



Contribuciones del aprendizaje-servicio a la competencia emprendedora en la formación inicial docente

M. Isabel Luis Rico

Universidad de Burgos

Mail: miluis@ubu.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5857-9404>

Tamara De La Torre Cruz*

Universidad de Burgos

Mail: tdtorre@ubu.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4484-8110>

Cristina Di Giusto Valle

Universidad de Burgos

Mail: cdi@ubu.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0440-489X>

Sonia Rodríguez Cano

Universidad de Burgos

Mail: srcano@ubu.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4242-6865>

María Luisa Pérez-Conde

Universidad de Burgos

Mail: mlpconde@ubu.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3546-4123>

RESUMEN

Las instituciones de educación superior se encuentran inmersas en un proceso de renovación que afecta a sus actores desenvolviéndose entre los condicionamientos impuestos por la incertidumbre y la complejidad. Ello ha propiciado la aparición de nuevos sentidos y diferentes perfiles en la misión universitaria de servicio a la ciudadanía, prestando una mayor atención hacia la inclusión, resiliencia, equidad y justicia social. En este proceso de cambio, conscientes de la relación positiva entre formación inicial y efectividad docente, nuestro trabajo muestra la funcionalidad de la metodología de Aprendizaje-Servicio (ApS) para la adquisición de competencias transformadoras, por parte del estudiantado universitario, en su etapa de formación inicial, como futuros docentes analizando sus contribuciones a la misión social del aprendizaje universitario. Se ha desarrollado un estudio cuasi-experimental para comprobar la eficiencia de la metodológica de ApS en la adquisición de la competencia emprendedora evaluando el grupo experimental y el grupo control. Los resultados muestran que la acción formativa incide en la mejora de la intención emprendedora (IE) e intensifica la dimensión social de la formación universitaria. Se concluye con la necesidad de construir modelos formativos de IE y generalizar su integración curricular en la formación inicial docente.

Palabras clave: educación superior, aprendizaje-servicio, competencia emprendedora docente, patios inclusivos, potencial emprendedor.

*Autora de correspondencia: <https://orcid.org/0000-0003-4484-8110>

Recibido: 17/07/2024 – Aceptado: 05/02/2025

ISSN: 0210-2773

DOI: <https://doi.org/10.17811/rifie.21543>



Esta obra está bajo una licencia internacional Creative Commons
Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0

Service-learning contributions to entrepreneurial competence in initial teacher training

ABSTRACT

Higher education institutions are immersed in a renewal process that affects their stakeholders as they navigate through the constraints imposed by uncertainty and complexity. This has led to the emergence of new meanings and different profiles in the community serving university mission, paying greater attention to inclusion, resilience, equity, and social justice. In this change process, aware of the positive relationship between initial training and teaching effectiveness, our work demonstrates the functionality of Service-Learning methodology (SL) for the transformative competencies acquisition by university students in their initial training stage as future teachers, analysing their contributions to the university learning social mission. An quasi-experimental study has been conducted to verify the efficiency of SL methodology in the entrepreneurial competence acquisition by evaluating the experimental group and the control group. The results show that the training action impacts the entrepreneurial intention (EI) improvement and intensifies the university education social dimension. It is concluded that there is a need to build training models for EI and to generalize their curricular integration in initial teacher training.

Keywords: higher education, service-learning, teacher entrepreneurial competence, inclusive playgrounds, entrepreneurial potential.

1. Introducción

La educación superior, como modelo de formación integral y espacio crítico de comprensión y transformación del mundo actual, está experimentando a lo largo de los últimos años una intensa renovación en sus formas de entender y practicar los procesos formativos. Esta situación afecta a la totalidad de sus actores que se desenvuelven entre los condicionamientos impuestos por la incertidumbre y la complejidad. Procesos innovadores que, además, han estimulado la aparición de nuevos sentidos y diferentes perfiles en la misión universitaria de servicio a la ciudadanía, incorporando en su horizonte formativo la inclusión, resiliencia, equidad y justicia social para minimizar los efectos de un contexto volátil (Bayón Mariné, 2021; Brende y Sternfels, 2023; Comisión Europea, 2022), logrando un cambio e impacto social (Cagarman *et al.*, 2020).

Nuevas rationalidades prácticas y proyectivas que remiten no solo modernizar los fines de la educación, reconfigurar el conocimiento y reorganizar el aprendizaje, sino sobre todo a un compromiso académico (Rodríguez-Izquierdo, 2020), ético individual y colectivo para su consolidación (Moely e Ilustre, 2019; UNESCO, 2022).

En este sentido, la UNESCO (2021) en su informe «Caminos hacia 2050 y más allá» identifica cuatro vías complementarias para reforzar la educación superior como un bien común: La educación superior abierta y asequible; Desarrollo, investigación y difusión tecnológica; La sostenibilidad como eje central de la educación superior; Educación superior comprometida con las necesidades de las diversas comunidades y sociedades.

Es un hecho incuestionable, el papel decisivo que en este proceso de reconfiguración de las instituciones de educación superior es preciso atribuir a los organismos supranacionales -UNESCO (2022), la OECD (2019) y la Comisión Europea (2022)- por sus llamadas de atención en torno a la dimensión social del Espacio Europeo de Educación Superior, reclamando insistente la adaptación de los procesos de aprendizaje y diseños pedagógicos, centrados en el alumnado e interconectados con la sociedad próxima y global a través de la apertura y flexibilidad en los espacios y tiempos de aprendizaje (García-Gutiérrez y Ruiz-Corbella, 2022).

De modo paralelo al desarrollo del Espacio Europeo de Educación Superior, el sistema universitario español ha evidenciado un alineamiento jurídico-formal y narrativo, comportando importantes cambios normativos que se han visto acompañados de una renovación metodológica en profundidad, orientada a desarrollar la autonomía y participación del alumnado y el aprendizaje cívico (Bringle y Clayton, 2021). Ha sido realizada a través de la apertura de espacios de aprendizaje contextualizados a la realidad comunitaria en la que se desarrolla la educación superior, fomentando el interés en resolver problemas sociales (Ramón-Jerónimo *et al.*, 2025), promoviendo así el desarrollo sostenible a través de prácticas de emprendimiento social (Thomsen *et al.*, 2019).

No debe sorprendernos que, asumiendo buena parte de estas orientaciones, la reciente Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario (LOSU) subraye en la configuración de la organización de las enseñanzas y, concretamente a lo que la función docente respecta, la innovación en las maneras de enseñar y aprender como principio básico en el desarrollo tanto de las actividades docentes como formativas, ordenadas a capacitar a los actores universitarios como agentes de cambio desde una formación humanística. ¿Será un acto de osadía plantear metodologías capaces de vehicular competencias transformadoras? Contamos con varios referentes teóricos y prescripciones legales que han conducido a la necesidad de implementar en el escenario de la formación inicial de los docentes metodologías capaces de vehicular las competencias transformadoras, incentivando nuevos comportamientos de los actores universitarios. Afortunadamente, también contamos con marcos de enseñanza y aprendizaje que nos pueden ayudar a obtener una posible respuesta partiendo de investigaciones pioneras, proporcionando una taxonomía homogénea y estableciendo algunos principios básicos para los sistemas educativos. En esta línea, Howells (2018), Hughson y Wood (2020) y la OECD (2018), conciben las competencias transformadoras como el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que son necesarias para cambiar hacia sociedades sostenibles.

