



Education in the Knowledge Society

journal homepage <http://revistas.usal.es/index.php/eks/>

Actualidad y desafíos del aprendizaje-servicio virtual en contextos de educación superior: Una revisión sistemática de la literatura

Present and challenges of e-Service Learning in higher education contexts: A systematic review of the literature

María Méndez-Cañón^{a(*)}, Adriana Ornellas-Rios-da Silva^b, Amalia Susana Creus-Quinteros^c^a Departamento de Psicología y Ciencias de la Educación, Universitat Oberta de Catalunya, Barcelona, España
<https://orcid.org/0000-0003-0163-0656> mmendezcan@uoc.edu^b Departamento de Psicología y Ciencias de la Educación, Universitat Oberta de Catalunya, Barcelona, España
<https://orcid.org/0000-0001-9392-2570> aornellas@uoc.edu^c Departamento de Ciencias de la Información i de la Comunicació, Universitat Oberta de Catalunya, Barcelona, España
<https://orcid.org/0000-0001-9290-8531> acreus0@uoc.edu

ARTICLE INFO

Palabras clave

aprendizaje-servicio virtual,
educación superior, educación a
distancia, aprendizaje-servicio,
responsabilidad social universitaria

Keywords

e-service learning, higher education,
distance education, service-learning,
university social responsibility

RESUMEN

Frente a la necesidad de promover acciones para el desarrollo de competencias para la Responsabilidad Social Universitaria, el Aprendizaje-Servicio (ApS) ha mostrado ser una herramienta pedagógica con un gran potencial. Sin embargo, la literatura muestra que su implementación en contextos de educación superior a distancia está todavía en desarrollo. El trabajo realiza una revisión sistemática de la literatura, siguiendo las pautas PRISMA 2020, para conocer la evidencia científica existente con relación a los marcos conceptuales y metodológicos que fundamentan las propuestas de APSv en contextos de educación superior. La búsqueda se llevó a cabo en las bases de datos Web of Science (WoS), Education Database, Scopus-Elsevier (SCOPUS), Education Resources Information Center (ERIC), Scielo, Google Scholar y Dialnet, limitando los resultados a artículos de los últimos 10 años. Se identificó un total de 24 estudios que cumplían con todos los criterios de elegibilidad. Los resultados bibliométricos muestran un aumento de las investigaciones sobre APSv; la mayor parte de las investigaciones son estudios de caso. Con relación al enfoque de género, el 75% de los estudios analizados han sido realizados por mujeres. La síntesis temática de los estudios no muestra un marco conceptual o metodológico consistente en la aplicación del APSv. No obstante, se identifican consideraciones instruccionales comunes en torno a cinco categorías: integración de la tecnología, acompañamiento pedagógico, relación con los socios comunitarios, reflexión y evaluación. Por consiguiente, los resultados de la revisión podrían proporcionar una mejor comprensión de los factores asociados a la práctica exitosa del aprendizaje-servicio virtual.

ABSTRACT

Service-Learning is a pedagogical tool with great potential to address the need to promote actions for the development of competencies for University Social Responsibility. However, the literature shows that its implementation in distance higher education is still under development. The work conducts a systematic review of the literature, following the PRISMA 2020 guidelines, to identify current evidence related to conceptual frameworks and instructional considerations that support the APSv proposals in higher education. The search was conducted in seven international databases (WoS, Education Database, Scopus-Elsevier Scopus, ERIC, Scielo, Google Scholar, and Dialnet), with results limited to the last 10 years. A total of 24 studies met all the eligibility criteria. The bibliometric indicators indicate an increase in research on e-service learning, with most articles being case studies.

(*) Autor de correspondencia / Corresponding author

Regarding the gender approach, 75% of the analyzed studies have been conducted by female authors. The thematic synthesis of the studies does not show a consistent conceptual or methodological framework in the application of the methodology. However, common instructional considerations are identified around five categories: technology integration, pedagogical support, relationship with community partners, reflection, and evaluation. Therefore, the results of the review could provide a better understanding of the factors associated with the successful implementation of e-service learning.

1. Introducción

En los últimos años, la Responsabilidad Social Universitaria (en adelante, RSU) se ha convertido en un eje central de la denominada tercera misión de las universidades. Como se destaca en el documento sobre *Responsabilidad social de la Universidad y desarrollo sostenible*, redactado en el marco de la Estrategia Universidad 2015, la RSU viene a expandir el concepto clásico de la tercera misión universitaria, centrado en los procesos de transferencia, comercialización e innovación (Ministerio de Educación y Cultura de España, 2011). De hecho, de acuerdo con el referido documento, la RSU debe concebirse más bien como un eje transversal a ser considerado en todas las misiones y funciones desempeñadas por las universidades del siglo XXI.

La RSU supone un ejercicio de responsabilidad social de carácter ético por parte de las universidades (Martínez, 2008). En este sentido, no se puede entender una formación universitaria de calidad que no contemple de forma sistemática y rigurosa situaciones de aprendizaje ético y para el ejercicio de una ciudadanía activa, la búsqueda del bien común (Campo Cano, 2014), la cooperación, el desarrollo sostenible, la integración y la accesibilidad, entre otras (Ministerio de Educación y Cultura de España, 2011). En el ámbito de la formación, en el contexto español, la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (en adelante, CRUE) ha instado a las universidades a promover acciones para el desarrollo de competencias en RSU y sostenibilidad mediante metodologías de Aprendizaje-Servicio (en adelante, ApS) “como una herramienta poderosa mediante la cual se desarrollan competencias clave para la formación y el futuro desempeño profesional de los estudiantes” (CRUE, 2015, p. 3).

En un contexto social complejo y cambiante, el ApS y otras metodologías de implicación comunitaria permiten dotar de significación social el aprendizaje académico que el estudiantado adquiere en la universidad, introduciendo una mirada crítica, transformadora, de responsabilidad social y ciudadana (Campo Cano, 2014). En este sentido, en los últimos años, el ApS se ha ido extendiendo y consolidando en las universidades españolas como una metodología formativa capaz de desarrollar las competencias curriculares a través de prácticas de responsabilidad social y compromiso ciudadano (Carvajal et al., 2019). Podemos encontrar diversas propuestas para su desarrollo e implementación en educación superior (Carabantes Alarcón et al., 2018; Lucas Mangas, 2021; Rodríguez Gallego, 2014; Rubio & Escofet, 2017) y de institucionalización en la universidad (Amundarain, 2014; Cárdenas Gutiérrez, 2019; Corrales Gaitero et al., 2021; Fernández-Prados & Lozano-Díaz, 2021; Latorre et al., 2019).

No obstante, pese al avance alcanzado en el marco del ApS, su implementación en la educación en línea no ha seguido el mismo ritmo (Stefaniak, 2020). Tal y como mostraron Marcus et al. (2020), existe abundante investigación sobre el aprendizaje-servicio y sobre el aprendizaje en línea, pero el área del aprendizaje-servicio virtual (en adelante, APSv) aún está en desarrollo.

En los dos últimos años, este proceso se ha visto inevitablemente acelerado por la situación sanitaria de la COVID-19 (Paz-Lourido & de-Benito, 2021; Tapia Sasot, 2020) y la *docencia remota de emergencia* (en adelante, DRE), entendida esta como un cambio temporal a soluciones de enseñanza totalmente virtual, debido a una situación de crisis (García-Peñalvo et al., 2020). Sin embargo, la situación vivida durante la pandemia ha evidenciado, tal como indican Tejedor et al. (2020), “la necesidad urgente de transformar los sistemas educativos tradicionales y la importancia de poseer una estrategia educativa virtual” (p.3). Además, “más allá de la pandemia, las tecnologías están siendo esenciales para continuar enseñando y aprendiendo” (Gómez-Gómez et al., 2022). Al respecto, aunque cada vez existen más ejemplos en los que el APSv muestra resultados significativos, su potencial todavía ha sido poco explorado; es importante continuar investigando la aplicación del APSv (García-Gutiérrez et al., 2017; Marcus et al., 2020), probar marcos conceptuales y metodológicos para perfeccionar y ampliar sus fundamentos teóricos (Stefaniak, 2020).

