DEPARTAMENT D´EDUCACIÓ COMPARADA I HISTÒRIA DE L´EDUCACIÓ. FACULTAT DE FILOSOFIA I CIÈNCIES DE L´EDUCACIÓ UNIVERSITAT DE VALÉNCIA

DISEÑO DE UN PROGRAMA DE APRENDIZAJE-SERVICIO DIGITAL INTERGENERACIONAL: análisis del impacto con un Toolkit

TESIS DOCTORAL

PRESENTADA POR: CAROLINA TARAZONA GIL

DIRIGIDA POR: MARÍA-JESÚS MARTÍNEZ-USARRALDE Y CARMEN LLORET CATALÁ.

Valencia, 2024



VNIVERSITAT DE VALÈNCIA

Programa de Doctorado en Desarrollo Local y Cooperación Internacional

Diseño de un programa de Aprendizaje-Servicio Digital Intergeneracional: análisis del impacto con un *Toolkit*

Tesis presentada por Carolina Tarazona Gil para optar al Grado de Doctora por la Universitat de València

Doctoranda:
Carolina Tarazona Gil

Directoras:
María-Jesús Martínez-Usarralde
Carmen Lloret-Català

Valencia, julio de 2024

Financiación recibida

Plan de promoción de la investigación de la Universitat de València el 2022 y 2023 con el proyecto “SRIC_UE_ERASMUS21-27_*Intergenerational Digital Service Learning* (IDOL). CP-22-148”.

Este contrato se enmarca en la colaboración con el proyecto Europeo Erasmus +, IDOL (*Intergenerational Digital Service Learning*) que tiene como objetivo diseñar y desarrollar un nuevo enfoque de enseñanza que capacite al personal y a las y los profesores de las IES para implementar el aprendizaje de servicios digitales intergeneracional a través de; modos innovadores de colaboración, mejores habilidades digitales y una mejor comprensión del papel del aprendizaje-servicio no solo como una actividad de la “tercera misión” sino como una parte esencial de la misión educativa de la educación superior.

Proyecto Erasmus +
2021-1-DE01-KA220-HED-000031186

Web del proyecto: https://digitalservicelearning.eu/about/

Agradecimientos

Lo primero que quiero es agradecer a mis directoras de tesis por acompañarme en este camino en el que he vivido experiencias varias.

A la Dra. María-Jesús Martínez-Usarralde, por ser mi mentora y la primera persona que conozco en el mundo laboral que me trata como alguien con valor y que respeta y humaniza el trabajo. Por tener ese sentido de empatía y de la vida elevado que inspira a todas y todos los que la rodean. Por mandarme todos esos emails que me hacen sonreír e, incluso, soltar las lágrimas y por cada viaje compartido y que me llevo dentro de mi memoria para siempre. Por ser y estar siempre, incluso en los momentos más difíciles y por querer que este mundo sea mejor cada día con tus enseñanzas e investigación. De corazón a corazón, gracias por hacer de este viaje algo memorable. Eres una supermujer en toda regla.

A la Dra. Carmen–Lloret Català, por transmitirme su fuerza, sus conocimientos y su luz en el camino de la forma más amable posible. Por darle forma a aquello que no tenía en mi cabeza y dejarme hacer las cosas a mi manera, pero con su guía. Una mujer a la que admiro por su capacidad de llevar mil cosas a la vez y tener esa actitud fuerte que hace que los demás se contagien de ella. Gracias por cogerme de tu mano.

A la Dra. Raquel Conchell, por ser como una tutora más, atenta, cercana, directa, práctica, generosa y un montón de adjetivos más que te hacen maravillosa. Tu sentido del humor y tu manera de implicarte con todo lo que haces. Una apasionada de defender a las mujeres y de la pedagogía social. Gracias por estar en todo momento y por tener esa energía desbordante que mueve montañas.

A Maite, por ser esa persona que le pone alma y cuerpo a todo lo que hace sin peros, por ser más que una compañera que escucha, organiza, soluciona y resuelve de manera brillante y sin quejas. Por tener esa humildad

que te caracteriza y que te da aún más valor como persona. Por cumplir un sueño, el de obtener un proyecto Erasmus europeo en el que contactaste con María-Jesús y luego, ella, conmigo. Por tener las ganas de trabajar de la mejor de las maneras para los demás, ayudar y no ponerles freno. Gracias por tu gran humanidad.

También quiero agradecer a mi tutora en la estancia internacional, la Dra. Emilie Guyard, por su disposición en todo momento y su escucha activa. Por su implicación en que mi proyecto en Francia se llevara a cabo de la mejor manera. Y también en cuanto a las compañeras en Francia, quiero agradecer a la Dra. Fabiana Guillén por dejarme colaborar con sus alumnos y alumnas de l'*Université de Temps Libre* y mostrarse disponible en todo momento a colaborar con la pedagogía Aprendizaje-Servicio intergeneracional.

Y por supuesto, no puedo olvidarme de mi ex-tutora de TFM, Yolanda Cano, quien siempre fue parte de todo esto, al mismo tiempo que origen. La persona que me guió desde el minuto uno a no tener miedo de adentrarme en este mundo, la que me ayudó a no hacerme dudar y de la que aprendí que existen mujeres con mucho que entregar al mundo. Gracias a ella, surgió la idea previa de este doctorado, un tema tan bonito y con un valor incalculable para la sociedad.

A mi familia, a mi padre y mi madre que no dudaron nunca de mí y al verme feliz me impulsaron a seguir con todo su cariño y apoyo incondicional. Gracias, papá y mamá, por enseñarme los verdaderos valores de la vida, lo que es realmente importante y por ser siempre parte de mi gran fuerza de hacer de esta vida algo extraordinario.

A mis amigas, las que se quedaron en Valencia y no entendían por qué quería quedarme a vivir en Francia en un primer momento. A Tamara, por ser la primera amiga que siempre me vio caer y recomponerme una y mil veces y siempre me vio con ojos de admiración. A mi amiga Cristina, Roxane, Regina, Saja, Tangmo, Desiré, Marta, Carmela, Alicia, Noa y Alba por decirme una y mil

veces que lo que estaba haciendo era algo grande y darme momentos mágicos de una vida acompañada por seres de luz.

Y, especialmente, esta tesis se la dedico a mi amiga Arlene, mi ángel de la guarda hecha persona. Una mujer que me dio la mano y me abrió su casa y su corazón en los últimos momentos de esta tesis, unos de los más difícil a los que me he enfrentado tomando grandes decisiones. Me ha demostrado ser la persona en la que volver a creer que existen seres humanos tan puros y verdaderos que vale la pena confiar y seguir creyendo que la vida siempre tiene algo mejor para ti. No puedo cerrar el agradecimiento sin dirigirme a mi compañero de vida, Romain, otro ángel caído en la tierra, una de las mejores personas que conozco y que me ha permitido acabar esta tesis con apoyo incondicional.

Para finalizar, y aunque suene raro, quiero darme las gracias a mí misma, porque le tuve miedo a muchas cosas y yo sabía que podía, pero lanzarme sola siempre me hizo sentir insegura. Gracias a esta tesis de tres años con subidas y bajadas, momentos tensos, difíciles y otros de respirar la vida plena, me he reconstruido con todas mis piezas y me he perdonado por todas las veces que me creí insuficiente, me hablé mal y me castigué en el corazón por pensar que no era una persona normal y merecedora. Esta tesis solo es el principio de una vida plena de confianza y entrega a la vida, creyendo que el trabajo y la buena energía harán el resto para poder permitirme seguir soñando despierta.

Tabla de contenido

Resumen *14*

Résumé *21*

Lista de tablas y figuras *28*

Introducción *34*

Capítulo 1. RSU, EPCG, ODS y Educación Intergeneracional: Paradigmas vinculados a Aprendizaje-Servicio (ApS) *37*

1.1. La Responsabilidad Social Universitaria: legitimación de un marco institucional necesario **38**

1.1.1. Responsabilidad Social Universitaria 38

1.1.2. Rasgos de la RSU 42

1.1.3. Investigaciones internacionales y nacionales sobre RSU 44

1.1.4. Vinculación entre la RSU y el ApS 51

1.2. Educación para la Ciudadanía Global-EPC: hacia la forja de agencia ciudadana **57**

1.2.1. Hacia una definición de EPC 58

1.2.2. Modelos de EPC y consecuencias sobre la educación 63

1.2.3. Investigaciones internacionales y nacionales sobre EPCG 72

1.2.4. Vinculación entre EPCG y ApS 78

1.3. ODS y Sostenibilidad: imaginarios cosmopolitas para una universidad posible **82**

1.3.1. Hacia una definición de ODS 83

1.3.2. ODS y Agenda 2030. Compromisos con la Educación en España 88

1.3.3. Vinculación entre ODS y ApS 100

1.4. Educación intergeneracional: una tendencia consolidada desde la pedagogía **104**

1.4.1. Educación intergeneracional 106

1.4.2. Co-enseñanza y tándem 110

1.4.3. Vinculación entre educación intergeneracional y ApS 116

Capítulo 2: Aprendizaje-Servicio intergeneracional y digital en Educación Superior 120

2.1. Legislación del ApS en España en educación superior: Ley LOSU y Declaración de Canarias 121

2.1.1. Fases del ApS 132

2.2. Enfoque pedagógico del Aprendizaje-Servicio intergeneracional 134

2.2.1. Panorama español y europeo en materia de ApS intergeneracional 135

2.2.2. El Aprendizaje Servicio Digital Intergeneracional y los marcos de competencias europeos (DigComp, EntreComp) 143

2.3. Competencias digitales. Del Aprendizaje-Servicio presencial al Aprendizaje-Servicio virtual 150

2.3.1. Del Aprendizaje-Servicio presencial al Aprendizaje-Servicio digital 151

2.3.2 ¿Por qué es importante y necesaria esta transformación? 156

2.3.3. Potencial valor del Aprendizaje-servicio digital 157

2.4. ¿Cómo impacta en el estudiantado universitario el ApS intergeneracional virtual y presencial? Hablan sus protagonistas 158

Capítulo 3: Metodología 175

3.1. Revisión Sistemática del ApS digital en Europa 177

3.2. El *Toolkit* como herramienta pedagógica 211

3.2.1. El método Delphi: Validación del *Toolkit* 214

3.3. Análisis cuantitativo y cualitativo sobre las percepciones del alumnado español y francés sobre el ApS digital intergeneracional de los casos prácticos 226

3.4. Procedimiento 232

3.5. Muestra del perfil sociodemográfico 239

3.6. Instrumentos 256

3.6.1. Cuantitativos 256

3.6.2. Cualitativos: listado de preguntas abiertas 260

3.7. Análisis de datos 261

3.7.1. Análisis cuantitativo 261

3.7.2. Análisis cualitativo 281

3.8. Resultados 289

Capítulo 4: Discusión y conclusiones. Investigaciones de futuro 308

4.1. Conclusiones 309

4.2. Futuras líneas de investigación (propuestas de futuro y limitaciones) 316

4.3. Conclusions 318

4.4. Lignes de recherche futures (propositions futures et limites) 325

Referencias bibliográficas 328

ANEXOS 381

ANEXO 1. Pósters del alumnado de la Universidad de Valencia 381

ANEXO 2. Imágenes del caso de estudio ApS digital en la Universidad de Valencia 389

ANEXO 3. Pósters del alumnado de la UPPA..... 395

ANEXO 4. Imágenes del caso de estudio del ApS digital en la UPPA..... 399

ANEXO 5. Encuestas cuantitativas..... 408

ANEXO 6. Cuestionario Método Delphi 410

ANEXO 7. Resultados Método Delphi Ronda 1 417

ANEXO 8. *Toolkit* 419

Resumen

Objeto y objetivos de la investigación

El objetivo principal del presente proyecto de Tesis Doctoral consiste en diseñar y validar un programa de Aprendizaje-Servicio Digital Intergeneracional mediante el uso y el impacto en el estudiantado mediante el uso y el diseño de un *Toolkit,* herramienta innovadora de estandarización de aplicación de la metodología Aprendizaje-Servicio (ApS), una revisión sistemática sobre Aprendizaje-Servicio Digital y una investigación con metodología mixta a través de dos casos prácticos en un contexto universitario español y otro francés.

Esta investigación se produce en un contexto inicial de colaboración entre diversas universidades europeas, la Universidad de Valencia (UV), institución desde la que se desarrolla esta tesis situada en España y la UPPA (*Université de Pau et des Pays de l'Adour*) situada en el sudoeste de Francia, en el marco Erasmus Plus (2021-1-DE01-KA220-HED-000031186). Uno de sus resultados consiste en crear una herramienta, llamada *Toolkit*. Esta herramienta de nueva creación, original e innovadora, se aplica a un caso práctico de la UV y de la UPPA, al haber sido beneficiaria de una beca de estancia internacional en Francia durante un periodo de 3 meses. Así, los objetivos de la siguiente Tesis Doctoral son:

-Definir qué es el ApS intergeneracional digital: modelos, metodologías de intervención, fases del ApS e impacto sobre el alumnado.

-Analizar las investigaciones y las tendencias ApS digitales realizadas en Europa (Unión Europea) de 2019 a 2023 y su impacto en el alumnado, estableciendo el estado de la cuestión a través de una Revisión Sistemática.

-Elaborar y validar un *Toolkit* o manual original con 16 herramientas digitales divididas en fases para adaptar la metodología ApS a la digitalización y dirigido al profesorado de las universidades.

-Comprobar el impacto en la aplicación del *Toolkit* con el alumnado universitario en un ApS híbrido e intergeneracional en la Universidad de Valencia y en la Universidad UPPA de Francia, estableciendo una comparativa entre sus resultados en ambas unidades de comparación.

-Comprobar los efectos sobre la autoestima, habilidades sociales y percepción del ApS como aportación en el currículum del alumnado de forma cuantitativa y cualitativa en la realización de un ApS digital intergeneracional como parte de un caso práctico en la Universidad de Valencia en España y la UPPA en Francia.

Así, se realizará un intercambio de enseñanzas mediante actividades específicas. El proyecto incide directamente sobre el desarrollo profesional de las y los profesores de la universidad y contribuye al desarrollo eficiente de las organizaciones que precisan de futuros y futuras trabajadoras con competencias digitales. Además, el impacto generado del proyecto será inmediato sobre las y los estudiantes y el colectivo adulto, mejorando su creatividad, empatía, la capacidad de solución de problemas, etc. Y, unido a lo anterior, los y las estudiantes desarrollarán competencias digitales, al mismo tiempo que participarán en una experiencia de intercambio entre generaciones. Por lo tanto, el ApS intergeneracional digital se erige como una herramienta pedagógica para transformar la realidad a través de la educación.

Metodología

Para desarrollar esta investigación, se utilizarán metodologías cuantitativas y cualitativas constituyendo un proceso de investigación. Se comienza con un abordaje de herramientas cuantitativas: en primer lugar, se acomete una revisión sistemática sobre el ApS digital en Europa de 2019 a 2023; en segundo, la elaboración de un *Toolkit* para la aplicación del ApS digital intergeneracional en las aulas universitarias y dirigido al profesorado, además de validado mediante el método Delphi. Y, por último, en tercer lugar, mediante una

aproximación al paradigma interpretativo y la investigación mixta (cualitativa y cuantitativa), el análisis de 2 casos prácticos en la UV y en la UPPA de forma que se puedan interpretar los datos e impacto del estudiantado de llevar a cabo la metodología ApS digital intergeneracional en sendas universidades mediante el uso del *Toolkit* desde un punto de vista comparado.

En cuanto a la investigación cualitativa, se trata de realizar el análisis de los diarios de campo en los que el estudiantado, durante el caso práctico en la UV y en la UPPA, plasman sus valoraciones sobre el impacto de esta experiencia de aprendizaje tras el ApS por escrito, lo mismo que sucede tras la elaboración de los pósters en los que el estudiantado presenta sus deducciones conjuntas tras el ApS.

La investigación cuantitativa se realizará a través del instrumento de medición utilizado para analizar la evolución del caso de estudio, un cuestionario con una escala Likert antes y después de la aplicación del ApS Intergeneracional en ambos grupos, el grupo en España y el grupo en Francia. Este cuestionario es un instrumento de valoración objetiva con la finalidad de ofrecer una visión sobre la competencia social del estudiantado, bajo el que se tendrán en cuenta variables desde actitudinales y cognitivas hasta factores como el prosocial, antisocial, asocial o estructuras bipolares, entre otros. En el cuestionario se valorarán con puntuaciones del uno al cinco desde el “Totalmente en desacuerdo” hasta el “Totalmente de acuerdo”.

El segundo cuestionario que también se realizará antes y después de los casos prácticos, en este caso, tiene como nombre ’Listado de Adjetivos para la Evaluación del Autoconcepto de adolescentes y adultos (LAEA)’, conteniendo una serie listada de adjetivos que describen aspectos relacionados con el autoconcepto físico, social, emocional e intelectual con afirmaciones que deben valorarse del 0 al 4 siendo 0 nada y 4 mucho.

En términos prácticos, el enfoque metodológico mixto de la presente Tesis Doctoral se estructura según las fases de la metodología del ApS, e incluye:

• *Fase de preparación*: describir el contexto del proyecto y realizar el diagnóstico concreto de la necesidad o injusticia social a combatir analizando las capacidades y motivaciones del grupo de clase.

• *Fase de planificación*: definir los objetivos de aprendizaje-objetivos de servicio y proyectar y temporalizar las acciones pertinentes para cumplir dichos objetivos.

• *Fase de ejecución*: aplicar las acciones previstas en la planificación.

• *Fase de evaluación y reconocimiento*: analizar y reflexionar acerca de las acciones desarrolladas en el proyecto ApS.

Aportaciones originales

La presente investigación aporta datos sobre la influencia que ejerce la aplicación del ApS digital intergeneracional en la universidad mediante su aplicación con un *Toolkit* en el alumnado mediante el desarrollo de la autoestima y habilidades sociales diversas como son las prosociales y facilitadoras. El presente trabajo arroja luz sobre el uso y resultados de la aplicación del ApS en modalidad digital con un grupo de alumnado intergeneracional y su estandarización mediante un *Toolkit* que puede influenciar en las habilidades del alumnado universitario en positivo. Al mismo tiempo, se advierte la originalidad de este proyecto al aunar todas las variables anteriormente explicadas y aplicadas por primera vez siendo esta tesis una evidencia del uso de la metodología nombrada en la modalidad en la que se ha llevado a cabo como una forma original de impactar en las habilidades sociales del alumnado.

Conclusiones obtenidas y futuras líneas de investigación

Los resultados obtenidos en las líneas generales de esta investigación aportan datos que avanzan en la validación de esta metodología de forma innovadora e integrando las TIC y la inclusión en el alumnado en el contexto de las universidades europeas:

- La revisión sistemática establece, a partir del compendio de investigaciones analizadas, cuáles son las oportunidades, pero también las limitaciones que existen en la aplicación de la metodología del ApS digital en los últimos años, por lo que es un tema a investigar para el futuro más inmediato. Se concluye que el ApS digital se instauró de forma pronunciada en las aulas universitarias y a partir de ahí se ha ido desarrollando de forma progresiva a través de la integración del uso de las TIC como nuevo paradigma educativo teniendo su gran explosión tras el COVID-19. Hay una clara tendencia que evidencia la internacionalización del uso del ApS digital. Se deduce que la mayoría de carreras universitarias que aplican esta metodología son de Ciencias Sociales y que las competencias adquiridas por el alumnado están clasificadas en 6 categorías: cívicas, digitales, sociales, motivacionales, laborales y didácticas.

La realización del *Toolkit* y su validación Delphi confirman que se trata de una herramienta de estandarización para la aplicación de la metodología ApS digital intergeneracional en las aulas universitarias mediante 16 herramientas digitales. Este manual dirigido al profesorado universitario planifica las fases del ApS con la adaptación del uso de herramientas digitales o app (aplicaciones) educativas específicas y de libre acceso para el profesorado y alumnado en su aplicación en las aulas. El *Toolkit* representa una aportación a la pedagogía y a la innovación educativa, ya que tras la validación Delphi, supone una herramienta de utilidad de libre acceso para el profesorado universitario que quiera implementar la metodología del ApS en las aulas y quiera apoyarse en un manual fácil de utilizar y adaptando a las Competencias Digitales para Educadores (DigCompEdu) dentro del marco de la Unión Europea. La demanda del uso de las TIC y la búsqueda de pedagogías que integran el impacto en las habilidades sociales en el alumnado hacen de esta herramienta un manual útil y actualizado para el nuevo paradigma educativo dentro del mundo de la enseñanza.

- La metodología mixta aplicada sobre los 2 casos prácticos en la UV y la UPPA mediante el uso del *Toolkit* muestra resultados, en general, positivos y acordes con las investigaciones hasta el momento llevadas a cabo. Las habilidades sociales, prosociales, facilitadoras y actitudes cívicas mejoran tras realizar los casos prácticos con el alumnado, al igual que su opinión y perspectiva humana sobre la experiencia vivida. Así pues, las conclusiones son positivas: hay una ligera diferencia en los resultados en la Universidad de Valencia y la UPPA, obteniendo para la segunda resultados más bajos en el test de autoestima y de habilidades sociales en los cuestionarios RApS II y LAEA. La justificación de ello puede haberse producido por dos motivos: la barrera de la lengua (a pesar de tener un nivel de francés intermedio, es posible que no se llegara a entender del todo las instrucciones y los tests traducidos), por un lado, y el hecho de hallar un contexto educativo más hostil en el que, por el historial universitario, no se habían estudiado las pedagogías educativas en el alumnado y el ApS en Francia es desconocido en comparación con la literatura y las experiencias prácticas en España (como se aprecia en la Revisión Sistemática). Aun así, se deduce que los resultados sobre el impacto del estudiantado son positivos y el alumnado obtiene una mejora tras realizar el ApS digital intergeneracional sistematizado con el *Toolkit* tanto en la encuesta RApS, LAEA y AECS. Este último cuestionario, se obtienen resultados positivos con mayor puntuación en Francia que en España (mejor valorados por mayor puntuación en cada ítem). Además, no se aprecia ninguna diferencia entre sexos, aunque destaca la participación femenina dentro de las carreras educativas y de Ciencias Sociales. Con ello, los resultados inciden en una ciudadanía con mayor conciencia y responsabilidad desde la mejora también en convivencia democrática. Al suponer los primeros casos prácticos realizados por el momento en la Unión Europea con las variables ya comentadas, se hace necesario seguir investigando sobre el

impacto en el estudiantado universitario y sus efectos a largo plazo. De esta forma, podría analizarse si el programa realmente mejora la calidad y efectividad de la enseñanza y, por ende, el proceso de aprendizaje.

Las futuras líneas de investigación implican, por un lado, que se avance en la evaluación del impacto del estudiantado con el uso del *Toolkit* y la metodología ApS digital intergeneracional en las IES. Así, se debería ampliar la muestra y se debería también analizar con un grupo de control si los resultados del ApS presencial y digital realmente altera el impacto sobre el estudiantado.

Y, por otro, también se podría hacer un estudio comparativo en varias universidades europeas ya familiarizadas con la metodología ApS, para comprobar cuáles son los factores que influyen en el éxito del procedimiento de esta metodología mediante el *Toolkit*.

Résumé

But et objectifs de la recherche

L'objectif principal de ce projet de thèse de doctorat est de concevoir et de valider un programme de Apprentissage par le Service (ApS) numérique intergénérationnel à travers l'utilisation et l'impact sur les étudiants à travers l'utilisation et la conception d'un *Toolkit* innovant pour la standardisation de l'application de la méthodologie d'ApS, une revue systématique et une recherche méthodologique mixte à travers deux études de cas dans un contexte universitaire.

Cette recherche s'inscrit dans un contexte initial de collaboration entre deux universités européennes, l'Université de Valence (UV), l'institution à partir de laquelle cette thèse est développée, située en Espagne, et l'UPPA (Université de Pau et des Pays de l'Adour) située dans le sud-ouest de la France, dans le cadre d'Erasmus Plus (2021-1-DE01-KA220-HED-000031186). L'un de ses résultats est la création d'un outil appelé *Toolkit*. Cet outil nouvellement créé, original et innovant, est appliqué à une étude de cas de l'UV et de l'UPPA, ayant bénéficié d'une bourse pour un séjour international en France d'une durée de 3 mois. Ainsi, les objectifs de la thèse de doctorat suivante sont:

-Définir ce qu'est l'ApS numérique intergénérationnel: modèles, méthodologies d'intervention, phases d'ApS et impact sur les apprenants.

-Analyser les recherches et les tendances numériques en matière d'ApS menées en Europe (Union européenne) de 2019 à 2023 et leur impact sur les apprenants, l'état de l'art par le biais d'une revue systématique.

-Développer et valider un *Toolkit* ou manuel original avec 16 outils numériques divisés en phases pour adapter la méthodologie ApS à la numérisation et destiné au personnel enseignant des universités.

-Tester le *Toolkit* avec des étudiants universitaires dans le cadre d'un ApS hybride et intergénérationnel à l'Université de Valence et à l'Université UPPA en France, en établissant une comparaison.

Tester les effets sur l'estime de soi, les compétences sociales et la perception de l'ApS en tant que contribution au curriculum des étudiants de manière quantitative et qualitative en réalisant un ApS numérique intergénérationnel dans le cadre d'une étude de cas à l'Université de Valence en Espagne et à l'UPPA en France.

Ainsi, un échange d'apprentissage aura lieu par le biais d'activités spécifiques. Le projet a un impact direct sur le développement professionnel des enseignants universitaires et contribue au développement efficace des organisations qui ont besoin de futurs travailleurs dotés de compétences numériques. En outre, le projet aura un impact immédiat sur les étudiants et les adultes, en améliorant leur créativité, leur empathie, leur capacité à résoudre des problèmes, etc. En outre, les étudiants développeront des compétences numériques tout en participant à une expérience d'échange intergénérationnel. Ainsi, l'éducation répond aux besoins du marché et de la société.

Méthodologie

Afin de développer cette recherche, des méthodologies quantitatives et qualitatives seront utilisées comme processus de recherche. On commence par une approche d'outils quantitatifs: premièrement, une revue systématique des ApS numériques en Europe de 2019 à 2023 est entreprise; deuxièmement, le développement d'un *Toolkit* pour la mise en œuvre des ApS numériques intergénérationnels dans les classes universitaires et destiné aux enseignants, ainsi que validé par la méthode Delphi. Enfin, troisièmement, par le biais d'une approche du paradigme interprétatif et d'une recherche mixte (qualitative et quantitative), l'analyse de deux études de cas à l'UV et à l'UPPA afin d'interpréter les données et l'impact du corps étudiant mettant en œuvre la méthodologie ApS

numérique intergénérationnelle dans les deux universités grâce à l'utilisation d'un *Toolkit* d'un point de vue comparatif.

En ce qui concerne la recherche qualitative, l'objectif est d'analyser les journaux de terrain dans lesquels les étudiants, au cours de l'étude de cas à l'UV et à l'UPPA, expriment par écrit leurs opinions après l'ApS, ainsi qu'après l'élaboration des affiches à travers lesquelles les étudiants présentent leurs déductions communes après l'ApS.

L'étude quantitative sera réalisée à l'aide de l'instrument de mesure utilisé pour analyser l'évolution de l'étude de cas, un questionnaire avec une échelle de Likert avant et après l'application de l'ApS intergénérationnel dans les deux groupes, le groupe en Espagne et le groupe en France. Le questionnaire sera évalué à l'aide de notes allant de un à cinq, de "Pas du tout d'accord" à "Tout à fait d'accord". Ce questionnaire est un instrument d'évaluation objectif dont le but est de donner un aperçu de la compétence sociale des étudiants, en tenant compte de variables attitudinales et cognitives ainsi que de facteurs tels que les structures prosociales, antisociales, asociales ou bipolaires, entre autres.

Le second questionnaire, qui sera également rempli avant et après les études de cas, s'intitule "Liste d'adjectifs pour l'évaluation de l'image de soi chez les adolescents et les adultes (LAEA)" et contient une série d'adjectifs décrivant des aspects liés à l'image de soi sur le plan physique, social, émotionnel et intellectuel, avec des énoncés qui doivent être notés de 0 à 4, 0 étant "pas du tout" et 4 "tout à fait".

En termes pratiques, l'approche méthodologique mixte de cette thèse de doctorat est structurée selon les phases de la méthodologie ApS, et comprend:

- Phase de préparation: description du contexte du projet et diagnostic concret du besoin ou de l'injustice sociale à combattre en analysant les capacités et les motivations du groupe-classe.

- Phase de planification: définir les objectifs d'apprentissage - les objectifs de service et planifier et programmer les actions pertinentes pour atteindre ces objectifs.

- Phase d'exécution: mise en œuvre des actions envisagées dans la planification.

- Phase d'évaluation et de reconnaissance: analyse et réflexion sur les actions développées dans le projet ApS.

Contributions originales

Cette recherche fournit des données sur l'influence que l'application de l'ApS numérique intergénérationnel à l'université par le biais d'un *Toolkit* a sur les étudiants grâce au développement de l'estime de soi et de diverses compétences sociales telles que les compétences prosociales et les compétences de facilitation. Cet article met en lumière l'utilisation et les résultats de l'application de l'ApS numérique avec un groupe d'étudiants intergénérationnels et sa standardisation par le biais d'un *Toolkit* peut influencer les compétences des étudiants universitaires de manière positive. En même temps, l'originalité de ce projet est prononcée en rassemblant toutes les variables précédemment expliquées et appliquées pour la première fois, cette thèse étant la preuve de l'utilisation de la méthodologie susmentionnée dans la modalité dans laquelle elle a été réalisée comme un moyen original d'avoir un impact sur les compétences sociales des étudiants.

Conclusions et futures lignes de recherche

Les résultats obtenus dans les lignes générales de cette recherche fournissent des données qui font avancer la validation de cette méthodologie d'une manière innovante et en intégrant les TIC (Technologies de l'information et de la communication) et l'inclusion dans le contexte des universités européennes:

La revue systématique résout avec le recueil de recherche analysé les limites qui existent dans l'application de la méthodologie ApS numérique au cours des dernières années, qui sur le nombre limité d'articles qui recherchent sur la numérisation de l'ApS au cours des dernières années; c'est donc un sujet à enquêter pour l'avenir plus immédiat. Il est conclu que le ApS numérique a été établi de manière prononcée dans les salles de classe des universités et qu'à partir de là, il s'est développé progressivement grâce à l'intégration de l'utilisation des TIC en tant que nouveau paradigme éducatif qui a connu sa grande explosion après la conférence COVID-19. Il existe une tendance claire qui met en évidence l'internationalisation de l'utilisation de l'ApS numérique. On peut en déduire que la majorité des diplômes universitaires qui applique cette méthodologie relève des sciences sociales et que les compétences acquises par les étudiants sont classées en six catégories: civique, numérique, sociale, motivationnelle, liée au travail et didactique.

L'achèvement d'un *Toolkit* et sa validation Delphi confirment qu'il s'agit d'un outil de normalisation pour l'application de la méthodologie ApS numérique intergénérationnelle dans les salles de classe universitaires à l'aide de 16 outils numériques. Ce manuel destiné au personnel enseignant des universités planifie les phases d'ApS avec l'adaptation de l'utilisation d'outils numériques spécifiques et librement accessibles ou d'applications éducatives pour le personnel enseignant et les étudiants dans leur application en classe. Le *Toolkit* représente une contribution à la mise en œuvre de la pédagogie de la valeur, puisqu'après la validation Delphi, il s'agit d'un outil utile librement accessible aux enseignants universitaires qui souhaitent mettre en œuvre la méthodologie ApS en classe et qui veulent s'appuyer sur un manuel facile à utiliser et adapté aux Compétences numériques pour les éducateurs (DigCompEdu) dans le cadre de l'Union européenne. La demande d'utilisation des TIC et la recherche de pédagogies qui intègrent l'impact sur les compétences sociales des étudiants font de cet outil un manuel utile et actualisé pour le nouveau paradigme éducatif dans le monde de l'enseignement.

La méthodologie mixte appliquée aux deux études de cas réalisées à l'UV et à l'UPPA à l'aide d'un *Toolkit* donne des résultats généralement positifs, conformes aux recherches menées jusqu'à présent. Les compétences sociales, les compétences prosociales, les attitudes facilitatrices et civiques s'améliorent après les études de cas avec les étudiants, de même que leur opinion et leur perspective humaine sur l'expérience. Comme il s'agit des premières études de cas réalisées à ce jour dans l'Union européenne avec les variables mentionnées ci-dessus, il est nécessaire de poursuivre les recherches afin de connaître l'impact sur les étudiants universitaires et leurs effets à long terme. De cette manière, il serait possible d'analyser si le programme améliore réellement la qualité et l'efficacité de l'enseignement et donc le processus d'apprentissage. Les conclusions sont donc positives: il existe une légère différence entre les résultats de l'UV et ceux de l'UPPA, cette dernière obtenant des résultats inférieurs au test d'estime de soi et aux compétences sociales dans les questionnaires RApS II et LAEA. La justification peut être double pour deux raisons:

Soit la barrière de la langue (malgré un niveau intermédiaire en français, il est possible que les instructions et les tests traduits n'aient pas été entièrement compris), d'une part, soit par le fait et le fait de trouver un contexte éducatif plus hostile dans lequel, en raison de la formation universitaire, les pédagogies éducatives n'avaient pas été étudiées chez les étudiants et l'EPS (Education publique supérieure) en France est inconnue par rapport à la littérature et aux expériences pratiques en Espagne (comme on peut le voir dans la revue systématique). Malgré cela, on peut déduire que les résultats concernant l'impact sur les étudiants sont positifs et que les étudiants obtiennent une amélioration après avoir effectué une ApS numérique intergénérationnelle systématisée avec un *Toolkit* dans les enquêtes RApS, LAEA et AECS. Ce dernier questionnaire obtient des résultats positifs avec des scores plus élevés en France qu'en Espagne (scores plus élevés pour chaque item). En outre, aucune différence entre les sexes n'est observée, bien que la participation des femmes aux diplômes en éducation et en sciences sociales se distingue. Ainsi, les résultats ont un impact sur la citoyenneté avec une plus grande prise de conscience et de responsabilité, améliorant la coexistence démocratique.

Les futures lignes de recherche impliquent, d'une part, une évaluation plus poussée de l'impact d'un *Toolkit* et de la méthodologie ApS numérique intergénérationnelle sur les étudiants des établissements d'enseignement supérieur. Ainsi, l'échantillon devrait être élargi et il faudrait également analyser avec un groupe de contrôle si les résultats du ApS en face à face et du ApS numérique modifient réellement l'impact sur le corps étudiant.

D'autre part, une étude comparative pourrait également être menée dans plusieurs universités européennes déjà familiarisées avec la méthodologie ApS afin de vérifier quels facteurs influencent le succès de la procédure ApS à l'aide d'un *Toolkit*. De cette manière, nous pourrions également étendre nos bases de données à d'autres continents.

Lista de tablas y figuras

Tablas

Tabla 1 Cualidades de una EDCG Suave y de una EDCG Crítica 60
Tabla 2 Ámbitos de la Educación para la Ciudadanía Mundial-EPCM .. 64
Tabla 3 Dimensiones del aprendizaje intergeneracional 108
Tabla 4 Competencias relevantes en el ApS digital 144
Tabla 5 Relevancia del ApS digital para la adquisición de competencias 147
Tabla 6 Resumen entrevista Universidad de Castellón 162
Tabla 7 Resumen entrevista Universidad de Valladolid 164
Tabla 8 Resumen entrevista Universidad de la Rioja 166
Tabla 9 Vista general de datos de las entrevistas realizadas 168
Tabla 10 Metodología y características cualitativas de los artículos analizados 183
Tabla 11 Resumen de los objetivos y método de validación por expertos 216
Tabla 12 Ponderación de los factores de fundamentación en función del grado de influencia 218
Tabla 13 Determinación del coeficiente de argumentación 219
Tabla 14 Valoración según el coeficiente de competencia del experto 220
Tabla 15 Contingencia correspondiente al análisis de los resultados obtenidos durante las 2 rondas del Método Delphi 221
Tabla 16 Resultados estadísticos del análisis de las respuestas a la consulta de las y los expertos 225
Tabla 17 Diseño utilizado en la investigación 230
Tabla 18 Pasos seguidos para la realización del diseño 230
Tabla 19 Aplicaciones por fases en el caso de estudio de la UV y en la UPPA 234
Tabla 20 Cronograma del taller práctico en la UV en 2023 235
Tabla 21 Cronograma del taller práctico en la UPPA en 2023 237
Tabla 22 La competencia social de los jóvenes en sus componentes 258

Tabla 23 La competencia social y sus componentes..... 259
Tabla 24 Puntuaciones de las habilidades tras el ApS en España-AECS 268
Tabla 25 Puntuaciones de las habilidades tras el ApS en la UPPA-AECS 278
Tabla 26 Comparativa entre pósters elaborados por los participantes de la UV 282
Tabla 27 Las Apps digitales creadas por el alumnado de la UV..... 283
Tabla 28 Resultados del análisis cualitativo de pósters en Francia..... 285
Tabla 29 Las Apps digitales creadas por el alumnado de la UPPA 286
Tabla 30 Preguntas y sus puntuaciones de menor a mayor RApS España 299

Figuras

Figura 1 Mapa genérico de stakeholders en el ApS universitario 55
Figura 2 Valores de la educación sostenible y de la ciudadanía global 73
Figura 3 Palabras clave de la definición de EPCG..... 77
Figura 4 Los 17 ODS para la Agenda 2030..... 85
Figura 5 Enfoque de la co-enseñanza.....112
Figura 6 Marco-conceptual para el ApS 131
Figura 7 Fases del Aprendizaje-Servicio 132
Figura 8 Socios y socias participantes en un Aprendizaje-Servicio 140
Figura 9 Los stakeholders del Aprendizaje-Servicio intergeneracional140
Figura 10 Los diferentes tipos de Aprendizaje-Servicio digital 152
Figura 11 Filtrado de artículos de la revisión sistemática según flujo PRISMA 181
Figura 12 Competencias digitales en educación: marco general..... 214
Figura 13 Proceso general del método 217
Figura 14 Diferencia de medias entre las 2 rondas del Método Delphi222
Figura 15 La curva demográfica en Francia en 2024..... 248
Figura 16 La curva demográfica en España en 2024..... 249

Figura 17 Porcentaje de población de 25 a 64 años que participa en una acción de educación o formación permanente en los países de la Unión Europea en 2021 253

Figura 18 Evolución del porcentaje de población de 25 a 64 años que participa en una acción de educación o formación permanente en España y Unión Europea de 2011 a 2021 254

Figura 19 Población de 25 a 64 años que participa en educación-formación por grupo de edad y nivel de formación y sexo en 2021 255

Figura 20 Cuestionario RApS II España- Aumento de variables..... 262

Figura 21 Cuestionario RApS II Francia - Aumento de variables 263

Figura 22 Adjetivos que mejoran tras el ApS. Parte I-LAEA, España . 264

Figura 23 Adjetivos que mejoran tras el ApS-Parte II-LAEA, España . 265

Figura 24 Adjetivos que mejoran tras el ApS-Parte I-LAEA, Francia .. 266

Figura 25 Adjetivos que mejoran tras el ApS en Francia Parte II-LAEA, Francia 267

Figura 26 Habilidades con mayor diferencia de centil entre el pre-test y el pos-test parte II-AECS España..... 275

Figura 27 Habilidades con mayor diferencia de centil entre el pre-test y el pos-test parte III-AECS España..... 276

Figura 28 Habilidades con mayor puntuación centil en el pos-test-AECS España..... 277

Figura 29 Habilidades con mayor diferencia de centil entre el pre-test y el pos-test parte I-AECS Francia 280

Figura 30 Habilidades con mayor diferencia de centil entre el pre-test y el pos-test parte II-AECS Francia 280

Figura 31 *Habilidades con mayor puntuación centil en el pos-test-AECS Francia* 281

Figura 32 Opiniones cualitativas del alumnado de la UV 287

Figura 33 Opiniones cualitativas del alumnado de la UPPA (en francés) 289

INTRODUCCIÓN

Había una vez…. Un bosque grande y antiguo, plácido, tupido de árboles donde vivían una infinidad de animales.

Un día hubo un gran incendio en el bosque, el fuego se extendía a grandes chispazos a través de los árboles,

mientras tanto, todos los animales huían despavoridos…

En mitad de la confusión, un pequeño colibrí empezó a volar en dirección contraria a todos los demás.

Los leones, jirafas, elefantes, ciervos, venados…

todos muy asombrados miraban al pequeño y débil colibrí,

pensando en qué hacía yendo directo hacia el fuego.

Finalmente, uno de los animales, que no podía creer que el colibrí hiciera toda aquella locura,

le preguntó: "¿A dónde vas? ¿Estás loco? ¿Qué pasa contigo?

Tenemos que huir del fuego inmediatamente".

El colibrí, un poco palpitante por el calor del fuego, le contestó: "*¿Recuerdan que en medio del bosque hay un lago?, pues voy volando a toda prisa,*

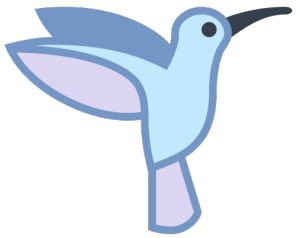
***recojo un poco de agua en mi pico y vuelvo para ayudar a apagar el incendio*".**

Asombrado, el león, quien entró a la conversación, sólo logró decir:

"E*stás loco, no servirá en absoluto, tú solo no podrás apagarlo*".

el colibrí, en un tono tan seguro como resuelto, respondió:

"*Es posible… Solo estoy cumpliendo con mi parte*".



(Texto extraído de la parábola del colibrí.

Atribuido a Huangari Maathai. Premio Nobel de la Paz. Fundadora del Movimiento de Cinturón Verde)

Introducción

Desde que la COVID-19 irrumpiera en nuestras vidas, se forzó un cambio rápido en la presencialidad de la educación y empezó a desarrollarse con mayor fuerza un modelo de escuela virtual. Lo que ha supuesto un cambio en el modelo educativo y en los procesos de enseñanza y aprendizaje (López & Bernal, 2023). Así, las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) irrumpen en el aula y en los procesos de aprendizaje, adaptación y capital humano. El capital humano supone en el seno de las organizaciones un recurso que mejora la calidad de los bienes y servicios de diferentes sectores económicos. Y este talento humano se forma en las universidades o centros de Educación Superior (Isis, 2023).

Parte de la definición del talento humano se encuentra en que, de acuerdo con Chiavenato (2007), hay una gestión del recurso humano que se relaciona con la organización, la planeación, el desarrollo, el control y la coordinación de técnicas que promueven el desempeño eficiente del personal. Algunas de las partes de la gestión humana son, por ejemplo, la evaluación del rendimiento laboral como indicador de la mejora de los procesos (Alles, 2019) o la capacitación que involucra mejoras en el aprendizaje de los trabajadores para fortalecer las habilidades y los conocimientos (Chiavenato, 2007), entre otras. Con ello, hay que entender que las universidades y su papel desde la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) reside en un enfoque al desarrollo de la sociedad de una manera sustentable y, también, fortaleciendo la democracia y la resolución de los problemas sociales.

El papel de la universidad pública es, en esta línea, el de contribuir a la preparación de profesionales calificados/as y la construcción de un mundo más justo que involucre a todas y todos los ciudadanos (Hernández et al., 2022). La RSU representa, de este modo, un espacio en el que se legitima la excelencia en la investigación y docencia y debe ofrecer un servicio comunitario a la comunidad. Así, Gadotti (2017) afirma que la extensión universitaria consiste en la interacción con la sociedad en la que se promueve la comunicación entre el

conocimiento científico y el popular para realizar una intervención en un entorno real con el propósito de posibilitar los materiales idóneos. Para ello, el papel de la RSU queda definido por el establecimiento del perfil de la universidad, la misión y la visión educativa. En este sentido, gracias a la extensión universitaria se complementa la formación del profesorado a través de un proceso dialógico con educadores/as y ciudadanos/as intercambiando experiencias.

Y ahí es cuando entra la metodología de Aprendizaje-Servicio (ApS) en juego como una pedagogía innovadora en la que hay un aprendizaje con un servicio a la comunidad. En el ApS se funden la intencionalidad pedagógica y la solidaria, contando con elementos como el servicio voluntario en la comunidad y la adquisición de aprendizajes con una utilidad social. Además, el ApS en los últimos 5 años aumenta su popularidad y empieza a ser tenido en cuenta dentro de las universidades, tal y como lo recomienda la Declaración (2021) o la LOSU. Así, la organización en torno al ApS en las instituciones se erigen en una oportunidad para definir los espacios en el que las personas pueden actuar para transformar la institución e integrar la tercera misión (Ribeiro & Berta, 2021).

En cuanto a la importancia del ApS en la formación docente desde una perspectiva de la responsabilidad social, está comprobado que la puesta en práctica de la misma da como resultado una mejora de la formación pedagógica inicial a partir de experiencias didácticas innovadoras que repercuten en la educación para el desarrollo sostenible, el desarrollo de la competencia cívico social para la formación integral del estudiado universitario de educación, la adquisición de competencias profesionales y la construcción de una identidad docente basada en la ética y la responsabilidad social, entre otras (Martínez-Valdivia, 2022). Y es que la conexión entre el compromiso social y la reflexión sobre la responsabilidad social favorece en el futuro docente y su desarrollo de la identidad profesional, también la autogestión, la promoción de valores personales y su integración en la vida institucional (Chiva-Bartoll *et al*., 2019; Fernández *et al*., 2019; Páez & Puig, 2013). A su vez, permite que todo ello se realice desde una perspectiva de justicia social (Corbatón *et al*., 2015; Jiménez *et al*., 2017; Simsek, 2020).

Todo lo anterior se relaciona con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y la Agenda 2030 que fue aprobada por la Asamblea General de Naciones Unidas entró en vigor el 1 de enero de 2016 (*United Nations General Assembly*, 2015). Esta tesis se centra en cumplir con los objetivos 4, 11 y 16 y mediante los 2 estudios de caso realizados de ApS digital intergeneracional se evaluará el impacto de este en sus habilidades sociales. Con la introducción del término 'Intergeneracional', este se inspira en el paradigma de 'prefiguración' de (Molina-Luque, 2021), que se basa en la educación colaborativa para enseñar y aprender entre diferentes generaciones. El trabajo en espacios intergeneracionales y la realización de actividades conjuntas entre estudiantes jóvenes y mayores (más de 55 años) dentro de la universidad, supone la creación de ciudadanos/as vinculados/as con el sentido de comunidad.

La Tesis está estructurada en cuatro capítulos. En el capítulo uno se presenta la contextualización y los conceptos de la RSU, la EPCG, los ODS y la Educación Intergeneracional con paradigmas vinculados al ApS, el capítulo dos aborda el Aprendizaje-Servicio intergeneracional y digital en la Educación Superior, en el capítulo tres se concreta la metodología de la investigación y sus correspondientes resultados y el capítulo cuatro desarrolla la discusión y las conclusiones correspondientes con las limitaciones y la proyección a futuras investigaciones. Por último, en el capítulo seis se concretan las conclusiones.

Capítulo 1. RSU, EPCG, ODS y Educación Intergeneracional: Paradigmas vinculados a Aprendizaje-Servicio (ApS)



1.1. La Responsabilidad Social Universitaria: legitimación de un marco institucional necesario

El presente capítulo analiza el marco de la Responsabilidad Social Universitaria (RSU), abordando, en primer lugar, algunas de sus definiciones y, en segundo lugar, se identifican las características de la RSU y se hace referencia al estado del arte a través de la revisión de los trabajos más actuales, en tercero. Finalmente, en el cuarto lugar, se relaciona la RSU con el ApS.



1.1.1. Responsabilidad Social Universitaria

La dimensión social de la enseñanza superior se ha convertido desde 2006 en una prioridad europea en las siguientes declaraciones: el Consejo de la Unión Europea en 2013; el Comunicado de Londres en 2007 y el Comunicado de Lovaina en 2009, reconociendo que las Instituciones de Educación Superior (IES) influyen en el desarrollo de la sociedad en Europa y también cómo se transmiten los valores que esta construye (Albanesi et al., 2020).

En esta línea, los mismos autores del párrafo anterior plantean que la UNESCO subraya la envergadura actual de esta contribución, dado que “en ningún momento de la historia de la humanidad, el bienestar de las naciones ha estado tan estrechamente vinculado a la calidad y el alcance de sus sistemas e IES" (Albanesi et al. 2020, p.18). Por su parte, el Consejo de Europa hace hincapié en la responsabilidad pública de la enseñanza superior y en la importancia de las Instituciones de Educación Superior (IES) en el desarrollo y también en la promoción de la dimensión social de la enseñanza superior y al mismo tiempo en su contribución específica a los valores de una sociedad moderna y compleja. En resumen, los organismos supranacionales pertinentes, cada uno a su manera, hacen hincapié en los deberes sociales de las IES (Consejo de la Unión Europea, 2013).

También GUNI (*Global University Network for Innovation*) define en su informe de 2008 a la RSU como un sentido distinto en el siglo XXI y ha pasado a referirse a la relación entre el papel desempeñado por las IES en la formación de personas que poseen perfiles multidisciplinarios y que generan conocimiento en el contexto de su aplicación y se vinculan orgánicamente al entorno, y lo que la sociedad demanda en beneficio de sus mayorías (p. 40).

El significado de la Responsabilidad Social Universitaria, según el Consejo Mundial de Negocios para el Desarrollo Sostenible, es el que se vincula con que exista de forma constante un compromiso de las organizaciones de comportarse éticamente y poder contribuir al desarrollo económico que a la vez mejora la calidad de vida de las personas que son trabajadoras y la de sus familias, al igual que la comunidad local y la sociedad en general (Chiva-Bartoll & Gil-Gómez, 2018).

Por su parte, Gallardo-Vázquez et al. (2013) consideran que la RSU supone tener en cuenta la necesidad de los y las estudiantes, teniendo en cuenta la inclusión, la integración de aquellos discapacitados y la promoción del emprendimiento. Al fin de cuentas, se trata de crear un ambiente propicio para el bienestar de los estudiantes en general. También Severino-González et al.

(2022) señalan que la RSU mejora la percepción de compromiso del estudiantado con lo social, personal y con valores incluidos en los ODS (como el 12,15 y 13).

Según afirman Martínez-Usarralde et al. (2017), la RSU es entendida como una expresión institucional que permea todas las funciones y los valores identitarios de la Universidad, además de concretarse en políticas, acciones y estrategias que le permiten a las IES la "consecución de una coherencia institucional integradora, una pertinencia y permeabilidad social (apertura), una dinámica hacia la innovación inteligente y transparente y una racionalización de la gestión universitaria que mejora la creación de valor social" (p. 6).

La vida universitaria puede enmarcarse en el marco de la RSU (lo que son llamados "ejes": campus responsable, formación profesional, ciudadana, participación social y también gestión social del conocimiento), organizado desde tres modelos distintos: el gerencial, el normativo y el transformativo (Gaete, 2011; Naval & Ruiz-Corbella, 2012); de la misma forma se ocasionan impactos organizacionales, educativos, cognitivos y sociales (Aristizábal et al., 2012), con los siguientes cuatro procesos: gestión, formación, producción de conocimientos y participación social (Gaete, 2011; Naval & Ruiz-Corbella, 2012; Vallaeys et al., 2008; De la Cruz & Sasia, 2008) y aplicándose en dos niveles diferentes (Olvera & Gasca, 2012; Villa, 2014) si se atienden a los propios *stakeholders* o partes interesadas de la institución universitaria:

- De forma *interna*, que comprende a los y las estudiantes, docentes, investigadores/as, directivos/as y personal administrativo para fomentar la participación activa de la comunidad universitaria, generando así espacios que construyen a la democracia sobre unos valores comunes como la paz, la convivencia, la sostenibilidad y la cooperación, entre otros más.

- De forma *externa*, incluyendo a los y las empresarios/as, proveedores/as, egresados/as, socios/as estratégicos/as externos/as,

comunidades locales y Estado, resultando con ello más cercano a la RSC (Responsabilidad Social Corporativa).

Jiménez et al. (2016) realizan una propuesta sobre la responsabilidad social universitaria con el objetivo de tener en cuenta un papel de transparencia dentro de las universidades públicas españolas, siendo una propuesta marco dentro de las memorias de responsabilidad social basada en herramientas internacionales ya estandarizadas. En este trabajo, puede analizarse el análisis de la evolución de la RSU en el tiempo y una comparativa de sus iniciativas, ya que es necesario crear herramientas útiles que faciliten la identificación de indicadores de responsabilidad social de acuerdo a los aspectos materiales identificados por el GRI (*Global Reporting Initiative*) mediante indicadores económicos, ambientales y sociales.

Aplicar la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) en las IES centrándose en ofrecer servicios de calidad para atraer a estudiantes que desean tener educación de calidad (Plungpongpan et al., 2016). Así, Maignan et al. (1999) afirman que, según la teoría de las partes interesadas, las organizaciones dentro de las Responsabilidades Sociales (RS) deben de cumplir con sus responsabilidades hacia los estudiantes con iniciativas que sean socialmente responsables mejorando al mismo tiempo la calidad del servicio.

Vargas-Merino (2021) considera que para entender el concepto de la innovación social es una tarea compleja, multi conceptual y dinámica. Dentro de su artículo se analiza, dilucida y se comprende la complejidad de la definición de lo que es la innovación social y el papel que ésta forja desde la Universidad (a través de revisiones exploratorias que permiten sintetizar la evidencia existente). Entre los resultados en el artículo, se dilucida que la gestión de las empresas no es coherente con su misión y visión, buscando sólo que haya un aumento de su reputación con acciones de carácter paliativo. Así pues, se concluye que la innovación social es un término difuso, ambiguo y multivariado. Sin embargo, hay un consenso en cuanto a la atención de las necesidades sociales y las ambientales que están insatisfechas y su contribución a la mejora de la calidad

de vida, como desde un enfoque técnico y aplicado, con soluciones proactivas y duraderas, de forma que se demanda la participación de la universidad desde su quehacer central: La investigación.

Las investigaciones más recientes, como la de Troncoso et al. (2022), afirman que los factores claves en la gestión educativa universitaria están vinculados a nuevas tendencias de transformación social. Y es que el estudio realizado en la universidad de Lima en Perú, hace referencia al análisis de la *neuromanagement* y responsabilidad social y también a los indicadores claves de éxito o desempeño en el personal docente y jefes/as. Las conclusiones muestran que la responsabilidad social universitaria da contenido explicativo a determinados aspectos de la *neuromanagement*, representa una herramienta fundamental que incluye el desarrollo de factores emocionales relacionados con la preocupación por la sociedad y también por el medio ambiente. Por lo que existe una relación entre las competencias psicológicas, emocionales y el desempeño laboral dentro de la gestión educativa universitaria.

Solis-Grant et al. (2023), en su trabajo, plantean que uno de los elementos clave de la RSU son las prácticas inclusivas de los miembros de la comunidad universitaria dentro de la misma. Tal y como afirma este estudio tras una investigación cualitativa basada en la Teoría Fundamentada, se deduce que la percepción de la interacción e influencia de los ámbitos social, institucional y personal afectan en el fenómeno de la inclusión.

1.1.2. Rasgos de la RSU

Para cumplir este propósito, primero habría que remontarse a su historia, ya que, desde la Edad Media, las universidades han constituido espacios críticos para el avance de todos los valores democráticos (Farnell, 2020). En la actualidad del siglo XXI, ha aumentado el interés por el rol social de la universidad (educación superior) y el cambio de cómo son los modelos de producción del conocimiento. La nueva gestión pública (NGP) en Europa (Ferlie

et al., 2009) ha comportado un aumento en la autonomía de las universidades, pero, al mismo tiempo, expectativas públicas de mayor eficiencia y eficacia, además de relevancia para la sociedad (Meyer & Sporn, 2018). Los motivos por los que ha aumentado la importancia de la RSU son:

→Su generación de beneficios para una gama más amplia de partes interesadas (Miotto et al., 2018).

→Su vinculación con instrumentos de financiación (p. ej. *Horizon Europe*).

→Su relación estrecha con acreditaciones internacionales (por ejemplo, *EQUIS – The European Quality Improvement System*).

→Su trabajo vinculado a redes globales (por ejemplo, la Red *Talloires* de Universidades Comprometidas).

→Su pertenencia a *Rankings* (por ejemplo, los *Rankings* de Impacto).

→Desde las propias presiones institucionales, la necesidad de orientarse hacia las partes interesadas y una expectativa para que las universidades respondan a los desafíos globales (Geschwind et al., 2019).

En cambio, algunos de los puntos débiles de la RSU son:

→Las IES operan en sistemas de IES estratificados, donde las presiones por la competitividad y la excelencia coexisten con llamados al impacto social.

→Cumplen roles contradictorios (Brennan et al. 2014).

→Pueden reproducir desigualdades y prácticas elitistas favoreciendo tener el acceso a la educación de algunos grupos que son socialmente privilegiados, centrarse en aspectos científicos como el impacto de la

investigación y comprometerse con todo lo que proporcione beneficios económicos (Benneworth et al., 2018; Isopahkala-Bouret, 2019).

→El papel de las IES puede atribuirse a factores reputacionales y a jerarquías resultantes de la diferenciación vertical que se ven exacerbadas por algunas clasificaciones y mecanismos impulsados por el mercado (Brennan, 2013).

→Las investigaciones son contradictorias porque no hay claridad respecto a si las prácticas de RSU tienen impacto frente a sus grupos de interés (imagen y reputación) determinando el compromiso con la universidad con la comunidad que genera beneficios en términos de proyección social en la institución e indican que las y los estudiantes no deciden su universidad con respecto a las acciones de RSU (Duque & Cervantes-Cervantes, 2019).

1.1.3. Investigaciones internacionales y nacionales sobre RSU

Una manera de abordar este apartado es recurriendo a revisiones sistemáticas actualizadas sobre esta temática. De acuerdo con ello, las autoras Godonoga & Sporn (2023) abordan dos preguntas de investigación:

1) La conceptualización de la Responsabilidad Social en la investigación de las IES y su evolución.
2) La influencia del entorno institucional y la parte organizacional en la implementación de la RSU.

Los resultados de esta investigación, acometida entre 1990 y 2020, confirman que la Responsabilidad Social ha ganado interés a lo largo del tiempo, ya que dos tercios se publicaron durante 2011 y 2020 siendo la mayoría estudios cualitativos y centrados en países anglosajones. Algunos de los términos más repetidos en esta búsqueda son “responsabilidad social”, “tercera misión”,

“responsabilidad cívica” seguidos de un creciente uso del término “misión” e “impacto”. Esto muestra que la contribución de una universidad a la sociedad no solo es deber moral, sino también un elemento clave de misión, estrategia y desempeño. De hecho, una dimensión normativa de la RS (Responsabilidad Social) ha sido destacada en estudios para describir la responsabilidad social o cívica como una obligación moral de las universidades para apoyar los valores democráticos y éticos (Thornton & Jaeger, 2007). Aparece el deber de las universidades por transferir conocimientos al público o comunidad (Cummings, 1998) y se enfatizan las estrategias de extensión en las universidades al enfatizar las misiones de educación e investigación para generar beneficios para la sociedad (Scott, 2006). En las investigaciones destacan tanto la necesidad de evaluar el impacto social de la investigación académica (Phillips et al., 2018) como los efectos del compromiso de las universidades con la sociedad (Hart & Northmore, 2011).

Los factores organizacionales que influyen en la implementación de la Responsabilidad Social Universitaria son de naturaleza coercitiva, normativa o mimética. Además de factores coercitivos como políticas nacionales e instrumentos de financiación para orientar a las universidades hacia la integración en sus misiones y estrategias (Thornton & Jaeger, 2008). Los aspectos, por su parte, que se identifican con una RSU mal enfocada tienen que ver con:

→Políticas mal diseñadas o que enfatizan las relaciones de mercado por encima de la equidad (Barker, 2015).

→Imitación en la Responsabilidad Social de las estrategias de las universidades de alto estatus (Bowl & Hughes, 2016).

→La falta de atención prestada a la RSU en la contratación, compensación, carga de trabajo, promoción y evaluación del desempeño (Brown et al., 2016).

→La desalineación entre las expectativas de compromiso del profesorado con la RSU y los incentivos estructurales en las universidades, que enfatizan principalmente el impacto científico (Murphy & McGrath, 2018; Smith & Shaw, 2012; Thornton & Jaeger, 2007).

En cambio, los factores que mejoran la RSU son:

→La afiliación de las universidades a redes de apoyo al compromiso universitario para construir un compromiso institucional (Kiyama et al., 2012).

→Los incentivos, como la integración de la investigación orientada a servicios en la permanencia del profesorado (Weerts & Sandmann, 2008).

→El tiempo y flexibilidad para interactuar con las partes interesadas locales (Webber & Jones, 2010).

→El apoyo financiero dedicado a asociaciones entre la universidad y la comunidad (Hart & Northmore, 2011).

→El liderazgo es fundamental para mejorar la legitimidad de la RSU internamente mediante la asignación de recursos y el establecimiento de estructuras y recompensas para permitir la implementación de la RSU (Weerts & Sandmann, 2008).

→La cultura organizacional es importante para desarrollar valores internos de compromiso con una comunidad que se extiende más allá de los muros de la universidad (Thornton & Jaeger, 2008).

→Los programas de asociación comunitaria (Hart & Northmore, 2011).

→Los controles coercitivos, como las políticas nacionales y los instrumentos de financiación, son palancas particularmente importantes para dirigir las agendas de RS (Responsabilidad Social) de las IES (Martin & Ibbotson, 2019).

→El poder y el control pueden mejorar el papel transformador de las universidades o perpetuar su capacidad reproductiva por naturaleza (Barker, 2015).

→Se descubre que la misión y la estrategia, los incentivos y la agencia del profesorado son palancas fundamentales de implementación (Webber & Jones, 2010; Weerts & Sandmann, 2008).

→Se fortalece el compromiso interno requiere legitimación de la RS y que implica medidas adecuadas para reconocer y recompensar el compromiso en actividades socialmente impactantes (Johnson, 2020).

→Se demuestra que las valoraciones del personal docente son positivas apreciando el aprendizaje con enfoque innovador indicando un mayor desempeño (Valenzuela et al., 2018).

→Se evidencia en la investigación el énfasis en la universalización del aprendizaje y su significado para lograr un desarrollo social sostenible (Vargas-Vergara et al., 2015).

→Hay objetivos comunes en la universidad y en las sociedades organizacionales y sociales (Sumbulu & Boswell, 2003).

→Existe igualmente una variedad de agentes de cambio en comunidades integrando los elementos de participación comunitaria en las prácticas administrativas de la universidad para construir una sociedad universitaria con un marco integrado (Hopson et al., 2016).

→Mediante la RSU, se proyecta una visión de campus que es socialmente responsable y que proyecta una imagen de ética, justicia y medioambiente con un comportamiento acorde a los valores institucionales. Por ejemplo, incluyendo el estilo de vida del estudiantado, la administración, recursos humanos y aspectos medioambientales, entre otros. Es decir, todo aquello relacionado con la gestión de procesos internos y valores organizacionales como la transparencia, la gobernanza, los derechos individuales y la sostenibilidad ambiental (Muhammad et al., 2021).

→El módulo educativo en las IES debe conectar con cuestiones sociales genuinas (monetarias, sociales y ecológicas) y deberían estar en contacto con comunidades externas asociadas con aquellas cuestiones sociales (Muhammad A. et al., 2021).

La revisión sistemática concluye que, durante los últimos 10 años, ha aumentado la producción científica en torno a este tema y que la mayor parte de los trabajos fueron publicados en EE.UU. y el Reino Unido. Se evidencia una relación de la universidad con la sociedad y se identifica desde un intercambio y un compromiso entre ambas (Weerts & Sandmann 2008) y los hallazgos concluyen que la RSU tiene un carácter moral a partir de 1990 y de prestar un servicio a la sociedad (Wagner, 1993).

En cuanto a su impacto, se ha convertido en un instrumento normativo y estratégico hacia un cambio de evaluación del desempeño en algunos contextos (por ejemplo, el Marco de Intercambio de Conocimientos en el Reino Unido) (Johnson, 2020).

Además, los resultados del estudio muestran cómo las influencias institucionales afectan significativamente el enfoque de las organizaciones hacia la Responsabilidad Social (RSU). Se destaca el poder coercitivo de políticas y financiamiento nacionales, junto con factores organizacionales como la estrategia y los incentivos. La RSU abarca tanto políticas, estrategias como

evaluación del impacto, similar a la Responsabilidad Social Empresarial (RSE), y cada vez más está ganando importancia en el ámbito universitario.

Para promover la RSU, las y los líderes universitarios la pueden integrar en la estrategia organizacional, estableciendo estructuras y funciones específicas, vinculándola a recompensas y evaluando el desempeño del personal en base a criterios de RSU. Lo anterior facilitará la colaboración con partes interesadas externas y aumentará la legitimidad de la misma. Es crucial que las y los líderes reconozcan la RSU en la contratación, promoción y desarrollo del personal académico, así como en la evaluación de su desempeño en investigación y enseñanza para su desarrollo.

Por último, para lograr una legitimidad interna para la RSU, es necesario que se equilibren las responsabilidades de investigación y enseñanza del profesorado, se adapten las medidas de evaluación del desempeño y se valore la participación pública y la investigación orientada a la acción comunitaria. Así, se garantizará que la RSU se considere integralmente en la universidad y se reconozca su importancia en la generación de impactos sociales positivos hacia el futuro.

Asimismo, otra revisión sistemática publicada en 2021 (Muhammad et al., 2021) recalca que la evolución de la RSU en los últimos 30 años ha tenido impacto ha sido sobre todo en los aspectos financieros, sociales y políticos. En esta revisión se abordan diferentes conclusiones y se sitúan prácticas conscientes y razonables como las actividades del campus, educación, investigación y servicio comunitario como parte del proceso de administración universitaria de la RSU. Mientras que otra revisión sistemática sobre RSU de 2019 (Duque & Cervantes-Cervantes, 2019) concluye que en los últimos 30 años a partir de 2015 ha aumentado la producción académica sobre la RSU. Uno de los países que más publicaciones tiene sobre este tema es España, mientras que el resto de países son mayoritariamente latinoamericanos. Es decir, todas

concluyen con la tendencia de un aumento de interés en la investigación de la RSU a lo largo de los últimos años.

Algunas tendencias a futuro en cuanto a la construcción de habilidades sociales en las universidades por la que se debería prestar interés a la RSU, según señala Muhammad (2021), son:

→Avanzar en la gestión social de información para todas y todos con el fin de desarrollar una ciudadanía educada y responsable que reacciona a la injusticia, la insostenibilidad, la violencia y la corrupción.

→Reexaminar la capacidad social de la universidad para proteger las cualidades legítimas para la formación financiada por el gobierno eliminando las obstrucciones de naturaleza social y monetaria, al igual que los factores sociales y políticos (López et al., 2015).

→La búsqueda de novedades y metodologías para apoyar las cuestiones sociales y el progreso para la supervisión de la información en las IES.

→La idea principal de utilizar la información con objetivos específicos para el desarrollo del aprendizaje y desarrollo del pensamiento crítico (Vasquez et al., 2015).

→La presentación de iniciativas de participación comunitaria para desarrollar individuos socialmente conscientes capaces de analizar problemas sociales y encontrar soluciones sostenibles (Sarmiento, 2017).

→La inclusión del estudiantado como trabajadores con educación sobre temas sociales y exposición práctica a través de las actividades de las organizaciones que proporcionan una visión de enfoque adoptada por las universidades (Paunescu et al., 2017).

1.1.4. Vinculación entre la RSU y el ApS

La RSU es la gestión justa y al mismo tiempo sostenible de cada una de esas partes de actuación (Domínguez, 2009; Vallaeys & Rodríguez, 2022). La RSU supone un centro transformador que potencia de forma integral y mediante la integración y difusión del conocimiento, la reciprocidad entre lo que la sociedad demanda a la universidad y la coherencia que existe interna en su actuación (Martínez-Usarralde et al., 2017; Raga, 2008). Hay dos ejes diferentes: el organizacional, relacionado con los impactos laborales y ambientales, y el académico, relacionado con los impactos derivados de los procesos investigadores y docentes (Vallaeys et al., 2008).

En la búsqueda de artículos en los que se relaciona la RSU con el ApS, destaca la revisión sistemática de Martínez-Usarralde et al. (2019) en la que se conocen ejemplos de prácticas académicas en diferentes países y a nivel mundial con un compromiso social. La revisión analiza artículos de proyectos de ApS realizados en diferentes partes del mundo como América, Europa y Asia, por ejemplo. Los artículos revisados muestran cómo la RSU está incorporada en la misión y visión institucional de las universidades con el apoyo de Unesco. Los resultados de la investigación, asimismo, demuestran que la metodología ApS admite la combinación con equilibrio y coherencia en el aprendizaje académico que se basa en la responsabilidad ciudadana y social. Por lo que el método ApS se consolida para unir la RSU y las IES mediante la propuesta institucional, la permeabilidad social, la pertinencia, la racionalización de la gestión universitaria y la dinámica institucional hacia la innovación. Como aspecto a trabajar, se observa que el ApS universitario todavía no está presente en algunos países, lo que denota la necesidad de seguir trabajando en esta línea en las investigaciones futuras. Así pues, las conclusiones obtenidas son:

1) Hay un impacto positivo en la incorporación de la metodología ApS integrándose con la RSU, además existen beneficios extra de las actividades tanto académicos: habilidades de pensamiento creativo y solución de problemas,

enlaces con contenidos diversos; como de desarrollo personal: clarificación de valores, autoconocimiento; y social: responsabilidad social y ciudadana.

2) En las IES la metodología ApS es una herramienta innovadora y se refleja en los estudios de diversos países y diferentes áreas de estudio.

3) El alumnado se forma en valores, educación ética y ciudadanía activa gracias a los proyectos y espacios de ApS en la universidad porque la universidad es un buen adecuado para adquirir comportamientos éticos.

4) Entre los trabajos de ApS estudiados hay una gran variedad como por ejemplo, el tiempo de los programas aplicados o el número de participantes.

5) Para aprender haciendo y estar conectado a la realidad, el estudiantado relaciona los aprendizajes teóricos y metodológicos con experiencias reales específicas consiguiendo que haya una unión entre los valores académicos y sociales. Así se fomenta el desarrollo personal y profesional del individuo aprendiendo a conectar con la realidad.

6) La IES se está implicando paulatinamente de manera positiva con los programas de ApS basados en valores y principios éticos, además de la aportación al estudiantado un nuevo enfoque de gestión universitaria.

A modo de resumen, gracias al ApS se refrenda la RSU y las universidades representan un lugar de investigación en el que existe un compromiso social y de conocimiento.

Los estudios más recientes, por su parte, revelan que una universidad socialmente responsable y comprometida puede responder, por un lado, a los retos locales, y por el otro, a los globales dentro de la sociedad actual creando programas de ApS que conecten a las y los estudiantes con sus comunidades y también con situaciones de la vida real. Así, Ribeiro & Berta (2021) enfatiza que en la institucionalización del ApS en las IES se fomenta su tercera misión y se

aporta una mayor comprensión, significado y relevancia a las otras misiones que tienen las IES. Para que el ApS se institucionalice permanentemente necesita apoyarse en las instituciones y en el proceso de evaluación continua y sistemática. Para ello, dentro de los programas de grado y posgrado debería de fomentarse el ApS como metodología.

En el contexto europeo, la institucionalización del ApS resulta compleja porque se trata de una metodología didáctica experiencial que es altamente sensible a variaciones sociales y culturales y varía según los contextos. Es por eso que en la guía de Ribeiro & Berta (2021) se detallan algunos aspectos importantes para fomentar la institucionalización del ApS como:

1. Hay que redactar las declaraciones con responsabilidad social, en su misión institucional y en la ciudadanía.

2. A corto y largo plazo, definir los objetivos de institucionalización del ApS.

3. En los documentos estratégicos de los diferentes ámbitos de organización universitaria, incluir el enfoque pedagógico del ApS.

4. Poder garantizar que el ApS quede integrado totalmente en todos los departamentos y en los ámbitos dentro de las declaraciones, las políticas y las prácticas de una institución.

5. El desarrollo del ApS en condiciones igualitarias y participativas que faciliten las oportunidades para la comunidad universitaria.

6. Qué siendo positivos en la universidad, la sociedad y la comunidad local, se establezcan políticas administrativas para fomentar los impactos institucionales.

Chiva-Bartoll & Gil-Gómez (2018) identifican que cada vez más la sociedad reclama a la institución universitaria que haya una mayor participación y un mayor compromiso por su parte en los acontecimientos sociales (Santos-Rego et al., 2015; Vallaeys & Rodríguez, 2022; Vasilescu et al., 2010). La universidad aspira a redefinir las funciones encomendadas para el servicio a la sociedad como la docencia, la investigación y la extensión conforme a la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre de Universidades, modificada por la Ley 4/2007, del 12 de abril de 2007 (BOE 13/04/2007).

Por su parte, el ApS aparece como un método pedagógico que resulta ideal a la hora de reunir RSU y IES e incorpora una fuerte determinación para la transformación social permitiendo a la universidad conectar con la sociedad y resolver problemáticas reales en colaboración. De la misma forma, en las aulas convencionales es difícil adquirir cierto tipo de aprendizajes como es el de entrar en contacto con la realidad mediante la integración de personas y recursos (Chiva-Bartoll & Gil-Gómez, 2018). Así pues, el que se implante el ApS va a aumentar la integración y la coherencia en la universidad sirviendo a la sociedad centrándose en 4 importantes aportaciones (Capella et al., 2015. pp. 146-147):

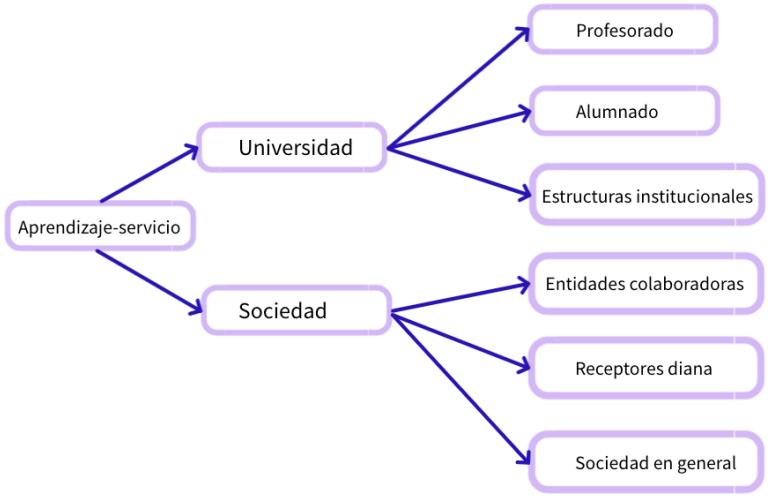
1. *Coherencia e integración institucional.* Articula las funciones de la investigación, docencia y extensión con una política transversal que impregna la institución y alinea y no los procesos académicos.
2. *Pertinencia y permeabilidad socia*l. Vincula la universidad con su entorno social orientándose a la solución de problemas concretos.
3. *Dinámica institucional hacia la innovación*. Esto permite que la universidad sea democrática y transparente impulsando su mejora.
4. *Racionalización de la gestión universitaria.* Mejora la gestión lógica y racional del campus, así como el aumento de la motivación, entre otros.

También destaca la teoría de *stakeholders* que se basa en ordenar la relación que se establece en las diferentes bases de aplicación del ApS y genera relaciones de confianza y cooperación e interacción entre sus miembros. Existe

un mapa genérico de *stakeholders*. A continuación, se adjunta la figura 1 en la que se representan los elementos que contribuyen a esta teoría:

Figura 1

Mapa genérico de stakeholders en el ApS universitario



Nota: Chiva-Bartoll & Gil-Gómez, 2018.

Un ejemplo que verifica lo anterior proviene de Coelho & Menezes (2021), que añaden por su parte que la Universidad es un espacio de aprendizaje múltiple en el que el impacto potencial en la vida de los estudiantes no debe limitarse. Es importante que el estudiantado se forme como personas y profesionales especializados con facetas desarrolladas que sean útiles para sus vidas personales (Rutti et al., 2016). Los hallazgos que resultan de implementar un ApS dentro de varias universidades europeas (Edimburgo, Porto y Kaunas) promoviendo la proactividad del alumnado son positivos y aportan una construcción de una ciudadanía responsable y económicamente sostenible (Ribeiro & Magalhães, 2014, p.135). Por lo tanto, se deduce que la RSU debe estar en el centro de las IES, además de integrada en los ámbitos de las IES pasando por la enseñanza, la investigación y la comunidad (Villa, 2014). Y, al

mismo tiempo, que “el aprendizaje en el servicio es un modelo pedagógico que permita a la Universidad ejercer su responsabilidad social en el ambiente formativo a través de procesos de enseñanza-aprendizaje vinculado con su entorno social” (Núñez, 2019, p. 97). El motivo se debe a que son proyectos que refuerzan la conexión con la comunidad y permiten un aprendizaje significativo dónde el conocimiento se pone en acción (Santos et al., 2016). Los proyectos de aprendizaje de RSU promueven conexiones más poderosas entre teoría y práctica y fomentar la transversalidad de los estudiantes, además de habilidades transferibles, construyendo puentes entre la academia y las comunidades. Las IES son las responsables de promover el aprendizaje múltiple, los espacios y la necesidad de desarrollar oportunidades, además de estudiar otros planes que permitan a los estudiantes aprender en contexto y en cooperación (Santos et al., 2016).

Vincular, por tanto, la RSU con una acción fundamentada y reflexiva a través de proyectos de ApS seguramente pueden generar importantes espacios de aprendizaje para las y los estudiantes, fomentando capacidades importantes relacionados con la toma de decisiones, la resolución de problemas, la investigación, el análisis, y negociación que, en última instancia, puede permitirles convertirse más consciente, colaborativo y creativo en su desempeño profesional para aportar mejoras sociales (López et al., 2015; Vallaeys, 2014).

1.2. Educación para la Ciudadanía Global-EPC: hacia la forja de agencia ciudadana



En este apartado se revisa el constructo de ‘Educación para la Ciudadanía Global’, que es el más utilizado en la literatura especializada. Aunque el origen de la expresión está conexo a la educación para el desarrollo-EPD, promovida por las ONGD (Organización no Gubernamental para el Desarrollo) forma parte de una formación complementaria extracurricular en las aulas (en las dos primeras décadas del siglo XXI). Este paradigma de educación se incorpora en los currículos, las finalidades educativas de los sistemas educativos de los países y la cultura escolar de la mano de las instituciones supranacionales (Roura, 2021). Desde esta perspectiva, cabe resaltar los debates existentes en torno a su propia denominación sustentado en buena parte por los organismos internacionales: la OCDE (Organización para la cooperación y el desarrollo económico) que aboga por la denominada ‘Educación para la ciudadanía Global’ (EPCG) y la UNESCO por la ‘Educación para la ciudadanía Mundial’ (EPCM), como se tendrá la oportunidad de revisar en este apartado.

Para todo ello, la estructura seguida es: en primer lugar, se desarrollará la definición del término Educación para la Ciudadanía (EPC), para pasar a analizar los modelos sobre EPC y las consecuencias sobre la educación, las investigaciones internacionales y nacionales sobre EPC y, por último, la vinculación entre EPC y ApS.

1.2.1. Hacia una definición de EPC

Una revisión sistemática de los estudios empíricos en educación para la ciudadanía global (Goren & Yemini, 2017) concluye que, hasta la fecha, los análisis existentes sobre la Educación para la ciudadanía (EPC) no distinguen entre los aspectos normativos y descriptivos del concepto, lo que dificulta la comprensión de la EPC. Estas sugerencias metodológicas afirman que la literatura (tanto empírica como teórica) que rodea el tema de la EPC es extremadamente compleja. Conceptos como educación global, cosmopolitismo, ciudadanía cosmopolita y mundial, ciudadanía transnacional, mentalidad global y otros se entremezclan en el discurso de la EPC y a menudo se utilizan como sinónimos.

Andreotti (2006) hizo, al respecto, una aportación y ofreció otra concepción amplia, diferenciando entre EPC *blanda* y *crítica* (ver tabla 1). La EPC *blanda* podría equipararse a educación sobre la ciudadanía global (Dobson, 2003; Marshall, 2011), que proporciona a las y los estudiantes una comprensión del mundo y una tolerancia cultural, mientras que la ciudadanía mundial *crítica constituye* una educación que se basa en el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales desde la óptica de la justicia social. A posteriori, mientras que la EPC crítica de Andreotti (2010) se desarrolló mediante el paradigma de una Educación para la ciudadanía global, a posteriori, en la EPC postcrítica y postcolonial, se proporcionan a las y los estudiantes las habilidades para reflexionar y comprometerse con cuestiones globales que implican conflicto, poder y puntos de vista opuestos para comprender la naturaleza de los supuestos coloniales, liberales y occidentales.

Boni et al. (2020) añaden que la idea de una ciudadanía global tiene un largo recorrido y su origen se rastrea hasta la filosofía estoica tomando su forma moderna con Kant y cobrando mayor importancia con la globalización. Se habla de los enormes retos globales, del capitalismo financiarizado y descontrolado, de la amenaza climática, de las enormes crecientes y de las desigualdades, incluso de los distintos desafíos que amenazan la propia supervivencia de nuestras sociedades con una dimensión global, pero con un impacto cada vez mayor y más visible en lo local. Desde los inicios de la globalización neoliberal, estas reconfiguraciones han creado relaciones de poder cada vez más desiguales y los nuevos actores globales, como las grandes transnacionales, operan en el ámbito global sin control democrático. El nuevo contexto crea nuevos sentidos de ciudadanía y solidaridad y renovadas formas de ejercicio de los derechos y de la democracia. La idea de la ciudadanía global cobra mayor importancia para avanzar hacia la sostenibilidad y promover la democracia global.

Al hablar de ciudadanía, también hay que hacerlo de democracia y, en este sentido, hay cuatro grandes corrientes en las que situar las perspectivas, desde su profundización:

-Profundizar la democracia construyendo la sociedad civil: una sociedad civil fuerte, independiente y estructurada. En términos de ciudadanía global, podríamos hablar de una ciudadanía transnacional vigilante de las actoras globales, estatales y locales que articula demandas hacia las mismas y que exige el cumplimiento de responsabilidades hacia el Estado.

-Profundizar la democracia mediante la gobernanza propia de un enfoque participativo de la democracia. Se pone foco en la participación de la sociedad civil en la gobernanza en relación con el Estado.

-Profundizar la democracia mediante la calidad de la deliberación. Con esta visión la sociedad se convierte en un lugar central para la democratización

dónde se debate sobre las opciones de vida y cómo resolver los problemas comunes.

-Profundizar la democracia al margen del Estado para construir espacios y procesos democráticos al margen del Estado.