Además, estas consideraciones teóricas se han visto reforzadas por el hecho de que la incorporación transversal de la cultura de la sostenibilidad y cohesión social y territorial ha inducido a las universidades a incorporar entre sus prioridades, la necesidad de impulsar los ámbitos económicos y sociales de manera equitativa e inclusiva y sostenible (Barth *et al.*, 2014), promoviendo la creación de empleo de calidad y mejora de los estándares de bienestar, como lo demuestra la integración de la sostenibilidad y el espíritu empresarial en los planes de estudio (Karimi *et al.*, 2016; Rodríguez-Zurita *et al.*, 2025).

Emerge así, la necesidad de estrechar lazos por parte de las universidades con las administraciones locales y con actores sociales (LOSU, 2023).

De este modo, se comprende cómo en la organización académica universitaria y, concretamente en el ámbito específico dirigido a la formación de los futuros docentes, asistimos a una revitalización de la formación integral como medio para poder liderar los cambios acontecidos (Carrington e Iyer, 2011). Desde un enfoque formativo centrado en las competencias, a través de diversas estrategias y formas de enseñar y aprender, se capacita a los universitarios a trabajar de forma autónoma, a ser reflexivos y comprometidos con las sociedades democráticas, tal y como establece el Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad.

Justamente, en esta encrucijada, el ApS cobra presencia e impulso académico, como metodología de aprendizaje capaz de cambiar las diversas realidades sociales, contribuyendo a la mejora comunitaria (MacPhail y Sohun, 2019; Salam *et al.*, 2019) y a una visión humanista (Zainuri y Huda, 2023) válida para cualquier campo (Revilla-Cuesta *et al.*, 2023).

Implementar el ApS en la etapa de educación superior acerca y conecta con otras realidades, siendo sensible tanto al entorno social como a sus potenciales necesidades (Tijmsma *et al.*, 2020; Zayas Latorre *et al.*, 2019).

Considerando el potencial creativo del ApS y conociendo la relación positiva entre formación inicial y efectividad docente, nuestro interés investigador se focaliza en la adquisición de competencias transformadoras por parte del estudiantado universitario en su etapa de formación inicial como futuros docentes (Reimers y Chung, 2017; Resch y Schrittesser, 2021). Nos planteamos mostrar por ello, su eficiencia para alcanzar objetivos curriculares a través de la implicación, la acción y la transformación social (De la Torre Cruz *et al.*, 2022; Luis Rico *et al.*, 2019, 2021; Zarzuela y García, 2021), que remiten a la competencia emprendedora como competencia clave (Halberstadt *et al.*, 2019; Williams Middleton *et al.*, 2020), siendo necesaria su adquisición dentro de la formación inicial (De la Torre Cruz *et al.*, 2023; Reimers y Chung, 2017; Ronfeldt y Reininger, 2012).

Conviene anotar cómo la adquisición de la competencia emprendedora contempla en su mismo núcleo los factores predictivos de la acción emprendedora, lo que nos remite, en la dimensión pedagógica al momento previo a la acción, interesándonos por el potencial emprendedor (PE). Este es concebido como el conjunto de capacidades y disposiciones para la acción de emprender en determinados contextos y situaciones, que permiten desarrollarse y adaptarse a las contingencias y oportunidades que puedan surgir, y que configuran la identidad emprendedora (Bernal Guerrero *et al.*, 2021; De la Torre Cruz *et al.*, 2023).

Como es sabido, el PE se halla íntimamente relacionado con cualidades personales como la creatividad, el espíritu innovador, el sentido crítico, el control personal, la responsabilidad, la autoconfianza, la motivación de logro, la perseverancia, la disposición para la resolución de problemas, el liderazgo o la resistencia al fracaso, entre otros (Bernal Guerrero y Cárdenas Gutiérrez, 2017). La consideración positiva que un sujeto tiene sobre sí mismo, sintiéndose eficaz para crear además de saber gestionar, redunda en el desarrollo de la creencia de autoeficacia (Ballesteros-Sola y Magomedova, 2023). Además, ha quedado demostrado que existe una correlación positiva entre la autoeficacia y la intención emprendedora (Moriano *et al.*, 2006).

En estas coordenadas, cobran sentido nuestras expectativas científicas enmarcadas en el trabajo sobre emprendedores sociales y patios inclusivos que llevamos implementando desde 2019 hasta 2023, vinculado al proyecto PID2019-104408GB-I00/AEI/10.13039/501100011033. Formación del Potencial Emprendedor. Generación de un Modelo Educativo de Identidad Emprendedora. Plan Estatal 2017-2020 Generación Conocimiento - Proyectos I+D+i (2020-2023).

A partir de lo argumentado, a través de la pregunta de investigación: ¿Cómo afecta la metodología ApS a la competencia emprendedora en la formación inicial docente?, pretendemos contribuir a esta línea de acción temática, atendiendo al objetivo general, analizar la eficacia de la metodología ApS en relación a la adquisición de la competencia emprendedora en la formación inicial docente. De este objetivo se desprenden las siguientes hipótesis:

- H1. La participación en un proyecto de ApS incrementa de forma significativa el potencial emprendedor (PE).
- H2. La participación en un proyecto de ApS incrementa de forma significativa la iniciativa personal (IP).
- H3. La participación en un proyecto de ApS incrementa de forma significativa la autoeficacia (AUTOEF).

2. Método

La metodología de ApS permite al alumnado implicado en proyectos a ser activos en pro de la mejora social aplicando los conocimientos propios de su desempeño profesional (Mella-Núñez *et al.*, 2015; Santos Rego *et al.*, 2021). También a adquirir los aspectos curriculares que le son propios al área de conocimiento sobre el que se trabaja (Batlle, 2013; Chiva-Bartoll y Gil-Gómez, 2018; Martínez-Lozano *et al.*, 2020). De forma más concreta, la implementación del emprendimiento social es un medio que favorece la innovación con el objetivo de mejorar la sociedad atendiendo a sus necesidades, o como plantea la OECD (2019) a las megatendencias: la globalización, la digitalización, el envejecimiento y la migración, siendo necesario acometer este objetivo desde la sostenibilidad y la resiliencia, ya que el nuevo valor creado no es únicamente económico, sino también social y cultural (Rychen, 2016).

De esta forma, resignificamos el concepto de emprendimiento social como el proceso y oportunidad de crear valor para la sociedad a través del cambio y la innovación con un impacto en la comunidad (Bravo Monge, 2016; Fernández-Laviada, 2016).

Por todo lo expuesto, se ha llevado a cabo un estudio cuasi-experimental con el propósito de comprobar la eficacia de participar en un proyecto de ApS para adquirir competencias emprendedoras. En el estudio participó un grupo experimental (GE) que se implicó de manera activa en un proyecto de ApS y un grupo control (GC) que no intervino. Las dimensiones del estudio fueron evaluadas en ambos grupos, en dos momentos temporales, pretest y postest.