La aportación más significativa del presente estudio para el ámbito investigado reside en la ausencia de revisiones sistemáticas recientes que analicen las contribuciones al desarrollo del APSv después de la DRE. Existen revisiones sistemáticas previas, en lengua inglesa, que han analizado diferentes modalidades de APSv en la Educación Superior (Marcus et al., 2020) y en todos los niveles académicos (Faulconer, 2020; Stefaniak, 2020), pero anteriores a la DRE y que no indagan sobre otras metodologías participativas que pueden dar alcance para su aplicación en educación superior a distancia.

Al respecto, el objetivo general de la presente revisión es ofrecer una visión cuantitativa y cualitativa sobre la evidencia científica con relación a los marcos conceptuales y metodológicos que fundamentan las propuestas de APSv en contextos de Educación Superior. Para dar respuesta al objetivo planteado, las siguientes preguntas guiaron la revisión:

- 1.1. ¿Qué marcos conceptuales sustentan las prácticas de APSv en Educación Superior?
- 1.2. ¿Qué estrategias instruccionales se utilizan para el desarrollo del APSv en contextos de Educación Superior?
- 1.3. ¿Existen otras metodologías participativas que pueden dar alcances para la aplicación del ApSv en Educación Superior a distancia?
- 1.4. ¿Qué experiencias emergen a raíz de la implementación de la docencia remota de emergencia como consecuencia de la Covid-19?
- 1.5. ¿Qué desafíos y futuras líneas de investigación en torno al desarrollo del APSv, en contextos de Educación Superior a distancia, se plantean en los estudios analizados?

Es importante mencionar, que el presente trabajo de revisión se enmarca en una investigación más amplia, desarrollada en el marco de un estudio doctoral, que tiene como propósito avanzar en el desarrollo e investigación de la metodología ApS en entornos digitales de educación universitaria. Concretamente, en este artículo se presentan los resultados de la primera fase de la investigación, que tuvo por objetivo revisar la evidencia existente sobre aprendizaje-servicio totalmente virtual, en contextos de educación superior.

2. Metodología

Para responder a las preguntas de investigación, se llevó a cabo una revisión sistemática de la literatura siguiendo las pautas de la guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas de la Declaración PRISMA 2020 (Page et al., 2021). En concreto, con el fin de comprender en profundidad la situación del APSv, se realizó una *revisión de alcance o scoping review*; se incluyeron todas las investigaciones y datos de la literatura teórica y empírica que encajaban en los criterios de inclusión (García-Peñalvo, 2022).

Para su desarrollo, se siguieron los siguientes pasos: se seleccionaron las bases de datos científicas, se realizó la búsqueda de los datos utilizando las palabras clave y los operadores booleanos, se seleccionaron los artículos teniendo en cuenta los criterios de inclusión y exclusión establecidos según los objetivos de investigación y, por último, se leyeron los artículos seleccionados en profundidad para recabar la información necesaria y dar respuesta a las preguntas de investigación.

2.1. Estrategia de búsqueda

Se realizó una búsqueda exhaustiva de publicaciones, entre los meses de junio a septiembre del 2022, en siete bases de datos de gran prestigio en inglés y español: Web of Science (WoS), Education Database, Scopus-Elvesier (SCOPUS), Education Resources Information Center (ERIC), Scielo, Google Scholar y Dialnet.

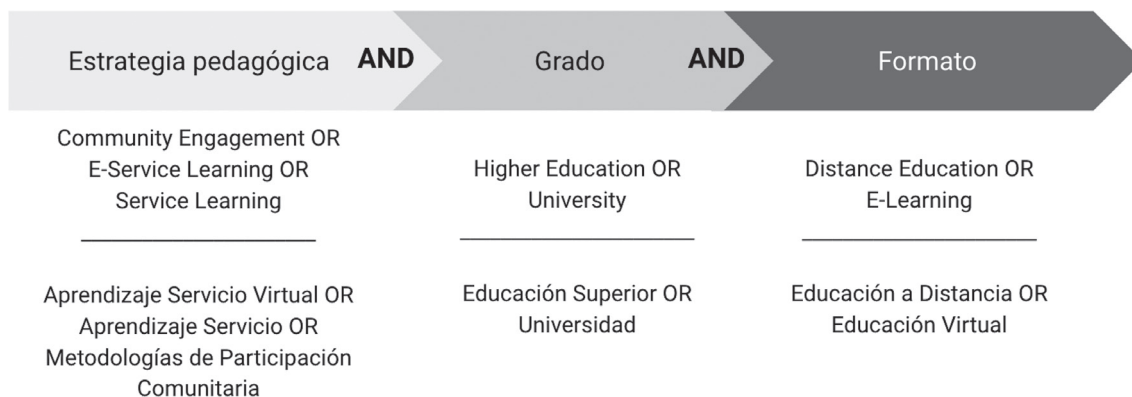
Para la búsqueda, se utilizaron diferentes combinaciones de términos en inglés y español. Las palabras utilizadas en inglés fueron: "community engagement", "e-service learning", "extreme service learning" en combinación con "distance education", "e-learning", "university" y "higher education". Los términos en español fueron: "metodologías de participación comunitaria", "aprendizaje-servicio virtual", "aprendizaje-servicio", en combinación con "educación virtual", "educación a distancia", "educación superior" y "universidad"; en ambos casos se utilizaron los operadores booleanos (AND/OR) para las diferentes combinaciones de palabras (Figura 1). Se seleccionaron palabras clave que hacen referencia a un abanico más amplio de metodologías, y no sólo al APSv, con el objetivo de examinar otros recursos que puedan facilitar la integración de las tecnologías satisfactoriamente.

2.2. Criterios de inclusión y exclusión

La selección de las investigaciones tuvo en cuenta los siguientes criterios de elegibilidad:

- Estudios teóricos o empíricos que describen algún tipo de marco conceptual o metodológico, así como experiencias dónde se detallan estrategias instruccionales sobre la práctica del ApSv u otras metodologías participativas similares.

Figura 1. Protocolo de búsqueda.



Fuente: elaboración propia.

- Se consideraron otras metodologías participativas, en entornos de educación superior totalmente a distancia, con el objetivo de indagar en otras estrategias que pudieran dar alcances o herramientas para la aplicación satisfactoria del ApSv.
- Artículos científicos, libros o capítulos de libros disponibles en las bases de datos seleccionadas, en inglés o español.
- Publicaciones realizadas en los últimos diez años, entre enero del 2012 y septiembre del 2022.

En relación con los criterios de exclusión, esta revisión consideró los siguientes:

- Investigaciones, teóricas o empíricas sobre Aprendizaje-servicio en educación presencial o híbrida. No se incluyen estudios híbridos ya que habitualmente el servicio se realiza de forma presencial y, por lo tanto, no es relevante para los objetivos de la investigación.
- Investigaciones que no describen algún tipo de propuesta conceptual o metodológica y/o estrategias instruccionales sobre APSv u otras metodologías participativas.
- Publicaciones en conferencias, tesis doctorales y/o trabajos finales de grado o máster.