Andreotti (2006, 2014), así, se posiciona dentro de una Educación para la Ciudadanía Global Crítica, considerando que las personas deben ser capaces de analizar y reflexionar sobre la realidad social y las desigualdades mediante la alfabetización crítica de las personas. Bamber et al., (2017) y Bentall & Mcgough (2013), entre otros, ratifican esta idea afirmando que la EPC debe enseñar a que las personas tengan un pensamiento crítico y que se despierte en ellas un compromiso para favorecer el cumplimiento de los Derechos Humanos y un mundo más equitativo. A continuación, en la tabla 1, se muestra una síntesis de la comparación entre la EDCG suave y la EDCG crítica para comprender su diferencia:

Tabla 1

Cualidades de una EDCG Suave y de una EDCG Crítica

	EDCG *SUAVE*	**EDCG *CRÍTICA***
Problema	Pobreza, desamparo	Desigualdad, injusticia
Naturaleza del problema	Falta de desarrollo, educación, recursos, habilidades, cultura, y tecnología, etc.	Estructuras, sistemas, relaciones de poder y actitudes complejas que crean y mantienen la explotación y el desempoderamiento forzado y tienden a eliminar las diferencias.
Justificación de los privilegios Norte-Sur	Desarrollo, educación, trabajo duro, mejor	Beneficiarse y controlar los sistemas y

	EDCG *SUAVE*	EDCG *CRÍTICA*
	organización, mejor uso de los recursos, tecnología.	estructuras injustos y violentos.
Motivos para actuar	Humanitario/Moral (basado en principios normativos para el pensamiento y la acción).	Político/Ético (basado en principios normativos para las relaciones)
Lo que necesita cambiar	Estructuras, instituciones e individuos que son una barrera para el desarrollo	Estructuras, sistemas (de creencias), instituciones, suposiciones, culturas, individuos, relaciones.
Para qué	Para que todos logren el desarrollo, la armonía, la tolerancia y la igualdad.	Para que se aborden las injusticias, se creen bases más equitativas para el diálogo, y las personas puedan tener autonomía en su propio desarrollo.
Lo que los individuos pueden hacer	Apoyar campañas para cambiar estructuras, donar tiempo, experiencia y recursos	Analizar su propia posición/contexto y participar en el cambio de estructuras, identidades, actitudes y relaciones de poder en sus contextos.

	EDCG *SUAVE*	**EDCG *CRÍTICA***
Principio básico para el cambio	Universalismo (visión no negociable de cómo todos deben vivir lo que todos deben ser).	Reflexividad, diálogo, contingencia y relación ética con la diferencia (alteridad radical).
Objetivo de la EDCG	Capacitar a las personas para que actúen (o se conviertan en ciudadanos activos	Capacitar a las personas para que reflexionen críticamente sobre los legados y procesos de sus culturas, para que se imaginen futuros diferentes

Nota. Andreotti (2006), pp.46-48.

Continuando con la definición de EDCG, de acuerdo con el contenido de la tabla 1, la primera es más asistencialista, se plantea desde la visión de que es un proceso educativo que tiende a que socialmente exista un análisis directo de cuáles son las raíces de la violencia (puede ser directa, estructural y cultural) y consecuentemente haya una mejor comprensión del conflicto. Se relacionan los enfoques de la dimensión local y global desde diferentes niveles. Y es que el ejercicio de la ciudadanía está ligado a los derechos inherentes de las personas a que todo esto se respete dentro de una comunidad internacional.

Por otro lado, la crítica hace referencia a que las personas puedan pensar críticamente para entender las causas de las desigualdades y las injusticias sociales para así defender los DD.HH. (Derechos Humanos). Se busca transformar las escuelas y la justicia social (De León, 2006, p. 73). Es necesario promover la educación crítico-social que libera a la ciudadanía de la dependencia de pensamientos y emancipa a las personas de forma consciente (Vásquez-Alape, 2012, pp.161-162). También los autores Johnson & Morris, 2012, afirman

que la educación para la ciudadanía implica el descubrimiento de que una persona está oprimida y el juicio de ese poder hegemónico existe en la sociedad. Del mismo modo, es descrita por Oxley & Morris (2013) se opone al cosmopolitismo y defiende una perspectiva social siendo más pragmática. Algunos ejemplos son cuando Andreotti (2014) nombra una clara interfaz liberal-crítica, el humanismo crítico, que expande el progreso humano para incluir los derechos de aquellos históricamente marginados en lugar de desafiar sustancialmente el estatus quo ni el imaginario colonial moderno (Andreotti 2014, p. 44). Pashby et al. (2020) encontraron que ciertas tipologías son más específicas en su orientación crítica. El enfoque marxista identificado por Gaudelli (2009) entre algunas y algunos profesores estadounidenses y el enfoque radical identificado por Shultz (2007) en el contexto canadiense mencionan una clara preocupación por la desigualdad dentro del status quo y se preocupan particularmente por la economía política de la ciudadanía global. Así, la ciudadanía global se vuelve más crítica (Kadry, 2013) y el pensamiento crítico requiere que se desafíe la visión del mundo y ejercer la empatía hacia otras culturas (Yassine et al., 2016) como por ejemplo el respeto por los demás, el cumplimiento de las normas y reglamentos (Kobusinska & Hsu, 2018).

Avanzando en el presente propósito, O'Toole et al. (2022) sostienen que, en la Unión Europea, el término 'educación para la ciudadanía global' se utiliza comúnmente para englobar la educación primero para el desarrollo, segundo, la educación en derechos humanos, tercero, la educación para la sostenibilidad, y por último la educación para la paz y la prevención de conflictos y la educación intercultural. Más allá de este organismo internacional, dos de los organismos supranacionales que trabajan este paradigma de la EPC son, respectivamente, UNESCO y OCDE, que mantienen una óptica diferente, en función de su propia idiosincrasia.

1.2.2. Modelos de EPC y consecuencias sobre la educación

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura aporta una definición clara de la Educación para la ciudadanía

mundial-EPCM (UNESCO, 2015a), bajo la asunción de que es una herramienta de respuesta a los cambios constantes del mundo y a su desarrollo con la constante amenaza de las violaciones de los derechos humanos, las desigualdades y la pobreza. Por tanto, la EPCM promueve valores como la paz y los derechos humanos para constituir la base de una ciudadanía mundial responsable. La raíz de esta definición se basa en el Preámbulo de la Constitución de la UNESCO en la Declaración Universal de los Derechos Humanos con el objetivo de construir la paz en la mente de los hombres y de las mujeres. Los 3 ámbitos de aprendizaje que aparecen en la tabla 2 de la EPCM son:

Tabla 2

Ámbitos de la Educación para la Ciudadanía Mundial-EPCM

Educación para la ciudadanía mundial		
Cognitivo	**Socioemocional**	**Conductual**
Resultados clave de aprendizaje		
Los educandos adquieren conocimientos y comprensión de los asuntos locales, nacionales y mundiales, así como las interrelaciones e interdependencia de los diferentes países y grupos de población.	Los educandos experimentan un sentido de pertenencia a una humanidad común, compartiendo valores y responsabilidades, sobre la base de los derechos humanos.	Los educandos actúan de manera eficaz y responsable en el ámbito local, nacional y mundial por un mundo más pacífico y sostenible.
Los educandos desarrollan capacidades de pensamiento y análisis críticos	Los educandos desarrollan actitudes de empatía, solidaridad y respeto	Los educandos desarrollan la motivación y la voluntad para tomar

Educación para la ciudadanía mundial		
	por las diferencias y la diversidad	las acciones necesarias
Atributos clave del educando		
Informado y capacitado con espíritu crítico	Socialmente conectado y respetuoso de la diversidad	Éticamente responsable y comprometido
Conoce los asuntos locales, nacionales y mundiales, los sistemas y las estructuras de gobernanza.	Cultiva y maneja identidades, relaciones y un sentimiento de pertenencia.	Pone en práctica capacidades, valores, creencias y actitudes apropiadas.
Comprende la interdependencia y las conexiones de las cuestiones mundiales y locales.	Comparte valores y responsabilidades, sobre la base de los derechos humanos.	Demuestra responsabilidad personal y social para un mundo pacífico y sostenible.
Desarrolla capacidades de indagación y análisis críticos.	Desarrolla actitudes de apreciación y respeto por las diferencias y la diversidad.	Desarrolla la motivación y la voluntad de preocuparse por el bien común.

Nota. Unesco, 2015.

Cognitivo. Son las capacidades de adquisición de conocimientos y la reflexión para entender mejor el mundo.

Socioemocional. Son los valores, las competencias sociales, las actitudes, objetivos de aprendizaje que se relacionan.

Conductual. Desempeño, compromiso, conducta y aplicación práctica.

Por otro lado, el enfoque de la UNESCO en materia de EPCM es:

Holístico relativo al entorno de aprendizaje formal, no formal e informal.

Transformador para que los educandos se transformen y así también lo hagan con la sociedad.

Contextualizado que se adapta a realidades culturales y a necesidades locales.

Centrado en los valores que son compartidos como la igualdad y el respeto.

Integrado en un compromiso a favor de la educación equitativa e inclusiva.

Es relevante conocer el significado de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible es un acuerdo internacional para guiar las acciones a nivel mundial hacia un futuro mejor para todas y todos. Establece 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible que abordan las necesidades sociales, económicas y ambientales interrelacionadas. Estos objetivos son el resultado de un amplio proceso de consulta que involucró a personas y organizaciones de todo el mundo, lo que subraya el compromiso de los gobiernos de abordar los desafíos globales de manera integral.

La UNESCO, en su labor en este ámbito, está orientada por la Agenda de Educación 2030 y el marco de acción, fundamentalmente en la meta 4.7 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS 4 sobre la Educación) y hace un

llamamiento a los países para garantizar que todos/as las y los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y la adopción de estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo *sostenible, entre otros medios* (UNESCO, 2016. p. 21*).*

Por su parte, Franch (2020) define la EPCM como una expresión de activismo por la justicia social conceptualizada por el profesorado siendo una nueva pedagogía moral que refleja una estructura moral universal basada en la educación y en la formación. El objetivo de la EPCM es impulsar a los jóvenes una identidad cosmopolita centrada en la pertenencia a una humanidad común, obligaciones morales hacia los demás, respeto a la diversidad cultural y el compromiso con la sostenibilidad y los derechos humanos.

Estellés & Fischman (2021) afirman que hay unas altas expectativas depositadas en el potencial transformador de la EPCM, aunque corre el riesgo de transformarse en discurso redentor todopoderoso.

Por su parte, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) siendo coordinadora de 35 Estados con el PIB más alto del mundo y su acción, afirma en su Informe del Programa Internacional para la Evaluación de los Estudiantes (PISA, 2018) que desde el año 2000 suma una competencia más (a parte de la competencia de lectura, ciencias y matemáticas) que describe como:

La competencia global es una capacidad multidimensional. Individuos competentes globalmente pueden: examinar asuntos locales, globales e interculturales, comprender y apreciar diferentes perspectivas y miradas del mundo, interactuar exitosa y respetuosamente con otros, tomar acciones responsables para la sostenibilidad y el bienestar colectivo. Valorar la dignidad humana y valorar la diversidad cultural contribuye a la competencia global porque

constituyen filtros críticos a través de los cuales las personas procesan información sobre otras culturas y deciden cómo relacionarse con los demás y el mundo. Las personas que cultivan estos valores se vuelven más conscientes de sí mismas y de su entorno, y están fuertemente motivadas para luchar contra la exclusión, la ignorancia, la violencia, la opresión y la guerra (OCDE, 2018, p. 20).

La Educación para la Ciudadanía Global-EPCG, incluye distintos componentes que serán evaluados por las habilidades cognitivas, los conocimientos, las habilidades sociales y las actitudes. Estas capacidades y también la incorporación de esta competencia responden a cuatro necesidades:

1) En un contexto donde los conflictos étnicos y culturales son una de las fuentes más importantes de violencia política en el mundo, el objetivo es vivir armoniosamente en sociedades multiculturales.

2) En un contexto en el que las y los empleadores buscan a personas que tengan la capacidad de adaptabilidad y de transferencia de conocimientos dentro de un mercado laboral que es cambiante.

3) En un contexto en el que las tecnologías digitales han avanzado enormemente y han cambiado la percepción del mundo ante los jóvenes y su manera de relacionarse, hay que utilizar las plataformas de medios de comunicación de manera efectiva y responsable.

4) En un contexto en el que hay que comprometerse con la respuesta a los desafíos sociales y ambientales, hay que apoyar las metas de desarrollo sostenible (OCDE, 2018).

Tras haber revisado anteriormente la definición de la Educación para la Ciudadanía Mundial según la UNESCO, en la que la educación se basa en las ideas de diferentes modelos de global, como la educación intercultural, PISA también contribuye modelos existentes de ciudadanía proponiendo una nueva

perspectiva sobre la evaluación de la competencia global. En este sentido, el enfoque y la inclusión de las "competencias globales" en el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos PISA de la OCDE (2018), hace falta comprender cómo las diferentes ideas afectan a las percepciones y juicios sobre personas de orígenes diferentes, pero sobre un mismo respeto compartido llamado dignidad, lo que hace que las cuestiones globales e interculturales sean un tema de importancia en las y los jóvenes (Piacentini et al., 2018).

La definición del Informe PISA sobre la competencia global se presenta como para alcanzar el bienestar colectivo y el desarrollo sostenible, hay que comprender desde las cuestiones locales, globales e interculturales hasta las diferentes visiones del mundo entablando interacciones y apreciando la diferencia. Para ello, hay 4 definiciones de competencia global que las personas con éxito trasladan a su vida cotidiana como:

1. La capacidad de examinar cuestiones de envergadura social, global y cultural teniendo en cuenta el concepto de competencia global y sus implicaciones para la educación (por ejemplo, la pobreza o la desigualdad).

2. La capacidad que existe para la comprensión de apreciar diferentes perspectivas y también visiones del mundo.

3. La capacidad de poder establecer diferentes interacciones positivas con personas de diferente origen nacional, étnicos, religiosos, sociales o culturales y género.

4. La capacidad y disposición para emprender una acción constructiva hacia el desarrollo sostenible y el bienestar colectivo.

De las conclusiones del informe, se deduce que todas las personas, tanto en comunidades diversas como homogéneas, están llamadas a cuestionar los estereotipos culturales, a reflexionar en la violencia racial, religiosa y de odio, y participar en la creación de sociedades respetuosas integradas y sostenibles.

El objetivo del marco conceptual de la competencia y el enfoque que adopta PISA ofrece la primera visión global del éxito de los sistemas educativos a la hora de hacer frente a los acontecimientos y colaborar en las diferencias culturales de la vida cotidiana. De este modo, los sistemas educativos sobre la mejor manera de adaptar los planes de estudios, promueven métodos pedagógicos innovadores y ajustan la educación y la formación del profesorado de forma que se facilite el desarrollo de toda la competencia global. Y es que un ejemplo es como en un aula se puede influir sobre el alumnado y su competencia global implicando al profesorado en las asignaturas de forma que se incluyan juegos de rol con diferentes perspectivas, debates y actividades basadas en la reflexión y el análisis de temas trascendentes a nivel mundial.

Volviendo, de nuevo, sobre el panorama actual, una vez esgrimidos los posicionamientos de estos dos OI (Organismos Internacionales), en cuanto al enfoque metodológico de la EPCG, que, por otro lado, es el más utilizado en el estado del arte actual, desarrolla acciones que están orientadas a que el alumnado desarrolle un potencial de pensamiento lateral mediante el pensamiento crítico, la mediación o la negociación. La ciudadanía global capacita al uso de las redes sociales y de internet dentro de una conciencia colectiva y enseña a que se sepa seleccionar la información real de la que no (Sampedro, 2018).

Tras esta primera revisión conceptual a través de sus definiciones, en los últimos años, el concepto de EPCG ha cobrado mayor interés como objeto de estudio gracias a su incorporación en los ODS (Objetivos de Desarrollo Sostenible) (Pulley, 2022).

Investigaciones más recientes, como la de Leite (2022) sobre educación, aplica un enfoque basado en la investigación situando al alumnado como co-diseñadores de las investigaciones, siendo los ODS un tema a interrogar para descubrir el porqué, necesitan atención y convirtiéndose en oportunidades educativas generadoras. Los ODS, en lugar de ser vistos como una caja de

herramientas técnicas, pueden contribuir a una "tradición viva de investigación" y servir como referencia para las y los educadores.

Su-ming & Nanna (2021) recalcan que los marcos de la educación y la investigación sobre la ciudadanía mundial se solapan significativamente con los de la educación y la investigación sobre la sostenibilidad mundial. Así pues, el espacio de complementariedad y unión entre la EPCG y la educación para la sostenibilidad no siempre está claramente delineado porque se tratan de espacios interdisciplinarios, que contienen diferentes partes interesadas e interlocutores, cada uno procedente de lugares ligeramente diferentes. Pueden estar implícitas diferentes perspectivas, arraigadas en intereses diversos. Además, estos últimos autores añaden que las cuestiones de metodología y de qué y cómo hacer educación e investigación están siempre relacionadas con las dimensiones ontológica y epistemológica, es decir, con las formas de ser y conocer. A medida que el centro deja de sostenerse, se dan cuenta de las demandas más destacadas para que la educación y la investigación fomenten formas diferentes de conocer que sean más compatibles con modos críticos y solidarios de ser.

Las múltiples crisis actuales de la sociedad global apuntan, por su parte, a una necesidad de una educación con modos alternativos, cooperativos, solidarios, relacionales y efectivos de conocer, hacer y ser. Las colaboraciones implicarán a nuevos actores informales y educativos, como las ONGD y los activistas comunitarios, e implicarán nuevas materialidades, trabajando con métodos y modos de ser artísticos, creativos y ecológicos. Estar en la naturaleza o sumergirse en prácticas creativas son métodos atractivos que pueden convivir con la teorización crítica y la praxis transgresora. La necesidad de una educación que supere las concepciones éticamente individualistas, despolitizadas, utilitaristas, fruto del neoliberalismo más recalcitrante, se hace más obvia que nunca, al igual que la necesidad de una supervivencia.

Fang et al. (2023) continúan con el discurso de que la idea de una formación cívica global comienza a reemplazar las tendencias en el sistema

educativo como la educación multicultural, la educación para la paz, derechos humanos, desarrollo sostenible y educación internacional. Las tendencias en cuanto a una formación cívica y global son las de reemplazar o superponerse con las tendencias dentro del sistema educativo: en la educación multicultural, la educación para la paz, en derechos humanos, desarrollo sostenible e internacional (Debnath et al., 2020; Shakeel & Baskar, 2020).

1.2.3. Investigaciones internacionales y nacionales sobre EPCG

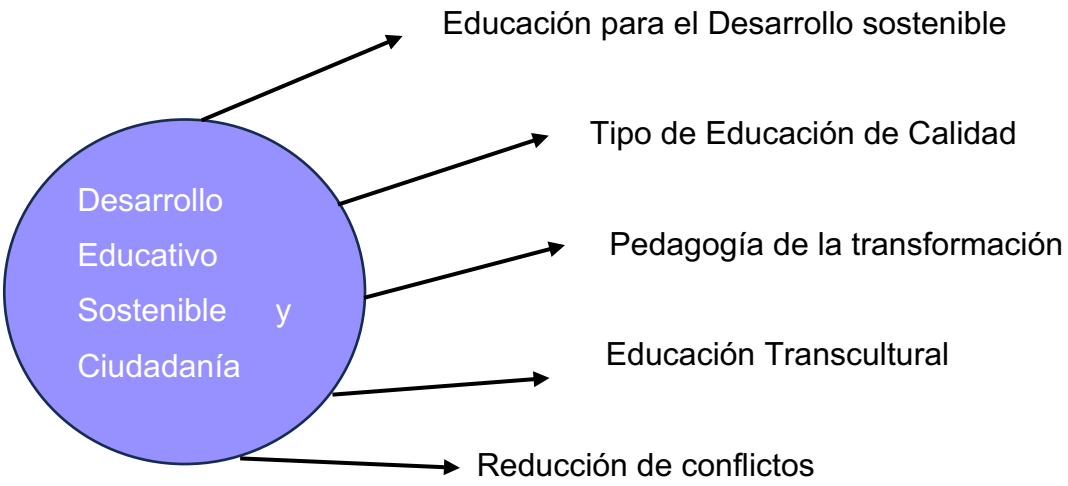
Las políticas emergentes del desarrollo sostenible están vinculadas directamente con la educación cívica y la educación global. La evidencia de los currículos en las instituciones educativas sugiere que el estudiantado reaccione a una realidad global considerada por los responsables de las políticas educativas (Vincent & Mulkey, 2015; Swaim et al., 2014).

Tal y como se observa en la figura 2, la educación para la ciudadanía global se dirige hacia el desarrollo sostenible promoviendo la conciencia, las habilidades, la comprensión, los valores y el comportamiento necesarios para construir un entorno global sostenible que promueva la justicia social y fomente la sostenibilidad económica.

La educación de calidad se centra en el estudiantado incluyendo su género, raza, origen étnico, nivel socioeconómico y ubicación geográfico teniendo en cuenta el desarrollo social, emocional, conductual, físico y cognitivo eliminando la disparidad de género y riqueza para el acceso a unas IES de calidad (Hee & Kim, 2019).

Figura 2

Valores de la educación sostenible y de la ciudadanía global



Nota. Fang et al., 2023.

Peinado (2000) remarca que el enfoque globalizador permite integrar los conflictos (ya sean interpersonales, intra-grupales, locales, nacionales e internacionales) en unos marcos de relación lo más amplios posibles. También define la educación para la paz como aquella que resuelve los conflictos como estrategia de aprendizaje para la ciudadanía con un amplio potencial educativo (conocimientos, procedimientos y valores). El conflicto es necesario y natural en toda sociedad humana y es una fuerza motivadora de cambio social y un elemento creativo para promover la participación y generar espacios para la resolución no violenta de conflictos.

Desentrañar cada uno de los conflictos humanos resulta complejo y, por ello, se requieren análisis multicausales y el uso de enfoques multidisciplinares junto con herramientas pedagógicas que faciliten su comprensión. Hay que reinterpretar los currículums mediante la relación entre los derechos humanos, el medio ambiente, el desarrollo y la distribución de la riqueza en el planeta. Para analizar los conflictos, se realizan enfoques globalizadores y unas pautas de análisis e intervención muy parecidas entre conflictos ya sean interpersonales como intra-grupales, locales, nacionales e internacionales.

Como conclusión a esta definición de Peinado (2000), hay que analizar los conflictos desde el enfoque relacionado con los valores como son la solidaridad, la empatía y la justicia social. De esta forma, se promueve el respeto, la tolerancia, la apreciación de la diversidad (todo aquello relacionado con la responsabilidad global), la ciudadanía global y la igualdad de derechos. Se favorece la visión global y se identifican las interconexiones que van desde lo local a lo global promoviendo la acción colectiva, la participación social, la acción y la organización. El objetivo final acaba siendo la capacidad del encuentro y la aceptación de la diversidad junto con la capacidad para proponer y actuar socialmente.

Helm et al., (2024) afirman que la tendencia de la educación para la ciudadanía global es la de desarrollar las competencias de la EPCG en el estudiantado considerando los aprendizajes basados en proyectos y en programas experimentales como por ejemplo estudios en el extranjero, el servicio comunitario y el voluntariado. Estas experiencias requieren de la participación en las comunidades e interacciones humanas en las que están surgiendo enfoques que utilizan tecnologías en línea para desarrollar competencias (De Wit, 2016; De Wit & Altbach, 2020). Por ejemplo, se puede observar con el intercambio virtual (Helm, 2018; O'Dowd, 2018, 2022) y un enfoque pedagógico que utiliza diseños para facilitar el diálogo, la discusión y la colaboración entrando en contextos geográficos diferentes y promoviendo el aprendizaje intercultural/global y el conocimiento disciplinario. Existe un creciente conjunto de investigaciones que analizan los resultados de aprendizaje de diferentes proyectos que indican se pueden potencialmente involucrar a las y los estudiantes en experiencias interculturales significativas en las que también desarrollan lo que se consideran competencias globales. Esta base de evidencia abarca desde estudios de caso sobre intercambios específicos hasta estudios a gran escala que comprenden múltiples intercambios y cientos, incluso miles, de estudiantes.

Una de las más recientes revisiones sistemáticas sobre EPC en la Región del Golfo Pérsico en 2022 de Amin et al. (2023) revela los siguientes hallazgos partiendo de que destaca la necesidad urgente de pedagogías nuevas y efectivas para enseñar a los estudiantes los conocimientos y habilidades necesarios para el desarrollo sostenible y la ciudadanía global. En estos estudios se identificaron tres métodos específicos para mejorar la eficacia pedagógica:

1. Ecosistema integrado más amplio con múltiples partes interesadas.
2. Inversión en formación de profesorado de escuelas y profesorado universitario.
3. Desarrollo de planes de estudio, incluidos cursos obligatorios independientes, integración de módulos de sostenibilidad en los cursos y espacio para proyectos basados en investigaciones.

El segundo tema principal de la revisión es que en los estudios el argumento de que para mejorar las herramientas pedagógicas hay que incorporar la institucionalización, las políticas y el liderazgo eran los medios principales para incorporar estas herramientas pedagógicas efectivas. Estos estudios encontraron que un marco institucional era crucial para una educación y práctica efectivas y sostenibles en materia de desarrollo, particularmente en las universidades (Abubakar et al., 2020). Estos autores recomendaron la creación de departamentos de sostenibilidad que se encarguen específicamente de crear visiones y misiones de sostenibilidad (políticas, incentivos y capacitación encaminados a lograr este fin) para desarrollar y nutrir un ecosistema que incluya a la comunidad y las industrias; así como supervisar los necesarios cambios organizativos, estructurales y curriculares. Se acompaña de una serie de recomendaciones:

1. Hacer de la sostenibilidad una prioridad clave entre profesorado, profesorado universitario y estudiantes.
2. Alineación entre las visiones y prácticas nacionales e institucionales.

3. Construir una cultura de sostenibilidad dentro y más allá de las instituciones educativas.

4. Proporcionar evaluaciones mensurables y circuitos de retroalimentación.

En la figura 3 se observan algunas de las palabras clave de la definición de ECPG.

Figura 3

Palabras clave de la definición de EPCG



Nota. Amin et al. (2023)

Hay que remarcar que en la investigación sobre la educación para la ciudadanía global hay una falta endémica de estudios. Resalta uno de los hallazgos clave de la literatura en la diferencia entre las políticas y visiones nacionales, por un lado, y la práctica, por el otro. Esto lleva a la falta de investigación del resto de actores responsables de la ciudadanía global como son las opiniones de los políticos y políticas, además de los funcionarios ministeriales. Al examinar los institutos educativos, se incluyeron estudiantes, profesorado, líderes, visiones escolares y políticas para bosquejar un panorama completo. Sin embargo, en el caso de las políticas nacionales no hay artículos con información sobre la educación para la ciudadanía (Amin et al., 2023).

En conclusión, en el panorama internacional no se ha llegado a un acuerdo sobre los conceptos de EPCM y ECPG. Cada una de las propuestas que se han presentado tienen un modelo ideológico y político sobre el ser humano, además de que habla sobre la relación con la naturaleza, los demás, la riqueza, etc. Cada uno de los modelos está conectado con sistemas económicos que utilizan la educación como un instrumento para ajustar el rendimiento competencial de cada país (Roura, 2021).

1.2.4. Vinculación entre EPCG y ApS

Una vez se han descrito las múltiples definiciones de la EPCG, es importante entender cómo se integra dentro del ApS. La participación en cursos de ApS en el contexto educativo dota de habilidades al alumnado en una sociedad democrática que son fundamentales para el éxito de los estudiantes como la autorregulación, el liderazgo y el compromiso cívico (Dewey, 1996; Wahlström, 2022). Es por ello que se vincula con la ECPG para desarrollar una mejor comprensión crítica de la ciudadanía global con un enfoque de globalización incluyendo la participación para el cambio social desde abajo (Falk, 1997; Mitchell, 2008). Más adelante, en el capítulo 2 del marco teórico, se desarrolla de forma extensa la definición de ApS en las IES. Cuando los y las estudiantes salen de su zona de confort confrontan sus propios supuestos y creencias sobre la sociedad y sus sistemas formando parte de una clase social

privilegiada (Chambers, 2009). Para que esto ocurra, es necesario que se asigne un espacio seguro para la reflexión crítica y hay que revisar las creencias que refuerzan la desigualdad en la sociedad (Stokamer & Clayton, 2017).

De la misma forma, Adarlo (2020) relaciona un enfoque en la justicia social que puede ser no intuitivo en el ApS, lo que lo hace explícito y deliberado y se pretende que los estudiantes entiendan la crítica de la ciudadanía global. Por lo que se deduce que el ApS es poderoso para actuar localmente sobre los desafíos y preocupaciones globales. Para que esto se lleve a cabo de forma positiva es necesario que el profesorado supervise las actividades realizadas en el aula estructuradas de forma que produzcan una reflexión crítica y que entiendan su rol como un potente agente ligado a la transformación social. Es por ello que los vínculos emocionales que se forman entre el estudiantado y la comunidad participante en el ApS son cruciales para que se lleve a cabo un aprendizaje transformador con actos de solidaridad que caracteriza a una ciudadanía global crítica.

En cambio, la mayor parte de la literatura que investiga sobre el aprendizaje transformador y la ciudadanía global en el ApS se centra en el Sur Global y en estudiantado internacional, pero esto no solo ocurre en entornos internacionales. De hecho, Engbert & Fox (2011) consideran que “actuar localmente sobre los desafíos y preocupaciones globales es influyente tanto como la ubicación internacional para provocar un aprendizaje transformador y fomentar la ciudadanía global en el ApS” (p. 89).

Como ejemplo, hay resultados de estudios que muestran que las y los estudiantes aprendieron bastante de la experiencia del ApS internacional y adquirieron una mayor conciencia cultural, además de habilidades en el desarrollo intercultural e internacional (Chan et al., 2021). Respecto al ApS internacional se combina el ApS con estudios en el extranjero y educación internacional (Bringle & Hatcher, 2011; Crabtree, 2008), además también se brinda una oportunidad de integrarse en una comunidad y cultura diferente

(Tonkin & Quiroga, 2004). Algunas de las características positivas de esta pedagogía son:

→Se enfatiza la reciprocidad (Jacoby, 2015).

→Existe igualdad de beneficios para el estudiantado y comunidad (Furco, 1996).

→Se realizan actividades más allá de las fronteras nacionales.

→Objetivos internacionales o globales (mayor conciencia o sensibilidad intercultural o desarrollo de una ciudadanía global) (Brett, 2015).

→Se mejora el desarrollo ético y moral, además del desarrollo profesional, conciencia cultural, habilidades interculturales e internacionales, mayor conciencia de las personas vulnerables o grupos marginados socialmente (Brett, 2015).

→Permite que el estudiantado establezca conexiones personales con las comunidades y desarrolle su empatía (Maher, 2003).

→La competencia intercultural para la comprensión de un mundo globalizado que se define como el conjunto de habilidades que un individuo necesita poseer para comportarse de manera apropiada y efectiva en situaciones en las que interactúa con personas culturalmente diferentes (Deardorff & Edwards, 2013) y que comprende 3 dimensiones principales como el conocimiento cultural relevante, las actitudes receptivas y las habilidades integradas para aplicar el conocimiento y la actitud para la interacción intercultural (Javidan & Teagarden, 2015).

En la misma línea del ApS internacional, cabe revisar de nuevo la definición de la literatura y comprender el marco conceptual multifacético que

proporciona un marco útil para comprender la ciudadanía global con 3 dimensiones centrales (Van Cleave, 2013):

1. La responsabilidad social a nivel de interdependencia y preocupación social hacia los demás.
2. La competencia global para tener una mente abierta a nivel cultural y en un entorno comunicativo.
3. El compromiso cívico global demuestra que con las acciones se pueden reconocer problemas comunitarios locales, estatales, nacionales y globales como la participación comunitaria y el activismo político.

El Ministerio de Educación australiano *(Australian Government*, 2024) considera que el enfoque *glocalizado* del ApS posibilita que las cuestiones locales se consideren en un contexto global, adaptable y de comunidades diversas. De hecho, las y los estudiantes, de esta forma, reconsideran su posición en el mundo y la relación que tienen con las instituciones políticas y sociales más allá de las fronteras culturales (Roberston 2012; Bamber & Pike, 2013; Battistoni et al., 2009; Rizvi, 2009; Lilley, 2014). Y es que la pedagogía crítica busca desafiar la desigualdad y que el estudiantado reflexione sobre el poder y la disonancia cognitiva provocada por el aumento de la conciencia crítica (Dewey, 1996; Mezirow, 1991, 2000, 2003; Freire, 1970; 1986; Gilbride-Brown, 2011; Kahne & Westheimer, 1996). El ApS permite que se puedan crear condiciones localmente para crear una inmersión transformadora similar a una experiencia internacional (Bamber & Pike, 2013; Butin, 2010; Che et al., 2009; Farnsworth, 2010; Lilley, 2014; Lilley et al., 2014; Smith & Shaw, 2012; Trilokekar & Kukar, 2011). Gracias a los entornos digitales o en línea, la práctica reflexiva y la etnografía ayuda al estudiantado a conectar experiencias locales y globales reflexionando sobre su posición en el mundo (Battistoni et al., 2009; Kistler, 2011; Lilley, 2014; Merry & Ruyter, 2011; Rizvi, 2009).

Por su parte, la figura del/de la educador/a se centra en desarrollar habilidades que generen el análisis crítico del estudiantado con conciencia en las condiciones globales haciendo “que estos acepten y se sientan cómodos con

la extrañeza" (Carrington, 2011, p. 8). Aprender del personal y, a la vez de las y los compañeros, es importante (Carrington, 2011; Enberg, 2013; Merrill, et al., 2012).

La tendencia muestra que existen tensiones entre las agendas educativas que promueven el neoliberalismo y la producción de ciudadanos/as globales emprendedores junto con la democracia cosmopolita basada en la justicia y democracia (Camicia & Franklin, 2011; Rizvi, 2009). Estos serán algunos de los retos que cabrá resolver en los próximos años.

1.3. ODS y Sostenibilidad: imaginarios cosmopolitas para una universidad posible



A continuación, en el siguiente apartado se van a presentar diferentes definiciones de los ODS (que obedecen a las siglas de “Objetivos de Desarrollo Sostenible”), la importancia que hoy en día detenta la Agenda 2030 dentro de la cual se ubica, al tiempo que se revisan, al igual que en los anteriores capítulos, las investigaciones que vinculan ODS con el ApS y sus efectos positivos sobre el alumnado.

1.3.1. Hacia una definición de ODS

Sztumski (2024) da a conocer que la esfera de la educación es un subdominio autónomo de la actividad social que consta de elementos subjetivos y objetivos de la educación, siendo los subjetivos, por ejemplo, los progenitores, tutores/as, estudiantes, alumnos/as, empleados/as de la administración local y diversos educadores que participan en la educación y de quienes depende el funcionamiento y las condiciones de la educación. En cuanto a elementos objetivos, se encuentran las instituciones, instalaciones y organizaciones educativas, la infraestructura educativa y las condiciones sociales, económicas, políticas y culturales en las que se realiza la educación. La figura más importante es la del docente que transfiere conocimientos y habilidades, pero también las familias para que las y los estudiantes sean ciudadanos/as decentes. El estado del ámbito educativo determina el desarrollo intelectual, social y emocional de los jóvenes y en consecuencia el progreso en la sociedad.

Para que las generaciones presentes disfruten sin comprometer a las venideras de los recursos medioambientales y sociales, es importante desarrollar las políticas correspondientes al paradigma del desarrollo sostenible, al mismo tiempo que se produce el crecimiento económico, social, político y cultural a escala mundial. Así pues, gracias a la Conferencia Mundial Río+20 en la ONU 2012, hay 193 Estados que aprobaron la Agenda 2030 para renovar el compromiso con el desarrollo sostenible y con los nuevos desafíos. Todo ello se tradujo en 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) reemplazando los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM). Con ello, se debe priorizar las situaciones problemáticas más graves de cada país según zona geográfica y así

intentar dar una gestión y solución integral para reducir las desigualdades (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL] (s.f.). Posteriormente, en 2015, en la Asamblea General de las Naciones Unidas se hizo un avance importante sobre el alcance de los ODS y se consideró que las universidades deben ser pioneras en sostenibilidad (Beringer, 2008). En esta asamblea, 192 países firmaron la Resolución de la ONU Agenda 2030, que incluía 17 objetivos específicos y 169 metas para el desarrollo sostenible del mundo (ONU, 2015). Deben alcanzarse para 2030, inclusive. La aspiración aquí es la de garantizar que los firmantes de la Agenda emprendan acciones integrales destinadas a enfrentar los desafíos más urgentes del mundo moderno, como la erradicación de la pobreza o la desigualdad. Estos objetivos se pueden lograr implementando la idea de una economía sostenible y como resultado de esfuerzos conjuntos del gobierno, la sociedad civil, el sector privado y los individuos. El objetivo final es construir un futuro sostenible para todas las personas en el mundo. Hay un objetivo vinculado a educación: el cuarto objetivo de esta Agenda (ODS 4) es garantizar una educación gratuita, inclusiva, equitativa y de calidad (primaria y secundaria) para todas y todos, promover oportunidades de aprendizaje permanente y mejorar la calidad de la educación en las instituciones educativas y hacerlas más inclusivas.

En 2021, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) publicó un informe titulado *Reimaginar juntos nuestro futuro,* un nuevo contrato social para educación en el que se afirma que, si se pretende forjar futuros pacíficos, justos y sostenibles, el nuevo contrato social debe regirse por dos principios: garantizar el derecho a una educación de calidad durante toda la vida y reforzar la educación como bien público bien. Estos principios garantizarían que, hacia 2050, la educación empoderará a las futuras generaciones a reimaginar su futuro (*United Nations Educational Scientific and Cultural Organization,* 2021). En la figura 4 se pueden apreciar los 17 ODS.

Figura 4

Los 17 ODS para la Agenda 2030



Nota. Naciones Unidas (2018).

Precisamente, el efecto de la educación en el estudiantado provisto por las universidades, según Bowen (2018), pasa a formar parte de la vida adulta de estos. Todo ello, teniendo en cuenta que la vida de las personas que se gradúan en la universidad varía entre cincuenta y sesenta años y sus efectos son a largo plazo. Por este motivo, el docente también forma parte de la educación para el desarrollo sostenible y debe recibir la formación necesaria para ello (Santone, 2014). Así, la educación universitaria no sólo se centra en las carreras, sino también en formar estudiantes con sensibilidad y orientados a solucionar problemas sociales y globales. Aunque la literatura revela que las y los docentes no tienen los recursos suficientes para lograr una buena educación sostenible, sin embargo, muestran buenas actitudes hacia implementarla, siendo este un objetivo (Burmeister, 2013). De hecho, existen 8 principios para el desarrollo sostenible de la educación, según Sztumski (2024):

1. *Acceso e igualdad*: la educación sostenible promueve la igualdad de acceso a la educación, independientemente de la raza, el género, el nivel socioeconómico, el origen étnico o la ubicación geográfica. Se centra en garantizar la inclusión y reducir las disparidades que todavía existen aquí y allá.

2. *Educación de alta calidad*: la educación sostenible enfatiza la provisión de una educación de calidad que proporcione a los estudiantes los conocimientos, habilidades y valores necesarios. Se trata de permitirles participar activamente en la vida de la sociedad, contribuir a su desarrollo sostenible y llevar una vida satisfactoria en ella.

3. *Aprendizaje permanente*: la educación sostenible reconoce que el aprendizaje es un proceso continuo en la vida humana y alienta a personas de todas las edades a aprender continuamente. Apoya a organizaciones formales, no formales e informales para satisfacer las diversas necesidades educativas de personas de todas las edades.

4. *Conciencia ambiental*: la educación sostenible promueve el aumento de la conciencia sobre los problemas medioambientales actuales. Por tanto, fomenta el desarrollo del conocimiento sobre el estado del medio ambiente y su protección. También fomenta comportamientos responsables del estado del medio ambiente ahora y en el futuro.

5. *Integración de las cuestiones del desarrollo sostenible en los planes de estudio y los procesos de aprendizaje:* todo ello, ayuda a desarrollar el pensamiento crítico, la resolución de problemas y las habilidades de toma de decisiones para abordar los desafíos de sostenibilidad locales y globales.

6. *Asociación y cooperación*: el éxito de la educación sostenible requiere cooperación entre gobiernos, instituciones educativas, comunidades, organizaciones de la sociedad civil y otras partes interesadas. Esto permite un mejor uso de los recursos de conocimiento, compartir mejores prácticas y promover la innovación en educación.

7. *Desarrollo profesional de las y los docentes*: el desarrollo sostenible de la educación requiere una inversión cada vez mayor en el desarrollo profesional de los docentes. Se trata de dotar a los docentes de conocimientos, habilidades y enfoques pedagógicos que les ayuden a integrar temas de desarrollo sostenible en sus materias.

8. *Seguimiento y evaluación: l*a educación sostenible requiere un seguimiento y una evaluación periódica de la eficacia de los sistemas y programas educativos.

En esta línea, el mismo autor menciona que la idea del desarrollo sostenible se implementa en un sistema democrático y es por eso que desde hace un tiempo se implanta en algunos países. Este sistema da libertad a las personas, pero esta es limitada, ya que debe existir un sentido de responsabilidad y seguridad. Cuanto más grande es la democracia y la libertad, mayor es la amenaza al orden social y la seguridad de los ciudadanos/as y, por lo tanto, debe existir mayor responsabilidad por el orden y la seguridad.

Por su parte, Akçay et al. (2024) definen que el desarrollo sostenible tiene como objetivo satisfacer las necesidades de las generaciones actuales y atender a las generaciones del futuro, tal y como el propio informe Brundtland, ya en 1982, lo antecedió. Es por eso que los ODS utilizan los recursos de forma eficaz y cubren una perspectiva amplia como son las tasas sociales, económicas y de crecimiento y apuntan a combatir las desigualdades inclusivas reconociendo la importancia de la cooperación y el apoyo a las sociedades (García, 2017).

1.3.2. ODS y Agenda 2030. Compromisos con la Educación en España

Ferrando et al. (2024) aluden a que el profesorado universitario español tiene la obligación de cooperar al conocimiento y desarrollo de los Derechos Humanos, a los principios democráticos, a los principios de igualdad entre mujeres y hombres, solidaridad, y a la protección del medio ambiente, la accesibilidad universal y el diseño para todos y todas, incluso en la promoción de la cultura de paz, tal y como marca el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la organización de las actividades oficiales enseñanza universitaria en España desde el año pasado, así como su actualización, el Real Decreto 822/2021. Por lo tanto, algunos de los principios rectores de dichos Reales Decretos coinciden en gran medida con los ODS de la Agenda 2030 que fue aprobada por la Asamblea General de Naciones Unidas y que acabó entrando en vigor el 1 de enero de 2016. Desde esta perspectiva, se afirma que “repensar la educación como agente de cambio y desde una visión humanística, holística y progresista del desarrollo en sus finalidades, objetivos, estrategias e instrumentos, así como todo el impacto que pueda tener en la organización y el funcionamiento del sistema educativo.” (Martínez-Usarralde & Lloret-Catalá, 2020. p. 341)

Por su parte, la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas, en 2023 declara que la colaboración entre la Secretaría de Estado para la Agenda 2030 y Crue para que se desarrollara una transferencia de necesidades a las universidades españolas que están destinadas a la Estrategia de Desarrollo Sostenible 2030 para la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030. Además, ofrece una completa definición de sostenibilidad, concepto ya trabajado en el capítulo anterior, pero del que cabe aquí recuperar por su imbricación con la agenda 2030, a la que consideran como:

> Un concepto que incluye la búsqueda de la calidad ambiental, la justicia social y una economía equitativa y viable en el largo plazo. Define un conjunto de criterios orientados al

> comportamiento ético con todo lo que nos rodea (recursos, personas, espacios, etc.), con el fin de lograr la equidad intra e intergeneracional, así como gestionar relaciones con el medio natural y social, manteniendo su disponibilidad y el equilibrio ecológico, y promover una distribución más equitativa y justa de recursos, beneficios y costos ambientales. (*Conference of Rectors of Spanish Universities*, 2023, p. 5)

También el Ministerio de Universidades considera que la nueva Ley del Sistema Universitario (LOSU) tiene el cometido de prestar atención a las demandas de la sociedad y cooperar a la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) establecidos por las Naciones Unidas (2018) que quiere implementar la Agenda en España mediante con proceso que está estructurado en etapas y que obliga a iniciar tanto el estudio como el diseño de la Estrategia 2020-2030 de Desarrollo Sostenible desde una visión 100% integral.

Así pues, el Plan de Acción AGENDA 2030 para establecer esta estrategia se impulsa con una metodología de trabajo en el que se implican todas y todos los actores sociales, económicos y medioambientales, CCAA (Comunidades Autónomas) y GGLL (Gobiernos Locales), lo que lleva a la creación de algunos espacios en los que la participación, el consenso y la coordinación existen entre todas y todos los agentes. La estrategia de desarrollo sostenible 2020-2030 ha de ser la guía que lleve al cumplimiento de los objetivos de la Agenda 2030. Se quiere que haya una institucionalización y una formalización del diálogo, además de la consulta con todas y todos los actores implicados en la Agenda, iniciándose en la creación del Consejo de Plan de Acción AGENDA 2030 Desarrollo Sostenible (coordinados con los órganos consultivos). Este Consejo resultará esencial para garantizar, por un lado, la coherencia de las políticas y por el otro, apoyar la implementación de la Agenda en otros países, desde España donde se tendrá un papel activo en el marco de la UE (Unión Europea) así como en la colaboración entre las que predominan América Latina y el Caribe, el Mediterráneo y África.

El cumplimiento de estas metas requiere de una participación activa en el sentido de desempeñar un papel importante en el logro de los ODS, por lo que, como señalan Llanos y Solana (2016), los objetivos establecidos en la Agenda 2030 son una oportunidad para que la integración de las diferentes políticas de RSU con las dinámicas y realidades mundiales de carácter local. Es esencial tener un enfoque integral de responsabilidad social para que los ODS sean un éxito tanto a nivel local como global. Es necesaria, por tanto, la construcción de propuestas orientadoras relativas a los ODS con las labores administrativas, formativas, académicas, etc., acercando cada vez más la ciudadanía a las diversas realidades socioeducativas. López et al. (2020) sugieren, para ello, realizar un mapeo e identificar prioridades, oportunidades y debilidades de acercar los ODS a la ciudadanía.

Por su parte, remarcando la importancia de los ODS y el futuro de la educación, Sztumski (2024) aclara que el objetivo de este marco es el de promover el pensamiento crítico, la capacidad de resolver problemas de forma independiente, el pensamiento interdisciplinario y el desarrollo de la capacidad de cooperación sinérgica por parte del alumnado que aprenda bajo su planteamiento pedagógico. Se implementa en diversos sectores de la educación formal en escuelas primarias, secundarias y universidades, y en la educación no formal en diversas instituciones educativas, ONGD (Organización no gubernamental de Desarrollo) y proyectos sociales.

Y es que el gran desafío reside en el papel fundamental de la educación dentro de la Agenda 2030 en su empeño de fortalecer el desarrollo sostenible, combinando el desarrollo económico con la justicia social y la sostenibilidad ambiental. El concepto de sostenibilidad ha evolucionado centrándose en la lucha por el clima dentro de la dimensión ambiental, económica y social incorporando los derechos humanos como prioridad e integrando la equidad, el género, la justicia y el bienestar social en el desarrollo sostenible. Y, en este contexto, de educación y sostenibilidad destaca el Programa de Acción Mundial para la Educación para el Desarrollo Sostenible de Unesco (2015-2019) que fue

aprobado durante la Conferencia Mundial sobre la Educación para el Desarrollo Sostenible (2005-2015). La meta del mismo es generar iniciativas en los ámbitos de la educación y el aprendizaje enfocado al desarrollo sostenible. Sus dos objetivos son en primer lugar, reorientar la educación y el aprendizaje para que todas las personas tengan la oportunidad de adquirir conocimientos, y en segundo lugar la adquisición de competencias y valores para contribuir al desarrollo (Martínez-Usarralde et al.,2024).

Unterhalter (2019) remarca que el grado en que la educación para la ciudadanía mundial y la educación para el desarrollo sostenible se adaptan en los niveles educativos no debe medirse sólo a través de un indicador, ni tampoco demuestra que las políticas relacionadas con la educación se hayan llevado a término ni se hayan incluido en el currículum siendo tratados pedagógicamente. Y, siguiendo con esta idea, Alonso-Sainz (2021) define que, si la pretensión se identifica con alcanzar estándares medibles y que son evaluables, se oprime el debate social sobre todo su significado, además de su alcance educativo y la opción de que los y las educadoras ejerciten su capacidad de reflexionar con autonomía y justificar el valor educativo de un ODS.

Network-SDSN (2020) sugiere el término “Educación para los ODS (conocida por sus siglas como EODS)” que se basa en la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS), sin embargo, va más lejos e incorpora una agenda que incluye más temas, objetivos y metodologías que la EDS.

Por su parte, la Red Española de Desarrollo Sostenible (REDS) retoma el concepto y lo define como el hecho de “proporcionar a los estudiantes y al personal de la universidad los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para abordar los complejos desafíos del desarrollo sostenible, articulados por la Agenda 2030 a través de cualquier carrera o trayectoria vital que tomen” (Miñano & García, 2020, p. 6). En este caso, los elementos que caracterizan la EODS (Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible) con respecto a la EDS (Educación para el Desarrollo Sostenible) son (SDSN, 2020):

> Pensamiento sistémico, pensamiento crítico, autoconciencia, reflexión, resolución integrada de problemas, y competencias anticipatorias, normativas, estratégicas y de colaboración, creatividad, emprendimiento, curiosidad y habilidades de aprendizaje, pensamiento creativo/de diseño centrado en el ser humano, responsabilidad social, competencias de alianzas, habilidades de interdisciplinariedad, habilidades analíticas crítico-éticas, para influenciar el cambio, percepciones de comportamiento, habilidades interculturales, empatía, y comunicación(...) comprensión del marco de los ODS y cómo *se* puede utilizar para abordar los desafíos (...) del desarrollo sostenible (...) La comprensión de cómo los ODS y los desafíos globales del desarrollo sostenible son relevantes (...) para una profesión (o disciplina o materia) (...), mentalidad y capacidad de actuar (…) y fomentar la creación de redes para abordar los ODS. (SDSN, 2020. p. 12)

Santamaría-Cárdaba (2020) crea un análisis exploratorio sobre las definiciones de EPD y deduce la siguiente definición vinculada con la concepción educativa de la Agenda 2030:

> Es un proceso educativo abierto a la participación que pretende crear personas autónomas con conciencias críticas y un fuerte compromiso social. Su finalidad es transmitir la importancia de defender los Derechos Humanos, las interrelaciones existentes entre las sociedades Norte-Sur y cuestiones tan imprescindibles para la sociedad como el Desarrollo Sostenible, el Desarrollo Humano o la justicia social. Es decir, la EPD pretende crear ciudadanos/as globales críticos que actúen a favor de la solidaridad, el respeto, la equidad, la cooperación y la defensa de los Derechos Humanos para transformar el mundo. (Santamaría-Cárdaba, 2020. p. 12)

La EPCM, para Prieto-Jiménez et al. (2021), es una oportunidad en el marco de la Agenda 2030 para promover: la solidaridad, la justicia y la igualdad. Mesa (2019) plantea con ello una propuesta que opina que la disrupción ofrece alternativas y también propone una nueva dimensión cognitiva para centrarse en cuestiones como: la desigualdad en el reparto de la riqueza y el poder, entre otras como las desigualdades entre hombres y mujeres como resultado de la discriminación, las violencias, el calentamiento global y la diversidad cultural.

Así, el desarrollo de la EPCM, tal y como preconiza la UNESCO (2015), en relación con los ODS, requiere, además, la construcción de nuevas metodologías docentes que permitan al estudiantado comprender de forma reflexiva las distintas caras e interconexiones de diversas realidades (Nos et al., 2019). Se requiere potenciar los enfoques transformadores que superen el tratamiento de la información mecánica y memorística y consigan establecer conexiones causales y relaciones críticas entre lo local y lo global, así como “ir más allá de la alfabetización y la adquisición de competencias aritméticas básicas y centrarse en los entornos de aprendizaje y en nuevos enfoques del aprendizaje que propicien una mayor justicia, la equidad social y la solidaridad mundial” (UNESCO, 2015, p. 3).

Entre los ODS en los que se enfoca esta tesis, destacan los 4, 11 y 16, que se describirán a continuación y cuya importancia justificarán.

Uno de los ODS más relevantes para la comunidad universitaria es el ODS 4, que pretende “garantizar una educación inclusiva y una educación equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos/as”. También se han encontrado, como problema estructural y recurrente, en los enfoques de la educación, la temática referida a la equidad (Marginson, 2011). La desigualdad, en efecto, afecta a muchos sistemas educativos y, en muchos casos, la educación misma es parte de la estructura que retroalimenta las desigualdades (Tang & Dang, 2022), y no solo desde una perspectiva económica, por ejemplo. Pitman et al. (2021) afirman que las instituciones universitarias modernas están diseñadas para funcionar mejor con “definiciones

compartimentadas, identidades estáticas y divulgación universal" (p. 15), por lo que no facilita diferencias, por lo que "las personas con discapacidad están sometidas a injusticias tanto culturales como económicas, lo que provoca tensión en cómo los estudiantes son apoyados, tanto por las políticas de alto nivel como por la práctica institucional" (p. 3). La justicia y la equidad en las IES se erigen, en definitiva, en temas de importancia intersticial para la comunidad científica y sus investigaciones (Wilson-Strydom, 2015).

El objetivo 4 (Naciones Unidas, s.f.) afirma, además que la COVID-19 ha tenido efectos devastadores en el ámbito educativo, ocasionando pérdidas de aprendizaje en la mayoría de los países analizados (cuatro de cada cinco de un total de 104). Además de garantizar la educación primaria y secundaria gratuita para todos los niños y niñas hasta 2030, el objetivo es asegurar un acceso equitativo a la formación profesional asequible, eliminar las disparidades de género y económicas, y lograr que las IES de calidad sean universalmente accesibles. La educación representa la llave maestra para alcanzar diversos objetivos de desarrollo sostenible (ODS). Cuando las personas tienen acceso a una educación de calidad, tienen la capacidad de romper el ciclo de la pobreza.

La educación contribuye a reducir las brechas sociales y alcanzar la igualdad de género. También promueve un estilo de vida más saludable y sostenible para las personas en todo el mundo, además de fomentar la tolerancia y contribuir a la construcción de sociedades más pacíficas.

Para cumplir con el objetivo 4, es fundamental que la financiación de la educación se convierta en una prioridad de inversión a nivel nacional. Además, medidas como la gratuidad y obligatoriedad de la educación, el aumento en el número de docentes, la mejora de la infraestructura escolar básica y la adopción de la transformación digital son esenciales.

Lo anterior no hace sino subrayar, en suma, la necesidad de un compromiso global continuo para garantizar una educación inclusiva y equitativa para todas las personas. En esta línea, las TIC también son, al mismo tiempo,

una palanca, pero también una barrera importante para lograr una conectividad universal y significativa desde el punto de vista de la enseñanza y del aprendizaje.

De las metas educativas formuladas para el ODS 4, se indican (*Nations General Assembly,* 2015. p. 20):

> **4.1.** De aquí a 2030, asegurar que todas las niñas y todos los niños terminen la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados de aprendizaje pertinentes y efectivos
> **4.2.** De aquí a 2030, asegurar que todas las niñas y todos los niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y educación preescolar de calidad, a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria
>
> **4.3.** De aquí a 2030, asegurar el acceso igualitario de todos los hombres y todas las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria
>
> **4.4.** De aquí a 2030, aumentar considerablemente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento
>
> **4.5.** De aquí a 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad
>
> **4.6.** De aquí a 2030, asegurar que todos/as los jóvenes y una proporción considerable de los adultos, tanto hombres como mujeres, estén alfabetizados y tengan nociones elementales de aritmética

4.7. De aquí a 2030, asegurar que todos/as las y los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible:

4.a. De aquí a 2020, construir y adecuar instalaciones educativas que tengan en cuenta las necesidades de los niños y las personas con discapacidad y las diferencias de género, y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos y todas.

4.b. De aquí a 2020, aumentar considerablemente a nivel mundial el número de becas disponibles para los países en desarrollo, en particular los países menos adelantados, los pequeños Estados insulares en desarrollo y los países africanos, a fin de que sus estudiantes puedan matricularse en programas de enseñanza superior, incluidos programas de formación profesional y programas técnicos, científicos, de ingeniería y de tecnología de la información y las comunicaciones, de países desarrollados y otros países en desarrollo.

4.c. De aquí a 2030, aumentar considerablemente la oferta de docentes calificados, incluso mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo, especialmente los países menos adelantados y los pequeños Estados insulares en desarrollo.

El foco e interés en los ODS, aun siendo prioritario el número 4, no acaba aquí. Ya que en esta investigación se complementa con el ODS 16, que dice así: “Promover sociedades justas, pacíficas e inclusivas” (Naciones Unidas, s.f.). Y aunque este ODS se concreta en metas algo alejadas de la educación, sí que añaden algo que quizás se olvida y que lo aporta la inclusividad: el *para qué.*

Una educación inclusiva para una sociedad inclusiva. Porque “si no miramos más allá de las escuelas y con nuestras acciones no buscamos incidir directamente en un cambio social, solo conseguiremos inútiles oasis de inclusión” (Murillo et al., 2017, p. 3).

Mientras que para las metas educativas formuladas para el ODS 16, se indican (*Nations General Assembly*, 2015):

> **16.1.** Reducir significativamente todas las formas de violencia y las correspondientes tasas de mortalidad en todo el mundo.
>
> **16.2.** Poner fin al maltrato, la explotación, la trata y todas las formas de violencia y tortura contra los niños.
>
> **16.3.** Promover el estado de derecho en los planos nacional e internacional y garantizar la igualdad de acceso a la justicia para todos y todas.
>
> **16.4.** De aquí a 2030, reducir significativamente las corrientes financieras y de armas ilícitas, fortalecer la recuperación y devolución de los activos robados y luchar contra todas las formas de delincuencia organizada.
>
> **16.5.** Reducir considerablemente la corrupción y el soborno en todas sus formas.
>
> **16.6.** Crear a todos los niveles instituciones eficaces y transparentes que rindan cuentas.
>
> **16.7.** Garantizar la adopción en todos los niveles de decisiones inclusivas, participativas y representativas que respondan a las necesidades.
>
> **16.8.** Ampliar y fortalecer la participación de los países en desarrollo en las instituciones de gobernanza mundial.

16.9. De aquí a 2030, proporcionar acceso a una identidad jurídica para todos y todas, en particular mediante el registro de nacimientos.

16.10. Garantizar el acceso público a la información y proteger las libertades fundamentales, de conformidad con las leyes nacionales y los acuerdos internacionales.

16.a. Fortalecer las instituciones nacionales pertinentes, incluso mediante la cooperación internacional, para crear a todos los niveles, particularmente en los países en desarrollo, la capacidad de prevenir la violencia y combatir el terrorismo y la delincuencia.

16.b Promover y aplicar leyes y políticas no discriminatorias en favor del desarrollo sostenible.

Por último, el ODS 11 que aboga por mantener ciudades y comunidades sostenibles también se complementa con los objetivos anteriores (ODS 4 y 16) y más concretamente el 11.6:

Reducir el impacto ambiental negativo per cápita de las ciudades, incluso prestando especial atención a la calidad del aire y la gestión de los desechos municipales y de otro tipo.

Y es que el componente eco-social que describen González Reyes & Gómez Chuliá (2022) en un contexto de crisis multidimensional, con consecuencias evidentes sobre la educación en general y las IES en particular, es crucial. Parte del legado del pedagogo brasileño Freire (2005), quien define la educación como un elemento rotundo de transformación social. El bienestar humano depende de diversos factores como el desarrollo personal integral, la calidad ambiental y tener relaciones sociales de calidad. Para disfrutar de vidas que merezcan la pena hace falta cuidarnos y también cuidar de los demás, todo esto en ecosistemas sanos de los que dependemos. Las personas somos eco-dependientes e interdependientes siendo necesario un desarrollo personal conjuntamente con la necesidad de sociedades justas y democráticas. Para una

relación armónica con el entorno hace falta educar con estrategias metodológicas en el aula para que el alumnado adquiera ciertas capacidades. Un espacio educativo dónde se favorece la participación, la cooperación, el diálogo y el respeto construye una sociedad más participativa y respetuosa. Esto crea un compromiso que reactiva la ciudadanía y forma mejores humanos.

Es por ello que entra el papel de la universidad como parte protagónica y desde su papel de agencia en el desarrollo sostenible que gira en torno a tres pilares: la eficiencia económica, la inclusión social y el respeto medioambiental (Pérez, 2021). La aprobación de la Agenda 2030 en 2015 implicó que se marcaran los 17 ODS y, con ello, la universidad empieza a incorporar estos valores como un compromiso con la ciudadanía y el planeta **(**Ferrer et al., 2004, pp. 88-89**)**.

Las universidades, por tanto, deben situar en el centro de su actividad las políticas de desarrollo sostenible y medioambiental, no tanto por la moda que ello pueda suponer, sino más bien por exigencias que derivan de la necesidad económica y obligación ética para con los congéneres y el planeta (Martín Vide, 2020, pp. 21-22).

Dentro de los compromisos exigidos, las universidades centran su actuación en los ODS respecto a los siguientes pilares: primero, el económico con las consiguientes medidas de ahorro energético, producción de energía mediante la instalación de placas solares, entre otros; el segundo es el social como es la asunción del valor de la sostenibilidad como algo propio eligiendo las empresas suministradoras en función del seguimiento de parámetros de producción ecológica y de condiciones laborales que son justas y de proximidad (Pérez, 2021).

1.3.3. Vinculación entre ODS y ApS

El estudio de la Universidad Católica Portuguesa de Geers et al. (2022) afirma que el ApS el estudiantado tiene la capacidad de trabajar los ODS según los contextos en los que aplica desde la teoría hasta la práctica para entender la Agenda 2030 y para contribuir a la pertenencia a la comunidad como ciudadanos/as. Mientras, en la investigación de Muñoz-Alcón (2022), se demuestra cómo la combinación de la pedagogía intrínseca al ApS y la integración del ODS 4 en una actividad curricular repercute en la mejora de las habilidades sociales de los estudiantes participantes como el trabajo en equipo, la comunicación, compartir el aprendizaje con otros, aprender a través de la enseñanza y la creatividad. También desarrollaron empatía, habilidades blandas y valores humanos, así como responsabilidad ciudadana y una actitud abierta hacia una educación para la ciudadanía global en entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y efectivos tanto en la modalidad presencial como en línea por parte de los participantes del ApS. Los testimonios personales de las y los estudiantes se expresan en preguntas abiertas y al final en sus ensayos se refleja su alto grado de satisfacción con el proyecto de ApS.

Otra investigación de los/as autores/as Castro et al. (2020) continúa en la línea que la anterior y se deduce que las actividades de ApS junto con la implementación de los ODS presentadas permiten realizar un acercamiento a las necesidades de la comunidad y entidades que trabajan con personas desfavorecidas. Tras estas actividades, todas y todos los agentes implicados (estudiantes, entidades y usuarios) quedaron muy satisfechos con la organización, los objetivos y los resultados. Los y las estudiantes que participaron en el proyecto, alcanzan las habilidades académicas relacionadas con las materias, pero también otras habilidades prácticas y cívicas. Desde el punto de vista de los primeros, han podido trabajar en grupos realizando un trabajo colaborativo y cooperativo, elaborando un proyecto por sí mismos y mejorando sus habilidades comunicativas. Además, estos estudiantes también han alcanzado otras habilidades sociales, como la empatía, la tolerancia y la falta

de prejuicios, y habilidades generales, como las relacionadas con la resolución de problemas o el aprendizaje de los diferentes. Se deduce que el ApS es una metodología útil para trabajar la justicia social y la sostenibilidad trabajando con el alumnado que es diferente, incluyendo por tanto esta metodología en los planes de estudio universitarios. Además, es una importante oportunidad para eliminar estereotipos y visibilizar la situación de estos colectivos desfavorecidos al estudiantado con el objetivo de que lo tengan en cuenta en su futuro como profesionales. De la misma forma, desde el punto de vista de analizar lo que puede significar la contribución de la Universidad en el impulso de prácticas pedagógicas innovadoras mediante el ApS y el uso de nuevas tecnologías digitales, se puede decir que se refleja en la promoción de habilidades en las y los estudiantes, contribuyendo a un desarrollo social más sostenible, con el cumplimiento de los ODS. Finalmente, destacar la contribución que el proyecto viene desarrollando en la lucha contra la exclusión digital que afecta a una importante parte de las y los empleados involucrados (Catarina et al., 2022).

Vac & Fitiu (2017) afirman que los resultados del ApS, junto con el objetivo de los ODS, permiten que al incluir en el currículum ciertos temas de ciudadanía, este suponga un instrumento educativo que tiene el potencial de mejorar las condiciones de la comunidad mejorando el sentido de la ciudadanía manteniendo al estudiantado en la línea de alcanzar objetivos sostenibles para el desarrollo. Mientras, en el trabajo de Aramburuzabala (2023) se subraya la pedagogía del ApS como una herramienta excelente para el desarrollo de la sostenibilidad curricular en las IES siendo también relevante para brindar educación sobre sostenibilidad y destacando que se trata de una experiencia sostenible a través la cual las y los estudiantes, educadores y comunidad participan de manera activa y realista en acciones que promueven la sostenibilidad, el desarrollo y la justicia social.

Ribeiro et al. (2023) presentan un estudio en el que también revela cómo a través del ApS aumenta la conciencia sobre los ODS entre los estudiantes de la universidad *campus of Universidade Católica Portuguesa* y se concluye como la experiencia contribuyó a su desarrollo. Los beneficios de la metodología de

ApS entre estudiantes universitarios están bien documentados en la literatura (Aláez et al., 2022; Gregorová & Heinzová, 2019; Llic et al., 2021), destacando el impacto en las dimensiones académica y cognitiva, así como el impacto en el desarrollo social, emocional y conductual. Los resultados del presente estudio se alinean con los de Gregorová & Heinzová (2019). Además, sugieren que el ApS promueve el desarrollo holístico del estudiante, más allá del contenido académico e integrando el desarrollo de habilidades específicas y genéricas mientras los estudiantes brindan un servicio a la comunidad, como lo identifican Bringle & Hatcher (2000).

Según las percepciones de las y los estudiantes, tras la experiencia (Osman et al., 2017), estos adquieren habilidades como:

→La capacidad de creer en un futuro mejor y podían imaginarlo.

→El pensamiento y reflexión críticos.

→Identificar relevancia y significado para diferentes personas aumentando la conciencia de los ODS entre las y los estudiantes.

→Explorar cómo lograr el cambio, promover formas alternativas de pensar y desarrollar la conciencia metacognitiva.

→Empoderar al estudiantado para que tomen medidas de cambio y mayor concienciación.

La experiencia contribuyó significativamente a la comprensión del desarrollo sostenible de las y los estudiantes a través de una mayor

alfabetización sobre los ODS y actitudes y prácticas a favor de una mayor sostenibilidad. Similar a los estudios de Arquero-Avilés et al. (2020), Castro et al. (2020), Cebrián et al. (2019), y Chofré et al. (2021), el presente estudio demostró que los proyectos de ApS desarrollados en las IES, además de promover el desarrollo de habilidades generales, pueden desempeñar un papel importante en el aumento de la alfabetización estudiantil sobre los ODS. Finalmente, las y los estudiantes consideraron que la experiencia de ApS contribuyó a aumentar la conciencia y la alfabetización de los destinatarios sobre los ODS y las estrategias para alcanzarlos y, en consecuencia, a una mayor disposición a cambiar las prácticas a favor de la sostenibilidad.

Entre 2015 y 2020, la práctica más común entre las universidades fue la integración de los ODS en el currículo tradicional (Alcántara-Rubio et al., 2022). Las experiencias de ApS se han ido integrando en materias obligatorias o extracurriculares. Sin embargo, implementar el ApS en materias optativas parece tener un impacto mayor y positivo que implementarlo en asignaturas obligatorias (Cebrián et al., 2019).

Así pues, el ApS constituye un poderoso método educativo experiencial, en el que los participantes participan en actividades que aborden eficazmente los aspectos sociales, ambientales y humanos diversos. Se necesita promover la justicia social, así como integrar el servicio en las comunidades a través de currículos de modo que los estudiantes sientan profundamente la responsabilidad cívica y se fomente la reflexión crítica (*European Association of Service-Learning in Higher Education*-EASLHE, 2023).

1.4. Educación intergeneracional: una tendencia consolidada desde la pedagogía



Cuando se trata de educación intergeneracional, es significativo observar la forma en que las personas de diferentes generaciones aprenden juntas. El aprendizaje intergeneracional es un proceso de aprendizaje informal, una transmisión de conocimientos, experiencias, perspectivas, hábitos y actitudes entre dos o más individuos de diferentes generaciones (Franz et al., 2009, Stephan, 2021). Debido a que el aprendizaje y el desarrollo están vinculados social y culturalmente, es relevante interactuar con personas de otras generaciones, ya que cada generación es única y tiene sus propias experiencias, perspectivas, también conocimientos y hábitos. Por ende, es una forma de crear una comprensión más profunda sobre un tema, concepto o aspecto de la cultura (Schmidt-Hertha, 2014; Stephan, 2021). El concepto de "aprendizaje generacional" de Liegle y Lüscher se considera pionero del concepto de aprendizaje intergeneracional. Utilizan este término para referirse a "todas las

formas de aprendizaje para las que la referencia a la edad o a la afiliación generacional es relevante como diferencia de edad o igualdad de edad y que son significativas para la transmisión y adquisición de la cultura y para la constitución del individuo". (Liegle & Lüscher, 2011). Los autores basándose en un concepto pedagógico de generaciones y su comprensión implícita de los procesos de aprendizaje, hablan de un proceso de aprendizaje bidireccional. La transmisión y adquisición de la cultura y la oferta de oportunidades de aprendizaje para la (auto) constitución del individuo como formas de aprendizaje generacional se entienden como retos para la vida (Liegle & Lüscher, 2011). Es interesante su enfoque de adquisición que Franz et al., (2009) describieron, en el que los conocimientos aprendidos se procesan y cambian mediante un examen autocrítico. De esa forma, las generaciones futuras transforman las prácticas, habilidades, conocimientos y valores transmitidos implícitamente por la generación anterior y los hacen suyos (Franz et al., 2009, p. 32). Se han identificado algunos efectos positivos del aprendizaje intergeneracional, tanto a nivel individual como social: en primer lugar, ayuda a los individuos a examinar sus propios conocimientos y creencias y a comprender la diferencia entre ellos y también entre generaciones. De nuevo, se produce una mejor transferencia de conocimientos, habilidades, actitudes, hábitos, tradiciones y unas relaciones más sanas y estrechas entre las generaciones. Aunque el individuo no sólo se ve reforzado a nivel personal, sino también en su formación de identidad colectiva, incrustada en la cohesión social. Por ello, el aprendizaje intergeneracional también tiene un mayor potencial para el cambio social y la comprensión de los problemas a nivel global (Schmidt-Hertha, 2014; Stephan, 2021). Debido al cambio demográfico, a los procesos de individualización y pluralización de los ciclos vitales y a los cambios en las formas de familia, la transmisión entre las distintas generaciones es cada vez menos evidente y natural. Es cada vez más preocupante que la forma natural de aprendizaje intergeneracional (en las familias) se pierda con el tiempo, ya que las familias conviven en hogares multigeneracionales en menor medida que en épocas anteriores, por lo que es fundamental apoyar explícitamente este tipo de aprendizaje que es no formal. Los espacios amplios tienen el potencial de posibilitar los encuentros intergeneracionales y el aprendizaje intergeneracional de manera informal (por

ejemplo, junto a otras actividades como la cocina). Al mismo tiempo que actúa como mecanismo para la transmisión recíproca de conocimientos entre jóvenes y adultos/as, compensa la disminución del contacto entre diferentes generaciones (Franz et al., 2009). Los procesos de modernización de la sociedad han llevado a que los conocimientos sean cada vez más diferenciados y tengan una vida media aún más corta. En este contexto, es útil el concepto de aprendizaje permanente. Los conocimientos no se transfieren necesariamente de las generaciones mayores a los y las más jóvenes. Las diferentes generaciones tienen que aprender con, de y sobre los demás para dominar juntos los complejos retos de la sociedad en el futuro (Sorgalla, 2015).

1.4.1. Educación intergeneracional

En los últimos años, el aprendizaje intergeneracional se ha convertido en un tema que cobra importancia en la investigación. Pero muchas y muchos investigadores siguen echando en falta un marco teórico común y una comprensión del término aprendizaje intergeneracional (Schmidt-Hertha, 2014). Por esta razón, Franz et al. (2009) combinaron diferentes comprensiones de la generación con los enfoques conceptuales de Meese (2005) y Siebert & Seidel (1990) para las estructuras/formas de aprendizaje intergeneracional. Es por eso que se analizaron las dimensiones del aprendizaje intergeneracional. Existen tres conceptos diferentes en torno al término de ‘generación’: el genealógico, el pedagógico y el socio-histórico (Franz et al., 2009; Sorgalla, 2015):

▪ Concepto *genealógico* de generación desde una perspectiva micro-social y genealógica, las generaciones están conectadas a través de las familias. Dado que la generación se basa, por tanto, en el grado de parentesco, a menudo se da el caso de que una persona desempeña múltiples funciones.

▪ Concepto *pedagógico* de generación en una perspectiva dinámica y pedagógica, las generaciones se entienden como conectadas a través de procesos de aprendizaje en los que las generaciones asumen los roles como profesorado y aprendices, dependiendo del conocimiento y la experiencia.

▪ Concepto *histórico-sociológico* de generación dentro del concepto socio-histórico de generación el foco se sitúa en los acontecimientos históricos o sociales que agrupan a los individuos debido a las experiencias compartidas. Suelen compartir actitudes y valores similares.

Además, el proceso de aprendizaje entre generaciones puede adoptar tres formas, principalmente (Franz et al., 2009; Franz & Scheunpflug, 2016; Meese, 2005):

▪ *Aprendizaje mutuo*: En primer lugar, es posible que las generaciones aprendan unas de otras. Este enfoque destaca el hecho de que una generación informa y apoya a otra. Este tipo de aprendizaje es la forma natural de aprendizaje en una relación generacional genealógica, en la que normalmente la generación más joven aprende de la más antigua. Un ejemplo típico es el aprendizaje en proyectos de tutoría en los que una persona con experiencia apoya a otra en su desarrollo personal o profesional. Otra forma de aprendizaje intergeneracional se centra en actividades de aprendizaje compartidas en las que diferentes generaciones trabajan juntas sobre un tema. El tema es desarrollado y elaborado conjuntamente por los participantes, por lo que ninguna generación es la que tiene la condición de experto (Franz et al., 2009; Franz & Scheunpflug, 2016; Meese, 2005).

▪ *Aprender sobre los demás:* Los individuos tienen la posibilidad de aprender unos de otros si se incluyen experiencias históricas explícitas de diferentes generaciones en el proceso de aprendizaje. Este enfoque de aprendizaje es un tipo original de aprendizaje intergeneracional porque está estrechamente relacionado con el desarrollo de la tradición de la historia oral. Aprender sobre el otro significa centrarse en las condiciones de vida y experiencias históricas y biográficas de otra generación.

También, teniendo en cuenta las dimensiones del aprendizaje intergeneracional, los autores Franz et al. (2009) las describieron en la tabla 3:

Tabla 3

Dimensiones del aprendizaje intergeneracional

	Aprendizaje unos de otros	**Aprendizaje unos con otros**	**Aprendizaje sobre cada uno**
Concepto genealógico	a)	b)	c)
Concepto pedagógico	d)	e)	f)
Concepto histórico-sociológico	g)	h)	i)

Nota. Franz & Scheunpflug, 2016, p. 28.

Esta estructura de dimensiones del aprendizaje intergeneracional puede entenderse como una heurística y una herramienta de planificación y orientación que puede apoyar a las y los profesores de educación de adultos en sus cuestiones didácticas y conceptuales, para estimular las ideas de proyectos y clasificarlas (Franz et al., 2009).

Respecto ahora al concepto de “generación” C (Franz et al., 2009, Ranz & Scheunpflug, 2016) esta combinación describe un caso común de aprendizaje intergeneracional en una relación generacional genealógica, como en las familias. De ahí se puede desprender que implica:

a) A*prender los unos de los otros,* lo que significa que una generación comparte sus conocimientos, experiencia y habilidades con la otra. Tradicionalmente, la generación más joven aprende de la mayor, por ejemplo, a cocinar. Pero también es posible a la inversa, por ejemplo, cuando las y los nietos ayudan a sus abuelos y abuelas a manejar los nuevos medios de comunicación.

b) *Aprender juntos:* las generaciones aprenden juntas sobre un tema, por ejemplo, en las asociaciones que ofrecen regularmente "fines de semana para abuelos y abuelas y nietos y nietas" con diferentes enfoques temáticos.

c) *Aprender unos de otros*: En la escuela, por ejemplo, las y los niños tienen la tarea de preguntar a sus abuelos y abuelas sobre un determinado acontecimiento.

En cuanto al concepto pedagógico de generaciones, este implica:

d) *Aprender unos de otro*s/as: por ejemplo, los programas de tutoría: Una persona con experiencia (mentor) aporta su experiencia, conocimientos, habilidades y destrezas a una persona sin experiencia (guiado).

e) *Co-aprendizaje*: dos generaciones se agrupan para trabajar en un tema concreto, uniendo así diferentes hábitos de aprendizaje, perspectivas y puntos de vista.

f) También es un ámbito clásico de aprendizaje intergeneracional cuando las generaciones, de forma pedagógica, *aprenden unas de otra*s. Un ejemplo común en este campo es cuando las personas mayores actúan como testigos contemporáneos y hablan de sus perspectivas y experiencias personales sobre acontecimientos históricos, como la Segunda Guerra Mundial.

En cambio, si se hace referencia al concepto de generación histórico-social es crucial entender que (Franz et al., 2009, p. 42):

g) Con la combinación del tipo de aprendizaje "aprender unos de otros y unas de otras" y el concepto de generación histórico-social se reflejan los contextos históricos relevantes en los que nacen las generaciones.

h) Cuando las generaciones (de forma histórico-social) aprenden unas con otras y unos con otros, la atención se centra en las características de los diferentes grupos generacionales, lo que permite cambiar de perspectiva.

i) La forma de aprendizaje "aprender los unos de los otros y las unas de las otras" y el concepto histórico de generación dan como resultado el área de trabajo clásica de la educación en museos. Por lo tanto, los visitantes aprenden sobre las diferentes generaciones a través de objetos formativos (por ejemplo, un trozo del Muro de Berlín, discos, reproductores de CD).

1.4.2. Co-enseñanza y tándem

Esta sección tiene como objetivo resaltar los elementos facilitadores que guían el desarrollo de la co-enseñanza y mostrar los beneficios, así como los desafíos de la colaboración dentro de la co-enseñanza. Lock et al. (2016) utilizaron un diseño de investigación cualitativa para recoger los diferentes rasgos que son clave para que la co-enseñanza sea un éxito. Mientras tanto, Ferguson y Wilson (2011) utilizan la información obtenida de un programa de co-enseñanza previamente realizado en Texas para mostrar el valor de la colaboración dentro de la co-enseñanza. El informe de Rottach (2019) se centra en un ejemplo conceptual de enseñanza en tándem y proporciona los resultados

iniciales de la fase de prueba de un estudio asociado. Crook y Friend (1995) proporcionan una guía para proyectos efectivos de co-enseñanza con consejos prácticos y recomendaciones bajo un punto de vista crítico.

La definición según Lock et al. (2016) de la co-enseñanza se puede describir de muchas maneras. Una posible descripción es la Co-enseñanza como un formato que implica la asociación de dos educadores para enseñar al mismo grupo de estudiantes al mismo tiempo dentro de un programa y tiempo de aprendizaje definido (Lock et al., 2016, p. 23). Se conoce como una de las técnicas cruciales para responder a las diversas necesidades de los estudiantes (Ferguson & Wilson, 2011; Kloo & Zigmond, 2008). En el contexto académico, los términos co-enseñanza y enseñanza en tándem suelen utilizarse indistintamente. Rottach (2019) distingue entre estos dos términos. Describe la enseñanza en tándem como aquella en la que un profesor del área de práctica profesional y otro del área universitaria participan simultáneamente en la concepción y ejecución de la actividad docente. La enseñanza en tándem se basa en el hecho de que los profesores/as participan conjuntamente en la concepción y ejecución sin estar sujetos a estructuras jerárquicas. La presencia conjunta en clase permite la conexión de la teoría y la práctica en la enseñanza. (Rottach, 2019; Kricke & Reich, 2016).

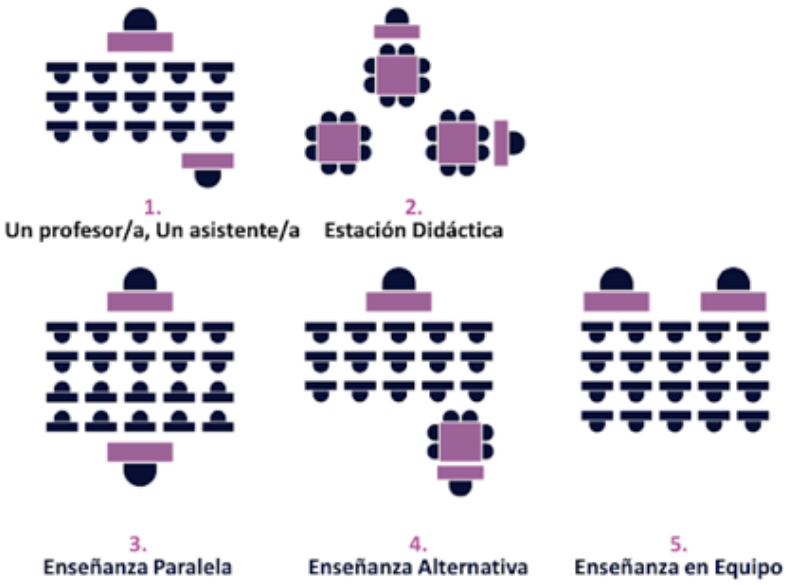
En lo que se refiere a los diferentes tipos de co-enseñanza y la enseñanza en tándem, la co-enseñanza puede realizarse en diferentes combinaciones. Lock et al. (2016) describen seis tipos de enseñanza además de la forma general de co-enseñanza en tándem, basándose en Friend et al. (2010).

La combinación de un profesor/a - un asistente/a describe que un profesor o profesora tiene la responsabilidad principal de la instrucción, mientras que el otro ayuda a las y los estudiantes. La estación didáctica describe un formato de enseñanza en el que el curso y los contenidos/actividades de aprendizaje se dividen en estaciones. Cada profesor y profesora es responsable de un contenido específico y lo transmite a los grupos individuales. La enseñanza paralela difiere de ésta. Las y los profesores trabajan juntos para planificar el

contenido de la lección mientras que la enseñanza real tiene lugar al mismo tiempo, pero a grupos diferentes. La Enseñanza Alternativa describe el trabajo con un grupo grande mientras el otro profesor enseña a un grupo más pequeño para ofrecer un apoyo adicional. El formato de enseñanza un observador, un profesor describe la combinación de un profesor que recoge datos del proceso de aprendizaje mientras el otro enseña. Juntos analizan los resultados. La enseñanza en equipo se describe como que ambos profesores/as enseñan y comparten el contenido del curso juntos. Esta podría ser la definición común de co-enseñanza con respecto a las definiciones de la sección mencionada anteriormente y que queda reflejada en la figura 5.