2.1. Contexto y participantes

Los participantes fueron estudiantes universitarios de segundo curso de la Universidad de Burgos de dos asignaturas del Grado de Maestro en Educación Infantil. La primera, Educación Intercultural para la Paz y la Igualdad y la segunda, Observación Sistemática e Investigación en Contextos Educativos. La selección de la muestra se realizó mediante un muestreo no probabilístico de conveniencia.

Participaron un total 153 alumnos y alumnas, de los cuales únicamente 80 se mantuvieron a lo largo de todo el proceso, desde el inicio (pretest) hasta el final del estudio (postest). De ellos, 24 alumnos (23 mujeres y 1 hombre) pertenecían al GC y 56 estudiantes (52 mujeres y 4 hombres) al GE. La media de edad fue de 21,7 (DT = 1,98).

Se informó al alumnado del objetivo de la investigación, de los procedimientos y del tratamiento anonimizados de los datos. También se les indicó que su participación era totalmente voluntaria y que podían abandonar la investigación en cualquier momento, sin ningún tipo de perjuicio para ellos.

En los primeros días de clase se aplicó el cuestionario, a modo de pretest, a los alumnos y alumnas del estudio del GE y GC. A continuación, se inició el proyecto de ApS con el grupo experimental durante la asignatura de Observación Sistemática e Investigación en Contextos Educativos (primer semestre) y la asignatura de Educación Intercultural para la Paz y la Igualdad (segundo semestre).

El proyecto finalizó con la jornada de difusión en la que el alumnado del GE presentó los posters como síntesis de la intervención realizada. Por último, en los días anteriores a la finalización del periodo lectivo se aplicó a todos los grupos el cuestionario a modo de postest. Todas las aplicaciones de cuestionario fueron de carácter voluntario, en horario lectivo y en formato virtual. También se les garantizó la confidencialidad y uso meramente estadístico de todos sus datos.

2.2. Instrumentos

Con el objetivo de evaluar el impacto del proyecto en la configuración de la competencia en emprendimiento social y del potencial emprendedor del alumnado del Grado se han utilizado las siguientes escalas: Test de Potencial Emprendedor: Adaptación al español (ATE-S); Escala para la medición de la iniciativa personal en el ámbito educativo (EMIPAE); y la Escala de autoeficacia general.

Test de Potencial Emprendedor: Adaptación al español (ATE-S) elaborado por Bernal Guerrero *et al.* (2021). El cuestionario consta de 22 ítems que se contestan en una escala Likert de 6 puntos (0=*completamente en desacuerdo* hasta 5=*completamente de acuerdo*). El test evalúa 5 factores que son Creatividad con 4 ítems (α de Cronbach = 0,806); Liderazgo con 4 ítems (α de Cronbach = 0,870); Intuición para la resolución de problemas con 4 ítems (α de Cronbach = 0,809); Motivación de logro con 5 ítems (α de Cronbach = 0,797); y Control personal con 5 ítems (α de Cronbach = 0,833). Además de contar con un factor de segundo orden que es el Potencial Emprendedor con los 22 ítems (α de Cronbach = 0,853). Este modelo fue confirmado mediante AFC por los autores presentando un buen ajuste (GFI = 0,998; CFI = 0,994; TLI = 0,987; RMSEA = 0,069; SMRA = 0,08) del mismo.

Escala para la medición de la iniciativa personal en el ámbito educativo (EMIPAE) elaborado por Ulacia (2013). El cuestionario consta de 17 ítems que se contestan en una escala Likert de 5 puntos (1=*totalmente en desacuerdo* hasta 5=*totalmente de acuerdo*). El test evalúa 3 factores que son Proactividad-prosocialidad con 8 ítems (α de Cronbach = 0,72); Autoinicio con 4 ítems (α de Cronbach = 0,57); y Persistencia con 5 ítems (α de Cronbach = 0,73). Este modelo fue confirmado por los autores mediante un Modelo Exploratorio de Ecuaciones Estructurales utilizando como índices de bondad de ajuste el CFI, TLI (ambos superiores a 0,90 y 0,95, lo que indica un ajuste aceptable y excelente, respectivamente), RMSEA (con valores inferiores a 0,08, lo que indican un ajuste aceptable e inferiores a 0,06, un buen ajuste) y WRMR (con valores inferiores a 1 lo que refleja un ajuste adecuado) (Hu y Bentler, 1999).

Escala de autoeficacia general: adaptación para población española elaborada por Sanjuán Suárez *et al.* (2000). Este cuestionario evalúa la autoeficacia a través de 10 ítems en una escala tipo Likert de 10 puntos en función de su grado de acuerdo. La escala presenta una fiabilidad α de Cronbach = 0,87, así como la correlación entre dos mitades (0,88). También presenta correlaciones significativas con los constructos con los que teóricamente se relaciona como competencia percibida, fortalezas y afrontamiento de tareas.

2.3. Descripción del programa

El alumnado participante trabajó por grupos colaborativos. Durante el primer semestre, a través del desarrollo de los objetivos docentes planificados en la asignatura de Observación Sistemática, cada grupo desarrolló *ad hoc* una escala de observación de las interacciones sociales de los niños y niñas de educación infantil (de 3 a 6 años). Estas escalas fueron llevadas a la práctica observando las relaciones en el tiempo del recreo de los grupos de clase de los centros colaboradores. Por otro lado, el alumnado también diseñó

ad hoc una entrevista semiestructurada, como parte de la asignatura implicada en el proyecto de ApS en función de su observación *ad libitum*, que fue aplicada a los tutores de las distintas aulas de infantil implicadas.

Durante el segundo semestre trabajaron sobre tres ejes: planificación, gestión e implementación de un proyecto de intervención para satisfacer las necesidades que habían sido detectadas, en consonancia con los objetivos docentes de la asignatura de Educación Intercultural para la Paz y la Igualdad.

La intervención se articuló en torno a una de las temáticas que forman parte del principio educativo de la inclusión de patios interculturales y patios coeducativos. La elección de la temática se realizó en función del análisis de la información resultante de la escala de observación y, del mismo modo, de las entrevistas diseñadas *ad hoc* aplicadas a los tutores de los centros educativos.

El proyecto concluyó con la celebración de una Jornada de ApS en la Facultad de Educación, donde el alumnado del Grado de Maestro en Educación Infantil expuso el trabajo realizado al resto de la comunidad, tutores de los centros, profesorado, etc. El carácter anual, global e interdisciplinar del proyecto permite al alumnado del Grado la adquisición de las competencias propias de las materias implicadas a través de la práctica y la acción, promoviendo un desempeño docente comprometido en la construcción de una sociedad más inclusiva, innovadora, sostenible y también resiliente.

2.4. Análisis de datos

Para la comprobación de las hipótesis, sobre la eficacia de participar en el proyecto de ApS en los diferentes constructos, se han realizado pruebas no paramétricas debido a que los grupos no son homogéneos y no cumplen los supuestos requeridos para la realización de las pruebas paramétricas.

En primer lugar, se comparó si los grupos en el pretest eran homogéneos mediante la prueba U de Mann Whitney.

Posteriormente, se analizó la evolución entre las puntuaciones entre el pretest y el postest de ambos grupos mediante la prueba de Wilcoxon.