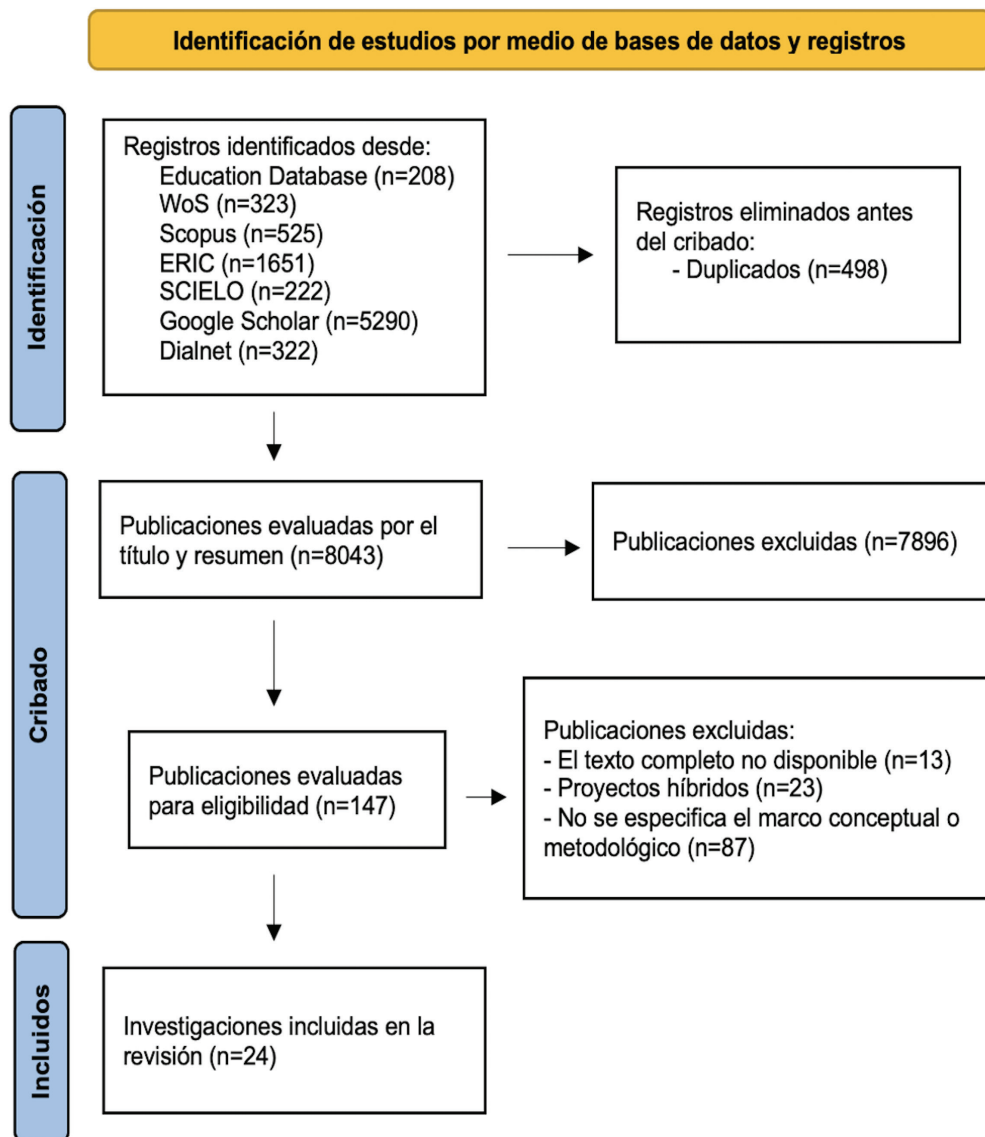
2.3. Proceso de revisión

Mediante la búsqueda en las siete bases de datos, se obtuvo un total de 8541 artículos de los cuales se eliminaron 498 manuscritos duplicados. Se exploraron 8043 artículos leyendo el título y el resumen, seleccionando un total de 147 publicaciones según los criterios de inclusión y exclusión mencionados. Finalmente, se analizaron estos 147 artículos leyendo el texto completo para corroborar que cumplían con los criterios de inclusión y exclusión. Este procedimiento condujo a la exclusión de 123 documentos según las siguientes razones: el texto completo no estaba disponible (n=13), proyectos aplicados de manera híbrida (n=23), manuscritos donde no se especificaban propuestas conceptuales y/o metodológicas (n=87). Finalmente, un total de 24 investigaciones fueron seleccionadas para la revisión. El proceso llevado a cabo se representa en la Figura 2.

2.4.- Análisis de datos

En primer lugar, se llevó a cabo un análisis cuantitativo de los principales indicadores bibliométricos de los estudios seleccionados (país de origen, tipo de diseño metodológico, años de publicación y sexo de las personas investigadoras). En una segunda fase, se llevó a cabo una síntesis temática siguiendo las etapas propuestas por Thomas y Harden (2008). Mediante este procedimiento, se localizaron segmentos de texto de los diferentes estudios, sobre los temas comunes que respondían a las preguntas de investigación: marcos conceptuales utilizados en APSv; consideraciones de diseño instruccional; variantes pedagógicas; experiencias en relación con la docencia remota de emergencia y futuras líneas de investigación en APSv.

Figura 2. Diagrama de flujo según Declaración PRISMA 2020.



Fuente: elaboración propia.

3. Resultados

De los veinticuatro estudios analizados, tal y como se muestra en la Tabla 1, la mayoría se sitúan en Estados Unidos (n=15). El resto se desarrolló en España (n=5), Malasia (n=3) e Italia (n=1).

Tabla 1. País de origen de las publicaciones.

País	Cifra	Referencias
EUA	15	(Becnel & Moeller, 2017; Bringle & Clayton, 2020; Derreth & Wear, 2021; Early & Lasker, 2018; Germain, 2019; Greenleaf & Goertzen, 2021; Guthrie & McCracken, 2014; Helms et al., 2015; Sandy & Franco, 2014; Springfield et al., 2015; Stefaniak, 2020; Stefaniak et al., 2018; Vetter, 2014; Waldner et al., 2012; Weisman, 2021).
España	5	(Escofet, 2020; García-Gutiérrez & Ruiz-Corbella, 2022; García-Gutiérrez et al., 2016; García-Gutiérrez et al., 2021; Sotelino Losada et al., 2020)
Malaysia	3	(Marcus et al., 2020; Salam et al., 2019; Yusof et al., 2018)
Italia	1	(Culcasi et al., 2021)

Fuente: elaboración propia.

Se han identificado diferentes tipos de metodologías en los estudios seleccionados (Tabla 2); un gran número de los artículos examinados son estudios de caso ($n = 10$). Asimismo, se encuentran revisiones sistemáticas de la literatura ($n = 4$), ensayos ($n = 4$), revisiones teóricas ($n = 4$), estudios con metodología mixta ($n = 2$) y un estudio exploratorio ($n = 1$).

Tabla 2. Tipo de diseño metodológico.

Metodología	Cifra	Referencias
Diseño de caso	10	(Becnel & Moeller, 2017; Derreth & Wear, 2021; García-Gutiérrez et al., 2016; Germain, 2019; Greenleaf & Goertzen, 2021; Helms et al., 2015; Sandy & Franco, 2014; Springfield et al., 2015; Stefaniak et al., 2018; Vetter, 2014)
Método mixto	2	(Culcasi et al., 2021; Guthrie & McCracken, 2014)
Estudio exploratorio	1	(Early & Lasker, 2018)
Revisión de la literatura	4	(Faulconer, 2020; Marcus et al., 2020; Stefaniak, 2020; Waldner et al., 2012)
Ensayo	4	(Escofet, 2020; García-Gutiérrez & Ruiz-Corbella, 2022; García-Gutiérrez et al., 2021; Weisman, 2021)
Revisión teórica	4	(Bringle & Clayton, 2020; Salam et al., 2019; Sotelino Losada et al., 2020; Yusof et al., 2018)

Fuente: elaboración propia.

Con relación a los años de las publicaciones (ver Figura 3), se observa un aumento considerable de las publicaciones en relación con el APSv. Es importante puntualizar que, si se incluyeran todos los artículos publicados sobre la temática en los últimos dos años, la tendencia sería más notable. Sin embargo, teniendo en cuenta los objetivos de esta revisión, sólo se consideraron artículos que mencionaran aspectos conceptuales y/o metodológicos.

Figura 3. Número de publicaciones por año.



Fuente: elaboración propia.

Se puede asimismo observar que existe un número considerablemente mayor de autoras mujeres (74%) que de hombres (26%) (ver Tabla 3). No se han encontrado más datos que hablen sobre el efecto del género en el desarrollo de proyectos de Aprendizaje-servicio. Podríamos vincular los datos con los estudios sobre la relación entre la conducta prosocial y el género; pese a que la evidencia sugiere que ambos géneros participan de forma similar en actividades prosociales, se observa que las mujeres se implican más en aquellas de tipo comunitario y relacional (Eagly, 2009).

Tabla 3. Descripción del sexo de los autores.

Sexo	Sexo primer autor	Sexo de autores y coautores
Hombres	6 (25%)	8 (26%)
Mujeres	18 (75%)	23 (74%)
Mixto	-	-

Fuente: elaboración propia.

A continuación, se presentan los resultados cualitativos dando respuesta a las preguntas de investigación planteadas.