Figura 5

Enfoque de la co-enseñanza



Nota. Cook & Friend, 1995, p. 6.

Respecto a los beneficios de la co-enseñanza o enseñanza en tándem y a raíz de los estudios previos, destacan algunos beneficios de la co-enseñanza. Uno de los beneficios que se mencionan a menudo es que ambos profesores/as aportan experiencias diferentes que pueden ajustarse a las distintas necesidades de aprendizaje del alumnado. Esto contribuye a una enseñanza que tiene en cuenta la diversidad y añade una valiosa experiencia de aprendizaje a la clase (Bauwens et al., 1989; Cook & Friend, 1995; Ferguson & Wilson, 2011; Lock et al., 2016; Wals, 1992). La supervisión y la consulta con las y los alumnos puede ser más intensa debido a la Co-enseñanza, lo que también favorece el aprendizaje (Ferguson & Wilson, 2011 p. 65), porque los estudiantes tienen la oportunidad de involucrarse más en el proceso de aprendizaje con dos profesores/as y más instrucciones (Cook & Friend, 1995). En este caso, trabajando con la metodología de la co-enseñanza, el profesorado puede explorar nuevos caminos. Cuando se están abriendo el uno al otro y mirando la realidad desde diferentes perspectivas, tienen la oportunidad de aprender sobre diferentes experiencias y diferentes métodos de enseñanza que ayudarán a aumentar los intereses del alumnado y la participación en clase (Gaytan, 2010; Lock et al., 2016; Yanamandram & Noble, 2005). Mientras las y los estudiantes se benefician de diferentes estrategias de enseñanza, los profesores/as tienen la oportunidad de evolucionar y salir de su zona de confort profesional para aprender cosas nuevas (Lock et al., 2016; Ferguson & Wilson, 2011). La co-enseñanza promueve la reflexión conjunta del alumnado del curso, así como la autorreflexión para aprender más sobre sí mismos y su práctica docente. ¿Qué es lo que hace que el curso sea exitoso? ¿Cómo nos beneficiamos el uno del otro? ¿Cómo se desarrolla la relación pedagógica? ¿Qué quiero/queremos? etc., son principalmente preguntas que se hacen en el proceso de reflexión (Lock et al., 2016; Ferguson & Wilson, 2011).

Existen desafíos y recomendaciones para las y los docentes de la co-enseñanza o enseñanza en tándem, además de los beneficios anteriores de la Co-enseñanza. Y es que las y los profesores pueden enfrentarse a algunos retos, especialmente en las primeras etapas. Uno de los mayores desafíos puede ser abrirse a las competencias profesionales de otra persona y ser capaz de manejar

el aprendizaje de estrategias no conocidas previamente (Ferguson & Wilson, 2011). El profesorado que esté pensando en trabajar en un contexto de co-enseñanza deben aclarar si están preparados para dejar sus hábitos docentes y compartir responsabilidades o actividades, así como tratar con diferentes puntos de vista, de preferencias y estilos de enseñanza (Cook & Friendo, 1995). Una vez aclarado esto, es una buena introducción a lo que es la Co-enseñanza. Se trata de "dos profesores/as que trabajan juntos como un equipo para proporcionar diferentes puntos de vista sobre los temas según sea necesario" (Ferguson & Wilson, 2011, p. 65).

Lock et al. (2016) concluyen que también puede ser difícil cuando las circunstancias de co-enseñanza cambian, y las y los profesores tienen expectativas que han surgido de los programas de co-enseñanza anteriores. Esto lleva a que el concepto sea tan vulnerable. La colaboración efectiva se basa en interactuar con los demás, tomar decisiones juntos y proporcionar y estar preparados para la retroalimentación. El objetivo principal es pasar de una perspectiva individual a una perspectiva colaborativa. Las y los profesores necesitan encontrar decisiones colaborativas, lo que requiere confianza en la experiencia docente de cada uno y una comunicación abierta. Pero no solo es necesario que los profesores/as confíen unos en otros, sino que también es un proceso para que el alumnado se abra a los nuevos docentes y se convierta en participante activo en la clase. Además de la confianza, el respeto y la autoestima, el hecho de encontrar ideas similares, influye en el éxito de la colaboración. Otro reto de la co-enseñanza es que requiere una gran cantidad de tiempo (Lock et al., 2016; Yanamandram & Noble, 2005). Por lo tanto, es muy recomendable que ambos se comprometan a compartir la responsabilidad en el proceso de co-enseñanza. La co-enseñanza consiste en construir una relación, y encontrar juntos una nueva identidad docente mientras se comparten diferentes perspectivas y enfoques. La co-enseñanza requiere que la colaboración no se produzca bajo estructuras jerárquicas. Pero esto no siempre se puede evitar. Especialmente cuando un profesor del área teórica trabaja junto a una persona del área práctica, las estructuras jerárquicas pueden surgir rápidamente. Según Rottach (2019), un profesor del área de la práctica

profesional se ve rápidamente desbordado y tiene menos experiencia en el ámbito de la enseñanza superior en comparación con un profesor del área científica. Por lo tanto, una tarea puede ser asumida y automáticamente surge una distribución desigual de las tareas. Es importante que esta desigualdad no afecte al curso.

En cuanto a cómo crear una relación de trabajo colaborativo en la co-enseñanza, al entrar en una relación de co-enseñanza, algunos aspectos pueden ser útiles para crecer el uno con el otro. Uno de los elementos clave es planificar las cosas con antelación, ya que "[la] planificación permite que todos empiecen ‘en la misma página' e identifica posibles malentendidos o problemas por adelantado". Para ello, es necesario que al principio del proyecto se conozca de qué se trata, se asegure cuáles son las necesidades de las y los alumnos y se identifique lo que no está claro, así como que se recojan las expectativas mutuas. Estos son aspectos relevantes para alcanzar los objetivos del proyecto (Cook & Friend, 1995).

Cook & Friend (1995) continúan afirmando en su discurso que el proceso de planificación también incluye hablar del reparto de responsabilidades para que nadie se sienta abrumado/as, de los días y horas de planificación conjunta y de los registros que pueden ser útiles para el proceso de trabajo. Siguiendo estas recomendaciones, la comunicación abierta es esencial para una asociación colaborativa. Esto significa hablar sobre cuáles son los valores instructivos y personales sobre la enseñanza y el papel del profesorado, el alumnado y el aprendizaje, así como la forma en que estos valores influyen en la práctica docente personal. Esto incluye hablar de las peculiaridades personales en el proceso/entorno de enseñanza, que podrían afectar a la relación. Además del trabajo de colaboración en el proceso de planificación, también es necesario actuar en equipo en el entorno del aula y durante la clase. Las y los profesores también deben asegurar la equivalencia de sus roles en el aula con el alumnado. Esto puede asegurarse visualmente, por ejemplo, organizando un espacio de trabajo para ambos profesores/as en el aula o repartiendo las instrucciones. La creación de una relación de trabajo también

puede contener acuerdos sobre las rutinas del aula, como las rutinas de instrucción, por ejemplo, la organización de los trabajos escritos, como los formatos de los informes, o la forma de incluir a los alumnos/as para que les ayuden. Dado que la retroalimentación es otro elemento clave para construir una relación saludable, puede ser útil hablar sobre cómo darse retroalimentación mutuamente para evitar errores o vulnerabilidad. Algunas y algunos profesores y profesoras pueden preferir la retroalimentación directa mientras que otros se toman un tiempo y necesitan un día para asentarse, algunos prefieren la retroalimentación positiva primero, otros no. Pero no sólo la opinión entre el profesorado contribuye al éxito del proyecto. También se necesita una evaluación adecuada y constante por parte del grupo destinatario para que el programa se desarrolle con éxito y para que la enseñanza sea eficaz.

1.4.3. Vinculación entre educación intergeneracional y ApS

La cuestión que ahora nos ocupa es, en este apartado, cómo puede integrarse el ApS intergeneracional en las IES. Por lo tanto, resulta interesante preguntarse cómo considerar el aprendizaje intergeneracional como una tarea de las IES y qué retos y temas didácticos conlleva. Los trabajos publicados sobre el ApS en las IES han destacado, en la línea apuntada, la importancia de utilizar estrategias didácticas específicas que influyen en el éxito de la experiencia del curso. Estas estrategias son descritas por Roodin y sus colegas a través de los siguientes elementos: para Roodin et al. (2013) resulta de gran importancia planificar y preparar el curso de en cuanto a la definición del problema, los recursos necesarios, la conexión con las y los socios de la comunidad y el establecimiento de objetivos. Con el segundo paso es importante preparar y acompañar a las y los estudiantes antes y durante sus actividades a través de la formación y el intercambio de experiencias dentro del curso. Además, el personal de la institución y las y los socios comunitarios deben estar suficientemente involucrados y reunirse regularmente. Deben crearse diversas oportunidades para las y los estudiantes para procesar sus experiencias en diferentes espacios de reflexión. Por un lado, es importante relacionar estas experiencias reflexionadas con el contenido del curso. Por otro lado, en esas reflexiones

deben cuestionar las actitudes, valores y creencias personales. Por último, también es importante celebrar juntos los éxitos. Esto puede hacerse, por ejemplo, mediante una reunión de estudiantes y adultos/as mayores o una presentación en los medios de comunicación. Por último, los futuros cursos de ApS se beneficiarán de la evaluación continua y la documentación de los resultados del proyecto por parte de todas y todos los participantes. Prestar atención a estas cinco prácticas básicas facilita el intercambio de diferentes proyectos y hace más manejable el amplio espectro de actividades de Roodin et al. (2013).

A la hora de planificar programas de aprendizaje intergeneracional para el alumnado, las y los profesores y otras y otros educadores deben prestar atención a algunos principios, descritos por Schmidt-Hertha (2014), que pueden guiar el desarrollo de los programas de aprendizaje intergeneracional:

▪ *Aprender más sobre la propia generación y sobre otras generaciones*. En primer lugar, el aprendizaje intergeneracional debe abordar el aprendizaje sobre la propia generación y sobre las demás. La interacción está impulsada por su origen generacional específico, sus perspectivas y actitudes y debe considerarse como una parte importante del aprendizaje.

▪ *Intercambios recíprocos e igualitarios*. En segundo lugar, es importante que todos y todas las y los participantes se impliquen como alumnos y alumnas y profesores y profesoras, que se reúnan sin jerarquías y tengan las mismas oportunidades de controlar el proceso de aprendizaje: "se comprometen como socios y socias iguales en una experiencia de aprendizaje bidireccional" (Stephan, 2021, p. 443).

▪ *Compromisos compartidos entre las partes implicadas*. En tercer lugar, el aprendizaje orientado a proyectos y el ApS parecen ser estrategias con altas probabilidades de tener resultados positivos con el aprendizaje intergeneracional, porque de esa manera todos las y los socios están trabajando

hacia un objetivo común o producto final con compromiso (Schmidt-Hertha, 2014; Stephan, 2021).

Para Stephan (2021), falta un importante factor de motivación para la participación en el aprendizaje intergeneracional, por lo que identifica la relación y el vínculo como un cuarto principio. Para Franz (2014), por su parte, hay seis principios que conducen a una acción didáctica sensible a la generación: se orienta hacia la biografía, el espacio social, la interacción, la participación, la acción y la reflexión de las personas implicadas. Tal vez lo novedoso aquí sea el apego explícito a la reflexión, que enfatiza la evaluación conjunta de las experiencias individuales y colectivas del proceso de aprendizaje intergeneracional. De este modo, las diferencias que se produzcan entre las generaciones se discutirán y se estimularán para comprometerse con nuevos contenidos, lo que iniciará de nuevo el aprendizaje. El aprendizaje intergeneracional se inserta así en una acción conjunta, un compromiso conjunto y se refleja a través del curso en la universidad.

Un reto didáctico y temas que se vinculan a ApS intergeneracional es que pueden transferirse los procesos de aprendizaje informales e implícitos, que hasta ahora han tenido lugar principalmente en la familia, a un entorno de aprendizaje formal e intencional. Para ello, el entorno educativo y el ambiente de aprendizaje deben diseñarse didácticamente de manera que los procesos implícitos puedan reflejarse explícitamente (Franz et al., 2009). Además, hay que tener en cuenta los enfoques de aprendizaje específicos de cada generación y las culturas de aprendizaje para poder dirigirse a todas las personas del grupo de aprendizaje heterogéneo (formado por diferentes generaciones, biografías y situaciones vitales) con sus enfoques de aprendizaje específicos de cada generación y sus diferentes culturas de aprendizaje. El comportamiento de aprendizaje, que siempre está cargado de tiempo y biografía, también debe considerarse en la planificación didáctica (Franz et al., 2009). Para preparar el aprendizaje intergeneracional, es especialmente importante ceñirse a los intereses comunes.

En cuanto a las contribuciones del ApS intergeneracional al aprendizaje intergeneracional, según algunos estudios, el aprendizaje basado en proyectos con un objetivo común es un vehículo apropiado para el aprendizaje intergeneracional porque revela el significado y el impacto de las diferentes perspectivas generacionales y de las experiencias que conforman la generación. Con frecuencia, estos proyectos de aprendizaje se describen como ApS intergeneracional, aunque (como critica Schmidt Hertha, 2014) la mayoría de las actividades no se basan en la reciprocidad, ya que una generación apoya a otra. Por esta razón, Schmidt-Hertha incluye el aprendizaje basado en proyectos y el ApS en su tercer principio para el aprendizaje intergeneracional, porque "parece ser una importante fuente de motivación para las y los alumnos cuando los procesos de aprendizaje están vinculados al compromiso y a objetivos de nivel superior" (Schmidt-Hertha, 2014, p. 150).

Como conclusión final de este apartado, cabe señalar que ha habido un gran número de estudios sobre los efectos positivos del ApS intergeneracional (Schmidt-Hertha, 2014), en la reducción de estereotipos relacionados con la imagen del envejecimiento o con la imagen de la generación más joven, en la adquisición asociada a conocimientos experienciales para las generaciones más jóvenes y, por último, la integración social y el bienestar de las generaciones mayores.

Capítulo 2: Aprendizaje-Servicio intergeneracional y digital en Educación Superior



2.1. Legislación del ApS en España en educación superior: Ley LOSU y Declaración de Canarias



A nivel nacional, la LOSU (Ley Orgánica 2/2023 del 23 de marzo del Sistema Universitario) menciona la importancia del ApS en las IES (Aprendizaje y Servicio Solidario. (s.f.) en 2 artículos):

1) Artículo 18. Apartado 4. Cohesión social y territorial.

"Las universidades promoverán un desarrollo económico y social equitativo, inclusivo y sostenible que pueda favorecer la creación de empleo de calidad y mejorar los estándares de bienestar del territorio en el que se ubiquen. A tal efecto, reforzarán la colaboración con las Administraciones Locales y con los actores sociales de su entorno mediante los proyectos de Ciencia Ciudadana y de aprendizaje-servicio, entre otros mecanismos" (LOSU. p.27).

2) Artículo 33. Apartado k. Derechos relativos a la formación académica.

> Al reconocimiento académico y a favorecer la compatibilidad de su participación en actividades universitarias de mentoría, aprendizaje-servicio, Ciencia Ciudadana, culturales, deportivas, de representación estudiantil, asociacionismo universitario, solidarias, de cooperación y de creación de nuevas iniciativas sociales y empresariales. (LOSU. p. 44)

> Por su parte, una de las metas de la Estrategia Universidad 2015 es la formación de ciudadanos y ciudadanas que contribuyan al desarrollo sostenible y a ejercitar la responsabilidad social. La búsqueda de un equilibrio entre la excelencia especializada y la formación humanista con un alto valor fomenta una formación basada en valores sociales, solidarios y principios éticos para dar solución a problemas reales. La universidad se debe involucrar en actividades cívicas en las comunidades en las que opera y también en el ámbito internacional y el Real Decreto 1027/2011 de 15 de julio, modificado por el Real Decreto 96/2014, de 14 de febrero, en el que se establece el marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior, conocido como MECES (a nivel de Grado como a nivel de Máster) y prevé como un resultado de aprendizaje el hecho de que las y los estudiantes reflexionen sobre la naturaleza ética en el campo en el que estudian. Por lo que, en el artículo 64.3 del Real Decreto 1791/2010 de 30 de diciembre por el cual se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario, se recoge que las universidades mejorarán las prácticas de responsabilidad social y ciudadana orientadas a la mejora de la calidad de vida y la inclusión social (Vázquez Verdera, 2015).

En España, además, han tenido lugar 2 conferencias CRUE (Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas) en que se han considerado al ApS: la de 2005, ratificada en 2011, y la de 2023, en las que han quedado definidos los 6 Principios Básicos de Sostenibilidad en las IES (*Conference of Rectors of Spanish Universities,* 2023):

• *Principio ético:* las IES deben esforzarse por educar a las y los ciudadanos de manera que estos reconozcan el valor intrínseco de cada persona y se enfatice la libertad y también, la protección de la vida.

• *Principio holístico*: las IES, deben desarrollarse a partir de una interdependiente de los componentes de la vida económica, social y ambiental. La adopción de enfoques que son éticos, sociales, ecológicos y económicos para abordar cuestiones relacionadas con los desequilibrios ambientales como la pobreza, la injusticia, la desigualdad, etc., implica una comprensión relacional de estos procesos, aunque sus formas sean diferentes.

• *Principio de complejidad*: se relaciona con la adopción de enfoques sistémicos y transdisciplinarios que permiten una mejor comprensión del grado de complejidad de los problemas sociales, económicos y ambientales. Así como la implicación de todas las actividades civiles y profesionales dado que las actividades de ApS se dirigen hacia acciones concretas en contextos reales, abarcan toda la complejidad inherente al mundo real. La complejidad de la aceptación como inherente a la acción social es un resultado de aprendizaje crítico adquirido por quienes participan en actividades de ApS. Los estudiantes necesariamente deben desarrollar el pensamiento sistémico; ellos deben relacionar los problemas entre sí y con sus contextos; deben entender y aceptar las conexiones complejas en sistemas sociales, económicos, culturales, políticos y ambientales.

• *Principio de glocalización:* la adopción de enfoques que creen relaciones entre los contenidos curriculares y las realidades locales y del mismo modo, también globales. El ApS es una forma eficaz de abordar lo global desde lo local. Esta forma de aprender ha demostrado ofrecer buenos resultados desde sus primeras aplicaciones (Cerrillo, 2021), tal vez precisamente porque el contenido curricular se integra con experiencias concretas y reales. Cuando las actividades son significativas, atraen la atención de los estudiantes; la clave está, por tanto, en la actividad desarrollada integrarse en el currículo y, al mismo tiempo, ser

relevantes para la comunidad para la que se dirige (Cushman, 2002; Kenworthy-U'Ren & Peterson, 2005).

Es crucial que los proyectos ofrezcan a las y los estudiantes la posibilidad de desarrollar su programa de estudio colaborando eficazmente con la comunidad local, mientras reflexionan sobre el alcance de su acción a nivel global. Por lo tanto, es esencial que los estudiantes analicen y comprendan la complejidad de los problemas que examinan.

• *Principio de transversalidad:* la integración de los contenidos encaminados al desarrollo de competencias para la sostenibilidad en las diversas áreas de conocimiento, materias y titulaciones. Este contenido se aplica en diferentes niveles de gestión, investigación y transferencia de conocimiento en las IES. Las actividades que se desarrollan en el marco de un proyecto son transversales. Pueden afectar a diferentes áreas de conocimiento, materias y titulaciones. Todas las áreas del conocimiento pueden incorporar el ApS como metodología. Es una pedagogía activa que vincula el servicio comunitario con los planes de estudio sin, teóricamente, la exclusión de ningún área de conocimiento a priori. La combinación de aprendizaje académico y servicio a la sociedad puede enriquecer todos los programas de estudio de pregrado o posgrado, o incluso cursos especializados. Además, en la medida en que las IES estén diseñadas para contribuir a la sostenibilidad, esta metodología activa ofrece la oportunidad de hacer un aporte concreto, evaluable e integrado al currículo. Optar por esta metodología permite a las y los educadores vincular el conocimiento a la resolución de problemas estrechamente relacionados con la justicia social y los ODS (Asghar & Rower, 2017; Cerrillo, 2021; Rauch et al. 2022).

• *Principio de responsabilidad social*: la contribución de las IES a la sostenibilidad de la comunidad. Queda reflejado en la gestión interna y la colaboración entre entidades y organizaciones en proyectos de investigación y además en acciones que mejoran la calidad de las IES y hacen avanzar en la solución de los problemas sociales, económicos y problemas ambientales.

Los documentos emitidos por la Conferencia de Rectores/as se ven, de algún modo, reforzados desde la Declaración de Canarias define que:

> El ApS es una filosofía de las IES que refuerza el enfoque humanista de la universidad en el siglo XXI reconociendo su responsabilidad social y ofreciendo una lectura relacional de los pilares clásicos de docencia, investigación y transferencia de conocimiento en beneficio de toda la comunidad universitaria y del bien común de la sociedad. (APS-U, 2021, p. 3)

Esta declaración se realiza en el marco del X Congreso Nacional y IV Internacional de ApS (reunidos en Las Palmas de Gran Canaria en 2021) de manera virtual, junto a la red y la Asociación de ApS Universitario. En el evento se invitó a las Universidades organizadoras (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Universidad de La Laguna y Universidad Nacional de Educación a Distancia), al igual que con el resto de Universidades españolas, a adherirse y hacer pública la Declaración de Canarias sobre el ApS en las IES. Algunas de sus afirmaciones son:

> El ApS constituye una herramienta fundamental en la estrategia de sostenibilización curricular propuesta por la CRUE. Animamos a las Universidades a continuar profundizando en la sostenibilidad curricular con un impulso renovado. Así mismo, animamos a las Universidades a implementar procesos de institucionalización del ApS en sus instituciones y a seguir trabajando y tendiendo puentes y alianzas entre las propias instituciones académicas, las organizaciones de la sociedad civil y las administraciones públicas. (APS-U, 2021, p. 4)

Continuando en lo que refiere a la normativa que rige al ApS, desde el punto de vista ahora internacional, la Agenda Renovada para la Educación Superior de la Comisión Europea (*Commission to the European Parliament,* 2023)

fomenta las IES para desarrollar funciones cívicas sólidas y subraya la importancia de trabajar con las comunidades locales. Sin embargo, todavía falta un marco regulatorio claro que facilite su implementación definitiva.

El ApS es una forma eficaz de lograr la propuesta de las Naciones Unidas Asamblea General de las Naciones Unidas en 2002 (U*nited Nations General Assembly,* 2022): que las IES de todo el mundo contribuyan al desarrollo social sostenible empleando metodologías que desarrollen no solo sólo habilidades profesionales, sino también competencias cívicas y un profundo sentido de responsabilidad social entre las los estudiantes. El contribuye a la generación de una cultura de compromiso con lo social y el desarrollo económico de las comunidades a las que está diseñada las IES.

El número de las IES a nivel mundial que incorporan proyectos sigue creciendo, aunque lentamente. También hay que tener en cuenta que esta metodología, cualquiera que sea el proyecto en cuestión, siempre implica la colaboración con otras instituciones (otras universidades, organizaciones no gubernamentales, ayuntamientos u otras instituciones públicas, fundaciones, empresas u otras instituciones privadas). Esta se erige en una vía para que las IES participen en la red de agentes que promueven el cambio en la sociedad, orientado hacia la justicia social y el logro de los ODS. Es una manera de ir más allá de los límites de las instituciones sin perder la orientación académica de las acciones emprendidas (Pearce, 2009).

2.2. El Aprendizaje-Servicio en la Educación superior y sus definiciones



El ApS representa una pedagogía experiencial que fusiona la acción directa, el compromiso estructurado con socios/as comunitarios y la reflexión como facilitadores del aprendizaje profundo y la transferencia efectiva de habilidades (Bringle & Hatcher, 1995; Charity Hudley et al., 2017; Turk & Pearl, 2021). Al ser considerado una "práctica de alto impacto", el ApS proporciona a los y las estudiantes la oportunidad de adquirir habilidades prácticas relevantes para el mundo real, generando resultados que reflejan la complejidad de nuestra sociedad contemporánea (Kuh, 2008).

Este enfoque responde al propósito fundamental de la educación: formar ciudadanos/as competentes capaces de catalizar transformaciones sociales. En un contexto donde las IES a menudo permanecen desconectadas de las necesidades sociales, la implementación e institucionalización del ApS emerge como una respuesta necesaria. Esta metodología permite abordar los desafíos reales que enfrenta la sociedad, trascendiendo el elitismo inherente a enfoques puramente teóricos que carecen de aplicaciones prácticas (Ti et al., 2021; Tijsma et al., 2023).

Además, el ApS facilita la integración del aprendizaje académico con las necesidades de las comunidades, promoviendo el compromiso cívico y fomentando el desarrollo sostenible (Aramburuzabala et al., 2019; Bringle & Clayton, 2021; Goggins & Hajdukiewicz, 2022; Maravé-Vivas, 2022), al tiempo que trasciende los límites del aula, beneficiando tanto a los estudiantes como a las comunidades involucradas (Aramburuzabala et al., 2019; Cerrillo et al., 2022; Deeley, 2022).

Furco & Norvell (2019) identifican los elementos clave del ApS:

→Integración en el currículo.
→Participación activa del estudiante.
→Colaboración con la comunidad.
→Reciprocidad.
→Reflexión.
→Valores éticos.

Johnson et al. (2023) destaca dos mecanismos principales que hacen del ApS una herramienta que en el contexto educativo sea eficaz: el proceso y los resultados. En primer lugar, el ApS estimula un proceso de aprendizaje mejorado mediante la acción, donde la conexión con la experiencia facilita la retención de conocimientos complejos y la transferencia de habilidades a situaciones reales (Tijsma et al., 2020). En segundo lugar, el ApS genera resultados significativos para las IES.

Estudios realizados por autorías como Lester et al. (2005) y Papamarcos (2005) evidencian que el ApS contribuye al desarrollo del pensamiento crítico, habilidades de resolución de problemas, autoeficacia, motivación para el aprendizaje, compromiso cívico, responsabilidad social y desarrollo de valores, promoviendo una perspectiva crítica del cambio social (Aramburuzabala et al., 2019; Cerrillo & McIlrath, 2022).

El ApS se enfoca en acciones dirigidas hacia el medio ambiente y las personas que enfrentan situaciones de desventaja social, exclusión y/o riesgo de exclusión, abordando diversas injusticias sociales y promoviendo la sostenibilidad y la justicia social (*Conference of Rectors of Spanish Universities,* 2021; Martínez-Usarralde, 2008).

Las y los estudiantes participantes en el ApS se involucran en una reflexión estructurada sobre diversas realidades, considerando su origen, prevención y afrontamiento, así como el impacto del servicio en la mejora del medio ambiente, así como el desarrollo sostenible, la injusticia y el cambio social. A través de este enfoque crítico del ApS se asume una naturaleza política y promueve el desarrollo social y la reforma política (Wade, 2001).

Además, el ApS se fundamenta en conceptos como "democracia como forma de vida" y "aprendizaje a través de la experiencia", promoviendo la convivencia responsable y los valores democráticos compartidos. También se centra en el aprendizaje experimental y social, facilitando el crecimiento personal y las competencias sociales, profesionales y cívicas de los estudiantes (Resch & Knapp, 2020).

El ApS se presenta como una metodología que integra el aprendizaje académico con el servicio a la comunidad, equilibrando el desarrollo de habilidades prácticas con la reflexión crítica. Sus beneficios para los estudiantes incluyen el aprendizaje fuera del aula, el crecimiento personal, la adquisición de competencias prácticas, la aplicación del conocimiento a situaciones reales, el fortalecimiento de la autoeficacia, el fomento del compromiso cívico y el establecimiento de redes con empresas sociales o socios comunitarios.

Asimismo, el ApS contribuye a identificar metas educativas valiosas, inspirándose en las influencias teóricas de Dewey y el "learning by doing", así como en las contribuciones de P. Freire a la pedagogía socialista. Sus elementos constitutivos incluyen el protagonismo estudiantil, la conexión con la realidad

extracurricular, la orientación hacia las necesidades sociales, la importancia de la experiencia práctica y la definición de metas educativas sociales y cívicas.

En esta metodología innovadora cabe diferenciar el aprendizaje del servicio. Con ello, hay que poner el acento y la fuerza en el servicio como una forma de tener un enfoque antropológico determinado. A pesar del nivel educativo, hay que pensar en el tipo humano que se promueve desde la Universidad y sus estudios (García-Gutiérrez et al., 2017). Hay 3 razones por las que el servicio cobra importancia:

1. Es un concepto clave para el desarrollo de la ética social y cívica para cuidar del otro siendo una respuesta libre que se da al reconocimiento del otro.
2. La esencia de la relación educativa se conforma por la ayuda y el servicio siendo estos elementos normativos. Este interviene para resignificar la asimetría y la autoridad. Su origen procede del latín *augere* queriendo decir aug sinónimo de aumentar (Izquierdo & García-Gutiérrez, 2021).
3. Es un criterio pedagógico que identifica finalidades personales y sociales valiosas (Nussbaum, 2012; Ordine, 2013).

Finalmente, Álvarez-Vanegas et al. (2024) dan a conocer cómo el ApS, además, es una estrategia didáctica en el ámbito docente y es un ejemplo positivo de cómo las IES impactan en la educación. El estudiantado expresa su satisfacción al darse cuenta de su propio potencial transformador (Expósito & Ciurana, 2017) y desarrollan la participación emocional al acercar a los estudiantes a los problemas del mundo real y la importancia de actuar para solucionarlos.

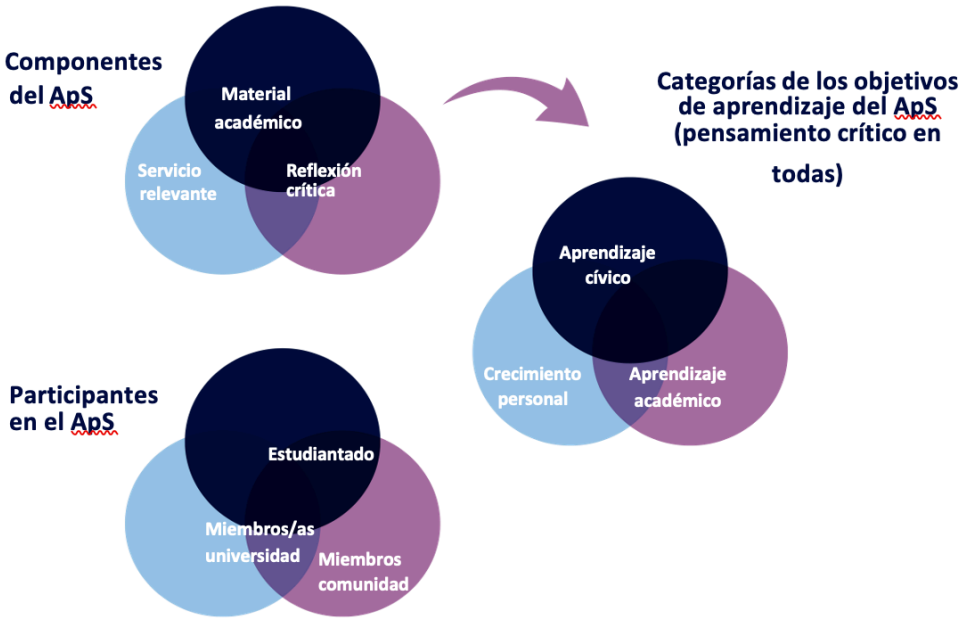
Respecto a las actitudes, los hallazgos de Asenjo et al. (2021) demuestran que el ApS se relaciona con actitudes prosociales entre el profesorado y el estudiantado. Al igual que descubrieron Kawabe et al. (2013) con el ApS como método potente de compromiso cívico para el estudiantado, la responsabilidad y habilidades de trabajo en equipo (Kim, 2023). Álvarez-Vanegas et al. (2024) ratifican que los tres principales desafíos son la insuficiente capacidad de las y

los educadores, la falta de financiación y actitudes de los y las educadoras que pueden abordarse a través de proyectos universitarios que abordan problemas locales colaborando con otras instituciones y/o empresas sociales.

En resumen, el ApS emerge como una estrategia educativa efectiva y una herramienta para el cambio social, donde el estudiantado se convierte en agente activo de transformación, desarrollando habilidades prácticas, reflexión crítica y compromiso cívico, mientras contribuye al mejoramiento de la comunidad y la sociedad en su conjunto. En la figura 6 aparece un marco-conceptual del ApS.

Figura 6

Marco-conceptual para el ApS



Nota. Ash & Clayton, 2009.

Según una de las definiciones más recientes sobre ApS, los autores/as Compare et al. (2024) declaran que el ApS ha ganado popularidad mundial promoviendo el compromiso cívico y los valores tanto democráticos como pluralistas de los estudiantes y por impactar del mismo modo en profesorado y comunidad. Se basa fundamentalmente en 4 pilares: Respeto/ Reciprocidad/ Relevancia/Reflexividad.

Y es que los últimos hallazgos revelan que el ApS ejerce la transformación en la comunidad de las IES (estudiantes y profesores/as) y la experiencia comunitaria fomenta conexiones positivas con colegas y comunidades a nivel local, nacional e internacional. Es por ello, que a los 4 pilares anteriores se une el de la relación. Algo que debería estudiarse en investigaciones futuras.

2.1.1. Fases del ApS

En la figura 7 se aprecian las cinco fases del ApS clasificadas por Resch & Freudhofmayer (2022), autoras de las que se ha adoptado su modelo para trabajar durante el proceso de investigación del IDOL y, ahora, para esta Tesis Doctoral:

Figura 7

Fases del Aprendizaje-Servicio



Nota. Resch & Freudhofmayer (2022).

La instrucción en las IES abarca múltiples responsabilidades. Los docentes que optan por el enfoque del ApS deben encontrar un equilibrio entre las directrices institucionales, sus propios intereses y los objetivos fundamentales de los planes de estudio (Resch & Dima, 2021). Sin embargo, desempeñan un papel esencial en el ApS al ofrecer cursos que enriquecen la experiencia de aprendizaje de los estudiantes con numerosos beneficios tanto para ellos como para el cuerpo docente, las y los socios comunitarios y, en última instancia, para su propio desarrollo profesional (Aguiniga & Bowers, 2019).

En cuanto a las etapas del ApS, existen diversas interpretaciones y aplicaciones, sin un modelo estándar. A continuación, se presenta un enfoque considerado holístico y completo, utilizado con fines de investigación y formación.

El ApS se desarrolla en distintas fases. De las múltiples interpretaciones que se han hecho de las mismas, para esta Tesis se adopta el modelo de Resch & Knapp (2020) por haber trabajado directamente con las autoras y estar condicionando el abordaje, en otro capítulo, del *Toolkit* que hemos laborado en torno a las mismas. Como se muestra en la Figura X, las fases son: (1) Fase de inicio, (2) Fase de identificación de necesidades comunitarias, (3) Fase de implementación del ApS, (4) Fase de orientación y (5) Fase de reflexión (Resch & Knapp, 2020). Estas fases se suceden cronológicamente y culminan con una reflexión integral sobre todo el proceso.

En la *Fase de Inicio*, el/la docente diseña el curso de ApS, involucra a los estudiantes y presenta la metodología. Los estudiantes comienzan a explorar problemas reales en la comunidad y a idear estrategias para abordarlos. Aquí, los docentes identifican los intereses y habilidades de los estudiantes, así como las necesidades y recursos de las y los socios comunitarios. Es crucial su disposición para involucrar activamente a los estudiantes y colaborar estrechamente con las y los socios comunitarios.

En la *Fase de Identificación de Necesidades Comunitarias*, las y los docentes deben identificar un problema significativo tanto social como personalmente para el estudiantado y las y los socios comunitarios. Se recomienda utilizar métodos de investigación empírica para comprender las necesidades de la comunidad, como la observación participante o los grupos focales. El objetivo principal es comprender las necesidades reales de la comunidad.

En la *Fase de Implementación* del ApS, las y los estudiantes participan activamente en actividades de servicio basadas en las necesidades comunitarias identificadas, mientras documentan y reflexionan sobre sus experiencias. Trabajan en grupos pequeños en la comunidad durante semanas o meses, lo que puede suponer un desafío en términos de gestión del tiempo y la comunicación.

En la *Fase de Orientación*, los y las estudiantes continúan su trabajo en la comunidad con la guía paralela de los docentes. Experimentan la integración de teoría y práctica, así como el crecimiento personal y profesional. Aquí, el rol del docente evoluciona hacia uno más orientado al apoyo y la mediación, acompañando a los estudiantes en su aprendizaje y desarrollo.

Finalmente, en la *Fase de Reflexión*, se lleva a cabo una evaluación integral del proceso de ApS, situándose en un contexto más amplio y generando nuevas perspectivas sobre el funcionamiento de las comunidades. Además de la reflexión y la evaluación, se reconoce el esfuerzo de servicio como parte fundamental de esta fase.

2.2. Enfoque pedagógico del Aprendizaje-Servicio intergeneracional

En este apartado se discute el valor pedagógico del ApS intergeneracional en las IES. Para este tema, nos planteamos dos preguntas principales: Primero, cuáles son los principios educativos del ApS intergeneracional (2.2.1) y segundo, cuál es el panorama español y europeo en materia de ApS Intergeneracional

(2.2.2), y, por último, cómo impacta en el estudiantado universitario el ApS intergeneracional virtual y presencial (2.2.3).

2.2.1. Panorama español y europeo en materia de ApS intergeneracional

Al abordar la primera cuestión, es relevante examinar cómo las personas de distintas generaciones aprenden juntas. El aprendizaje intergeneracional se define como un proceso informal de transferencia de conocimientos, experiencias, perspectivas, hábitos y actitudes entre individuos de diferentes generaciones (Franz et al., 2009; Stephan, 2021). Dado que el aprendizaje y el desarrollo están intrínsecamente ligados a lo social y lo cultural, interactuar con personas de otras generaciones es crucial, ya que cada una posee sus propias vivencias, puntos de vista, saberes y modos de vida. En este sentido, el aprendizaje intergeneracional proporciona una comprensión más profunda de diversos temas, conceptos y aspectos culturales (Schmidt-Hertha, 2014; Stephan, 2021).

El concepto de "aprendizaje generacional", introducido por Lüscher y Liegle, se considera precursor del aprendizaje intergeneracional. Este término hace referencia a todas las formas de aprendizaje en las que la edad o la afiliación generacional son relevantes como diferencias o similitudes, y que son significativas para la transmisión y adquisición cultural, así como para la formación individual (Liegle & Lüscher, 2011). Partiendo de un enfoque pedagógico de las generaciones y su comprensión implícita de los procesos de aprendizaje, describen un proceso bidireccional en el que las generaciones futuras transforman los conocimientos, habilidades y valores transmitidos por la generación anterior (Franz et al., 2009).

El aprendizaje intergeneracional ha demostrado tener efectos positivos tanto a nivel individual como social. Ayuda a los individuos a cuestionar sus propios conocimientos y creencias, facilita la transferencia de saberes y fomenta

relaciones más saludables entre generaciones. Además, fortalece la identidad colectiva y contribuye al cambio social y la comprensión de problemas globales (Schmidt-Hertha, 2014; Stephan, 2021).

Debido a cambios demográficos y sociales, la transmisión intergeneracional se ha vuelto menos evidente y natural. La convivencia en hogares multigeneracionales ha disminuido, lo que plantea la necesidad de apoyar explícitamente este tipo de aprendizaje no formal. Los espacios amplios tienen el potencial de facilitar encuentros intergeneracionales y aprendizaje informal, compensando la disminución del contacto entre generaciones (Franz et al., 2009). En este contexto, el concepto de aprendizaje permanente ha resultado útil, ya que implica que todas las generaciones aprendan juntas para enfrentar los desafíos complejos de la sociedad (Sorgalla, 2015).

El ApS intergeneracional se combina como enfoque pedagógico con un componente intergeneracional que une a estudiantes y adultos mayores. Su objetivo es establecer relaciones significativas entre individuos de diferentes generaciones que sean mutuamente provechosas (Ayala et al., 2007). En una sociedad envejecida, donde los jóvenes a menudo tienen pocas interacciones informales con personas mayores, el ApS intergeneracional es crucial para promover la comprensión entre generaciones, el compromiso cívico y la responsabilidad social.

Este enfoque del ApS intergeneracional se ha integrado en disciplinas como las ciencias sociales y de la salud, especialmente en la enseñanza de la gerontología y la geriatría, donde las cuestiones relacionadas con la edad son centrales en el plan de estudios (Karasik, 2013; Roodin et al., 2013). El proyecto IDOL amplía esta perspectiva al presentar proyectos de ApS intergeneracional (digital) de diversas IES y disciplinas en toda Europa. De esta manera, el ApS intergeneracional se posiciona como un programa transversal que aborda una amplia gama de actividades para satisfacer las necesidades de la comunidad.

El ApS intergeneracional involucra a diversos actores, incluyendo estudiantes, adultos mayores, la comunidad, el cuerpo docente y las instituciones educativas. En el proyecto IDOL, se reconoce la importancia de estos actores y se refinan sus roles para garantizar la efectividad de los programas intergeneracionales.

En los programas de ApS intergeneracional, estudiantes, profesores/as y coordinadores del programa participan directamente en la preparación y planificación del curso de ApS. El grupo de adultos mayores puede desempeñar el papel de receptores del servicio por parte de los estudiantes jóvenes o de proveedores del servicio a otros (Roodin et al., 2013, p. 20). Pueden ser miembros de la comunidad (como residentes mayores en una comunidad de viviendas), estudiantes mayores matriculados en un programa de estudios o profesores/as que forman un equipo de dos personas de diferentes generaciones que ofrecen un curso de ApS. Los representantes de la comunidad son individuos que ocupan roles de responsabilidad en una comunidad (por ejemplo, el administrador de una comunidad de viviendas). Los profesores/as están representados por directores de programas de estudio o administradores de las IES, quienes aseguran que los cursos de ApS se integren en el plan de estudios y se ofrezcan en las instituciones.

Es crucial destacar el papel de los adultos mayores en el ApS intergeneracional. Hegeman et al. (2010) distinguen entre programas de ApS intergeneracional que prestan servicios a adultos mayores y estudiantes más jóvenes que trabajan junto a adultos mayores en actividades de servicio. Esta distinción refleja cómo los adultos mayores son percibidos por otros actores del curso de ApS, ya sea como participantes activos o pasivos. La colaboración en actividades de ApS entre estudiantes y adultos mayores se está volviendo un modelo cada vez más común, donde ambos grupos participan en actividades intergeneracionales significativas (Bartlett et al., 2022; Moinolmolki & Broughton, 2020). También es importante considerar la diversidad dentro de la población de adultos mayores al realizar actividades de servicio, ya que puede variar según

su origen social (por ejemplo, ingresos bajos frente a ingresos altos, área rural frente a área urbana) y su estado de salud y funcionalidad física o cognitiva.

Al analizar más detenidamente a las y los participantes del ApS, surge la pregunta sobre dónde se podría integrar un componente intergeneracional, ya que es uno de los objetivos de esta investigación. En primer lugar, el ApS podría ser intergeneracional en términos de los estudiantes involucrados, formando grupos intergeneracionales que realicen el ApS juntos. En segundo lugar, el componente intergeneracional podría introducirse a través del profesorado o educadores, cuando profesores/as mayores y más jóvenes trabajen juntos en cursos aplicados (enseñanza en tándem). Por último, y esta es la comprensión más habitual del ApS intergeneracional, implica una dimensión aplicada entre las y los estudiantes y las y los socios de la comunidad, especialmente entre los más jóvenes y las y los ciudadanos mayores de la comunidad.

Se define ‘generación’ como un conjunto de personas con edades similares y una visión de vida y orientación parecidas. Una generación comparte experiencias vividas y reflexiona sobre estas dentro de un contexto histórico específico, como la aparición de Internet o la propagación de la gripe española. Al participar en crisis, innovaciones, inventos o eventos históricos comunes, las generaciones se convierten en unidades sociohistóricas. Aunque una generación puede experimentar los mismos eventos, puede asignarles significados diferentes debido a factores como el género, el entorno socioeconómico, la cultura, la educación o la orientación política. Es importante distinguir entre las relaciones intergeneracionales dentro y fuera de la familia. En esta investigación, nos centramos en las relaciones intergeneracionales fuera de la familia.

En este contexto, es relevante mencionar el término *profiguración* propuesto por Molina-Luque (2021), que describe la sociedad del siglo XXI donde la *sociedad profigurativa* busca la educación colaborativa y dialógica para enseñar y aprender. Se trata de una forma de socialización colaborativa y no jerárquica entre las distintas generaciones, destacando la responsabilidad

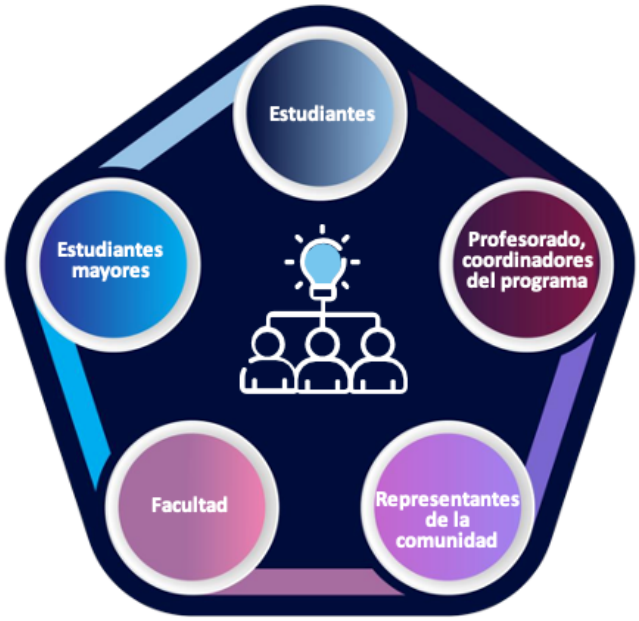
intergeneracional y las relaciones solidarias entre jóvenes y ancianos en una socialización integral y entrelazada.

La esencia fundamental abordada es la relación vital, emocional y educativa entre personas mayores y jóvenes, dando origen al concepto de *profiguración* para describir la interdependencia intergeneracional y, por ende, *profigurar* como el acto de establecer relaciones respetuosas, complementarias y enriquecedoras entre diferentes generaciones con el propósito de fomentar la integración social intergeneracional. Se resalta la importancia de una buena conexión, influencia positiva, reconocimiento mutuo y la transmisión positiva de experiencias y conocimientos entre las distintas generaciones. El autor también aboga por la reevaluación de la educación tanto dentro como fuera del ámbito escolar en el contexto de la *profiguración*, aprovechando las interacciones intergeneracionales y la sabiduría que estas conllevan.

La *profiguración*, entonces, se plantea como una acción educativa esencial para contrarrestar el edadismo implícito, ya que es importante reconocer que, a diferencia de otros prejuicios como el racismo o el sexismo, el edadismo afecta a todas las personas, dado que el envejecimiento es una perspectiva compartida por todas y todos. En este sentido, se destaca que los programas intergeneracionales deben ser diseñados, gestionados y planificados de manera adecuada para cumplir con las necesidades reales de las personas y las comunidades, enfatizando que el simple encuentro entre generaciones no garantiza los beneficios esperados. Esta idea se fundamenta en la perspectiva presentada por Butler (1969). En la figura 8 se pueden apreciar los y las participantes de un ApS, mientras que en la figura 9 también, pero presentados por sus sinergias entre ellos.

Figura 8

Socios y socias participantes en un Aprendizaje-Servicio



Nota. Resch & Freudhofmayer (2022).

Figura 9

Los stakeholders del Aprendizaje-Servicio intergeneracional



Nota. Resch & Fellner (2022).

La investigación sobre el ApS intergeneracional destaca una variedad de resultados positivos y experiencias enriquecedoras para los participantes. Los estudios coinciden en que los programas de ApS intergeneracional fomentan la comprensión y la conexión entre las generaciones más jóvenes y mayores. Durante las actividades intergeneracionales, tanto estudiantes como adultos mayores pueden beneficiarse al establecer relaciones personales significativas. Los estudiantes tienen la oportunidad de superar estereotipos negativos sobre la edad y aprender sobre la vida de los mayores a través de sus historias personales, lo que puede guiar su propio desarrollo. A su vez, los adultos mayores pueden contribuir de manera significativa a la sociedad, destacando su valioso papel (Sweetland et al., 2017).

La evaluación de los programas de ApS intergeneracional puede realizarse utilizando diversas escalas, como la Escala de Cuidadores del SIDA, la Escala de Actitudes de Servicio a la Comunidad y la Escala de Actitudes Cívicas. Sin embargo, medir las actitudes básicas preexistentes, como la disposición para el compromiso social, puede ser un desafío, ya que son inherentemente difíciles de cuantificar (Roodin et al., 2013).

La investigación también revela beneficios significativos para los estudiantes que participan en el ApS intergeneracional. Estas y estos estudiantes amplían su conocimiento sobre el envejecimiento y ganan confianza en sus habilidades para comunicarse con adultos mayores. La pedagogía del ApS intergeneracional se destaca como una estrategia efectiva para combatir el edadismo, que se refiere a los estereotipos negativos y prejuicios hacia los adultos mayores. La reducción de estos estereotipos se relaciona con el desarrollo de habilidades como una mejor comprensión de la vida de los adultos mayores, experiencia en temas geriátricos y habilidades de comunicación y empatía mejoradas.

Además, el estudiantado experimenta un crecimiento personal positivo, un aumento en la empatía y el comportamiento cívico, y un mayor interés en

carreras relacionadas con el envejecimiento. En términos académicos, muestran un mayor rendimiento y una mayor probabilidad de graduarse. En general, los estudios indican una respuesta positiva por parte de los estudiantes hacia las oportunidades de ApS intergeneracional (Roodin et al., 2013).

Aunque se ha investigado ampliamente sobre los resultados del ApS intergeneracional para las y los estudiantes, hay menos estudios sobre cómo afecta a las y los adultos mayores, instructores, profesorado de las IES y la comunidad en general (Roodin et al., 2013). Las perspectivas de las y los adultos mayores sobre las experiencias de ApS con jóvenes resaltan la importancia de las interacciones personales regulares, que promueven la comprensión intergeneracional y el intercambio de historias de vida, reforzando así la autoestima de los mayores (Underwood & Dorfman, 2006). Aunque algunos proyectos de ApS intergeneracional no tienen como objetivo central rememorar historias de vida, el diálogo entre estudiantado y adultos/as mayores a menudo conduce naturalmente a compartir experiencias vitales, lo que beneficia el bienestar emocional de los mayores (Moinolmolki & Broughton, 2020).

El sentimiento de generatividad, que implica responsabilidad hacia las generaciones futuras, puede cultivarse a través de interacciones intergeneracionales significativas, lo que a su vez mejora la percepción positiva de los jóvenes por parte de las y los adultos mayores (Moinolmolki & Broughton, 2020). Especialmente en áreas rurales donde los servicios y la atención a las personas mayores pueden ser limitados, los programas de ApS son especialmente valiosos. Sin embargo, es crucial que los adultos mayores estén bien informados sobre los objetivos y expectativas del proyecto de ApS para evitar cualquier efecto negativo derivado de la falta de claridad en las actividades (Underwood & Dorfman, 2006).

La investigación sobre la experiencia de las y los profesores de las IES en los cursos de ApS intergeneracional se centra principalmente en la facilitación de la instrucción y en cómo mejorar los cursos. La colaboración efectiva entre profesorado, estudiantado, instituciones educativas y la comunidad es crucial para el éxito del ApS. La planificación meticulosa, la construcción de alianzas

comunitarias y el compromiso continuo son elementos clave para el desarrollo exitoso de proyectos de ApS intergeneracional (Hegeman et al., 2010). Es esencial que las y los estudiantes estén bien preparados para su participación, lo que implica información práctica sobre el lugar de servicio y conocimientos sobre cuestiones relacionadas con el envejecimiento, así como instrucciones sobre cómo interactuar con las y los adultos mayores (Hahn et al., 2020). Las actividades de reflexión también desempeñan un papel crucial en el ApS intergeneracional, ya que permiten a las y los estudiantes conectar sus experiencias de servicio con los objetivos de aprendizaje del curso y fomentan el pensamiento crítico (Karasik, 2013).

2.2.2. El Aprendizaje-Servicio Digital Intergeneracional y los marcos de competencias europeos (DigComp, EntreComp)

El Marco Europeo de Competencia Digital para la Ciudadanía (DigComp 2.2) posiciona la competencia digital como una habilidad fundamental dentro del aprendizaje continuo. Su propósito radica en resaltar la relevancia de la competencia digital para el aprendizaje y la participación en la sociedad a través de la tecnología, así como en superar las deficiencias en el proceso de transformación digital. DigComp 2.2 identifica cinco áreas de competencia y 21 competencias relevantes para el estudiantado en las IES, proporcionando un marco que puede orientar la definición de objetivos de aprendizaje y la preparación de contenidos, siendo particularmente útil para el profesorado de las IES. A continuación, en la tabla 4, se presentan las cinco competencias más destacadas de DigComp 2.2 que tienen relevancia para el ApS digital intergeneracional. La participación en actividades de ApS digital intergeneracional permite al estudiantado mejorar sus habilidades digitales. La tabla presenta las descripciones de competencias de DigComp 2.2 en la columna izquierda, mientras que en la columna derecha se ilustra cómo el ApS digital intergeneracional contribuye al desarrollo de cada área específica de competencia.

Tabla 4

Competencias relevantes en el ApS digital

DESCRIPCIÓN DE LA COMPETENCIA	RELEVANCIA DEL APS DIGITAL PARA LA COMPETENCIA
Colaboración a través de tecnologías digitales.	La comunicación digital actual ofrece nuevas oportunidades para participar en la sociedad y compartir conocimiento mientras se conecta en red con personas de todo el mundo, especialmente en el contexto del aprendizaje académico.
Utilizar herramientas y tecnologías digitales para procesos colaborativos, y para la co-construcción y co-creación de datos, recursos y conocimiento.	El desarrollo de esta competencia ayuda al profesorado y el estudiantado de las IES a participar en proyectos digitales de ApS, a utilizar herramientas apropiadas para crear contenido y a desarrollar un proyecto colaborativo.
Compromiso con la ciudadanía a través de las tecnologías digitales La ciudadanía digital se refiere al uso responsable de la tecnología por parte de cualquiera que use ordenadores, Internet y dispositivos digitales para comprometerse con la sociedad a cualquier nivel.	La planificación de un proyecto de aprendizaje- servicio digital intergeneracional requiere averiguar qué problemas están presentes actualmente en la sociedad, cuáles son las necesidades de los miembros de la comunidad y si los problemas han sido relegados a un segundo plano, a pesar de ser importantes.

DESCRIPCIÓN DE LA COMPETENCIA	RELEVANCIA DEL APS DIGITAL PARA LA COMPETENCIA
	Diversas plataformas digitales ofrecen distintas formas de involucrarse en actividades regionales, locales o globales.
	Desarrollar esta competencia puede ser muy útil para identificar las necesidades y los problemas de un colectivo de la comunidad y qué actividades digitales de ApS podrían ser apropiadas para abordarlos.
Interacción a través de tecnologías digitales Interactuar a través de una variedad de tecnologías digitales y comprender los medios de comunicación digital apropiados para un contexto dado	El estudiantado que participa en cursos de ApS digital intergeneracional interactúa mediante el uso de dispositivos y aplicaciones digitales. Al hacerlo, aprenden a comunicar, presentar y manejar contenidos a través de la comunicación digital de manera adecuada. Aprende a usar diferentes medios y adapta diversas estrategias de comunicación.
Gestión de datos, información y contenido digital	Trabajar en un proyecto de ApS digital intergeneracional puede ser un

DESCRIPCIÓN DE LA COMPETENCIA	RELEVANCIA DEL APS DIGITAL PARA LA COMPETENCIA
	desafío cuando se trata de almacenar archivos importantes como contenido o datos privados/internos. El desarrollo de esta competencia ayuda al profesorado y estudiantado a encontrar formas de almacenar estos archivos y hacerlos accesibles a los participantes del proyecto para garantizar la colaboración.
Organizar, almacenar y recuperar datos, información y contenido en entornos digitales; organizarlos y procesarlos en un entorno estructurado.	
Identificar carencias de competencia digital Comprender dónde está la propia competencia digital necesita ser mejorado o actualizado; ser capaz de apoyar a otros con su competencia digital desarrollo; buscar oportunidades para autodesarrollo y mantenerse al día con la evolución de la tecnología digital.	El estudiantado y el profesorado que participa en un proyecto de ApS digital intergeneracional puede enfrentarse a carencias en la competencia digital, ya sean de ellos mismos o de las generaciones con las que trabajan. Desarrollar esta competencia puede ayudar a reflexionar sobre uno mismo o sobre los demás para identificar carencias, integrar conocimientos (previos) y saber cómo ayudar a otros a mejorar su competencia digital.

Nota. Resch & Fellner (2022).

En lo que respecta a la relación entre el ApS digital intergeneracional y *EntreComp* (Marco de Competencias Empresariales), una herramienta destinada a mejorar la capacidad empresarial de las organizaciones europeas y las competencias empresariales de la ciudadanía europea, el marco teórico busca establecer un consenso sobre una comprensión compartida de la competencia empresarial mediante la identificación de tres áreas de

competencia y una lista de 15 competencias relevantes para las iniciativas educativas.

Las competencias delineadas en EntreComp pueden ser promovidas a través del ApS digital intergeneracional. A continuación, se han seleccionado las cinco competencias más significativas de EntreComp que tienen pertinencia para el ApS digital intergeneracional. La columna de la izquierda contiene las descripciones de las competencias presentadas en *EntreComp,* mientras que la columna de la derecha ilustra cómo el ApS digital intergeneracional contribuye al desarrollo de cada área específica de competencia como se observa en la tabla 5.

Tabla 5

Relevancia del ApS digital para la adquisición de competencias

Descripción de la competencia	**Relevancia del ApS digital para la competencia**
Creatividad	Los proyectos de aprendizaje-servicio digital intergeneracional brindan al estudiantado y al profesorado la oportunidad de utilizar de manera creativa los recursos de los campos académicos y prácticos para facilitar el desarrollo de nuevas ideas y enfoques que satisfagan las necesidades de la sociedad.
Detectar oportunidades	Los proyectos de aprendizaje-servicio digital requieren que el estudiantado sepa cómo explorar el entorno social para sus actividades de servicio,

	cómo identificar y abordar las necesidades de lacomunidad y cómo participar en oportunidades de participación social.
Pensamiento ético y sostenible	La participación social en el contexto de las IES y los colectivos de la comunidad con quienes se trabaja tiene como objetivo encontrar soluciones sostenibles para satisfacer las necesidades de la comunidad, basadas en conocimientos teóricos y prácticos. Esto requiere reflexionar sobre cada paso del proceso de planificación y también sobre el impacto de las propias acciones en la sociedad.
Hacer frente a la incertidumbre, la ambigüedad y el riesgo	La pandemia de COVID-19 planteó un desafío para profesorado, estudiantado y las generaciones más mayores. Las situaciones de incertidumbre son parte de la vida diaria, especialmente cuando se trabaja con otras personas, en un contexto digital o como parte de actividades cívicas. Sin embargo, esto no debería impedir que las personas se involucren en situaciones inciertas. El estudiantado,el profesorado y las y

	los miembros participantes de la comunidad deben poder tomar decisiones con poca antelación y hacer frente a cambios inesperados.
Aprendiendo a través de la experiencia	El aprendizaje en un contexto intergeneracional es una gran oportunidad para que ambas generaciones aprendan una de la otra, especialmente si ambas generaciones están abiertas al aprendizaje reflexivo y aceptan diferentes puntos de vista y diferencias generacionales y si están dispuestas a compartir sus experiencias (por ejemplo, de éxito y fracaso).

Nota. Resch et Fellner (2022).

2.3. Competencias digitales. Del Aprendizaje-Servicio presencial al Aprendizaje-Servicio virtual



A continuación, la investigación en ApS y las formas de llevarlo a cabo se van a desarrollar en los siguientes apartados. Por un lado, el ApS presencial (2.3.1) y el digital (2.3.2). Estos últimos son adecuados para promover la ciudadanía global (Larsen, 2014). Tal y como demuestra el trabajo de ApS digital durante la pandemia (Aramburuzabala et al., 2023) el potencial de los entornos digitales en cursos de ApS destaca sus ventajas como el componente de servicio que se imparte de manera digital, la capacidad de involucrar a socios y socias regionales cercanos a la universidad, además de organizaciones dispersas de forma global y que incluso cuentan sin recursos para viajar. Otra de las ventajas se identifica con que la dispersión geográfica deja de ser un motivo para que el estudiantado acuda al ApS digital. Y, por último, favorece la inclusión permitiendo a los y las estudiantes con discapacidades o con problemas de salud mental acceder a los cursos de ApS (Waldner et al., 2012, p. 126).

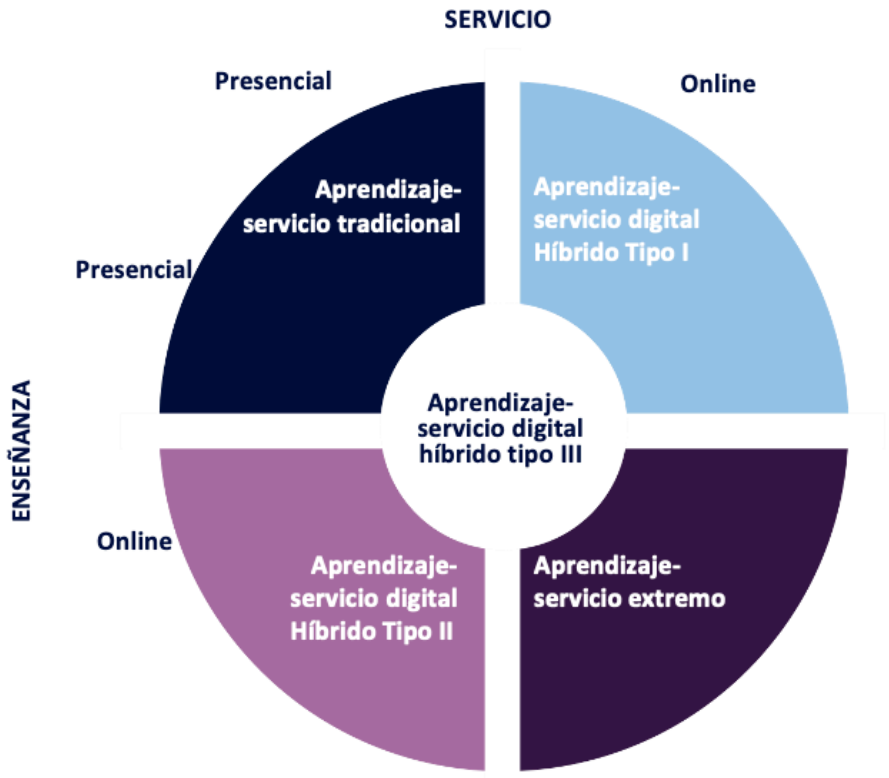
2.3.1. Del Aprendizaje-Servicio presencial al Aprendizaje-Servicio digital

El ApS digital o virtual representa un enfoque práctico de aprendizaje en línea que implica la interacción y el uso de la tecnología por parte de las y los estudiantes para abordar las necesidades de la sociedad, al mismo tiempo que reflexionan conscientemente sobre sus acciones para beneficiar a la comunidad a través de la innovación. Este tipo de aprendizaje, según los investigadores, presenta desafíos específicos, pero también una serie de beneficios significativos u oportunidades. Según lo planteado por Albanesi et al. (2020), el ApS digital brinda acceso y oportunidades de aprendizaje sin restricciones geográficas gracias a su naturaleza electrónica, y puede ser implementado en diversos modelos de cursos. Además, no existen limitaciones ni discriminaciones por género, raza, u otras características; todas las personas pueden participar en este tipo de aprendizaje, lo que facilita el intercambio de conocimientos y experiencias entre las y los estudiantes. El ApS digital expone a las y los estudiantes a situaciones del mundo real, brindándoles la oportunidad de aprender, comprometerse, reflexionar e idear soluciones a través de pruebas y aplicaciones. El acto de servicio hacia la sociedad contribuye al desarrollo de competencias y fomenta en ellos un sentido de responsabilidad y ciudadanía.

Tradicionalmente, las actividades de ApS se llevan a cabo sin un componente en línea (Waldner et al., 2012): tanto la instrucción en clase como el servicio se realizan físicamente en la comunidad. Sin embargo, existen formas de ApS digital que incorporan componentes en línea. Estos tipos pueden diferenciarse de la siguiente manera: En el tipo I de ApS digital híbrido, la instrucción entre profesores/as y estudiantes se lleva a cabo en línea, mientras que el servicio se realiza físicamente, por ejemplo, en una escuela. Por otro lado, en el tipo II de ApS digital híbrido, la instrucción tiene lugar en la universidad y el servicio se realiza en línea. El tipo III, el híbrido mixto de ApS digital, está diseñado como un entorno de aprendizaje mixto que combina el aula con la comunidad, mientras que el ApS digital completo se lleva a cabo completamente en línea. Se puede observar en la siguiente figura 10:

Figura 10

Los diferentes tipos de Aprendizaje-Servicio digital



Nota. García-Gutiérrez & Ruiz-Corbella, 2022.

El ApS digital presenta una serie de desafíos que deben ser abordados con atención y planificación meticulosa. Es crucial garantizar una adecuada planificación y organización del ApS digital para su implementación exitosa. Estudios previos han resaltado la importancia de realizar investigaciones sobre las oportunidades de servicio disponibles y los miembros de la comunidad dispuestos a participar, así como la necesidad de que tanto el profesorado como el estudiantado estén familiarizados y preparados en cuanto a las tecnologías, software y materiales a utilizar en el proceso de enseñanza y aprendizaje, además de identificar las áreas que requieren atención en términos de servicio.

Uno de los desafíos clave es poder satisfacer las diversas expectativas y necesidades del estudiantado proveniente de diferentes contextos. Sin embargo, para lograr una implantación exitosa del ApS digital, tanto el profesorado como el estudiantado deben estar familiarizados y tener cierta experiencia con las técnicas de enseñanza y aprendizaje digital, respectivamente. El profesorado debe brindar claridad sobre los recursos a utilizar, como aplicaciones informáticas, garantizando que estas satisfagan las necesidades del estudiantado. Además, es fundamental evaluar las capacidades y habilidades tanto de los miembros de la comunidad como del estudiantado.

Asimismo, se requiere una sólida capacidad de gestión de proyectos y colaboración con las organizaciones. Los expertos también subrayan la importancia de la formación previa para todas y todos los involucrados en el ApS digital, así como la necesidad de coordinar las opciones tecnológicas con la comunidad, redactar contratos y memorandos de entendimiento, establecer horarios de reuniones preestablecidos para mejorar la comunicación, y aplicar estrategias para facilitar la interacción grupal, como la creación de espacios de trabajo en equipo durante el curso (McGorry et al., 2012, p.145).

La investigación sobre el ApS virtual en el contexto de las IES persigue diversos objetivos comunes, fundamentados en lo que se conoce como pedagogía digital. En este sentido, se identifican diferentes líneas de investigación que caracterizan el presente y que serán complementadas por futuros estudios en este ámbito. Uno de los objetivos principales se centra en la adquisición de valores y competencias genéricas. Los datos recopilados en estudios de casos previos que emplearon esta metodología virtual han revelado resultados positivos y rasgos distintivos que podrían convertirse en tendencias en cuanto a la adquisición de valores y competencias.

Esta conclusión se deriva de diversas investigaciones que evidencian los impactos positivos de la ApS virtual en las competencias de las y los estudiantes. Por ejemplo, el estudio de Miró-Miró (2021) muestra cómo la digitalización de las

narrativas en las escuelas rurales promueve acciones comunitarias, generando una ciudadanía comprometida con la realidad. En cuanto a las habilidades interpersonales, el trabajo de Sparkman-Key (2020) sugiere que tras la aplicación de un caso de ApS virtual e internacional, se observa una mejora en el desarrollo de habilidades como el respeto, la autenticidad, la escucha activa, la comunicación no verbal, la conciencia cultural, la construcción de relaciones y el liderazgo. Desde la perspectiva de Bringle (2020), la ApS virtual híbrida puede contribuir al desarrollo de habilidades, actitudes y valores cívicos en el ámbito de las IES, al tiempo que facilita la conexión con comunidades de aprendizaje, promueve el diálogo y crea nuevas plataformas de enseñanza. Para Paredes (2019), la práctica de ApS virtual ofrece entornos propicios para la adquisición y desarrollo de competencias digitales, sociales y ciudadanas, fomentando la sensibilidad social y el compromiso cívico. Además, según Ruiz-Corbella (2020), los resultados indican una mejora en el compromiso cívico y el diálogo intercultural, al tiempo que las y los estudiantes reportan un desarrollo en sus competencias profesionales. Finalmente, el estudio de Marcus et al. (2020) de la Universidad de Malaya revela que el diseño del entorno de aprendizaje es efectivo para fomentar competencias genéricas como la ciudadanía global, la adaptabilidad y el trabajo en equipo, como resultado de la discusión entre estudiantado y profesorado sobre las necesidades sociales comunes.

En términos tecnológicos, hay dos enfoques complementarios para el ApS: el aprendizaje ubicuo y el aprendizaje móvil. El primero se refiere a un ambiente de aprendizaje que se integra en la vida cotidiana a través de dispositivos y redes móviles, lo que implica experiencias de la vida real enriquecidas con información virtual y adaptable al estudiante y su entorno (Kinshuk, 2012). Este enfoque se caracteriza por la conectividad, la portabilidad y la interconexión. Por otro lado, según la UNESCO (*Mobile Learning*, 2021), el aprendizaje móvil implica el uso de dispositivos móviles y es fundamental para la existencia del aprendizaje ubicuo. Investigaciones como las de Manghisch & Mangisch-Spinelly (2020) muestran que los dispositivos móviles pueden respaldar los objetivos educativos generales, promover el desarrollo dentro del aula y ampliar las experiencias educativas más allá del entorno físico del aula,

facilitando así el aprendizaje no formal o informal, así como el aprendizaje personalizado.

En términos de internacionalización, la participación de las y los estudiantes en intercambios académicos es crucial para su desarrollo educativo. De esta manera, las y los estudiantes tienen la oportunidad de realizar estancias en otros lugares sin tener que interrumpir sus responsabilidades diarias y con flexibilidad en cuanto a los plazos para llevarlas a cabo (Ruiz Corbella & García Aretio, 2010). Según García-Gutiérrez (2021), las experiencias de movilidad virtual demuestran que es posible aprender de manera práctica mientras se aprovechan los beneficios de la movilidad internacional y las tecnologías digitales. Esto elimina las barreras a través del mundo virtual, creando una experiencia en la que la interacción con otros es esencial. Dapena, Castro y Ares-Pernas (2022) describen su experiencia, donde evalúan las competencias y la satisfacción del servicio utilizando diversos recursos para el trabajo colaborativo virtual. Además, Harris (2017) sostiene que los intercambios brindan valiosas lecciones de diálogo intercultural, tanto en contextos reales como en espacios virtuales. Las actividades a distancia permiten a las y los estudiantes desarrollar percepciones interculturales, adquirir habilidades en la resolución de problemas y comprender el concepto de ciudadanía global informada.

Las TIC se valen de marcos y metodologías establecidas para concebir, diseñar, implementar, monitorear y evaluar el impacto de las intervenciones tecnológicas en el desarrollo. En su mayoría, estas intervenciones adoptan enfoques participativos y centrados en la comunidad que fomentan la apropiación, es decir, la aceptación, la funcionalidad y el mantenimiento a largo plazo de la tecnología para promover los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Este punto es resaltado por Mikhailova (2021) en su estudio, quien concluye que la gestión de la sostenibilidad requiere una mejora continua del contenido curricular para una toma de decisiones más informada, así como proporcionar un contexto que promueva una mejor relación entre las y los ciudadanos y la naturaleza, y fomentar el aprendizaje interdisciplinario como una materia específica junto con una mejora del comportamiento cívico humano.

El enfoque de movilidad virtual también representa una experiencia exitosa que puede ser abordada por los proyectos de ApS virtual, ya que proporciona oportunidades para adquirir competencias interculturales y tecnológicas que están alineadas con el concepto de ciudadanía global, un objetivo de la Agenda 2030 (García-Gutiérrez & Corbella, 2022). En una línea similar, Plata & Moredo (2021) destacan en sus hallazgos que las y los estudiantes que participan en ApS virtual tienen una comprensión más sólida de los ODS, así como experiencias de aprendizaje colaborativo y en equipo, junto con un sentido de responsabilidad cívica.

2.3.2 ¿Por qué es importante y necesaria esta transformación?

Durante años, las TIC han estado presentes en todos los aspectos de nuestra vida. Sin embargo, cuando ha habido un cierre de las instituciones educativas debido a la pandemia y las restricciones en el aprendizaje presencial han elevado la importancia de las TIC en la actualidad. Según el informe de Adams et al. (2017), 78 expertos delinearon un horizonte de cinco años para las IES en relación con la integración de la tecnología a nivel global, anticipando que el aprendizaje virtual y mixto resultaría inevitable en el futuro. Posteriormente, el Plan de Acción de Educación Digital de la Comisión Europea (2018) resaltó las oportunidades de transformación digital en la educación. Sin embargo, a pesar de estos avances, el Subdirector General de Educación de la UNESCO señaló que la sociedad no estaba preparada para una disrupción tan significativa (Instituto Internacional de la UNESCO para las IES en América Latina y el Caribe [IESALC], 2020). En este contexto, las universidades han implementado planes de emergencia siguiendo pautas similares (OCDE, 2020): capacitar y orientar a la comunidad educativa para enseñar y aprender de manera digital, trasladando la enseñanza a la modalidad en línea. Esta transición implica asegurar la calidad y el acceso a la enseñanza o aprendizaje virtual, lo que representa un desafío para todas y todos (Quintana, 2020). Las instituciones académicas se han visto profundamente afectadas por la pandemia del COVID-19 y, en medio de los cierres, colegios y universidades han experimentado un cambio sin precedentes

hacia la enseñanza y el aprendizaje virtuales, enfrentándose a la repentina necesidad de adaptarse a las nuevas circunstancias. Una de las áreas que presentó un desafío particular fue la capacidad de mantener las prácticas tradicionales de ApS (Schmidt, 2021).

En relación a los principios y características del ApS virtual, se destaca en primer lugar una mediación digital que busca humanizar y enfocarse en el desarrollo integral de la personalidad humana, manteniendo presente que, incluso en entornos educativos virtuales, el propósito fundamental de la educación es promover dicho desarrollo, conforme al artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948. Por lo tanto, es crucial tener una clara comprensión de la intención pedagógica que guía la integración de la tecnología. Por otro lado, la experiencia en entornos educativos virtuales sugiere que la inclusión de la tecnología en los procesos educativos requiere de un apoyo continuo. En este contexto, el ApS se fundamenta en un diálogo interactivo entre todas y todos los participantes: profesorado, estudiantado y organizaciones sociales (García-Gutiérrez & Ruiz-Corbella, 2022).

2.3.3. Potencial valor del Aprendizaje-servicio digital

De acuerdo con Celi-Arévalo (2021), la integración de las y los estudiantes en el entorno digital conlleva la creación de conexiones con nuevos conocimientos, lo que fortalece sus habilidades a través de las interacciones digitales. Las herramientas y del mismo modo las plataformas tecnológicas utilizadas en proyectos de ApS proporcionan entornos colaborativos que facilitan la comunicación y el aprendizaje gradual (Sandy & Franco, 2014). En consecuencia, cada experiencia se percibe como una forma de comunicar, y cada interacción humana implica un proceso de aprendizaje. Las plataformas y herramientas digitales se han convertido en medios para mejorar todas las experiencias de ApS, fomentando relaciones de intercambio con la comunidad y promoviendo un espíritu cívico y social. Por lo tanto, la incorporación de las nuevas tecnologías en las instituciones educativas no solo responde a las

necesidades del contenido educativo, sino que también considera el impacto esperado en la comunidad.

Estos hallazgos contribuyen al creciente cuerpo de literatura sobre educación a distancia en el contexto de una pandemia (Aramburuzabala, et al., 2023; Plata & Moredo, 2021), donde se debe reconocer la importancia de las TIC como motivadores del aprendizaje significativo, reflexionando sobre si hay limitaciones de la educación tradicional en la era de la sociedad de la información.

2.4. ¿Cómo impacta en el estudiantado universitario el ApS intergeneracional virtual y presencial? Hablan sus protagonistas



En los últimos años, los programas de estudios de las IES, tanto a nivel de grado como de máster, han cambiado su enfoque desde el mero conocimiento teórico hacia un conocimiento que es más práctico y con formas de aplicación de la teoría (Baltes et al., 2007). Una vez cerrada la brecha entre la teoría y la práctica, las formas aplicadas de enseñanza y aprendizaje, en varias disciplinas,

han ganado más importancia (Resch & Fellner, 2022). Para que los cursos aplicados funcionen bien en las IES, se requieren nuevas pedagogías, como el ApS (Butin 2010; Bringle et al., 2016). El ApS ha sido identificada como una de estas pedagogías innovadoras que conecta el aprendizaje teórico y práctico al permitir que el estudiantado desarrolle o participe en un servicio organizado en la comunidad, al mismo tiempo que reflejan sus aprendizajes de manera muy estructurada (Furco, 2009). Estas pedagogías apoyan a las y los estudiantes en la realización de experiencias prácticas en su disciplina y en el desarrollo de las competencias cívicas en paralelo (Resch & Dima, 2021).

Por su parte, en los estudios sobre el ApS intergeneracional destacan diversos resultados y experiencias positivas de los participantes. Coinciden en los hallazgos de que los programas intergeneracionales de ApS promueven la comprensión y la conexión intergeneracionales entre los y las estudiantes más jóvenes y adultos mayores. Cuando el estudiantado joven y adulto crean relaciones personales y significativas durante las actividades intergeneracionales, ambas partes se benefician. Los primeros pueden superar los estereotipos negativos sobre la edad y las personas mayores, mientras que los segundos aprenden sobre la vida de los y las jóvenes. El colectivo adulto comparte sus historias de vida, lo que puede ayudar a guiar al estudiantado que obtiene una mayor comprensión pedagógica del significado de los eventos importantes en la vida de las personas mayores (Moinolmolki & Broughton, 2020; Underwood & Dorfman, 2006; Yoelin, 2021). Por tanto, el ApS Intergeneracional señala los valiosos beneficios para los adultos mayores para la sociedad y enfatiza que todas y todos pueden contribuir de una manera significativa (Sweetland et al., 2017).

La investigación sobre los resultados beneficiosos del ApS intergeneracional para estudiantes ya está muy avanzada (Astin et al., 2000). El colectivo que participa en el ApS intergeneracional aumenta su conocimiento sobre el envejecimiento (Dorfman et al., 2003) y su confianza en sus habilidades para comunicarse con los mayores (Roodin et al., 2013). Para reducir la discriminación por la edad, la pedagogía intergeneracional de ApS puede

constituir una estrategia efectiva, lo que hace referencia a los estereotipos y prejuicios negativos que a menudo conducen a la discriminación de los adultos mayores (Gardner & Alegre, 2019). A través de una combinación de educación y contactos intergeneracionales constructivos, se pueden estimular impactos positivos en las actitudes de los y las estudiantes hacia el envejecimiento y sus problemas (Yoelin, 2021). En los beneficios se incluye tanto un sentido positivo de crecimiento personal como la autoestima (Ames & Diepstra, 2006), una mayor empatía y una disminución del miedo sobre su propio envejecimiento (Dorfman et al., 2003), además de un mayor interés en carreras relacionadas con el envejecimiento (Luna, 2010).

Es cierto que los resultados del ApS intergeneracional para el colectivo estudiantil ya han sido ampliamente examinados y que existe menos investigación sobre los resultados del ApS intergeneracional para los adultos mayores, maestros/as o instructores/as, profesorado de las IES y la comunidad en general (Roodin et al., 2013). Las perspectivas de los adultos mayores sobre las experiencias de ApS con los y las jóvenes muestran la importancia de las interacciones personales con un visitante regular, la relevancia de las relaciones recíprocas que promueven el entendimiento intergeneracional y el intercambio de historias de vida que apoyan el sentimiento de autoestima de las y los adultos mayores (Underwood & Dorfman, 2006). Incluso cuando el enfoque del proyecto ApS no es recordar historias de vida, las oportunidades para compartir experiencias de vida parecen surgir naturalmente a través del diálogo entre estudiantado y ancianos/as y, por ello, tienen un impacto positivo en el bienestar de los adultos mayores (Moinolmolki & Broughton, 2020). Los resultados positivos en la salud física y mental de estos últimos, el aumento de los sentimientos de compañía y disminución de sensación de aislamiento también se informan en la investigación sobre las experiencias de ApS de los adultos mayores (Roodin et al., 2013; Zucchero, 2010). La generatividad como el sentimiento de estar conectado y responsable de la inversión de la próxima generación puede fomentarse a través de interacciones intergeneracionales significativas y da como resultado una comprensión mejor y más positiva de la juventud por parte de los y las participantes mayores (Moinolmolki & Broughton,

2020). Los programas de ApS son de particular valor para las y los ancianos que viven en áreas rurales, ya que estas regiones a menudo carecen de servicios humanos y de salud, además muchos estudiantes no están familiarizados con las comunidades rurales y las necesidades de las y los ancianos rurales.

En cuanto a la investigación sobre las experiencias de las y los docentes de las IES en los cursos intergeneracionales de ApS se centra principalmente en facilitar la instrucción y en cómo refinar los cursos de ApS intergeneracionales. Un aspecto del ApS que ha tenido un resultado exitoso implica una asociación entre maestros/as, estudiantado, profesorado y comunidad. La falta de una comunicación bien desarrollada entre todos los actores puede generar desorganización dentro del curso y afectar negativamente el aprendizaje de las y los estudiantes (Hahn et al., 2020). El desarrollo de proyectos intergeneracionales de ApS requiere una planificación con tiempo (al menos con un semestre de anticipación), la construcción de alianzas con las partes interesadas de la comunidad y la creación de compromisos entre profesorado y estudiantado para apoyar el esfuerzo. Todas las y los socios deben mantener la flexibilidad en la adopción de la pedagogía de ApS, sobre todo en la etapa inicial del proyecto (Hegeman et al., 2010).

A continuación, se presentan 3 entrevistas cualitativas semiestructuradas con 3 coordinadores y profesores involucrados en la organización de cursos de ApS en instituciones educativas con los componentes y/o intergeneracional y/o digital, que fueron realizadas por la tesinanda en el marco del proyecto internacional IDOL y que constituye ahora buenos ejemplos de lo apuntado. Las entrevistas tuvieron una duración media de 40 minutos, se realizaron en vídeo y fueron grabadas y transcritas literalmente para su posterior análisis de datos según el análisis temático (Braun & Clarke, 2006).

En primer lugar, se presenta el caso de la Universidad de Castellón UJI dentro del contexto educativo universitario en el que alumnado de la carrera de Magisterio dentro del módulo de Educación Física organiza una actividad de ApS Intergeneracional con personas mayores, estudiantado de escuelas públicas

para adultos, que forman parte de la red de escuelas de adultos y adultas de Castellón (España). El proyecto se realizó mediante la enseñanza en tándem y tuvo una duración de un cuatrimestre, en el transcurso del cual se llevaban a cabo reuniones bisemanales. El objetivo era, por un lado, enseñar a las y los jóvenes estudiantes a adaptar un contenido de Educación Física para las personas mayores y, por otro lado, que las personas mayores aprendieron a cómo moverse y ejercitar su cuerpo de una forma sana, de modo que se contribuye a preservar la salud y la formación de ambos.