Y, por último, se comprobó si la puntuación en el postest del GE era estadísticamente superior al GC mediante la prueba U de Mann Whitney. Todos los análisis se realizaron con el programa SPSS en su versión 25.0.

3. Resultados

La primera hipótesis establece que la participación del alumnado en un proyecto de ApS incrementa de forma significativa el PE. Para comprobar la eficacia del proyecto se ha comprobado, en primer lugar, que los grupos fuesen homogéneos en el pretest.

En la Tabla 1 se presentan los descriptivos de ambos grupos en el pretest, tanto el grupo control como el grupo experimental.

Tabla 1
Estadísticos descriptivos del cuestionario ATE en el pretest. Elaboración propia

	Grupo	N	Media	DT
Creatividad	Control	24	16,25	2,19
	Experimental	56	16,39	1,96
Liderazgo	Control	24	14,92	2,48
	Experimental	56	14,71	2,19
Iniciativa a la resolución de problemas	Control	24	16,25	1,89
	Experimental	56	16,30	1,73
Motivación	Control	24	21,75	1,75
	Experimental	56	21,25	1,70
Control personal	Control	24	19,00	2,47
	Experimental	56	18,34	2,10
ATE	Control	24	88,17	7,95
	Experimental	56	87,00	6,83

Se comprobó que las diferencias no son estadísticamente significativas ($p > 0,05$) mediante la prueba U de Mann Whitney, lo que garantiza la homogeneidad de partida de los grupos.

A fin de conocer la eficacia del programa se presenta en la Tabla 2 los estadísticos descriptivos de ambos momentos en el GC y GE. La prueba de diferencias de Wilcoxon muestra que se dan diferencias estadísticamente significativas únicamente en el GE en las dimensiones Creatividad ($z = -6,025, p < 0,001$), Iniciativa a la resolución de problemas ($z = -1,979, p = 0,048$), Motivación ($z = -5,593, p < 0,001$), Control personal ($z = -4,110, p < 0,001$) y la escala global de ATE ($z = -5,445, p < 0,001$). Además, se comprobó que en el postest la puntuación del GE es estadísticamente superior en Creatividad ($U = 340,5, z = -3,554, p < 0,001$), Motivación ($U = 311,0, z = -3,845, p < 0,001$), Control personal ($U = 469,0, z = -2,155, p = 0,031$) y escala global de ATE ($U = 370,5, z = -3,171, p = 0,002$).

Tabla 2
Estadísticos descriptivos pretest y postest del cuestionario ATE. Elaboración propia

		N	GC Media	DT	N	GE Media	DT
Creatividad	Pretest	24	16,25	2,19	56	16,39	1,96
	Postest	24	16,42	2,08	56	18,16	1,59
Liderazgo	Pretest	24	16,25	1,89	56	16,30	1,73
	Postest	24	15,96	2,10	56	16,77	1,92
Iniciativa a la resolución de problemas	Pretest	24	14,92	2,48	56	14,71	2,19
	Postest	24	14,29	2,07	56	15,29	2,53
Motivación	Pretest	24	21,75	1,75	56	21,25	1,70
	Postest	24	20,92	2,54	56	23,14	1,71
Control personal	Pretest	24	19,00	2,47	56	18,34	2,10
	Postest	24	18,83	2,12	56	19,79	1,98
ATE	Pretest	24	88,17	7,95	56	87,00	6,83
	Postest	24	86,42	8,02	56	93,14	6,71

De forma gráfica mostramos los resultados de las dimensiones observadas.

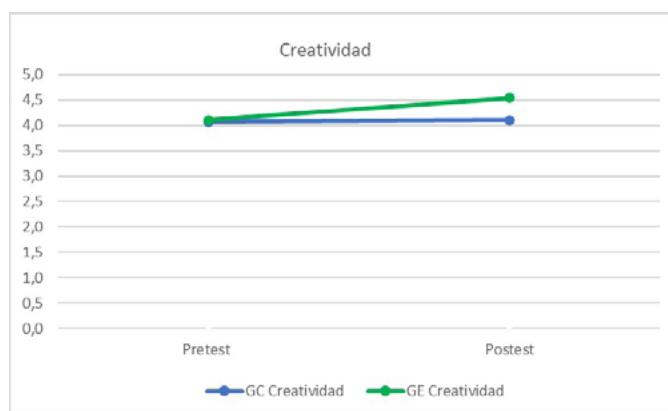


Figura 1. Resultados GE y GC en la dimensión Creatividad en Pre y Post. Elaboración propia

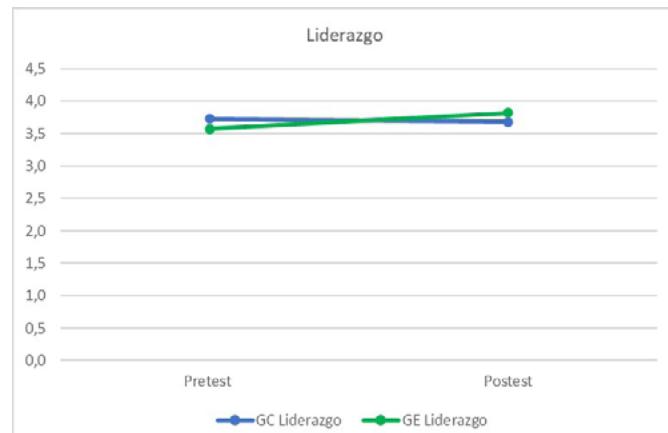


Figura 2. Resultados GE y GC en la dimensión Liderazgo en Pre y Post. Elaboración propia

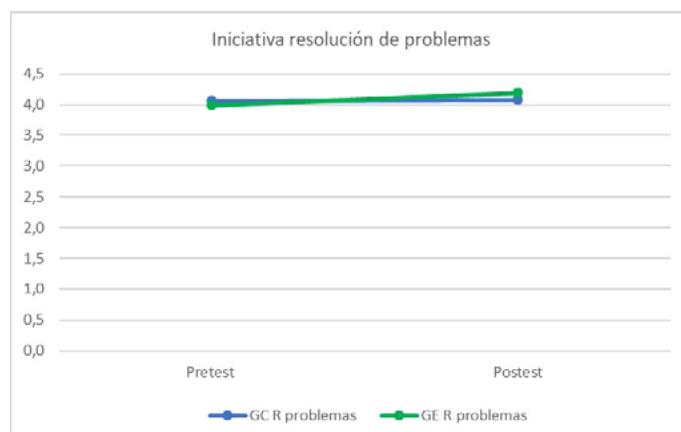


Figura 3. Resultados GE y GC en la dimensión Iniciativa en Pre y Post. Elaboración propia