3.1. ¿Qué marcos conceptuales sustentan las prácticas de APSv en Educación Superior?

En los estudios analizados, no se ha encontrado un marco conceptual común para la aplicación del aprendizaje-servicio virtual, tal y como ya señaló Faulconer (2020) en su revisión.

En diversos estudios, no se alude al marco conceptual en el que se basa la práctica del APSv (Becnel & Moeller, 2017; Culcasi et al., 2021; García-Gutiérrez et al., 2016; Germain, 2019; Greenleaf & Goertzen, 2021; Helms et al., 2015; Sandy & Franco, 2014; Stefaniak et al., 2018). En las investigaciones donde se menciona, podemos identificar que los marcos utilizados son el modelo *Community of Inquire* de Garrison and Arbaugh (2007) (Early & Lasker, 2018; Guthrie & McCracken, 2014; Yusof et al., 2018), *Modelo de Aprendizaje Experiencial* de Kolb (Salam et al., 2019), la *Teoría de la Autodeterminación* de Deci y Ryan (1980) (Yusof et al., 2018), el *Aprendizaje Transformativo* de Mezirow (2018) (Springfield et al., 2015), el *Aprendizaje Colaborativo* de Bruffee (1987) (Vetter, 2014) y el *modelo de Aprendizaje-Servicio Online Crítico* de Mitchell (2015) (Derreth & Wear, 2021).

3.2. ¿Qué estrategias instruccionales se utilizan para el desarrollo del APSv en contextos de Educación Superior?

En los artículos analizados, no se encuentran marcos metodológicos comunes que guíen la práctica del APSv. Sin embargo, existen consideraciones instruccionales comunes en las diferentes investigaciones; los hallazgos han sido agrupados en cinco categorías: integración de la tecnología, acompañamiento pedagógico, relación con los socios comunitarios, reflexión y evaluación (Figura 4).

Figura 4. Principales consideraciones de diseño instruccional en APSv.

Integración curricular de la tecnología	- Planificar integración de las TIC según objetivos de aprendizaje. - Capacitación tecnológica previa de los participantes. - Consideraciones éticas en la integración de las TIC
Acompañamiento pedagógico	- Comunicar al estudiantado objetivos, tareas y establecer roles. - Establecer un cronograma de diseño e implementación. - Brindar soporte técnico y seguimiento personalizado a todos los agentes. - Habilitar espacios grupales de comunicación y colaboración entre estudiantado.
Relación con socios comunitarios	- Fomentar un sentido de pertenencia situando la comunidad. - Implicar al estudiantado durante el proceso de comunicación y diagnóstico con los socios comunitarios. - Definir expectativas de relación y comunicación con los socios comunitarios. - Conocimiento de objetivos de aprendizaje del estudiantado, necesidades del cliente y metas y límites del proyecto. - Construir relaciones recíprocas.
Reflexión	- Diseñar reflexiones previas, sobre aspectos éticos y sociales, para fomentar consciencia. - Promover la reflexión durante el proceso. - Acompañamiento docente de los procesos reflexivos para asegurar que son significativos. - Realizar una reflexión final sobre el proyecto llevado a cabo y para consolidar aprendizajes.
Evaluación	- Establecer los aspectos curriculares y transversales que se evaluarán. - Uso de rúbricas para valorar la adquisición de las competencias. - Valorar el impacto del proyecto y satisfacción con la metodología.

Fuente: elaboración propia.

3.2.1. Integración de la tecnología

En primer lugar, el factor más relevante a considerar es la integración de la tecnología a lo largo del proceso. En este sentido, el APSv no debe ser la mera adición de un componente de servicio comunitario a un curso de educación a distancia (Bringle & Clayton, 2020); en el APSv, la tecnología es un componente pedagógico. Por lo tanto, tal y como sugieren García-Gutiérrez y Ruiz-Corbella (2022), debe planificarse de manera que su integración en los procesos de enseñanza y aprendizaje sea significativa, con un objetivo educativo específico. En este

sentido, la dimensión pedagógica debe prevalecer sobre la instrumental, siendo capaz de explicar y justificar la finalidad educativa de la tecnología al logro de los objetivos diseñados en cada propuesta (Bringle & Clayton, 2020; García-Gutiérrez et al., 2021). Por lo tanto, es esencial planificar el uso de la tecnología en cada fase de la metodología y en sus subactividades (Salam et al., 2019). Además, con el fin de asegurar el desarrollo exitoso del proceso, es necesaria la capacitación de todos los agentes implicados, en función a sus conocimientos previos (Waldner et al., 2012).

Asimismo, la integración de la tecnología debe tener en cuenta la relación entre la dimensión tecnológica y la humana, e incluirlo explícitamente en el diseño (García-Gutiérrez et al., 2021); la educación virtual es un canal para el aprendizaje, facilitando el desarrollo social, emocional y ético de la persona. Por lo tanto, “transmitir los valores humanos a través de medios tecnológicos es central para el éxito de este tipo de proyectos” (García-Gutiérrez et al., 2021, p. 4).

3.2.2. Acompañamiento pedagógico

Con respecto al desarrollo de la metodología, con el objetivo de que el estudiantado tenga unas expectativas reales, el equipo docente debe comunicar los objetivos del proyecto, las tareas a realizar y establecer los roles (Germain, 2019; Stefaniak, 2020). Tener un cronograma del diseño e implementación, con plazos específicos, es fundamental para el éxito de los proyectos (Germain, 2019; Helms et al., 2015). Sin embargo, tanto el diseño curricular, como la implementación del proyecto, requieren de mayor flexibilidad y creatividad que en el aprendizaje-servicio presencial (Weisman, 2021).

A lo largo del proyecto, es importante que el personal docente proporcione soporte técnico y seguimiento personalizado, a todos los participantes y, en especial, al estudiantado (García-Gutiérrez et al., 2021).

Con relación a los aspectos de comunicación, se recomienda pensar en el diseño instruccional combinando comunicaciones sincrónicas y asíncronas para facilitar el seguimiento (Waldner et al., 2012). Asimismo, las investigaciones muestran que este tipo de metodologías requieren espacios grupales de comunicación (chats, foros, etc.) en el aula virtual, así como establecer expectativas de comunicación claras desde el comienzo del curso (Germain, 2019).

En cuanto a la colaboración durante los proyectos, es importante crear espacios para que esta se desarrolle. Esto fortalecerá la presencia social y creará una comunidad en línea que fomente la creación de una comunidad fuera de línea (Early & Lasker, 2018). Al respecto, debido a que los proyectos de APSv, en la mayoría de los casos, se llevan a cabo en grupo, es importante dedicar un tiempo específico a las actividades de conocimiento entre el estudiantado con el objetivo de fomentar vínculos (Culcasi et al., 2021).

En referencia a fomentar la participación del estudiantado, Guthrie y McCracken (2014) indican que existen tres aspectos esenciales: el diseño del curso con una plataforma en línea adecuada, el papel del equipo docente y el valor personal que le dan al proyecto. En referencia a lo último, es importante ofrecer diferentes opciones con relación al servicio (Early & Lasker, 2018), así como permitirles, en la medida de lo posible, que escojan a los socios comunitarios por afinidad con el proyecto o con su misión (Germain, 2019). Además, es interesante implicar al estudiantado desde el principio, construyendo los indicadores de impacto para que sea consciente de sus acciones y del efecto de los proyectos (Culcasi et al., 2021). Por último, se recomienda realizar este tipo de proyectos con grupos reducidos debido a la demanda que supone el compromiso, examen, análisis y revisión continuos de la participación del alumnado (Guthrie & McCracken, 2014).

3.2.3. Relación con los socios comunitarios

Antes de iniciar la comunicación con los socios comunitarios, y con el objetivo de aumentar la participación y compromiso del estudiantado, Sandy y Franco (2014) recomiendan fomentar un *sentido de pertenencia* mediante el uso de mapas colaborativos, incentivar que los estudiantes localicen y sitúen *la comunidad* a la que pertenecen.

De la misma forma, una vez seleccionadas las entidades, durante la fase de comunicación y diagnóstico, debe implicarse al estudiantado. En este momento, deben definirse los roles para que el socio comunitario identifique a las personas que serán responsables de interactuar durante el proyecto (Stefaniak, 2020).