A continuación, se presentan las tablas con los datos más relevantes sobre la entrevista en Castellón con la tabla 6, Valladolid con la tabla 7 y La Rioja con la tabla 8.

Tabla 6

Resumen entrevista Universidad de Castellón

Contenido	**Psicomotricidad del cuerpo humano**
COORDINADORES	Organizan las fases y coordinan los centros
ROL DE LOS ESTUDIANTES	Preparación de las actividades con el estudiante adulto mayor
ROL DEL PROFESORADO	Contenido y fechas de la actividad
SERVICIO A LA COMUNIDAD	Promover la capacidad crítica de los estudiantes
APRENDIZAJE	Se trata de aspectos genéricos, aprendizajes de la práctica docente, efectos benéficos de la función docente, y opiniones y críticas constructivas.

Contenido	Psicomotricidad del cuerpo humano
PARTE INTERGENERACIONAL	Abrir un diálogo entre generaciones con un contenido curricular para conectar más a ambas generaciones.
PARTE DIGITAL	No hay
NÚMERO DE PARTICIPANTES JÓVENES	80 personas
EDAD MEDIA PARTICIPANTES JÓVENES	20
NÚMERO DE PARTICIPANTES ADULTO MAYOR	Grupos de 6 estudiantes (sobre 24)
EDAD MEDIA PARTICIPANTES ADULTO MAYOR	80

Nota. Elaboración propia.

En segundo lugar, en la tabla 7 se presenta el caso de la Universidad de Valladolid en el que participaron alumnado de segundo y cuarto del grado de Educación Social que, dentro de la asignatura de Técnicas de Dinamización Social, realizan un ApS Intergeneracional. Durante un cuatrimestre se trabaja mediante la enseñanza en tándem, la preparación y organización del taller que se realiza en dos sesiones. Por su parte, las y los participantes de tercera edad son personas que viven en una residencia pública que forma parte de la red de Servicios Sociales del Ayuntamiento de Valladolid (España). El objetivo del ApS es el de crear sinergias de aprendizaje entre las y los jóvenes universitarios y

acercar el entorno universitario a las personas mayores mediante actividades lúdicas y participativas de forma presencial.

Tabla 7

Resumen entrevista Universidad de Valladolid

CONTENIDO	**Talleres didácticos y de actividad física (dinámicas de grupo, talleres y teatro).**
COORDINADORES	2 profesores/as que orientan a los universitarios sobre cómo trabajar con adultos con diferentes contenidos, diseñan y desarrollan el encuentro.
ROL DE LOS ESTUDIANTES	Participar y diseñar el ApS.
ROL DEL PROFESORADO	Diseñar el contenido, organizar las actividades, jornada de encuentro y tema principal, contactar con el centro de mayores de la residencia para pedir opinión. Además, diseñar la evaluación con los estudiantes.
SERVICIO A LA COMUNIDAD	Abrir la universidad a las personas mayores para mejorar la relación entre ciudadanos/as y la formación de los participantes con el componente intergeneracional.
APRENDIZAJE	Enseñar dinámicas como teatro.

CONTENIDO	**Talleres didácticos y de actividad física (dinámicas de grupo, talleres y teatro).**
PARTE INTERGENERACIONAL	Cuando el alumnado se reúne y, en grupos, jóvenes y mayores cambian de opinión y hacen la actividad juntos.
PARTE DIGITAL	No utilizan herramientas digitales.
NÚMERO DE PARTICIPANTES JÓVENES	20
EDAD MEDIA PARTICIPANTES JÓVENES	20
NÚMERO DE PARTICIPANTES ADULTO MAYOR	20
EDAD MEDIA PARTICIPANTES ADULTO MAYOR	75

Nota. Elaboración propia.

Y, por último, y, en tercer lugar, se desarrolla el caso de la Universidad de La Rioja entre alumnado de un colegio de quinto y sexto del nivel de educación primaria coordinados por un profesor, que es a su vez doctorando en Educación, entre una residencia de mayores durante las fechas navideñas y a propósito del Día del Libro. Este ApS es intergeneracional y digital. El objetivo se identifica con el cultivar la memoria histórica y mantener vivas las historias del pasado a

través de las generaciones que son jóvenes. Se realizó en dos tardes a lo largo de un cuatrimestre y siempre coordinado y supervisado por el profesor en el colegio y por la coordinadora de la residencia con las personas mayores. Y es que la digitalización se produce desde el momento en que se utilizan durante el desarrollo del proceso dispositivos y aplicaciones digitales que permiten realizar un intercambio informativo entre las dos partes, que, aun no siendo en tiempo real, se produce de forma coordinada y siempre trabajando en grupo. En la tabla 9 se muestra una comparativa de datos entre las tres entrevistas.

Tabla 8

Resumen entrevista Universidad de la Rioja

CONTENIDO	**Sobre literatura y canciones típicas navideñas**
COORDINADORES	Los coordinadores del programa anotan la idea y buscan las herramientas para la parte digital. Además, conecta a los jóvenes estudiantes con los antiguos participantes.
ROL DE LOS ESTUDIANTES	Preparar las actividades para compartir con los mayores.
ROL DEL PROFESORADO	Diseñar el ApS, coordinar el trabajo de los jóvenes y la fecha de las reuniones. Además de la evaluación.
SERVICIO A LA COMUNIDAD	Para dar acompañamiento a los ancianos en un día especial para que se sientan mejor.
APRENDIZAJE	Se trata de trasladar recuerdos sobre cuentos y letras de canciones típicas.

CONTENIDO	**Sobre literatura y canciones típicas navideñas**
PARTE INTERGENERACIONAL	Se trata de trasladar recuerdos sobre cuentos y letras de canciones típicas.
PARTE DIGITAL	Utilizar herramientas para la grabadora de voz de forma gratuita y el correo electrónico y Drive para compartir los documentos. Todo el estudiantado y personas mayores tienen acceso a Internet a través de un dispositivo electrónico. En la residencia las proporciona el centro y en la escuela también.
NÚMERO DE PARTICIPANTES JÓVENES	100
EDAD MEDIA PARTICIPANTES JÓVENES	12
NÚMERO DE PARTICIPANTES ADULTO MAYOR	15
EDAD MEDIA PARTICIPANTES ADULTO MAYOR	80

Nota. Elaboración propia.

En la tabla 9 aparece un resumen de los datos más remarcables de las entrevistas realizadas.

Tabla 9

Vista general de datos de las entrevistas realizadas

Nº	Título del proyecto	Fecha	Tiempo	Sexo coordinador	Edad coordinador	Método
1	Técnicas sociales de dinamización	09.06.2022	40 minutos	Hombre	53	Online por *Zoom*
2	Innova +	13.07.2022	18:13 minutos	Hombre	56	Online por *Meet*
3	*Book's Day*	15.06.2022	40 minutos	Hombre	41	Online por *Zoom*

Nota. Elaboración propia.

Así pues, los datos de las entrevistas se agruparon en tres temas principales: el ApS intergeneracional, el ApS digital y la enseñanza en tándem. El análisis de los datos de las entrevistas reveló que la mayoría de los hallazgos podrían ubicarse en el tema del ApS intergeneracional identificando menos hallazgos sobre el ApS digital y la enseñanza en tándem.

A partir del análisis de los datos de las entrevistas, se identifican 7 categorías relevantes para el ApS intergeneracional. Estas son: 1) Interacciones de diferentes generaciones; 2) Aprendizaje intergeneracional; 3) Enseñanza intergeneracional; y 4) Importan otros criterios de diversidad; 5) Hallazgos sobre el ApS digital; 6) Ventajas y desventajas del uso del uso de herramientas digitales en las IES; 7) Hallazgos sobre la enseñanza en tándem.

- **Interacciones de diferentes generaciones**

Las y los coordinadores del programa y los y las docentes de los cursos de ApS intergeneracional encontraron que las concepciones del estudiantado sobre colectivo adulto mayor cambiaron en el curso y que aprendieron a interactuar con las personas mayores (por ejemplo, el caso anterior de la Universidad de Castellón):

Y el estudiantado de la universidad se sorprendió al ver que los mayores “no eran gente *de segunda*, sino que querían vivir y aprender” [Coordinadora del programa, Educación Física para Adultos Castellón, 38-40].

- **Aprendizaje intergeneracional**

Los objetivos de aprendizaje de un curso de ApS intergeneracional son, por lo tanto, bifocales. En el curso de ApS Educación Física para adultos en Castellón (España), el estudiantado de magisterio preparó actividades físicas para las y los participantes en un centro de adultos. El coordinador del proyecto enfatiza el proceso de aprendizaje recíproco así:

“El primer objetivo fue mejorar la formación de los estudiantes de magisterio y el desarrollo de la motricidad secundaria de los adultos” [Coordinador del proyecto, Educación Física para Adultos Castellón 58-59].

Según algunos estudios, el aprendizaje basado en proyectos con un objetivo común es un vehículo apropiado para el aprendizaje intergeneracional porque revela el significado y el impacto de diferentes perspectivas generacionales y experiencias que dan forma a la generación. Con frecuencia, estos proyectos de aprendizaje se describen como aprendizaje de servicio intergeneracional, aunque (como critica Schmidt-Hertha) la mayoría de las actividades no se basan en la reciprocidad, ya que una generación apoya a otra. Por esta razón, Schmidt-Hertha incluye el aprendizaje basado en proyectos y el aprendizaje de servicio en su tercer principio para el aprendizaje intergeneracional, porque parece ser una fuente importante de motivación para las y los alumnos cuando los procesos de aprendizaje están vinculados al compromiso y objetivos de nivel superior (Schmidt-Hertha, 2014, p. 150).

- **Enseñanza intergeneracional**

Los y las docentes y las y los coordinadores del programa señalan las diferentes motivaciones de estudiantes más jóvenes y adultos mayores para participar en un curso de ApS intergeneracional. Si bien el estudiantado necesita el curso para sus estudios (para obtener créditos) y no siempre tiene la oportunidad de elegir un curso específico, los participantes mayores están más interesados en el tema. En general, docentes y coordinadores/as del programa informan que la motivación general de ambos grupos destinatarios que participan en un curso de ApS intergeneracional suele ser muy alta y que, a diferencia de los cursos tradicionales, ambos grupos suelen estar muy bien preparados (así lo refrenda el caso de la Universidad de La Rioja).

- **Importan otros criterios de diversidad**

Se está demostrando que otros criterios de diversidad importan y pueden llegar a ser más importantes que la edad (como por ejemplo la situación laboral, la experiencia laboral, la discapacidad o el género). El análisis de los datos de las entrevistas con docentes/coordinadores de programas y estudiantes que participan en el ApS intergeneracional muestra que no solo la edad se está haciendo relevante como diferencia.

Además, la categoría de edad en sí es diversa. Depende de si los adultos mayores que participan en el ApS intergeneracional todavía se encuentran en una condición activa y saludable y viven de forma independiente o si tienen discapacidades físicas o cognitivas y viven en hogares de vida asistida. Esta diferencia la menciona un coordinador de programa del Curso de ApS para Personas Mayores del Ayuntamiento de Valladolid (España), donde las y los alumnos preparan actividades físicas para personas mayores:

Los que vienen del asilo son ancianos institucionalizados y los demás son ancianos que viven de forma autónoma, la mayoría en sus casas. [Coordinadora del Programa, Ayuntamiento de Mayores de Valladolid, 195-197]

- **Hallazgos sobre el aprendizaje-servicio digital**

La diferencia que se encuentra entre la generación mayor y la más joven en el manejo de herramientas digitales tiene un efecto positivo en los y las estudiantes. Estos aprenden a reflexionar críticamente sobre su comportamiento usando herramientas digitales. Del mismo modo, también se utilizaron herramientas digitales, especialmente durante la pandemia de COVID-19, para mantener el contacto con las personas mayores que viven en residencias. Esto también hizo posible proteger de infecciones a los y las participantes involucrados en los cursos de ApS:

“Se trataría de intentar crear comunicación entre jóvenes estudiantes del instituto y las personas mayores de la residencia a través de actividades online (…) porque por la pandemia los abuelos no pudieron tener tanto apoyo social de sus hijos, de otras personas, que podría ser algo que pudiéramos compensar en la escuela y que de manera digital la hiciera más segura para ellos, así como para nosotros” [Coordinadora del proyecto Escuela-Residencia La Rioja 36-42].

En lo que se refiere a las ventajas y desventajas del uso de herramientas digitales en las IES, las y los participantes de los tres casos de estudio mencionados anteriormente cuentan con varias ventajas y desventajas del uso de herramientas digitales en los cursos de las IES y de ApS. Entre las primeras, destacan que el aprendizaje de servicio digital puede dirigirse a una comunidad más grande y llegar a una audiencia más amplia. Otros beneficios del aprendizaje digital son la mayor flexibilidad en términos de tiempo y espacio y, por lo tanto, las posibilidades ampliadas de creación de redes (caso realizado por la Universidad de La Rioja en comparación con la Universidad de Castellón). Las desventajas por su parte se refieren principalmente al área de comunicación e interacción social. Los entrevistados indicaron que la comunicación digital reduce la percepción de la otra persona (superficie bidimensional, donde en su mayoría solo se ve la cara de la persona).

Y para terminar este capítulo, sobre los hallazgos sobre la enseñanza en tándem, este fue un tema que se trató menos en las entrevistas realizadas, ya que muy pocos participantes del estudio tenían experiencia con este enfoque de enseñanza. Las y los entrevistados informaron abrumadoramente de los beneficios y resultados positivos del uso del enfoque de enseñanza en tándem. Para las y los docentes, los valores agregados de la enseñanza en tándem se basan en el intercambio de ideas y experiencias en equipo, tener una segunda perspectiva de lo que sucede en el aula, ser apoyados en términos de contenido y poder apoyar a la próxima generación o ser apoyado (como es el caso de la Universidad de Valladolid y la Universidad de Castellón).

En cuanto a las conclusiones de la investigación presentada, los hallazgos de los estudios de caso muestran que la mayoría de los ejemplos de ApS encontrados eran tanto intergeneracionales como digitales, aunque la mayoría de ellos se enfocan en cualquiera de los aspectos en lugar de ambos. Los estudios de casos de ApS intergeneracional tienden a conectar a ciudadanos y ciudadanas mayores de la comunidad con estudiantado más joven de la universidad, en lugar de facilitar el aprendizaje intergeneracional dentro de la universidad en grupos de estudiantado de edades heterogéneas. Los programas de estudios superiores, que a menudo se ofrecen en las universidades hoy en día, parecen ser espacios de tales oportunidades para que tenga lugar el aprendizaje intergeneracional, cuando se integran a las y los estudiantes regulares más jóvenes. La enseñanza en tándem con una dimensión intergeneracional entre docentes no se identificó con frecuencia como una práctica común en el ApS intergeneracional. Las y los participantes del estudio describieron sus experiencias de aprendizaje intergeneracional principalmente como aprendizaje social y emocional, en lugar de aprendizaje cognitivo sobre un tema específico. El aprendizaje social abarcó la disposición a relacionarse con la otra generación, la apertura hacia diferentes enfoques de aprendizaje y el cambio de percepciones y estereotipos sobre la otra generación. La mayoría de estudiantes también afirmaron haber tenido experiencias con el aprendizaje emocional, cómo sorprenderse o irritarse cuando aprenden con participantes de otra generación y reaccionar emocionalmente ante las diferencias. La reciprocidad en el aprendizaje intergeneracional fue un aspecto nombrado tanto por docentes (adultos mayores/estudiantes mayores) como por estudiantes, aprendiendo unos de otros (modelo de rol), unos con otros y unos sobre otros. Los estudios de caso además revelaron más información sobre la dimensión intergeneracional del ApS, que de la dimensión digital (ApS digital). Los aspectos digitales mostraron resultados ambivalentes: mientras que el estudiantado pensaba que la digitalización era la ventana al mundo, el colectivo de personas mayores lo interpretan como un muro que obstaculiza el acceso al mundo. Los hallazgos de la dimensión digital también se pueden aplicar al aprendizaje digital en general y no necesariamente al ApS como un enfoque de aprendizaje específico. Los y las participantes del estudio mencionaron las ventajas y

desventajas de la digitalización: entre las primeras, ser flexible en tiempo y espacio y tener posibilidades de establecer contactos con otros en línea, y como desventajas, estar menos motivado para participar en (servicio) aprendizaje digital, participación reducida y la invisibilidad de las emociones.

Así pues, se deduce que, como resultado de la comparativa de los 3 casos de estudio, se recogen mayores beneficios que inconvenientes en sus participantes, lo que resulta un incentivo para seguir realizando estudios sobre la pedagogía ApS intergeneracional y/o digital en el futuro.

Capítulo 3: Metodología



3. Metodología

En este capítulo se presenta la metodología utilizada y justificada, la presentación de la muestra del perfil sociodemográfico, los instrumentos utilizados (metodología mixta con instrumentos de recogida de información cuantitativos y cualitativos) y el procedimiento basado en 3 herramientas: una revisión sistemática actualizada del ApS digital en Europa de 2019 a 2023, la elaboración de una herramienta innovadora llamada *Toolkit* que sirve como manual de aplicación del ApS digital e intergeneracional en las aulas de las IES enfocada a que el profesorado sea capaz de adaptar su contenido con la metodología propuesta de forma eficiente y, por último, el análisis de tres cuestionarios cuantitativos y uno cualitativo al realizar varios casos prácticos en la Universidad de Valencia y en la Universidad UPPA en Francia. Más adelante en el capítulo, se encuentra el análisis y los resultados obtenidos de la metodología mixta.

En cuanto al objetivo general del proceso de investigación es analizar el impacto de un programa de ApS digital internacional, mientras que los objetivos específicos son: la validación del *Toolkit* mediante el método Delphi, la aplicación de un ApS digital intergeneracional a través del uso del *Toolkit*, el análisis de los efectos de la aplicación de la metodología del ApS intergeneracional a través de un *Toolkit* digital en Francia y España, y por último el conocer las opiniones y satisfacción del alumnado universitario sobre la experiencia en participar en un proyecto de ApS digital internacional.

3.1. Revisión Sistemática del ApS digital en Europa

Se ha llevado a cabo una revisión sistemática integrativa consistente en combinar los resultados de diferentes fuentes de información cuantitativa, cualitativa y revisiones, incluyendo literatura teórica y empírica (Booth et al., 2021). Además, se integran los resultados, proporcionando una comprensión más amplia del fenómeno o problema y maximizando los hallazgos.

Se incluyen estudios recientes que analizan el impacto del ApS digital en el estudiantado de las IES. Para este objetivo, los estudios deben ser a) artículos científicos, b) desarrollados en Europa, c) publicados en los últimos cinco años (2019 y 2023), d) idiomas inglés y español) en acceso abierto (Open Access). Se excluyen estudios sin acceso a texto completo, literatura gris e investigaciones no relacionadas con las Ciencias Sociales.

La búsqueda se realizó en las bases de datos Scopus, WoS (Web of Science) y Cochrane hasta el 31 de julio de 2023, utilizando una cadena de búsqueda estructurada. Se escogieron conceptos relacionados con el ApS, la digitalización y las IES. Estos se insertaron en los campos de búsqueda de título, resumen y palabras clave, utilizando operadores booleanos. La ecuación de búsqueda fue:

("Higher Education" OR "Educación superior" OR "Universidad*" OR "Universit*") AND ("Service-Learning" OR "Aprendizaje-Servicio") AND ("Digital" OR "ITC" OR "Online" OR "TIC" OR "Virtual" OR "e-Service Learning" OR "electronic*" OR "en línea" OR "service e-learning" OR "technolog*" OR "tecnolog*")

A fin de mejorar el rigor analítico de la revisión sistemática, se utilizan varias estrategias. Se siguen los siguientes pasos para identificar los artículos: 1) selección de registros identificados en las bases de datos; 2) análisis de artículos relevantes y aplicación de criterios de elegibilidad e incluir los más

adecuados; y 3) eliminación de duplicados. De cada uno de los artículos se extrajo el año, el lugar de publicación, la muestra del estudio, el diseño, la revista, el factor de impacto, los objetivos y las conclusiones principales.

Posteriormente, se realizó un proceso de categorización abierta y un análisis de contenido inductivo de las fuentes seleccionadas (Fingfeld-Connett, 2014). De esta forma, se estudian las categorías y subcategorías que emergen de los artículos y se agrupan según la misma unidad de significado (Coffey & Atkinson, 2005), lo que permitió identificar criterios de clasificación por tipología de ApS digital en las IES europeas.

Siguiendo a Bekhet y Zauszniewski (2012), la búsqueda de bibliografía, la selección de estudios, la extracción de datos y la codificación fueron realizadas por dos de los/as investigadores/as, que trabajaron por separado. En caso de desacuerdo durante el proceso de selección, se llegó a un consenso mediante discusión con el equipo investigador.

El *software* Parsifal ha sido utilizado para acometer la Revisión Sistemática de manera estructurada.

Se utilizó PRISMA (*Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses*) (Page et al., 2021) para facilitar la preparación y reporte de un protocolo robusto de revisión. Asimismo, se tomó como referencia otras revisiones sistemáticas realizadas desde las Ciencias Sociales sobre este objeto de estudio (Marcus et al., 2020).

Para dotar de rigor esta investigación, se utilizó el *Mixed Methods Appraisal Tool* (MMAT) (Griffiths et al., 2018), herramienta de evaluación crítica diseñada para revisiones que incluyen estudios empíricos y permite evaluar la calidad metodológica de cinco categorías de estudios: investigación cualitativa, ensayos controlados aleatorios, no aleatorios, estudios descriptivos cuantitativos y estudios de métodos mixtos (Abbott, 1998; Porta et al., 2014). Para aplicar este sistema de evaluación a los artículos seleccionados para la revisión, cada

pregunta se responde en tres formatos (Sí/No/No sé) que determinarán la calidad de cada estudio, en función del porcentaje (0% al 100%) y dependiendo de la valoración del artículo y la media obtenida.

Tras la lectura de los artículos seleccionados, se han clasificado 22 en base al criterio de "competencias adquiridas por el alumnado participante", extraídas del análisis y adaptadas a posteriori para este análisis:

a) Competencias cívicas: derechos humanos, ética, responsabilidad, comunidad, ciudadanía global y conocimiento de realidades sociales.

b) Competencias digitales: uso de las nuevas tecnologías de la información y de las aplicaciones digitales aplicadas al ApS.

c) Habilidades sociales: autoestima, creatividad, comunicación, trabajo en equipo, inclusión, valores humanos, solidaridad, reflexión, empatía y cooperación.

d) Competencias motivacionales: aumento de la implicación y la intención de actuación como experiencia positiva.

e) Competencias laborales: mejora de la inserción en el futuro profesional y las competencias organizativas, además de atención al cliente.

f) Competencias didácticas: mejora de la comunicación como el habla en público y del aprendizaje multidisciplinar en el aula.

Las competencias adquiridas son positivas y se complementan, ya que el ApS es una metodología que en su aplicación y ejecución tiene como objetivo el enriquecimiento pedagógico de todas las partes que lo componen (alumnado, profesorado y organizaciones). En los resultados se especificarán cuáles son las competencias más adquiridas y su correspondiente justificación.

Además de los criterios de competencias adquiridas en el alumnado enumerados anteriormente, se prestó atención a la clasificación sobre el tipo de ApS digitales, según el grado de utilización de las tecnologías. Santos-Rego et al. (2020) y Waldner et al. (2012) identifican cuatro tipos dependiendo del nivel de virtualidad, afirmando que lo más habitual es que el ApS electrónico o digital se presente en un formato híbrido o mixto donde hay componentes de la

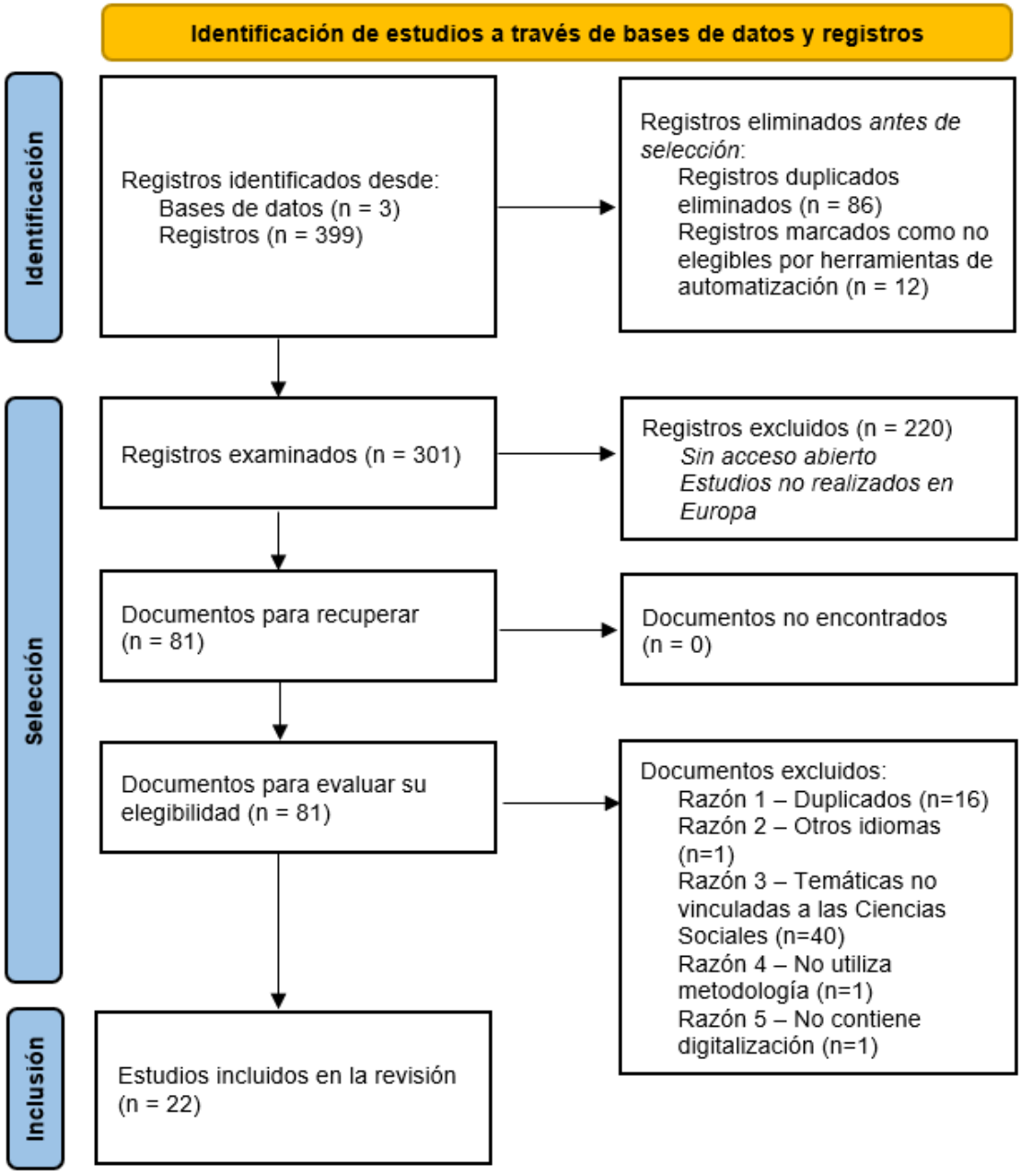
instrucción y/ o del servicio que tienen lugar de manera digitalizada, frente a la modalidad denominada ‘extrema’ en que tanto la instrucción como el servicio se producen en línea.

Se deduce de lo anterior cómo las experiencias de ApS digital pueden ser muy diversas según el tipo de proyecto, viniendo determinado el impacto producido en el alumnado por la calidad del proyecto en sí definidas desde las tecnologías, la comunicación y el diseño del curso (Waldner et al., 2012).

Se identificaron un total de 81 documentos potencialmente elegibles. Tras un riguroso proceso de selección, 22 estudios fueron incluidos en el análisis, tal y como muestra la Figura 11.

Figura 11

Filtrado de artículos de la revisión sistemática según flujo PRISMA



Nota. Elaboración propia a partir de Page et al., 2021.

La tabla 10 muestra las características principales de los estudios. Teniendo en cuenta el año de publicación de los artículos seleccionados, se puede observar cómo, en 2019, año que coincidió con el COVID-19, hay solamente una publicación, mientras que en 2020 hay 5 artículos y en 2021 6 artículos. En 2022, es el año en el que más artículos se publican (9) y en 2023 solamente 1 (ya que el año todavía no ha terminado). Se concluye que, progresivamente, en el discurso temporal el interés por estudiar el ApS digital es mayor. De ello puede deducirse que el año post-covid fue el que más se investigó sobre ApS digital, seguido del 2022 en el que hay una implosión investigadora sobre esta temática. En la siguiente tabla 10 quedan reflejadas las características más relevantes de los artículos analizados.

Tabla 10

Metodología y características cualitativas de los artículos analizados

Autor/a (año)	País	Diseño del estudio	Técnica	Temática	Objetivos	MMAT
Miró-Miró et al. (2021)	España	Cuantitativo	Escalas ApS elaboradas con anterioridad por Furco (1996; NSLC, 2008, 2011).	Promoción de las Tecnologías digitales en contextos rurales de educación primaria desde las y los estudiantes de universidad de Grado de Educación Primaria.	Promocionar las tecnologías digitales en los centros educativos rurales de educación primaria.	100 %

Autor/a (año)	País	Diseño del estudio	Técnica	Temática	Objetivos	MMAT
García-Gutiérrez & Ruiz-Corbella (2022)	España	Cualitativo	Indagación crítico-hermenéutica	Proponer respuestas en las universidades que revitalizan la propia noción de educación superior desde un enfoque humanista.	Analizar la consistencia teórica del ApS en la universidad y sus procesos de desarrollo.	80%
Santos-Rego et al. (2020)	España	Cualitativo	Revisión bibliográfica	Analizar las posibilidades de integración académica y pedagógica del ApS con proyección	Analizar revisión bibliográfica de alcance con el fin de aproximarse al ApS	60%

Autor/a (año)	País	Diseño del estudio	Técnica	Temática	Objetivos	MMAT
				tecnológica e internacional.	internacional y al tecnológico.	
Ruiz-Corbella & García-Gutiérrez (2020)	España	Cualitativo	Biográfica narrativa (diario personal) (Moriña, 2017).	Revisar los supuestos de la apuesta del ApS por la innovación en la cual la tecnología posibilita esas nuevas formas de aprendizaje.	Analizar un caso práctico de ApS virtual que integra las tecnologías en su diseño y desarrollo posterior apoyándose en recursos digitales en la educación superior, universidades.	60%

Autor/a (año)	País	Diseño del estudio	Técnica	Temática	Objetivos	MMAT
Dapena et al. (2022)	España	Métodos mixtos	Cuestionario y rúbricas digitales	Integración de aplicaciones digitales en la asignatura de Información y Tecnologías de la Comunicación para desarrollar actividades y evaluaciones mediante la metodología de ApS digital	Mostrar cómo el trabajo metodológico mediante la monitorización del trabajo de las y los estudiantes y la evaluación del aprendizaje y del servicio manteniendo las condiciones de la presencialidad	60%
García-Gutiérrez	España	Cualitativo	Biográfico-narrativa. Diario de	ApS virtual como innovación	Entender la mejora del desarrollo del	60%

Autor/a (año)	País	Diseño del estudio	Técnica	Temática	Objetivos	MMAT
et al. (2021)			campo. 'Intercultural Field Note-book'.	educativa dentro de su marco teórico.	ApS en la Educación Superior.	
Montesi et al. (2022)	España	Cualitativo	Caso estudio cualitativo según el modelo de McDonough et al. (2017)	Intercambio entre alumnado universitario y 2 residencias para mayores durante la pandemia COVID-19 mediante contacto telefónico donde se realiza un ApS enseñando	Apoyar la integración de las personas mayores durante la pandemia del COVID-19 y enseñarles sobre la Información y las Tecnologías de la Comunicación.	60%

Autor/a (año)	País	Diseño del estudio	Técnica	Temática	Objetivos	MMAT
				a través de las TIC.		
Ahern & López-Medina (2021)	España	Cualitativo	Entrevistas *focus group* con el profesorado	Uso de la tecnología y de la comunicación digital a través de las diferentes fases del ApS en la universidad.	Analizar el uso específico de los instrumentos de la comunicación digital con el objetivo de apoyar los programas literarios en dos idiomas para estudiantes con problemas en dos colegios locales.	80%

Autor/a (año)	País	Diseño del estudio	Técnica	Temática	Objetivos	MMAT
Phillips (2021)	Austria	Cualitativo	Cuestionario y datos cualitativos	ApS en remoto de forma “blended aprendizaje” que combina el aprendizaje académico con la práctica, la experiencia y el compromiso social utilizando una serie de herramientas y métodos de didáctica digital.	Promocionar de forma recíproca del empoderamiento en el proceso educativo de todos/as los integrantes (estudiantes de la universidad, comunidad local, ONG de Austria y el profesorado).	60%
Perkiss et al. (2020)	Varios países europeos	Cuantitativo no-aleatorio	Encuesta con preguntas	Explorar la sostenibilidad, enfocada al	Conocer las percepciones de las y los	100%

Autor/a (año)	País	Diseño del estudio	Técnica	Temática	Objetivos	MMAT
			cerradas, WikiRate.	aprendizaje experiencial a través de la Universidad mediante el uso del ApS digital para el desarrollo de la ciudadanía global.	estudiantes de la educación superior: su consciencia, el pensamiento crítico y la sostenibilidad.	
Sanz et al. (2023)	España	Cuantitativo	Diseño descriptivo estándar, una rúbrica de evaluación, cuestionario COMDID	Presentación de un proceso de evaluación por competencias, relacionadas con la inclusión digital, llevado a	Abordar la problemática del uso de las tecnologías digitales más accesibles para el alumnado en	80%

Autor/a (año)	País	Diseño del estudio	Técnica	Temática	Objetivos	MMAT
				cabo durante una experiencia formativa vehiculada a través de la metodología didáctica del ApS.	el aula. Se trata de una revisión sistemática.	
Compare & Albanesi (2022)	Italia	Métodos mixtos	Evaluación triangulativa longitudinal, diario reflexivo y cuantitativos-deductivo.	Aplicación de la metodología ApS en un contexto educativo en la pandemia COVID-19	Explorar la responsabilidad y las dimensiones democráticas en un ApS extremo mediante las percepciones en la exclusividad	80%

Autor/a (año)	País	Diseño del estudio	Técnica	Temática	Objetivos	MMAT
					de actividades online.	
Hidalgo & Moreno (2022)	España	Métodos mixtos	Cuestionario escala Likert y entrevista de valoración global	Proponer a los colegios de infantil y primaria, un "Reto" a realizar en el aula, es decir, un experimento científico, siguiendo el método científico y que el alumnado participante lo grabe en video	Mejorar una necesidad real de la comunidad a la que se dirige el servicio, siendo implementado a través de prácticas pedagógicas y sociales basadas en la reciprocidad; desarrollar habilidades para	60%

Autor/a (año)	País	Diseño del estudio	Técnica	Temática	Objetivos	MMAT
				y lo suba a un sitio web a modo de *stand* para que puedan verlo todos/as los colegios participantes.	la vida; una pedagogía activa y reflexiva; construir una red de conexiones y apoyo y desarrollar actividades significativas y transformadoras que repercutan en la formación.	
Fuentes et al. (2020)	España	Métodos mixtos, cualitativo y evaluativo	Entrevista semi-estructurada	Proyecto de ApS en el que los espacios físico y virtual	Reacondicionar el espacio de la participación ciudadana y	80%

Autor/a (año)	País	Diseño del estudio	Técnica	Temática	Objetivos	MMAT
				desempeñan un papel central e interrelacionado	comunitaria en el proceso educativo, el compromiso docente, la formación ético-cívica, la inclusión, el cuidado del medio ambiente, el juego al aire libre, entre otros.	
Muñoz-Alcón et al. (2022)	España	Cuantitativo	Evaluación del desempeño de equipos y estudiantes con SNES-	Presentación de proyectos de ApS (APS) realizados en clase de inglés	Desarrollar una competencia lingüística básica en inglés para que las y	80%

Autor/a (año)	País	Diseño del estudio	Técnica	Temática	Objetivos	MMAT
			Situational Motivation Scale (SIMS)- pregunta abierta para recopilar sus impresiones personales sobre la experiencia.	por estudiantes de Ingeniería y Educación de un Centro de Educación Especial para adultos.	los estudiantes de SNES pudieran comprender textos científicos e instrucciones tecnológicas para manejar las TIC con cierta autonomía. Se contrasta el uso de la modalidad presencial versus online, obligado por la pandemia, y se comparan los resultados en un	

Autor/a (año)	País	Diseño del estudio	Técnica	Temática	Objetivos	MMAT
					período de tres años.	
Moreno & Lopezosa (2020)	España	Cualitativa	Rúbrica de evaluación	Experiencia de innovación educativa en la que alumnado de los grados en Educación del Centro Universitario Sagrada Familia han diseñado *breakouts* digitales a partir de los	Permitir al alumnado desarrollar diferentes habilidades y conectar los contenidos de las áreas para resolver distintas pruebas y llegar a un resultado de forma	60%

Autor/a (año)	País	Diseño del estudio	Técnica	Temática	Objetivos	MMAT
				contenidos y objetivos curriculares de las distintas unidades didácticas de segundo curso de educación primaria del colegio SAFA Andújar.	conjunta y colaborativa.	
Mayor (2019)	España	Métodos mixtos	Análisis de documentos, observación, cuestionario ad hoc y entrevistas como	Investigación centrada en el análisis de la percepción del estudiantado y el profesor de la asignatura de	Constatar los efectos producidos en la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje y en	60%

Autor/a (año)	País	Diseño del estudio	Técnica	Temática	Objetivos	MMAT
			instrumentos de recogida de información.	Recursos Tecnológicos Didácticos y de Investigación, implicados en el diseño proyectos de ApS.	la adquisición de aprendizajes funcionales.	
Bardus et al. (2022)	Líbano y Reino Unido	Métodos mixtos	Control presencial individualizado	Presentar el diseño, implementación y evaluación de un curso de ApS virtual, “Marketing Social para la	Comparar el ApS presencial con el online.	60%

Autor/a (año)	País	Diseño del estudio	Técnica	Temática	Objetivos	MMAT
				Promoción de la Salud”. ApS como metodología favorecedora del aprendizaje a partir de la acción y reflexión sobre una necesidad social produce consecuencias positivas en la competencia de trabajo en equipo orientada a la innovación.		
Andrés-Romero et al. (2022)	España	Métodos mixtos	Inventario de clima del equipo y cuestionario		Conocer la influencia de la aplicación del ApS digital en estudiantes.	100%

Autor/a (año)	País	Diseño del estudio	Técnica	Temática	Objetivos	MMAT
Hervás et al. (2022)	España	Cualitativo	Investigación-acción participativa	Creación de una “Videoteca de Storytelling educativas e interactivas”, repositorio de materiales educativos audiovisuales, interactivos y digitales para mejorarlas funciones ejecutivas, lenguaje y valores mediante la	Facilitar la labor docente en una sociedad digital e inclusiva, resultando un entorno educativo que genera una red entre Universidad, escuela y familia donde se comparten y transfieren conocimientos.	100%

Autor/a (año)	País	Diseño del estudio	Técnica	Temática	Objetivos	MMAT
				metodología de E-ApS y TICs.		
Martínez-Campillo et al. (2021)	España	Métodos mixtos	Cuestionario de autoevaluación y con medidas pre- y post- e intra e inter-grupal análisis comparativo.	Evaluar el ApS, una Experiencia para el Emprendimiento Sostenible en el contexto de la Educación Superior Española.	Evaluar la autopercepción de la universidad y de las y los estudiantes sobre la mejora en su desarrollo curricular, competencias profesionales y cívico-social, responsabilidad después de	60%

Autor/a (año)	País	Diseño del estudio	Técnica	Temática	Objetivos	MMAT
					participar en la experiencia ApS; y estimar su posible efecto sobre desempeño académico.	
De la Calle et al. (2021)	España	Cualitativo, enfoque mixto	Análisis de documentos y observación directa mediante Atlas.ti	Formación de un ApS digital para la asignatura de Responsabilidad Social en Periodismo mediante el servicio a	Analizar la experiencia vivida por las y los estudiantes de periodismo y su respuesta de aprendizaje como consecuencia de la necesaria	60%

Autor/a (año)	País	Diseño del estudio	Técnica	Temática	Objetivos	MMAT
				residencias de mayores.	adaptación de la asignatura de Responsabilidad Social ante la situación de la pandemia COVID19.	

Nota. Calidad metodológica evaluada con MMAT. Elaboración propia.

Por otro lado, la mayoría de los artículos han sido realizados en España (un total de 20), erigiéndose en líder en investigación en ApS digital. Únicamente 3 artículos se desarrollaron en otros países, (Italia, Austria y varios países de la Unión Europea). Las autorías con más publicaciones sobre el ApS digital son Juan García-Gutiérrez, conocido por su trabajo en la UNED, autor de numerosas investigaciones y publicaciones sobre la temática específica, además de Marta Ruiz Corbella, también de la UNED. De hecho, ambos han escrito 3 artículos conjuntos sobre el ApS digital (García-Gutiérrez & Ruiz-Corbella, 2022; García-Gutiérrez et al., 2021; Ruiz-Corbella & García-Gutiérrez, 2020), pudiéndose observar cómo se publica un artículo por año. También Elena Moreno Fuentes aparece en dos artículos (Moreno & Martínez, 2020; Hidalgo & Moreno, 2022), también de la UNED.

En cuanto a la metodología utilizada en los estudios, domina la metodología cualitativa, siendo 10 los artículos realizados de este modo. En segundo lugar, el método mixto, con 8 artículos y, por último, el método cuantitativo, con 4 artículos. Los instrumentos metodológicos cualitativos utilizados son: indagación crítico-hermenéutica, reflexión crítica, biografía narrativa, diario de campo, *focus group*, rúbrica de evaluación, cuestionarios de reflexión subjetiva y clasificación de datos. La justificación más plausible de que el método cualitativo sea el más utilizado en el ApS digital es que en educación permite aplicarlo a una realidad social para la formación de estudiantado, profesorado y comunidad educativa (Rojas, 2023).

Las herramientas que fueron utilizadas fueron diversas y se destacan las siguientes según su categoría por ser predominantes en las investigaciones:

- Cualitativa: entrevista de valoración global, cuestionario, diario reflexivo y observación directa. Denzin & Lincoln (2011), buscando una definición sencilla de lo que significa la investigación cualitativa, la describe como una actividad localizada en un cierto lugar y tiempo que sitúa al observador en el

mundo. Se busca comprender el contexto en su globalidad. En este caso, el punto de partida lo constituye la pregunta y no los objetivos que delimitan y predeterminan en exceso la investigación.

- Cuantitativa: encuesta y rúbrica. Esta requiere de procedimientos rigurosos adscritos al método científico. Antes de iniciarla, es necesario determinar quién será evaluado (los instrumentos) y por qué medio se recogerán los datos. Para determinar su rigurosidad, se han de tener en cuenta factores como el tipo de investigación, las hipótesis, la limitación financiera, el número de variables estudiadas, los métodos de recogida de datos y el grado de exactitud necesario (McMillan & Schumacher, 2005).

- Mixta: cuestionario y rúbricas de evaluación. Como afirma Bryman (2006), se aplican métodos cuantitativos y cualitativos de forma combinada. En este proceso se recolectan, analizan y vinculan datos cuantitativos y cualitativos pertenecientes a un único estudio de forma sistemática y rigurosa para dar solución a una hipótesis o pregunta de investigación.

En cuanto a los grupos que recibieron el servicio de ApS, se muestra una gran variedad de beneficiarios, pero destaca, por ser la institución con mayores servicios recibidos por parte del alumnado universitario, el alumnado del nivel educativo de educación primaria (Andrés-Romero et al., 2022; Hidalgo y Moreno, 2022; Moreno & Martínez, 2020 Paredes, 2019). Entre los grupos de recepción, se encuentran también los colectivos desde los que trabajan las organizaciones, como entidades de autismo, organizaciones locales, ONG (Andrés-Romero et al., 2022; Bardus et al., 2022; Compare & Albanesi, 2022). Asimismo, dos investigaciones ofrecen su ApS a residencias de mayores para paliar durante la pandemia el problema social de la soledad (De la Calle Maldonado et al., 2021; Montesi et al., 2022).

Destaca también el componente internacional de sus beneficiarios, ya que, gracias al ApS digital, se pueden derribar barreras geográficas y espacio-temporales con un ahorro de medios (Hidalgo y Moreno, 2022; Martínez-

Campillo et al., 2019; Perkiss et al., 2020). Ruiz-Corbella & García-Gutiérrez (2020) se centran en un ApS enfocado a emprendedoras rurales en el que se utilizan las TIC para llevar a cabo el programa, aunque se realiza de forma presencial. En el estudio de Fuentes et al. (2020), con el proyecto Mi recreo desde el servicio al CEIP (Colegio de Educación Infantil y Primaria) queda demostrada también esta línea. También García-Gutiérrez & Ruiz-Corbella (2022) señalan que otro factor clave es la tecnología encargada de romper la comunicación espacio tiempo: su evolución queda evidenciada desde su ubicuidad, la interacción a través de las redes sociales y servicios en línea construidos, entre otros. En la misma línea Santos-Rego et al. (2020) interpretan que las TIC permiten que los proyectos de ApS rompan los límites espaciales en proyectos internacionales en los que, de manera presencial, los recursos ligados serían mayores.

En cuanto a las muestras utilizadas en la investigación, existe una gran variedad, aunque lo que tienen en común es que son limitadas y representativas, oscilando en un número que parte desde 20 estudiantes (Compare & Albanesi, 2022) a 333 (Torres et al., 2022). El estudiantado participante en las investigaciones comprende una ratio media debido a que los ApS se realizan con alumnado estudiante de una única universidad y de grados universitarios concretos, tal como evidencia la investigación de Torres et al. (2022), con participantes del Grado de Educación Infantil y del Grado de Logopedia. A este respecto, Paredes (2019) señala que, debido a ser un estudio de caso a partir de un fenómeno singular, no se pretende la generalización de sus resultados a otros, aunque los resultados se pueden transferir de un contexto a otro, dependiendo del grado de similitud entre ambos (Guba, 1989).

En cuanto a las carreras universitarias del alumnado participante en los ApS donde se utiliza o implementa este de forma digital, el mayor porcentaje pertenece a Humanidades o Ciencias Sociales, con carreras como Magisterio de Educación Primaria, con 9 artículos (Miró-Miró et al., 2021), seguidos de Magisterio de Infantil (Sanz-Benito et al., 2023). En segundo lugar, aparece el ámbito de los negocios y del Marketing Social (Bardus et al., 2022) incluida la

gestión empresarial (Martínez-Campillo et al., 2019). Por último, otras de las carreras diferentes que han realizado un ApS y en las que aparece solo 1 artículo por carrera son: física e ingeniería de producto (Dapena et al., 2022), Ciencias de la Información (Montesi et al., 2022), alud (Phillips, 2021), Psicología (Compare & Albanesi, 2022) y Educación Social (Ruiz-Corbella & García-Gutiérrez, 2020). Como excepción, uno de los artículos menciona en su muestra una variedad de estudiantes procedentes de tres carreras distintas: Educación, Psicología y Turismo (Andrés-Romero et al., 2022).

El periodo en el que se realizaron los ApS oscila entre tres meses, un semestre y un año académico, ya que los ApS suelen englobarse dentro de asignaturas académicas universitarias que suelen tener tal duración. Por lo general, se especifican 12 artículos en los que el ApS tiene una duración de un año académico, mientras que 5 explican que la duración es de un semestre, a excepción de un artículo que dura 3 meses, ya que se trata de un caso práctico (Paredes, 2019).

Las competencias adquiridas detectadas desde el modelo y adaptado para este artículo, son desplegadas en 6 categorías: cívicas, digitales, sociales, motivacionales, laborales y didácticas. Según los artículos analizados, las competencias sociales son las que más se repiten, destacando la solidaridad, empatía y trabajo en equipo (García-Gutiérrez et al., 2021; Montesi et al., 2022), aumento de la autoestima y el conocimiento de las diferentes realidades sociales en diferentes partes del mundo (Phillips, 2021). Además, se reconoce el carácter proactivo, cooperativo, problematizador, relacional, reflexivo y transformador del ApS (Sanz-Benito et al., 2023). Las segundas competencias más adquiridas son las cívicas, seguidas de las digitales, motivacionales, didácticas y laborales. En las cívicas, García-Gutiérrez & Ruiz-Corbella (2022) y Miró-Miró et al. (2021), explican que se favorece el compromiso con la comunidad, se promueven los valores humanos y la globalidad. A las anteriores se añaden también los derechos humanos y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (Ruiz-Corbella & García-Gutiérrez, 2020). Las competencias motivacionales se mencionan en la investigación de Dapena et al. (2022), desde la que se señala cómo aumenta la

motivación del alumnado con los componentes digitales y se reduce la ansiedad por evitar el encuentro en primera persona. El uso de los componentes digitales en el ApS hace que se potencien en el aula (Ahern López-Medina, 2021). Hidalgo y Moreno (2022) también deducen las competencias en mayor motivación y en mejora de la didáctica. Finalmente, las competencias didácticas de aprendizaje en el aula engloban en el aprendizaje el pensamiento crítico y la experiencia positiva adquirida desde el mismo (Perkiss et al., 2020).

En función de la tipología escogida de ApS digital, las competencias que adquiere el alumnado, reflejadas en cada investigación, se centran más en unos grupos u otros de acuerdo con la clasificación. Aún, así, por lo general, quedan entrelazadas (Sanz-Benito et al., 2023), desde el impulso recibido por la inclusión digital y, al mismo tiempo, su carácter cooperativo y reflexivo. Fuentes et al. (2020) afirman que la tecnología permite crear una ciudadanía digital combinada con las competencias sociales y cívicas. Paredes (2019) concluye que las TIC se erigen en instrumentos de mediación del conocimiento que logran generar procesos de pensamiento, comunicación y colaboración. Asimismo, Compare & Albanesi (2022) concluyen que el estudiantado obtiene una mejora en la futura inserción profesional, al mismo tiempo que promueve el sentido del compromiso cívico, de la creatividad y la comunicación efectiva.

Desde los modelos que clasifican al ApS en función del uso de las TIC cabe deducir, a raíz de la revisión sistemática, que las investigaciones se han realizado en su mayoría mediante el ApS extremo, seguido del ApS híbrido ‘tipo II’, donde la instrucción es presencial y el servicio es en línea. Los modelos de ApS digital menos ejecutados son el ‘tipo I’ en el que la instrucción es en línea y el servicio presencial, con 1 artículo, al tiempo que, del ‘tipo III’, en el que instrucción y el servicio se combina a partes iguales, se han encontrado 4 artículos.

Con todo ello, se deriva de este hallazgo que el ApS 100% digital es el más utilizado por ser, per se, innovador en la forma de llevarlo a cabo y por encontrarse en contextos de COVID-19 en los cuales era imposible formarse en

un aula presencial y ejecutarlo (Compare & Albanesi, 2022). Este estudio concluye remarcando que, incluso en tiempos difíciles, la metodología extrema ha cumplido con el sentido y propósito de fomentar el sentido de propiedad y responsabilidad de sus estudiantes. Durante la cuarentena vivida en Italia, el estudiantado pudo, a través de esta tipología de ApS, experimentar y vivir la comunidad virtualmente, aun estando físicamente separados. Y por ello se reconoce que "en un período como este (el confinamiento italiano por el COVID-19), trabajar juntos no es sólo una forma de optimizar el trabajo, sino una necesidad humana" (Compare & Albanesi, 2022, p. 3). En otros casos, la barrera geográfica o la falta de recursos también ha supuesto un impedimento para la presencialidad (Ruiz-Corbella & García-Gutiérrez, 2020; Santos-Rego et al., 2020). Al mismo tiempo, en la modalidad 'tipo IV', 100% virtual, se produce una orientación humanística en los contenidos, un equilibrio entre desarrollo personal con la adquisición de habilidades sociales particulares, el predominio de las tecnologías con un objetivo pedagógico, el valor de la educación virtual y la conciencia, en definitiva, de ciudadanía global (García-Gutiérrez et al., 2021).

La segunda modalidad más utilizada es la reconocida como 'tipo II', en la que el estudiantado, con la metodología ApS digital, se auto-percibe como más capacitado al finalizar la formación en inclusión digital y deduce que es necesario trabajar en estos entornos desde los primeros cursos de la formación inicial de los futuros maestros/as (Sanz-Benito et al., 2023). Al mismo tiempo, se desarrolla una amplia comprensión sobre el papel de las tecnologías en el proceso de forjar una ciudadanía responsable a través del desarrollo de proyectos de ApS (Fuentes et al., 2020). En el análisis de Paredes (2019), los hallazgos obtenidos evidencian que el ApS se configura como una metodología pedagógica pertinente para favorecer la transferencia de conocimientos a situaciones de la vida real y el desarrollo de la competencia digital, social y cívica (Paredes, 2019).

En lo que se refiere al modelo de 'tipo III', los pocos artículos hallados obtienen como resultado que, gracias a la integración de la comunicación digital se muestra un balance positivo. Estudios como los de Gabarda et al. (2020), Melash et al. (2020), Magdaléna & Ivanova (2020) y Yehuda, (2020) destacan la

relevancia de integrar la tecnología de forma natural en las actividades diarias, ya que el profesorado en formación tendrá que replicar esta práctica en el desarrollo de sus futuras carreras. Además, una alta exposición a una amplia gama de actividades en diferentes áreas haría a las y los estudiantes más competentes digitalmente (Ahern & López-Medina, 2021).

A lo largo de todo el proceso se utilizaron diferentes herramientas de comunicación digital para difundir e intercambiar información, recopilar materiales, formar a los participantes y evaluar resultados, entre otros fines. Simultáneamente, el uso de estas herramientas se convirtió en una de las fuentes de aprendizaje para todas y todos los participantes involucrados, respondiendo así a una preocupación muchas veces expresada sobre la falta de integración de las competencias digitales en la formación docente en nuestro contexto. En este sentido, Amhag et al. (2019, p. 204) observan que "la competencia digital con fines pedagógicos sigue estando poco integrada en los programas de formación del profesorado". En la misma línea, Cuhadar (2018, p. 61) afirma que "aunque hay muchos componentes vitales para el éxito de la integración de la tecnología en la educación, quizás el más importante de ellos, así como el menos enfatizado, es el proceso de formación del profesorado". Ambos estudios, entre otros (Gabarda et al., 2020; Melash et al., 2020; Yehuda, 2020; Magdaléna & Ivanova, 2020), destacan la relevancia de integrar la tecnología de forma natural en las actividades diarias, ya que el profesorado en formación tendrá que replicar esta práctica en el desarrollo de sus futuras carreras. Además, una alta exposición a una amplia gama de actividades en diferentes áreas haría al estudiantado más competente digitalmente (Hřebačková, 2019).

Los y las estudiantes y el profesorado involucrado en el proyecto utilizan herramientas de comunicación digital específicas que favorecen la interacción y la consecución del objetivo del proyecto: en el estudio de Ahern & López-Medina, (2021), para apoyar la alfabetización en programas en dos idiomas para estudiantes desfavorecidos en dos escuelas locales. La integración de la tecnología con el ApS motiva y capta la atención del estudiantado que ha crecido

en la era digital y se erige en usuario de ordenadores, videojuegos, teléfonos móviles y reproductores de música digital para su información, educación y entretenimiento (Muñoz-Alcón et al., 2022).

Por último, cabe mencionar el único artículo en el que se utiliza la metodología de ApS 'tipo I' en el que los beneficios para el estudiantado se identifican con habilidades sociales como la empatía, solidaridad, tolerancia y respeto (Dapena et al., 2022).

3.2. El *Toolkit* como herramienta pedagógica

El *Toolkit* (Anexo 7) para el ApS digital representa uno de los resultados en la participación en el proyecto Erasmus+ IDOL (Aprendizaje-Servicio Digital Intergeneracional) de 2021 a 2022, con el número de convenio de subvención 2021-1-DE01-KA220-HED-000031186 a partir del consorcio de la Universidad Johannes Gutenberg de Mainz (Alemania), Universidad de Viena (Austria), *European E-Learning Institute* (Dinamarca), *Folk University* (Suecia), Momentum (Irlanda) y la Universitat de València (España). Este instrumento fue creado por los miembros del equipo de la UV, entre los que me encuentro.

El objetivo del *Toolkit* es diseñar y desarrollar un enfoque pedagógico innovador que permita al personal y profesorado de las IES implementar el ApS digital intergeneracional. Lo anterior se logra a través de la promoción de la colaboración innovadora, el fortalecimiento de las competencias digitales y una comprensión más profunda del ApS como componente esencial de la misión educativa de las IES. Por lo que representa una contribución importante para abordar la transformación digital en las IES y promover prácticas innovadoras de aprendizaje y enseñanza. Al integrar los elementos intergeneracionales y digitales en el ApS, el proyecto busca enriquecer aún más esta metodología educativa. Por ello, el *Toolkit* es una guía diseñada para ofrecer orientación sobre el uso efectivo de aplicaciones digitales pertinentes al contexto del ApS digital en las aulas. Sus objetivos son:

- Ofrecer orientación práctica y ejemplos de aplicaciones a educadores de las IES interesados en integrar actividades de aprendizaje-servicio digital en sus planes de estudio y estrategias de enseñanza.
- Incrementar la confianza del personal docente y del estudiantado en el uso de herramientas digitales.
- Fomentar la adopción del ApS y destacar sus beneficios, que incluyen el aprendizaje más allá del aula, la aplicación práctica de conocimientos a problemas reales, el estímulo del crecimiento personal, el fortalecimiento de la ciudadanía y el compromiso cívico, así como la creación de redes con colaboradores/as comunitarios.

El *Toolkit* ha sido desarrollado con el propósito de capacitar a las y los educadores de IES para implementar cursos digitales de ApS. Los y las docentes tienen la opción de utilizar estos nuevos recursos digitales en sus clases. Además, este *Toolkit* puede ser útil para las y los administradores de las instituciones educativas, así como para el estudiantado de todas las edades, al facilitar la implementación de proyectos de ApS parcial o completamente virtual.

El *Toolkit* diseñado para las y los educadores de las IES presenta una selección de aplicaciones digitales y enfoques destinados a adaptar la pedagogía del ApS al entorno digital del aula a través de la integración de esta metodología con el aprendizaje adaptativo. Su objetivo es asistir al profesorado de las IES en la planificación e implementación de programas de aprendizaje. Las aplicaciones se organizan según las distintas fases del ApS, lo que facilita su uso para el desarrollo secuenciado en este contexto.

La selección de las aplicaciones se ha realizado considerando criterios como su accesibilidad y su carácter innovador y de código abierto. Además, las competencias descritas en cada una de estas aplicaciones están alineadas con el Marco de Competencia Digital para Educadores (DigCompEdu). Este marco se ha elegido debido a su rigurosidad científica en la descripción de las

competencias digitales del profesorado, proporcionando así un marco de referencia sólido para el desarrollo de estas competencias en el contexto educativo europeo.

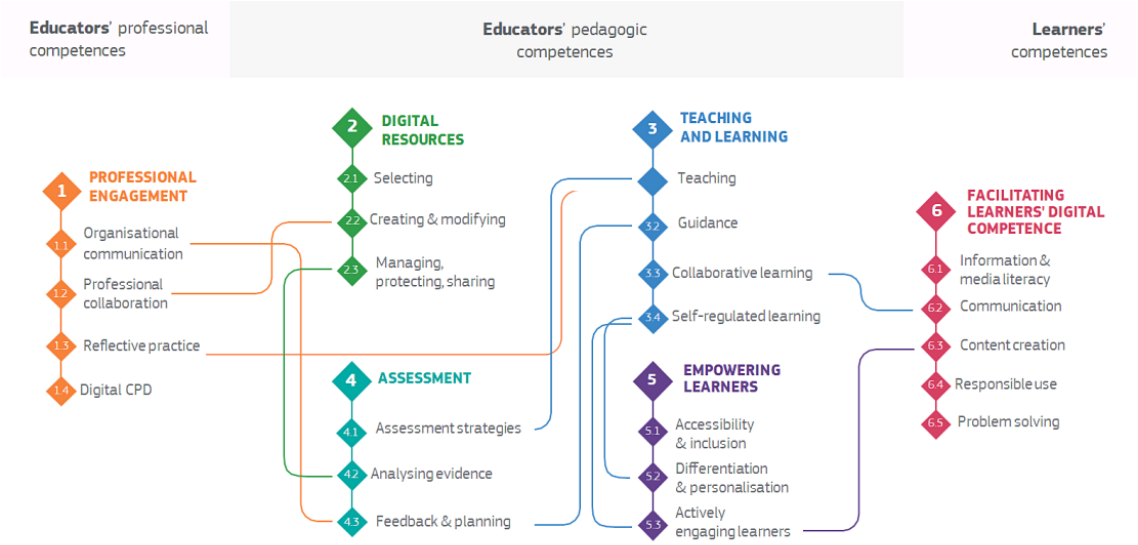
El empleo de aplicaciones digitales promueve el desarrollo de diversas competencias. Las aplicaciones presentadas en el *Toolkit* están alineadas con el Marco Europeo de Competencia Digital para Educadores (DigCompEdu) que aparecen en la figura 13. Este marco ha surgido en respuesta a las demandas crecientes de habilidades digitales en las profesiones docentes, dado el constante avance de dispositivos y aplicaciones digitales que requieren educadores capacitados en estas competencias.

El *Toolkit* establece conexiones entre el Marco Europeo de Competencia Digital para Educadores (identifica seis áreas principales y 22 competencias). Cada aplicación digital descrita en el *Toolkit* contribuye directamente al desarrollo de al menos una competencia en una de estas áreas abarcando múltiples competencias.

En la Figura 12 se aprecia como en el Área 1 se enfoca en el entorno profesional más amplio, abarcando el uso que las y los educadores hacen de tecnologías digitales en sus interacciones con compañeros y compañeras, estudiantado, padres y madres y otras partes interesadas, tanto para su propio crecimiento profesional como para el beneficio colectivo de la organización. Por otro lado, el Área 2 se centra en las competencias necesarias para la efectiva utilización, creación y compartición de recursos digitales en el aprendizaje, entre otros contextos. El Área 3 se dedica a la gestión del uso de tecnologías digitales en la enseñanza y el aprendizaje. El Área 4 aborda el uso de estrategias digitales, especialmente para mejorar la evaluación. El Área 5 se enfoca en el potencial de las tecnologías digitales para implementar estrategias de enseñanza y aprendizaje centradas en el estudiantado. Por último, el Área 6 describe las competencias pedagógicas específicas necesarias para facilitar el desarrollo de la competencia digital en el estudiantado (Redecker, 2017).

Figura 12

Competencias digitales en educación: marco general



Nota. *Digital Competence Framework for* educators (2018).

3.2.1. El método Delphi: Validación del *Toolkit*

El método Delphi se desarrolló en 1950 en el seno de la RAND *Corporation* de Santa Mónica, en California (Ortega, 2008; Rowe & Wright, 1999) como una forma de obtención del mayor consenso alcanzable en la opinión de un grupo de expertos/as a través de una serie de cuestionarios (Dalkey & Helmer, 1963). Estos se apoyan en las bases científicas para convertirse en un método estructurado y efectivo a la hora de recoger información de un grupo ante la resolución de una problemática concreta (Cabero & Infante, 2014).

Este método asegura la fiabilidad del instrumento al recabar tanto datos cuantitativos como cualitativos. El proceso se divide en etapas para facilitar su comprensión y se basa en la opinión de expertos, aunque a veces se descarta esta opinión. El interés del uso de este método es maximizar las ventajas del

método basado en juicios de expertos con las siguientes características (Martínez et al., 2019):

→Anonimato.

→Iteración y retroalimentación controlada, los comentarios y sugerencias se reciben de forma directa por parte del conocedor del tema.

→Respuesta de grupo en forma estadística y el cambio de datos cualitativos a cuantitativos para analizar los mismos.

Es por ello que para la validación de este manual o *Toolkit*, se ha utilizado el método Delphi, a partir del cuestionario que se ha denominado "El método Delphi de verificación del *Toolkit*". En concreto, se ha enviado a un grupo de 6 expertos/as en ApS y herramientas digitales de diferentes universidades españolas para que respondan un cuestionario formado por 10 preguntas con Escala Likert del 1 al 5 siendo 1 muy pobre y 5 muy bueno (anexo del método Delphi) que según George & Trujillo (2018) cuenta con esta escala porque tiene la capacidad de medir la eficacia de cierta actitud y permite buscar a personas en un rango de valores cualitativos o cuantitativos de menor a mayor. La selección del número de expertos/as para la validación Delphi es libre y se pueden establecer dos tipos, aquellos que se encuentran implicados en la materia objeto de estudio y aquellos que tienen un conocimiento científico y experiencia sobre el tema (Cabero & Infante, 2014). El cuestionario que se encuentra en anexos cuenta con 3 niveles diferentes de preguntas. En primer lugar, sobre el nivel de experiencia y conocimientos (autoevaluación) con 3 preguntas; en segundo lugar, una parte sobre las fuentes de argumentación con 5 preguntas (alto/medio/bajo), la tecnología educativa con 5 preguntas y las metodologías educativas con otras 5 preguntas (estas valorándose también entre alto/medio/bajo); por último, los aspectos a valorar se distribuyen en 10 preguntas. En la tabla 11 aparecen los objetivos y el método de validación por expertos/as en el método Delphi llevado a cabo.

Tabla 11

Resumen de los objetivos y método de validación por expertos

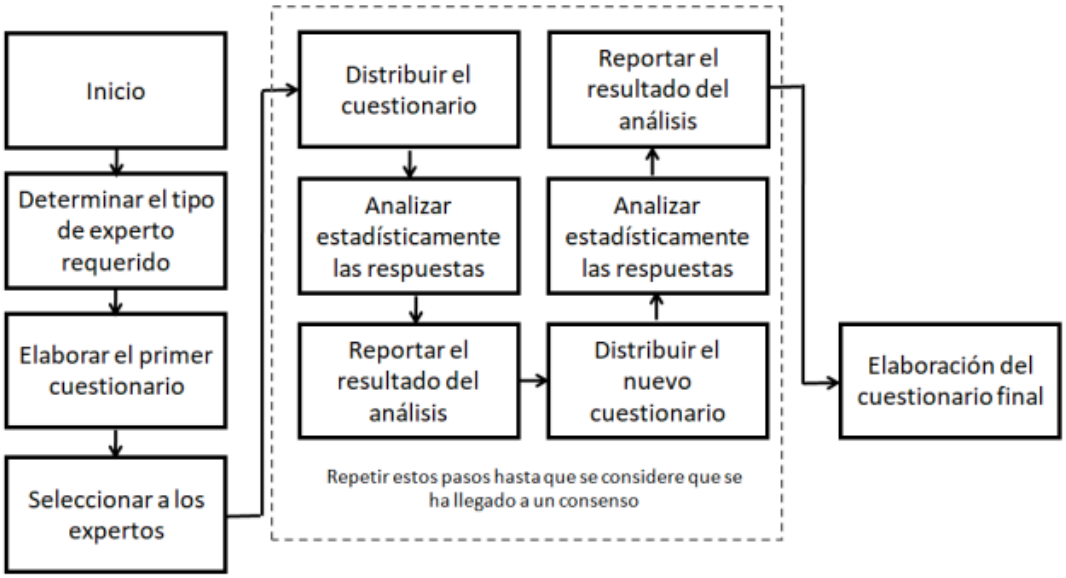
Datos	Comentario
Objetivos de la validación:	Analizar la adecuación de los ítems al objetivo de la investigación evaluando su pertinencia e interés. Comprobar la posible reiteración de información o la presencia de sesgos en la presentación de los ítems.
Expertos:	Investigadores/as doctores/as de áreas de conocimiento relacionadas con el tema y adscritos/as a diferentes universidades españolas
Modo de validación:	Método Delphi de múltiple ronda, individual y sin contacto entre los expertos consultados.

Nota. Elaboración propia.

Se utilizó un formulario de *Google Forms* (en anexos) y se realizaron 2 rondas de preguntas. En la segunda ronda se adjuntaron los resultados de la primera y esta incluyó una escala que permitió determinar el coeficiente K. Se realizó un análisis de las respuestas durante las etapas exploratoria y final con el objetivo de modificar o agregar elementos al cuestionario. En la siguiente figura 13 se pueden apreciar los pasos a seguir para el método Delphi.

Figura 13

Proceso general del método



Nota. George & Trujillo (2018).

La finalidad del método Delphi es la de asegurar que el resultado es coherente con el objetivo, al igual que los rubros y argumentos para evaluar, además de considerar los conceptos y aportes sobre el tema y fortalecer un instrumento sencillo para ser contestado por las y los participantes.

A continuación, se va a elaborar la estructura del análisis del método Delphi siguiendo los pasos de Mengual-Andrés et al. (2016) en la que para el análisis del nivel de competencia de expertos/as, se analizó mediante el coeficiente K o de fiabilidad calculando según la opinión de expertos/as reales y sus niveles de conocimiento respecto a ellos. Estos análisis demostraron que los panelistas tenían el nivel de competencia suficiente para la valoración como puede observarse en la Tabla 12.

Tabla 12

Ponderación de los factores de fundamentación en función del grado de influencia

		Bajo	Medio	Alto
Con*	Nivel de experiencia y conocimiento en ApS	-	0,7	-
Tec*	Nivel en Tecnología Educativa	-	-	0,9
Metod*	Nivel en Metodologías pedagógicas en la Educación Superior	-	-	0,9

Nota. Elaboración propia.

En este caso, tras la evaluación de las respuestas de todos los expertos y expertas se estableció el porcentaje de ponderación de cada ámbito de experiencia y aprendizaje para 6 expertos, cuyos Coeficientes de Argumentación son los que se muestran en la tabla 13.

Tabla 13

Determinación del coeficiente de argumentación

Cód.	Cargo	Nacionalidad	Universidad	Estudios	Con*	Tec*	Metod*	Ka
E1	Personal Investigador en Formación del Plan Estatal (FPU)	Española	UJI (Universitat Jaume I)	Doctor	A	A	A	5,151515152
E2	Docente	Española	UJI	Doctor	A	A	A	7,941176471
E3	Profesora Ayudante Doctora	Española	UJI	Doctor	M	A	A	7,794117647
E4	Profesor titular de universidad. Director Dp.	Española	UV	Doctor	B	A	A	9,705882353
E5	Profesora del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura (Facultad de Magisterio). Vicedecana	Española	UV	Doctor	A	A	A	7,352941176

Cód.	Cargo	Nacionalidad	Universidad	Estudios	Con*	Tec*	Met od*	Ka
	de Internacionalización y Cooperación							
E6	Profesor ayudante doctor	Española	UV	Doctor	A	A	A	9,264705882

Nota. Elaboración propia.

Se añaden los valores de los Coeficientes de Conocimiento y de Coeficiente de Competencia Experta K que aparece en la tabla anterior.

La valoración de la competencia se establece como Alta si va de 0,7 a 1, media entre 0,5 y 0,7 y baja de 0,5 hasta 0. A continuación, en la tabla 14 se muestra la valoración según el coeficiente de competencia del experto/a y en la tabla 15 la contingencia correspondiente al análisis de los resultados obtenidos durante las 2 rondas del Método Delphi.

Tabla 14

Valoración según el coeficiente de competencia del experto

Código	Perfil	Kc	Ka	K	Valoración
E1	Académico	8	5,15	6,57	Media
E2	Académico	8	7,94	7,97	Alta
E3	Académico	7,33	7,79	7,56	Alta
E4	Académico	7	9,70	8,35	Alta
E5	Académico	8	7,35	7,67	Alta
E6	Académico	8,66	9,26	8,96	Alta

Nota. Elaboración propia.

Tabla 15

Contingencia correspondiente al análisis de los resultados obtenidos durante las 2 rondas del Método Delphi

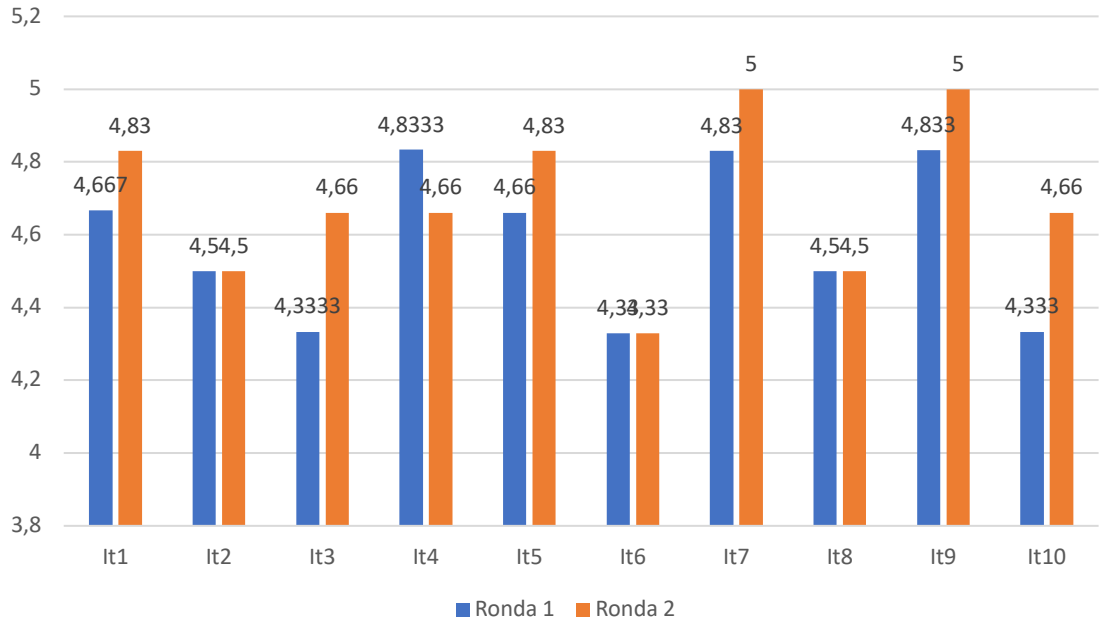
	R1				R2				
Factor 1	M	SD	Me	IQR	M	SD	Me	IQR	Consensus
It 1	4,66	-0,66	4,66	1	4,8	-0,16	5	0,25	A
It 2	4,5	-0,5	4,5	1	4,5	-0,5	4,5	1	A
It 3	4,3	-0,3	4,33	1,25	4,66	-0,33	5	1	A
It 4	4,8	-0,8	4,83	0,25	4,66	-0,33	5	1	A
It 5	4,6	-0,6	4,66	1	4,83	-0,16	5	0,25	A
It 6	4,3	-1,8330	4,33	1,25	4,33	-0,66	4,5	1,25	A
It 7	4,8	-0,83	4,83	0,25	5	0	5	0	A
It 8	4,5	-1,5	4,5	1,25	4,5	-0,5	5	0,75	A
It 9	4,8	-0,83	4,83	0,25	5	0	5	0	A
It 10	4,3	-0,33	4,33	1	4,66	-0,33	5	1	A

Nota. Elaboración propia. M: Media; DE: Desviación estándar; Yo: Mediana; RIC: rango intercuartílico relativo; A: Aceptado en R1 y R2; A2 Neutro en R1 y aceptado en R2; An: Aceptado en R1 y neutral en R2; D: descartado.

El proceso Delphi se considera completo cuando se han alcanzado los niveles de consenso y estabilidad, ya que la aplicación de otra ronda no proporcionaría resultados significativos ni variaciones en los resultados. En la figura 14 aparecen las diferencias de medias más significativas entre las 2 rondas del Método Delphi.

Figura 14

Diferencia de medias entre las 2 rondas del Método Delphi



Nota. Elaboración propia.

Tras las 2 rondas o administraciones del cuestionario, se observa que en la segunda las puntuaciones aumentan ligeramente, exceptuando el ítem número 4 y con que el uso de las aplicaciones digitales, se alinean con la adaptación a la metodología ApS.

En cuanto al análisis de las respuestas del cuestionario Validación Delphi sobre el *Toolkit* a nivel porcentual y diferenciado por ítems, se desarrolla a continuación.

Tras analizar las gráficas y porcentajes obtenidos, se observa como los resultados son positivos siendo la puntuación 4 y 5 la más elegida dentro de la escala Likert por las y los expertos. Sin embargo, destacan 4 respuestas en las que la puntuación es mayoritariamente alta como es la 1 con las herramientas digitales se adecúan a las actividades propuestas con un 66,7% en puntuación 5. Le siguen la pregunta 4 sobre los beneficios del estudiantado tras el uso de las aplicaciones para la implementación del ApS mediante el *Toolkit* con un 83,3% de respuestas con la máxima puntuación. También la pregunta 7 sobre la estructura de las frases y la adecuación de aplicaciones para utilizar en cada fase obtiene un 83,3% (mayoría de 5). Por último, la pregunta sobre si el profesorado encuentra en el *Toolkit* una guía útil y práctica para afrontar el ApS la respuesta es de 83,3% (mayoría de 5). Por lo tanto, la valoración cuantitativa es mayoritariamente positiva validando este instrumento de estandarización para la aplicación del ApS en el aula de las Instituciones de Educación Superior.

Tal y como se puede observar en los resultados, las puntuaciones son bastante altas en general por parte de los seis expertos/as. Tras haber analizado las medias, puede observarse cómo los aspectos mejor valorados son el punto cuatro referente a los beneficios del estudiantado del uso de las apps del *Toolkit* para implementar el ApS, la misma puntuación que para el punto tres en la que se dice que el ApS se estructura en fases y se describen las apps más adecuadas según cada una de ellas. El segundo de los aspectos más valorados es el punto uno en el que se afirma que las aplicaciones se adecuan a las actividades propuestas. Lo mismo para el aspecto número cinco en el que las competencias adquiridas son coherentes con el uso de la aplicación.

Seguidamente existen dos aspectos con la misma media (4,5): la distribución de aplicaciones por fase se adecua al objetivo de cada una y la selección de las herramientas digitales se adecuan a la actualidad. Por último, los aspectos con menor puntuación son 3 (3, 6 y 10): los ejemplos prácticos en cada fase están bien planteados, las aplicaciones incluidas son útiles en las Instituciones de Educación Superior y las aplicaciones digitales del *Toolkit* son

fáciles de usar por los participantes del ApS. En la tabla 16 se pueden apreciar los resultados estadísticos del análisis de las respuestas a la consulta de los expertos.

Tabla 16

Resultados estadísticos del análisis de las respuestas a la consulta de las y los expertos

Resultados								**Frecuencias acumuladas**						**Imágenes por la Inv. De la curva normal**								
I	**C1**	**C2**	**C3**	**C4**	**C5**	**C6**	**T**	**C1**	**C2**	**C3**	**C4**	**C5**	**C6**	**C1**	**C2**	**C3**	**C4**	**C5**	**C6**	**S**	**P**	**C**
1	4	4	5	5	5	5	28	9	8	10	10	10	10	0.9	0.8	1.0	1.0	1.0	1.0	5,7	1,62	MA
2	5	4	4	4	5	5	27	10	8	9	8	10	9	1.0	0.8	0.9	0.8	1.0	0.9	5,4	1,54	MA
3	3	4	5	5	5	4	26	10	8	9	10	10	9	1.0	0.8	0.9	1.0	1.0	0.9	5,6	1,6	MA
4	5	4	5	5	5	5	29	10	8	10	9	10	10	1.0	0.8	1.0	0.9	1.0	1.0	5,7	1,62	MA
5	5	4	4	5	5	5	28	10	8	9	10	10	10	1.0	0.8	0.9	1.0	1.0	1.0	5,7	1,62	MA
6	5	3	4	5	4	5	26	10	6	8	10	8	10	1.0	0.6	0.8	1.0	0.8	1.0	5,2	1,48	MA
7	5	4	5	5	5	5	29	10	9	10	10	10	10	1.0	0.9	1.0	1.0	1.0	1.0	5,9	1,68	MA
8	5	3	4	5	5	5	27	10	5	9	10	10	10	1.0	0.5	0.9	1.0	1.0	1.0	5,4	1,54	MA
9	5	4	5	5	5	5	29	10	9	10	10	10	10	1.0	0.9	1.0	1.0	1.0	1.0	5,9	1,68	MA
10	4	4	4	5	4	5	26	9	8	9	9	9	10	0.9	0.8	0.9	0.9	0.9	1.0	5,4	1,54	MA

Nota. Elaboración propia a partir del artículo de Blasco et al. 2010. I=Ítems T=TOTAL. S=SUMA. P=PROMEDIO. C=CATEGORÍA. MA= MUY ADECUADO. BA= BASTANTE ADECUADO. A=ADECUADO. PA=POCO ADECUADO. NA= NADA ADECUADO.

En cuanto a la parte cualitativa, se presentan algunas opiniones de las y los expertos a destacar, como que, para ellas y ellos, el *Toolkit* supone una herramienta muy potente para poner en valor el ApS y el aprendizaje comunitario como las tecnologías digitales en el ámbito universitario y social, además de ser práctico y aplicable a la realidad.

En relación con este modelo y método Delphi y sus indicadores se puede concluir que el ApS y su digitalización es beneficioso para la estandarización y adaptación de esta metodología en las Instituciones de Educación Superior. Es por ello que el cuestionario representa un buen punto de partida y un referente para futuras iniciativas de investigación, así como analizar el impacto en el estudiantado del ApS digital. De esta forma, el cuestionario podría adoptar diferentes versiones, adaptaciones o cambios.

La utilización de la técnica Delphi durante este proceso “tiene grandes impactos en la mejora de la alfabetización informacional y en la competencia y voluntad de aplicar las tecnologías de la información en la enseñanza.” (Rong & Ling, 2008, p. 796).

3.3. Análisis cuantitativo y cualitativo sobre las percepciones del alumnado español y francés sobre el ApS digital intergeneracional de los casos prácticos

Autorías como Greene et al. (1989) defienden que el uso combinado de metodologías cuantitativas y cualitativas puede fortalecer los resultados, ya que se posee de propias limitaciones. Por ejemplo, los cuestionarios pueden ayudar a generalizar datos particulares obtenidos mediante entrevistas y a la inversa. Se dispone de ambas visiones de un hecho y, por ello, se comprende mejor. Una de las definiciones más significativas del método mixto según Sampieri & Mendoza (2008) describe que son un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de

datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta. Otra de las descripciones de Chen (2006); Johnson et al. (2006) confirman que los métodos de investigación mixta son la integración sistemática de los métodos cuantitativo y cualitativo en un solo estudio con el fin de obtener una fotografía más completa del fenómeno. Estos pueden ser conjuntados de tal manera que las aproximaciones cuantitativa y cualitativa conserven sus estructuras y procedimientos originales. Estos métodos pueden ser adaptados, alterados o sintetizados para efectuar la investigación y lidiar con los costos del estudio.

También Brasileiro (2002), afirma que mediante el método mixto resulta más fácil adaptarse y comprender fenómenos complejos como el campo educativo. Y la unión de ambos métodos permite obtener resultados que por separado sería imposible concluir.