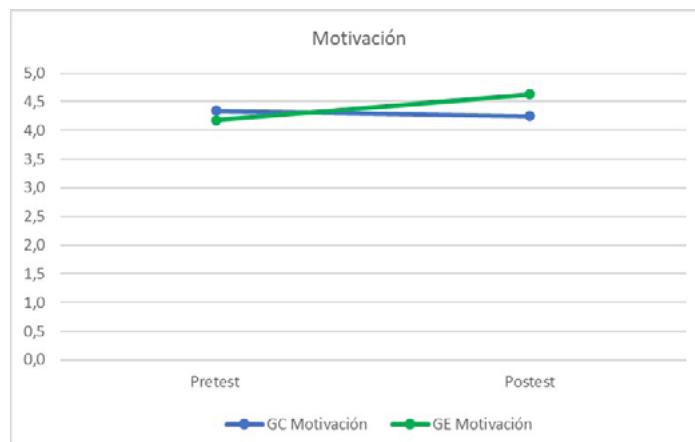


Figura 4. Resultados GE y GC en la dimensión Motivación en Pre y Post. Elaboración propia

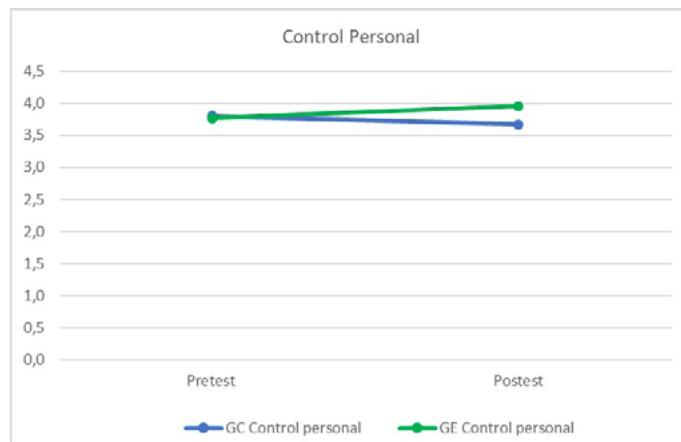


Figura 5. Resultados GE y GC en la dimensión Control personal en Pre y Post. Elaboración propia

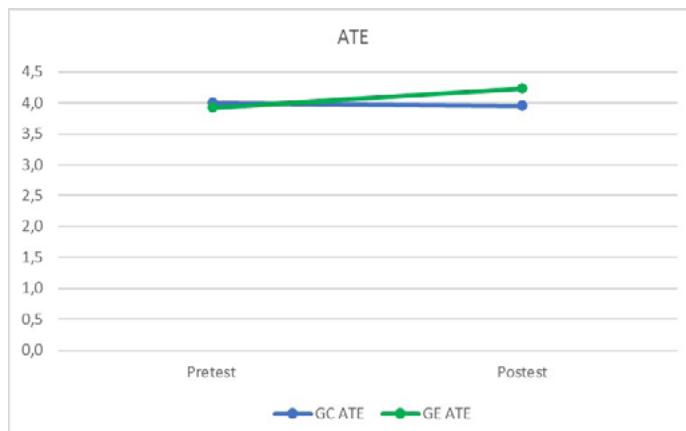


Figura 6. Resultados GE y GC en el PE en Pre y Post. Elaboración propia

La segunda hipótesis establece que la participación en un proyecto de ApS incrementan de forma significativa la iniciativa personal (IP). Para comprobar la eficacia del proyecto se comprobó, en primer lugar, que los grupos fuesen homogéneos en el pretest. En la Tabla 3 se presentan los descriptivos de ambos grupos en el pretest. Se comprobó que las diferencias no son estadísticamente significativas ($p > 0,05$) mediante la prueba U de Mann Whitney, lo que garantiza la homogeneidad de partida de los grupos.

Tabla 3

Estadísticos descriptivos del cuestionario Iniciativa Personal en el pretest. Elaboración propia

	Grupo	N	Media	DT
Proactividad	Control	24	33,42	3,17
	Experimental	56	33,41	3,36
Autoinicio	Control	24	18,75	2,56
	Experimental	56	18,05	2,29
Persistencia	Control	24	12,42	3,20
	Experimental	56	13,77	3,52

A fin de conocer la eficacia del programa se presenta en la Tabla 4 los estadísticos descriptivos de ambos momentos en el GC y GE. La prueba de diferencias de Wilcoxon muestra que se dan diferencias estadísticamente significativas únicamente en el GE en las dimensiones Proactividad ($z = -5,535, p < 0,001$) y la Persistencia ($z = -2,348, p = 0,019$). Además, se comprobó que en el postest la puntuación del GE es estadísticamente superior en proactividad ($U = 254,5, z = -4,407, p < 0,001$).

Tabla 4

Estadísticos descriptivos pretest y postest del cuestionario Iniciativa Personal. Elaboración propia

		N	GC Media	DT	N	GE Media	DT
Proactividad	Pretest	24	33,42	3,17	56	33,41	3,36
	Postest	24	33,17	3,21	56	36,75	2,70
Autoinicio	Pretest	24	18,75	2,56	56	18,05	2,29
	Postest	24	17,33	2,46	56	18,68	2,82
Persistencia	Pretest	24	12,42	3,20	56	13,77	3,52
	Postest	24	13,71	3,64	56	15,11	2,75

De forma gráfica mostramos los resultados de las dimensiones observadas:

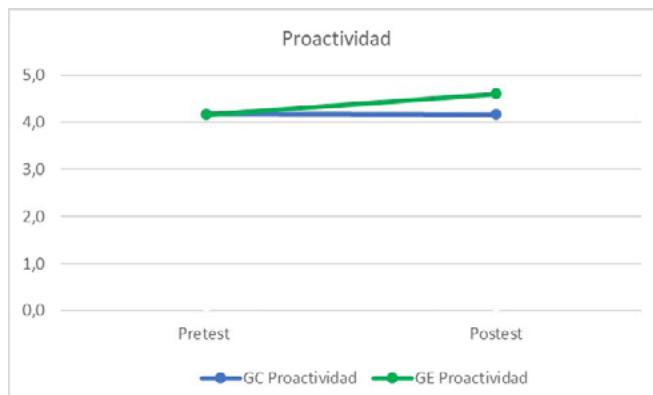


Figura 7. Resultados GE y GC en la dimensión Proactividad en Pre y Post. Elaboración propia

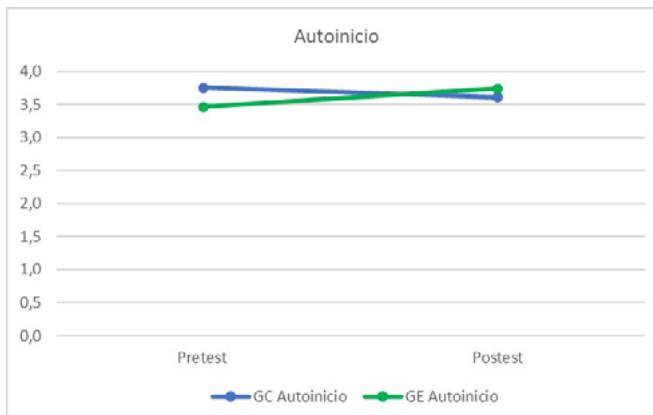


Figura 8. Resultados GE y GC en la dimensión Autoinicio en Pre y Post. Elaboración propia