Se recomienda establecer acuerdos previos al proyecto, entre los diferentes agentes implicados, para establecer expectativas de relación y comunicación (Waldner et al., 2012); todas las partes del proyecto deben conocer los objetivos de aprendizaje del estudiantado, las necesidades del cliente y las metas y límites del proyecto

(Maddrell, 2014). Sin embargo, es importante considerar que durante todo el proceso se requiere cierta flexibilidad para ajustarse a las necesidades cambiantes (Weisman, 2021).

Respecto al tipo de vínculo, es importante construir una relación con la comunidad desde la reciprocidad; eliminando la concepción dicotómica de que esta es una mera receptora del servicio (García-Gutiérrez et al., 2016).

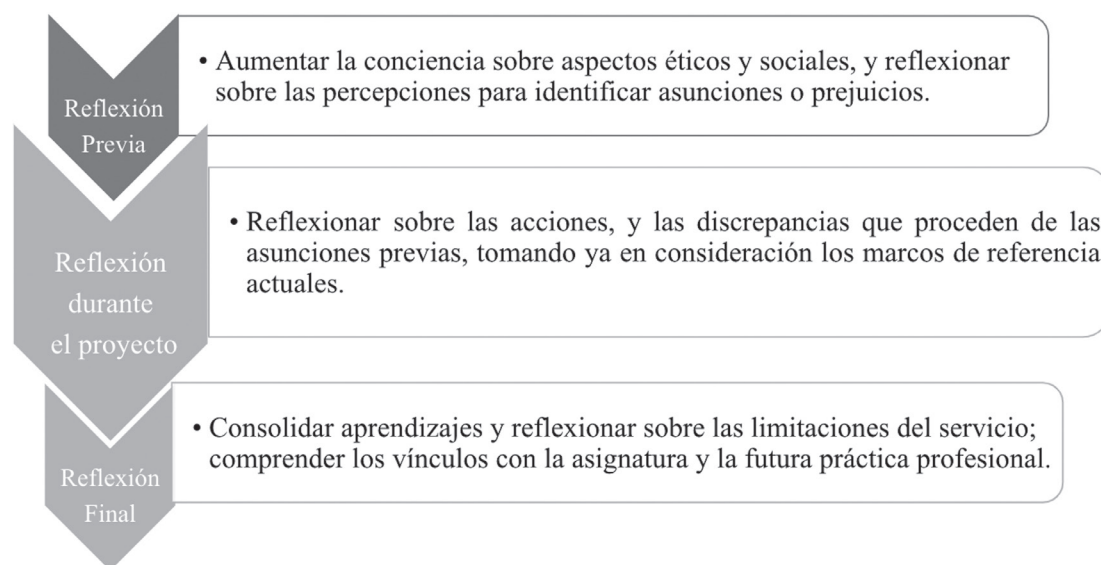
3.2.4. Reflexión

La reflexión antes y a lo largo de todo el proceso es un elemento clave para que este tipo de proyectos tenga los efectos deseados en el estudiantado (Waldner et al., 2012). En proyectos totalmente virtuales, la reflexión, tiene mayor importancia para que el estudiantado conecte el proyecto con el aprendizaje académico y cívico (Weisman, 2021); el equipo docente debe guiarla para que sea realmente significativa (Yusof et al., 2018), y para que incluya observaciones sobre las relación entre las actividades y los contenidos de la asignatura (Guthrie & McCracken, 2014).

La reflexión previa al servicio debe diseñarse con el objetivo de aumentar la conciencia y el pensamiento crítico mediante el análisis de las percepciones del estudiantado (Eyler, 2002). Por ese motivo, se recomienda facilitar, antes del servicio, debates y reflexiones sobre cuestiones éticas y sociales (Early & Lasker, 2018).

Durante el servicio, la deliberación permite a los estudiantes enfrentarse a las posibles discrepancias de asunciones previas. Por último, la reflexión, una vez termina el servicio a la comunidad, examina la comprensión de los vínculos con la asignatura e identifica problemáticas por solucionar (Eyler, 2002).

Figura 5. Consideraciones del proceso reflexivo durante proyectos de APSv.



Fuente: elaboración propia.

El *ePortfolio* puede ser una herramienta eficaz para llevar a cabo este proceso de reflexión, para reflejar las percepciones y la comprensión del estudiantado de sus habilidades, motivaciones, y cómo entienden el mundo que los rodea (Springfield et al., 2015).

3.2.5. Evaluación

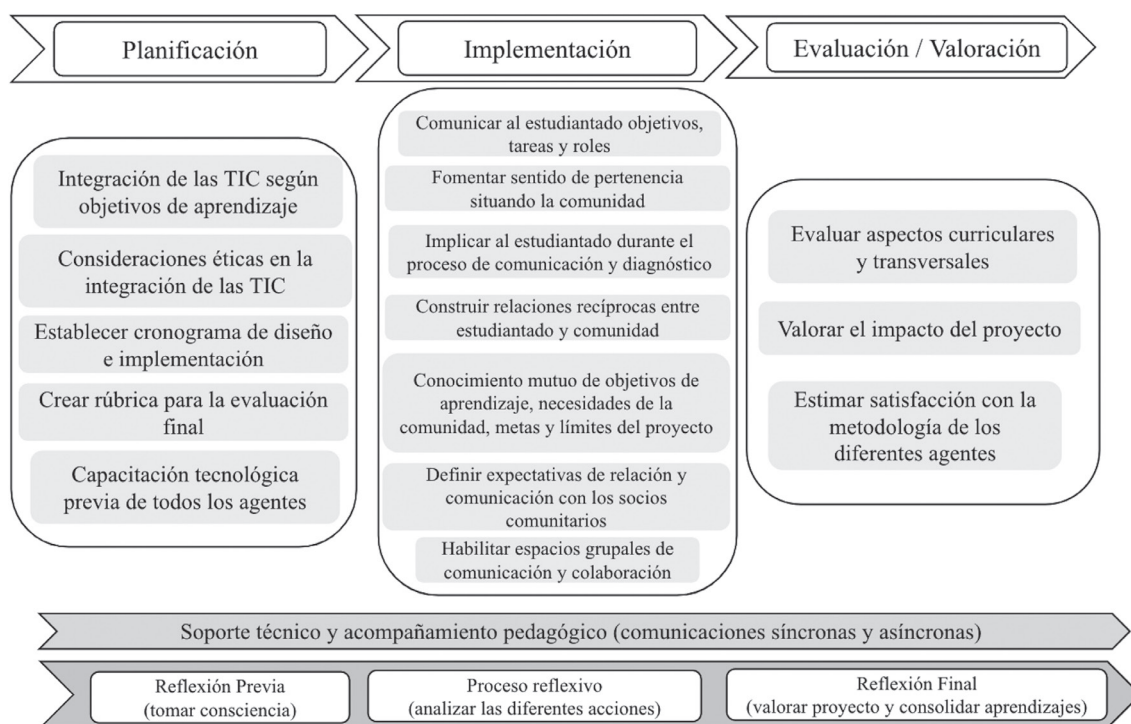
Acerca de la evaluación en APSv, deben considerarse qué aspectos se van a estimar con relación al aprendizaje curricular y transversal del estudiantado.

Tal y como ya identificó Faulconer (2020), la mayor parte de la literatura científica sobre aprendizaje-servicio virtual sigue sin especificar cómo se evalúa al estudiantado en sus actividades, así como en la consecución de los objetivos de los proyectos. Tal y como indican García-Gutiérrez et al. (2016), la evaluación y medida

de los aprendizajes se presentan como una de las principales dificultades en este tipo de metodologías, en especial la valoración de competencias respecto al aprendizaje cívico y el compromiso ético.

En este sentido, las rúbricas son la herramienta más utilizada para evaluar la adquisición de competencias (Helms et al., 2015; Springfield et al., 2015); una vez confeccionado un tipo de rúbrica, puede adaptarse agregando categorías específicas para cada proyecto y sus objetivos académicos (Helms et al., 2015). Asimismo, con el fin de mejorar los proyectos y las relaciones con los socios comunitarios, es recomendable que estas también evalúen su impacto; las herramientas de recopilación y análisis de datos en línea, como el formulario de Google en línea, el portafolio electrónico, etc., se pueden usar para llevar a cabo las evaluaciones (Salam et al., 2019).