El enfoque del método mixto ofrece varias bondades al ser utilizado para (Hernández et al., 1991):

→Lograr una perspectiva más amplia y profunda del fenómeno.
→Formular el planteamiento del problema con mayor claridad.
→Producir datos más ricos y variados mediante la multiplicidad de observaciones considerándose diversas fuentes y tipos de datos, contextos, ambientes o análisis.
→Potenciar la creatividad teórica por medio de suficientes procedimientos críticos de valoración.
→Efectuar indagaciones más dinámicas.
-Apoyar con mayor solidez las inferencias científicas.
→Permitir mejor exploración y explotación de los datos.
→Mayor probabilidad de éxito al presentar resultados a una audiencia hostil.
→Oportunidad para desarrollar nuevas destrezas en investigación.

Se pueden extraer variables de causa y efecto generalizables para la población sobre la que se investiga. Otro aspecto es que, gracias a la rigurosidad

de este método mixto, es posible replicar estudios en otros lugares y momentos y de esta forma se pueden comparar los resultados. En este caso, se han realizado 2 casos de estudio idénticos en dos universidades diferentes de dos países (España y Francia) o que permite comparar los resultados.

Esta fase se aborda con un diseño metodológico mixto, cualitativo y cuantitativo, dado que el uso de más de un método favorece una mayor comprensión de los casos y fenómenos estudiados, especialmente en áreas dónde el estudio es el ser humano (Pereira, 2011). Así, los métodos mixtos se valen de múltiples estrategias para responder a las preguntas de la investigación anteriormente explicadas (Driessnack et al., 2007). Según el esquema de los autores anteriores:

CUAN (Cuantitativo)– CUAL (Cualitativo)

El motivo de combinar ambas metodologías es el de comprender el objeto de estudio para entender mejor el fenómeno estudiado. La intención es analizar combinando ambos resultados y poner énfasis en las relaciones existentes.

Con este método se pretende una complementariedad en el análisis de los resultados, en este caso la predominancia es cuantitativa, según su relevancia (Morgan, 1998).

Si nos centramos en nuestro ámbito de estudio, el método mixto según Palomares (2019), ofrece múltiples ventajas para el análisis y estudio del ApS. Hay que empezar poniendo foco en una de sus mayores fortalezas y es su carácter objetivo que posibilita el empleo de la generalización.

Si nos referimos a las limitaciones del método mixto para el ApS en contraposición a los aspectos positivos de la metodología mixta para casos prácticos de ApS, se encuentran algunas. Una de ellas es la capacidad limitada de comprender y mostrar la complejidad que subyace a las experiencias y percepciones humanas (Chiva-Bartoll & Gil-Gómez, 2018). El ApS se encuentra

vinculado con el crecimiento y el aprendizaje personal y social. Estos métodos no siempre son capaces de indagar en el “cómo” y el “por qué”.

Otra limitación hace referencia a la selección de participantes, ya que los seleccionados no son representativos de una población, y se realiza una generalización que no es adecuada (McMillan & Schumacher, 2005), dado que normalmente la participación en ApS es voluntaria. También existe el hecho de que fusionar los métodos cuantitativo y cualitativo puede resultar de gran complejidad si los datos obtenidos por cada aproximación metodológica son contradictorios (Creswell et al., 2003). Con ello, a continuación, se justifica el empleo de la metodología mixta (cuantitativa y cualitativa):

1) Metodología cuantitativa

Se utiliza la modalidad de investigación educativa de diseño pre-experimental por Campbell & Stanley (1966). Este diseño realizará una aproximación al fenómeno a estudiar realizando una posterior interpretación de los datos (pueden existir diversas variables extrañas que lleven a la atribución errónea del efecto de la variable independiente sobre las variables dependientes).

Algunas de las características principales del mismo son:

- Resulta complicado establecer una relación biunívoca entre variable dependiente e independiente.
- No existe grupo de control sobre la selección de sujetos.
- La comparación formal entre dos o más observaciones es limitada.
- Existe poco control de variables extrañas.

Con todo ello, destaca el diseño de dos grupos (ambos europeos), uno de la Universidad de Valencia, España, y otro de la Universidad UPPA (Francia), tomándose medidas pre-test o pre-tratamiento y otras pos-test o post-tratamiento. En primer lugar, el pre-test se toma antes de que el/la alumno/a

realice el ApS, mientras que el pos-test cuándo se finalice. El diseño quedaría representado de la siguiente manera según la autora Palomares (2019) en la tabla 17:

Tabla 17

Diseño utilizado en la investigación

Pre-test	Intervención	Pos-test
01abc	x	02abc

Nota. Elaboración propia.

Los pasos a seguir para la realización de este diseño representados en la tabla 18, son:

- Aplicación de un Pre-test (O1) para la medida inicial de las variables dependientes;
- Aplicación del tratamiento o variable independiente (X);
- Aplicación de un Pos-test (O2) para obtener la nueva medida de las variables dependientes.

Tabla 18

Pasos seguidos para la realización del diseño

O1	X	02
A, B, C	*Realización de Aprendizaje-Servicio*	*A, B, C, D*

Nota. Elaboración propia.

A fin de comprobar los resultados, es necesario comparar los resultados obtenidos entre el pre-test y el pos-test. También hay que destacar la ausencia de un grupo control, lo que limita la posibilidad de conocer la exactitud de los factores, siendo estos los que producen las diferentes entre el antes y el después del tratamiento de datos. Aun así, sí es posible conocer las alteraciones de las variables resultantes.

2) Metodología cualitativa

Esta metodología tiene carácter abierto, flexible y con diversidad de enfoques. Una vez se realiza la recogida de datos, el análisis de estos es un proceso de reflexión e interpretación. Se trata de un proceso en el que los datos segmentados pasan a ser organizados inductivamente en categorías y en un sistema estructurado y derivado de la lectura de los datos resultantes. Esta metodología es reconocida tanto en el campo de la pedagogía con John Dewey (Pappas, 2022) como con Jean Piaget (Piaget & Inhelder, 1978), en la educación con un estudio descriptivo.

En el enfoque cualitativo, la acción indagatoria se mueve de manera dinámica en el sentido de su interpretación y los hechos resultando un proceso circular que varía según el estudio. En este caso, el proceso cualitativo, la muestra, la recolección y el análisis son fases que se realizan de manera simultánea. Esta se fundamenta en una perspectiva interpretativa centrada en el entendimiento del significado de las acciones de seres vivos (humanos e instituciones) (Hernández et al., 1991). En este caso la metodología cualitativa consiste en analizar 2 casos idénticos, pero en diferentes universidades.

3.4. Procedimiento

A continuación, se desarrolla el caso de estudio llevado a cabo con estudiantado de la UV y de la UPPA llevando a la práctica un ApS digital intergeneracional utilizando como herramienta de guía y estandarización el *Toolkit* anteriormente descrito. Ambos talleres organizados prácticamente con las mismas características pretenden llevar al aula la metodología del ApS con la innovación de la digitalización (aplicando herramientas digitales durante el proceso) y con el componente intergeneracional en el que se pretende incluir al estudiantado matriculado en las universidades implicadas en programas de estudios para mayores de 55 años, favoreciendo de esta forma la inclusión y el intercambio social en el aula. La programación del taller cuenta con 5 fases en las que se utilizan diversas aplicaciones digitales (aparece más adelante).

Para empezar, se va a describir en que consistió la primera sesión del taller ApS digital intergeneracional con el uso del *Toolkit*. En primera instancia, una vez ya está definida la muestra y los participantes, se explica al estudiantado joven, por un lado, y al estudiantado mayor, por otro, en qué va a consistir el taller y en qué consiste la metodología ApS. En la primera sesión presencial o *Fase de inicio* con cada uno de los grupos participantes, destaca la realización del cuestionario pre-test por parte del estudiantado joven mediante la aplicación digital *Google Forms*. En la segunda sesión conjunta o *Fase de las necesidades de la comunidad* (entre estudiantado de la universidad joven y estudiantado de la universidad para mayores) en la Universidad de Valencia el 29 de marzo de 2023 y el 18 de octubre de 2023 para la UPPA, se realizan las entrevistas no estructuradas entre el participante joven y el participante mayor sobre los recuerdos de experiencias vividas en la escuela o la memoria de vida en la escuela y el uso de los objetos en el contexto educativo como el uso de libretas, bolígrafos, etc. Esto quiere decir que el alumnado joven en grupos debe preparar, como parte de un trabajo a realizar dentro de una asignatura curricular del segundo curso de su carrera universitaria, un guión de entrevista (se especifica más adelante) para entrevistar a las personas mayores matriculadas en la

universidad (La Nau Gran para España y la UTLA para Francia respectivamente), sobre sus recuerdos y memorias en la escuela. De esta forma se intercambian ideas sobre las ventajas y las desventajas de la escuela de antes y de hoy reflexionando sobre los valores sociales y humanos que deben recuperarse y los que no.

Seguidamente, la tarea del alumnado joven será la de grabar con la grabadora del teléfono móvil la entrevista a los mayores. Así, para después transcribirla utilizando la aplicación digital *Otter* (aplicación para transcribir audios en textos de forma automática) a Word para más tarde analizar realizar resultados y crear un póster visual y común que se presentará en otra sesión conjunta con un diseño mediante la aplicación digital *Canva* en proyector, el día 15 de mayo en Valencia, y el 8 de abril, en la UPPA.

En la UV, el taller se realiza dividiendo al alumnado participante joven, en 8 grupos y cada uno de los mismos, compuesto por 2 grupos de 5 personas, 1 grupo de 7, y 5 grupos de 6, lo que hace un total de 16 participantes (8 pósteres). En cada grupo se asignará a cada participante un rol diferente de trabajo (responsable del diseño y de la presentación del póster final, responsable del guión de la entrevista o entrevistador/transcriptor). Habrá un total de 40 alumnos y alumnas de Magisterio y 16 alumnos y alumnas de la Nau Gran. Cada grupo de estudiantado joven, se encargará de entrevistar a una persona mayor, estudiante de la Nau Gran. En cambio, en la UPPA por cada estudiante joven hay 2 o 3 estudiantes mayores a los que entrevistar al mismo tiempo formando 4 grupos (4 pósteres).

Más adelante y tras la sesión conjunta inicial, se realiza una tercera sesión o *Fase ApS,* en la que el alumnado joven realiza en grupos los pósters a través de la reflexión y del acuerdo común de ideas utilizando la aplicación digital de diseño *Canva*. Además, dentro del póster hay que incluir una idea de aplicación digital de valor educativo y social en el que se pueda educar en los valores educativos del pasado que fueron positivos, pero trasladados a la actualidad. En la siguiente tabla 19 se aprecian las sesiones del ApS divididas en fases y con la aplicación

digital correspondiente para utilizar en el aula, ya sea de forma presencial u online.

Tabla 19

Aplicaciones por fases en el caso de estudio de la UV y en la UPPA

FASE	APLICACIÓN DIGITAL	FINALIDAD	LINK DESCARGA
Fase de inicio	*Google Forms*	Realización de la encuesta	Link personalizado
Fase de las necesidades de la comunidad	*OTTER*	Transcripción de la entrevista grabada	https://otter.ai/
Fase ApS	*CANVA*	Diseño de póster	https://www.canva.com/
Fase de guía	*ZOOM*	Dudas y seguimiento de la preparación de la sesión final	Enlace de conexión
Fase de reflexión	*PADLET*	Presentación del póster y reflexión de la experiencia	https://go.fan.school/kidblog

Nota. Elaboración propia.

En la cuarta sesión o *Fase de Guía* se realiza un seguimiento de forma online mediante la aplicación *Google Meets* sobre las instrucciones y dudas de la realización de los pósters finales (realizados con la aplicación de diseño gráfico *Canva*) en grupo, en los que se tiene que sintetizar la información más relevante de las entrevistas realizadas para presentar en público.

Por último, en la quinta sesión presencial o la *Fase de reflexión*, el alumnado joven describe su experiencia y opinión personal en grupos mediante un diario de campo en *Padlet*, además de realizar la encuesta pos-test en *Google Forms* y reunirse todo el grupo de la primera sesión para presentar los pósters en público (jóvenes y mayores). De esta forma se celebra el fin de la actividad dándose las gracias mutuamente. A continuación, aparece la tabla 20 con el cronograma del taller práctico en la UV.

Tabla 20

Cronograma del taller práctico en la UV en 2023

FECHA	HORA	CONTENIDO	LUGAR
30 DE ENERO	9 a 10.30 h.	Presentación de la Práctica APS Intergeneracional en presencial. Elaboración del cuestionario, explicación del taller y diseño de la entrevista.	Universidad de Magisterio
27 DE MARZO	8.30 a 10.30 h.	Sesión presencial conjunta estudiantes de Magisterio y La Nau Gran: Responder un cuestionario.	Universidad de Magisterio

FECHA	HORA	CONTENIDO	LUGAR
		Realizar entrevista a la persona mayor. Transcripción de la entrevista. Análisis de la entrevista. Ideación del proyecto del póster. Desarrollar una app creativa y útil para el ámbito educativo.	
29 DE MARZO	11 a 13h.		Universidad de Magisterio
19 DE ABRIL	12 a 13h.	Sesión online de seguimiento (control y dudas).	Videollamada Meet - Google Classroom
15 DE MAYO	9 a 10.30h.	Sesión presencial de celebración de estudiantes de Magisterio y la Nau Gran (responder un cuestionario) además de la presentación del póster en público. Los y las jóvenes reflexionan y plasman en un diario de campo su experiencia vivida.	Universidad de Magisterio

Nota. Elaboración propia.

También se aprecia la tabla 21 con el cronograma del taller práctico en la UPPA.

Tabla 21

Cronograma del taller práctico en la UPPA en 2023

FECHA	HORA	CONTENIDO	LUGAR
18 DE SEPTIEMBRE	9 a 10.30 h.	Presentación de la Práctica APS Intergeneracional en presencial. Elaboración del cuestionario, explicación del taller y diseño de la entrevista. Sesión presencial conjunta estudiantado de Magisterio de la UPPA y de la UTLA.	*Université de Temps Libre*
22 DE SEPTIEMBRE	8.30 a 10.30 h.	Responder un cuestionario pre-test. Realizar una entrevista a la persona mayor, máx. 40 minutos.	UPPA-Facultad de letras (Pau)
18 DE OCTUBRE	8 a 11h.	Transcripción de la entrevista. Análisis de la entrevista. Ideación del proyecto póster Creación de la idea de una aplicación digital educativa relacionada con la actividad.	UPPA-Facultad de letras (Pau)
19 DE OCTUBRE	11.30 a 13.30h.	Sesión online de seguimiento (control y dudas) sobre la creación del póster y la ideación de una aplicación educativa plasmada en el póster.	Videollamada *Meet – Google Classroom*

FECHA	HORA	CONTENIDO	LUGAR
20 DE OCTUBRE	9 a 10.30h.	Sesión presencial de celebración de estudiantado de la UTLA. Responder a un cuestionario pos-test y presentar el póster. Escritura en el diario de campo la reflexión final.	UPPA-Facultad de letras (Pau)

Nota. Elaboración propia.

El trabajo tiene como objetivo testear y aplicar la metodología de enseñanza ApS intergeneracional digital para medir el impacto y aprendizaje generado en los estudiantes.

En cuanto a los objetivos específicos del caso práctico son:

- Recuperación de la memoria histórica escolar mediante la escucha activa de recuerdos de las personas mayores y desarrollarla en torno a un objeto que los mayores traerán al taller.
- Aprender a realizar el ApS con herramientas digitales.
- Entender cómo ha cambiado el consumo pasando de un consumo sostenible a la cultura de usar y tirar.
- ODS número 11. Meta 11.4 para redoblar los esfuerzos para proteger y salvaguardar el patrimonio cultural y natural del mundo.

3.5. Muestra del perfil sociodemográfico

La selección de la muestra participante en la investigación en España corresponde a un grupo natural de clase de segundo de Magisterio Infantil de la UV curso 2023 de la asignatura “Historia de la educación”, mientras que el estudiantado mayor procede de La Nau Gran de un curso multidisciplinar para mayores de 55 años con asignaturas como Geografía e Historia.

Por otro lado, la investigación en Francia está constituida por una muestra de estudiantado joven de la UPPA que pertenece a primero de Filología o enseñanza del español dentro de la asignatura “Español y su didáctica” en el curso 2023 y los y las participantes (estudiantado) mayores de la UTLA (*Université de Temps Libre d’Aquitaine*).

Es, por lo tanto, un muestreo no probabilístico por conveniencia a partir de un grupo natural. En total, han participado en la investigación una muestra de 40 españoles y 16 franceses, un total de 56 personas. Se recogieron en las encuestas datos demográficos como sexo, edad y estudios. Todo ello, teniendo en cuenta que la población (totalidad de participantes, organizaciones o entidades participantes en la investigación) fue de 16 mayores de La Nau Gran y 30 mayores de la UTLA, un total de 46 personas en total sumado al profesorado participante y personas de apoyo que fueron un total de 4, además de la muestra anteriormente descrita de 56 personas, supone un total de 106 personas como población total. En cuanto al sesgo, predomina en el sexo la participación femenina por parte del estudiantado joven y mayor de 55 años. A continuación, se describe la muestra participante en la investigación en relación a cada una de las variables sociodemográficas:

A) Edad: en relación a esta variable, la muestra en Francia es de un 98% de estudiantado de 18 años y un 1% de 17 años, 1% de 20 años y 1% de 25 años. Mientras que, en España, un 56% de participantes tienen 19 años, un 10% de 20 años, un 2% de 23 años, un 1% 25 y un 3% 22 años y otro 3%, 21 años.

B) Sexo: en esta variable en Francia el 98% de estudiantado es femenino, 1% de hombres y 1% transgénero. Mientras que, en España, el 96% son mujeres y el 4% hombres.

C) Curso universitario: en Francia el diploma universitario cursado es el de Filología o estudios hispánicos en primer curso, mientras que en España es segundo curso de Magisterio Infantil.

La elección de las y los participantes se ha realizado según tres aspectos: el objeto de estudio, el objetivo y el tema tratado. Todas las decisiones del muestreo en esta investigación son intencionales, es decir, las decisiones del mismo se realizaron en base a los recursos que se disponían en cuanto a tiempo y disponibilidad. Los muestreos intencionales se eligen porque en ellos reside información útil. Se seleccionan individuos y grupos que enriquecen el tema a tratar como parte de un método exploratorio (ATLAS.ti., n.d.)

- **Caso de estudio en España**

Universitat de València

El preámbulo de los Estatutos de la UV detalla la esencia y los propósitos de la institución. En este documento se establece claramente su misión de la siguiente manera:

La Universitat de València, como servicio público, tiene el compromiso de ofrecer la educación necesaria para la formación integral de las y los estudiantes, preparándolos para el ejercicio de diversas actividades profesionales o artísticas y la eventual obtención de los títulos académicos pertinentes. Además, se compromete a la constante actualización del conocimiento y la formación tanto del personal como del profesorado en todos los niveles educativos. La UV promueve la investigación, tanto en su aspecto básico como aplicado, así como el desarrollo científico y tecnológico. Asimismo, como institución dedicada a la racionalidad y la universalidad, actúa como difusora de la cultura en la sociedad.

La UV fomenta, estimula y acoge actividades intelectuales y críticas en todas las áreas del conocimiento y la cultura (Artículo 3 de los Estatutos de la UV, aprobados por el Decreto 128/2004 y revisados por el Decreto 45/2013).

A lo largo de sus más de cinco siglos de historia, esta misión ha sido fundamental, aunque ha requerido adaptaciones a lo largo de diferentes épocas y cambios en el entorno. Mediante una serie de visiones y planes de acción, la UV ha logrado mantener su posición de liderazgo en el Sistema Universitario Valenciano (SUV).

La UV se destaca año tras año en los *rankings* más prestigiosos en cuanto a investigación y calidad docente. Es líder en Europa en términos de recepción de estudiantes en programas de movilidad estudiantil, y participa activamente en importantes convenios y acuerdos internacionales. Al mismo tiempo, mantiene fuertes lazos con la comunidad local, cumpliendo su función de agente clave en la cohesión social de la Comunidad Valenciana, promoviendo el pensamiento crítico y la cultura, y siendo un actor principal en la transferencia de conocimiento e innovación.

En este caso el número total de participantes es de 40 (mujeres y hombres) de 19 a 25 años con un perfil en su mayoría de mujeres, a excepción de 4 hombres, es decir el 4% de los y las participantes. Esto se debe a que el perfil de carrera es mayoritariamente femenino. Las y los participantes de la Universidad de Valencia nunca han realizado anteriormente una experiencia de ApS y es por eso se realizan encuestas pre-test y pos-test para determinar las diferencias significativas.

Debido al componente intergeneracional de los y las participantes, también participa alumnado mayor de 55 años proveniente de La Nau Gran. Un total de 16 personas adultas mayores participan como voluntariado en el caso práctico de ApS y aceptan ser entrevistados por el alumnado joven de la Facultad de Magisterio. Este perfil es diverso ya que proceden de diferentes cursos universitarios para mayores como Filosofía, Historia, Historia del Arte, Ciencias

de la Salud, Geografía, Derecho, Política, Psicología o Pedagogía. Sus edades oscilan entre los 63 hasta los 83 años y la mayoría de ellos estudiaron una carrera en su juventud como figuran en los formularios de participación.

Para la captación del alumnado participante, por un lado, se hizo difusión por parte de la administración interna de La Nau Gran y mediante la profesora Carmen-Lloret, encargada de la docencia de la asignatura Historia de la Educación, también a través del email.

La Nau Gran

La Nau Gran es un Programa Universitario (Universitat de València, 2024) dirigido a mayores de 55 años que está bajo la responsabilidad del Vicerrectorado de Políticas de Formación y Calidad Educativa y es gestionado por el Servicio de Extensión Universitaria.

Con este programa, la Universidad de Valencia abre sus puertas a personas mayores de 55 años con ganas de aprender y seguir creciendo.

El programa de La Nau Gran permite a las y los adultos mayores acceder como alumnado a la Universitat de València, aunque no se les expide un título oficial, y compartir aulas y materias con el resto de estudiantes que cursan titulaciones regladas.

De esta manera, las y los estudiantes de La Nau Gran forman parte del entorno universitario real, participando activamente en conocimientos, cultura, investigación y debate.

El diseño de La Nau Gran consta de tres bloques:

Itinerarios Nau Gran: Once itinerarios formativos diferentes de tres cursos cada uno, formados por los módulos básicos de las diferentes titulaciones oficiales ofrecidas por la Universidad de Valencia.

Nau Gran Nivel Avanzado: Es un curso multidisciplinar con vocación de permanencia. Permite a los estudiantes que han completado con éxito un itinerario seguir vinculados al programa La Nau Gran. Es un curso flexible que permite a los estudiantes elaborar su propio currículum.

Nau Gran en Abierto: El Servicio de Extensión organiza actividades culturales y de participación abiertas a todo el público que, además, completan con créditos de libre elección el expediente de los estudiantes de La Nau Gran.

- **Caso de estudio en Francia**

UPPA

Se elige otra universidad de la Unión Europea con estudiantes del mismo perfil que la Universidad de Valencia. Se ha elegido Francia, ya que es un país con amplia historia educativa conocida por los derechos humanos adquiridos tras la Revolución francesa. Además, es el país en el que se realiza la estancia internacional de 3 meses en los que se recibe beca por parte de la Universidad de Valencia. El caso de estudio se realiza junto a la colaboración del departamento de lenguas y de pedagogía de la Universidad, además de realizarse enteramente en francés (en este caso todos los cuestionarios tanto pre-test como pos-test son traducidos a este idioma). El grupo participante de voluntariados tiene una muestra menor de 16 participantes jóvenes. Esto se debe a que al ser el caso práctico una actividad voluntaria, más de los 40 participantes que se apuntan en un primer momento gracias a un email interno de administración para hacer difusión, acaban por no participar de forma presencial. De esta forma se evidencia la falta de compromiso de las y los participantes jóvenes en actividades de ámbito social. Así pues, de la muestra de 16 participantes, se encuentran en su mayoría mujeres (a excepción de un hombre y una mujer transgénero) lo que supone el 2% de los participantes; las edades comprenden de los 17 años hasta los 35 años. Entre la carrera que cursan se encuentra el primer año de Filología Hispánica y francesa (incluyendo el máster de habilitación FLE para profesorado de Francés de Lengua Extranjera).

En este caso, al no tratarse de participantes que se encuentran dentro de un curso académico concreto, la participación es menor. Sin embargo, se realiza paralelamente a la asignatura de Literatura Negra del Grado de Filología Hispánica y la propia docente, Emilie Guyard, se encarga de señalar que la participación activa en la asignatura será evaluada y subirá la nota o la bajará de la siguiente asignatura según la participación del alumnado. No hay que olvidar que el ApS se realiza en un contexto de Educación Superior y que se evalúa formando parte del currículum formativo de los estudiantes.

En cuanto a las y los participantes mayores de 55 años procedentes de la UTLA, destaca la alta participación y proactividad de los y las participantes siendo un total de 30 personas. De esta forma se forman grupos de entrevista que combinan un estudiante joven con 2 por persona, a excepción de un grupo con solo una persona mayor, lo que forma un total de 16 grupos. Las personas mayores procedentes de la UTLA se encuentran en edades de 60 años a los 85 y están inscritos en cursos de aprendizaje de idiomas como el español o el inglés; además de cursos sobre Literatura, Geografía, Fotografía, Artes Plásticas o Poesía, entre otros. A continuación, se muestran algunas variables de contexto que se consideran de relevancia para contextualizar los casos prácticos tanto en España como en Francia:

a. El contexto educativo en Francia

Como se describe en *Archives de la Ville de Paris* (2019), durante el periodo de 1936 y 1975 en Francia, la situación era diferente a la de España. Se incluyeron reformas de la educación primaria y secundaria. A partir de 1939 hasta 1945 acontece la Segunda Guerra Mundial y la ocupación alemana influyó en las interrupciones en la educación y censura de materiales educativos. Sin embargo, a partir del Antiguo Régimen hasta la posguerra, convivió en Francia un sistema educativo dual con dos tipos de enseñanza: educación primaria destinado a los círculos obreros con educación gratuita y la educación secundaria siendo de paga y destinada a una población privilegiada y a las élites. Es una preparatoria

a la universidad. Esto cambiaría a partir de 1933. Las escuelas eran laicas y obligatorias

También hay un fomento de la creación de escuelas primarias para niñas con la ordenanza de Pellet en 1836. El gobierno se comunicaba con las escuelas a través de circulares dirigidas a los directores de las instituciones con las instrucciones del gobierno de Vichy (leyes raciales, contenido de educación, gestión de cartillas de racionamiento en comedores escolares, organización de convoyes de niños durante vacaciones escolares, mercado negro en las escuelas, medidas de defensa pasiva, colecciones de obras bélicas, etc.)

Una de las manifestaciones del nacionalismo educativo es la creación de batallones escolares que apareció en 1880 en París antes de ser generalizado en toda Francia por el decreto de 6 de julio de 1882 sobre entrenamiento militar y creación de batallones escolares en establecimientos de educación primaria o secundaria.

Los batallones están organizados militarmente y participan en eventos públicos importantes incluido el desfile del 14 de julio. Estos batallones, pocos educativos, produciendo una parodia militar, son criticados y desaparecieron en 1891.

La guerra se convierte en el soporte educativo para todas las materias escolares. Desde las editoriales se capacita a las y los escolares para que reinviertan sus lecciones de moralidad y patriotismo, para celebrar al héroe de guerra, los textos producidos son significativos de la reglamentación de las mentes. La colección de temas de composición de la dirección de la educación primaria contiene las materias anuales propuestas para los distintos exámenes, muchos de los cuales alientan la reflexión y compromiso patriótico.

Más allá de la movilización de mentes, los trabajos manuales también son una oportunidad, especialmente para niñas, para coser y tejer prendas y hacer paquetes para prisioneros o soldados en el frente.

b. La Agenda 2030 y la educación cívica en Europa en las IES

Tal y como se describe en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible que promueve las Naciones Unidas (*United Nations*, 2015), hay una serie de objetivos globales para abordar los desafíos mundiales y la educación cívica. En el contexto europeo hay una serie de políticas y estrategias educativas a nivel nacional y regional que quieren promover la democracia y los valores cívicos como la igualdad y la participación ciudadana. Es por ello que se sostiene el objetivo 4 que garantiza la educación inclusiva, equitativa y de calidad y promueve las oportunidades de aprendizaje para todos (*European Commission/EACEA/Eurydice*, 2020).

c. El envejecimiento de la población en España y Francia: la pirámide poblacional

Como se puede observar en las siguientes 2 gráficas las diferencias de edad entre España y Francia residen en que, a partir de los 45 años, el porcentaje de personas con esta edad hace que se ensanche la gráfica, lo contrario que en Francia que tiene mayor porcentaje de nacimientos que España (Reher, 2011). Sin embargo, el dato más importante es cómo ambas sociedades tienden al envejecimiento cada vez mayor de la sociedad. Para analizar este fenómeno, es necesario considerar una serie de factores demográficos, sociales y económicos. A continuación, se exponen las principales razones (Lutz & Skirbekk, 2005):

- **La baja tasa de natalidad:**

Las tasas de natalidad en muchos países del sur de Europa, como España, Italia y Grecia, han estado disminuyendo durante décadas. Esto se debe a factores como el retraso en la maternidad, la urbanización, la mayor participación de las mujeres en la fuerza laboral y la incertidumbre económica.

- **El aumento de la esperanza de vida:**

Si bien el envejecimiento de la población es en parte el resultado de una disminución en las tasas de natalidad, también se debe al aumento de la esperanza de vida. Los avances en la atención médica, la mejora de las condiciones de vida y la reducción de la mortalidad infantil han contribuido a que las personas vivan más tiempo. La curva demográfica de Francia queda reflejada en la figura 15 y la de España en la figura 16.

- **La emigración de los y las jóvenes:**

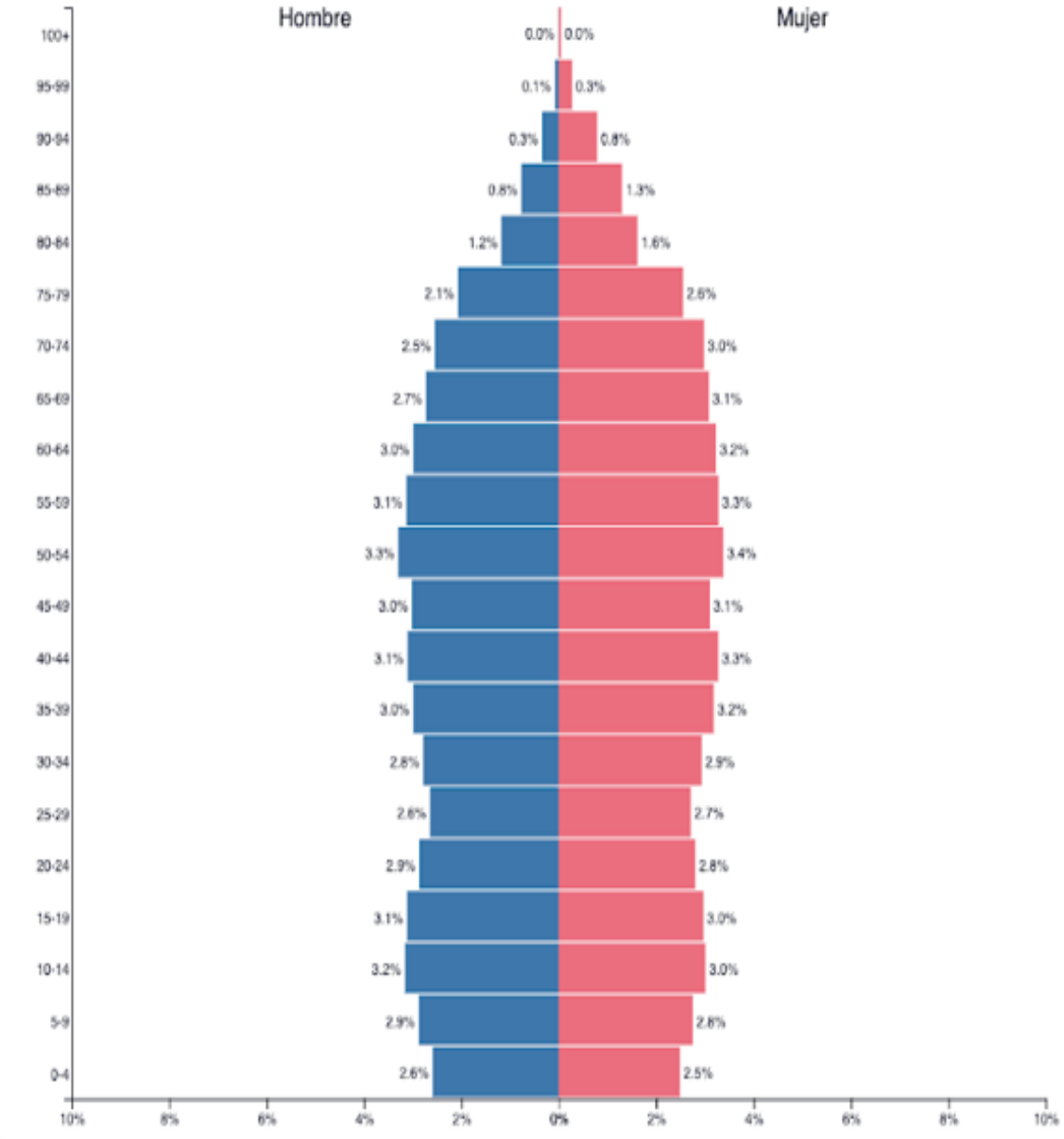
En muchos países del sur de Europa, los jóvenes han emigrado en busca de oportunidades económicas y laborales en otros lugares de Europa o en el extranjero. Esto ha contribuido a un desequilibrio demográfico, donde la población envejece mientras disminuye el número de personas en edad de trabajar y de tener hijos/as.

- **La estructura familiar cambiante:**

Los cambios en la estructura familiar, como la disminución de los hogares multigeneracionales y el aumento de la vida independiente de los jóvenes, también pueden influir en el envejecimiento de la población al reducir la presión para tener hijos/as.

Figura 15

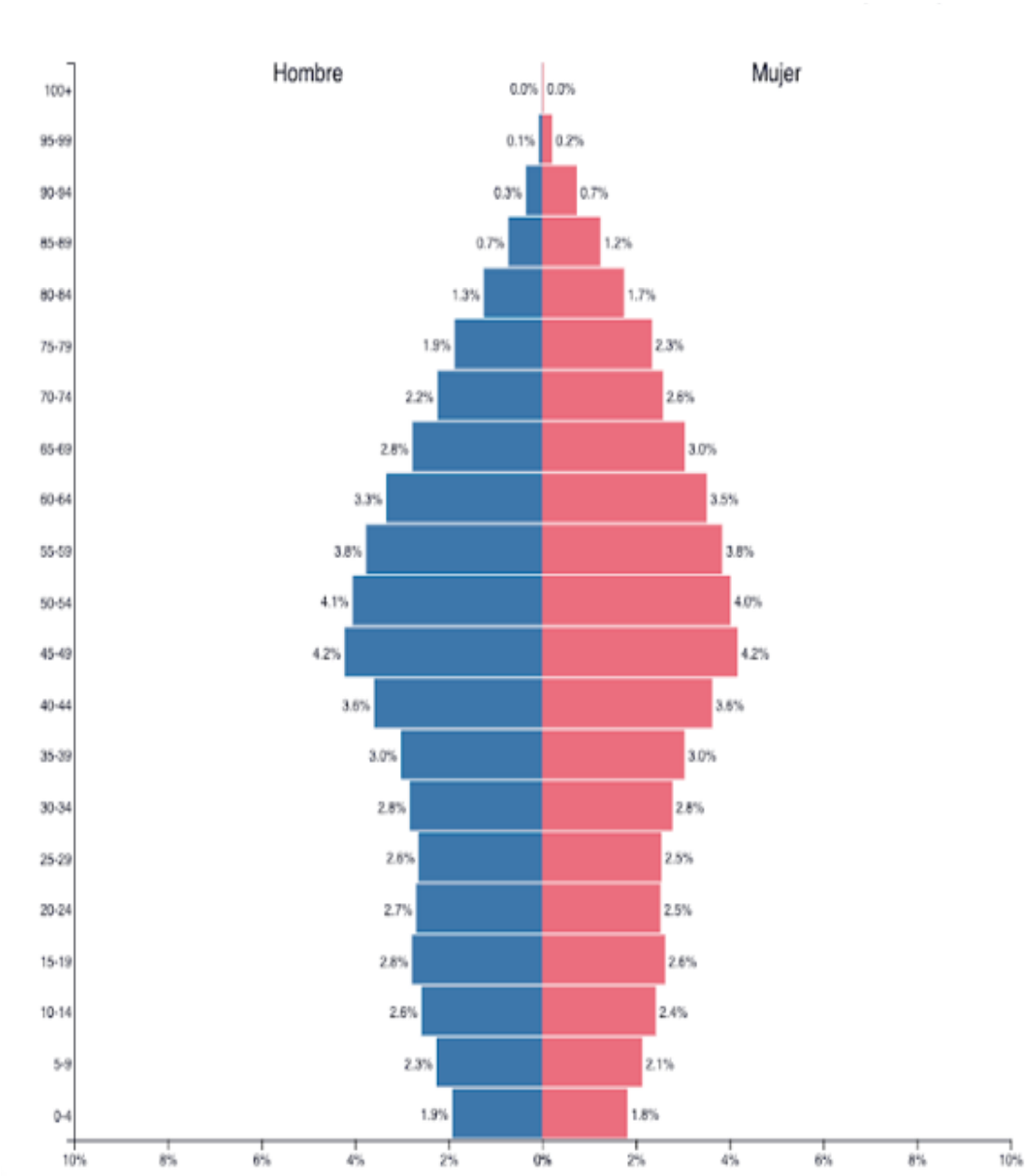
La curva demográfica en Francia en 2024



Nota. *World Population Review* (2024). Población 64.881.830.

Figura 16

La curva demográfica en España en 2024



Nota. *World Population Review* (2024). Población 47.473.373.

UPPA

La UPPA es una de las 17 universidades francesas, de un total de 54, que ha sido reconocida con el prestigioso sello de excelencia IDEX o I-SITE (Iniciativa Ciencia-Innovación-Territorios-Economía). Este reconocimiento fue otorgado por el Gobierno francés debido a su destacado proyecto E2S, Soluciones para la Energía y el Medio Ambiente, liderado por el consorcio UPPA, INRAe, Inria y CNRS. Además, la UPPA ha sido beneficiaria de otros programas de inversión para el futuro, tales como la instalación de excelencia MARSS (con la etiqueta Equipex), el programa de apoyo personalizado a los estudiantes SPACE (con la etiqueta NCU), la escuela universitaria de investigación GREEN (con la etiqueta SFRI) y el aumento del personal en la costa vasca (con la etiqueta IREKIA ExcellenceS). Además, está previsto que en 2022 la UPPA obtenga el sello "Ciencia con y para la Sociedad".

Ubicada entre el mar y las montañas, en la frontera con España, la UPPA se encuentra en un entorno de trabajo excepcional con sus 5 campus de tamaño humano: Pau, Bayona, Anglet, Mont-de-Marsan y Tarbes. Además, dos equipos de investigación tienen su base en Saint-Pée-sur-Nivelle, en el corazón del País Vasco.

La UPPA forma a más de 13.800 estudiantes en una variedad de disciplinas que van desde el derecho, la economía, la gestión, la literatura, los idiomas, las ciencias humanas y el deporte hasta la ciencia y la tecnología, ofreciendo una gama de casi cien diplomas hasta el nivel bac+8.

En el campus de Pau, la UPPA también brilla a escala europea gracias a la alianza UNITA - Universitas Montium, denominada "Universidad Europea", que reúne, además de la UPPA, a las universidades de Savoie Mont Blanc, Turín (Italia), Beira Interior (Covilhã, Portugal), Timișoara West (Rumanía) y Zaragoza (España). Además, el proyecto EDENE (Programa Europeo de Doctorado en Energía y Medio Ambiente) financia 30 doctorandos internacionales en el campo

de la energía y el medio ambiente, en asociación con varios agentes industriales locales.

UTLA

Las *Universités du temps libre* (UTL) o *Universités du troisième âge* o *Universités tous âges* (UTA) o *Universités inter-âges* (UIA) o *Universités pour tous* (UPT) son asociaciones culturales locales o regionales cuyos miembros que disponen de tiempo libre desean aprender, compartir sus conocimientos, participar en talleres y conocer a otras personas de distintos orígenes. Aunque no otorgan diplomas, las UTL cumplen una importante función social: garantizar que la cultura y los nuevos conocimientos sean accesibles y comprensibles para todos, en un entorno abierto y amistoso.

Entre el amplio abanico de actividades que ofrecen las UTL, las conferencias programadas ocupan un lugar central. Duran alrededor de una hora y van seguidas de un diálogo con el conferenciante, fuente de convivencia entre los miembros. El programa anual abarca las grandes disciplinas de las ciencias, las letras y las artes, así como la música, el cine, la medicina, la historia y la sociología.

A menudo se organizan otras actividades para satisfacer las diversas necesidades y deseos culturales, intelectuales y deportivos de los socios y socias. Por ejemplo: cursos o talleres (informática, egiptología, comunicación, historia, arte, filosofía, lenguas extranjeras, etc.), círculos de lectura, actividades físicas (senderismo, marcha nórdica, natación, etc.), visitas y salidas culturales, viajes, juegos de mesa, etc.

En relación con el aspecto intergeneracional, cabe tener en cuenta la tendencia europea a la educación denominada política de educación y formación permanente o también conocido en inglés como la terminología *lifelong learning*. En el sistema político francés en 2004 se creó un consejo nacional para la formación profesional permanente para favorecer la cooperación entre el estado, las regiones y los interlocutores sociales. De hecho, la ley núm. 2009-1437, de

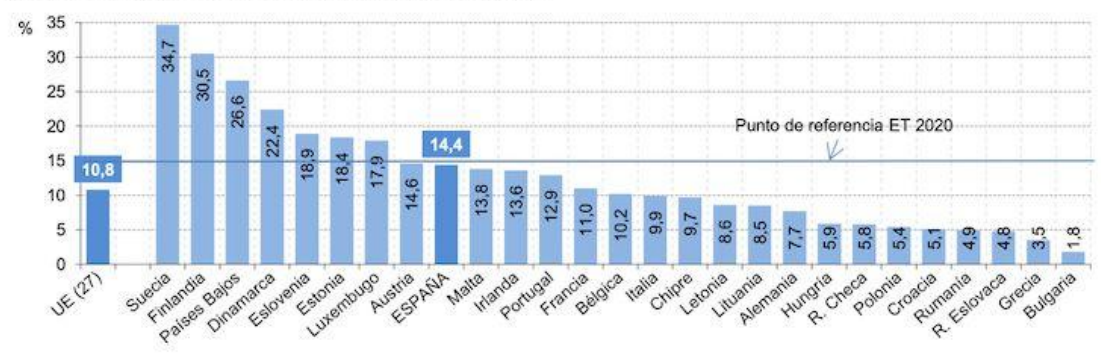
24 de noviembre de 2009, relativa tanto a la orientación como a la formación profesional continua desarrolla la necesidad de garantizar una carrera profesional mediante la creación de un fondo común que esté dedicado a la formación de personas (Eurydice 2023, 14 de diciembre).

El informe de 2023 de Eurydice describe que, en Francia, la educación y el aprendizaje permanente se definen como la formación continua entre la formación inicial, general o profesional y todas las situaciones en las que se adquieren competencias. Cubre todas las actividades que un individuo realiza de forma que desarrolla su ciudadanía, además de su realización personal y social, teniendo la capacidad de integrarse vocacionalmente con una realización personal y social y de esta forma encontrar un empleo. Esta serie de actividades pueden encontrarse en sistemas formales de educación y formación como por ejemplo en actividades profesionales, asociativas o culturales (desde la edad preescolar hasta la jubilación).

Según los datos del sistema estatal de indicadores de la educación en 2022 publicados por el Ministerio de Educación y Formación Profesional, se muestra que España tiene datos positivos dentro del porcentaje de población que elige seguir estudiando pasados los 25 años hasta los 64 años. En comparación con Europa, España con un 14,4% está lejos de otros datos registrados por otros países de la Unión Europea como Suecia con un 34,7%, pero se encuentra por encima del porcentaje de Francia que se sitúa en un 11%. España ocupa el noveno lugar de los 27 países europeos reflejados en este estudio. Llama la atención que respecto a 2020 todos los países aumentan el porcentaje de personas que continúan su formación a excepción de países como Alemania, Francia o Grecia. En este caso, se aprecia que Francia está por detrás de España, pero al mismo tiempo no se encuentra ni entre los mayores porcentajes ni entre los menos (sino que está en medio). En las figuras 17 y 18 se pueden ver porcentajes de datos contextuales referentes a la educación en la Unión Europea.

Figura 17

Porcentaje de población de 25 a 64 años que participa en una acción de educación o formación permanente en los países de la Unión Europea en 2021



Nota. Ministerio de Educación y Formación Profesional (2023).

España, por lo anterior, se encuentra en un 3,6% por encima de la media de la UE en cuestiones de formación permanente. De acuerdo con los resultados de la encuesta, se observa un significativo aumento en la población que ha participado en algún tipo de capacitación en nuestro país en el transcurso de un año. Específicamente, entre 2020 y 2021, este incremento fue de 3,4 puntos porcentuales. Este aumento es especialmente notable considerando que, en 2020, España fue uno de los pocos países de la Unión Europea que no experimentaron disminuciones en este indicador, a pesar de las circunstancias excepcionales provocadas por la pandemia de COVID-19.

Cabe destacar que para la UE (Unión Europea) hay un nuevo marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (2021-2030).

Figura 18

Evolución del porcentaje de población de 25 a 64 años que participa en una acción de educación o formación permanente en España y Unión Europea de 2011 a 2021



Nota. Ministerio de Educación y Formación Profesional (2023). Ruptura de una serie en el año 2014, con la aplicación de la CNED 2014 (2). Ruptura de serie en el año 2013, con la aplicación de la de la CINE 2011.

Según indica el MEC (2023), España está por encima de la media europea en el aprendizaje permanente (2023, 14 de noviembre), las mujeres mostraron una mayor participación en actividades de formación en comparación con los hombres, superándolos en un 3,3%, con un 16,0% para las mujeres y un 12,7% para los hombres, respectivamente. Además, el porcentaje de participación de las mujeres aumentó en 4 puntos con respecto al año anterior, mientras que el de los hombres aumentó en 2,8 puntos.

En cuanto a las Comunidades Autónomas, los mayores porcentajes de participación se registraron en la Comunitat Valenciana (17,3%), el País Vasco (16,9%) y Cantabria (16,2%). Así mismo, el nivel educativo también influencia, a mayor nivel educativo, mayor participación en la educación permanente (la participación de los titulados en Educación Superior es del 23,2 % y se reduce al 5,2 % para la población con nivel de primera etapa de Educación Secundaria e inferior). Aunque también a mayor edad, menor participación activa en esta (mientras el 24,6 % de la población de 25 a 34 años realiza actividades formativas, sólo lo hace el 7,0 % de la población de 55 a 64 años). En la figura 19 se refleja por edad y sexo el nivel de formación en España en 2021.

Figura 19

Población de 25 a 64 años que participa en educación-formación por grupo de edad y nivel de formación y sexo en 2021

		TOTAL	Inferior a 2.ª etapa E. Secundaria	2.ª etapa E. Secundaria	E. Superior
25 a 64 años	Ambos sexos	14,4	5,2	13,1	23,2
	Hombres	12,7	4,8	12,6	21,1
	Mujeres	16,0	5,7	13,5	25,0
25 a 34 años	Ambos sexos	24,6	10,1	23,8	33,2
	Hombres	21,7	8,6	23,9	30,5
	Mujeres	27,5	12,4	23,6	35,4
35 a 44 años	Ambos sexos	15,9	6,9	13,3	23,3
	Hombres	13,7	6,2	12,5	21,3
	Mujeres	18,0	7,9	14,2	24,9
45 a 54 años	Ambos sexos	12,3	4,5	10,8	20,2
	Hombres	11,0	4,1	9,9	19,1
	Mujeres	13,6	5,1	11,8	21,2
55 a 64 años	Ambos sexos	7,0	2,4	6,6	14,6
	Hombres	6,2	2,4	6,3	12,4
	Mujeres	7,7	2,4	6,8	16,7

Nota. Ministerio de Educación y Formación Profesional (2023). Los datos deben ser tomados con precaución, debido a los errores derivados de tamaños muestrales pequeños.

3.6. Instrumentos

3.6.1. Cuantitativos

Los instrumentos de medida cuantitativos que se van a utilizar para llevar a cabo la investigación y en los que se recoge la información necesaria para analizarla son 3. Se trata de cuestionarios ya validados con los que se ha recogido principalmente la información. Los cuestionarios se pasaron a la vez, aunque en bloques diferenciados. Detalles de los instrumentos utilizados:

1. **Cuestionario RApS II (Realización de ApS)**

Se trata de un cuestionario elaborado por Palomares (2019) y una única dimensión que mide las percepciones del alumnado sobre la metodología de ApS. Consta de 19 ítems en el pre-test y pos-test para pedir la percepción y expectativas que el alumnado participante tiene sobre la metodología.

2. **Cuestionario LAEA**

Listado de Adjetivos para la Evaluación del Autoconcepto, de Garaigordobil (2011). Incluye las áreas: física, social, emocional e intelectual. Además de que todas ellas se engloban en el autoconcepto global.

3. **Cuestionario AECS**

Actitudes y estrategias cognitivas sociales de Moraleda, González Galán & García-Gargallo (1998). El cuestionario completo está compuesto por 123 ítems para medir tanto la competencia (actitudes prosociales) como la incompetencia social (actitudes antisociales y asociales). Este cuestionario es un instrumento de valoración objetiva cuya finalidad es ofrecer una visión de la competencia social de los y las participantes, además de las variables que más facilitan o más dificultan su adaptación social antes y después de realizar el ApS. Esta prueba proporciona la mayor cantidad posible de información (Moraleda et

al., 2004). Según se observa en la tabla 19 se pueden ver las competencias sociales de los jóvenes y sus componentes tal y como este cuestionario las clasifica.

Las variables que se consideran en este cuestionario se encuadran dentro del contexto de un modelo teórico de competencia social en los y las participantes. Por lo que se llega a las siguientes conclusiones:

- El éxito o fracaso en la interrelación de los y las participantes depende de la presencia en ellos de ciertas variables actitudinales y cognitivas consistentes y estables a través del tiempo y que constituyen su competencia o incompetencia social.

- Las variables actitudinales presentan una estructura trifactorial en la que cabe distinguir un factor prosocial o facilitador de las relaciones, otro antisocial o destructor de las relaciones y otro asocial o inhibidor antes las relaciones.

En las tablas 22 y 23 se aprecian las competencias sociales que se valoran en el cuestionario AECS.

Tabla 22

La competencia social de los jóvenes en sus componentes

ACTITUDES SOCIALES		
COMPETENCIA SOCIAL	INCOMPETENCIA SOCIAL	
PROSOCIALES	ANTISOCIALES	ASOCIALES
SOLIDARIDAD Conformidad con lo socialmente correcto. Sensibilidad social. Ayuda y colaboración. Seguridad y firmeza en la interacción. Liderazgo prosocial.	Agresividad – terquedad Dominancia	Apatía-retraimiento Ansiedad-timidez

Nota. Moraleda, M.A. et al. (1998)

Tabla 23

La competencia social y sus componentes

Pensamiento social		
Estilo cognitivo	Reflexividad. Dependencia de campo. Divergencia.	Impulsividad. Independencia de campo. Convergencia.
Percepción social	Percepción y expectativas positivas. Percepción. Ejercicio democrático. Percepción. Actitud acogedora y benevolente.	Negativas sobre la relación social. Autoritario de la disciplina de los padres. Rechazante y hostil de los padres.
Estrategias en la resolución de problemas sociales	Habilidad	Inhabilidad en la observación y retención de la información. Inhabilidad en la búsqueda de alternativa. Inhabilidad en la anticipación de consecuencias. Inhabilidad en la elección de medios adecuados.

Nota. Moraleda et al. (1998).

Paralelamente a la investigación se consideró de importancia, la recogida de otros datos e información elaborándose para la ocasión y de esta forma realizar posteriores análisis dentro de los cuestionarios pre-test y pos-test.

La *SECCIÓN I* contiene los siguientes elementos: a) Sexo, b) Edad c) Nivel de estudios.

El interés por recoger el sexo de los participantes se basa en poder analizar si existen diferencias estadísticamente significativas, entre hombres y mujeres. La edad sirve para agrupar resultados en el Pre-test y Pos-test. El nivel de estudios es una variable para clasificar cuál es el interés académico de los y las participantes.

La *SECCIÓN II* contiene elementos con información sobre ApS: lugar de realización de ApS, dedicación semestral, motivo y objetivos para la realización del ApS. La finalidad de esta sección es describir mejor la muestra de la investigación y analizar el conocimiento previo del alumnado participante sobre la metodología de ApS.

3.6.2. Cualitativos: listado de preguntas abiertas

Para la fase de post intervención se crean una serie de preguntas abierta para evaluar cualitativamente el ApS. Con ello, se hacen una serie de preguntan a los y las participantes de *¿Qué os ha parecido la experiencia? ¿Repetirías? ¿La recomendaríais? ¿Qué cambiarías o no?* Estas preguntas fueron respondidas mediante la aplicación digital *Padlet* (que sirve como soporte de escritura) y por los grupos de participantes de España y Francia. Este tipo de preguntas abiertas sirven para que el alumnado se exprese abiertamente con sus propias palabras.

3.7. Análisis de datos

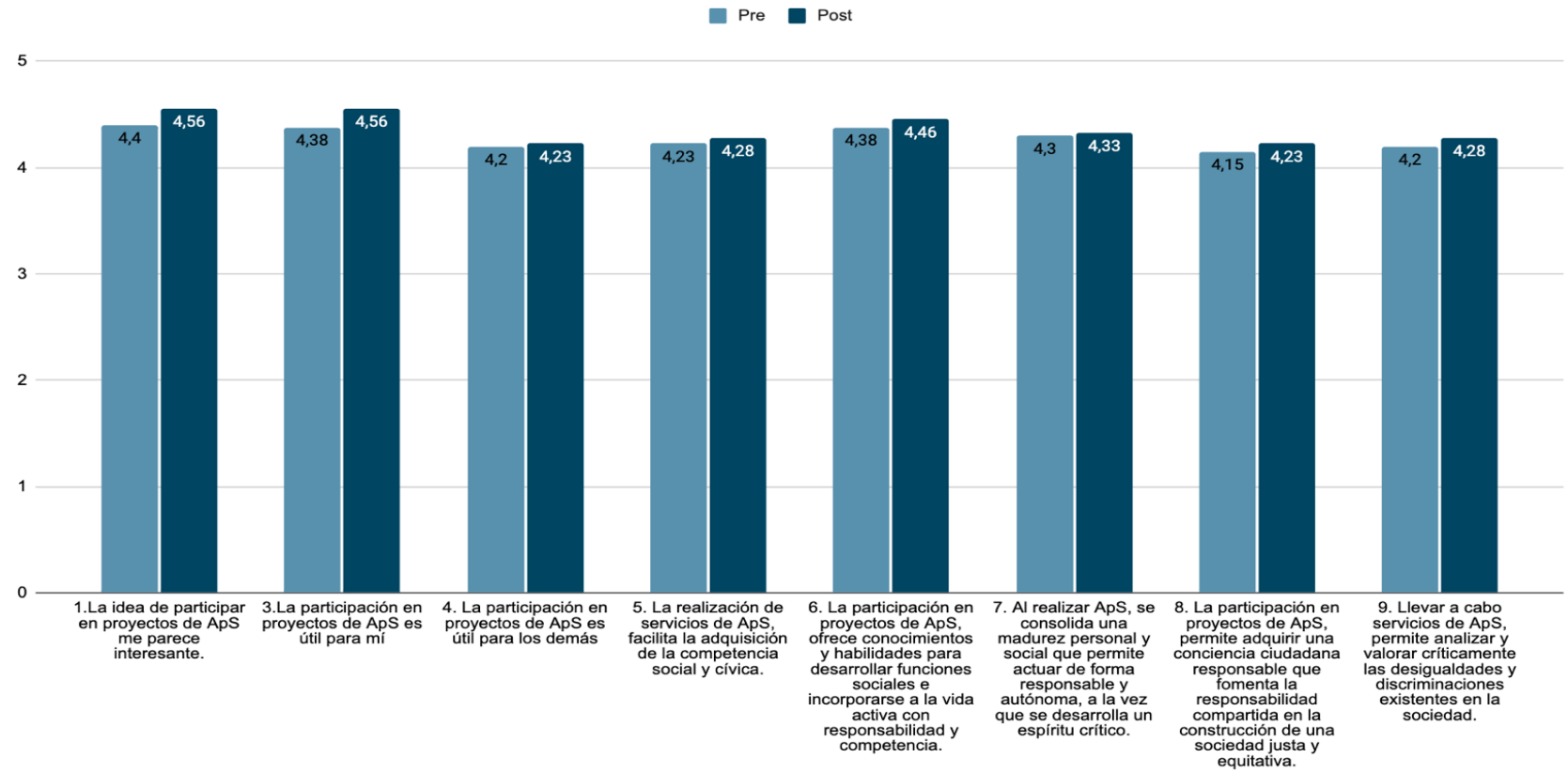
3.7.1. Análisis cuantitativo

- **Cuestionario RApS II (Realización de ApS) en España**

En cuanto a los resultados de este cuestionario, se puede analizar mediante el pre y el post, las siguientes diferencias significativas como aparecen en las figuras 20, 21, 22, 23, 24 y 25:

Figura 20

Cuestionario RApS II España- Aumento de variables



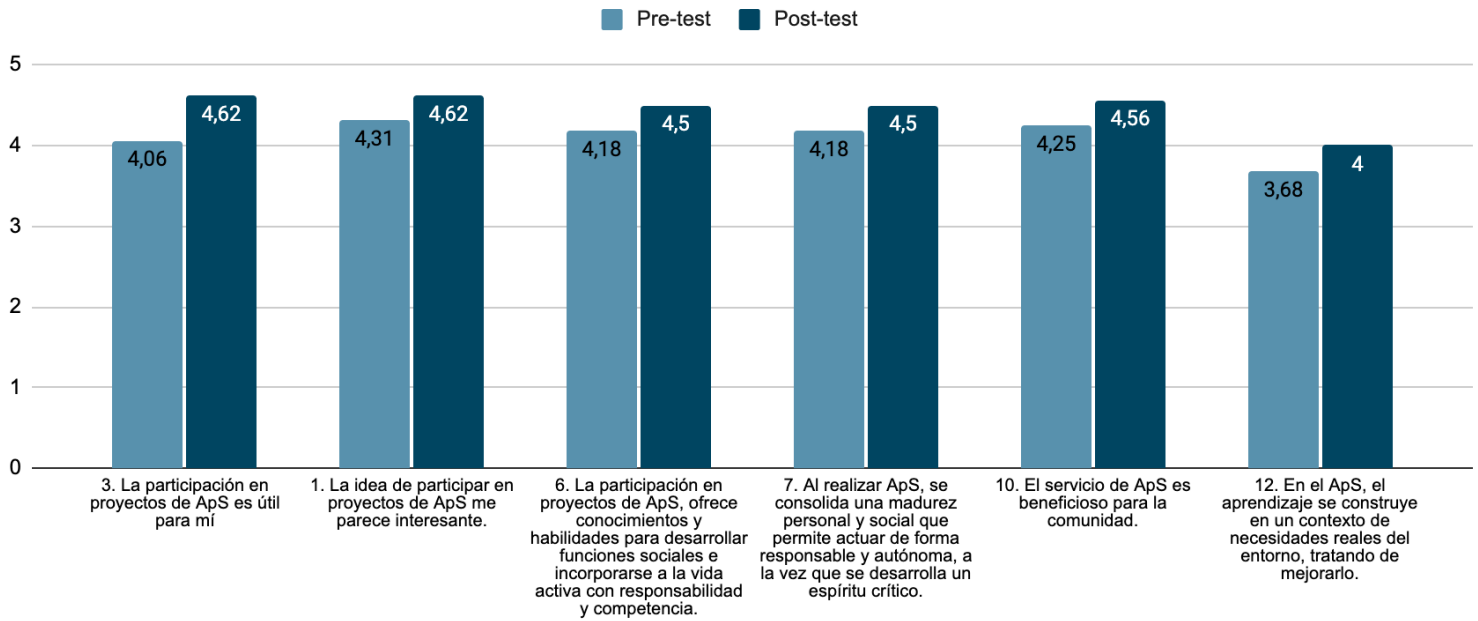
Nota. Elaboración propia.

- **Cuestionario RApS II (Realización de ApS) en Francia**

En cuanto a los resultados de este cuestionario, se puede analizar mediante el pre y el post, las siguientes diferencias significativas en la figura 21:

Figura 21

Cuestionario RApS II Francia - Aumento de variables



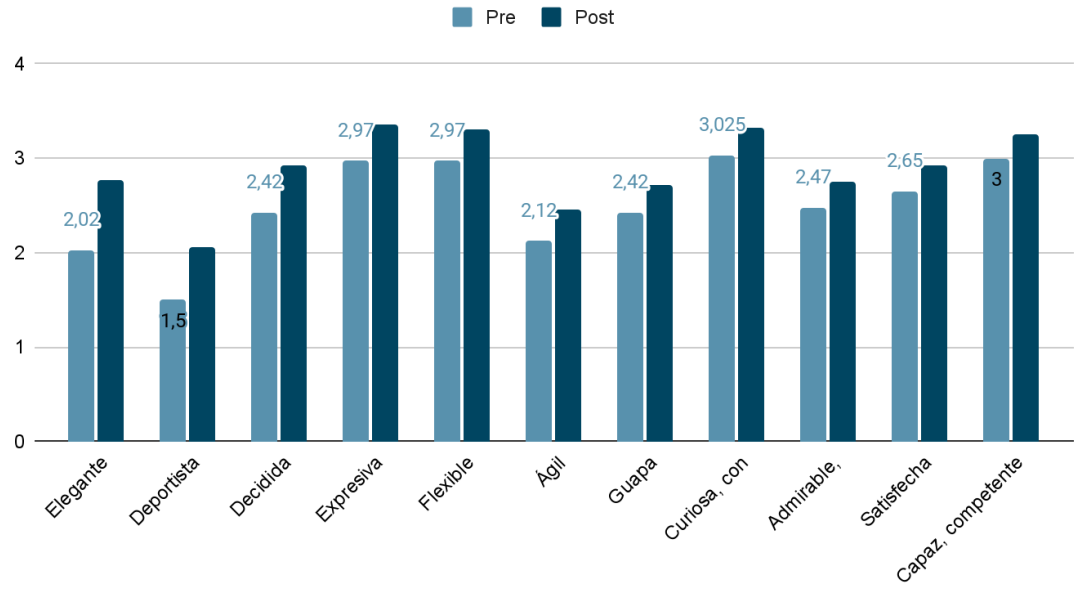
Nota. Elaboración propia.

- **Cuestionario LAEA en España**

Los resultados del cuestionario LAEA reflejan cuáles son los adjetivos más apreciados por el estudiantado como se muestra en la figura 22.

Figura 22

Adjetivos que mejoran tras el ApS. Parte I-LAEA, España

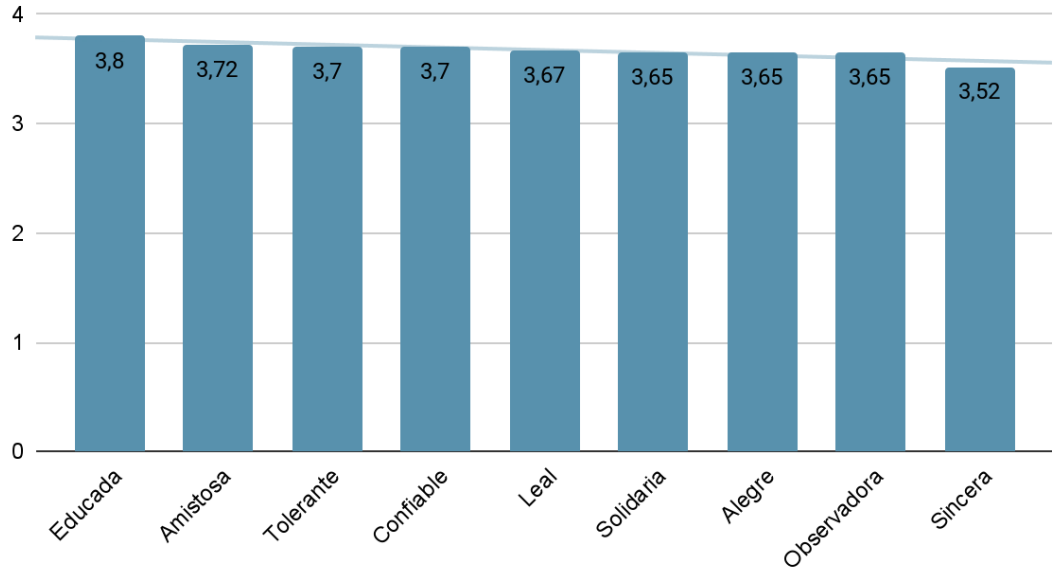


Nota. Elaboración propia.

Sin embargo, si se analiza cuáles son los adjetivos que han obtenido una mayor puntuación pasando los 3,5 sobre la escala Likert 4, se quedaría de la siguiente forma en la figura 23:

Figura 23

Adjetivos que mejoran tras el ApS-Parte II-LAEA, España



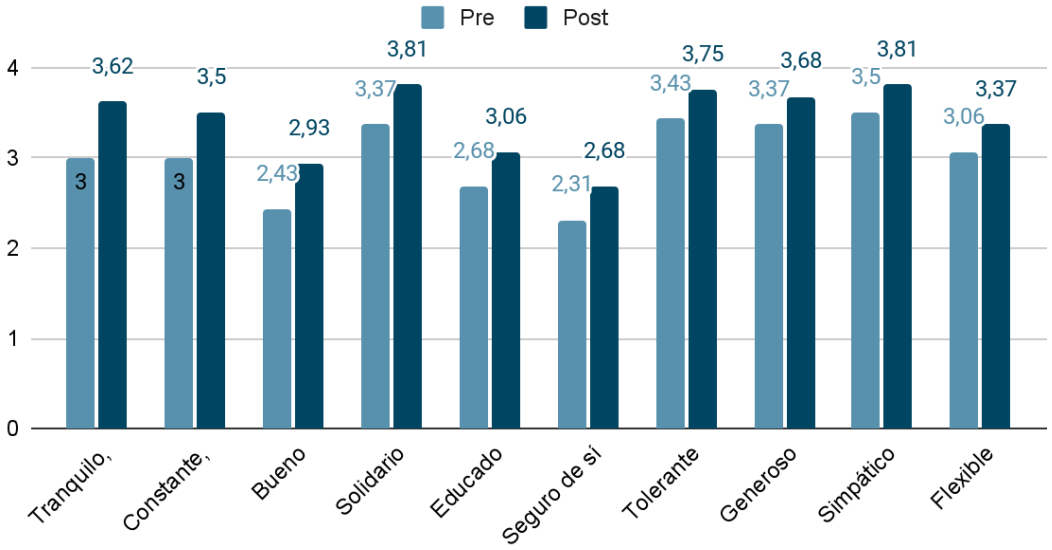
Nota. Elaboración propia.

- **Cuestionario LAEA en Francia**

Con ello, se han detectado adjetivos que en el cuestionario pos-test ha obtenido más de 0,25 de diferencia respecto al pre-cuestionario como puede observarse en la siguiente figura 24:

Figura 24

Adjetivos que mejoran tras el ApS-Parte I-LAEA, Francia

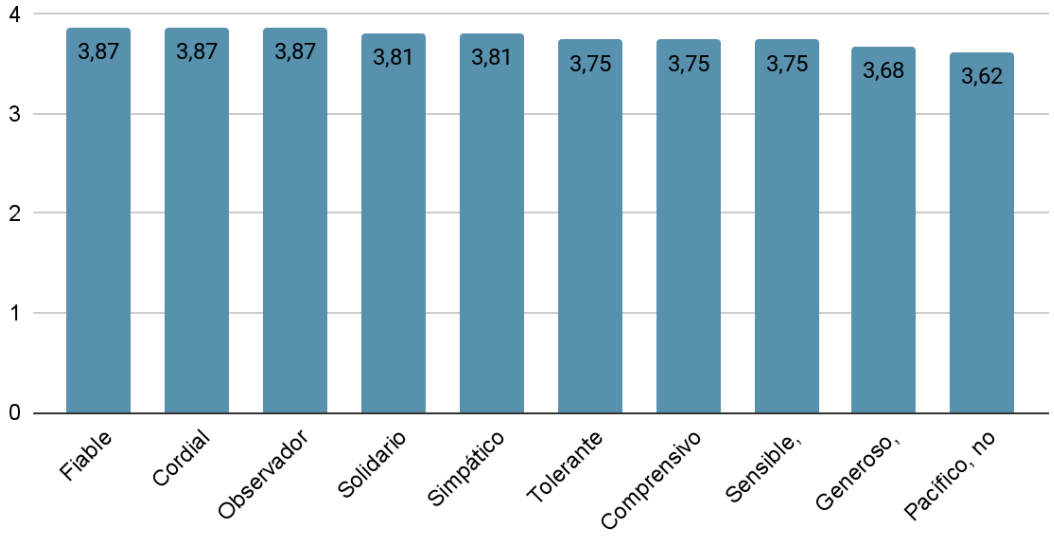


Nota. Elaboración propia.

Sin embargo, si se analiza cuáles son los adjetivos que han obtenido una mayor puntuación pasando los 3,5 puntos sobre la escala Likert 4, se quedaría de la siguiente forma en la figura 25:

Figura 25

Adjetivos que mejoran tras el ApS en Francia Parte II-LAEA, Francia



Nota. Elaboración propia. Adjetivos con mayor puntuación.

- **Cuestionario AECS en España**

En este cuestionario aparecen las diferencias de puntuaciones de las diferentes escalas de actitud social del pre y el pos-test. Se aprecia una generalidad de resultados positivos. A continuación, en la tabla 24 se aprecian los resultados y su diferencia entre los 19 ítems:

Tabla 24

Puntuaciones de las habilidades tras el ApS en España-AECS

POLO ALTO	Escala	Calidad	Pre-media	Post-media
Respeta las normas sociales	con		67,388	66,98
Aprecia y comprende a los otros	sen		37,024	35,77
Comparte y colabora	ac	PROSOCIALES	48,083	47,49
Seguro y asertivo en la relación	sf		68,467	66,98
Capacidad de liderazgo y con iniciativa	lid		63,835	62
Agresivo y terco	agr		39,069	38,3
Dominante y competitivo	dom	ANTISOCIALES	40,566	40,03
Aislado e individualista	ap		48,306	47,92
Tímido y ansioso	ans	ASOCIALES	25,731	25,06
Precipitado, inquieto y excitable	imp		36,198	35,41
Independiente y distante	ind		32,606	32,18

POLO ALTO	Escala	Calidad	Pre-media	Post-media
Rígido, autoritario y dogmático	cv		39,275	39,23
Pesimista, suspicaz y receloso	per	INHIBIDORAS	30,15	29,13
Percibe a sus padres como hostiles	hos		29,292	29,11
Poco atento y observador	obs		65,431	66,31

Nota. Elaboración propia

En la evaluación de aspectos en **conformidad con lo que es socialmente correcto (Con)**, los resultados mejoran respecto al pre-test. Por ello, estas escalas obtienen puntuaciones altas:

→Respeta las normas que rigen la convivencia.

→Le desagrada molestar a los demás.

→Cuida de las cosas comunes.

→Acepta las decisiones tomadas democráticamente por el grupo en el que vive.

→Respeta a las personas de autoridad.

Sensibilidad social (Sen):

→Escucha y trata de comprender a los compañeros.

→Aprecia a todos.

→Se alegra con el éxito de los demás.

→Se aflige con las desgracias ajenas.

→Admite en los demás, formas de ser distintas a las suyas.

Ayuda y colaboración (Ac):

→Le gusta prestar sus cosas a los demás.
→No le molesta interrumpir su trabajo si alguien le pide ayuda.
→Se ofrece voluntario para participar en los trabajos comunes.
→En los trabajos de grupos es colaborador.

Seguridad y firmeza en la interacción (Sf):

→Se muestra seguro en sus relaciones con los otros.
→Defiende sus derechos con firmeza cuando se siente atropellado.
→Afronta los problemas con entereza. No los rehuye.
→No tiene miedo en decir “no” a alguien cuando lo cree razonable.
→Se muestra respetuoso, pero sin timidez ante las autoridades.

Liderazgo prosocial (Lid):

→Le gusta sugerir ideas para conseguir los objetivos del grupo.
→Tiene facilidad para aunar al grupo en torno a unos objetivos comunes.
→Sabe dirigir y organizar actividades con espíritu de servicio.
→Es entusiasta, seguro de sí y con garra. Es popular.

Por el contrario, las puntuaciones bajas aparecen en:

Agresividad-terquedad (Agr):

→Es paciente, tolerante, sociable.
→Es amable, agradable en el trato.
→No acusa ni murmura sobre los demás.
→Se muestra flexible en las discusiones; es razonable.
→No le agrada discutir ni protestar.

Dominancia (Dom):

→No le gusta mandar sobre los demás, ni imponerse.
→No le gusta competir ni compararse con los otros.
→Es humilde y sencillo.
→No le gusta aprovecharse de los otros para conseguir sus fines.

Apatía-retraimiento (Ap):

→Le gusta integrarse en los grupos y participar en sus actividades.
→Prefiere trabajar en compañía.
→Le agrada comentar con los otros sus cosas.
→Es sociable y extrovertido.

Ansiedad-timidez (Ans):

→Se muestra abierto en las relaciones sociales, confiado.
→De fácil trato, tranquilo y apacible.
→Seguro y firme al tener que defender sus propios derechos.
→Afronta las dificultades con serenidad.

Percepción del modo de ejercer sus padres la autoridad en el hogar (Dem):

→en su casa se discuten entre todas las decisiones comunes.
→puede expresar sus sentimientos libremente.
→se respetan sus decisiones personales.
→se le escucha y se acepta su modo de pensar.

En cuanto a la escala de pensamiento social, los resultados siguientes tienen puntuaciones bajas, se encuentran:

Impulsividad frente a reflexividad (Imp):

→Controla sus impulsos y emociones.
→Tiene reacciones previsibles. Es emocionalmente estable.
→Muestra cautela en sus decisiones, piensa en las consecuencias antes de actuar.
→Es responsable, constante en sus trabajos, acaba lo que empieza.
→Puede parecer frío en las relaciones, calculador.
→Puede ser rencoroso.

Independencia de campo frente a dependencia (Ind):

→Necesita el parecer de los otros para actuar.
→Se deja influir fácilmente por las alabanzas y críticas.
→Tiene facilidad para atender a muchas cosas a la vez.
→Es sensible a las necesidades de los demás.
→Se muestra cordial y comunicador.

Convergencia frente a divergencia (Cv):

→De mente abierta, flexible en las discusiones.
→Demuestra imaginación para encontrar soluciones.
→Es tolerante y poco crítico. No le molesta que le discutan sus opiniones.
→La agrada la improvisación; es espontáneo y natural.

Percepción y expectativas sobre la relación social (Per):

→Su autoimagen social es positiva.
→Se muestra optimista sobre sus posibilidades sociales.
→Se puede confiar en exceso.
→Objetivo al interpretar el significado de las relaciones sociales.

Percepción del sujeto de la calidad de aceptación y acogida que recibe de sus padres (Hos):

→su hogar es acogedor.
→sus padres se interesan por sus cosas.
→se confía en él.
→se le anima y apoya.

Habilidad en la observación y retención de la información relevante sobre las situaciones sociales (Obs):

→Buen observador cuando presencia un problema o conflicto social.
→Es objetivo al describir lo que ha presenciado.
→Analiza lo observado; distingue lo más importante de lo accesorio.
→Recuerda con fidelidad lo que ha observado, aunque pase tiempo.

Habilidad en la búsqueda de soluciones alternativas para resolver los problemas sociales (Alt):

→Es flexible y cuenta con múltiples recursos para enfrentarse a los problemas.
→Prefiere buscar las soluciones a que se las den.
→Es creativo, original y autocrítico.
→Se muestra exigente con sus iniciativas. Le agradan los cambios y lo novedoso.

Habilidad para anticipar y comprender las consecuencias que posiblemente se seguirán de los comportamientos sociales (Cons):

→Es previsor, piensa en las consecuencias de sus actos.
→Analiza y evalúa las consecuencias después de actuar.
→Se siente responsable de las consecuencias de sus acciones.

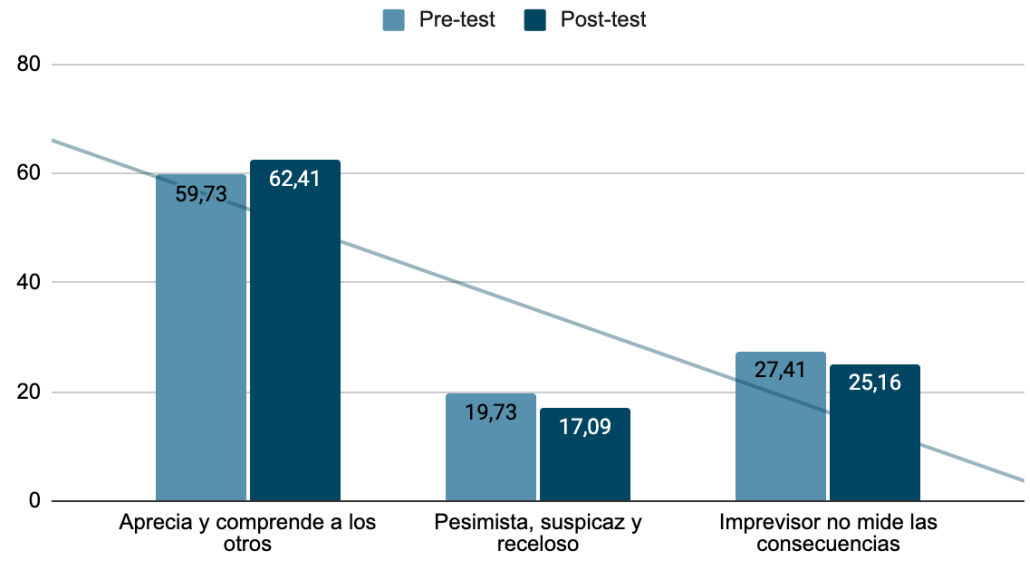
Habilidad para elegir los medios adecuados a los fines que se persiguen en el comportamiento social (Med):

→Planifica bien los pasos a seguir para conseguir sus objetivos
→Anticipa los posibles obstáculos.
→Tiene en cuenta al actuar la experiencia de sus éxitos o fracasos.
→Capta los momentos más oportunos.
→Calcula los tiempos de ejecución antes de actuar.

Tras realizar el análisis de los datos resultantes de esta encuesta, se aprecia un aumento significativo de variables que se han clasificado por un lado según el aumento de la media de cada ítem de la escala. Hay que tener en cuenta que los centiles resultantes de cada habilidad del cuestionario están basados en una escala máxima de 99. Así pues, se han clasificado en 3 partes como aparece en la figura 25:

Figura 25

Habilidades con mayor diferencia de centil entre el pre-test y el pos-test parte I-AECS España

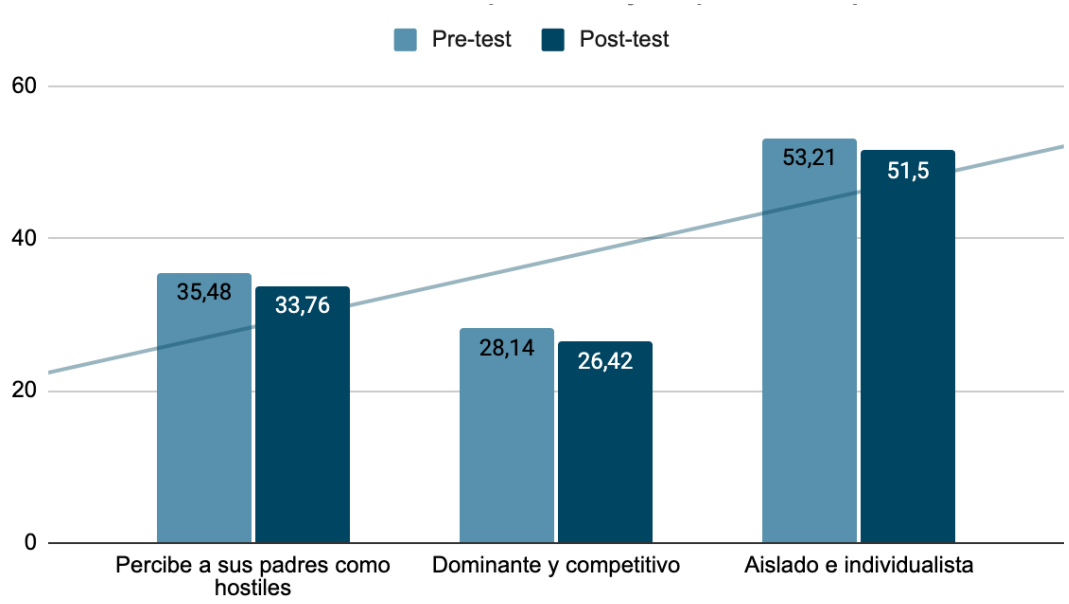


Nota. Elaboración propia.

En segundo lugar, y con puntuaciones menores a las 3 habilidades descritas anteriormente, se encuentra otro bloque de ítems en el que hay una diferencia entre los centiles pre-test y pos-test. Se aprecia en la siguiente figura 26:

Figura 26

Habilidades con mayor diferencia de centil entre el pre-test y el pos-test parte II-AECS España



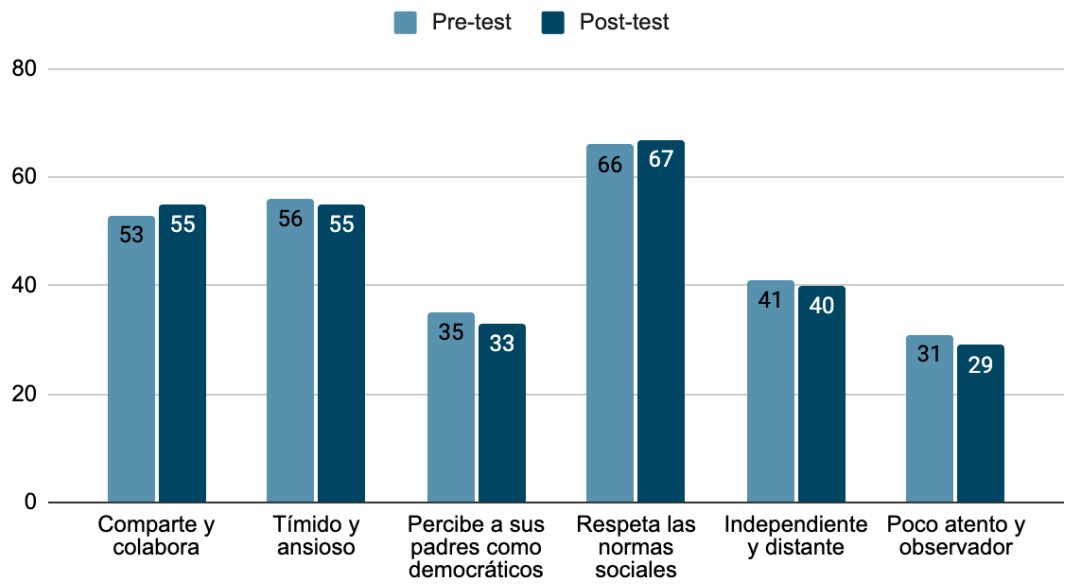
Nota. Elaboración propia.