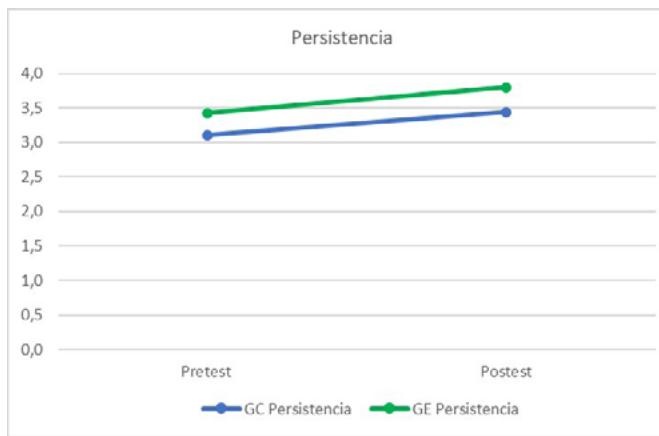


Figura 9. Resultados GE y GC en la dimensión Persistencia en Pre y Post. Elaboración propia

La tercera hipótesis establece que la participación por parte del alumnado en un proyecto de ApS incrementa de forma significativa la autoeficacia (AUTOEF). Para comprobar la eficacia del proyecto se ha comprobado, en primer lugar, que los grupos fuesen homogéneos en el pretest. En la Tabla 5 se presentan los descriptivos de ambos grupos en el pretest. Se verificó que las diferencias no son estadísticamente significativas ($p > 0,05$) mediante la prueba U de Mann Whitney, lo que garantiza la homogeneidad de partida de los grupos.

Tabla 5
Estadísticos descriptivos del cuestionario Autoeficacia en el pretest. Elaboración propia

	Grupo	N	Media	DT
Autoeficacia	Control	24	71,67	11,75
	Experimental	56	71,52	12,77

A fin de conocer la eficacia del programa se presenta en la Tabla 6 los estadísticos descriptivos de ambos momentos en el GC y GE. La prueba de diferencias de Wilcoxon muestra que se dan diferencias estadísticamente significativas únicamente en el GE ($z = -3,256$, $p = 0,001$). Además, se comprobó que en el postest la puntuación del GE es estadísticamente superior ($U = 449,0$, $z = -2,342$, $p = 0,019$).

Tabla 6
Estadísticos descriptivos pretest y postest del cuestionario de Autoeficacia. Elaboración propia

		N	GC Media	DT	N	GE Media	DT
		Pretest	24	71,67	11,75	56	71,52
Autoeficacia	Postest	24	67,71	14,33	56	75,68	12,10

De forma gráfica mostramos los resultados de la dimensión observada:

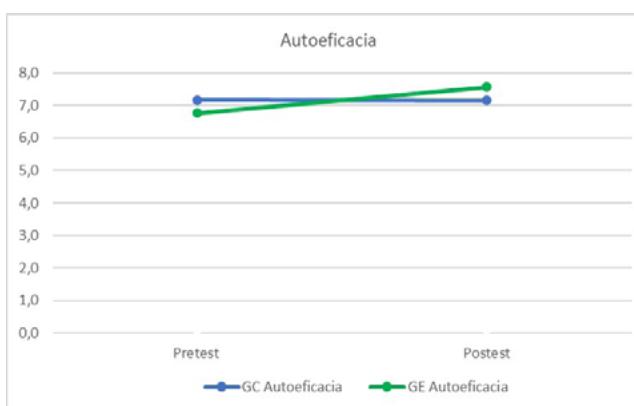


Figura 10. Resultados GE y GC en la dimensión Autoeficacia en Pre y Post. Elaboración propia

4. Discusión y conclusiones

La educación superior se ha mostrado receptiva y también sensible al impacto del cambio operado en la sociedad y, consciente de su dificultad, lidera desde hace ya algunos años la formación desde principios de asequibilidad, accesibilidad y de inclusión. Se incrementa, de esta manera, la dimensión comunitaria de la formación universitaria y cobra protagonismo la innovación docente. La formación práctica y transformadora de los llamados a liderar los ámbitos sociales, tal y como se recoge en la normativa legislativa (LOSU, 2023). La universidad como institución secular, que es capaz de adaptarse a multitud de retos tanto sociales como culturales, aborda ahora cómo contribuir a la adquisición de competencias transformadoras (Ramón-Jerónimo *et al.*, 2025; Zainuri y Huda, 2023). Y, es en este interrogante donde se requieren cambios en la sensibilidad y en los comportamientos de los diferentes actores universitarios, en el que cobra sentido el desarrollo de un proyecto de emprendimiento social que va a permitir, de forma activa y participativa, mejorar la adquisición de la competencia emprendedora a través de la implementación de la metodología ApS, promoviendo la transformación social (Luis Rico *et al.*, 2021; Zarzuela y García, 2021) y coincidiendo con Carrington e Iyer (2011) y Halberstadt *et al.* (2019) defendiendo el ApS como una metodología que da significado a los aprendizajes teóricos tratados previamente en la formación docente, mejorando así el compromiso académico de los estudiantes universitarios (Rodríguez-Izquierdo, 2020) y desarrollando sus competencias sostenibles (Rodríguez-Zurita *et al.*, 2025).

La metodología de ApS impulsa al alumnado participante a ser activos en pro de la mejora social aplicando los conocimientos propios de su desempeño profesional (Mella-Núñez *et al.*, 2015; Santos Rego *et al.*, 2021) y a adquirir los aspectos curriculares que le son propios al área de conocimiento (Batlle, 2013; Chiva-Bartoll y Gil-Gómez, 2018; Martínez-Lozano *et al.*, 2020). Aborda una necesidad dentro de la comunidad, se integra con el contenido del curso académico, lo mejora e incluye tiempo para la reflexión (MacPhail y Sohun, 2019; Tijmsma *et al.*, 2020). Además, pone a los futuros docentes en contacto con grupos de población diversos, claramente útil para fortalecer su capacidad de actuar con confianza cuando se enfrentan a clases heterogéneas (Resch y Schrittesser, 2021).

Por ello, la formación, la competencia emprendedora y la dimensión comunitaria se concitan en nuestro proyecto de ApS.

Los resultados confirman el papel decisivo que tiene la participación en proyectos de ApS en la configuración del PE de los docentes en su formación inicial, con efectos positivos en la construcción de la competencia emprendedora docente y, consecuentemente, en la cultura emprendedora del aula (De la Torre Cruz *et al.*, 2023; Santos Rego *et al.*, 2021; Zarzuela y García, 2021; Williams Middleton *et al.*, 2020).

Por otro lado, los resultados alcanzados también muestran que la participación en el trabajo sobre ApS centrado en emprendedores sociales y patios inclusivos, incrementa el PE de los docentes en su formación inicial (H1), en las dimensiones de creatividad, motivación y control personal (Zarzuela y García, 2021), no obstante, no muestran incremento significativo en la dimensión de liderazgo e iniciativa de resolución de problemas, siendo también atribuible el incremento motivacional a la utilización propia de la metodolo-

gía ApS (Mella-Núñez *et al.*, 2015). Considerando el incremento significativo de la escala global ATE, se muestra que la acción intencional formativa sobre las dimensiones implicadas en la configuración de la competencia emprendedora incrementa el PE, en la línea con los resultados obtenidos por Bernal Guerrero *et al.* (2021), por si bien, es reseñable que este proyecto de emprendimiento social ha de considerar implementar modificaciones que atañen a las dimensiones de liderazgo e iniciativa en la resolución de problemas.