Figura 6. Consideraciones instruccionales en el Aprendizaje-servicio virtual.



Fuente: elaboración propia.

3.3. ¿Existen otras metodologías participativas que pueden dar alcance para la aplicación del ApSv en Educación Superior a distancia?

En los criterios de elegibilidad, se determinó incluir artículos con otras variantes metodológicas (ver Tabla 3). Por medio del análisis de los estudios, podemos observar que los artículos escritos en lengua española designan la metodología utilizada como aprendizaje-servicio virtual (n=6). Es importante mencionar que, durante el proceso de selección, se encontraron diversas investigaciones donde se aludía a esta terminología (n=8), pero el proyecto se llevaba a cabo de forma presencial. Por lo tanto, el adjetivo *virtual*, se utiliza tanto para proyectos híbridos, como para aquellos totalmente virtuales.

En el caso de las investigaciones escritas en lengua inglesa, se observan diferentes terminologías para identificar el aprendizaje-servicio aplicado de forma totalmente virtual; la forma de denominarlo más utilizada en los artículos analizados es: *e-Service Learning* (n=8). En este caso, ocurre lo mismo que en los artículos en español, se descartaron diversas investigaciones que no llevaban a cabo la metodología completamente a distancia (n=15). Por lo tanto, se observa que esta nomenclatura se utiliza para proyectos híbridos y completamente virtuales. Por el contrario, la denominación *Extreme e-Service Learning* (n=1), ha sido acuñada específicamente para denominar el aprendizaje-servicio que ocurre de forma totalmente virtual (Waldner et al., 2012). Lo mismo ocurre con *Remote Service-learning* o *Remote Community Engagement* (n=1), utilizadas de forma indistinta en uno de los artículos para describir el aprendizaje-servicio que ocurre de forma remota.

Además, se han observado en los artículos seleccionados otras metodologías de participación comunitaria como el *Community-engaged Service-learning* (n=1) donde la atención recae en el compromiso cívico y

comunitario y, por lo tanto, la definición pone el énfasis en el involucramiento del estudiantado con la comunidad (Vetter, 2014). La variante *Engaged e-Learning* (n=1), basada en el *Aprendizaje Transformativo* de Mezirow (Springfield et al., 2015), atribuye mucha importancia a desarrollar experiencias significativas mediante el servicio, que, acompañadas de reflexión crítica, puedan lograr los objetivos de aprendizaje.

Por último, uno de los estudios utiliza el término *Online Critical Service-Learning* aludiendo a una modalidad de aprendizaje-servicio totalmente virtual basada en el modelo de *Aprendizaje-servicio Crítico* de Mitchell (Derreth & Wear, 2021). Este modelo pone su atención en evitar que el servicio a la comunidad se lleve a cabo desde posiciones de jerarquía y caridad, promoviendo colaboraciones equitativas basadas en relaciones auténticas, con el objetivo de fomentar la redistribución del poder.

Por todo lo anterior, podemos concluir que, pese a la variedad de términos existentes, no hay grandes diferencias metodológicas o conceptuales, y que se trata de diferencias léxicas.

Tabla 4. Variantes terminológicas del aprendizaje-servicio virtual.

Terminología y referencias	Consideraciones instruccionales
<i>Aprendizaje-servicio virtual</i>	Proyectos de Aprendizaje-servicio híbridos o totalmente virtuales
<i>e-Service Learning</i>	Aprendizaje-servicio híbrido o completamente virtual
<i>Extreme e-Service Learning / Remote Community Engagement</i>	Proyectos de Aprendizaje-servicio totalmente virtual
<i>Community-engaged Service-learning</i>	Aprendizaje-servicio, presencial, híbrido y totalmente virtual, con énfasis en la implicación del estudiantado con la comunidad
<i>Engaged e-Learning</i>	Aprendizaje-servicio, híbrido o totalmente virtual, con acento en crear experiencias significativas de servicio para integrar los objetivos de aprendizaje
<i>Online Critical Service-Learning</i>	Aprendizaje-servicio, híbrido o virtual, que fomente relaciones bidireccionales entre estudiantado y comunidad

Fuente: elaboración propia.

3.4. ¿Qué experiencias surgen a raíz de la implementación de la docencia remota de emergencia como consecuencia de la Covid-19?

A raíz de la docencia remota de emergencia, ha habido un aumento considerable de las publicaciones en relación con el APSv (ver Figura 3). Es importante puntualizar que, si se incluyeran todos los artículos publicados sobre la temática en los últimos dos años, la tendencia sería más notable. De hecho, distintas revistas han dedicado un número a recoger experiencias de aprendizaje-servicio, mediadas por las tecnologías digitales, durante la Covid-19 (EDUTEC; RIDAS; RIED entre otras). Sin embargo, aunque se decidió incluir esta pregunta de investigación con la expectativa de poder encontrar propuestas conceptuales e instruccionales en las experiencias llevadas a cabo durante el tiempo de la pandemia, la mayoría de los artículos revisados no mencionaban aspectos conceptuales y/o metodológicos.

A diferencia de las experiencias que se planifican desde el principio y se diseñan para llevarse a cabo de forma totalmente virtual, la enseñanza remota de emergencia es un cambio temporal de la forma en que se imparte la docencia debido a circunstancias de crisis (Barbour et al., 2020; García-Peñalvo et al., 2020). Esta rápida transición a la enseñanza y el aprendizaje remotos, vividos durante la Covid-19, tuvo como consecuencia que el profesorado pusiera mayor énfasis en la salud y la seguridad del estudiantado que en el diseño y la calidad de la docencia (Hodges et al., 2020).

3.5. ¿Qué desafíos y futuras líneas de investigación en torno al desarrollo del APSv, en contextos de Educación Superior a distancia, se plantean en los estudios analizados?

Partiendo de la evidencia existente, surge la necesidad de seguir investigando sobre soportes tecnológicos para la aplicación de las estrategias metodológicas. En especial, durante la fase de reflexión y en concreto para la reflexión colaborativa y su evaluación (Salam et al., 2019). Asimismo, existen pocos estudios que muestren los efectos del APSv en el alumnado, por lo que es importante seguir investigando sobre este aspecto, así como analizar su compromiso con el proceso de aprendizaje y las colaboraciones que se dan (Marcus et al., 2020; Stefaniak, 2020). En este sentido, se recomienda recopilar datos adicionales una vez finalizado el proyecto

(encuesta detallada, grupos focales o entrevistas) para investigar en profundidad las percepciones y respuestas del estudiantado (Becnel & Moeller, 2017). Además, investigaciones futuras deberían centrarse en observar las subdimensiones de las competencias transversales, evaluando el efecto de APSv en ítems específicos. Así como analizar los resultados de aprendizaje en el trabajo en equipo (Bourelle, 2014; Salam et al., 2019).

Se evidencia la necesidad de seguir investigando las dinámicas y relaciones entre estudiantado y comunidad, con el objetivo final de que los proyectos promuevan impactos bidireccionales (Guthrie & McCracken, 2014). Asimismo, la evidencia sugiere una mayor exploración sobre las percepciones, valoraciones y beneficios del APSv para los socios comunitarios (Faulconer, 2020).

Por último, la mayoría de los artículos analizados son revisiones sistemáticas y estudios de caso donde se evalúa la efectividad de las propuestas metodológicas mediante métodos cualitativos. Al respecto, se sugiere llevar a cabo investigaciones utilizando métodos mixtos, con un número mayor de participantes y a lo largo de un periodo de tiempo más extenso (Marcus et al., 2020). Por último, se recomienda analizar cómo se desarrolla el APSv en diferentes disciplinas y poblaciones estudiantiles (Becnel & Moeller, 2017).

4. Conclusiones

Tras el análisis de los datos cualitativos hallados en la revisión de los artículos, se presentan las principales conclusiones encontradas.