En la figura anterior se producen las siguientes diferencias significativas: un 1,72 de diferencia de centiles en percibe a sus padres como hostiles, un 1,71 en dominante y competitivo y un 1,71 en aislado e individualista.

Por último, se han clasificado en otros dos bloques los cambios de centiles entre el pre-test y el post- test. Aparecen representados en la siguiente figura 27:

Figura 27

Habilidades con mayor diferencia de centil entre el pre-test y el pos-test parte III-AECS España



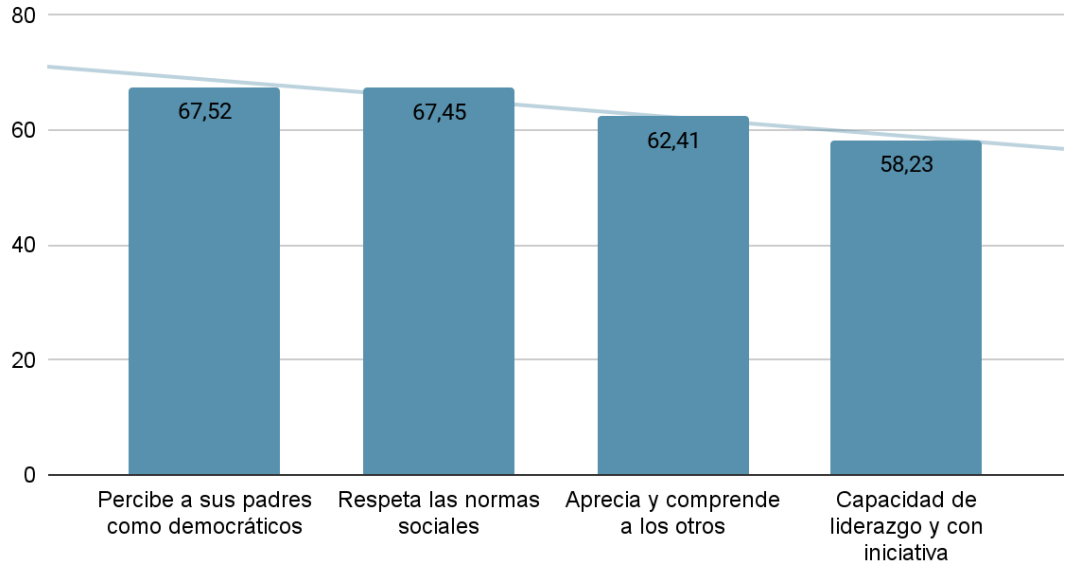
Nota. Elaboración propia.

Así pues, los cambios significativos que pueden observarse en la figura anterior son por orden de mayor a menor en centiles, un cambio de 1,56 en positivo en comparte y colabora, un 1,40 en negativo en tímido y ansioso, un 1,42 en percibir a sus padres como democráticos. A esto le siguen con 1,18 en positivo el respetar las normas sociales, mientras que en negativo un 1,18 en independiente y distante y un 1,19 en poco atento y observador.

Por otro lado, se ha analizado el centil obtenido de las habilidades puntuadas en el cuestionario pos-test según los más significativos en positivo en comparación con las otras variables y del mismo modo, en negativo. Se puede observar en la figura 28:

Figura 28

Habilidades con mayor puntuación centil en el pos-test-AECS España



Nota. Elaboración propia.

- **Cuestionario AECS en Francia**

En este cuestionario aparecen las diferencias de puntuaciones de las diferentes escalas de actitud social del pre-test y el pos-test. Se aprecia una generalidad de resultados positivos. A continuación, en la tabla 25 se aprecian los resultados y su diferencia entre los 19 ítems:

Tabla 25

Puntuaciones de las habilidades tras el ApS en la UPPA-AECS

POLO ALTO	Escala	Calidad	Pre-media	Post-media
Respeta las normas sociales	con		47,81	58,25
Aprecia y comprende a los otros	sen		47,81	49,12
Comparte y colabora	ac	PROSOCIALES	47,81	49,31
Seguro y asertivo en la relación	sf		47,81	55,25
Capacidad de liderazgo y con iniciativa	lid		47,81	58,12
Agresivo y terco	agr		47,81	36
Dominante y competitivo	dom	ANTISOCIALES	47,81	31,37
Aislado e individualista	ap		47,81	44,31
Tímido y ansioso	ans	ASOCIALES	47,81	43,06
Precipitado, inquieto y excitable	imp		47,81	40,5
Independiente y distante	ind		47,81	45,06
Rígido, autoritario y dogmático	cv		44,62	39,5
Pesimista, suspicaz y receloso	per	INHIBIDORAS	41,5	35,43

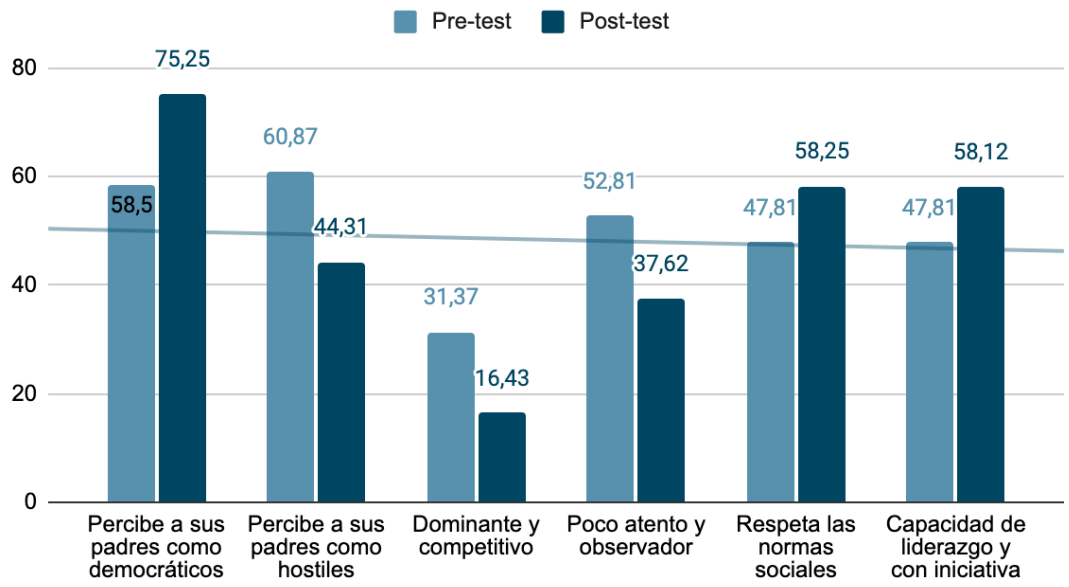
POLO ALTO	Escala	Calidad	Pre-media	Post-media
Percibe a sus padres como hostiles	hos		60,87	44,31
Poco atento y observador	obs		52,81	37,62
Pobre en recursos y rutinario	alt		48,62	45,25
Imprevisor, no mide las consecuencias	cons		36,93	35,56
Precipitado y planifica mal	med		55,5	46,12
Percibe a sus padres como democráticos	dem	FACILITADORAS	58,5	75,25
POLO ALTO	ESCALA	CALIDAD		

Nota. Elaboración propia.

A continuación, puede verse cuáles son los ítems en habilidades con mayor diferencia de centil entre el pre-test y el pos-test en la figura 29 y en la figura 30, mientras que en la figura 31 se encuentran los ítems con mayor puntuación en centiles:

Figura 29

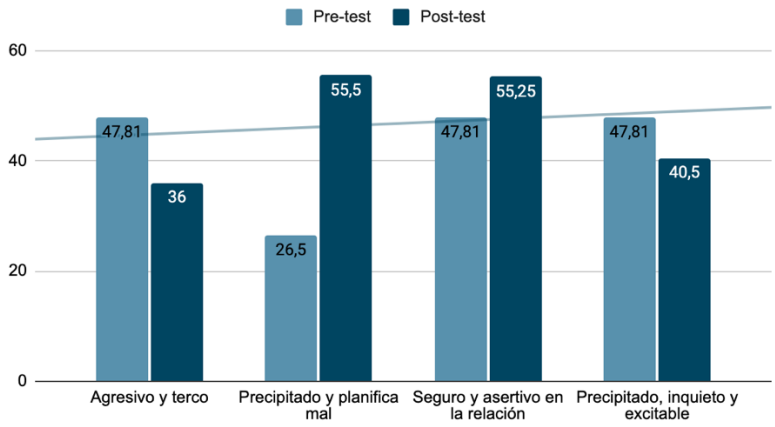
Habilidades con mayor diferencia de centil entre el pre-test y el pos-test parte I- AECS Francia



Nota. Elaboración propia.

Figura 30

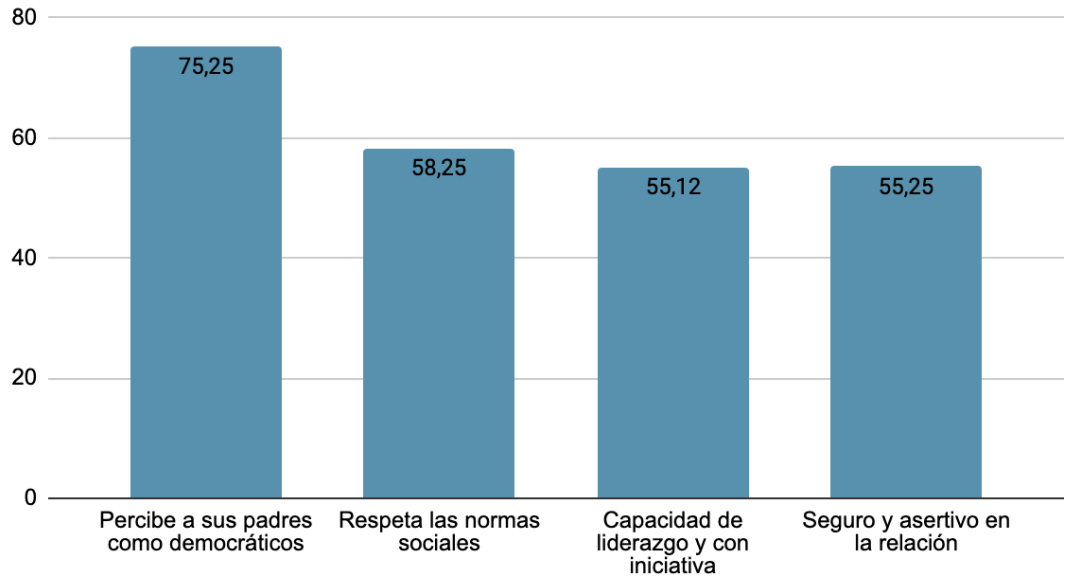
Habilidades con mayor diferencia de centil entre el pre-test y el pos-test parte II- AECS Francia



Nota. Elaboración propia.

Figura 31

Habilidades con mayor puntuación centil en el pos-test-AECS Francia



Nota. Elaboración propia.

3.7.2. Análisis cualitativo

En este apartado, se presenta, por un lado, el análisis de los pósters realizados por el alumnado de la UV y de la UPPA (como resultado al intercambio de ideas del ApS digital intergeneracional), y por el otro lado, el análisis del listado de preguntas abiertas sobre la experiencia vivida tras el ApS digital intergeneracional. Para la realización de los pósteres se siguen una serie de indicaciones para realizarlos en los que es obligatorio además de incluir una foto de ambos colectivos de estudiantes y personas mayores compartiendo la experiencia, un apartado con la comparativa de la educación de antes y de hoy, los aprendizajes generados tras la experiencia, el uso sostenible de los materiales y un ejemplo de aplicación digital en la que se pueda aplicar lo aprendido en formato digital.

La información requerida dentro del póster es:

→Personas entrevistadas: sus recuerdos escolares
→La escuela de antaño y la escuela de hoy
→¿Qué debemos recuperar?
→¿Qué hemos aprendido de aquello que no hay que recuperar?
→Uso sostenible de los materiales frente a la cultura de “usar y tirar”
→Aprendizajes y cambios generados
→Aplicación de mañana con el material de ayer

La reflexión consecuente de las entrevistas entre estudiantes jóvenes de la Universidad de Valencia y estudiantes mayores de La Nau Gran, puede consultarse en la siguiente tabla en la que se aprecia cuáles son los temas que deben dejarse atrás en la escuela del *pasado* y cuáles son los que hay que recuperar para la escuela del *presente*. En la tabla 26 aparece la comparativa entre los pósters resultantes en la UV.

Tabla 26

Comparativa entre pósters elaborados por los participantes de la UV

RECUPERAR	DEJAR ATRÁS
Valorar el trabajo del profesorado	Castigos severos
Apreciar y cuidar del material/reciclaje y reutilización	Autoridad profesorado
Menor uso de las tecnologías	Falta de libertad de expresión e inclusión
Actividades dinámicas y diferentes (teatro, salidas al exterior, prácticas).	Separación de las clases por sexo/machismo

RECUPERAR	DEJAR ATRÁS
Valores personales como el respeto a los demás/La educación cívica	Disciplina estricta
Pasarlo mejor en el tiempo libre jugando en grupo.	La prohibición del valenciano como lengua
Uso de uniformes	Uso solo de libros
-	Imposición de símbolos políticos y religiosos
-	Aprendizaje memorístico
-	Etiquetas y prejuicios

Nota. Elaboración propia.

En cuanto a la propuesta de aplicaciones móviles que podrían ser creadas en la actualidad para su aplicación práctica en las aulas y de esa forma adaptar el aprendizaje al canal digital se encuentran las siguientes en la tabla 27:

Tabla 27

Las Apps digitales creadas por el alumnado de la UV

Grupo	Título de la Aplicación	Características
1	Recuperando momentos	Escanear fotos en papel en un álbum digital
2	Apadrina a un alumno/a	Un chat para poner en contacto a estudiantes jóvenes con estudiantes mayores y compartir vivencias (hay un foro).
3	Memories	Aplicación para dar vida a tus recuerdos mediante fotos, música y otros materiales.
4	Mundi Recetas	Aplicación para conocer recetas de todo el mundo y de forma educativa aprender de otras culturas.

Grupo	Título de la Aplicación	Características
5	Revive el siglo XXI	Aplicación en la que a través de la imagen de un objeto y su escaneo se pueden encontrar otras fotos de objetos parecidos de la misma época y hacer una comparativa.
6	Blog online	Blog online para compartir en forma de diario digital la cultura y experiencia educativa por países.
7	Organizar del Ayer y de Hoy	Aplicación para organizar las tareas que el alumnado realizaba en el pasado y que realiza actualmente.
8	El hilo rojo	Aplicación para fomentar la costura tanto en personas jóvenes como más mayores, en forma de guía con videotutoriales y un chat de ayuda.

Nota. Elaboración propia.

Para la realización de los pósteres como en el caso francés, se siguen una serie de indicaciones para realizarlos en los que es obligatorio además de incluir una foto de ambos grupos (estudiantes y colectivo mayor) compartiendo la experiencia, un apartado con la comparativa de la educación de *antes* y de *hoy*, los aprendizajes generados tras la experiencia, el uso sostenible de los materiales y un ejemplo de aplicación digital en la que se pueda aplicar lo aprendido en formato digital. La información requerida dentro del póster es:

→Personas entrevistadas: sus recuerdos escolares.
→La escuela de antaño y la escuela de hoy: ¿Qué debemos recuperar? ¿Qué hemos aprendido de aquello que no hay que recuperar?
→Uso sostenible de los materiales frente a la cultura de “usar y tirar”.
→Aprendizajes y cambios generados.

→Aplicación de mañana con el material de ayer.

En la realización de pósters se puede ver aquello que se quiere recuperar o dejar atrás sobre el pasado, tal y como se ha recopilado en esta tabla 28:

Tabla 28

Resultados del análisis cualitativo de pósters en Francia

RECUPERAR	**DEJAR ATRÁS**
Juegos con materiales reciclados	Los castigos
Valores como la obediencia, la solidaridad, el respeto, la educación, la disciplina y el sentido del trabajo.	Uniformes/todos iguales/sin maquillaje
Recuerdos de juegos conjuntos y de expresión/ pasarlo bien aprendiendo.	Profesorado autoritario
Juegos de grupo y trabajo en equipo.	
Códigos de moral y de la república.	
Más comunicación sin tecnología	

Nota. Elaboración propia.

En cuanto a las aplicaciones propuestas, aparecen en la tabla 29:

Tabla 29

Las Apps digitales creadas por el alumnado de la UPPA

Grupo	Título	Características
1	Viaje en el tiempo	Se puede ver según datos importantes e históricos qué tipo de educación era tendencia con una línea del tiempo.
2	Contacto intergeneracional	Se trata de un chat entre estudiantes jóvenes y estudiantes mayores que pueden participar en actividades conjuntas.
3	Juegos del pasado	Se trata de una pequeña enciclopedia en la que se pueden ver los juegos que se hacían en el pasado con las instrucciones para que se puedan llevar a cabo en el presente.
4	Memorias fotográficas	A través de la aplicación se puede subir una foto y redactar ideas sobre aquella memoria en un texto o añadiendo otras funcionalidades.

Nota. Elaboración propia.

Con ello, en el mural compartido digitalmente, se hace la pregunta a los y las participantes de *¿Qué os ha parecido la experiencia?* Esta fue respondida mediante un muro digital con la herramienta *Padlet* y por grupos de participantes.

- **Análisis de opinión personal sobre el Taller Memoria Escuela en la UV:**

Como se aprecia en la figura 33, la opinión personal sobre la experiencia vivida del ApS digital intergeneracional es positiva por parte del alumnado de la UV. Algunas de las opiniones que más destacan son:

→Los y las participantes entienden mejor el sistema educativo.

→El estudiantado se siente parte del cambio educativo positivo.

→Se recuerda y enfatiza el valor de los valores de la educación del pasado para que permanezcan en el presente.

→Se favorece la inclusión de personas mayores en las aulas universitarias, además del intercambio de conocimientos entre estudiantado joven y mayor.

→Se da espacio a la reflexión del porqué la educación y su importancia actual.

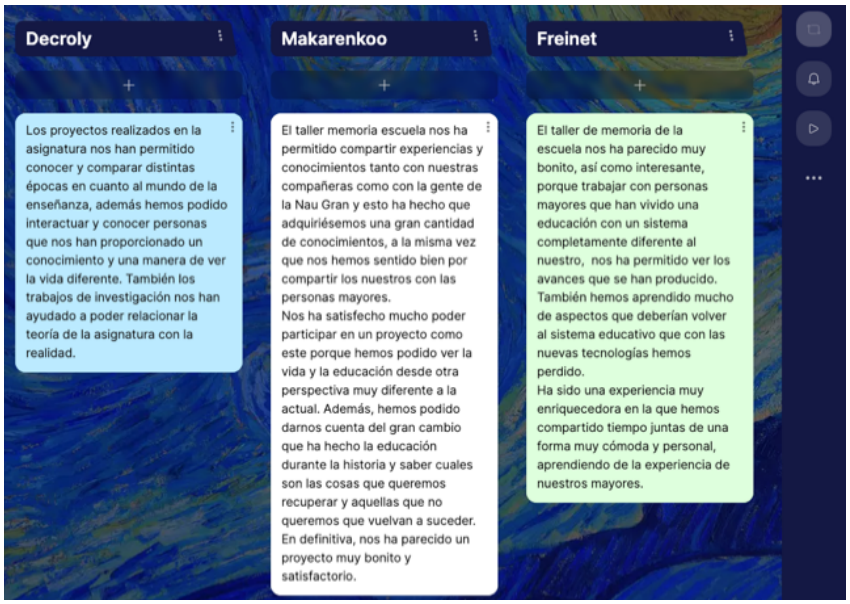
→El estudiantado adquiere conocimiento en primera persona a través de la experiencia en primera persona.

→El estudiando opina que es una experiencia bonita e interesante.

Figura 32 *Opiniones cualitativas del alumnado de la UV*

Opiniones cualitativas del alumnado de la UV





Nota. Elaboración por el alumnado de la UV.

- **Análisis de opinión personal sobre el Taller Memoria Escuela en la UPPA:**

Los y las participantes de la UPPA comunican mediante el *Padlet* sus opiniones tras la experiencia (ver en figura 34). Algunas de las opiniones que más destacan son:

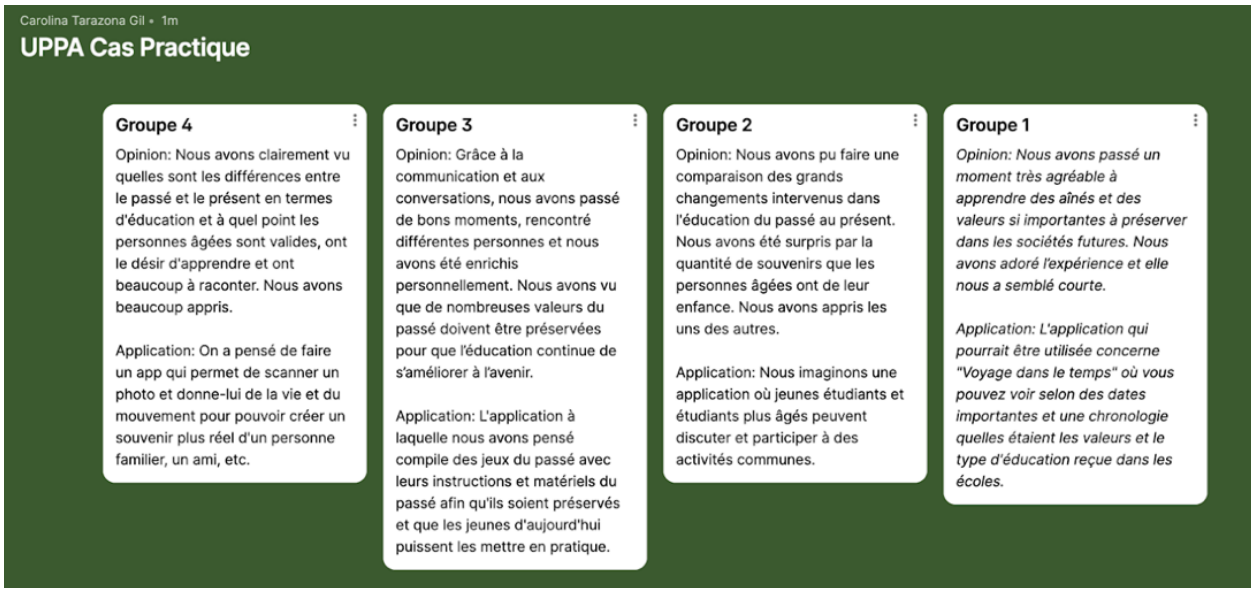
→El estudiantado reflexiona sobre la evolución de la educación de antes a ahora.

→El estudiantado experimenta con el intercambio de ideas en formato presencial y se favorece el aprendizaje.

→El estudiantado aprende a apreciar los valores educativos del pasado para preservarlos en el presente.

Figura 33 *Opiniones cualitativas del alumnado de la UPPA (en francés)*

Opiniones cualitativas del alumnado de la UPPA (en francés)



Nota. Elaboración por el alumnado de la UPPA.

3.8. Resultados

A continuación, se presentan los resultados fruto de todas las investigaciones acometidas, que serán denominadas como “estudios”. En el **Estudio 1**, la **Revisión Sistemática** acometida, esta ha permitido conocer las tendencias más relevantes en el uso de las metodologías del ApS en las universidades europeas utilizando herramientas digitales. Demuestra cómo la digitalización (García-Gutiérrez et al. 2020) ha arribado a institucionalizarse educativamente y, por lo tanto, ha llegado a las aulas para romper algunas barreras y releer el aprendizaje en gran medida (Bringle & Clyton, 2021), aunque también se ha encontrado con limitaciones que pueden afectar a la hora de poner en marcha actividades con esta metodología educativa. La definición del ApS digital y sus variantes facilitan la tarea del docente a la hora de llevar a cabo las actividades en el aula de manera estructurada y estandarizada. No obstante, y

debido al limitado número de estudios encontrados, todavía no ha llegado a desarrollarse en su totalidad ni a evaluarse metodológicamente con muestras significativas en la educación. Lo anterior puede deberse a la complejidad a la hora de poner en marcha un ApS digital teniendo en cuenta que todos los y las socias participantes (profesorado, alumnado y comunidad) tienen que ponerse de acuerdo para trabajar conjuntamente teniendo que organizar calendarios, horarios, instando a la participación y al uso de nuevas herramientas digitales o bien al desplazamiento a la asociación/comunidad a la que se presta el servicio necesitando una logística, organización y presupuesto por parte de la universidad. A la luz de los resultados obtenidos, tal y como se ha comprobado en este trabajo de revisión sistemática de ApS y digitalización en Europa, se concluye con que:

1) El impacto en el estudiantado es, por lo general, positivo. No difiere a cuando se realiza el ApS de manera presencial, a excepción que hay preferencia por la presencialidad por parte del estudiantado.

2) Existe una tendencia a la organización de ApS digitales en entornos internacionales (García-Gutiérrez y Ruiz-Corbella, 2022), debido a la facilidad de poner en contacto a varias comunidades o instituciones de diferentes países sin requerir de grandes medios para el traslado de los y las participantes. A través de esta metodología, se rompen las barreras espacio-temporales y se economiza en el uso de medios como los económicos, logísticos, materiales, organizacionales, etc.

3) El ApS digital se relaciona directamente con el impacto que provoca en el estudiantado para la obtención de competencias relacionadas con el civismo, habilidades sociales, motivación, mejoras laborales y competencias didácticas (García-Gutiérrez et al., 2021). Además, permite obtener competencias vinculadas a los Objetivos de Desarrollo Sostenible, tal como identificar factores motivacionales en estudiantes universitarios para alcanzar la meta de Educación de Calidad (Muñoz-Alcón et al., 2022).

4) Todavía no se han estandarizado de manera extensiva los modelos, programas, procedimientos y protocolos para el ApS digital, pero sí existe un interés implícito en su inclusión y, por ende, en la formación digital. Así, surge la necesidad de reconsiderar la formación de los futuros educadores en cuanto que las tecnologías actuales no pueden ser interpretadas únicamente como medios o instrumentos, pues mantienen una intensa relación con los fines de la educación y resultan cada vez más esenciales para el ejercicio tanto de ciertas responsabilidades humanas como en la forja de la propia ciudadanía digital. La sociedad actual reconoce la importancia de la generación de conocimiento y desarrollo de tecnologías adaptadas a las diversidades locales, lo cual implica vincular el saber con la aplicación del conocimiento (Fuentes et al., 2020). Ello conlleva un proceso de transformación paradigmático que requiere "de un cambio en el sistema universitario con respecto a la producción de conocimiento mediante la investigación científica basada en evidencias, transmisión mediante una educación y formación ajustadas a la realidad, mayor uso y difusión a través de las TIC (competencia digital), al igual que un incremento en innovación tecnológica" (Torres et al., 2022, p. 3).

5) La limitación en la publicación de artículos sobre esta temática conduce a reflexionar sobre su incipiente puesta en práctica o abordaje, a pesar de ello se espera una evolución y desarrollo proyectivo futuro sobre el ApS digital en sus diversas modalidades.

De esta forma, se evidencia cómo la digitalización está irrumpiendo en el aula como instrumento facilitador para re-imaginar el ApS y para impactar de manera positiva en el alumnado con los mismos beneficios, e incluso más, que el ApS presencial. La digitalización supone, en este sentido, el reflejo de las demandas que requiere la actualidad y tiene su reflejo en las aulas, permitiendo romper barreras espacio-temporales, incluso sociales y económicas, entre universidades y comunidades. Se deduce, de todos los artículos analizados, que todavía queda camino por recorrer, requiriendo investigaciones con muestras más grandes y por períodos más prolongados, utilizando ApS digitalizado en su

totalidad a fin de intentar continuar avanzando tanto en la efectividad como en las limitaciones de esta modalidad tecnológica de aprendizaje.

En cuanto a las limitaciones, ocho estudios hallaron inconvenientes sobre el uso de las TIC en el ApS. En primer lugar, la limitación que más se repite es la conectividad a Internet (García-Gutiérrez & Ruiz, 2022; Martínez-Campillo et al., 2019). Tanto el soporte estructural para las nuevas tecnologías como su regulación, soporte técnico y las oportunidades de que cada estudiante pueda conectarse con otro y con el profesorado constituye todavía un desafío tanto para sujetos como para algunas instituciones (Shah et al., 2018). Lo mismo se observa en el estudio de Martínez-Campillo et al. (2019), que explica que pueden existir desigualdades en la conectividad y en la alfabetización digital del estudiantado participante.

En segundo lugar, otra limitación relacionada con la primera es la dificultad para la comunicación profesional en el uso de las tecnologías, así como en la comunicación en general, sumado a la falta de iniciativa para transmitir necesidades o informaciones importantes dentro de la actividad. Aun así, la competencia digital promueve la integración del estudiantado (Ahern & López-Medina, 2021).

Otra de las limitaciones destacables, en tercer lugar, se refleja en la opinión personal del alumnado sobre su deseo de realizar el ApS de manera presencial y no virtual. Como señala Muñoz-Alcón et al. (2022), a raíz de la pandemia COVID-19, la enseñanza tuvo que trasladarse a un entorno virtual 100% y, tras su experiencia con el ApS digital, el estudiantado de la investigación expresó sus opiniones señalando que deseaban que se hubiera realizado de forma presencial. De hecho, la pandemia incidió en los y las estudiantes que tuvieron que afrontar el cambio abrupto hacia nuevas formas de aprendizaje y de educación cívica en línea, lo que para algunos/as participantes supuso un límite, sobre todo en las primeras etapas del ApS, dado que no tuvieron suficiente tiempo para entender lo que estaba ocurriendo a su alrededor (Compare & Albanesi, 2022).

Como otras limitaciones de los estudios se destaca el reducido tamaño muestral, al igual que la no asignación aleatoria en la elección del grupo experimental y la consideración de un único curso académico para realizar el ApS digital (Martínez-Campillo et al., 2019). Además, se evidencia que la muestra es limitada al reducirse al grupo de estudiantes que lleva a cabo la experiencia, por lo general pequeña, pero, aun así, sirve de punto de partida para la explorar la inclusión digital, comprobar las competencias adquiridas por el alumnado y ser un punto de partida para realizar otras incursiones metodológicas en esta línea (Sanz-Benito et al., 2023).

Por último, destacan otras dos limitaciones relacionadas con el riesgo de sesgo. García-Gutiérrez & Ruiz-Corbella (2022) sostienen que puede otorgar una visión parcial del servicio. El sesgo es relevante porque presenta al profesorado universitario en una posición de activista social (David & Waghid, 2021) y el ApS tiene una fuerte densidad moral dentro del complejo fenómeno educativo de las IES, por lo que hay que tener en cuenta los riesgos a los que se enfrenta este colectivo cuando se involucra en este tipo de proyectos (Tapia, 2010). La ideologización del servicio puede prestar atención a un servicio determinado u a otro, ya sea por razones pedagógicas o intereses como por ejemplo relacionados con la crítica política o social, es decir, existe un riesgo de activismo.

Otra de las limitaciones se ubica en el extremo opuesto: situar el ApS en la escasa o nula relación entre solidaridad y aprendizaje. Es posible que el contexto condicione el aprendizaje o la búsqueda de la pretendida solidaridad en él. Lo anterior puede deberse a dos razones: 1) la duración de las acciones es breve, lo que impide que se desarrollen procesos de reflexión adecuados; y 2) el servicio puede estar más orientado al encuentro y contacto con las personas destinatarias y el proyecto está centrado en los resultados más que en el proceso, o incluso concebirse una excesiva teorización del servicio. Por lo que ambos riesgos pueden estar unidos a tener una idea totalizadora del ApS en la

que no existe otras formas de contribuir al futuro cívico del alumnado en su formación académica.

Finalmente, uno de los estudios señala que se generan relaciones asimétricas y unidireccionales condicionadas por el tipo de servicio entre los y las participantes, como un caso entre estudiantes universitarios y personas mayores de un centro, evidenciando roles incómodos en tutorías que se llevaron a cabo de manera telefónica, dado que se empuja a las personas a salir de su zona de confort (Montesi et al., 2022).

En el **Estudio 2** o **Creación y validación del *Toolkit*,** el propósito es compartir y guiar a las y los educadores de las IES con la selección de las mejores aplicaciones para enseñar a través de una pedagogía de ApS digital. Con vídeos guía y explicaciones detalladas, el *Toolkit* está diseñado para facilitar al profesorado la implementación rápida de actividades de aprendizaje en menos de 30 minutos. El enfoque del *Toolkit* se basa en un proceso de 4 pasos, a través del cual se presenta el contenido de cada herramienta:

- Descripción de la herramienta: Ofrece una visión general de la aplicación, destacando sus características principales y su utilidad en el contexto del ApS digital.

- Instrucciones para el profesorado sobre el ApS: Proporciona orientación específica para las y los educadores sobre cómo utilizar la herramienta dentro del marco del ApS, incluyendo sugerencias para la integración efectiva en el plan de estudios.

- Vídeo tutorial sobre la herramienta: Presenta un tutorial en vídeo que guía al profesorado a través del proceso de uso de la herramienta, ofreciendo una demostración práctica de sus funciones y aplicaciones en el contexto educativo.

- Habilidades que se adquirirán con el uso de la herramienta: Enumera las habilidades y competencias que los estudiantes pueden desarrollar al utilizar la herramienta, destacando su contribución al aprendizaje y desarrollo integral del estudiantado.

A continuación, se presentarán los resultados del **Estudio 3** o **Metodología Mixta** en el que se lleva a cabo, por un lado, un diario de campo con preguntas cualitativas, y, por otro lado, 3 cuestionarios sobre la aplicación del *Toolkit* digital intergeneracional en la UV y en la UPPA:

Los resultados de los casos prácticos son, en primer lugar, las categorías resultantes sobre la opinión personal del alumnado sobre el Taller Memoria Escuela en la **Investigación cualitativa en la Universidad de Valencia**:

***Experiencia*:** la mayoría de grupos coinciden en describir la experiencia como algo positivo, satisfactorio y memorable.

***Cambio*:** del mismo modo, los grupos describen que ha habido una visión de cambio en la educación haciendo una comparativa de antes a ahora y aprecian el testimonio real de las personas mayores que vivieron una educación diferente (se hace una comparativa). Por lo general, se describe que el cambio actual de la educación es muy grande y que ha sido a mejor para educar a la infancia desde ópticas de cuidados y educación integral.

***Aprendizaje*:** también se tiene en cuenta que se ha aprendido en la experiencia vivida debido a poder escuchar la experiencia de otras personas mayores y su relato en primera persona. Se coincide con el aprendizaje que hay del pasado y que lleva a reflexionar sobre la situación de la educación en la actualidad y en un futuro como profesionales de la educación.

Así pues, algunas de las conclusiones del alumnado tras haber realizado el caso práctico de ApS se resumen en que el alumnado joven ha aprendido que no hay edad para aprender y que es importante que cada persona estudie lo que le gusta. Al igual que es importante entender las vivencias de otras personas en el pasado para evolucionar en el futuro de una manera positiva. También se detecta la importancia de la educación y la tipología de la misma para la generación de ciudadanos sin traumas con un pensamiento adulto formado.

En cuanto a la opinión personal volcada en el *Padlet* se deduce que todos y todas las participantes coinciden en que ha sido una experiencia positiva, bonita y de gran aprendizaje en el que han comparado los valores del pasado y del futuro en educación viendo también un cambio en el uso y reutilización de los objetos, más antes que ahora. Se valora escuchar la experiencia de las personas mayores y se les da un valor generacional. Además de querer preservar los valores del pasado hasta el futuro.

Los resultados de la **Investigación cualitativa en la UPPA** en Francia, llevan por su parte consigo las categorías resultantes como:

***Experiencia*:** la mayoría de grupos coinciden en describir la experiencia como algo positivo, satisfactorio y bonito.

***Cambio*:** del mismo modo, los grupos describen que ha habido una visión de cambio en la educación haciendo una comparativa de antes a ahora y aprecian el testimonio real de las personas mayores que vivieron una educación diferente (se hace una comparativa). Por lo general, se describe que el cambio actual de la educación es muy grande y que ha sido a mejor para cuidar de la felicidad de los niños y niñas.

***Aprendizaje*:** también se tiene en cuenta que se ha aprendido en la experiencia vivida debido a poder escuchar la experiencia de otras personas mayores y su relato en primera persona. Se coincide con el aprendizaje que hay del pasado y que lleva a reflexionar sobre la situación de la educación en la actualidad y en un futuro como profesionales de la educación.

Una de las grandes diferencias con España es que, al no haber dictadura franquista, las personas recuerdan de manera más positiva su infancia. La diferencia más significativa que se encuentra es el hecho de que el estudiantado de Francia opina que deben recuperarse los códigos de moral y de la república del pasado, algo que con el régimen franquista en la educación en España hubiese sido inimaginable como propaganda de valores sociales. También existe una opinión en la que el alumnado español opina que sería positivo recuperar los uniformes en las escuelas, sin embargo, para el alumnado francés, esto es algo negativo que no debería volver a las aulas del presente. En cuanto a la valoración cualitativa del resto de aspectos, destaca el parecido de todos ellos en cuánto a lo que sí que hay recuperar englobando: los juegos con materiales reciclados, los valores humanos, disminuir el uso de las tecnologías en las aulas y recuperar las actividades en grupo. También el alumnado español y francés concuerda con dejar atrás la autoridad del profesorado.

- **Cuestionario RApS en España**

En su mayoría, aparecen 8 variables de las 12 existentes que aumentan y mejoran tras realizar el ApS. Entre ellas, destaca la variable 3 que afirma que *la participación en proyectos de ApS es útil para mí* en la que aumenta unos 0,18 puntos en el pos-test. En segundo lugar, aparece la variable 1 en la que se afirma que *la idea de participar en proyectos de ApS me parece interesante*. Esta variable aumenta en un 0,16 respecto al pre-test. El resto de variables que aparecen en el siguiente gráfico ilustra el resto de 9 variables que también aumentan, pero de una manera menos significativa con apenas décimas de diferencias. Estos resultados confirman cómo el ApS beneficia a sus participantes en un amplio sentido de percepción de ellos mismos, los demás y su entorno.

Del mismo modo que aparece en el gráfico anterior las variables más significativas del cuestionario RApS II, también cabe destacar que dentro de la pregunta 2 que analiza cuáles son las aportaciones del ApS al alumnado participante, destacan 2 variables que aumentan su puntuación del pre-test al pos-test. Estas son de mayor impacto a menor: la distinta visión de la realidad (aumento de 0,13 puntos) y la sensibilidad (aumento de 0,15 puntos).

Y, por último, en cuanto a las variables que no aumentan y se reducen en 0,10 milésimas aproximadamente se encuentran:

-El servicio de ApS es beneficioso para la comunidad.

-La experiencia de servicio ayuda a ser más consciente de las necesidades de la comunidad.

-En el ApS, el aprendizaje se construye en un contexto de necesidades reales del entorno, tratando de mejorarlo.

Con ello, se puede deducir que no es significativa la reducción de puntuación en las 3 afirmaciones anteriores pero que no hay una consciencia en el alumnado de ayuda en globalidad a una comunidad que se encuentra en un entorno real.

También, dentro de la pregunta 1, las siguientes variables tienen una reducción de la percepción de máximo 0,10 puntos:

-Adquisición de conocimientos.

-Conocimiento de la realidad.

-Competencias para la vida.

-Posibilidad de poner en práctica lo aprendido prestando un servicio a la comunidad.

Todas las anteriores tienen en común que el estudiantado no deduce que el ApS se realice con una finalidad de adquisición de conocimientos o competencias para la vida y se pueda aplicar para servir a la comunidad.

Respecto a la desviación estándar de este cuestionario, se aprecia como hay solamente una variable en la que se observa 1 punto de variación lo que significa que las respuestas del estudiantado han sido muy variadas, sin embargo en la variable que más coinciden en sus respuestas se corresponde con la pregunta número 7 en la que se afirma en el pos-test que al realizar el ApS se consolida una madurez personal y social que permite actuar de forma responsable y autónoma (0,84), a la vez que se desarrolla el espíritu crítico junto con la número 10 sobre la afirmación de que el servicio de ApS es beneficioso para la comunidad (0,81). El resto de respuestas se clasifican mediante las siguientes puntuaciones de menor a mayor como se refleja en la tabla 30:

Tabla 30

Preguntas y sus puntuaciones de menor a mayor RApS España

Pregunta	Puntuación correspondiente
Pregunta 3	0,74

Pregunta 4, 6 y 9	0,76/0,70/0,76
Pregunta 5, 8 y 12	0,68/0,62/0,65
Pregunta 1, 2 y 11	0,60/0,60/0,59

Nota. Elaboración propia.

Las preguntas con menor puntuación corresponden a la idea de participar en proyectos de ApS me parece interesante, el ApS aporta experiencia y, por último, la experiencia de servicio ayuda a ser más consciente de las necesidades de la comunidad. Estas 3 afirmaciones corresponden a que el grupo de alumnado participante se encuentra de acuerdo acorde a las respuestas.

- **Cuestionario RApS en Francia**

Del mismo modo que aparecen en el gráfico anterior las variables más significativas del cuestionario RApS II, también cabe destacar que, dentro de la pregunta 2 que analiza cuáles son las aportaciones del ApS al alumnado participante, destacan 2 variables que aumentan su puntuación del pre-test al pos-test. Estas son de mayor impacto a menor: experiencia (aumento de 0,87 puntos) y conocimiento de la realidad (aumento de 0,81 puntos).

En su mayoría, aparecen 9 variables de las 12 existentes que aumentan y mejoran tras realizar el ApS. Entre ellas, destaca la variable 4 que afirma que *la participación en proyectos de ApS es útil para los demás* en la que aumenta unos 0,19 puntos en el pos-test. En segundo lugar, aparece la variable 1 en la que se afirma que *la idea de participar en proyectos de ApS me parece interesante y* la variable 3 de *la participación en proyectos de ApS es útil para mí*. Esta primera variable aumenta en un 0,31 respecto al pre-test, mientras que la segunda aumenta un 0,56. El resto de variables que aparecen en el siguiente gráfico ilustra el resto de variables que también aumentan, pero de una manera

menos significativa con apenas décimas de diferencias. Estos resultados confirman cómo el ApS beneficia a sus participantes en un amplio sentido de percepción de ellos mismos, los demás y su entorno. Los resultados son similares a los obtenidos en el caso práctico español cambiando únicamente que en España sienten que es más útil para ellos mismos que para los demás (con una ligera diferencia de puntuación).

En la siguiente figura se observa cómo hay una diferencia considerable entre el punto 3 de *la participación en proyectos de ApS es útil para mí* (0,56), sin embargo, en el resto de variables de la figura el crecimiento es el mismo (0,31).

En cuanto a las variables que disminuyen su puntuación, aparecen solo con una disminución de 0,23 puntos, la experiencia de servicio y de ayuda que significan que como ciudadano/a se es más consciente de las necesidades de la comunidad.

En comparación con las variables de España, los resultados disminuyen más con el alumnado español que con el francés, pero finalmente coinciden con que no se es consciente de la repercusión y ayuda que se produce a una necesidad real de una comunidad, por lo que ambos países se inclinan por la misma percepción.

Luego, también, cabe añadir que hay una variable que no cambia y permanece estática en su puntuación pre y post siendo la de La participación en proyectos de ApS, permite adquirir una conciencia ciudadana responsable que fomenta la responsabilidad compartida en la construcción de una sociedad justa y equitativa. Esto quiere decir que no se percibe el más allá del ApS trasladado en un contexto global y de ciudadanía respetuosa, a diferencia del alumnado español que aumenta 0,15 puntos. Como resultado, se aprecia que el alumnado francés está mucho más abierto y predispuesto a las afirmaciones y aportaciones del ApS en la educación mientras que el alumnado español se muestra más reticente por tener en los resultados más afirmaciones con resultados que disminuyen en su puntuación. También las puntuaciones del alumnado de

Francia son más altas en general (superando el 4,5 en general sobre los 5 puntos).

En lo que se refiere a la desviación estándar, las puntuaciones mayores en las que coinciden mayormente las respuestas del estudiantado corresponden a las preguntas 2 (0,49), 4 (0,42), 3 (0,30) y 1(0,30). Estos indicadores precisan que el alumnado español está más de acuerdo con sus respuestas que el alumnado francés que tiene mayor dispersión y diferencia en sus respuestas.

- **Cuestionario LAEA en España**

Los resultados de este cuestionario de forma generalizada muestran un aumento del centil del pre-cuestionario al post-cuestionario pasando de un 71,52 de media a un 79,3, lo que supone un aumento de 7,78 puntos.

Sobre los 57 adjetivos que pueden aplicarse a una persona y su valoración con escala Likert se ha hecho una comparativa del cuestionario pre y post y se ha podido comprobar cómo hay por regla general un aumento de la percepción de la mayoría de adjetivos, siendo 45 adjetivos los que obtienen una puntuación mayor en el cuestionario post.

Con ello, se han detectado adjetivos que en el cuestionario pos-test ha obtenido más de 0,25 de diferencia respecto al pre-cuestionario.

Tras analizar los datos del cuestionario validado LAEA se aprecian, en el gráfico anterior de mayor a menor cuáles son los adjetivos que obtienen una mayor puntuación en el post-cuestionario en cuánto a décimas. Quedarían en este orden: *Elegante, deportista, decidida, expresiva, flexible, ágil, guapa, curiosa, admirable, satisfecha y capaz*.

Puede observarse cómo los adjetivos más valorados en orden de puntuación en el cuestionario post son:

Educada/amistosa/tolerante/confiable/leal/solidaria/alegre/observadora/sincera.

También cabe destacar cuáles son los resultados que no aumentan, siendo los siguientes con las puntuaciones entre paréntesis como *Compasiva* (0,07), *Leal, fiel* (0,1), *Amistosa* (0,03), *Pacífica* (0,08), *Sensible* (0,03), *Responsable* (0,1), *Independiente* (0,075), *Estable* (0,07) y *Buena* (0,05).

Con ello, se deduce que hay características personales que no son concebidas durante el ApS comparadas con las que sí que se nombran anteriormente y que tienen que ver con las habilidades sociales en las que el ApS impacta. Mientras que los adjetivos que obtienen el mismo resultado son: *Generosa, Sociable* y *Tranquila*.

- **Cuestionario LAEA en Francia**

Los resultados de este cuestionario, de forma generalizada, muestran un aumento del centil del pre-cuestionario al post-cuestionario, pasando de un 74,43 a un 81,18 lo que supone un aumento de 6,75 puntos (ligeramente menor que en el cuestionario español).

Sobre los 57 adjetivos que pueden aplicarse como valoración de la autoestima, se ha hecho una comparativa y han aumentado 33 adjetivos, más de la mitad. Teniendo en cuenta que la muestra de participantes es menor que en España, el resultado tiene una tendencia positiva.

Las conclusiones se revelan en su mayoría como positivas, al haber realizado el análisis del pre-test y pos-test. Se advierten mejoras tras haber realizado el ApS digital intergeneracional en el alumnado con el modelo tipo III híbrido mediante el uso de aplicaciones digitales indicadas en el *Toolkit*. Por ello, se concluye la necesidad de seguir investigando en este sentido en el futuro.

Por un lado, se concluye que con los datos obtenidos resultados del post-test y la aplicación del programa ApS, el alumnado participante obtiene una mejora significativa en los 3 cuestionarios utilizados siendo el mismo en hombres y mujeres. En este caso, al haber tan poca población masculina participante, no se ha podido realizar una comparativa válida que muestre diferencias. Así pues, no se encuentran diferencias significativas entre chicos y chicas en los cuestionarios y autoconcepto global (Garaigordobil et al., 2003).

Además, hay datos que indican que, a mayor concepto intelectual, existe un mayor rendimiento académico a través del ApS como metodología que fortalece el conocimiento.

También, si se tienen en cuenta los resultados cuantitativos y cualitativos obtenidos, se puede concluir que se valora muy positivamente la experiencia de haber realizado un programa de ApS digital intergeneracional, se valora muy positivamente la experiencia sobre todo por su alto valor humano en competencias como la escucha, la reflexión o sentirse bien con uno/a mismo/a, lo que le confiere de un alto valor como metodología para mejorar las habilidades sociales de los y las universitarias de las Instituciones de Educación Superior.

En síntesis, se puede observar cómo el ApS digital obtiene los mismos resultados en cuánto a impacto positivo en las habilidades sociales de los y las participantes. Es una metodología que puede describirse como útil y eficaz y que puede integrarse y aplicarse en el aula con herramientas digitales mejorando a su misma vez las habilidades digitales necesarias para el futuro del alumnado.

De esta forma, se consiguen ciudadanos con mayor conciencia y responsabilidad y mejorando su interacción con los demás sintiéndose parte de un colectivo. Es por ello, que se cree que la metodología ApS aporta una mejora para el colectivo y las sociedades democráticas a través de sociedades más participativas y felices.

Tras analizar los datos del cuestionario validado LAEA se aprecian, en orden, del gráfico anterior, de mayor a menor, cuáles son los adjetivos que obtienen una mayor puntuación en el post-cuestionario en cuánto a décimas. Quedarían en este orden:

Tranquilo, relajado (0,62), *constante, perseverante* (0,5), *bueno* (0,49), *solidario* (0,44), *educado* (0,38), *seguro de sí mismo* (0,36), *tolerante* (0,32), *generoso* (0,31), *simpático* (0,31) y *flexible* (0,30).

En cuanto a los adjetivos que no aumentan su puntuación respecto al alumnado de Francia (teniendo puntuaciones más altas que en España) son:

Bonita, atractiva / Físicamente fuerte /Ágil/ Furia/ Deportivo/ Elegante/ Atractivo/ Para hacer las tareas del hogar/ Seguro/ Cooperativa/ Cariñoso/ Sincero, franco/ Apreciado por los demás/ Emocionalmente expresivo/ Activo, dinámico/ Determinado/ Con sentido del humor/ Independiente/ Curioso, con intereses variados.

Aquí se deduce que la mayoría de adjetivos que no mejoran en puntuación son derivados de los adjetivos primarios valorados con la realización y el impacto de un ApS. En cuanto a los resultados que se mantienen con la misma puntuación se encuentran:

Sociable, comunicador/ Leal, fiel/ Optimista/ Valiente/ Responsable.

Aquí se deduce que, en cuanto al cuestionario de adjetivos y autoestima, el alumnado español se siente con mayor autoestima después de realizar el ApS y que el alumnado francés no percibe un cambio representativo en la percepción del autoconcepto.

Puede observarse cómo los adjetivos más valorados en orden de puntuación en el cuestionario post son:

Fiable, cordial, observador, solidario, simpático, tolerante, comprensivo, sensible, generoso y pacífico.

Entre Francia y España coinciden en positivo (aumento de puntuación): Tolerante, solidario y observador. Estos adjetivos, sobre todo los 2 primeros suponen unas de las habilidades sociales más importantes en las que impacta la pedagogía ApS, por lo que se alinean ambos países en resultados positivos.

- **Cuestionario AECS en España**

Como se puede observar, los resultados generales de comparar los centiles del pre-test y pos-test determinan por lo general unos resultados positivos a favor de las habilidades sociales adquiridas por el alumnado tras realizar el ApS digital intergeneracional. Los resultados prosociales (con, sen, ac, sf y lid) aumentan variando de 0,41 puntos a 1,56 puntos.

La habilidad que recibe mayor aumento en su puntuación es *Aprecia y Comprende a los otros* (aumento de 2,68 puntos) seguida de *Respeta las normas sociales* (1,18 puntos) y *Comparte y colabora* (1, 56 puntos). A su vez, en cuanto a habilidades que aumentan en su puntuación en el pos-test aparece la de Percibe a sus padres como democráticos con 1,42 puntos de aumento. De entre todas ellas, las que se reducen con mayor puntuación son *Pesimista, suspicaz y receloso* (2,63 puntos) y *Poco atento y observador* (2,25). Dentro de las variables inhibidoras del grupo, hay una variable que, en lugar de disminuir como el grupo de las anteriores, aumenta ligeramente como es la de *Pobre en recursos y Rutinario* con un aumento de 0,43 puntos.

- **Cuestionario AECS en Francia**

Según los resultados obtenidos con el estudiantado de la UPPA, se deduce la similitud que existe con el cuestionario de España. Esto se debe a que los ítems prosociales aumentan, lo que se traduce en resultados positivos para

las habilidades del alumnado tras haber participado en un ApS digital intergeneracional. Los 2 ítems que destacan por su gran aumento de puntuación (mucho mayor que en España) son *Respetar las normas sociales* (10,44 puntos de aumento) y *Capacidad de liderazgo e iniciativa* (10,31 puntos). El resto de habilidades o ítems disminuyen, excepto Percibe a sus padres como democráticos con un aumento de 16,75 puntos siendo el ítem que mayor diferencia de puntuación en positivo tiene del pre-test al pos-test. Las diferencias de puntuaciones en positivo y en negativo son mucho mayores en Francia que en España, lo que hace deducir que el impacto ha sido de mayor en el alumnado.

En cuanto a la disminución de puntos en las habilidades negativas, destacan 4 como son *Agresivo y terco* (11,81 puntos), *Dominante y competitivo* (16,43 puntos), *Percibe a sus padres como hostiles* (16,55 puntos) y *Poco atento y observador* (15,18 puntos).

Capítulo 4: Discusión y conclusiones. Investigaciones de futuro



A continuación, se presenta la discusión de los resultados por objetivos de manera integrada mediante la complementariedad del análisis cuantitativo y cualitativo para dar paso al cumplimiento objetivo general de la investigación.

4.1. Conclusiones

Como conclusión, cabe decir que se han cumplido todos los objetivos marcados en la primera parte de esta tesis, tal y como se puede apreciar en los siguientes apartados. Sobre el primer objetivo de concluir la definición del ApS intergeneracional digital (modelos, metodologías de intervención, fases del ApS e impacto sobre el alumnado) se deduce que:

- El ApS digital o virtual permite, de la misma forma que la modalidad presencial, impactar en las habilidades sociales del estudiantado, siendo necesarios menos recursos (económicos o desplazamientos) que en un ApS digital. Además, el factor de la realización de un ApS intergeneracional supone una tendencia al alza debido a una mayor oferta de aprendizaje permanente. Tradicionalmente, las actividades de ApS se llevan a cabo sin un componente en línea (Waldner et al., 2012): tanto la instrucción en clase como el servicio se realizan físicamente en la comunidad. Sin embargo, existen formas de ApS digital que incorporan componentes en línea. Estos tipos pueden diferenciarse de la siguiente manera como afirman García-Gutiérrez & Ruiz Corbella, 2022: En el tipo I de ApS digital híbrido, la instrucción entre profesores/as y estudiantado se lleva a cabo en línea, mientras que el servicio se realiza físicamente, por ejemplo, en una escuela. Por otro lado, en el tipo II de ApS digital híbrido, la instrucción tiene lugar en la universidad y el servicio se realiza en línea. El tipo III, el híbrido mixto de ApS digital, está diseñado como un entorno de aprendizaje mixto que combina el aula con la comunidad, mientras que el ApS digital completo se lleva a cabo completamente en línea. Se ha definido la pedagogía ApS con su descripción más actualizada hasta la fecha y su relación directa con la RSU. Hay una inclusión del estudiantado como trabajadores con educación sobre temas

sociales y exposición práctica a través de las actividades de las organizaciones que proporcionan una visión de enfoque adoptada por las universidades (Paunescu et al., 2017). Gracias a la RSU, el alumnado se forma en valores, educación ética y ciudadanía activa gracias a los proyectos y espacios de ApS en la universidad porque la universidad es un buen adecuado para adquirir comportamientos éticos. También el ApS se refrenda en la RSU y las universidades representan un lugar de investigación en el que existe un compromiso social y de conocimiento.

- De acuerdo con lo anterior, una definición actualizada de ApS podría ser la que se concede desde la Asociación de ApS de Educación Superior española, según la cual:

> El ApS es una filosofía de las IES que refuerza el enfoque humanista de la universidad en el siglo XXI reconociendo su responsabilidad social y ofreciendo una lectura relacional de los pilares clásicos de docencia, investigación y transferencia de conocimiento en beneficio de toda la comunidad universitaria y del bien común de la sociedad (APS-U, 2021, p. 3).

- Según una de las definiciones más recientes sobre ApS, Compare et al. (2024) declaran que el ApS ha ganado popularidad mundial promoviendo el compromiso cívico y los valores tanto democráticos como pluralistas de los estudiantes y por impactar del mismo modo en profesorado y comunidad. Se basa fundamentalmente en 4 pilares: respeto, reciprocidad, relevancia y reflexividad.

- Y es que los últimos hallazgos revelan que el ApS ejerce la transformación en la comunidad de las IES (estudiantes y profesores/as) y la experiencia comunitaria fomenta conexiones positivas con colegas y comunidades a nivel local, nacional e internacional. Es por ello que, a los 4 pilares anteriores, se une el de la relación. Algo que debería estudiarse en investigaciones futuras.

- Se describen cuáles son los tipos de metodología de ApS digital intergeneracional mediante sus metodologías de intervención. Ha habido un gran número de estudios sobre los efectos positivos del ApS intergeneracional (Schmidt-Hertha, 2014), en la reducción de estereotipos relacionados con la imagen del envejecimiento o con la imagen de la generación más joven, en la adquisición asociada a conocimientos experienciales para las generaciones más jóvenes y, por último, la integración social y el bienestar de las generaciones mayores.

- Se analizan las fases del ApS. El ApS se desarrolla en distintas fases. De las múltiples interpretaciones que se han hecho de las mismas, para esta Tesis se adopta el modelo de Resch & Knapp (2020) por haber trabajado directamente con las autoras y estar condicionando el abordaje, en otro capítulo, del *Toolkit* que hemos laborado en torno a las mismas. Las fases son: (1) Fase de inicio, (2) Fase de identificación de necesidades comunitarias, (3) Fase de implementación del ApS, (4) Fase de orientación y (5) Fase de reflexión (Resch & Knapp, 2020). Estas fases se suceden cronológicamente y culminan con una reflexión integral sobre todo el proceso.

- Se analiza el impacto sobre el alumnado tras la aplicación del ApS digital intergeneracional en casos prácticos de diferentes universidades europeas para compararlos. La investigación también revela beneficios significativos para las y los estudiantes que participan en el ApS intergeneracional. Estas y estos estudiantes amplían su conocimiento sobre el envejecimiento y ganan confianza en sus habilidades para comunicarse con adultos mayores. La pedagogía del ApS intergeneracional se destaca como una estrategia efectiva para combatir el edadismo, que se refiere a los estereotipos negativos y prejuicios hacia los adultos mayores. La reducción de estos estereotipos se relaciona con el desarrollo de habilidades como una mejor comprensión de la vida de

los adultos mayores, experiencia en temas geriátricos y habilidades de comunicación y empatía mejoradas.

- Hay un aumento al alza de la enseñanza y aprendizaje universitario con esta metodología, tal y como se concluye que, durante los últimos 10 años, ha aumentado la producción científica en torno a este tema y que la mayor parte de los trabajos fueron publicados en EE.UU. y el Reino Unido. Se evidencia una relación de la universidad con la sociedad y se identifica desde un intercambio y un compromiso entre ambas (Weerts & Sandmann 2008) y los hallazgos concluyen que la RSU tiene un carácter moral a partir de 1990 y de prestar un servicio a la sociedad (Wagner, 1993).

Las conclusiones del estudio 1 o revisión sistemática de acuerdo al objetivo son:

Objetivo:

Analizar las investigaciones y las tendencias ApS digitales realizadas en Europa (UE) de 2019 a 2023 y su impacto en el alumnado, el estado de la cuestión a través de una Revisión Sistemática. Se deduce que todavía hay un número limitado de artículos que investiguen sobre la digitalización del ApS en los últimos años, por lo que es un tema a investigar a futuro.

- Se concluye que el ApS digital se instauró de forma pronunciada en las aulas universitarias y a partir de ahí se ha ido desarrollando de forma progresiva a través de la integración del uso de las TIC como nuevo paradigma educativo.

- El ApS tiene un impacto positivo en el estudiantado, aunque no muestra diferencias significativas a cuando se realiza el ApS de manera presencial. No obstante, el alumnado muestra una clara preferencia por la presencialidad.

- Hay una fuerte tendencia a la internacionalización del uso del ApS digital (espacio-tiempo).

- La integración de los ODS dentro de los objetivos de la metodología ApS y de los objetivos de desarrollo de habilidades sociales en su alumnado está cada vez más integrado en los programas de estudios de Ciencias Sociales de las universidades europeas.

- Todavía existe la falta de integración de la competencia digital con fines pedagógicos en los programas de formación del profesorado según Amhag et al. (2019, p. 204).

Las conclusiones del estudio 2 o Creación y validación del *Toolkit* de acuerdo al objetivo son:

Objetivo:

Elaborar y validar un *Toolkit* o manual original con 16 herramientas digitales divididas en fases para adaptar la metodología ApS a la digitalización y dirigido al profesorado de las universidades.

- El *Toolkit* diseñado para las y los educadores de las IES presenta una selección de aplicaciones digitales y enfoques destinados a adaptar la pedagogía del ApS al entorno digital del aula a través de la integración de esta metodología con el aprendizaje adaptativo. Su objetivo es asistir al profesorado de las IES en la planificación e implementación de programas de aprendizaje. Las aplicaciones se organizan según las distintas fases del ApS, lo que facilita su uso para el desarrollo secuenciado en este contexto.

- El objetivo del *Toolkit* es diseñar y desarrollar un enfoque pedagógico innovador que permita al personal y profesorado de las IES implementar el ApS digital intergeneracional. Esto se logra a través de la promoción de la colaboración innovadora, el fortalecimiento de las competencias digitales y una comprensión más profunda del ApS como componente esencial de la misión educativa de las IES. Por lo que representa una contribución importante para abordar la transformación digital en las IES y promover prácticas innovadoras de aprendizaje y enseñanza. Al integrar los elementos intergeneracionales y digitales en el ApS, el proyecto busca enriquecer aún más esta metodología educativa.

- El empleo de aplicaciones digitales promueve el desarrollo de diversas competencias. Las aplicaciones presentadas en el *Toolkit* están alineadas con el Marco Europeo de Competencia Digital para Educadores (DigCompEdu). Este marco ha surgido en respuesta a las demandas crecientes de habilidades digitales en las profesiones docentes, dado el constante avance de dispositivos y aplicaciones digitales que requieren educadores capacitados en estas competencias.

Las conclusiones del estudio 3 o metodología mixta en 2 casos de estudio España vs Francia de acuerdo al objetivo son:

Objetivo:

Comprobar los efectos sobre la autoestima, habilidades sociales y percepción del ApS digital intergeneracional utilizando el *Toolkit* como aportación en el currículum del alumnado de forma cuantitativa y cualitativa de la realización de un ApS digital intergeneracional como parte de un caso práctico en la Universidad de Valencia en España y la UPPA en Francia.

La metodología mixta aplicada sobre los 2 casos prácticos en la UV y la UPPA mediante el uso del *Toolkit* muestra resultados, en general, positivos y acorde con las investigaciones hasta el momento llevadas a cabo. Las habilidades prosociales, facilitadoras, autoestima y actitudes cívicas mejoran,

tras realizar los casos prácticos con el alumnado, al igual que su opinión y perspectiva humana sobre la experiencia vivida. Al suponer los primeros casos prácticos realizados por el momento en la Unión Europa con las variables ya comentadas, se hace necesario seguir investigando sobre el impacto sobre el estudiantado universitario y sus efectos a largo plazo. De esta forma, podría analizarse si el programa realmente mejora la calidad y efectividad de la enseñanza y el proceso de aprendizaje, por ende.

Así pues, siendo las conclusiones positivas, cabe destacar el hecho de que hay una ligera diferencia en los resultados en la Universidad de Valencia y la UPPA en las encuestas RApS II y LAEA, obteniendo desde la UPPA, unos resultados más bajos en el test de autoestima y de habilidades sociales. Lo anterior puede deberse a dos motivos: la barrera de la lengua (a pesar de tener un nivel de francés intermedio, es posible que no se llegara a entender del todo las instrucciones y los tests traducidos y el contexto educativo más hostil en el que por el historial universitario, y que no se habían estudiado las pedagogías educativas en el alumnado y el ApS en Francia siendo algo desconocido en comparación con la literatura y las experiencias prácticas en España (como se aprecia en la Revisión Sistemática).

Aun así, se deduce que los resultados sobre el impacto del estudiantado son positivos y uniformes de forma que el alumnado obtiene una mejora tras realizar el ApS digital intergeneracional sistematizado con el *Toolkit* tanto en las encuestas RApS, LAEA y AECS. En esta última, se aprecia que los resultados en el alumnado de la UPPA tienen una mayor diferenciación de puntuación que en España, lo que se traduce en mayor impacto positivo en las habilidades de los y las participantes. Además, no se aprecia ninguna diferencia entre sexos, aunque destaca la participación femenina dentro de las carreras educativas y de Ciencias Sociales. Con ello, los resultados inciden en una ciudadanía con mayor conciencia y responsabilidad mejorando la convivencia democrática, tal y como afirman Ribeiro & Magalhães (2014, p.135).

4.2. Futuras líneas de investigación (propuestas de futuro y limitaciones)

Las limitaciones que se pueden considerar en el resultado 1, es que la revisión se realizó en Universidades de la Unión Europea y podría haberse realizado en otras universidades del resto de países, lo que se tiene en cuenta para futuras limitaciones como el soporte estructural para las nuevas tecnologías, tal y como afirman Shah et al. 2018 (regulación, soporte técnico, desigualdades en la conectividad); la dificultad del uso de las tecnologías para la comunicación profesional (Ahern & López Medina, 2021); la opinión personal del alumnado sobre su deseo de realizar el ApS de manera presencial y no virtual (Muñoz-Alcón et al., 2022); el reducido tamaño muestral (Martínez-Campillo et al., 2019); el riesgo de sesgo (García-Gutiérrez & Ruiz-Corbella, 2022) y por último situar el ApS en la escasa o nula relación entre solidaridad o aprendizaje (Montesi et al. 2022).

Las limitaciones que se encuentran en el resultado del estudio 2, el *Toolkit,* es que se podría haber aumentado el número de aplicaciones digitales con mayor ejemplificación del uso de las mismas y en más idiomas. De esta forma, no se ha podido llevar a cabo si su uso en una muestra significativa causa realmente un impacto positivo sobre el estudiantado y el profesorado.

Las limitaciones que se encuentran en el resultado del estudio 3 son el tamaño de la muestra de la investigación, siendo no significativo, al igual que la dificultad del acceso a la muestra mediante la colaboración de profesorado en sus materias para hacer partícipes al alumnado de la metodología ApS, el desarrollo del ApS digital intergeneracional más allá de las disciplinas de Ciencias Sociales y Educación.

En cuanto, ahora, a las *futuras líneas de investigación* que surgen tras el desarrollo de esta tesis, estas se concretan brevemente a continuación:

→Por un lado, se pretende avanzar en la evaluación del impacto del estudiantado con el uso del *Toolkit* y la metodología ApS digital intergeneracional en las IES. Así, se debería ampliar la muestra y se debería también analizar con un grupo de control si los resultados del ApS presencial y digital realmente alteran el impacto sobre el estudiantado.

→Así pues, se podría acometer un estudio comparativo en varias universidades europeas ya familiarizadas con la metodología ApS para comprobar cuáles son los factores que influyen en el éxito del procedimiento de esta metodología mediante el *Toolkit*.

→Igualmente, se podría contemplar ampliar bases de datos a otros continentes, es decir, realizar casos prácticos de aplicación de ApS digital intergeneracional mediante el *Toolkit* con participantes de otros países y universidades.

→Se podría aludir, además, a cómo mejorar desde el punto de vista de la innovación docente los ApS intergeneracionales digitales, planteando nuevos retos a los modelos de enseñanza e innovación, habida cuenta de los beneficios pedagógicos que reporta tanto para el alumnado como para el profesorado.

→Y, en referencia a la metodología cuantitativa, los test LAEA y AECS podrían utilizarse en una mayor población, de diferentes universidades y utilizando un grupo de control para su comparativa.

→Y, por último, realizaría una Revisión Sistemática a nivel mundial y no solo de Europa para comprobar las investigaciones en ApS digital en las universidades.

4.3. Conclusions

Les conclusions concernant le cadre théorique sont les suivantes:

- De la même manière que l'apprentissage en face à face, l'ApS numérique ou virtuel peut avoir un impact sur les compétences sociales des étudiants, avec moins de ressources (financières ou de voyage) nécessaires que dans l'ApS numérique. En outre, le facteur de l'éducation et de la formation tout au long de la vie intergénérationnelle est une tendance croissante due à une offre plus large d'éducation et de formation tout au long de la vie. Traditionnellement, les activités d'ApS sont menées sans composante en ligne (Waldner et al., 2012): l'enseignement en classe et le service sont physiquement menés au sein de la communauté. Cependant, il existe des formes d'APS numériques qui intègrent des composantes en ligne. Ces types peuvent être différenciés comme suit, selon García-Gutiérrez & Ruiz Corbella, 2022: dans le type I d'ApS numérique hybride, l'enseignement entre les enseignants et les étudiants a lieu en ligne, tandis que le service se déroule physiquement, par exemple dans une école. D'autre part, dans le type II d'APS numérique hybride, l'enseignement a lieu à l'université et le service se déroule en ligne. Le type III, l'ApS numérique hybride mixte, est conçu comme un environnement d'apprentissage mixte qui combine la salle de classe et la communauté, tandis que l'ApS numérique complet se déroule entièrement en ligne.

- La pédagogie ApS a été définie avec sa description la plus récente à ce jour et sa relation directe avec la RSE (Responsabilité sociale des universités). Il y a une inclusion du corps étudiant en tant que travailleurs avec une éducation sur les questions sociales et une exposition pratique à travers les activités des organisations qui fournissent une vision de l'approche adoptée par les universités

(Paunescu et al., 2017). Grâce à la RSE, les étudiants sont formés aux valeurs, à l'éducation éthique et à la citoyenneté active grâce aux projets et aux espaces ApS dans l'université, car l'université est un bon endroit pour acquérir des comportements éthiques. L'ApS est également soutenu par la RSE et les universités représentent un lieu de recherche dans lequel il y a un engagement social et de connaissance.

- Conformément à ce qui précède, une définition actualisée de l'ApS pourrait être celle donnée par l'Association espagnole de l'enseignement supérieur ApS, selon laquelle:

  L'ApS est une philosophie des les établissements d'enseignement supérieur qui renforce l'approche humaniste de l'université au 21e siècle en reconnaissant sa responsabilité sociale et en proposant une lecture relationnelle des piliers classiques que sont l'enseignement, la recherche et le transfert de connaissances au profit de l'ensemble de la communauté universitaire et du bien commun de la société (APS-U, 2021, p. 3).

- Selon l'une des définitions les plus récentes de l'ApS, Compare et al. (2024) affirment que l'ApS a gagné en popularité dans le monde entier en promouvant l'engagement civique et les valeurs démocratiques et pluralistes des étudiants et en ayant un impact sur le corps professoral et la communauté de la même manière. Elle repose fondamentalement sur quatre piliers: le respect, la réciprocité, la pertinence et la réflexivité.

- Les dernières conclusions révèlent qu'ApS est transformateur pour la communauté de les établissements d'enseignement supérieur (étudiants et professeurs) et que l'expérience de la communauté favorise des liens positifs avec les collègues et les communautés

locales, nationales et internationales. C'est pourquoi, en plus des quatre piliers susmentionnés, il existe un pilier relationnel. Celui-ci devrait être exploré dans le cadre de futures recherches.

- Il décrit les types de méthodologie ApS numérique intergénérationnelle à travers leurs méthodologies d'intervention. Un grand nombre d'études ont été réalisées sur les effets positifs de l'ApS intergénérationnel (Schmidt-Hertha, 2014), sur la réduction des stéréotypes liés à l'image du vieillissement ou à l'image de la jeune génération, sur l'acquisition associée de savoirs expérientiels pour les jeunes générations et, enfin, sur l'intégration sociale et le bien-être des générations plus âgées.

- Les phases de l'ApS sont examinées. L'ApS est développée en différentes phases. Parmi les nombreuses interprétations qui en ont été faites, le modèle de Resch & Knapp (2020) est adopté pour cette thèse, car il a été utilisé directement par les auteurs et conditionne l'approche, dans un autre chapitre, d'un *Toolkit* sur lequelle nous avons travaillé. Les phases sont les suivantes: (1) phase de démarrage, (2) phase d'identification des besoins de la communauté, (3) phase de mise en œuvre de l'ApS, (4) phase d'orientation et (5) phase de réflexion (Resch & Knapp, 2020). Ces phases se succèdent chronologiquement et aboutissent à une réflexion globale sur l'ensemble du processus.

- L'impact sur les étudiants de la mise en œuvre de l'apprentissage numérique intergénérationnel par le service est analysé dans des études de cas provenant de différentes universités européennes à des fins de comparaison. La recherche révèle également des avantages significatifs pour les étudiants participant à l'ApS intergénérationnel. Ces étudiants élargissent leurs connaissances sur le vieillissement et prennent confiance en leurs capacités à

communiquer avec les personnes âgées. La pédagogie de l'ApS intergénérationnel s'impose comme une stratégie efficace pour lutter contre l'âgisme, qui désigne les stéréotypes négatifs et les préjugés à l'égard des personnes âgées. La réduction de ces stéréotypes est liée au développement de compétences telles qu'une meilleure compréhension de la vie des personnes âgées, une expertise des questions gériatriques et une amélioration des capacités de communication et d'empathie.

- Il existe une tendance à la hausse de l'enseignement et de l'apprentissage universitaires avec cette méthodologie, puisqu'il est conclu qu'au cours des dix dernières années, la production scientifique sur ce sujet a augmenté et que la plupart des travaux ont été publiés aux États-Unis et au Royaume-Uni. Il existe des preuves d'une relation entre l'université et la société, identifiée à partir d'un échange et d'un engagement entre les deux (Weerts & Sandmann 2008) et les résultats concluent que la RSU a un caractère moral depuis 1990 et qu'elle doit fournir un service à la société (Wagner, 1993).

Les conclusions de l'étude 1 ou de la revue systématique selon l'objectif sont les suivantes:

Objectif:

Analyser la recherche et les tendances en matière d'enseignement professionnel numérique menées en Europe (UE) entre 2019 et 2023, ainsi que leur impact sur les apprenants et l'état de l'art, au moyen d'une revue systématique. Il s'ensuit qu'il existe encore un nombre limité d'articles portant sur la numérisation de l'ApS au cours des dernières années, et qu'il s'agit donc d'un sujet de recherche futur.

- La conclusion est que l'ApS numérique a été introduit de manière prononcée dans les salles de classe des universités et qu'il s'est ensuite développé progressivement grâce à l'intégration de l'utilisation des TIC en tant que nouveau paradigme éducatif.

- L'ApS a un impact positif sur les étudiants, bien qu'il n'y ait pas de différences significatives par rapport à l'ApS en face-à-face. Cependant, les étudiants montrent une nette préférence pour l'apprentissage en face à face.

- Il existe une forte tendance à l'internationalisation de l'utilisation de l'ApS numérique (espace-temps).

- L'intégration des ODD (Objectifs de développement durable) dans les objectifs de la méthodologie ApS et les objectifs de développement des compétences sociales chez les étudiants sont de plus en plus intégrés dans les programmes de sciences sociales des universités européennes.

- Selon Amhag et al. (2019, p. 204), il y a encore un manque d'intégration des compétences numériques à des fins pédagogiques dans les programmes de formation des enseignants.

Les conclusions de l'étude 2 ou création et validation d'un *Toolkit* conformément à l'objectif sont les suivantes:

Objectif:

Développer et valider un *Toolkit* originale ou un manuel avec 16 outils numériques divisés en phases pour adapter la méthodologie ApS à la numérisation et destinés au personnel enseignant de l'université.

- Le *Toolkit* destinée aux enseignants des établissements d'enseignement supérieur présente une sélection d'applications et d'approches numériques visant à adapter la pédagogie ApS à l'environnement de la classe numérique en intégrant cette méthodologie à l'apprentissage adaptatif. Elle vise à aider les enseignants des les établissements d'enseignement supérieur à planifier et à mettre en œuvre des programmes d'apprentissage. Les applications sont organisées en fonction des différentes phases de l'ApS, ce qui facilite leur utilisation pour un développement séquentiel dans ce contexte.

- L'objectif del *Toolkit* est de concevoir et de développer une approche pédagogique innovante qui permet au personnel et au corps enseignant des les établissements d'enseignement supérieur de mettre en œuvre l'ApS numérique intergénérationnel. Cet objectif est atteint grâce à la promotion d'une collaboration innovante, au renforcement des compétences numériques et à une meilleure compréhension du ApS en tant que composante essentielle de la mission éducative des établissements d'enseignement supérieur. Il s'agit donc d'une contribution importante à la transformation numérique des les établissements d'enseignement supérieur et à la promotion de pratiques d'apprentissage et d'enseignement innovantes. En intégrant des éléments intergénérationnels et numériques dans ApS, le projet vise à enrichir davantage cette méthodologie éducative.

- L'utilisation d'applications numériques favorise le développement de diverses compétences. Les applications présentées dans un *Toolkit* sont alignées sur le cadre européen de compétences numériques pour les éducateurs (DigCompEdu). Ce cadre a vu le jour en réponse à la demande croissante de compétences numériques dans les professions de l'enseignement, compte tenu de l'évolution constante des appareils et des applications numériques qui nécessitent des éducateurs formés à ces compétences.

Les conclusions de l'étude 3 ou méthodologie mixte dans 2 études de cas Espagne vs France selon l'objectif sont les suivantes:

Objectif:

Tester les effets sur l'estime de soi, les compétences sociales et la perception du ApS numérique intergénérationnel en utilisant un *Toolkit* comme intrant dans le programme d'études des étudiants, quantitativement et qualitativement, en menant un ApS numérique intergénérationnel dans le cadre d'une étude de cas à l'Université de Valence en Espagne et à l'UPPA en France.

La méthodologie mixte appliquée aux deux études de cas réalisées à l'UV et à l'UPPA à l'aide d'un *Toolkit* donne des résultats globalement positifs, conformes aux recherches menées jusqu'à présent. Les compétences prosociales, les compétences de facilitation, l'estime de soi et les attitudes civiques s'améliorent après la réalisation des études de cas avec les étudiants, de même que leur opinion et leur perspective humaine sur l'expérience. Comme il s'agit des premières études de cas réalisées à ce jour dans l'Union européenne avec les variables mentionnées ci-dessus, il est nécessaire de poursuivre les recherches sur l'impact sur les étudiants universitaires et leurs effets à long terme. De cette manière, il serait possible d'analyser si le programme améliore réellement la qualité et l'efficacité de l'enseignement et donc le processus d'apprentissage.

Ainsi, si les conclusions sont positives, il convient de souligner qu'il existe une légère différence entre les résultats de l'Université de Valence et ceux de l'UPPA dans les enquêtes RApS II et LAEA, l'UPPA obtenant des résultats inférieurs dans le test d'estime de soi et d'aptitudes sociales. Cela peut être dû à deux raisons: la barrière de la langue (malgré un niveau intermédiaire en français, il est possible qu'ils n'aient pas entièrement compris les instructions et les tests traduits) et le contexte éducatif plus hostile dans lequel se trouve l'université, et le fait que les pédagogies éducatives n'aient pas été étudiées par le corps étudiant et que l'ApS en France soit quelque peu inconnu par rapport à la littérature et aux expériences pratiques en Espagne (comme on peut le voir dans la revue systématique).

Malgré cela, on peut déduire que les résultats sur l'impact des étudiants sont positifs et uniformes, de sorte que les étudiants obtiennent une amélioration après avoir effectué l'ApS numérique intergénérationnel systématisé avec un *Toolkit* dans les enquêtes RApS, LAEA et AECS. Dans ce dernier cas, on constate que les résultats pour les élèves de l'UPPA sont plus différenciés qu'en Espagne, ce qui se traduit par un impact positif plus important sur les compétences des participants. En outre, il n'y a pas de différence entre les sexes, bien que la participation féminine aux cours de sciences de l'éducation et de sciences sociales se distingue. Ainsi, les résultats ont un impact sur la citoyenneté avec une plus grande conscience et responsabilité, améliorant la coexistence démocratique, comme indiqué par Ribeiro & Magalhães (2014, p.135).

4.4. Lignes de recherche futures (propositions futures et limites)

Les limites qui peuvent être considérées dans le résultat 1 est que la revue a été réalisée dans des universités de l'Union européenne et aurait pu être réalisée dans d'autres universités dans d'autres pays, ce qui est pris en compte pour les limites futures telles que le soutien structurel pour les nouvelles technologies, comme indiqué par Shah et al. 2018 (réglementation, soutien

technique, inégalités en matière de connectivité); la difficulté d'utiliser les technologies pour la communication professionnelle (Ahern & López Medina, 2021); l'opinion personnelle des étudiants sur leur désir de réaliser l'ApS en face à face plutôt que de manière virtuelle (Muñoz-Alcón et al, 2022); la petite taille de l'échantillon (Martínez-Campillo et al., 2019); le risque de biais (García-Gutiérrez & Ruiz-Corbella, 2022) et, enfin, le fait de situer l'ApS dans une relation faible ou inexistante entre la solidarité et l'apprentissage (Montesi et al., 2022).

Les limites du résultat 2 ou *Toolkit*, sont que le nombre d'applications numériques aurait pu être augmenté avec plus d'exemples d'utilisation et dans plus de langues. Ainsi, il n'a pas été possible de vérifier si leur utilisation dans un échantillon significatif a réellement un impact positif sur les élèves et les enseignants.

Les limites du résultat 3 sont la taille de l'échantillon de recherche, qui n'est pas significative, ainsi que la difficulté d'accéder à l'échantillon grâce à la collaboration des enseignants dans leurs matières pour impliquer les élèves dans la méthodologie ApS, le développement du ApS numérique intergénérationnel au-delà des disciplines des sciences sociales et de l'éducation.

Quant aux futures lignes de recherche qui se dessinent après le développement de cette thèse, elles sont brièvement résumées ci-dessous:

- D'une part, l'objectif est de progresser dans l'évaluation de l'impact sur le corps étudiant de l'utilisation d'un *Toolkit* et de la méthodologie intergénérationnelle du ApS numérique dans les établissements d'enseignement supérieur. Ainsi, l'échantillon devrait être élargi et il devrait également être analysé avec un groupe de contrôle si les résultats du ApS en face à face et du ApS numérique modifient réellement l'impact sur le corps étudiant.

- Une étude comparative pourrait donc être entreprise dans plusieurs universités européennes déjà familiarisées avec la méthodologie

ApS afin de vérifier quels facteurs influencent le succès de la procédure ApS avec un *Toolkit*.