Teniendo en cuenta el incremento diferencial de las dimensiones de proactividad y persistencia dentro de la iniciativa personal y de la autoeficacia en el GE (H2 y H3), siendo ambas predictores de la IE, de modo coincidente con Moriano *et al.* (2006) podemos afirmar que el proyecto de ApS promueve el aumento de la IE en la formación inicial de los docentes, lo que nos muestra su eficacia en la configuración del PE y de la competencia emprendedora docente (Bernal Guerrero y Cárdenas Gutiérrez, 2017; De la Torre Cruz *et al.*, 2023).

La constatación de que la acción formativa incide en la mejora de la intención emprendedora sugiere como la aplicación práctica en el ámbito de los decisores de la política educativa, *policy makers*, la necesidad de impulsar la construcción de modelos formativos de IE y generalizar su integración curricular dentro de la formación inicial docente. Además, si consideramos que el PE incide en la IE, y está en la identidad emprendedora y posterior acción, cobra mayor relevancia la inclusión de acciones educativas en la formación inicial docente universitaria. En consecuencia, y como aplicación práctica, los resultados enfatizan la urgente necesidad de implementar políticas educativas encaminadas a incrementar la competencia emprendedora (Luis Rico *et al.*, 2021). Y para ello, resulta evidente la necesidad de elaborar programas formativos, como el que aquí hemos sometido a examen para evaluar su eficiencia y conocer las opiniones de los estudiantes ante su participación en el servicio (Karimi *et al.*, 2016; Moely e Ilustre, 2019).

Las evidencias mostradas presentan ciertas limitaciones ligadas a la muestra utilizada, lo que dificulta la generalización de los resultados a otros contextos y áreas geográficas y nos abren nuevos interrogantes que pueden derivar en futuras líneas de investigación, tales como ampliar el trabajo aquí presentado a otras facultades de educación y especialidades en la formación inicial docente, como el Grado en Educación Primaria y el Máster Universitario en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. De esta forma, se puede poner en valor la construcción de la competencia emprendedora docente, como competencia clave en el desempeño de su profesión pudiendo sustentar propuestas de innovación en la docencia universitaria.

Referencias

- Ballesteros-Sola, M., y Magomedova, N. (2023). Impactful social entrepreneurship education: A US-Spanish service learning collaborative online international learning (COIL) project. *The International Journal of Management Education*, 21(3), art. 100866. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2023.100866>
- Barth, M., Adomßent, M., Fischer, D., Richter, S., y Rieckmann, M. (2014). Learning to change universities from within: A service-learning perspective on promoting sustainable consumption in higher education. *Journal of Cleaner production*, 62, 72-81. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2013.04.006>
- Batlle, R. (2013). *El Aprendizaje-Servicio en España: El contagio de una revolución pedagógica necesaria*. PPC.
- Bayón Mariné, F. (2021). VUCA: La filosofía emergente [Tesis doctoral]. Universidad de Almería.
- Bernal Guerrero, A., y Cárdenas Gutiérrez, A. R. (2017). Evaluación del potencial emprendedor en escolares. Una investigación longitudinal. *Educación XXI*, 20(2), 73-94. <https://doi.org/10.5944/educxx1.19032>
- Bernal Guerrero, A., Cárdenas Gutiérrez, A. R., y Athayde, R. (2021). Test de Potencial Emprendedor: Adaptación al español (ATE-S). *Bordón. Revista de Pedagogía*, 73(1), 19-37. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2021.71417>
- Bravo Monge, C. (2016). Las escuelas de pensamiento del emprendimiento social. *Tec Empresarial*, 10(3), 19-28. <https://doi.org/10.18845/te.v10i3.2937>
- Brende, B., y Sternfels, B. (2023). *Seizing the momentum to build resilience for a future of sustainable inclusive growth*. McKinsey.
- Bringle, R. G., y Clayton, P. H. (2021). Civic learning: A sine qua non of service learning. *Frontiers in Education*, 6, art. 606443. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.606443>
- Cagarman, K., Kratzer, J., y Osbelt, K. (2020). Social entrepreneurship: Dissection of a phenomenon through a German lens. *Sustainability*, 12(18), 7764. <https://doi.org/10.3390/su12187764>
- Carrington, S., y Iyer, R. (2011). Service-Learning within Higher Education: Rhizomatic Interconnections. Between University and The Real World. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(6), art. 1. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2011v36n6.3>
- Chiva-Bartoll, Ó., y Gil-Gómez, J. (2018). *Aprendizaje-servicio universitario: modelos de intervención e investigación en la formación inicial docente*. Octaedro.
- Comisión Europea (2022). *Hacia la equidad y la inclusión en la educación superior en Europa. Informe Eurydice*. Oficina de publicaciones de la Unión Europea.
- De la Torre Cruz, T., Escolar-Llamazares, M. C., Di Giusto Valle, C., Luis Rico, M. I., Palmero Cámara, C., y Jiménez Eguizábal, A. (2023). Creencias del profesorado y la formación del potencial emprendedor en el alumnado. *Interciencia: Revista de Ciencia y Tecnología de América*, 48(8), 398-408.
- De la Torre Cruz, T., Luis Rico, M. I., Di Giusto Valle, C., Escolar-Llamazares, M. C., Palmero Cámara, C., y Jiménez Eguizábal, A. (2022). Construcción de la competencia ciudadana y ApS. En A. Madariaga, y M. Rodrigo-Moriche (Coords.), *Ocio saludable y construcción de ciudadanía* (pp. 127-145). Aranzadi.
- Fernández-Laviada, A. (2016). *Informe GEM España 2015*. CISE Centro Internacional Santander Emprendimiento.