La observación de la literatura sobre la temática arroja un aumento significativo de las publicaciones sobre aprendizaje-servicio virtual, en ambas lenguas, español e inglés. Esto se ve acentuado en los últimos años, como consecuencia de la docencia remota de emergencia. No obstante, no se ha encontrado un marco conceptual o metodológico común para el desarrollo del APSv. Sin embargo, por medio del análisis de las diversas publicaciones se logran identificar diferentes estrategias instruccionales comunes en el desarrollo del APSv. Una de las consideraciones más importantes es el hecho de integrar la tecnología teniendo en cuenta que es un aspecto pedagógico y, por lo tanto, su uso debe tener una función educativa. Asimismo, la evidencia muestra la importancia de acompañar todo el proyecto de un proceso reflexivo que genere consciencia en el estudiantado y le permita conectar el servicio con las competencias curriculares y transversales. Por último, es esencial proporcionar soporte técnico y seguimiento pedagógico para obtener los resultados esperados.

Con relación a la metodología, a lo largo de los diferentes manuscritos, se identifican diversas variantes terminológicas del aprendizaje-servicio virtual, tanto en lengua inglesa como en española. Sin embargo, los distintos términos no muestran diferencias metodológicas o conceptuales significativas. Con respecto a las aportaciones de la docencia remota de emergencia, podemos observar que la conjetura social que involucró su aplicación pudo conllevar una ausencia de planificación en el diseño instruccional. Esto podría justificar que en la mayoría de las publicaciones que describen proyectos en ese periodo, no se especifican los alcances conceptuales o metodológicos utilizados.

Con relación a las limitaciones de la investigación, esta revisión sistemática examinó estudios en siete bases de datos electrónicas, en inglés y español, que habían pasado por un proceso de revisión por pares. Sin embargo, el acceso a algunas fuentes de información fue una restricción ya que algunos artículos no estaban en acceso abierto. Otro limitante del estudio, propio de las revisiones sistemáticas, son las restricciones que generan los objetivos de investigación; la muestra seleccionada una vez aplicados los criterios de inclusión y exclusión fue relativamente pequeña ($n=24$), lo que podría impactar en la consistencia de los resultados; con relación a la estrategia de búsqueda, se seleccionaron diversas palabras claves que arrojaron una gran cantidad de resultados preliminares. De todas formas, las palabras clave escogidas podrían haber condicionado el tipo de resultados obtenidos.

Para finalizar, por medio de los resultados de este estudio, se espera proporcionar una mejor comprensión de los factores asociados a la práctica exitosa del aprendizaje-servicio virtual.

Contribución de las autoras

María Méndez Cañón: Conceptualización, Metodología, Investigación, Curación de datos, Análisis formal, Validación, Visualización, Redacción – borrador original, Redacción – revisión y edición.

Adriana Ornellas-Rios-da Silva: Conceptualización, Metodología, Validación, Supervisión, Redacción – revisión y edición.

Amalia Susana Creus-Quinteros: Conceptualización, Metodología, Validación, Supervisión, Redacción – revisión y edición.

Referencias

- Amundarain, M. G. (2014). *El aprendizaje-servicio (A-S) en la Universidad del País Vasco (UPV/EHU): En el camino hacia su institucionalización* [UNED. Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)].
- Barbour, M., LaBonte, R., Kelly, K., Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, M. (2020). Understanding Pandemic Pedagogy: Differences Between Emergency Remote, Remote, and Online Teaching. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.31848.70401>
- Becnel, K., & Moeller, R. A. (2017). Community-embedded learning experiences: Putting the pedagogy of service-learning to work in online courses. *Open Learning*, 32(1), 56-65. <https://doi.org/10.1080/02680513.2016.1265443>
- Bourelle, T. (2014). Adapting Service-Learning into the Online Technical Communication Classroom: A Framework and Model. *Technical Communication Quarterly*, 23(4), 247-264. <https://doi.org/10.1080/10572252.2014.941782>
- Bringle, R. G., & Clayton, P. H. (2020). Integrating Service Learning and Digital Technologies: Examining the Challenge and the Promise. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(1), 43-65. <https://doi.org/10.5944/ried.23.1.25386>
- Bruffee, K. A. (1987). The Art of Collaborative Learning. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 19(2), 42-47. <https://doi.org/10.1080/00091383.1987.9939136>
- Campo Cano, L. (2014). Aprendizaje-servicio y educación superior: Una rúbrica para evaluar la calidad de proyectos [Ph.D. Thesis, Universitat de Barcelona]. En *TDX (Tesis Doctorals en Xarxa)*. <http://www.tdx.cat/handle/10803/277560>
- Carabantes Alarcón, D., Ancochea Soto, E., Arias Astray, A., Dupont Sfez, S., Iglesias Recuero, S., Manjón-Cabeza Olmeda, A., Martín Martín, J. O., Montero, J., Romero Ruiz del Portal, F., San Andrés Moya, M., Sastre Castillo, M. Á., & Tirado Fernández, F. (2018, junio 30). *Aprendizaje Servicio e Innovación Social desde la Universidad* [Info:eu-repo/semantics/pimcd]. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/48392/>
- Cárdenas Gutiérrez, A. R. (2019). Reseña del libro Guía para la institucionalización del aprendizaje-servicio en la universidad por M. Á. Santos Rego y M. Lorenzo Moledo. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, 55, 274-276.
- Carvajal, H. O., Higuera, P. A., & McIlrath, L. (2019). Aprendizaje-servicio en la educación superior: Once perspectivas de un movimiento global. *Bordón. Revista De Pedagogía*, 71(3). <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.03.0001>
- Corrales Gaitero, C., Andrade Zapata, J. S., Corrales Gaitero, C., & Andrade Zapata, J. S. (2021). La institucionalización del Aprendizaje-Servicio como camino para la Universidad socialmente responsable. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 47(4), 109-126. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000400109>
- CRUE. (2015). Institucionalización del Aprendizaje-Servicio como estrategia docente dentro del marco de la Responsabilidad Social de la Universidad para la promoción de la sostenibilidad en la Universidad. Recuperado de <http://goo.gl/4yexzc>
- Culcasi, I., Romano, L., & Cinque, M. (2021). Aprendizaje-Servicio Virtual 100% online. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (78), 180-195. <https://doi.org/10.21556/edutec.2021.78.2255>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1980). Self-determination theory: When mind mediates behavior. *The Journal of mind and Behavior*, 1(1), 33-43.
- Derreth, R. T., & Wear, M. P. (2021). Critical Online Service-Learning Pedagogy: Justice in Science Education. *Journal of Microbiology & Biology Education*, 22(1). <https://doi.org/10.1128/jmbe.v22i1.2537>
- Eagly, A. (2009). The His and Hers of Prosocial Behavior: An Examination of the Social Psychology of Gender. *The American psychologist*, 64, 644-658. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.64.8.644>
- Early, J., & Lasker, G. A. (2018). Strengthening Communities of Inquiry Online and Offline: Exploring the Benefits and Challenges of Including Service-Learning in a Fully Online Women's Global Health Course. *Pedagogy in Health Promotion*, 4(3), 218-226. <https://doi.org/10.1177/2373379917730843>
- Escofet, A. (2020). Aprendizaje-servicio y tecnologías digitales: ¿una relación posible? *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(1), 169-182. <https://doi.org/10.5944/ried.23.1.24680>
- Eyler, J. (2002). Reflection: Linking Service and Learning-Linking Students and Communities. *Journal of Social Issues*, 58(3), 517-534. <https://doi.org/10.1111/1540-4560.00274>