De même, il pourrait être envisagé d'étendre les bases de données à d'autres continents, c'est-à-dire de réaliser des études de cas sur l'application de l'ApS numérique intergénérationnelle avec l'utilisation d'un *Toolkit* avec des participants d'autres pays et d'autres universités.

En outre, la question de savoir comment améliorer les ApS numériques intergénérationnels du point de vue de l'innovation pédagogique pourrait être soulevée, posant de nouveaux défis aux modèles d'enseignement et d'innovation, étant donné les avantages pédagogiques pour les étudiants et les enseignants.

- En termes de méthodologie quantitative, les tests LAEA et AECS pourraient être utilisés sur une population plus large, provenant de différentes universités et utilisant un groupe de contrôle pour la comparaison.

- Enfin, j'effectuerais une revue systématique à l'échelle mondiale, et pas seulement en Europe, afin de vérifier les recherches sur l'ApS numérique dans les universités.

Referencias bibliográficas

Abubakar, I., Aina, Y., & Alshuwaikhat, H. (2020). Sustainable Development at Saudi Arabian Universities: An Overview of Institutional Frameworks. *Sustainability*, *12*(19), 8008. https://doi.org/10.3390/su12198008

Adarlo, G. (2020). Service-Learning as Global Citizenship Education: Acting Locally on Global Challenges and Concerns. *IAFOR Journal of Education*, *8*(3), 7-23. https://doi.org/10.22492/ije.8.3.01

Aguiniga, D. M., & Bowers, P. H. (2019). Transforming our teaching, incorporating service learning into macro practice social work classes. *The Journal of Service Learning in Higher Education, 9*, 1–7. https://journals.sfu.ca/jslhe/index.php/jslhe/article/view/179

Ahern, A., & López-Medina, B. (2021). Developing pre-service teachers' digital communication and competences through service learning for bilingual literacy. *Training, Language and Culture, 5*(1), 57-67. https://doi.org/10.22363/2521-442X-2021-5-1-57-67

Akçay, K., Altinay, F., Altınay, Z., Daglı, G., Shadiev, R., Altinay, M., Adedoyin, O., Okur, Z. (2024). Global Citizenship for the Students of Higher Education in the Realization of Sustainable Development Goals. *Sustainability*, 16, 1604. https://doi.org/10.3390/su16041604

Albanesi, C., Culcasi, I., & Zunszain, P. (2020). *Practical guide on e-Service-Learning in response to COVID-19*. European Association of Service-Learning in Higher Education [EASHLE].

Aláez, M., Diaz-Iso, A., Eizaguirre, A., & García-Feijoo, G. (2022). Bridging generation gaps through service-learning in higher education: a

systematic review. *Front. Educ.* 7, 1–10. https://doi.org/10.3389/feduc.2022.841482

Alcántara-Rubio, L., Valderrama-Hernández, R., Espallargas, C., & Ruiz-Morales, J. (2022). The implementation of the SDGs in universities: a systematic review. *Environmental Education Research*, *28*, 1585–1615. https://doi.org/10.1080/13504622.2022.2063798

Ali, M., Mustapha, I., Osman, S., & Hassan, U. (2021). University social responsibility: a review of conceptual evolution and its thematic analysis. *Journal of Cleaner Production*, *286*, 124931. https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2020.124931.

Alles, M. (2019). *Desempeño por competencias. Estrategia, evaluación de personas: desarrollo 360º*. Ediciones Garnica.

Alonso-Sainz, T. (2021). Educación para el desarrollo sostenible: una visión crítica desde la Pedagogía. *Revista Complutense de Educación*, *32*(2), 249-259. https://doi.org/10.5209/rced.68338

Álvarez-Vanegas, A., Ramani S., & Volante L. (2024). Service-Learning as a niche innovation in higher education for sustainability. *Frontiers in Education*, 9, 1291669. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1291669

Ames, N., & Diepstra, S. (2006). Using intergenerational oral history service-learning projects to teach human behavior concepts: A qualitative analysis. *Educational Gerontology*, *32*(9), 721-735. https://doi.org/10.1080/03601270600835447

Amin, H., Zaman, A., & Tok, E. (2023). Education for sustainable development and global citizenship education in the GCC: A systematic literature

review. *Globalisation, Societies and Education*, 1-16. https://doi.org/10.1080/14767724.2023.2265846

Andreotti, V. (2006). Soft versus critical global citizenship education. *Policy & Practise*: *A Development Education Review*, *3*(1), 40–51. https://www.developmenteducationreview.com/issue/issue-3/soft-versus-critical-global-citizenship-education

Andreotti, V. (2010). Postcolonial and post-critical "global citizenship education. En G. Elliott, C. Fourali, & S. Issler (eds.), *Education and social change: Connecting local and global perspectives* (pp. 238-250). Continuum International Publishing Group.

Andreotti, V. (2014). Critical and Transnational Literacies in International Development and Global Citizenship Education. *SISYPHIS: Journal of Education*, *2*(3), 32–50. https://doi.org/10.25749/sis.6544

Andreotti, V. (2016). The educational challenges of imagining the world differently. *Canadian Journal of Development Studies / Revue canadienne d'études du développement*, *37*, 101-112. https://doi.org/10.1080/02255189.2016.1134456

Andreotti, V. (2021). Depth education and the possibility of GCE otherwise. *Globalisation, Societies and Education*, *19*(4), 496-509. https://doi.org/10.1080/14767724.2021.1904214

Andrés-Romero, M., Fernández-Torres, M., & Salvador-Ferrer, C. (2022). Impact of the e-Service-Learning Methodology in University Students during COVID-19: Does It Encourage Teamwork and Innovation? *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, *20*(58), 613-634. https://doi.org/10.3390/su15129211

Aprendizaje y Servicio Solidario. (s.f.a). *Aprendizaje y Servicio Solidario*. https://www.aprendizajeservicio.net/otrasccaa/

Aprendizaje y Servicio Solidario. (s.f.b). *¿Qué es el APS?* https://www.aprendizajeservicio.net/que-es-el-aps/

Aramburuzabala, P. McIlrath, H., & Opazo, H. (2019). *Embedding Service-Learning in European Higher Education: Developing a Culture of Civic Engagement*. Routledge.

Aramburuzabala, P., & Cerrillo, R. (2023). Service-Learning as an Approach to Educating for Sustainable Development. *Sustainability*, *15*(14), 11231. https://doi.org/10.3390/su151411231

Archives de la Ville de Paris. (2019). *Cours d'initiation à la recherche: L'école en période de conflit, 2019*. https://archives.paris.fr/_depot_ad75/_depot_arko/articles/2052/cours-d-initiation-a-la-recherche-l-ecole-en-periode-de-conflit-2019_doc.pdf

Aristizábal, A., González, C., Durán, G., & Bolívar, N. (2012). Impactos de responsabilidad social-Fundación Universitaria Monserrate. *Revista Venezolana de Gerencia*, *17*(59), 498-511. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29024166007

Arquero-Avilés, R., Cobo-Serrano, S., Marco-Cuenca, G., & Siso-Calvo, B. (2020). Objetivos de desarrollo sostenible y aprendizaje servicio en la docencia universitaria: un estudio de caso en el área de biblioteconomía y documentación. *Ibersid: Revista de Sistemas de Información y Documentación*, *14*, 13-24. https://doi.org/10.54886/ibersid.v14i2.4689

Asenjo, J., Santaolalla, E., & Urosa, B. (2021). The impact of service learning in the development of student teachers' socio-educational commitment. *Sustainability*, *13*, 11445. https://doi.org/10.3390/su132011445

Asghar, M., & Rowe, N. (2017). Reciprocity and critical reflection as the key to social justice in service learning: a case study. *Innovations in Education and Teaching International*, *54*(2), 117-125. https://doi.org/10.1080/14703297.2016.1273788

Ash, S., & Clayton, P. (2009). Generating, deepening, and documenting learning: the power of critical reflection in applied learning. *Journal of Applied Learning in Higher Education, 1*(3), 25–48. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1188550.pdf

Astin, A., Vogelgesang, L., Ikeda, E., & Yee, J. (2000). How service learning affects students. *Higher Education*, 144.

ATLAS.ti. (s.f.). *Muestreo intencional*. ATLAS.ti. https://atlasti.com/es/research-hub/muestreo-intencional

Australian Government. (2024). *Service Learning for global citizenship: theories, pedagogies and student and community experiences*. Local Global Learning. https://www.jcu.edu.au/__data/assets/pdf_file/0004/277807/Summary-Literature-Review.pdf?fbclid=IwAR3F0MXWDdcHP2hhS6ghCDAaBwnL-j9K1g76tFFTVwKYxCK422dlMtlFcEA

Ayala, J., Hewson, J., Bray, D., Jones, G., & Hartley, D. (2007). Intergenerational programs: perspectives of service providers in one Canadian city. *Journal of Intergenerational Relationships, 5*(2), 45–60. https://doi.org/10.1300/j194v05n02_04

Backman, M., Pitt, H., Marsden, T., Mehmood, A., & Mathijs, E. (2019). Experiential approaches to sustainability education: towards learning landscapes. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 20, 139–156. https://doi.org/10.1108/IJSHE-06-2018-0109

Baltes, A., Hofer, M., & Sliwka, A. (2007). S*tudierende übernehmen Verantwortung. Service Learning an deutschen Universitäten. [Students take on responsibility.* Service Learning in German universities]. Beltz Juventa.

Bamber, P., & Pike, M. (2013). Towards an ethical ecology of international service learning. *Journal of Curriculum Studies*, *45*(4), 535-559. https://doi.org/10.1080/00220272.2012.675354

Bamber, P., Lewin, D., & White, M. (2017). (Dis-)locating the transformative dimension of global citizenship education. *Journal of Curriculum Studies, Vienna*, *272*, 1-27.

Bardus, M., Nasser-AlDeen, K., Kabakian-Khasholian, T., Kanj, M., & Germani, A. (2022). Teaching Social Marketing Using E-Service Learning Amidst Health and Humanitarian Crises: A Case Study from Lebanon. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *19*(19), 12696. https://doi.org/10.3390/ijerph191912696

Barker, K. (2015). The Challenging Australian Policy Context for University Engagement. *Journal of Higher Education Policy and Management*, *37*(5), 477–489. https://doi.org/10.1080/1360080X.2015.1079384

Bartlett, S., Solomon, P., & Gellis, Z. (2022). “They’re not all grumps”: a qualitative process examination of two intergenerational service-learning programs. *Journal of Intergenerational Relationships*, 1–23.

Battistoni, R., Longo, N., & Jayanandhan, S. (2009). Acting Locally in a Flat World: Global Citizenship and the Democratic Practice of Service-Learning. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, *13*(2), 89-108.

Beaman, A., & Davidson, P. (2020). Global service-learning and COVID-19—What the future might look like? *Journal of Clinical Nursing*, *29*(19-20), 3607-3608. https://doi.org/10.1111/jocn.15369

Bekhet, A., & Zauszniewski, J. (2012). Methodological triangulation: an approach to understanding data. *Nurse Researcher, 20*, 40-43. https://doi.org/10.7748/nr2012.11.20.2.40.c9442

Benneworth, P., Culum, B., Farnell, T., Kaiser, F., Seeber, M., Ščukanec, N., Vossensteyn, H., & Westerheijden, D. (2018). *Mapping and Critical Synthesis of Current State-of-the-Art on Community Engagement in Higher Education*. Institute for the Development of Education.

Bentall, C., & Mcgough, H. (2013). Young people' s personal engagement with global learning in further education. *International Journal of Development Education and Global Learning*, *5*(3), 46-67. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1173788.pdf

Beringer, A., & Adomßent, M. (2008). Sustainable university research and development: Inspecting sustainability in higher education research. *Environmental Education Research*, *14*, 607–623. https://doi.org/10.1080/13504620802464866

Blasco, J., López, A., & Mengual, S. (2010). Validación mediante método Delphi de un cuestionario para conocer las experiencias e interés hacia las

actividades acuáticas con especial atención al windsurf. *Ágora para la EF y el Deporte*, *12*(1), 75–96.

Boni, A., Belda-Miquel, S., & Calabuig, C. (2020). *Educación para la ciudadanía global crítica*. Editorial Síntesis.

Booth, A., Sutton, A., Clowes, M., & Martyn-St James, M. (2021). *Systematic Approaches to a Successful Literature Review.* SAGE Publications Ltd.

Bowen, H. (2018). *The Individual and Social Value of American Higher Education*. Routledge.

Brasileiro, T. (2002). *La formación superior de Magisterio. Una experiencia piloto en la Amazonía brasileña*. [Tesis doctoral, Universitat Rovira i Virgili]. https://www.tesisenred.net/handle/10803/8896

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Brennan, J. (2013). Higher Education Differentiation and the Myth of Meritocracy: The Case of the UK. En P. Zgaga, U. Teichler & J. Brennan (eds.), *The Globalisation Challenge for European Higher Education. Convergence and Diversity, Centres and Peripheries* (pp. 185–200). Peter Lang.

Brett, D. (2015). International service learning: analytical review of published research literature. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, *25*, 107–131. https://doi.org/10.36366/frontiers.v25i1.348

Bringle, R., & Clayton, P. (2020). Integrating service learning and digital technologies: examining the challenge and the promise. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 23*(1). https://doi.org/10.5944/ried.23.1.25386

Bringle, R., & Clayton, P. (2021) Civic learning: a sine qua non of Service Learning. *Frontiers in Education*, 6, 606443.

Bringle, R. & Hatcher, J. (1995). A service-learning curriculum for faculty. *Michigan Journal of Community Service Learning*, *2*, 112-122. https://quod.lib.umich.edu/m/mjcsl/3239521.0002.111?rgn=main;view=fulltext

Bringle, R., & Hatcher, J. (2000). Institutionalization of service learning in higher education. *Journal of Higher Education*, *71*, 273–290. https://doi.org/10.2307/2649291

Bringle, R., Hatcher, J., & Williams, M. (2011). Quantitative approaches to research on international service learning: design, measurement, and theory. En R. Bringle, J. Hatcher & S. Jones (eds.), *International service learning: conceptual frameworks and research* (pp. 275–290). Stylus.

Bringle, R., Ruiz, A., Brown, A., & Neeb, R. (2016). Enhancing the Psychology Curriculum Through Service Learning. *Psychology Learning & Technology, 15(*3), 294-309. https://doi.org/10.1037/0003-066X.51.4.371

Brown, K., Shephard, K., Warren, D., Hesson, G., & Fleming, J. (2016). Using Phenomenography to Build an Understanding of how University People Conceptualise Their Community-Engaged Activities. *Higher Education Research & Development*, *35*(4), 643–657. https://doi.org/10.1080/07294360.2015.1137880

Bryman, A. (2006). Integrating quantitative and qualitative research: how it is done? *Qualitative research*, *1*(6), 97-113. https://doi.org/10.1177/1468794106058877

Burmeister, M., Schmidt-Jacob, S., & Eilks, I. (2013) German chemistry teachers' understanding of sustainability and education for sustainable development—An interview case study. *Chemistry Education Research and Practice*, *14*, 169–176. https://doi.org/10.1039/C2RP20137B

Butin, D. (2010). *Service-Learning in Theory and Practice. The Future of Community Engagement in Higher Education.* Palgrave Macmillan.

Butler, J. (1969). *The Development of Social Theory*. Harper & Row.

Cabero, J., & Infante, A. (2014). Empleo del Método Delphi y su empleo en la investigación en comunicación y educación. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, *48*, 1–16. https://doi.org/10.21556/edutec.2014.48.187

Camicia, S., & Franklin, B. (2011). What type of global community and citizenship? Tangled discourses of neoliberalism and critical democracy in curriculum and its reform. *Globalisation, Societies and Education*, *9*(3-4), 311-322. https://doi.org/10.1080/14767724.2011.605303

Capella, C., Gil, J., Martí, M., & Chiva-Bartoll, Ó. (2015). Estudio de caso múltiple con historias de vida en el grado de educación infantil: aprendizaje-servicio en la didáctica de la educación física. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, *19*(1), 334-348.

Carrington, S. (2011). Service-Learning Within Higher Education: Rhizomatic Interconnections Between University And The Real World. *Australian Journal of Teacher Education*, *36*(6). https://doi.org/10.14221/ajte.2011v36n6.3

Castro, P., Ares-Pernas, A., & Dapena, A. (2020). Service-learning projects in university degrees based on sustainable development goals: proposals and results. *Sustainability*, 12, 7940. https://doi.org/10.3390/su12197940

Cebrián, G., Fernández, M., Fuertes, M., Moradela, A., & Segalàs, J. (2019). La influencia del aprendizaje-servicio en el desarrollo de competencias en sostenibilidad en estudiantes universitarios. *Bordón*, 71, 151–167. https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.68276

Cerrillo, R. (2021). Service-Learning and Social Justice. En J. Vergara & F. Murillo (coords), *Miradas que educan. Dialogues on Education and Social Justice* (pp. 205–215). Zambra-Baladre.

Cerrillo, R., & McIlrath, L. (2022). Service Learning as a Community of Practice in Irish Higher Education: Understanding Cultural and Historical Nuances. En R. Rodriguez-Izquierdo (ed.), *Service Learning at a Glance* (pp. 19-40). Nova Science Publishers.

Chambers, T. (2009). A continuum of approaches to service learning within Canadian postsecondary education. *Canadian Journal of Higher Education*, *39*(2), 77–100. https://eric.ed.gov/?id=EJ864458

Chan, J., Xu, H., & Liu, S. (2018). Enhancing Students' Interpersonal Capabilities through Service Learning: A Hong Kong Case. *Journal of Youth Studies*, *21*(2), 91-104.

Chan, S., Ngai, G., Yau, J., & Kwan, K. (2021). Impact of International Service-Learning on Students' Global Citizenship and Intercultural Effectiveness Development. *International Journal of Research on Service-Learning and Community Engagement*, *9*(1). https://doi.org/10.37333/001c.31305

Chang, C., & Hu, X. (2006). The effect of an environmental nutritional intervention on knowledge and practice of college dormitory students. *Journal of Nutritional Science*, *31*, 40-48.

Charity, A., Dickter, C., & Franz, H. (2017). *The indispensable guide to undergraduate research: success in and beyond college*. Teachers College Press.

Che, S., Spearman, M., & Manizade, A. (2009). Constructive disequilibrium: cognitive and emotional development through dissonant experiences in less familiar destinations. En R. Lewin (ed.), *The Handbook of Practice and Research in Study Abroad: Higher Education and the Quest for Global Citizenship* (pp. 96-116). Routledge.

Chen, H. (2006). A theory-driven evaluation perspective on mixed methods research. *Research in the Schools Mid-South Educational Research Association*, *13*(1), 75-83.

Chiavenato, I. (2007). *Administración de recursos humanos. El capital humano de las organizaciones*. McGraw-Hill.

Chiba, M., Sustarsic, M., Perriton, S., & Brent, S. (2021). Investigating effective teaching and learning for sustainable development and global citizenship: implications from a systematic review of the literature. *International Journal of Educational Development*, 81, 102337. https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2020.102337

Chiva-Bartoll, Ó., & Gil-Gómez, J. (2018). *Aprendizaje-servicio universitario: modelos de intervención e investigación en la formación inicial docente*. Octaedro.

Chiva-Bartoll, Ó., Gil-Gómez, J., & Zorrilla, L. (2019). Improving the Effective Personality of Pre-service Teachers through Service-learning: a physical education approach. *Revista de Investigación Educativa*, *37*(2), 327-343.

Chofré, L., Marchori, L, Gallardo, C., Robla, C., Frita, E., & Moreno, J. (2021). Los ODS como instrumento de aprendizaje: una experiencia multidisciplinar en los estudios universitarios. *Revista Educación y Derecho*, *14*, 307–332. https://doi.org/10.1344/reyd2021.1ext.37706

Coelho, M., & Menezes I. (2021). University social responsibility, service learning, and students' personal, professional, and civic education. *Frontiers in Psychology*, *12*, 617300. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.617300

Coffey, A., & Atkinson, P. (2005). *Making Sense of Qualitative Data: Complementary Research Strategies.* Universitat d'Alacant, Servicio de Publicaciones.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL]. (s.f.). *Acerca de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. https://www.cepal.org/es/temas/agenda-2030-desarrollo-sostenible/acerca-la-agenda-2030-desarrollo-sostenible

Commission to the European Parliament. (2017). *Renewed EU Agenda for Higher Education*. https://eurlex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52017DC0247ç

Compare C., & Albanesi C. (2022). Stand Together by Staying Apart: Extreme Online Service-Learning during the Pandemic. *International Journal of Environment Res Public Health, 19*(5), 2749-2761. https://doi.org/10.3390/ijerph19052749

Compare, C., Rivero, C., Vargas-Moniz, M., & Albanesi, C. (2024). Autonomy, competence, and relatedness: unpacking faculty motivation in service-learning. *Higher Education Research & Development*, 1–17. https://doi.org/10.1080/07294360.2024.2325152

Conference of Rectors of Spanish Universities. (2012). *Guidelines for the Introduction of Sustainability in the Curriculum*. https://www.crue.org/wp-content/uploads/2020/02/Directrices_Sosteniblidad_Crue2012.pdf

Conference of Rectors of Spanish Universities. (2021). Spanish Universities for the 2030 Agenda Commission. En *Proposal for Awareness Raising Actions for the Implementation of the 2030 Agenda and Concerns of Universities in Relation to the Fulfillment of the SDGs*. Conference of Rectors of Spanish Universities.

Corbatón, R., Moliner, L., Martí, M., Gil, J., & Chiva, Ó. (2015). Efectos académicos, culturales, participativos y de identidad del aprendizaje-servicio en futuros maestros a través de la educación física. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, *19*(1), 281-297.

Creswell, J., Plano, V., Gutmann, M., & Hanson, W. (2003). Advanced mixed methods research design. En A. Tashakkori & C. Teddlie (eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 209-240). Sage.

Cruz, S. (2016). El sistema educativo durante el franquismo: las leyes de 1945 y 1970. *Revista Aequitas*, (8), 35-62. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6602800

Cummings, W. (1998). The Service University Movement in the US: Searching for Momentum. *Higher Education*, *35*(1), 69–90. https://doi.org/10.1023/A:1003063604400

Cushman, E. (2002). Sustainable service-learning programs. *College Composition and Communication*, *54*(1), 40–65. https://doi.org/10.58680/ccc20021474

Dalkey, N., & Helmer, O. (1963). An Experimental Application of the Delphi Method to the Use of Experts. *Management Science*, *9*(3). https://doi.org/10.1287/mnsc.9.3.458

Dapena, A., Castro, P., & Ares-Pernas, A. (2022). Moving to e-Service Learning in Higher Education. *Applied Sciences*, *12*(11), 5462. https://doi.org/10.3390/app12115462

David, N., & Waghid, Y. (2021). *Academic activism in Higher Education: a living philosophy for social justice.* Springer.

De la Calle-Maldonado, C., Miró-López, S., de Dios-Alija, T., & de la Rosa-Ruiz, D. (2021). Adaptación de la asignatura de Responsabilidad Social del grado de Periodismo a la docencia en línea, en tiempos de COVID-19. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, *21*(65). https://doi.org/10.6018/red.449841

De León, A. (2006). The time for action is now! Anarchist theory, critical pedagogy, and radical possibilities. *Journal for Critical Education Policy Studies*, *4*(2), 72-94.

De Wit, H. (2016). Internationalisation and the Role of Online Intercultural Exchange. En R. Odowd & T. Lewis (eds.), *Online Intercultural Exchange: Policy, Pedagogy, Practice* (pp. 69–82). Routledge.

De Wit, H., & Altbach, P. (2020). Internationalization in higher education: global trends and recommendations for its future. *Policy Reviews in Higher Education*, *5*(1), 28–46. https://doi.org/10.1080/23322969.2020.1820898

Deardorff, D., & Edwards, K. (2013). Framing and assessing intercultural competence in service learning. En P. Clayton, R. Bringle, & J. Hatcher (eds.), *Research on service learning: conceptual frameworks and assessment* (pp. 157–183). Stylus.

Debnath, B., Kumar, R., & Shakeel, P. (2020). Meandering-trapezoidal shaped MEMS structure for low frequency vibration based energy harvesting applications. Sustain. *Energy Technol. Assess*, *42*, 100881.

Declaración de Canarias sobre APS. (2021). *Declaración de Canarias sobre aprendizaje-servicio en la educación superior*. https://www.apsuniversitario.org/wp-content/uploads/2021/10/DECLARACIO%CC%81N-DE-CANARIAS-sobre-APS_U_v1-1.pdf

Deeley, S. (2022). *Assessment and Service-Learning in Higher Education*. *Critical Reflective Journals as Praxis*. Palgrave Macmillan.

Denzin, N., & Lincoln, Y. (2011). Introducción general. La investigación cualitativa como disciplina y como práctica. En *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa,* vol. I (pp. 43-116). Gedisa.

Dewey, J. (1996). *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education*. The Free Press.

Dobson, A. (2003). *Citizenship and the Environment*. OUP Oxford. https://doi.org/10.1093/0199258449.001.0001.

Dorfman, L., Murty, S., Ingram, J., & Evans, R. (2003). Incorporating intergenerational service-learning into an introductory gerontology course. *Journal of Gerontological Social Work*, *39*(1-2), 219-240. https://doi.org/10.1300/J083v39n01_18

Driessnack, M, Sousa, V, & Costa, I. (2007). Revisión de los diseños de investigación relevantes para la enfermería – Parte 3: métodos mixtos y múltiples. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, *1*(15), 179-182.

Duque, P., & Cervantes-Cervantes, L. (2019). Responsabilidad Social Universitaria: una revisión sistemática y análisis bibliométrico. *Estudios Gerenciales*, *35*(153), 451-464. https://doi.org/10.18046/j.estger.2019.153.3389

Estellés, M., & Fischman, G. (2021). Who Needs Global Citizenship Education? A Review of the Literature on Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, *72*(2), 223-236. https://doi.org/10.1177/0022487120920254

European Association of Service-Learning in Higher Education (EASLHE). (2021). *Policy Brief. A European Framework for the Institutionalization of Service-Learning in Higher Education*. https://www.eoslhe.eu/wp-content/uploads/2022/03/EASHLE-Policy-brief_SL-in-European-Higher-Education_web.pdf

European Commission/EACEA/Eurydice. (2020). *Citizenship Education at School in Europe – 2020. Eurydice Report*. Publications Office of the European Union.

Eurydice. (2023, 14 de diciembre). *Estrategia de aprendizaje permanente - Francia*. Red Eurydice. https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/france/lifelong-learning-strategy

Éxito Educativo. (2023). *España está por encima de la media europea en el aprendizaje permanente*. https://exitoeducativo.net/espana-esta-por-encima-de-la-media-europea-en-el-aprendizaje-permanente/

Expósito, L., & Ciurana, A. (2017). Avanzar en la educación para la sostenibilidad. Combinación de metodologías para trabajar el pensamiento crítico y autónomo, la reflexión y la capacidad de transformación del sistema. *Revista Iberoamericana de Educación*, *73*, 131–154. https://doi.org/10.35362/rie730295

Falk, R. (1997). Resisting 'globalisation-from-above' through 'globalisation-from-below'. *New Political Economy*, *2*(1), 17–24. https://doi.org/10.1080/13563469708406281

Fang, H., Zhang, F., Xiao, Q., & Lin, C. (2023). New Policy Research on Education Development and Global Citizenship in a Sustainable Environment. *Sustainability*, *15*, 4736. https://doi.org/10.3390/su15064736

Farnell, T. (2020). *Community Engagement in Higher Education: Trends, Practices and Policies*. *NESET Report*. Publications Office of the European Union.

Farnsworth, V. (2010). Conceptualizing identity, learning and social justice in community-based learning. *Teaching and Teacher Education*, *26*(7), 1481-1489. http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.006

Ferlie, E., Musselin, C., & Andresani, G. (2009). The Governance of Higher Education Systems: A Public Management Perspective. En C. Paradeise, E. Reale, I. Bleiklie & E. Ferlie (eds.), *University Governance: Western European Comparative Perspectives* (pp. 1–19). Springer Netherlands.

Fernández, E., Gutiérrez, P., & Fernández, L. (2019), University-School Scenarios and Voices from Classrooms. Rethinking collaboration within

the framework of an interuniversity project. *Journal of New Approaches in Educational Research*, *8*(2), 79-95. https://doi.org/10.7821/naer.2019.7.37

Ferrando, L., Cabero, I., Alcacer, A., Lloria, A., Martínez-García, M., Martínez-Serrano, B., Pérez-Suay, A., & Epifanio, I. (2024). Investigating university students' self-perception of their influence on the SDGs. *Campus Virtuales*, *13*(1), 107-115. https://doi.org/10.54988/cv.2024.1.1362

Ferrer, E., Lazo, J., & Pierra, A. (2004). Universidad y Desarrollo Sostenible. *Revista de Pedagogía Universitaria*, *9*(3), 86-95.

Franch, S. (2020). Global citizenship education between qualification, socialization, and sub-jectification [La educación para la ciudadanía global entre la cualificación, la socialización y la subjetivación]. En A. Peterson, G. Stahl & H. Soong (eds.), *The Palgrave Handbook of Citi-zenship and Education* (pp. 665-678). Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978- 3-319-67905-1_68-1

Franz, J. (2014*). Intergenerationelle Bildung: Lernsituationen gestalten und Angebote entwickeln. [Intergenerational education: Designing learning situations and developing offers].* Bertelsmann.

Franz, J., Frieters, N., Scheunpflug, A., Tolksdorf, M., & Antz, E. (2009). *Generationen lernen gemeinsam. 1: Theorie und Praxis intergenerationeller Bildung [Generations learning together. 1: Theory and practice of intergenerational education]*. Bertelsmann.

Franz, J., & Scheunpflug, A. (2016). A Systematic Perspective on Intergenerational Learning: Theoretical and Empirical Findings. *Studia Paedagogica, 21*(2), 25–41. https://doi.org/10.5817/SP2016-2-3

Fuentes, J., Martín-Ondarza, P., & Corcobado, P. (2020). El espacio como lugar para la educación cívica: diseño de un patio escolar mediante un proyecto de Aprendizaje - Servicio. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, *23*(1), 151. https://doi.org/10.5944/ried.23.1.24496

Furco, A. (1996). Service-learning: a balanced approach to experiential education. *Service Learning, General*, *128*, 2–6. https://digitalcommons.unomaha.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1104&context=slceslgen

Furco, A. (2009). Die Rolle von Service Learning im Aufbau einer gesellschaftlich engagierten Universität. [The role of Service Learning in the setup of an engaged university]. En K. Altenschmidt, J. Miller & W. Stark (eds.), *Raus aus dem Elfenbeinturm?* Routledge.

Furco, A., & Norvell, K. (2019). What Is Service Learning? Making Sense of The Pedagogy and Practice. En P. Aramburuzabala, L. McIlrath & H. Opazo (eds.), *Embedding Service Learning in European Higher Education* (pp. 13-35). Routledge.

Gabarda, V., Marín, D., & Romero, M. (2020). Digital competence in initial teacher training. Perception of the students of teaching of the University of Valencia. *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete, 35*(2), 1-16.

García-Gutiérrez, J., Gil-Cantero, F., & Reyero, D. (2017). El sujeto ético en los estudios universitarios de educación: humanismo, posthumanismo y democracia. *Bordón. Revista de Pedagogía*, *69*(4), 19-33. https://doi.org/10.13042/Bordon.2017.690402

García, J., Da Silva, S., Carvalho, A., & De Andrade, J. (2017). Education for sustainable development and its role in the promotion of the sustainable development goals. En *Curricula for Sustainability in Higher Education* (pp. 1-18). Springer.

García-Gutiérrez, J., & Ruiz-Corbella, M. (2022). La idea de Universidad desde un enfoque humanista: la contribución del Aprendizaje-Servicio como filosofía de la educación superior. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, *34*(2), 159–176. https://doi.org/10.14201/teri.27887

García-Gutiérrez, J., Ruiz-Corbella, M., & Manjarrés-Riesco, Á. (2021). Virtual Service-Learning in Higher Education. A Theoretical Framework for Enhancing its Development. *Frontiers in Education*, *5*. https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2020.630804

García-Gutiérrez, R. (2021). *Técnicas de investigación cualitativa en los ámbitos sanitario y sociosanitario*. Ediciones de la Universidad Castilla y La Mancha.

http://doi.org/10.18239/estudios_2021.171.00

Gaete, R. (2011). La responsabilidad social universitaria como desafío para la gestión estratégica de la Educación Superior: el caso de España. *Revista de Educación*, (355), 109-133.

Garaigordobil, M. (2011). *Listado de Adjetivos para la Evaluación del Autoconcepto en adolescentes y adultos. TEA*. Publicaciones de Psicología Aplicada.

Garaigordobil, M., Cruz, S., & Pérez, J. (2003). Análisis correlacional y predictivo del autoconcepto con otros factores conductuales, cognitivos y

emocionales de la personalidad durante la adolescencia. *Estudios de Psicología*, *24*, 113-134.

Gadotti, M. (2017). Pedagogía de la tierra y cultura de la sustentabilidad. *Paulo Freire*. *Revista de Pedagogía Crítica*, (2), 61-76. http://doi.org/10.25074/07195532.2.519

Gardner, P., & Alegre, R. (2019). “Just like us”: Increasing awareness, prompting action and combating ageism through a critical intergenerational service learning project. *Educational Gerontology*, *45*(2), 146-158.

Gaudelli, W. (2009). Heuristics of Global Citizenship Discourses Towards Curriculum Enhancement. *Journal of Curriculum Theory*, *25*(1), 68-85.

Geers, I., Overbeeke, P., Meijs, L., Laven, R., Bartmann, J., Paudel, F., Weinlich, W. (2022). *ECSLHE2022 Conference Book*. EASLHE.

George, C., & Trujillo, L. (2018). Aplicación del Método Delphi Modificado para la Validación de un Cuestionario de Incorporación de las TIC en la Práctica Docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 11*(1), 113-134. Recuperado de https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/9265

Geschwind, L., Kekäle, J., Pinheiro, R., & Sørensen, M. (2019). Responsible Universities in Context. En P. Mads, M. Sørensen, L. Geschwind, J. Kekäle & R. Pinheiro (eds.), *The Responsible University* (pp. 3–31). Palgrave Macmillan.

Gilbride-Brown, J. (2011). Moving Beyond the Dominant: Service-Learning as a Culturally Relevant Pedagogy. En T. Stewart (ed.), *Exploring Cultural Dynamics & Tensions Within Service-Learning* (pp. 27-44). Information Age Publishing, Inc.

Global University Network for Innovation. (2008). *Higher Education in the World: Higher Education: New Challenges and Emerging Roles for Human and Social Development*. Red Mundial para la Innovación de la Educación Superior.

Godonoga, A. & Sporn, B. (2023). The conceptualisation of socially responsible universities in higher education research: a systematic literature review. *Studies in Higher Education*, *48*(3), 445-459. http://doi.org/10.1080/03075079.2022.2145462

Goggins, J., & Hajdukiewicz, M. (2022). The Role of Community-Engaged Learning in Engineering Education for Sustainable Development. *Sustainability*, 14, 8208.

González-Reyes, L., & Gómez-Chuliá, C. (2022). La Competencia Ecosocial en un Contexto de Crisis Multidimensional. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, *11*(2), 29–43. https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.2.002

Goren, H., & Yemini, M. (2017). Global citizenship education redefined – A systematic review of empirical studies on global citizenship education. *International Journal of Educational Research*, *82*, 170-183. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.02.004

Greene, J., Caracelli, V., & Graham, W. (1989). Toward a conceptual famework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, *3*(11): 255-274.

Gregorová, A. & Heinzová, Z. (2019). Specifics of measuring social and personal responsibility of university students after completion of a service-learning

course in Slovak conditions. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, *23*, 104–123.

Hahn, S., Kinney, J., & Heston, J. (2020). “So we basically let them struggle”: Student perceptions of challenges in intergenerational Service-Learning. *Gerontology & Geriatrics Education*, *41*(2), 142-155. http://doi.org/10.1080/02701960.2018.1447935

Hart, A., & Northmore, S. (2011). Auditing and Evaluating University–Community Engagement: Lessons from a UK Case Study. *Higher Education Quarterly*, *65*(1), 34–58. http://doi.org/10.1111/j.1468-2273.2010.00466.x

Hee, K., & Kim, E. (2019). Suggestions for strengthening sustainability through citizen participation environmental education program: Focusing on social value realization. *J. Environ. Policy Adm*, *27*, 237–250.

Hegeman, C., Roodin, P., Gilliland, K., & Ó'Flathabháin, K. (2010). Intergenerational service learning: linking three generations: concept, history, and outcome assessment. *Gerontology & Geriatrics Education, 31*(1), 37–54. http://doi.org/10.1080/02701960903584418

Helm, F. (2018). The long and winding road. *Journal of Virtual Exchange*, 1, 41–63. https://journal.unicollaboration.org/article/view/1042

Helm, F., Baroni, A., & Acconcia, G. (2024). Global citizenship online in higher education. *Educational Research for Policy and Practice*, *23*(1), 1-18. https://doi.org/10.1007/s10671-023-09351-6

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (1991). *Metodología de la investigación* (5ª ed.). McGraw-Hill.

Hidalgo, J., & Moreno, E. (2022). El eureka-reto: una experiencia de Aprendizaje-Servicio entre los diferentes agentes del proceso educativo para el

aprendizaje del método científico. *Etic@net: Revista Científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, *22*(1), 195-214.

Hopson, R., Miller, P., & Lovelace, T. (2016). University-School-Community partnership as vehicle for leadership, service, and change: a critical brokerage perspective. *Leader. Pol. Sch*, *15*(1), 26e44. https://doi.org/10.1080/15700763.2015.1071402.

IESALC. (2020, 11 de agosto). *El futuro de la educación superior: habilidades para el mundo del mañana*. https://www.iesalc.unesco.org/2023/08/11/el-futuro-de-la-educacion-superior-habilidades-para-el-mundo-del-manana/

Izquierdo, A., & García-Gutiérrez, J. (2021). ¿Qué aprendizajes y qué servicios? Preguntas para una praxis educativa transformadora desde el aprendizaje-servicio. *Revista de Estudios Pedagógicos*, *47*(4), 91-108. https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000400091

Jacoby, B. (2015). *Service-learning essentials: Questions, answers, and lessons learned*. Jossey-Bass.

Javidan, M., & Teagarden, M. (2015). Conceptualizing and measuring global mindset. En W. Mobley, M. Li & Y. Wang (eds.), *Advances in Global Leadership* (Vol. 6, pp. 13–39). Emerald Group. https://doi.org/10.1108/S1535-1203(2011)0000006005

Jefatura del Estado. (2019). Ley Orgánica 2/2023 del Sistema Universitario. BOE núm. 70 (21 de marzo de 2019). Madrid, España.

Jiménez, F., Lalueza, J., & Fardela, C. (2017). Aprendizajes, inclusión y justicia social en entornos educativos multiculturales. *Revista Electrónica de*

Investigación Educativa, 19(3), 10-23. https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.3.830

Jiménez, C., Martínez, A., & López, M. (2016). Proposal for university social responsibility indicators according to GRI G4 guidelines: The case of the university of Crdoba (spain). [Propuesta de indicadores de la Responsabilidad Social Universitaria conforme a la guía G4 del GRI: El caso de la Universidad de Córdoba]. *CIRIEC-España. Revista de Economía Píblica, Social y Cooperativa, 87*(1), 103-137.

Johnson, L., & Morris, P. (2012). Critical citizenship education in England and France: A comparative analysis. *Comparative Education*, *48*(3), 283–301.

Johnson, B., Harris, C., Silver, T., & Tennessee, V. (2023). *Serve InDEED* (Vol. 8, No. 1). https://www.tn.gov/content/dam/tn/volunteertn/documents/service_learning/ServeInDEED_vol_8_no_1%20Jan%202023.pdf

Johnson, M. (2020). The Knowledge Exchange Framework: Understanding Parameters and the Capacity for Transformative Engagement. *Studies in Higher Education*, 1–18. https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1735333

Kadry, S. (2013). Six sigma methodology for the environment sustainable development. En *Mechanism Design for Sustainability* (pp. 61–76). Springer.

Kahne, J. & Westheimer, J. (1996). In the Service of What? The Politics of Service Learning. *The Phi Delta Kappan*, *77*(9), 592-599.

Karasik, R. (2013). Reflecting on reflection: Capitalizing on the learning in intergenerational service-learning. *Gerontology & Geriatrics Education*, *34*(1), 78–98.

Kawabe, M., Kohno, H., Ishimaru, T., & Baba, O. (2013). A university-hosted program in pursuit of coastal sustainability: the case of Tokyo Bay. *Sustainability*, *5*, 3819–3838. https://doi.org/10.3390/su5093819

Kenworthy-U'Ren, A., & Peterson, T. (2005). Service-Learning and management education: introducing the “we care” approach. *Academy of Management Learning & Education*, *4*(3), 272- 277.

Khoo, S., & Jordt, N. (2021). Intersections and collaborative potentials between global citizenship education and education for sustainable development. *Globalisation, Societies and Education*, *19*(4), 470-481. https://doi.org/10.1080/14767724.2021.1889361

Kim, E. (2023). Sustainable new product development for ten thousand villages, a fair-trade social Enterprise: empowering women and economic development through problem-based service learning. *Sustainability*, *15*, 6452. https://doi.org/10.3390/su15086452

Kistler, S. (2011). Engaging culture: Ethnography as a Model for Service-Learning Practice. En T. Stewart (ed.), *Exploring Cultural Dynamics & Tensions Within Service-Learning* (pp. 3-26). Information Age Publishing Inc.

Kiyama, J., Lee, J., & Rhoades, G. (2012). A Critical Agency Network Model for Building an Integrated Outreach Program. *Journal of Higher Education*, *83*(2), 276–303. https://doi.org/10.1353/jhe.2012.0009

Kobusinska, A., & Hsu, C. (2018). Towards increasing reliability of clouds environments with restful web services. *Future Generation Computer Systems*., 8k7, 502–513.

Kuh, G. (2008). *High-impact educational practices: what they are, who has access to them, and why they matter*. Association of American College and Universities.

Lester, S., Tomkovick, C., Wells, T., Flunker, L., & Kickul, J. (2005). Does service-learning add value? Examining the perspectives of multiple stakeholders. *Academy of Management Learning and Education*, *4*, 278–294.

Liegle, L., & Lüscher, K. (2011). Das Konzept des “Generationenlernens” [The concept of "generational learning"]. *Zeitschrift für Pädagogik*, *5(0*1), 38-55. https://doi.org/10.25656/01:4796

Lilley, K. (2014). *Educating global citizens: translating the ‘idea’ into university organisational practice*. *Discussion Paper 3*. Fostering Global Citizenship and Global Competence: A National Symposium, Melbourne. https://ieaa.org.au/common/Uploaded%20files/Research%20Publications/2014/PUB-IEAA-Fostering-Global-Citizenship-and-Global-Competence-Discussion-Paper-3-Kathleen-Lilley.pdf

Lilley, K., Barker, M., & Harris, N. (2014). Exploring the Process of Global Citizen Learning and the Student Mind-Set. *Journal of Studies in International Education*, *19*(3), 225-245. https://doi.org/10.1177/1028315314547822

López, S., Benítez, J., & Sánchez, J. (2015). Social knowledge management from the social responsibility of the university for the promotion of sustainable development. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *191*, 2112e2116. https:// doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.327

López-Meneses, E. & Bernal-Bravo, C. (2023). *Educación, tecnología, innovación y transferencia del conocimiento*. Dykinson, S.L.

Lutz, W., & Skirbekk, V. (2005). Policies addressing the tempo effect in low-fertility countries. *Population and Development Review*, *31*(4), 699-720.

Magdaléna, B., & Ivanova, S. (2020). Language, culture and ideology in discursive practices. *Russian Journal of Linguistics, 24*(2), 219-252. https://doi.org/10.22363/2687-0088-2020-24-2-219-252.

Marcus, V., Atan, N., Yusof, S., & Tahir, L. (2020). A systematic review of e-service learning in higher education. *International Journal of Interactive Mobile Technologies, 14*(6), 4-14. https://doi.org/10.3991/IJIM.V14I06.13395

Martínez-Campillo, A., Sierra-Fernández, M., & Fernández-Santos, Y. (2019). Service-Learning for Sustainability Entrepreneurship in Rural Areas: What Is Its Global Impact on Business University Students? *Sustainability*, *11*(19), Article 19. https://doi.org/10.3390/su11195296

Miró-Miró D., Coiduras-Rodríguez J., & Molina-Luque F. (2021). Aprendizaje-Servicio y Formación Inicial Docente: una relación transformadora entre Escuela Rural y Universidad para la promoción de las tecnologías digitales. *Revista Complutense de Educación*, *32*(4), 593-603. https://doi.org/10.5209/rced.70859

Maher, M. (2003). Individual beliefs and cultural immersion in service-learning: examination of a reflection process. *Journal of Experiential Education*, *26*(2), 88-96. https://doi.org/10.1177%2F105382590302600206

Maignan, I., Ferrell, O., & Hult, G. (1999). Corporate citizenship: cultural antecedents and business benefits. *Journal of the Academy of Marketing Science*, *27*, 455–469. https://doi.org/10.1177/0092070399274005

Maravé-Vivas, M., Gil-Gómez, J., Valverde-Esteve, T., Salvador-García, C., & Chiva-Bartoll, O. (2022). A Longitudinal Study of the Effects of Service

Learning on Physical Education Teacher Education Students. *Front. Psychol*, *13*, 787346.

Marginson, S. (2011). Equity, status and freedom: a note on higher education. *Cambridge Journal of Education*, *41*(1), 23-36. https://doi.org/10.1080/0305764x.2010.549456

Marshall, H. (2011). Instrumentalism, ideals and imaginaries: theorising the contested space of global citizenship education in schools. *Globalisation, Societies and Education*, *9*, 411-426. http://dx.doi.org/10.1080/00220270802642002

Martin, L., & Ibbotson, P. (2019). Boundary spanning as identity work in university business engagement roles. *Studies in Higher Education*, 46(7), 1272–1284. https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1688281

Martín-Garin, A., Millán-García, J., Leon, I., Oregi, X., Estevez, J., & Marieta, C. (2021). Pedagogical Approaches for Sustainable Development in Building in Higher Education. *Sustainability*, *13*, 10203.

Martín-Sánchez, A., González-Gómez, D., & Jeong, J. (2022). Service Learning as an Education for Sustainable Development (ESD) Teaching Strategy: Design, Implementation, and Evaluation in a STEM University Course. *Sustainability*,14, 6965.

Martín, J. (2020). Risc global, solución urgent. *Serra d'Or*, (724), 18-23.

Martínez, M. (2008). *Service-Learning and Social Responsibility of Universities*. Octaedro.

Martínez-Acosta, M., Sánchez-Luján, B., & Camacho-Ríos, A. (2019). Método Delphi: validar un instrumento para la medición de características de un

libro de texto de probabilidad y estadística. *Revista de Educación Técnica*, 8-18. https://doi.org/10.35429/JOTE.2019.7.3.8.18

Martínez-Usarralde, M., Lloret-Catalá, C. & Mas-Gil, S. (2017). Responsabilidad Social Universitaria (RSU): Principios para una Universidad Sostenible, Cooperativa y Democrática desde el Diagnóstico Participativo de su Alumnado. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, *25*(75), 1-25. https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/2769/1938

Martínez-Usarralde, M., Tarazona, C., & Almela, M. (2023). *Digital Service-Learning Toolkit.* https://digitalservicelearning.eu/

Martínez-Usarralde, M. (2008). ¿Un brindis al sol? Panorama de la Educación Comparada en el actual escenario universitario español. *Revista Española de Educación Comparada*, 269-306. https://doi.org/10.5944/reec.14.2008.7488

Martínez-Usarralde, M., Lloret-Catalá, C., Grau, R., & Conchell, R. (2024). TransformAcción: cuando la educación para la ciudadanía mundial encontró a los ODS. *Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*, (20), 13–23. https://doi.org/10.5281/zenodo.10031974

Martínez-Usarralde, M., & Lloret-Catalá, C. (2020). Odeseizar la educación y la cooperación al desarrollo en España: una mirada internacional a la AOD y al ODS 4. *Educar*, 2(56), 333-348. https://doi.org/10.5565/rev/educar.1099

Martínez-Usarralde, M., Gil-Salom, D., & Macías-Mendoza, D. (2019). Revisión sistemática de Responsabilidad Social Universitaria y Aprendizaje Servicio. Análisis para su institucionalización. *RMIE*, *24*(80), 149-172.

Martínez-Valdivia, E., Burgos-García, A., & Pegalajar-Palomino, M. (2022). La responsabilidad social desde el aprendizaje-servicio en la formación del docente. *Perfiles Educativos*, *44*(177), 58-77. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.177.60653

McMillan, J., & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Pearson Educación, S.A.

Meese, A. (2005). Lernen im Austausch der Generationen: Praxissondierung und theoretische Reflexion zu Versuchen intergenerationeller Didaktik. [Learning in intergenerational exchange: Practical exploration and theoretical reflection on attempts at intergenerational didactics]. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 2*, 39-41.

Melash, V., Molodychenko, V., Huz, V., Varenychenko, A., & Kirsanova, S. (2020). Modernization of education programs and formation of digital competences of future primary school teachers. *International Journal of Higher Education, 9*(7), 377-386. https://doi.org/10.5430/ijhe.v9n7p377

Mengual-Andrés, S., Roig-Vila, R., & Blasco-Mira, J. (2016). Delphi study for the design and validation of a questionnaire about digital competences in higher education.

International Journal of Educational Technology in Higher Education, *13*(12). https://doi.org/10.1186/s41239-016-0009-y

Merchán-Iglesias, F. (2021). La política educativa de la democracia en España (1978-2019): escolarización, conflicto Iglesia-Estado y calidad de la educación. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, *29*(61). https://doi.org/10.14507/epaa.29.5736

Merrill, K., Braskamp, D., & Braskamp, L. (2012). Assessing Individuals' Global Perspective. *Journal of College Student Development*, *53*(2), 356-360. https://doi.org/10.1353/csd.2012.0034

Merry, M., & de Ruyter, D. (2011). The relevance of cosmopolitanism for moral education. *Journal of Moral Education*, *40*(1), 1-18. https://doi.org/10.1080/03057240.2011.541762

Mesa, M. (2019). La educación para la ciudadanía global: una apuesta por la Democracia. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Socia*l, *8*(1), 15-26. https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.1.001

Meyer, J., & Brian, R. (1977). Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. *American Journal of Sociology*, *83*(2), 340–363. https://www.jstor.org/stable/2778293

Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass.

Mezirow, J. (2000). *Learning as transformation: critical perspectives on a theory in progress*. Jossey-Bass.

Mezirow, J. (2003). Transformative learning as discourse. *Journal of Transformative Education*, *1*, 58-63.

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2023a). *E5 Informe España*. https://www.educacionfpydeportes.gob.es/inee/dam/jcr:4de1f1a3-e465-4988-946a-4cf8d9fc554d/e5.pdf

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2023b). *Evaluación de 5.º de primaria*. https://www.educacionfpydeportes.gob.es/inee/dam/jcr:4de1f1a3-e465-4988-946a-4cf8d9fc554d/e5.pdf

Miñano, R., & García, M. (eds.). (2020). *Implementando la Agenda 2030 en la universidad. Casos inspiradores de educación para los ODS en las universidades españolas*. Red Española para el Desarrollo Sostenible (REDS).

Miotto, G., Blanco-González, A., & del Castillo, C. (2018). Social Responsibility: A Tool for Legitimation in Spanish Universities' Strategic Plans. *Trípodos*, *42*, 59-79. http://www.tripodos.com/index.php/Facultat_Comunicacio_Blanquerna/article/view/522

Moinolmolki, N., & Broughton, K. (2020). The perspective of elderly residents on an intergenerational service-learning project. *Journal of Intergenerational Relationships*, 1–12. https://doi.org/10.1080/15350770.2020.1860181

Molina-Luque, F. (2021). *El nuevo contrato social entre generaciones. Elogio de la profiguración*. La Catarata.

Montesi, M., Parra, P., Ovalle, M., & Sacristán, M. (2022). Assessing the societal value of a service-learning project in information studies during the COVID-19 pandemic. *Education for Information, 38*(1), 17-36. https://doi.org/10.3233/EFI-211540

Moraleda, M., Galán, A., García-Gallo, J. (2004). *Actitudes y estrategias cognitivas sociales (AECS)*. TEA. Publicaciones de Psicología Aplicada.

Moreno, E., & Martínez, M. (2020). Gamificación a través de un proyecto de Aprendizaje-Servicio: diseñando un breakout educativo desde la universidad para el alumnado de primaria. *Etic@net: Revista Científica Electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del*

Conocimiento, *20*(1), 106-130. https://doi.org/10.30827/eticanet.v20i1.15524

Morgan, D. (1998). Practical strategies for combining qualitative and quantitative methods: Applications to health research. *Qualitative Health Research*, *3*(8), 362-376.

Muhammad, K., Khan, S., Elhoseny, M., Ahmed, S., & Baik, S. (2019). Efficient fire detection for uncertain surveillance environment. *IEEE Transactions on Industrial Informatics*, *15*, 3113–3122.

Muñoz-Alcón, A., Tejedor-Hernández, V., & Lafuente-Nafría, M. (2022). Preparing Vulnerable Populations for Science Literacy and Young Adults for Global Citizenship through Service Learning. *Sustainability*, *14*(11). https://doi.org/10.3390/su14116775

Murillo, F., & Duk, C. (2017). El ODS 4 (y el 16) como meta para los próximos años. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, *11*(2), 11-13. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782017000200001

Naciones Unidas. (2015). *Acuerdo de París de la Convención Marco de las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático (UNFCCC)*. https://www.refworld.org/es/leg/multilateraltreaty/un/2015/es/134497

Naciones Unidas. (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe (LC/G.2681-P/Rev.3)*. Naciones Unidas.

Naciones Unidas. (s.f.). *Educación*. https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/

Naciones Unidas. (s.f.). *Paz y justicia*. https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/peace-justice/

Nau Gran. (s.f.). *Programa Nau Gran*. *¿Qué es la Nau Gran?* https://www.uv.es/nau-gran/es/programa-nau-gran/-es-nau-gran-/-es-nau-gran.html

Naval, C., & Ruiz-Corbella, M. (2012). Aproximación a la responsabilidad social universitaria: la respuesta de la universidad a la sociedad. *Bordón*, *3*(64), 103-115.

Nesbi, K.,Jensen, G., & Delany, C. (2017). The active engagement model of applied ethics as a structure for ethical reflection in the context of course-based service learning. *Physiotherapy Theory and Practice*, *34*(1), 1-12. https://doi.org/10.1080/09593985.2017.1368759

Nos, E., Farné, A., & Al-Najjar, T. (2020). Communication for Peaceful Social Change and Global Citizenry. *Peace, Justice and Strong Institutions*, 1-13. https://doi.org/10.1007/978-3-319-95960-3_131

Núñez, I. (2019). *Aprendizaje-servicio y rendimiento académico del alumnado universitario. La evaluación de um programa*. [Dissertation, Universidade Santiago de Compostela]. https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/20158

Nur, S., Anas, I., & Pilu, R. (2022). The Call for EnvironmentallyBased Language Teaching and Green Pedagogy: Climate Actions in Language Education. *Elsya: Journal of English Language Studies*, *4*(1), 77-85.

Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Paidós.

O'Donnell, R. (2002). *What Kind of Economics Graduates Do We Want? A Constructive Critique of Hansen's Proficiencies Approach*. Working Paper

No 203. Macquarie University, Department of Economics. http://www.econ.mq.edu.au/research/2002/3-2002_ODonnell.pdf

O'Dowd, R. (2018). From telecollaboration to virtual exchange: State-of-the-art and the role of UNICollaboration in moving forward. *Journal of Virtual Exchange*, *1*, 1–23.

O'Dowd, R. (2022). *Internationalising Higher Education and the Role of Virtual Exchange*. Routledge.

O'Toole V., & O'Flaherty, J. (2022). The role of emotion in higher education: exploring global citizenship education. *Irish Educational Studies*. https://doi.org/10.1080/03323315.2022.2135565

Olvera, J., & Gasca, E. (2012). La ciudadanía y universidad pública: ideas de responsabilidad social universitaria. *Disertaciones: Anuario Electrónico de Estudios en Comunicación Social*, *5*(2), 46-62.

Ordine, N. (2013). *La utilidad de lo inútil*. Acantilado.

Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2020). *Therapeutics and COVID-19: living guideline*. OMS.

Osman, A., Ladhani, S., Findlater, E., & McKay, V. (2017). *A curriculum framework for the sustainable development goals*. https://www.greenwich.edu.pk/images/PDFs/CFSDG_UPDF-003.pdf

Ortega, F. (2008). El método Delphi, prospectiva en ciencias sociales. *Revista EAN*, (64), 31-54.

Oxley, L., & P. Morris. (2013). Global Citizenship: A Typology for Distinguishing Its Multiple Conceptions. *British Journal of Educational Studies*, *61*(3), 301–325. https://doi.org/10.1080/00071005.2013.798393

Page, J., McKenzie, J., Bossuyt, P., Boutron, I., Hoffmann, T., Mulrow, C., Shamseer, L., & Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *International Journal of Surgery*, 88, pp. 1-9. https://doi.org/10.1016/j.ijsu.2021.105906

Palomares, R. (2019). Beneficios de la aplicación de la metodología de Aprendizaje-Servicio: Una experiencia en Bachillerato. *Revista de Educación Social*, (29), 9-14.

Páez, M., & Puig, J. (2013). La reflexión en el aprendizaje-servicio. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 2*(2), 13-32.

Papamarcos, S. (2005). Giving traction to management theory: Today's service-learning. *Academy of Management Learning and Education*, *4*, 325–335.

Pappas, G. (2022). John Dewey's radical logic: The function of the qualitative in thinking. *Análisis. Revista de investigación filosófica*, *9*(2), 241-279.

Paredes, D. (2019). El Aprendizaje-Servicio como práctica pedagógica para el desarrollo de competencia digitales y sociales del estudiantado universitario. *Revista Iberoamericana de Educación*, *80*, 9-28. https://doi.org/10.35362/rie8023331

Pashby, K., da Costa, M., Stein, S., & Andreotti V. (2020). A Meta-Review of Typologies of Global Citizenship Education. *Comparative Education*, *56*(2), 144–164. https://doi.org/10.1080/03050068.2020.1723352

Păunescu, C., Drăgan D., & Găucă, O. (2017). Examining obligations to society for QS stars best ranked universities in social responsibility. *Management y Marketing*, *12*(4), 551-e570. https://doi.org/10.1515/mmcks-2017-0033

Pearce, J. (2009). Appropedia as a Tool for Service Learning in Sustainable Development. *Journal of Education for Sustainable Development*, *3*(1), 45-53.

Peinado, M. (2000). *La educación para la paz en el nuevo milenio*. *Papeles,* (72).

Perkiss, S., Anastasiadis, S., Bayerlein, L., Dean, B., Jun, H., Acosta, P., González-Pérez, M., Wersun, A., & Gibbons, B. (2020). Advancing sustainability education in business studies through digital service learning. *American Business Review*, 23(2), 276-292. https://doi.org/10.37625/abr.23.2.276-292

Pereira-Pérez, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, *1*(15), 15-29.

Pérez, D. (2021). Universidad y desarrollo sostenible. [University and Sustainable Development]. *Revista de Educación y Derecho,* (1). https://doi.org/10.1344/REYD2021.1EXT.37702

Phillips, B. (2021). Reciprocal Empowerment Through Remote Service Learning: How to Create Learning Opportunities That Embrace Difference and Foster Social Justice. En B. Padilla & A. Armellini (eds.), *Cases on Active Blended Learning in Higher Education* (pp. 65-85). IGI Global. https://doi.org/10.4018/978-1-7998-7856-8.ch004

Phillips, P., Moutinho, L., & Godinho, P. (2018). Developing and Testing a Method to Measure Academic Societal Impact. *Higher Education Quarterly*, *72*(2), 121–140. https://doi.org/1010.1111/hequ.12154

Piacentini, M., Barrett, M., Mansilla, V., Deardorff, D., & Lee, H. (2018). *Preparing our Youth for an Inclusive and Sustainable World*. The OECD PISA Global Competence Framework.

Piaget, J. & Inhelder, B. (1978). Las operaciones intelectuales y su desarrollo. En J. Delval (ed.), *Lecturas en Psicología del niño* (volumen 1, pp. 70–119). Alianza Editorial.

Plungpongpan, J., Tiangsoongnern, L., & Speece, M. (2016). University social responsibility and brand image of private universities in Bangkok. *International Journal of Educational Management 30 in press*.

PopulationPyramid.net. (2023). *Francia 2024*. https://www.populationpyramid.net/es/francia/2024/

PopulationPyramid.net. (2024). España 2024. https://www.populationpyramid.net/es/espa%C3%B1a/2024/

Prieto-Jiménez, E., López-Catalán, L., & Hernández-Alcón, C. (2021). Los ODS y las nuevas demandas de la educación superior. En G. Rodríguez-Hernández (coord.), *La necesidad de un nuevo enfoque crítico para el compromiso social* (pp. 65-80). Graó.

Pulley, R. (2022). Life Below Water: How Can Creative Practice Nurture Personal Agency and Global Citizenship in Primary Education? *International Journal of Art & Design Education*, *41*(2), 195-213.

Rauch, F., Steiner, R., & Kurz, P. (2022) Action research for education for sustainable development: the case of the university in-service course ‘education for sustainable development – innovations in school and teacher education (BINE)*’. *Educational Action Research*, 30(4), 632–637. https://doi.org/10.1080/09650792.2021.1971098

Redecker, C. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators (DigCompEdu)*. European Commission. https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC107466.

Reher, D. (2011). Economic and social implications of the demographic transition. *Population and Development Review*, *37*(Supplement), 11-33.

Resch, K., & Dima, G. (2021). Higher education teachers' perspectives on inputs, processes, and outputs of teaching service learning courses. En L. Tauginienė & R. Pučėtaitė (eds.), *Managing social responsibility in universities. Organisational responses to sustainability* (pp. 117-136). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-70013-3

Resch, K., & Fellner, M. (2022). European and Austrian perspectives on service-learning. En R. Rodríguez-Izquierdo (ed.), *Service Learning at a glance* (pp. 63-80). Nova Science Publishers. https://doi.org/10.52305/HTYC7259

Resch, K. & Knapp, M. (eds.) (2020). *Service Learning: A workbook for higher education. An output of the ENGAGE STUDENTS project.* https://www.engagestudents.eu/service-learning-a-workbook-for-higher-education-2/

Ribeiro, Á., & Paz-Lourido, Berta. (2021). *Guía para la institucionalización del aprendizaje-servicio en la educación superior europea* (Álvaro Calero-Pons, trad.). European Association of Service-Learning in Higher Education.

Ribeiro, R., & Magalhães, A. (2014). Política de responsabilidade social na universidade: conceitos e desafios. *Educ. Soc. Cult.*, *42*, 133–156. www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/filesESC42_10RaimundaRibeiro.pdf

Ribeiro, L., Miranda, F., Themudo, C., Gonçalves, H., Bringle, R., Rosário, P., & Aramburuzabala, P. (2023). Educating for the sustainable development goals through service-learning: University students' perspectives about the competences developed. *Frontiers in Education*, *8*. https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1144134

Rizvi, F. (2009). Towards cosmopolitan learning. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, *30*(3), 253-268. https://doi.org/10.1080/01596300903036863

Rojas, W. (s. f.). La investigación cualitativa en educación. *Horizonte de la Ciencia*, *9*(17). http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/59/59717003/html/index.html

Rong, J., & Ling, W. (2008). Exploring the information literacy competence standards for elementary and high school teachers. *Comput Educ*, *50*(3), 787–806. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2006.08.011

Roodin, P., Brown, L., & Shedlock, D. (2013). Intergenerational Service-Learning: a Review of Recent Literature and Directions for the Future. *Gerontology & Geriatrics Education,* *34*(1), 3–25. https://doi.org/10.1080/02701960.2012.755624

Roura, J. (2021). ¿Qué se entiende por ciudadanía global? *Padres y Maestros*, (386). https://doi.org/10.14422/pym.i386.y2021.001

Rowe, G., & Wright, G. (1999): The Delphi technique as a forecasting tool: issues and analysis. *International Journal of Forecasting*, *15*, 353-375. https://doi.org/10.1016/S0169-2070(99)00018-7

Ruiz-Corbella, M., & García-Gutiérrez, J. (2020). Aprendizaje-Servicio en escenarios digitales de aprendizaje: propuesta innovadora en la

educación superior. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 23*(1), 183-198. https://doi.org/10.5944/ried.23.1.24391

Rutti, M., LaBonte, J., Helms, M., Hervani, A., & Sarkarat, S. (2016). The service learning projects: stakeholder benefits and potential class topics. *Educ. Train*, 58, 422–438. https://doi.org/10.1108/ET-06-2015-0050

Sampedro, V. (2018) *Dietética digital. Para adelgazar al gran hermano*. Icaria.

Santamaría-Cárdaba, N. (2020). Buscando la salida del laberinto: análisis de la definición de educación para el desarrollo. *Educação e Pesquisa*, *46*, 1-17. https://dx.doi.org/10.1590/s1678-4634202046220165

Santone, S., Saunders, S., & Seguin, C. (2014). Essential elements of sustainability in teacher education. *J. Sustain. Educ.*, *6*, 1–15. http://www.jsedimensions.org/wordpress/wp-content/uploads/2014/05/Santone-Et-Al-JSE-May-2014-PDFReady.pdf (accessed on 4 December 2023).

Santos-Rego, M., Sotelino, A., & Lorenzo, M. (2015). *Aprendizaje-servicio y misión cívica de la universidad. Una propuesta de desarrollo*. Octaedro.

Santos-Rego, M., Mella, I., & Sotelino, A. (2020). Movilidad y TIC en Aprendizaje-Servicio: perspectivas para una sociedad global y tecnológica. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, *23*(1), 67–84. https://doi.org/10.5944/ried.23.1.24180

Santos, M., Sotelino, A., & Lorenzo, M. (2016). El aprendizaje-servicio en la educación superior: una vía de innovación y de compromiso social. *Rev. Educ. Divers.*, *10*, 17–24. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6391577

Sanz-Benito, I., Lázaro-Cantabrana, J., Grimalt-Álvaro, C., & Usart-Rodríguez, M. (2023). Formar y evaluar competencias en educación superior: Una experiencia sobre inclusión digital. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, *26*(2). https://www.redalyc.org/journal/3314/331474781010/

Sarmiento, J. (2017). Healthy universities: mapping health-promotion interventions. *Health Educ.*, *117*(2), 162-e175. https://doi.org/10.1108/HE-07-2016- 0028.

Schmidt-Hertha, B. (2014). Different concepts of generation and their impact on intergenerational learning. En B. Schmidt-Hertha (ed.), *Learning across generations in Europe: Contemporary issues in older adult education* (pp. 145-153). Sense Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6209- 902-9

Scott, J. (2006). The Mission of the University: Medieval to Postmodern Transformations. *The Journal of Higher Education*, *77*(1), 1–39. https://doi.org/10.1080/00221546.2006.11778917

Silva de Jesús Hernández, F., & Hernández, R. (2022). La extensión universitaria con sentido de responsabilidad social. *Revista Científica UISRAEL*, *9*(3), 213-226. https://doi.org/10.35290/rcui.v9n3.2022.626

Simsek, M. (2020). The Impact of Service-Learning on EFL Teacher Candidates Academic and Personal Development. *European Journal of Educational Research*, *9*(1), 1-17. https://doi.org/10.12973/eu-jer.9.1.1

Severino-González, P., Gallardo-Vázquez, D., Ortuya-Poblete, C., Romero-Argueta, J., Tunjo-Buitrago, E., Arenas-Torres, F., Sarmiento-Peralta, G. (2022). Social Responsibility: Sustainable Development Goals and COVID-19—Perception Scale of Students from Higher Education

Institutions. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, *19*, 5323. https://doi.org/10.3390/ijerph19095323

Shah, S., Arshia, J., Zafar, H., Mohammed, K., Khalil, R., Ul-Haq, Z., Perveen, S., & Iqbal, C. (2018). Synthesis, and In Vitro and In Silico α-Glucosidase Inhibitory Studies of 5-Chloro-2-Aryl Benzo[d]thiazoles. *Bioorg Chem*, *78*, 269-279. https://doi.org/10.1016/j.bioorg.2018.02.013

Shakeel, P., & Baskar, S. (2020). Automatic human emotion classification in web document using fuzzy inference system (FIS): Human emotion classification. *Inf. Resour. Manag. Assoc. IGI Glob*., 16, 96–104.

Shultz, L. (2007). Educating for Global Citizenship: Conflicting Agendas and Understandings. *Alberta Journal of Educational Research*, *53*(3): 248–258. https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/ajer/article/view/55291

Smith, J., & Shaw, N. (2012). *Enacting Service Learning across HE disciplines: An exploration of pedagogical principles* [Conferencia]. Paper presented at the 2012 Australian Collaborative Education Network National Conference, Geelong.

Solis-Grant, M., Bretti-López, M., Espinoza-Parçet, C., Pérez-Villalobos, C., Rodríguez-Núñez, I., & Pincheira-Martínez, C. (2023) Inclusion in the university: Who assumes responsibility? A qualitative study. *PLoS ONE*, *18*(1), e0280161. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0280161

Sorgalla, M. (2015). Intergenerationelles Lernen. [Intergenerational Learning]. En *Bertelsmann Stiftung.* www.die-bonn.de/wb/2015-intergenerationelles-lernen-01.pdf

Stephan, A. (2021). Intergenerational learning in the family as an informal learning process: A review of the literature. *Journal of Intergenerational*

Relationships, *19*(4), 441–458. https://doi.org/10.1080/15350770.2020.1817830

Stokamer, S., & Clayton, P. (2017). Student civic learning through service learning: Instructional design and research. En J. Hatcher, R. Bringle & T. Hahn (eds.), *Research on student civic outcomes in service learning* (pp. 45–65). Stylus Publishing, LLC.

Sumbulu, A., & Boswell, G. (2003). Rapid change in a South African tertiary institution: implications for occupational social work. *Soc. Work. Educ.*, 22, 505e516. https://doi.org/10.1080/0261547032000126443

Swaim, J., Maloni, M., Napshin, S., & Henley, A. (2014) Influences on student intention and behavior toward environmental sustainability. *Journal of Business Ethics*, 124, 465–484.

Sweetland, J., Volmert, A., & O'Neil, M. (2017). *Finding the Frame. An Empirical Approach to Reframing Aging and Ageism*. FrameWorks Institute. https://www.frameworksinstitute.org/wp-content/uploads/2020/05/aging_research_report_final_2017.pdf

Sztumski, W. (2024). A Few Remarks on Sustainable Development of the Education Sphere. Postulated and Factual Improving of Education. *Problemy Ekorozwoju*, *19*(1), 251–260. https://doi.org/10.35784/preko.5434

Tang, H., & Dang, B. (2022). Warming up or cooling out? Educational desire and higher education participation in an Asian context. *The Australian Educational Researcher*. https://doi.org/10.1007/s13384-022-00528-1

Tapia, M. (2010). *Aprendizaje y servicio solidario: en el sistema educativo y las organizaciones juveniles*. Editorial Ciudad Nueva.

Thornton, C., & Audrey, J. (2007). A new Context for Understanding Civic Responsibility: Relating Culture to Action at a Research University. *Research in Higher Education*, *48*(8), 993-1020. https://doi.org/10.1007/s11162-007-9058-3.

Thornton, C., & Audrey, J. (2008). The Role of Culture in Institutional and Individual Approaches to Civic Responsibility at Research Universities. *The Journal of Higher Education*, *79*(2), 160–182. https://doi.org/10.1353/jhe.2008.0011

Ti, C., Tang-Wong, J., & Bringle, R. (2021). Initiating and Extending Institutionalization of Service-Learning. *Journal of Higher Education Outreach and Engagemen*, *25*, 5–22.

Tijsma, G., Urias, E., & Zweekhorst, M. (2023). Embedding engaged education through community service learning in HEI: A review. *Educ. Res*, *65*, 143–169.

Tijsma, G., Hilverda, F., Scheffelaar, A., Alders, S., Schoonmade, L., Blignaut, N., & Zweekhorst, M. (2020). Becoming productive 21st century citizens: A systematic review uncovering design principles for integrating community service learning into higher education courses. *Educ. Res*, *62*, 390–413.

Tonkin, H., & Quiroga, D. (2004). A qualitative approach to the assessment of international service learning. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, *10*, 131–149.

Torres, M., Solier, P., & González, M. (2022). E-Aprendizaje-Servicio. Propuesta de videoteca para la innovación educativa: E-Service-Learning. Video library proposal for educational innovation. *Techno Review. International Technology, Science and Society Review /Revista Internacional de*

Tecnología, Ciencia y Sociedad, *11*(3), Article 3. https://doi.org/10.37467/revtechno.v11.3807

Trilokekar, R., & Kukar, P. (2011). Disorienting experiences during study abroad: Reflections of pre-service teacher candidates. *Teaching and Teacher Education*, *27*(7), 1141-1150. https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.06.002

Troncoso, M., Samuel, A., Illa-Sihuincha, Pastor, G., Villavicencio, R., Edmundo, R., & Antonio, M. (2022). Neuromanagement and social responsibility: Key factors in university educational management. [Neuromanagement y responsabilidad social: Factores clave en la gestión educativa universitaria]. *Revista de Ciencias Sociales, 28*(5), 135-144. https://doi.org/10.31876/rcs.v28i.38151

Turk, J., & Pearl, A. (2021). Improving developmental learning outcomes in community colleges through service-learning. *New Dir. Comm. Coll.*, *195*, 91-106. https://doi.org/10.1002/cc.20469

Underwood, H., & Dorfman, L. (2006). A view from the other side: Elders' reactions to intergenerational service-learning. *Journal of Intergenerational Relationships*, *4*(2), 43-60. https://doi.org/10.1300/J194v04n02_04

Unesco. (2015a). *Educación para la ciudadanía mundial. Temas y objetivos de aprendizaje*. http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002338/233876S.pdf

Unesco. (2015b). *Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. World Education Forum. Incheon.

Unesco. (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. ED-2016/WS/28*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa

United Nations. (2015). *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. United Nations. https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [Unesco]. (2012). *Report from the International Commission on the Futures of Education: Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education*. Unesco.

United Nations General Assembly. (2022). *Regular sessions of the General Assembly*. https://research.un.org/en/docs/ga/quick/regular/77

United Nations General Assembly. (2002). *Resolution 57/254. Proclamation of the Decade of Education for Sustainable Development (2005–2014)*. Unesco.

Universidad de la Laguna. (2022). *Presentada la Declaración de Canarias sobre Aprendizaje-Servicio en la I Jornada de Oficinas Universitarias sobre esta materia*. https://www.ull.es/portal/noticias/2022/presentada-la-declaracion-de-canarias-sobre-aprendizaje-servicio-en-la-i-jornada-de-oficinas-universitarias-sobre-esta-materia/#:~:text=La%20Declaraci%C3%B3n%20de%20Canarias%2C%20firmada,problemas%20sociales%20de%20las%20personas%E2%80%9D

Universitat de València. (s.f.). *Missió, visió i valors*. https://www.uv.es/uvweb/universitat/ca/universitat/missio-visio-valors/missio-1285924490521.html

Universitat de València. (2024). *La Nau Gran*. https://www.uv.es/nau-gran/ca/nau-gran.html

Unterhalter, E. (2019). The many meanings of quality education: politics of targets and indicators in SDG 4. *Global Policy*, *10*, 39-51. https://doi.org/10.1111/1758-5899.12591

Vac, C., & Fitiu, A. (2017). Building Sustainable Development through Technology Transfer in a Romanian University. *Sustainability*, *9*(11), 2042. https://doi.org/10.3390/su9112042

Valenzuela, L., Jerez, O., Hasbún, B., Pizarro, V., Valenzuela, G., & Orsini, C. (2018). Closing the gap between business undergraduate education and the organisational environment: a Chilean case study applying experiential learning theory. *Innovations in Education and Teaching International*, *55*(5), 566e575. https://doi.org/10.1080/14703297.2017.1295877

Vallaeys, F. (2014). La responsabilidad social universitaria: un nuevo modelo universitario contra la mercantilización. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, *5*(12), 105-117.

Vallaeys, F., De La Cruz, C., & Sasia, P. M. (2008). *Responsabilidad Social Universitaria. Manual de primeros pasos*. BID-Mc Graw Hill.

Vallaeys, F., & Álvarez, J. (2022). El problema de la responsabilidad social de la Universidad. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, *34*(2), 109–139. https://doi.org/10.14201/teri.28599

Van Cleave, T. J. (2013). Short-term international service-learning: Faculty perceptions of and pedagogical strategies for the design and implementation of successful learning experiences. [Unpublished doctoral dissertation, Portland State University]. PDXScholar. https://doi.org/10.15760/etd.1055

Vargas-Merino, J. (2021). Social innovation: New face of social responsibility? critical conceptualization from the university perspective. [Innovación social: ¿Nueva cara de la responsabilidad social? conceptualización crítica desde la perspectiva universitaria]. *Revista de Ciencias Sociales, 27*(2), 435-450. www.scopus.com

Vargas-Vergara, M., Bas-Peña, E., & Esteban-Ibáñez, M. (2015). Education and social

change: a view from Europe and Latin America. *Journal of Latinos and Education*, *14*(2), 135e142. https://doi.org/10.1080/15348431.2015.1007739

Vásquez-Alape, L. (2012). Actitud y pensamiento crítico. La problematización de los contextos en la construcción del conocimiento. *Revista Actualidades Pedagógicas*, *60*, 149-169.

Vázquez-Verdera, V. (2015). El aprendizaje-servicio: una estrategia para la formación de competencias en sostenibilidad. *Foro de Educación*, *13*(19), 193-212. http://dx.doi.org/10.14516/fde.2015.013.019.009

Villa, A. (2014). La innovación social en el ámbito universitario: una propuesta para su diagnóstico y desarrollo. *Revista Argentina de Educación Superior*, *6*, 188–218. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4981/498150319038

Vincent, S., & Mulkey, S. (2015). Transforming US higher education to support sustainability science for a resilient future: The influence of institutional administrative organization. *Environment, Development and Sustainability*, 7, 341–363.

Wade, R. (2001). "...And Justice for All": Community Service-Learning for Social Justice. *Spec. Top. Gen.*, 119, 9–2001. https://digitalcommons.unomaha.edu/slcestgen/119/

Wagner, J. (1993). Social Contracts and University Public Service. *The Journal of Higher Education*, *64*(6), 696–729. https://doi.org/10.1080/00221546.1993.11778464

Wahlström, N. (2022). School and democratic hope: The school as a space for civic literacy. European Educational Research Journal, *21*, 994. https://doi.org/10.1177/14749041221086721

Webber, R., & Jones, K. (2010). Re-positioning as a Response to Government Higher Education Policy Development – an Australian Case Study. *Journal of Higher Education Policy and Management*, *33*(1), 17–26. https://doi.org/10.1080/1360080X.2011.536977

Weerts, D., & Sandmann, L. (2008). Building a two-way Street: Challenges and Opportunities for Community Engagement at Research Universities. *Review of Higher Education*, *32*(1), 73-106. https://doi.org/10.1353/rhe.0.0027

Wilson-Strydom, M. (2015). University access and theories of social justice: contributions of the capabilities approach. *Higher Education*, *69*(1), 143-155. https://doi.org/10.1007/s10734-014-9766-5

Yassine, S., Kadry, S., & Sicilia, M. (2016). Measuring learning outcomes effectively in smart learning environments. En *2016 Smart Solutions for Future Cities* (pp. 1-5). IEEE.

Yehuda, P. (2020). Pre-service teacher's self-perception of digital literacy: The case of Israel. *Education and Information Technologies,* 1-17. https://doi.org/10.1007/s10639-020-10387-x

Yoelin, A. (2021). Intergenerational service learning within an aging course and its impact on undergraduate students' attitudes about aging. *Journal of Intergenerational Relationships*, 1-16. https://doi.org/10.1080/15350770.2021.1881019

Zucchero, R. (2010). Share your experience and I'll lend you my ear: older adult outcomes of an intergenerational service-learning experience. *Gerontology & Geriatrics Education*, *31*(4), 383-402. https://doi.org/10.1080/02701960.2010.528275

ANEXOS

ANEXO 1. Pósters del alumnado de la Universidad de Valencia

GRUPO 1. RUSSEAU



GRUPO 2. PESTALOZZI

Proyecto Nau Gran



FALI SÁNCHEZ

Comenzó a ir a la escuela a los 6 años. Al principio a una escuela pública donde había separación por sexos, después se cambió a una academia privada. De la escuela pública tiene muy buenos recuerdos. Su asignatura favorita era matemáticas. Recuerda que todas las tardes tenían deberes pero si que tenía tiempo libre para jugar en la calle. Prefiere los materiales de ahora ya que le gusta mucho la informática.

Entrevistada por: Nuria



JUAN ORTIZ

Primeros años en la escuela Salesianas, con Sor María Elena, docente bondadosa a favor de la escuela mixta. En su segundo colegio El Convento, regentado por Terciarios Capuchinos con maestros falangistas que les golpeaban y eran obligados a ir a misa, trabajar los evangelios y cantar el Cara al Sol . Su último centro fue Santo Tomás de Aquino, un centro de enseñanza de pago donde acabo despachado antes de tiempo, ya que los profesores aconsejaban que al acabar la primaria, a los 12 años, comenzase a trabajar.

Entrevistado por: Carmen y Paula



CHARO MOROS

No tiene muchos recuerdos de su infancia, ya que con la riada perdió muchas cosas. Empezó a ir a la escuela a los 5 o 6 años hasta los 14, cuando empezó a trabajar oficialmente. A los 16 hizo el superior mientras trabajaba. En la escuela, le gustaba mucho estudiar y la recuerda como una etapa feliz. Siempre le ha gustado mucho aprender cosas nuevas y por ello ha estudiado diversos cursos de idiomas. Estudió en bachiller en una academia privada femenina con bastante prestigio, la gente salía de ahí muy bien formada. Le gustaba mucho la contabilidad y la literatura. Cuando dejó de trabajar, decidió inscribirse en La Nau Gran, ya que siempre le ha gustado aprender.

Entrevistada por: Ana y Ariadna



AMPARO PIQUER

Recuerda la escuela como un lugar conservador y algo autoritario por parte de algunos de los profesores y profesoras, pero destacó a su tutora, quien les hablaba sobre la importancia de que las mujeres debían ser independientes personal y económicamente. Esto lo recordaba con mucho cariño y destacaba la comodidad de estudiar en una clase solo de niñas, aunque ve necesario una escuela mixta como cuando entró al instituto, donde notó una gran apertura ideológica causada por el final de la dictadura. Además, le gustaba mucho la asignatura de historia porque su profesora enseñaba de una manera entretenida narrando los sucesos a modo de "*historietas*", es por esta razón que ahora estudia historia e historia del arte en La Nau Gran.

Entrevistada por: Clara

GRUPO 3. FROEBEL



GRUPO 4. DEWEY



GRUPO 5. MONTESSORI



GRUPO 6. DECROLY

LA ESCUELA DE AYER Y DE HOY

Ayer

Escuelas públicas

-Más dictatorial
-Religiosas (rezos...)
-Ideología afín al régimen
-Diferencias entre hombres y mujeres (Escuela del Hogar para las mujeres)
-Duros y estrictos castigos (violencia)
-Recursos y materiales escasos
-Castellano como lengua única y oficial

Escuelas privadas

-Más libertad
-Clases experimentales (mixtas)
-No tanta violencia, mayor diálogo
-Recursos y materiales abundantes
-Asignaturas generales iguales para mujeres y hombres.