- García-Gutiérrez, J., y 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>
- Halberstadt, J., Timm, J.-M., Kraus, S., y Gundolf, K. (2019). Skills and knowledge management in higher education: How service learning can contribute to social entrepreneurial competence development. *Journal of Knowledge Management*, 23(10), 1925-1948. <https://doi.org/10.1108/JKM-12-2018-0744>
- Howells, K. (2018). *The future of education and skills: education 2030: the future we want*. OECD.
- Hu, L. T., y Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural equation modeling: a multidisciplinary journal*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Hughson, T. A., y Wood, B. E. (2020). The OECD Learning Compass 2030 and the future of disciplinary learning: A Bernsteinian critique. *Journal of Education Policy*, 37(4), 634-654. <https://doi.org/10.1080/02680939.2020.1865573>
- Karimi, S., Biemans, H. J., Lans, T., Chizari, M., y Mulder, M. (2016). The impact of entrepreneurship education: A study of Iranian students' entrepreneurial intentions and opportunity identification. *Journal of small business management*, 54(1), 187-209. <https://doi.org/10.1111/jsbm.12137>
- Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario (LOSU). *Boletín Oficial del Estado (BOE)*, 70, de 23 de marzo de 2023. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2023/03/22/2>
- Luis Rico, M. I., De la Torre Cruz, T., Escolar-Llamazares, M. C. Palomares Ruiz, A., Jiménez Palmero, D., y Jiménez Eguizábal, A. (2021). Emprendimiento social y competencia changemaker: Buenas prácticas en la formación inicial del profesorado. En A. Bernal Guerrero (Coord.), *Educación emprendedora: Fundamentos y elementos para la transferencia e innovación pedagógica* (pp. 167-178). Síntesis.
- Luis Rico, M. I., De la Torre Cruz, T., Palmero Cámara, C., y Jiménez Eguizábal, A. (2019). Educación para la ciudadanía, formación inicial del profesorado y competencias changemaker. El principio del cambio. En A. D. Arrufat Cárdava, y R. Sanz Ponce (Eds.), *La ciudadanía europea como labor permanente* (pp. 55-76). Tirant lo Blanch.
- MacPhail, A., y Sohun, R. (2019). Interrogating the enactment of a service-learning course in a physical education teacher education programme: Less is more? *European Physical Education Review*, 25(3), 876-892. <https://doi.org/10.1177/1356336X18783922>
- Martínez-Lozano, V., Rodríguez, R., Marco, M., y Macías, B. (2020). Percepciones del alumnado universitario sobre el aprendizaje-servicio como herramienta para su desarrollo personal y profesional. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 9, 81-101. <https://doi.org/10.1344/RIDAS2020.9.5>
- Mella-Núñez, I., Santos Rego, M. Á., y Malheiro-Gutiérrez, X. M. (2015). Aprendizaje-Servicio y rendimiento académico del alumnado universitario. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 12, 035-039. <https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.12.569>
- Moely, B. E., e Ilustre, V. (2019). Service Involvement and Civic Attitudes of University Alumni: Later Correlates of Required Public Service Participation during College. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 25(1), 30-42.
- Moriano, J. A., Palací, F. J., y Morales, J. F. (2006). Adaptación y validación en España de la escala de Autoeficacia Emprendedora. *Journal of Social Psychology*, 21(1), 51-64. <https://doi.org/10.1174/021347406775322223>
- OECD (2018). *Marco de Competencia Global. Estudio PISA: preparar a nuestros jóvenes para un mundo inclusivo y sostenible*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- OECD (2019). *Future of Education and Skills 2030 project background*. OECD.
- OREALC UNESCO (Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la UNESCO). (2022). Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación. *Perfiles Educativos*, 44(177), 200-212. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.177.61072>
- Ramón-Jerónimo, M. A., Vázquez-Carrasco, R., Olavarria-Jaraba, A., y Grott, E. (2025). The University as a Means for Value Creation. Service-learning for Service Orientation. *Sage Open*, 15(1), 1-14. <https://doi.org/10.1177/21582440241311704>
- Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad. *Boletín oficial del estado (BOE)*, 233, de 29 de septiembre de 2021.
- Reimers, F. M., y Chung, C. K. (2017). *Enseñanza y aprendizaje en el S. XXI*. Fondo de Cultura Económica.
- Resch, K., y Schittesser, I. (2021). Using the Service-Learning approach to bridge the gap between theory and practice in teacher education. *International Journal of Inclusive Education*, 27(10), 1118-1132. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1882053>
- Revilla-Cuesta, V., Skaf, M., Manso-Morato, J., San-José, J. T., y Ortega-López, V. (2023). Educating Future Agricultural Engineers at the University of Burgos, Spain, through a Service-Learning Project on Rural Depopulation and Its Social Consequences. *Education Sciences*, 13(3), 267. <https://doi.org/10.3390/educsci13030267>
- Rodríguez-Izquierdo, R. M. (2020). Aprendizaje Servicio y compromiso académico en Educación Superior. *Revista de Psicodidáctica*, 25(1), 45-51. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2019.09.001>
- Rodríguez-Zurita, D., Jaya-Montalvo, M., Moreira-Arboleda, J., Raya-Diez, E., y Carrión-Mero, P. (2025). Sustainable development through service learning and community engagement in higher education: A systematic literature review. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 26(1), 158-201. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-10-2023-0461>
- Ronfeldt, M., y Reininger, M. (2012). More or better student teaching? *Teaching and teacher education*, 28(8), 1091-1106. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.06.003>
- Rychen, D. (2016). *Education Conceptual Framework 2030: Key Competencies for 2030 (DeSeCo 2.0)*. OECD.

- Salam, M., Awang Iskandar, D. N., Ibrahim, D. H. A., y Farooq, M. S. (2019). Service learning in higher education: A systematic literature review. *Asia Pacific Education Review*, 20, 573-593. <https://doi.org/10.1007/s12564-019-09580-6>
- Sanjuán Suárez, P., Pérez García, A. M., y Bermúdez Moreno, J. (2000). Escala de autoeficacia general: datos psicométricos de la adaptación para población española. *Psicothema*, 12, 509-513.
- Santos Rego, M. Á., Mella-Núñez, I., García-Álvarez, J. (2021). Educación moral y ética de la acción en el aprendizaje-servicio universitario: La sombra de John Dewey. *Perfiles Educativos*, 43(173), 166-182. <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2021.173.59818>
- Thomsen, B., Muurlink, O., y Best, T. (2019). Backpack Bootstrapping: Social Entrepreneurship Education Through Experiential Learning. *Journal of Social Entrepreneurship*, 12(2), 238-264. <https://doi.org/10.1080/19420676.2019.1689155>
- Tijssma, G., Hilverda, F., Scheffelaar, A., Alders, S., Schoonmade, L., Blignaut, N., y Zweekhorst, M. (2020). Becoming productive 21st century citizens: A systematic review uncovering design principles for integrating community service learning into higher education courses. *Educational Research*, 62(4), 390-413. <https://doi.org/10.1080/00131881.2020.1836987>
- Ulacia, I. (2013). *Diseño, aplicación y evaluación de un programa para el desarrollo de la iniciativa personal en la formación profesional inicial*. [Tesis doctoral]. Universidad del País Vasco.
- UNESCO (2021). *Caminos hacia 2050 y más allá. Resultados de una consulta pública sobre los futuros de la educación superior*. UNESCO.
- UNESCO (2022). *Los futuros de la educación superior*. UNESCO.
- Williams Middleton, K., Padilla-Meléndez, A., Lockett, N., Quesada-Pallarès, C., y Jack, S. (2020). The university as an entrepreneurial learning space: The role of socialized learning in developing entrepreneurial competence. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 26(5), 887-909. <https://doi.org/10.1108/IJEBR-04-2018-0263>
- Zainuri, A., y Huda, M. (2023). Empowering cooperative teamwork for community service sustainability: Insights from service learning. *Sustainability*, 15(5), 4551. <https://doi.org/10.3390/su15054551>
- Zarzuela, A., y García, M. (2021). Aprendizaje-servicio crítico en la formación inicial del profesorado a través de un itinerario curricular. *Hilos*, 37(2), e11986.
- Zayas Latorre, B., Gozález Pérez, V. E., y Gracia Calandín, J. (2019). La dimensión ética y ciudadana del Aprendizaje Servicio: Una apuesta por su institucionalización en la Educación Superior. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 1-15. <https://doi.org/10.5209/RCED.55443>