- Faulconer, E. (2020). eService-Learning: A Decade of Research in Undergraduate Online Service-learning. *American Journal of Distance Education*, 35(2), 100–117. <https://doi.org/10.1080/08923647.2020.1849941>
- Fernández-Prados, J. S., & Lozano-Díaz, A. (2021). Origen, historia e institucionalización del Aprendizaje-Servicio. En D. Mayor Paredes & A. Granero Andújar (Eds.), *Aprendizaje-Servicio en la universidad. Un dispositivo orientado a la mejora de los procesos formativos y la realidad social* (pp. 39–53). Octaedro.
- García-Gutiérrez, J., & Ruiz-Corbella, M. (2022). *Aprendizaje-servicio virtual: Marco teórico y propuestas de acción innovadoras*. Narcea Ediciones.
- García-Gutiérrez, J., Ruiz-Corbella, M., & Armentia, A. (2016). Cuando la comunidad se expande: ciudadanía global y aprendizaje-servicio virtual. *Educación y diversidad. Revista interuniversitaria de investigación sobre discapacidad e interculturalidad*, 10, 63-75.
- García-Gutiérrez, J., Ruiz-Corbella, M., & Armentia, A. del P. (2017). Developing Civic Engagement in Distance Higher Education: A Case Study of Virtual Service-Learning (vSL) Programme in Spain. *Open Praxis*, 9(2), 2. <https://doi.org/10.5944/openpraxis.9.2.578>
- 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, 630804. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.630804>
- García-Peñalvo, F. J. (2022). Developing robust state-of-the-art reports: Systematic Literature Reviews. *Education in the Knowledge Society*, 23, e28600. <https://doi.org/10.14201/eks.28600>
- García-Peñalvo, F. J., Corell, A., Abella-García, V., & Grande-de-Prado, M. (2020). Online Assessment in Higher Education in the Time of COVID-19. *Education in the Knowledge Society*, 21, 12. <https://doi.org/10.14201/eks.23013>
- Garrison, D. R., & Arbaugh, J. B. (2007). Researching the community of inquiry framework: Review, issues, and future directions. *The Internet and Higher Education*, 10(3), 157–172. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2007.04.001>
- Germain, M.-L. (2019). Benefits of e-Service-Learning and e-Consulting. In M.-L. Germain (Ed.), *Integrating Service-Learning and Consulting in Distance Education* (pp. 155–175). Emerald Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/978-1-78769-409-520191011>
- Gómez-Gómez, M., Hijón-Neira, R., Santacruz-Valencia, L., & Pérez-Marín, D. (2022). Impact of the Emergency Remote Teaching and Learning Process on Digital Competence and Mood in Teacher Training. *Education in the Knowledge Society*, 23, e27037. <https://doi.org/10.14201/eks.27037>
- Greenleaf, J., & Goertzen, B. (2021). Student Learning Outcomes Associated with eService-Learning: A Case Study. *Journal of Leadership Education*, 20(4), 107-123. <https://doi.org/10.12806/V20/I4/R8>
- Guthrie, K. L., & McCracken, H. (2014). Reflection: The importance of making meaning in e-service-learning courses. *Journal of Computing in Higher Education*, 26(3), 238-252. <https://doi.org/10.1007/s12528-014-9087-9>
- Helms, M. M., Rutti, R. M., Hervani, A. A., LaBonte, J., & Sarkarat, S. (2015). Implementing and Evaluating Online Service Learning Projects. *Journal of Education for Business*, 90(7), 369-378. <https://doi.org/10.1080/08832323.2015.1074150>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*. <https://bit.ly/3b0Nzx7>
- Latorre, B. Z., Pérez, V. G., & Calandín, J. G. (2019). La Dimensión Ética y Ciudadana del Aprendizaje Servicio: Una apuesta por su institucionalización en la Educación Superior. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 1. <https://doi.org/10.5209/RCED.55443>
- Lucas Mangas, S. (2021). *Aprendizaje-servicio en la universidad: Desarrollo de proyectos emprendedores socialmente responsables con la comunidad*. Dykinson.
- Maddrell, J. (2014). Service-learning instructional design considerations. *Journal of Computing in Higher Education*, 26(3), 213–226. <https://doi.org/10.1007/s12528-014-9085-y>
- Marcus, V. B., Atan, N., Mohd Yusof, S., & Tahir, L. (2020). A Systematic Review of e-Service Learning in Higher Education. *International Journal of Interactive Mobile Technologies (ijIM)*, 14, 4. <https://doi.org/10.3991/ijim.v14i06.13395>
- Martínez, M. (2008). *Aprendizaje Servicio y responsabilidad social de las Universidades*. Octaedro.
- Mezirow, J. (2018). Transformative learning theory. In K. Illeris (Ed.), *Contemporary Theories of Learning. Learning Theorists ... In Their Own Words* (2nd ed.). Routledge.
- Ministerio de Educación y Cultura. (2011, octubre). *La responsabilidad social de la universidad y el desarrollo sostenible*. <https://d66z.short.gy/QJ7Eig>
- Mitchell, T. D. (2015). Using a Critical Service-Learning Approach to Facilitate Civic Identity Development. *Theory Into Practice*, 54(1), 20–28. <https://doi.org/10.1080/00405841.2015.977657>

- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., McGuinness, L. A., Stewart, L. A., Thomas, J., Tricco, A. C., Welch, V. A., Whiting, P., & Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Paz-Lourido, B., & de-Benito, B. (2021). Editorial del número especial: El Aprendizaje-Servicio en el Entorno de las Tecnologías Digitales. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (78), 1-7. <https://doi.org/10.21556/edutec.2021.78.2317>
- Rodríguez Gallego, M. R. (2014). El Aprendizaje-Servicio como estrategia metodológica en la Universidad. *Revista Complutense de Educación*, 25(1), 95-113. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n1.41157
- Rubio, L., & Escofet, A. (Eds.) (2017). *Aprendizaje-servicio (ApS): Claves para su desarrollo en la Universidad*. Octaedro.
- Salam, M., Awang Iskandar, D. N., Ibrahim, D. H. A., & Farooq, M. S. (2019). Technology integration in service-learning pedagogy: A holistic framework. *Telematics and Informatics*, 38, 257-273. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2019.02.002>
- Sandy, M. G., & Franco, Z. E. (2014). Grounding Service-Learning in the Digital Age: Exploring a Virtual Sense of Geographic Place Through Online Collaborative Mapping and Mixed Media. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 18(4), 4.
- Sotelino Losada, A., Mella Núñez, Í., & Varela Portela, C. (2020). Aprendizaje-servicio, TIC y conocimiento compartido para promover la reflexión en red. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 17(34), 19-30. <https://doi.org/10.29197/cpu.v17i34.393>
- Springfield, E., Gwozdek, A., & Smiler, A. P. (2015). Transformation Rubric for Engaged Learning: A Tool and Method for Measuring Life-Changing Experiences. *International Journal of EPortfolio*, 5(1), 63-74.
- Stefaniak, J. (2020). A Systems View of Supporting the Transfer of Learning through E-Service-Learning Experiences in Real-World Contexts. *TechTrends*, 64(4), 561-569. <https://doi.org/10.1007/s11528-020-00487-3>
- Stefaniak, J., Maddrell, J., Earnshaw, Y., & Hale, P. (2018). The Evolution of Designing E-Service-Learning Projects: A Look at the Development of Instructional Designers. *International Journal of Designs for Learning*, 9(1), 122-134. <https://doi.org/10.14434/ijdl.v9i1.23298>
- Tapia Sasot, M. R. (2020). Un itinerario digital para el aprendizaje-servicio ubicuo. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(1), 111-128. <https://doi.org/10.5944/ried.23.1.25389>
- Tejedor, S., Cervi, L., Tusa, F., & Parola, A. (2020). Educación en tiempos de pandemia: Reflexiones de alumnos y profesores sobre la enseñanza virtual universitaria en España, Italia y Ecuador. *Revista Latina*, (78), 19-40. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2020-1466>
- Thomas, J., & Harden, A. (2008). Methods for the thematic synthesis of qualitative research in systematic reviews. *BMC Medical Research Methodology*, 8(1), 45. <https://doi.org/10.1186/1471-2288-8-45>
- Vetter, M. A. (2014). Archive 2.0: What Composition Students and Academic Libraries Can Gain from Digital-Collaborative Pedagogies. *Composition Studies*, 42(1), 35-53.
- Waldner, L. S., Widener, M. C., & McGorry, S. Y. (2012). E-Service Learning: The Evolution of Service-Learning to Engage a Growing Online Student Population. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 16(2), 2.
- Weisman, M. (2021). Remote Community Engagement in the Time of COVID-19, a Surging Racial Justice Movement, Wildfires, and an Election Year. *Higher Learning Research Communications*, 11. <https://doi.org/10.18870/hlrc.v11i0.1225>
- Yusof, A., Atan, N., Harun, J., & Doulatbadi, M. (2018). Towards A Conceptual Framework for Service-Learning in Online Learning Environment. *Proceedings of the International Conference on Industrial Engineering and Operations Management, Bandung, Indonesia* (pp. 2893-2902).