Hoy

Escuelas públicas

-Más libertad y democracia
-La religión no es obligatoria
-Libres, accesibles y gratuitas
-Grupos mixtos y currículum único
-No violencia ni castigos físicos
-Recursos y materiales abundantes pero mal distribuidos

Escuelas privadas

- Más estrictas
-En algunos casos religiosas
-No violencia ni castigos físicos
-Recursos y materiales abundantes
-Currículum único para hombres y mujeres



Alba, Paloma y Pepa



Laura, Paula y Lourdes



Lucia, Carla y Sonsoles

GRUPO 7. MAKARENKO



ANA Y ALFRED



RECUPERAR

- Recuperar el respeto en las aulas

NO RECUPERAR

- Maestros como autoridad
- Relacionar ideales políticos con educación

USO SOSTENIBLE DE LOS MATERIALES FRENTE A LA CULTURA DE "USAR Y TIRAR"

Usaban una libreta para diferentes materias con la finalidad de usar y aprovechar todas las páginas. Compartían los libros entre ellos.



APRENDIZAJE

- Chicos y chicas separados en las aulas
- Menor ratio
- Educación más individualizada
- Entrada al múndo laboral más temprana



BLOG ONLINE

- Primer apartado: diario digital.
- Segundo apartado: estarían todos los países del mundo y en cada uno de ellos se explicaría un poco su cultura y existiría la opción de redactar en cada uno de ellos la experiencia prop

RECUERDOS

Antiguamente no había bajas por maternidad. Las mujeres se tenían que quedar en casa cuidando de sus hijos/hijas o tenían que llevarse a los hijos/hijas al trabajo.

Había muchos cambios entre diferentes instituciones. Había academias en las que los profesores no eran funcionarios, y eran represaliados por ser republicanos o intelectuales que estaban exiliados o represaliados de la universidad. Estos profesores tenían más proyecciones pedagógicas y gracias a ellos muchos alumnos pudieron darse cuenta de su validez.

NOELIA OLIVER, PAULA JUAN, CAROLINA MARTÍNEZ Y LAURA FLORES

GRUPO 8. FREINET

LA ESCUELA DE AYER

ESTE PROYECTO CONSISTE EN LA ENTREVISTA A VARIAS PERSONAS MAYORES ESTUDIANTES DONDE NOS CUENTAN CÓMO FUE SU EXPERIENCIA EN LA ESCUELA PARA PODER ASÍ, HACER UNA COMPARACIÓN CON LA ESCUELA ACTUAL.



PERSONAS ENTREVISTADAS: SUS RECUERDOS ESCOLARES



- BONITOS RECUERDOS
- DIFERENCIA DE GENERO Y DE CLASES SOCIALES
- ALGUNOS ALUMNOS TENIAN MIEDO A LAS REPRESALIAS
- DIFERENCIAS ENTRE LA EDUCACIÓN EN LOS PUEBLOS Y EN LAS CIUDADES







LA ESCUELA DE AYER

DIFERENTES COLEGIOS PARA CHICOS Y CHICAS

CASTIGOS FÍSICOS

LES OBLIGAN A CANTAR HIMNOS

COLEGIOS RELIGIOSOS

LA ESCUELA DE HOY

MISMO COLEGIO PARA CHICOS Y CHICAS

REPRESALIAS ADAPTADAS PARA CADA PROBLEMA

NO SE CANTAN HIMNOS

VARIEDAD DE COLEGIOS

ANEXO 2. Imágenes del caso de estudio ApS digital en la Universidad de Valencia




LA ESCUELA DE
AYER Y DE HOY
Ayer
Hoy


NIKE
SB


EPSON
HARVARD






EPSON
TORONTO
ASEPTIC




PB

ANEXO 3. Pósters del alumnado de la UPPA



Diferencias entre generaciones

Informations de Cours

Tenues obligatoires	Tablier, uniforme
Discipline	Cours de morale, sur le respect, les codes de la république.
Punitions banalisées	Professeurs stricts, aller au coin, tirer l'oreil...
Le matériel scolaire est différent	Pas de calculatrice, ardoise à crais, plume .
Communication	Pas d'écrans, plus de communication, plus d'interactions.
Etudes	2 Bacs, concours d'entrée en 6ème.
Santé	certificat de vaccination obligatoire.



Ressemblances :

- ☐ **Jeux** : corde à sauter, billes, balle au prisonnier, marelle...


CONNECTION
INTERGENERATIONELLE
PARCOURS SCOLAIRE :
12E = PETITE ENFANCE = MATERNELLE
11E = CP
10E = CE1
9E = CE2
8E = CM1
7E = CM2
[EXAMEN DE FIN DE PRIMAIRE]
6E
5E
4E -> ÉCOLE PLUS OBLIGATOIRE
[CERTIFICAT D'ÉTUDES]
3E
[BREVET]
PUNIIONS :
·TAPER LES DOIGTS AVEC UNE RÈGLE
·TIRER L'OREILLE / LES CHEVEUX
·GIFLES
·MARTINET
·ALLER AU COIN
·FAIRE LE TOUR DE LA COUR EN COURANT
L'UNIFORME AVANT 1968 :
TABLIER A CARREAUX ROSE ET BLANC
BLOUSE GRISE
PAS DE PANTALON, PAS DE BAS, PAS DE MAQUILLAGE
ISABELLE
VINCENT
ANGÉLINE
QUITTRIE
FRANÇOISE
JEANNE
JEAN-CLAUDE
OLIVIER
LOLA
MATÉRIELS :
STYLO À PLUME, ENCRIER, BUVARD
PAS DE CALCULTATRICE
1950: RÉVOLUTION DU BIC
JEUX DE RÉCRÉATION :
MARELLE, TRAP-TRAP, CACHE-CACHE, CHAT PERCHÉ,
CORDE À SAUTER, BILLESBALLE AUX PRISIONNERS,
ÉLASTIQUE
=> JEUX DE GROUPE, SOLIDARITÉ ENTRE CAMARADES
ETC
IDÉE D'APP
UNE APPLICATION POUR COMMUNIQUER AVEC LES PERSONALITÉS HISTORIQUES VIA UN CHAT.
#HENRIIV
BALAVOINE EST EN TRAIN D'ÉCRIRE...

ATELIER MEMOIRE SCOLAIRE

NICOLE & MAITE





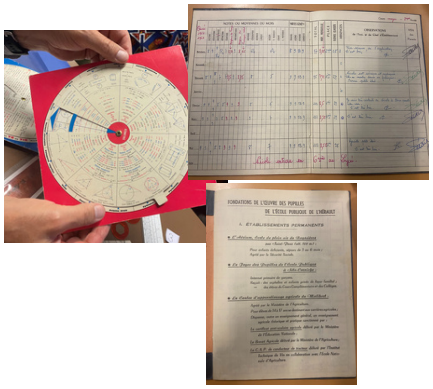
GILLES



PHILIPPE & MARINE



FRANCINE & CHRISTIANE



LE MATERIEL SCOLAIRE

- ardoises
- encriers
- porte plume
- cahiers
- tableau à craie

A LA RECREATION

- marelle, billes
- gendarmes et voleurs
- à la balle, ballon prisonnier
- corde à sauter, élastique
- osselets...

VALEURS





globalement que de bons souvenirs

lieu d'échange, d'expression, d'amusement

"Retenez bien cette date mai :1968"

"Celui qui enseigne est un second père"

UN GRAND MERCI POUR VOTRE TEMPS

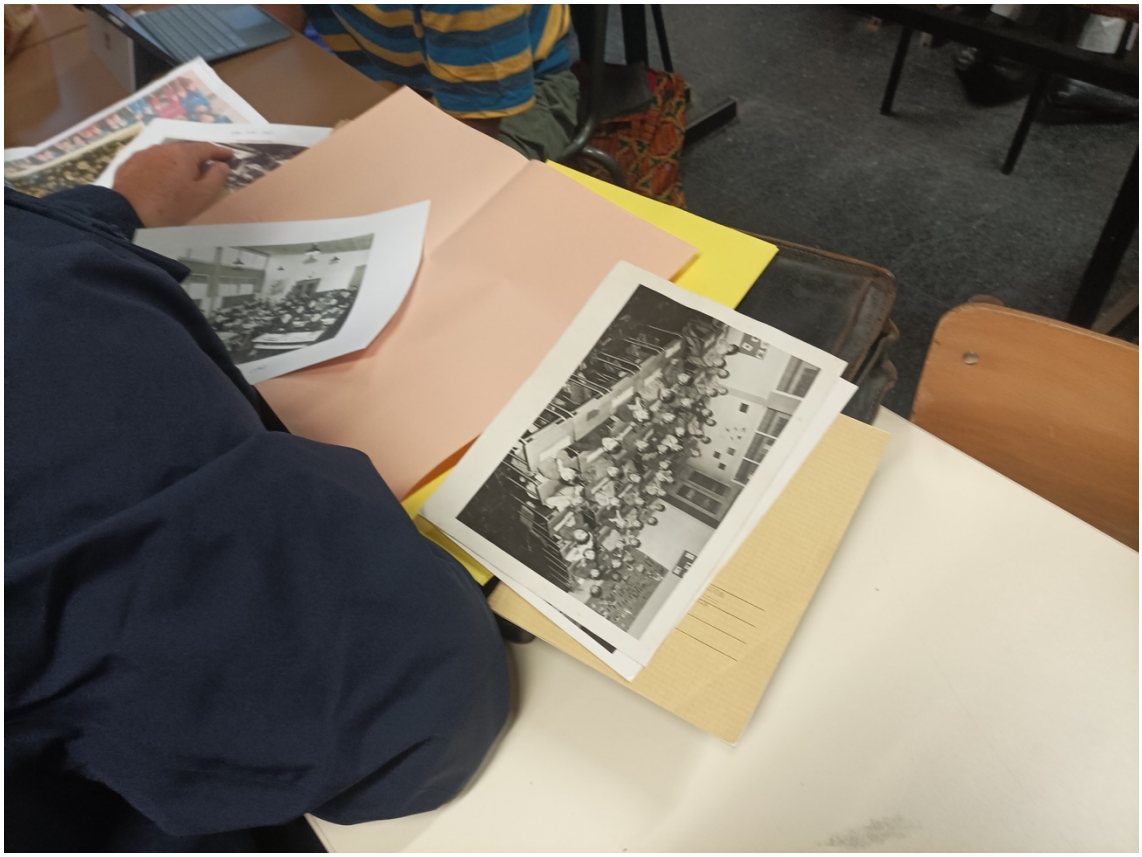

Pourquoi aller à l'école?
Ils sont heureux de pouvoir aller à l'école et apprendre tout le possible comme dans notre génération. Il était aussi une obligation pour devenir un bon citoyen français.
L'enseignement privé
Dans les écoles privés il y avait des écoles des jeunes filles et des écoles des jeunes gaçons où ils portaient des uniformes et ils allaient à la mise tous les lundis.
Petite réflexion
Dans les deux cas , l'école est un lieu d'éducation et d'inculcation des valeurs qui permettent la vie en société. Néanmoins, c'est aussi un lieu d'épanouissement et d'amusement. La compréhension de ces deux buts est primordial lorsqu'on parle d'école.
CLIN D'OEIL
INTERGÉNÉRATIONNEL
L'enseignement public
C'était pas obligatoire l'uniforme et dans les sales des cours peuvaient avoir plus des personnes.
Idée d'application
On a pensé de faire un app qui permet de scanner un photo et donnez-lui de la vie et du mouvement pour pouvoir créer un souvenir plus réel d'un personne familier, un ami, etc.
Le materiel
Les deux générations on a utilisé des cahiers, livres et dictionnaires avec la différence que avant on a utilisé la plume pour écrire et maintenant on utilise le stylo. Dès nos jours aussi on utilise plus la tecnhologie.
Règle à calcule

ANEXO 4. Imágenes del caso de estudio del ApS digital en la UPPA



















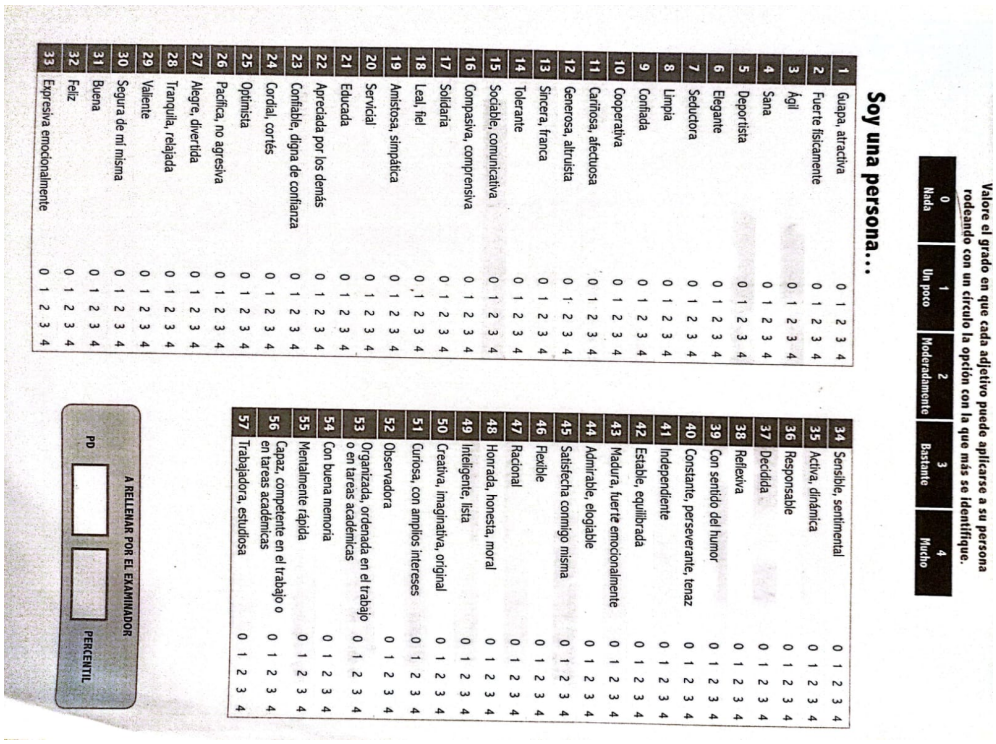








ANEXO 5. Encuestas cuantitativas



Soy una persona...

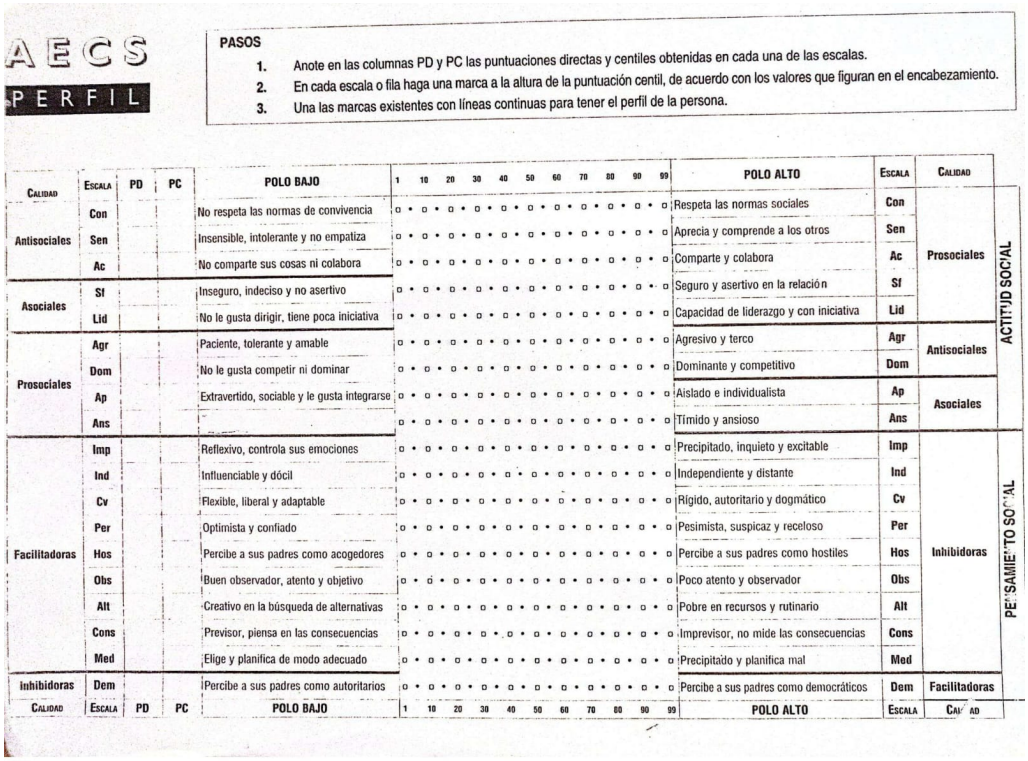
Valore el grado en que cada adjetivo puede aplicarse a su persona rodeando con un círculo la opción con la que más se identifique.

0 Nada	1 Un poco	2 Moderadamente	3 Bastante	4 Mucho

1	Guapa, atractiva	0 1 2 3 4
2	Fuerte físicamente	0 1 2 3 4
3	Ágil	0 1 2 3 4
4	Sana	0 1 2 3 4
5	Deportista	0 1 2 3 4
6	Elegante	0 1 2 3 4
7	Seductora	0 1 2 3 4
8	Limpia	0 1 2 3 4
9	Confiada	0 1 2 3 4
10	Cooperativa	0 1 2 3 4
11	Cariñosa, afectuosa	0 1 2 3 4
12	Generosa, altruista	0 1 2 3 4
13	Sincera, franca	0 1 2 3 4
14	Tolerante	0 1 2 3 4
15	Sociable, comunicativa	0 1 2 3 4
16	Compasiva, comprensiva	0 1 2 3 4
17	Solidaria	0 1 2 3 4
18	Leal, fiel	0 1 2 3 4
19	Amistosa, simpática	0 1 2 3 4
20	Servicial	0 1 2 3 4
21	Educada	0 1 2 3 4
22	Apreciada por los demás	0 1 2 3 4
23	Confiable, digna de confianza	0 1 2 3 4
24	Cordial, cortés	0 1 2 3 4
25	Optimista	0 1 2 3 4
26	Pacífica, no agresiva	0 1 2 3 4
27	Alegre, divertida	0 1 2 3 4
28	Tranquila, relajada	0 1 2 3 4
29	Valiente	0 1 2 3 4
30	Segura de mi misma	0 1 2 3 4
31	Buena	0 1 2 3 4
32	Feliz	0 1 2 3 4
33	Expresiva emocionalmente	0 1 2 3 4
34	Sensible, sentimental	0 1 2 3 4
35	Activa, dinámica	0 1 2 3 4
36	Responsable	0 1 2 3 4
37	Decidida	0 1 2 3 4
38	Reflexiva	0 1 2 3 4
39	Con sentido del humor	0 1 2 3 4
40	Constante, perseverante, tenaz	0 1 2 3 4
41	Independiente	0 1 2 3 4
42	Estable, equilibrada	0 1 2 3 4
43	Madura, fuerte emocionalmente	0 1 2 3 4
44	Admirable, elogiable	0 1 2 3 4
45	Satisfecha conmigo misma	0 1 2 3 4
46	Flexible	0 1 2 3 4
47	Racional	0 1 2 3 4
48	Honrada, honesta, moral	0 1 2 3 4
49	Inteligente, lista	0 1 2 3 4
50	Creativa, imaginativa, original	0 1 2 3 4
51	Curiosa, con amplios intereses	0 1 2 3 4
52	Observadora	0 1 2 3 4
53	Organizada, ordenada en el trabajo o en tareas académicas	0 1 2 3 4
54	Con buena memoria	0 1 2 3 4
55	Mentalmente rápida	0 1 2 3 4
56	Capaz, competente en el trabajo o en tareas académicas	0 1 2 3 4
57	Trabajadora, estudiosa	0 1 2 3 4

A RELLENAR POR EL EXAMINADOR

PD | PERCENTIL



PERFIL

PASOS

1. Anote en las columnas PD y PC las puntuaciones directas y centiles obtenidas en cada una de las escalas.
2. En cada escala o fila haga una marca a la altura de la puntuación centil, de acuerdo con los valores que figuran en el encabezamiento.
3. Una las marcas existentes con líneas continuas para tener el perfil de la persona.

Calidad	Escala	PD	PC	Polo bajo	1 10 20 30 40 50 60 70 80 90 99	Polo alto	Escala	Calidad	
Antisociales	Con			No respeta las normas de convivencia		Respeta las normas sociales	Con	Prosociales	Actitud social
	Sen			Insensible, intolerante y no empatiza		Aprecia y comprende a los otros	Sen		
	Ac			No comparte sus cosas ni colabora		Comparte y colabora	Ac		
Asociales	Sf			Inseguro, indeciso y no asertivo		Seguro y asertivo en la relación	Sf		
	Lid			No le gusta dirigir, tiene poca iniciativa		Capacidad de liderazgo y con iniciativa	Lid		
Prosociales	Agr			Paciente, tolerante y amable		Agresivo y terco	Agr	Antisociales	
	Dom			No le gusta competir ni dominar		Dominante y competitivo	Dom		
	Ap			Extravertido, sociable y le gusta integrarse		Aislado e individualista	Ap	Asociales	
	Ans					Tímido y ansioso	Ans		
Facilitadoras	Imp			Reflexivo, controla sus emociones		Precipitado, inquieto y excitable	Imp	Inhibidoras	Personalidad social
	Ind			Influenciable y dócil		Independiente y distante	Ind		
	Cv			Flexible, liberal y adaptable		Rígido, autoritario y dogmático	Cv		
	Per			Optimista y confiado		Pesimista, suspicaz y receloso	Per		
	Hos			Percibe a sus padres como acogedores		Percibe a sus padres como hostiles	Hos		
	Obs			Buen observador, atento y objetivo		Poco atento y observador	Obs		
	Alt			Creativo en la búsqueda de alternativas		Pobre en recursos y rutinario	Alt		
	Cons			Previsor, piensa en las consecuencias		Imprevisor, no mide las consecuencias	Cons		
	Med			Elige y planifica de modo adecuado		Precipitado y planifica mal	Med		
Inhibidoras	Dem			Percibe a sus padres como autoritarios		Percibe a sus padres como democráticos	Dem	Facilitadoras	
Calidad	Escala	PD	PC	Polo bajo	1 10 20 30 40 50 60 70 80 90 99	Polo alto	Escala	Calidad	

Escaneado con CamScanner

Nº 269

AECS

Nombre y apellidos _____

Sexo ☐ VARÓN ☐ MUJER Centro _____ Curso _____ Edad _____ Fecha _____

PUNTUACIÓN

Sume los puntos de los recuadros que están unidos horizontalmente mediante líneas punteadas y que corresponden a la misma escala; después busque en el Manual las tablas de baremos para hallar las puntuaciones centiles

ACTITUD SOCIAL

Esc.	PD	Centil
Sen		
Ac		
Lid		
Dom		
Sf		
Agr		
Ap		
Ans		
Con		

PENSAMIENTO SOCIAL

Esc.	PD	Centil
Cv		
Imp		
Ind		

Esc.	PD	Centil
Dem		
Per		
Hos		

Esc.	PD	Centil
Obs		
Alt		
Cons		
Med		

CS Escaneado con CamScanner

ANEXO 6. Cuestionario Método Delphi

EL MÉTODO DELPHI DE

VERIFICACIÓN DEL *TOOLKIT*

Autora: Carolina Tarazona Gil

Estudiante de Doctorado de Desarrollo Local y Cooperación Internacional en la UV

1. Correo *

Tutoras:

María Jesús Martínez-Usarralde

Profesora Titular del Departamento de Educación Comparada e Historia de laeducación de la Universidad de Valencia

Carmen Lloret Catalá

Profesora del Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación dela Universitat de València

OBJETIVO

Validar la utilidad del *Toolkit* en su cometido de aplicar el Aprendizaje-Servicio utilizando herramientas digitales con el objetivo de facilitar la implementación del ApSen las aulas dado que ayuda a sistematizar y recoger evidencias del proceso tanto para alumnado, profesorado y/o comunidad de participantes dentro de la Educación Superior.

FECHA DE RECEPCIÓN: *

Ejemplo: 7 de enero del 2019

NOMBRE DEL EXPERTO: *

CARGO: *

CORREO ELECTRÓNICO: *

INSTITUCIÓN: *

1. A continuación, se presentan una serie de ámbitos en los que debes indicar tunivel de experiencia y conocimientos (autoevaluación):

1.1. Aprendizaje-servicio.

Marca solo un óvalo.

Nada o ninguna	*1*	*2*	*3*	*4*	*5*	*6*	*7*	*8*	*9*	*10*	*Mucha experiencia*

1.2 Tecnología educativa (aplicaciones digitales).

Nada o ninguna	*1*	*2*	*3*	*4*	*5*	*6*	*7*	*8*	*9*	*10*	*Mucha experiencia*

1.3 Metodologías pedagógicas en la Educación Superior.

Nada o ninguna	*1*	*2*	*3*	*4*	*5*	*6*	*7*	*8*	*9*	*10*	*Mucha experiencia*

2. Fuentes de argumentación o fundamentación (marca una x en la casillacorrespondiente). Aprendizaje-servicio.

2.1. Análisis teóricos realizados por usted.

- **Alto**
- **Medio**
- **Bajo**

2.2. Su experiencia obtenida.

- **Alto**
- **Medio**
- **Bajo**

2.3. Trabajos de autores nacionales.

- **Alto**
- **Medio**
- **Bajo**

2.4.Trabajos de autores extranjeros.

- **Alto**
- **Medio**
-

Bajo

2.5. Su conocimiento del estado del problema en el extranjero.

- **Alto**
- **Medio**
- **Bajo**

3. Tecnología educativa (aplicaciones digitales).

3.1. Análisis teóricos realizados por usted.

- **Alto**
- **Medio**
- **Bajo**

3.2. Su experiencia obtenida.

- **Alto**
- **Medio**
- **Bajo**

3.3. Trabajos de autores nacionales.

- **Alto**
- **Medio**
- **Bajo**

3.4. Trabajos de autores extranjeros.

- **Alto**
- **Medio**
- **Bajo**

3.5. Su conocimiento del estado del problema en el extranjero.

- **Alto**
- **Medio**
- **Bajo**

4.Aspectos a valorar. Apreciado colaborador/a, lea atentamente las siguientes afirmaciones y marque la opción que en su opinión de experto corresponde en una escala del 1 al 5.

Muy pobre	1	2	3	4	5	Muy bueno

4.1. Las herramientas digitales se adecúan a las actividades propuestas.

Muy pobre	1	2	3	4	5	Muy bueno

4.2. La distribución de aplicaciones por fases del ApS se adecúa al objetivo de cada frase.

Muy pobre	1	2	3	4	5	Muy bueno

4.3. Los ejemplos prácticos de uso de la aplicación en cada fase están bien planteados.

Muy pobre	1	2	3	4	5	Muy bueno

4.4. Los beneficios del estudiantado en el uso de las aplicaciones digitales se corresponden con el objetivo del *Toolkit* que sería sistematizar y ordenar el proceso de implementación del ApS.

Muy pobre	1	2	3	4	5	Muy bueno

4.5. Las competencias adquiridas con el uso de cada aplicación digital son coherentes con la finalidad de la aplicación.

Muy pobre	1	2	3	4	5	Muy bueno

4.6. Las aplicaciones incluidas en el *Toolkit* son útiles y funcionales en la Educación Superior.

Muy pobre	1	2	3	4	5	Muy bueno

4.7. El aprendizaje-servicio se estructura en fases e incluye aplicaciones adecuadas para cada fase.

Muy pobre	1	2	3	4	5	Muy bueno

4.8. La selección de las herramientas digitales se adecúa a la actualidad.

Muy pobre	1	2	3	4	5	Muy bueno

4.9. El profesorado mediante el *Toolkit* encuentra una guía útil y práctica para poder afrontar la aplicación de un ApS con herramientas digitales.

Muy pobre	1	2	3	4	5	Muy bueno

5. Las aplicaciones digitales seleccionadas son fáciles de utilizar e intuitivas para todas/os los participantes del ApS.

Muy pobre	1	2	3	4	5	Muy bueno

Gracias por su participación.

Glosario

ApS=Aprendizaje Servicio

ANEXO 7. Resultados Método Delphi Ronda 1

	1.Las herramientas digitales se adecúan a las actividades propuestas.	2.La distribución de aplicaciones por fases del ApS se adecúa al objetivo de cada fase.	3.Los ejemplos prácticos de uso de la aplicación en cada fase están bien planteados.	4.Los beneficios del estudiantado en el uso de las aplicaciones digitales se corresponden con el objetivo del *Toolkit* que sería sistematizar y ordenar el proceso de implementación del ApS	5. Las competencias adquiridas con el uso de cada aplicación digital son coherentes con la finalidad de la aplicación	6. Las aplicaciones incluidas en el *Toolkit* son útiles y funcionales en la Educación Superior.	7.El Aprendizaje-servicio se estructura en fases e incluye aplicaciones adecuadas para cada fase.	8.La selección de las herramientas digitales se adecúa a la actualidad.	9.El profesorado mediante el *Toolkit* encuentra una guía útil y práctica para poder afrontar la aplicación de un ApS con herramientas digitales.	10.Las aplicaciones digitales seleccionadas son fáciles de utilizar e intuitivas para todas/os los participantes del ApS.
	4	5	3	5	5	5	5	5	5	4
	4	4	4	4	4	3	4	3	4	4
	5	4	5	5	4	4	5	4	5	4
	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5
	5	5	5	5	5	4	5	5	5	4
	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5
M	**4,666666667**	**4,5**	**4,33333333**	**4,833333333**	**4,666666667**	**4,33333333**	**4,833333333**	**4,5**	**4,833333333**	**4,333333333**

Nota. Elaboración propia. M=Media.

Resultados Método Delphi Ronda 2

	1.Las herramientas digitales se adecúan a las actividades propuestas.	2.La distribución de aplicaciones por fases del ApS se adecúa al objetivo de cada fase.	3.Los ejemplos prácticos de uso de la aplicación en cada fase están bien planteados.	4.Los beneficios del estudiantado en el uso de las aplicaciones digitales se corresponden con el objetivo del *Toolkit* que sería sistematizar y ordenar el proceso de implementación del ApS	5. Las competencias adquiridas con el uso de cada aplicación digital son coherentes con la finalidad de la aplicación	6. Las aplicaciones incluidas en el *Toolkit* son útiles y funcionales en la Educación Superior.	7.El Aprendizaje-servicio se estructura en fases e incluye aplicaciones adecuadas para cada fase.	8.La selección de las herramientas digitales se adecúa a la actualidad.	9.El profesorado mediante el *Toolkit* encuentra una guía útil y práctica para poder afrontar la aplicación de un ApS con herramientas digitales.	10.Las aplicaciones digitales seleccionadas son fáciles de utilizar e intuitivas para todas/os los participantes del ApS.
	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
	4	4	4	4	4	3	5	2	5	4
	5	5	4	5	5	4	5	5	5	5
	5	4	5	4	5	5	5	5	5	4
	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5
	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5
M	**4,833333333**	**4,5**	**4,666666667**	**4,666666667**	**4,833333333**	**4,333333333**	**5**	**4,5**	**5**	**4,666666667**

Nota. Elaboración propia. M=Media.

ANEXO 8. *Toolkit*



01 genially

Genially

FASE DE INICIO

Genially es una aplicación web para hacer presentaciones interactivas. Ofrece un surtido de plantillas y recursos que consiguen que el proceso de creación de contenidos sea muy sencillo. Esta aplicación permite a las y los usuarios crear presentaciones al estilo powerpoint en las que se pueden insertar diapositivas con diferentes formatos.

Genially permite seleccionar una carpeta específica con una presentación de 1 diapositiva para mostrar todos los objetivos del proyecto. El diseño de la diapositiva sería creado por el profesorado y el alumnado (todos pueden ver la misma diapositiva) que podrían estar en diferentes lugares. Podrían escribir notas sobre ella en tiempo real, ya que todas las personas participantes pueden ver la misma diapositiva al mismo tiempo.

Genially para profesorado de la ES

- Puede ser útil para identificar los intereses y la motivación del alumnado en un proyecto de aprendizaje-servicio.
- Crea un cuadro de proyecto interactivo. El alumnado tiene acceso a diferentes problemas de la comunidad y puede elegir la imagen de uno de ellos en el que más les interese intervenir. Pueden escribir cuatro o cinco puntos sobre qué motivaciones/intereses/hechos les mueven a colaborar para resolver ese problema y necesidad de la comunidad.

Instrucciones:

Inglés:
https://www.youtube.com/watch?v=WKe2Z9J1-fY

Alemán:
https://www.youtube.com/watch?v=mhdQA0U-QDY

Español:
https://www.youtube.com/watch?v=_CMPVKlw9PU

- Al final, el alumnado puede compartir con el profesorado las presentaciones enviando el enlace por el correo electrónico institucional.

Beneficios de Genially PARA EL ESTUDIANTADO

La herramienta Genially ayuda a facilitar la competencia digital del estudiantado mediante el desarrollo de habilidades como la creación de contenidos. Genially también desarrolla las competencias profesionales de las y los educadores de la ES, ya que fomenta la reflexión sobre la enseñanza y el aprendizaje. Dichas competencias se extienden aún más mediante la evaluación y el análisis de pruebas utilizando Genially.

Ver la herramienta en uso:



Competencias:

Evaluación:

retar al alumnado a mejorar sus competencias digitales para crear documentos diseñados digitalmente.

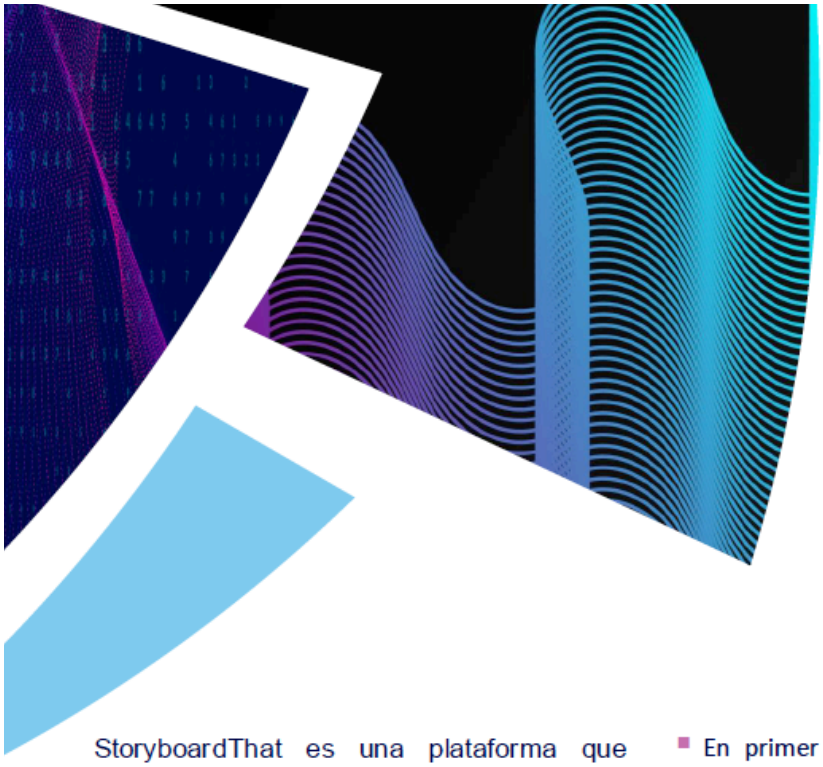
Analizar la evidencia:

a través de la investigación por parte del alumnado, aumentar el pensamiento crítico sobre sus propias ideas en relación con el proyecto.

Expresar su opinión:

el alumnado dará su opinión creando sus propias diapositivas antes de comenzar la actividad.





02 Storyboard That

FASE DE INICIO

StoryboardThat es una plataforma que permite la creación de historias para presentar proyectos o contenidos a profesorado y alumnado. Este tipo de aplicaciones permiten a las y los usuarios desarrollar su capacidad creativa a través de recursos que facilitan la creación de sus propias historias para presentar contenidos. En esta app, el profesorado de la ES puede crear un guión de 3 acciones: la primera y tercera pertenecen al profesor/a preguntando y dando unas instrucciones antes de comenzar la actividad. Por otro lado, el alumnado tendría que escribir en la segunda imagen su avatar y cuáles son las expectativas del proyecto.

StoryboardThat para profesorado de la ES

- Se pueden identificar los puntos fuertes del alumnado mediante sus representaciones en cómics y en un icono de diálogo.
- En primer lugar, cada alumno/a tiene que crear su propio avatar con un trasfondo común (por ejemplo, una clase), y explicar desde su punto de vista cuáles son los puntos fuertes para desarrollar un proyecto de aprendizaje-servicio.
- El profesorado de la ES puede crear un ejemplo de guión gráfico como tarea (se recuerda escribir un plazo, objetivos y procedimiento y compartirlo con las y los estudiantes y comprobarlo en tiempo real):

Inglés:
https://www.youtube.com/watch?v=blfTxFMZ9dY

Español:
https://www.youtube.com/watch?v=Xz882MZT1F0

Beneficios de StoryBoardThat PARA EL ESTUDIANTADO

Storyboardthat ayuda a las y los estudiantes a identificar formas de crear y editar contenidos sencillos en formato gráfico. La aplicación permite al profesorado de la ES seleccionar formas de modificar e integrar contenidos e información de forma fácil para crear otros nuevos y originales.

Ver la herramienta en uso:



Competencias:

Compromiso:

A través de los dibujos animados resulta más fácil expresarse para el estudiantado.

Pedagogía:

El cómic creado es para enseñar al estudiantado cómo explicar algo desde cero y manifestar a otros cómo se sienten.

Pensamiento crítico:

La comunicación permite al estudiantado ser responsable de sus pensamientos



03 wakelet

Wakelet

FASE DE INICIO

Wakelet es una plataforma gratuita de creación de contenidos diseñada por *Microsoft* para las y los educadores que permite a los usuarios guardar imágenes, enlaces, tweets o podcasts en un único espacio. Una vez guardados, estos recursos pueden organizarse y estructurarse de forma interactiva en colecciones (denominadas "Wakes") y compartirse con el estudiantado o compañeros/as de profesión. Entre sus ventajas, permite compartir contenidos de una forma más interactiva y atractiva y fomenta el desarrollo de habilidades colaborativas dentro de la comunidad educativa. El profesorado de la ES puede crear una nueva colección y las y los estudiantes pueden unirse a ella con una invitación. En esta colección, el profesorado de la ES puede crear una imagen de la comunidad y describir sus principales características. Además, las y los profesores pueden crear viñetas sobre las necesidades de la comunidad y escribir preguntas para el alumnado. La misión de este último es responder a estas preguntas de forma original, utilizando imágenes, vídeos, audio o simplemente escribiendo sobre ellas.

Wakelet para profesorado de la ES

- Esta herramienta es útil para identificar los recursos de las y los socios comunitarios.
- El profesorado puede utilizar Wakelet para presentar, mediante texto e imágenes, la comunidad y sus necesidades a las y los alumnos. Juntos, pueden escribir las posibles formas de resolver sus problemas y los beneficios de trabajar en ella.

Inglés:
https://www.youtube.com/watch?v=LsMxLuwBLuM&t=38s

Español:
https://www.youtube.com/watch?v=LsMxLuwBLuM

Beneficios de Wakelet PARA EL ESTUDIANTADO

Wakelet es una aplicación que mejora las habilidades de comunicación y colaboración. Para estudiantado y profesorado de la ES, es una forma de compartir a través de las tecnologías digitales, por ejemplo, datos o contenidos.

Ver la herramienta en uso:



Competencias:

Comunicación:

Alguna parte del trabajo es investigado y redactado con información respecto a la comunidad.

Colaboración:

Un grupo formado por las y los estudiantes puede crear un muro.

Creatividad:

No hay normas para el diseño y el orden de la información.





04 Canva

Canva

FASE DE INICIO

Canva es una aplicación digital para la creación de diseños gráficos *online*. Gracias a esta herramienta es posible crear presentaciones, carteles, vídeos o logotipos. Los usuarios pueden crear fácilmente una cuenta con un correo electrónico o mediante Google o Facebook. Al principio, es posible aprender con un tutorial que guía cómo crear contenidos a través de la aplicación. Es fácil de usar, intuitiva y perfecta para crear diferentes diseños con plantillas o desde cero.

Canva para profesorado de la ES

- Las y los profesores de la ES pueden crear una plantilla con las partes principales del acuerdo de cooperación del proyecto de aprendizaje-servicio y controlar su diseño. A continuación, pueden enviar el enlace del documento al alumnado y a las y los socios de la comunidad para co-crear el contenido del mismo.
- Esta herramienta permite al profesorado fijar objetivos, expectativas, responsabilidades y plazos, y contribuye a crear una mentalidad de colaboración.

Inglés:
https://www.youtube.com/watch?v=9iuWcf67pgM

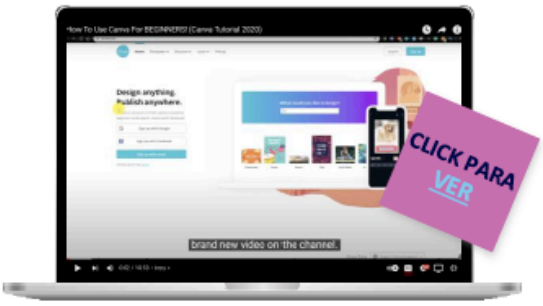
Alemán:
https://www.youtube.com/watch?v=pPw9S4t5LNQ

Español:
https://www.youtube.com/watch?v=kdE6ZmT_5MI

Beneficios de Canva PARA EL ESTUDIANTADO

Canva es una aplicación para crear contenidos digitales en formatos sencillos que permite a las y los estudiantes y al profesorado de la ES expresarse a través de la creación de medios digitales. Las y los educadores capacitan al alumnado fomentando la diferenciación y la personalización. La creación de contenidos facilita el desarrollo de sus competencias digitales.

Ver la herramienta en uso:



Competencias:

Creatividad:

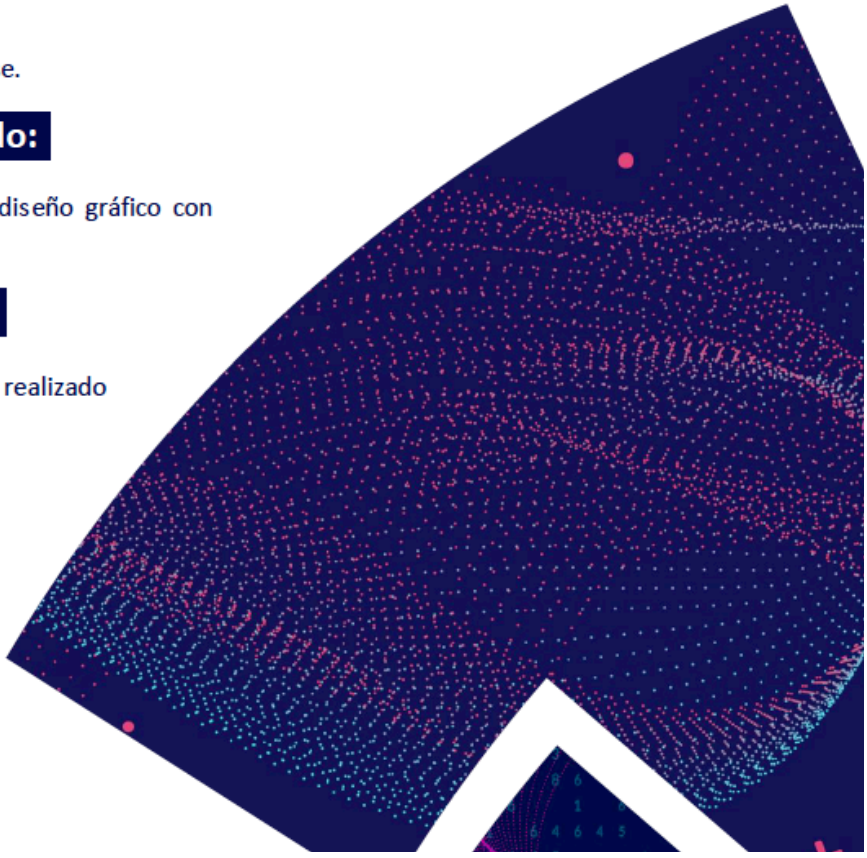
No hay límites para expresarse.

Creación de contenido:

El estudiantado combina el diseño gráfico con las tareas de escritura.

Trabajo cooperativo:

El documento puede estar realizado por grupos (estudiantado).





05 MindMup

FASE DE NECESIDADES DE LA COMUNIDAD

MindMup es una aplicación que crea mapas mentales online y de forma sencilla que está integrada en Google Drive. Los usuarios crean mapas mentales online, almacenandose en la nube y accediendo a ellos en cualquier momento. Cada nuevo mapa mental creado se almacena en la nube y es posible compartirlo con otras personas, por ejemplo con estudiantado y profesorado. Es útil para la planificación o la elaboración de mapas centrados en el aprendizaje cooperativo.

MindMup para profesorado de la ES

- Las y los profesores de la ES explican cómo utilizar los contenidos para la elaboración de mapas comunitarios después de trabajar en el aprendizaje-servicio. Pueden sugerir temas en torno a las necesidades de la comunidad, por ejemplo, y crear el tablón con todas las ideas del alumnado en tiempo real.

Inglés:
https://www.youtube.com/watch?v=XY-YjF57wFs

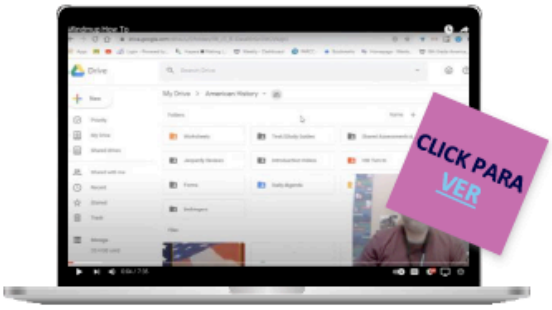
Alemán:
https://www.youtube.com/watch?v=QksLAx0ZHtc

Español:
https://www.youtube.com/watch?v=w1Uj_aeqLHM

Beneficios de MindMup PARA EL ESTUDIANTADO

MindMup es una herramienta para enseñar al alumnado la alfabetización informacional y de datos en relación con la gestión de datos, información y contenidos digitales. Por ejemplo, la organización de la información en entornos digitales.

Ver la herramienta en uso:



Competencias:

Memoria:

El mapa visual tiene fácilmente el poder de ser leído por el estudiantado y al mismo tiempo, memorizado.

Creatividad:

Las ideas en el mapa reflejan la capacidad del estudiantado de tener detalles informativos sobre el tema tratado.

Constructivismo cognitivo:

Los mapas mentales permiten al alumnado organizar sus ideas de un modo más adecuado para ser capaces de comprender claramente.



06 edpuzzle

Edpuzzle

FASE DE NECESIDADES DE LA COMUNIDAD

Edpuzzle es una herramienta útil para crear y editar vídeos *online* con objetivos específicos de aprendizaje. El objetivo de esta herramienta es personalizar los vídeos, por ejemplo, vídeos de YouTube con preguntas, enlaces, comentarios en voz en *off* y mucho más. El objetivo es que el profesorado pueda compartir los vídeos creados para ellos y preparar lecciones específicas haciendo un seguimiento de las puntuaciones del alumnado y estableciendo plazos. Por ejemplo, los vídeos podrían estar listos para clases individuales o actividades en grupo.

Edpuzzle para profesorado de la ES

- Las y los profesores de la ES pueden elegir un vídeo de Youtube de la comunidad en la que va a tener lugar el servicio del proyecto y compartirlo con sus alumnos/as.
- En este vídeo y por grupos, cada alumno/a debe insertar sus propios vídeos sobre la comunidad, identificando necesidades y recursos.
- Otra opción es crear preguntas sobre las necesidades de la comunidad en el vídeo, así como contenido de YouTube al mismo tiempo (puede ser un vídeo de creación propia o uno ya subido a la plataforma).

Inglés:
https://www.youtube.com/watch?v=8l0fV0djfJA&t=495s

Alemán:
https://www.youtube.com/watch?v=GJyS2iCwFs8

Español:
https://www.youtube.com/watch?v=QWar47cMmUI

Beneficios de Edpuzzle PARA EL ESTUDIANTADO

Edpuzzle ayuda al estudiantado y al profesorado de la ES a mejorar sus competencias en el ámbito de la comunicación y la colaboración. El punto principal consiste en hacer participar a la ciudadanía a través de las tecnologías digitales para que utilice servicios digitales públicos como *YouTube*. Edpuzzle capacita a las y los alumnos a través de la participación activa.

Ver la herramienta en uso:



Competencias:

Interacción:

El estudiantado tiene que trabajar en equipo para crear un vídeo que exprese sus ideas.

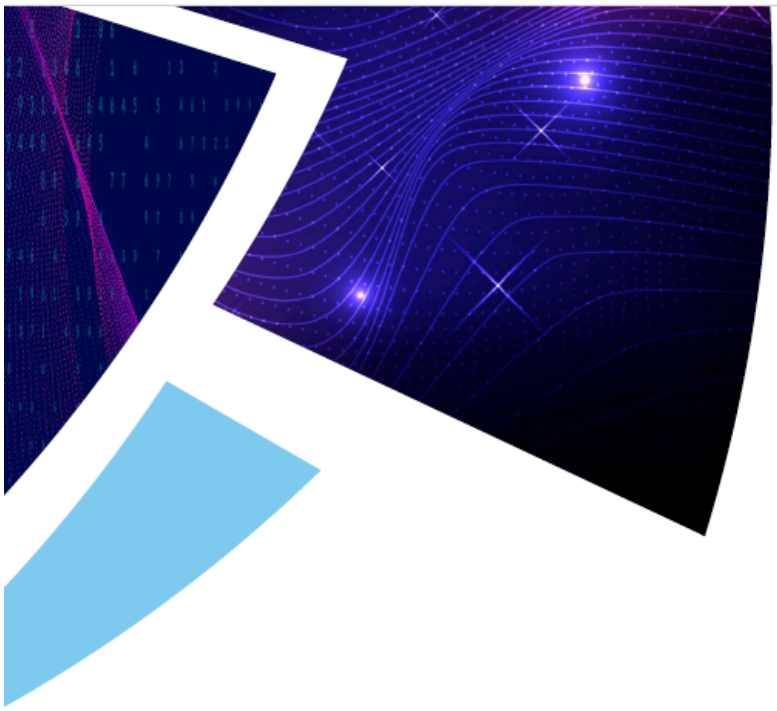
Pensamiento crítico:

Analizar los vídeos añadiendo comentarios y correcciones hace que el estudiantado tenga mayor capacidad de raciocinio.

Investigación:

El estudiantado investiga en youtube los mejores vídeos para representar los proyectos de la comunidad.





07 NoodleTools

FASE DE NECESIDADES DE LA COMUNIDAD

NoodleTools está preparado para los trabajos de investigación del alumnado. Esta plataforma digital permite al alumnado crear un proyecto y compartirlo para proponer su investigación sobre un tema específico. En la aplicación, es posible encontrar diferentes pestañas como fuentes o fichas y el alumnado recibe orientación en todos los procesos de investigación para escribir su bibliografía. Además, es posible que el alumnado aprenda a citar sus fuentes de forma adecuada.

NoodleTools para profesorado de la ES

- Esta herramienta permite a las y los profesores de la ES dividir a sus alumnos/as en grupos de trabajo y hacerles investigar sobre un tema relacionado con las necesidades de la comunidad. El objetivo de la investigación es poner en práctica el servicio con referencias de calidad. Las y los estudiantes deben buscar antecedentes de experiencias relacionadas con el tema elegido.

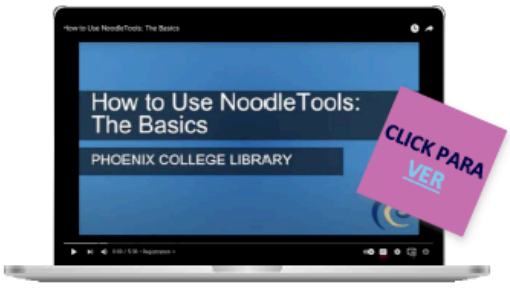
Inglés:
https://www.youtube.com/watch?v=FwQFblvk5Ik

Español:
https://www.youtube.com/watch?v=2YuljkAE7ps

Beneficios de NoodleTools PARA EL ESTUDIANTADO

Noodle Tools ayuda a gestionar la alfabetización informacional y de datos. Las competencias más importantes que puede desarrollar el profesorado y alumnado de la ES son: buscar y filtrar datos, y crear y actualizar estrategias de búsqueda personales. Noodle Tools facilita las competencias digitales de las y los alumnos exponiéndose a la alfabetización informacional y mediática y a la creación de contenidos.

Ver la herramienta en uso:



Competencias:

Investigación:

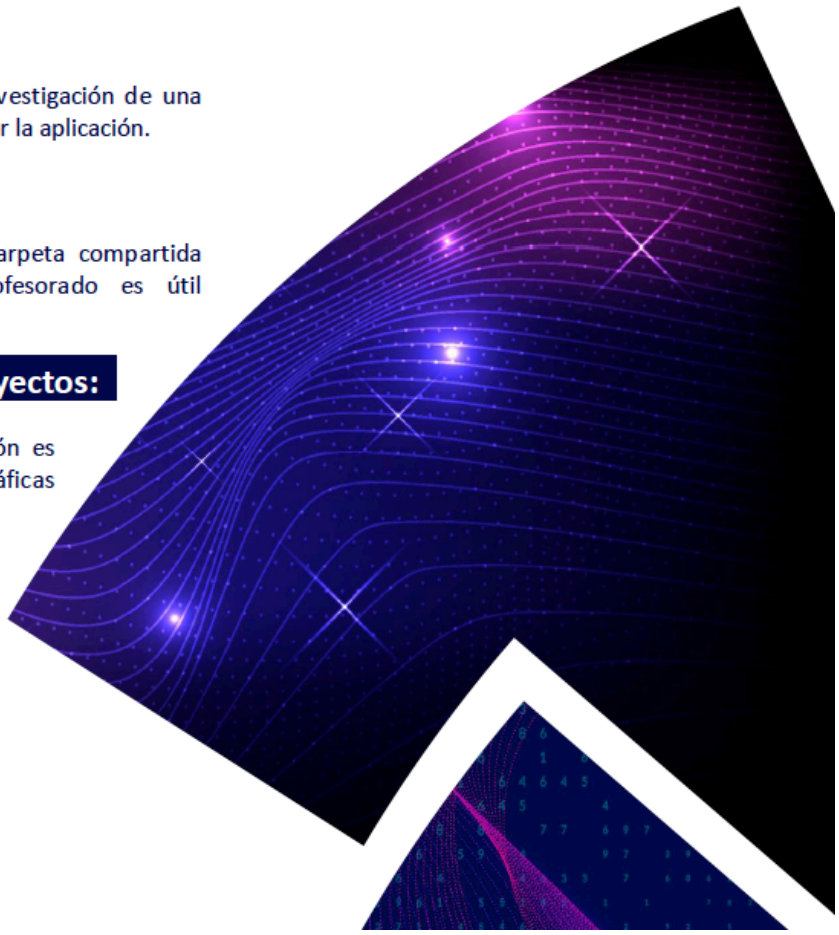
El estudiantado hará una investigación de una forma profesional, guiado por la aplicación.

Trabajo en equipo:

Para la creación de una carpeta compartida entre estudiantado y profesorado es útil cooperar en la actividad.

Organización de proyectos:

El objetivo en esta aplicación es escribir referencias bibliográficas de una forma específica.





08 Google Classroom

FASE DE APRENDIZAJE-SERVICIO

Google Classroom es una plataforma adecuada para la fase de ejecución del aprendizaje-servicio. Es gratuita y muy fácil de usar. Una de sus posibles funciones consiste en estructurar una clase para diferentes alumnos/as de forma interactiva. Su función principal es la de almacenar el contenido organizado de las clases, por lo que, para cualquier actividad que se realice, resulta muy útil por la versatilidad que tiene para almacenar diferentes formatos. Utilizando esta sencilla herramienta, el profesorado de la ES puede crear una carpeta con el nombre del proyecto, añadir a todos los alumnos/as con su correo electrónico y compartir un documento con todas las indicaciones para el proyecto, como la temporalización, los calendarios y el número de participantes. Esto se realizaría en tiempo real.

Google Classroom para profesorado de la ES

- Google Classroom puede utilizarse en el aprendizaje-servicio para crear un grupo/clase e insertar el trabajo diario del alumnado a través de vídeos, textos, pistas y tareas con objetivos y opiniones sobre las sesiones.

Inglés:
https://www.youtube.com/watch?v=pl-tBjAM9g4

Alemán:
https://www.youtube.com/watch?v=UGsM1_xjEZo

Español:
https://www.youtube.com/watch?v=X6EvJM_BWYw

Beneficios de
Google Classroom PARA EL ESTUDIANTADO

Google Classroom ayuda a las y los alumnos a saber incluir y reelaborar contenidos digitales. Esta herramienta les permite integrar conocimientos y recursos. Para el profesorado, constituye una forma de enseñar y guiar a sus alumnos/as en la autorregulación del aprendizaje. Google Classroom desarrolla competencias para la enseñanza y el aprendizaje.

Ver la herramienta en uso:



Competencias:

Guía:

La opinión del profesorado es de fácil lectura.

Aprendizaje colaborativo:

Es posible trabajar en grupos y carpetas para desarrollar el proyecto.



09 miro

Miro

FASE DE APRENDIZAJE-SERVICIO

Miro es una herramienta interactiva que permite a los usuarios trabajar en colaboración a través de una pizarra virtual, donde se pueden crear diagramas, mapas mentales, organigramas y mucho más. Existe la posibilidad de seleccionar plantillas prediseñadas o un lienzo en blanco, listo para colocar la información. Esta aplicación puede utilizarse para sesiones de pensamiento de diseño, mapas de empatía, procesos creativos, y un largo etcétera. El trabajo en Miro puede ser sincrónico o asincrónico, y todas las personas pueden colaborar al mismo tiempo, dejar comentarios, cuadros de formulario para cada grupo, y mucho más. Además, es posible exportarlo como PDF o como imagen. Cabe mencionar que Miro tiene una cuenta gratuita y una cuenta premium: esta última permite hacer videollamadas, poner un temporizador, votar y exportarlo en PDF o imagen con tamaños más grandes. Miro puede ser utilizado por las y los profesores de la ES como la herramienta perfecta para realizar una videollamada con todos los miembros del grupo y crear un verdadero intercambio de ideas con notas, pizarra, documentos, etc., sobre el tema principal trabajado desde el aprendizaje-servicio.

Miro para profesorado de la ES

- Durante las actividades del proyecto de aprendizaje-servicio, las y los profesores pueden utilizar un tablero personal para conectar todos los proyectos realizados en ese momento, como vídeos, notas, textos, imágenes, pistas y mapas mentales. Es posible crear un tablero para cada sesión.

Inglés:
https://www.youtube.com/watch?v=cXidv3bzQuM

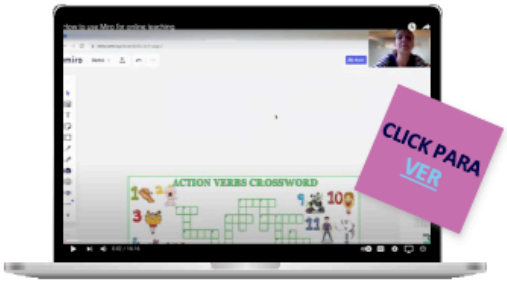
Alemán:
https://www.youtube.com/watch?v=7iwdiB3VN7g

Español:
https://www.youtube.com/watch?v=cXidv3bzQuM

Beneficios de Miro PARA EL ESTUDIANTADO

Miro es una herramienta de comunicación y colaboración. Esta app permite a las y los estudiantes compartir contenidos a través de tecnologías digitales y aprender prácticas de referenciación y atribución. Puede ser utilizada por el profesorado para orientar de forma colaborativa. Miro fomenta el uso y la comunicación responsables.

Ver la herramienta en uso:



Competencias:

Colaboración responsable:

El objetivo principal es crear muros en equipo.

Comunicación:

El muro principal permite al estudiantado expresarse abiertamente.

Creación de contenido:

La posibilidad de utilizar diferentes medios se adaptará perfectamente a la creatividad del estudiantado





10 Otter Voice Notes

FASE DE APRENDIZAJE-SERVICIO

Otter es una aplicación que permite grabar audio de forma sencilla. Es útil para realizar transcripciones rápidas directamente desde la subida de una pista de audio a la aplicación. Es posible tener un documento con la transcripción realizada de forma detallada, por ejemplo con la etiqueta (nombre) de los diferentes locutores. Además, es posible crear diferentes carpetas para organizar el trabajo. Para el estudiantado, es una herramienta útil cuando trabajan con pistas de audio o entrevistas.

Otter para profesorado de la ES

- Otter puede utilizarse durante las sesiones de Zoom con las y los alumnos y con la comunidad. Otter puede grabar todos los vídeos y es capaz de programar la transcripción automática de la voz para destacar temas y crear conclusiones.

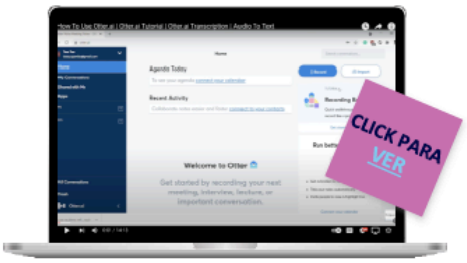
Inglés:
https://www.youtube.com/watch?v=QJqttNSUkOA



Beneficios de Otter PARA EL ESTUDIANTADO

Otter se especializa en la alfabetización informacional, mediática y de datos. Las y los alumnos gestionan datos, información y contenidos digitales organizando y almacenando la información. Mientras tanto, el profesorado selecciona los recursos digitales y da accesibilidad e inclusión a la clase.

Ver la herramienta en uso:



Competencias:

Organización de datos:

Todas las transcripciones tienen que haber sido escritas en un documento y supervisadas por el estudiantado.

Precisión:

El estudiantado presta atención a los detalles de la grabación del podcast.

Escucha activa:

Esta herramienta hará que el estudiantado desarrolle la escucha activa con las pistas de audio





11 Padlet

FASE DE ORIENTACIÓN

Padlet es una aplicación online creada como cuaderno o pizarra digital para guardar diferentes formatos como imágenes, escritos o pistas de audio, y compartirlos con otros. El profesorado puede utilizarla con los alumnos de forma sencilla accediendo a sus perfiles personales y compartiendo sus documentos y viceversa. Es una herramienta que mejora la creatividad y con ello, incentiva la creación de contenidos entre el alumnado. Es la herramienta perfecta para el trabajo colaborativo y es posible configurarla de diferentes maneras.

Padlet para profesorado de la ES

- Esta herramienta ofrece a los profesores la posibilidad de dividir a sus alumnos/as en equipos y hacerles trabajar en tableros colaborativos y personalizados. La herramienta les permite crear un tablero desde cero y compartirlo con su alumnado.

Inglés:
hhttps://www.youtube.com/watch?v=wm-2RITkkAY

Alemán:
https://www.youtube.com/watch?v=yIuI2j-6Aqc

Español:
https://www.youtube.com/watch?v=0YZmW9wMfyU

Beneficios de Padlet PARA EL ESTUDIANTADO

Padlet alienta a la comunicación y a la colaboración. Las y los alumnos aprenden a compartir con los demás a través de las tecnologías digitales. Las y los profesores de la ES enseñan a autorregular el aprendizaje.

Ver la herramienta en uso:



Competencias:

Intuición:

Aprendizaje autónomo. El estudiantado controlará su producción y será responsable del resultado final en la app.

Investigación:

El profesorado corrige y responde al estudiantado sobre dudas referentes a la app.

Colaboración:

El trabajo en grupo tendrá como resultado nueva información en un muro, siendo muy fácil de añadir desde la aplicación.



12 Mentimeter

Mentimeter

FASE DE ORIENTACIÓN

Mentimeter es una herramienta de presentación interactiva que permite a las y los usuarios interactuar con su público en tiempo real. El profesorado de la ES se registra utilizando una dirección de correo electrónico o a través de los inicios de sesión de Google o Facebook. Después de elegir el rol del presentador o de la audiencia para empezar, las y los profesores de la ES sólo tienen que hacer clic en un botón para empezar a diseñar una presentación. Las y los usuarios pueden elegir entre una variedad de eventos, seleccionando entre opciones como preguntas, sondeos, nubes de palabras, reacciones y mucho más. El público se conecta desde la aplicación o a través de menti.com e introduce un código de conexión de seis dígitos para ver y responder a las preguntas. En este caso, el profesorado puede crear un cuestionario sobre el proyecto y enviárselo a las y los alumnos para saber cómo se sienten y cómo se han estado preparando.

Mentimeter para profesorado de la ES

- El profesorado de la ES que está guiando al grupo durante la práctica del aprendizaje-servicio puede crear un grupo paralelo con encuestas y presentaciones de preguntas para clarificar cómo seguir trabajando en la dinámica del intercambio.

Inglés:
https://www.youtube.com/watch?v=IOPnAAzPfXA

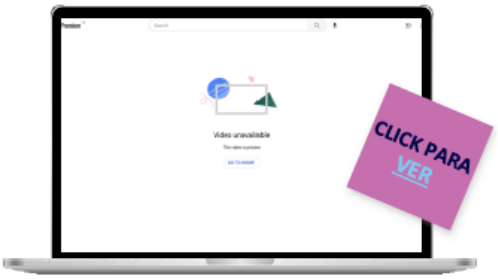
Alemán:
https://www.youtube.com/watch?v=tn4J7XSyxug

Español:
https://www.youtube.com/watch?v=8sDWtxRcbJU

Beneficios de Mentimeter PARA EL ESTUDIANTADO

Mentimeter es una herramienta social de comunicación y colaboración en la que las y los estudiantes interactúan a través de las tecnologías digitales. A través de ella, el profesorado de la ES puede crear un compromiso profesional entre su alumnado, construyendo sus propias estrategias de comunicación y evaluación.

Ver la herramienta en uso:



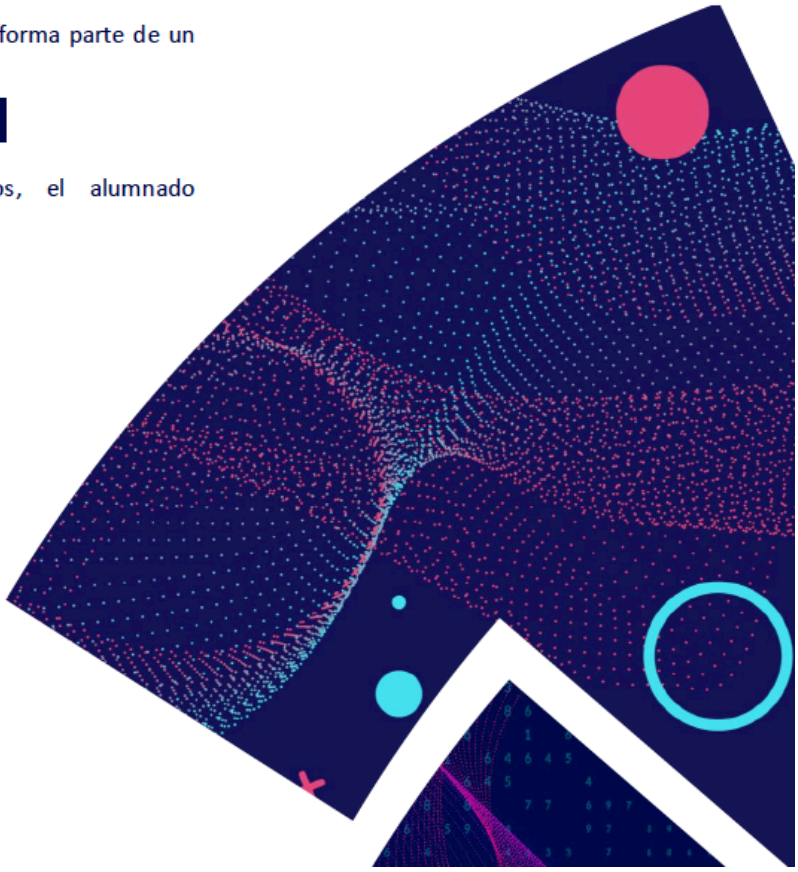
Competencias:

Compromiso:

El estudiantado siente que forma parte de un proyecto.

Pensamiento crítico:

Mediante los cuestionarios, el alumnado reflexiona sobre lo que hizo.





13 Flipgrid

Flipgrid

FASE DE ORIENTACIÓN

La aplicación Flipgrid es una herramienta gratuita de Microsoft que permite a las y los usuarios subir vídeos y ofrece muchas posibilidades durante el curso. Se trata de una plataforma de aprendizaje social que, entre otras posibilidades, permite al profesorado crear debates en clase. Se pueden utilizar los diferentes temas que ofrece la plataforma para proponerlos a las y los alumnos, que tendrían que participar grabándose en vídeos cortos y exponiendo su opinión sobre las actividades de aprendizaje-servicio, compartiéndolos en línea o en el aula. Con esta herramienta, también pueden adquirir diferentes habilidades como hablar en público y dar voz a sus ideas de una forma diferente.

Flipgrid para profesorado de la ES

- Las y los profesores de la ES pueden elegir esta herramienta para crear una reunión de grupo o reuniones individuales supervisadas para ayudar al estudiantado en la resolución de problemas. Constituye por ello una app perfecta para crear diálogo entre el profesorado y su alumnado.
- Flipgrid también permite a las y los usuarios crear vídeos, con el objetivo de compartir sus opiniones sobre el proceso de aprendizaje-servicio, de una forma natural. Desde el panel, para crear un nuevo tema, las y los profesores tienen que crear una tarea para el alumnado y compartir el enlace tras configurar el vídeo explicando las instrucciones del trabajo a realizar. Posteriormente, estos últimos tendrán que grabar sus vídeos con el feedback para el profesorado; lo que puede también hacerse por y entre las y los alumnos.

Inglés:
https://www.youtube.com/watch?v=vJOoloQ7k5Q

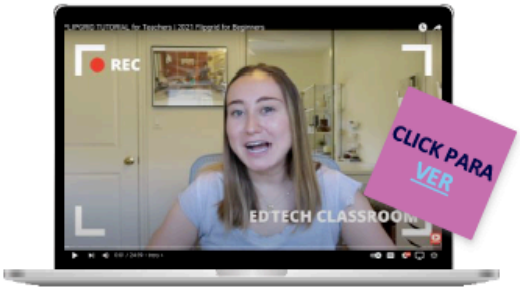
Alemán:
https://www.youtube.com/watch?v=RrgrZGtNoc8

Español:
https://www.youtube.com/watch?v=Gz23yEGEAkk

Beneficios de Flipgrid PARA EL ESTUDIANTADO

Flipgrid es una herramienta que ayuda a las y los estudiantes en la comunicación y la colaboración, especialmente en netiqueta (normas de comportamiento y conocimientos en el ámbito digital). Las y los profesores de la ES podrían utilizarlo también para la evaluación. De este modo, se potencia la alfabetización digital y se fomenta un uso responsable.

Ver la herramienta en uso:



Competencias:

Aprendizaje colaborativo:

Estudiantado y profesorado colaboran para decidir el objetivo del proyecto.

Uso responsable:

Todos los discursos de las y los estudiantes serán grabados.

Creación de contenido:

El estudiantado aprende cómo crear vídeos para expresarse.





14 Seesaw

Seesaw

FASE DE REFLEXIÓN

Seesaw es como un diario de aprendizaje en una plataforma *online* hecha para educadores que puede crear una experiencia multimedia para el estudiantado a través de diferentes configuraciones. También es posible combinarlo con Google Classroom e iniciar sesión con un código QR. El profesorado puede asignar actividades al alumnado compartiendo sus tableros utilizando, por ejemplo, fotos, archivos, vídeos o dibujos.

Seesaw para profesorado de la ES

- Las y los profesores de la ES pueden dar la oportunidad a su alumnado de dar su opinión y un espacio para discutir necesidades y demandas. En esta aplicación es fácil utilizar vídeos para describir su propia experiencia teniendo en cuenta las principales dificultades y logros del proyecto de aprendizaje-servicio.

Inglés:
https://www.youtube.com/watch?v=cM3QNgGnFCI

Español:
https://www.youtube.com/watch?v=1NZsYbKxWv4

Beneficios de Seesaw PARA EL ESTUDIANTADO

Seesaw es una app para desarrollar contenidos digitales e integrarlos en un lugar único. El profesorado puede animar a sus alumnos/as a potenciar el aprendizaje y seleccionar la información. Seesaw puede utilizarse para mejorar el análisis de pruebas y las estrategias de evaluación.

Ver la herramienta en uso:



Competencias:

Pensamiento crítico:

Grabar sus propios vídeos hará responsabilizarse al estudiantado de sus palabras.

Comunicación:

El estudiantado trabajará en sus habilidades comunicativas y en su presentación oral.

Análisis:

Los vídeos constituirán resumen de una reflexión previa al trabajo.



15 Fan.school

FASE DE REFLEXIÓN

Fan.school (antes llamada Kidblog) es un blog desarrollado para el uso del profesorado y alumnado que crea conversaciones entre ambos. Gracias a esta plataforma, el profesorado puede dejar comentarios sobre el trabajo de su alumnado de forma sencilla de forma escrita. Las conversaciones registradas están en orden cronológico inverso.

Fan.school para profesorado de la ES

- Esta aplicación resulta ideal para recoger la opinión del alumnado, creando un blog con posts sobre sus experiencias. El blog es un espacio para discutir el proceso de aprendizaje en el aprendizaje-servicio describiendo lo sucedido y considerando las principales dificultades del proyecto. Sería un blog/diario/cuaderno de notas personal que las y los profesores de la ES pueden revisar uno a uno. Después de cada actividad, se puede clasificar y escribir lo que se ha realizado expresando la experiencia personal vivida en positivo o en negativo. Más tarde, el estudiantado puede publicarlo y compartirlo también con otros/as estudiantes.

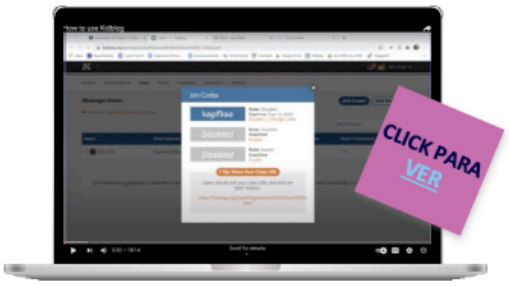
Inglés:
https://www.youtube.com/watch?v=q7H5yPS2BWw&t=9s

Español:
https://www.youtube.com/watch?v=MyByMFfy6jM

Beneficios de Fan.school PARA EL ESTUDIANTADO

Fan.school es una aplicación que ayuda a las y los estudiantes en la comunicación en relación con la participación ciudadana a través de las tecnologías digitales. El profesorado puede dar autonomía a su alumnado a través de esta herramienta tan efectiva.

Ver la herramienta en uso:



Competencias:

Narrativa:

Las habilidades comunicativas de las y los estudiantes mejoran mediante la creación del blog.

Reflexión:

El estudiantado tiene que desarrollar su mentalidad respecto al proyecto realizado mediante el blog.

Habilidades de escritura:

El blog mejora las habilidades de escritura del alumnado.



16 Poll Everywhere

Poll Everywhere

FASE DE REFLEXIÓN

Poll Everywhere es una aplicación *online* creada para la evaluación. El profesorado diseña sondeos o encuestas o incluso foros de discusión para proporcionarlos al alumnado. Normalmente, se pueden crear sondeos que incluyen los resultados en gráficos en tiempo real. Es una herramienta fácil y rápida para la evaluación.

Poll Everywhere para profesorado de la ES

- Esta herramienta es útil para que las y los alumnos reflexionen sobre el proceso de aprendizaje-servicio. El profesorado puede crear una encuesta a la que deben responder. Tras ella, el alumnado debe recibir el diploma o certificado académico que premia la participación en el proyecto. Poll everywhere permite enviar las encuestas por correo electrónico. Las preguntas deben estar relacionadas con los cambios experimentados por las y los alumnos en las dimensiones personal y cívica/académica, tras la experiencia del aprendizaje-servicio.

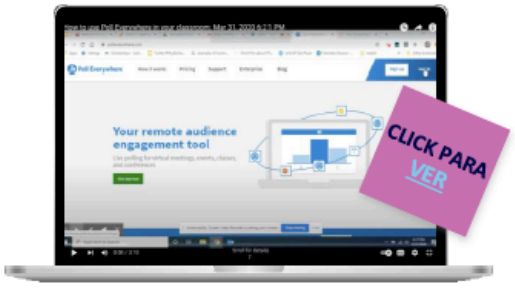
Inglés:
https://www.youtube.com/watch?v=vdx9d0QCzgo

Español:
https://www.youtube.com/watch?v=AID3i-1uRGw

Beneficios de
Poll Everywhere PARA EL ESTUDIANTADO

Poll Everywhere ofrece a las y los estudiantes el poder de compartir su propia opinión, así como sus datos. Las y los profesores de la ES desarrollan habilidades de evaluación, además de gestionar, proteger y compartir información. Poll everywhere fomenta, además, la accesibilidad y la inclusión a través de sus numerosas plataformas.

Ver la herramienta en uso:



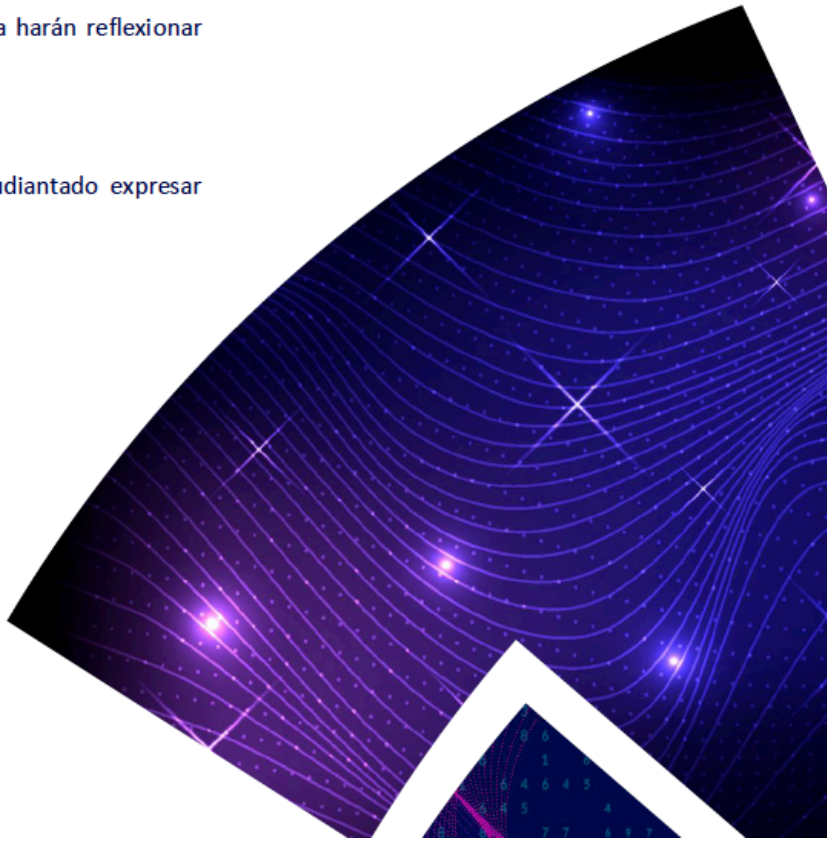
Competencias:

Reflexión:

Las preguntas en la encuesta harán reflexionar al estudiantado.

Opinión:

La encuesta permite al estudiantado expresar su punto de vista.



NOMBRE DE LA HERRAMIENTA	ApS Fase	IDIOMA	IMPORTANTE
Genially*	Fase de inicio	Inglés/Español/Francés	Gratis o 1,25€/mes.
Storyboard that	Fase de inicio	Francés, Español, Alemán, Hebreo, Árabe, Tailandés y más	La versión gratuita tiene muchas opciones, a diferencia de Comic Life o Pixton. 9,99€ para divertirse/9,99€ para profesores/24,99€ para trabajar.
Wakelet	Fase de inicio	Inglés/Español	GRATIS sin necesidad de registrarse
Canva	Fase de inicio	Idiomas europeos	GRATIS para los diseños básicos
MindMup**	Fase de necesidades de la comunidad	Idiomas europeos	GRATIS para los diseños básicos
Edpuzzle	Fase de necesidades de la comunidad	Inglés/Español	El precio de EdPuzzle comienza en 10,76€ al mes.
Noodle Tools	Fase de necesidades de la comunidad	Inglés	Precio bajo
Google Classroom***	Fase de aprendizaje-servicio	Todos los idiomas	GRATIS
Miro	Fase de aprendizaje-servicio	Inglés/Español	7,49€ /mes/ 14,97€/anuales/Básico gratuito para siempre.
Otter	Fase de aprendizaje-servicio	Inglés/Español	Prueba gratuita y 18,72€/mes
Padlet****	Fase de orientación	Inglés/Español	GRATIS

NOMBRE DE LA HERRAMIENTA	ApS Fase	IDIOMA	IMPORTANTE
Mentimeter	Fase de orientación	Inglés/Español	GRATIS 5 diapositivas
Flipgrid	Fase de orientación	Inglés	GRATIS
Seesaw*****	Fase de orientación	Inglés	GRATIS o 120€ al año
Fan.school (Kidblog)	Fase de reflexión	Inglés	GRATIS
Poll everywhere	Fase de reflexión	Inglés	Planes para empresas y organizaciones sin ánimo de lucro: Gratis: para hasta 25 respuestas/actividad y 1 presentador. Presente: 112 €/año para hasta 700 respuestas/actividad y 1 presentador.
*Educatina	Fase de inicio	Español	GRATIS
**Socrative	Fase de necesidades de la comunidad	Idiomas europeos	GRATIS. Crea hasta 5 cuestionarios; Socrative PRO para K-12. 84,21€/ año.
***Wordwall	Fase de aprendizaje-servicio	Inglés/Español	Básico Gratuito/ Mes estándar 5,05€ / mes pagado anualmente Pro 8,42€
****Mystudylife	Fase de orientación	Idiomas europeos	GRATIS
*****Kahoot	Fase de reflexión	Idiomas europeos	GRATIS como invitado 112,29€ anualmente; 27,14€ mensualmente.

Las estrellas hacen referencia a las aplicaciones que son equivalentes en sus usos. Las estrellas situadas a la derecha tras el nombre de la herramienta se refieren a las apps descritas en las 16 herramientas digitales anteriores en el documento, a la izquierda están las apps que en su uso son equivalentes a las anteriores.

*APLICACIONES EQUIVALENTES
**APLICACIONES EQUIVALENTES
***APLICACIONES EQUIVALENTES
****APLICACIONES EQUIVALENTES
*****APLICACIONES EQUIVALENTES



VNIVERSITAT DE VALÈNCIA

TESIS DOCTORAL

PRESENTADA POR: CAROLINA TARAZONA GIL

2024