

BORDÓN

Revista de Pedagogía

NÚMERO MONOGRÁFICO / *SPECIAL ISSUE*

Aprendizaje-servicio en la educación superior
Service-learning in Higher Education

Héctor Opazo, Pilar Aramburuzabala y Lorraine McIlrath
(editores invitados / *guest editors*)



Volumen 71
Número, 3
2019

SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA

LOS PROCESOS PARTICIPATIVOS EN APRENDIZAJE-SERVICIO

Participatory processes in service-learning

PILAR FOLGUEIRAS⁽¹⁾, MONIKE GEZURAGA⁽²⁾ Y PILAR ARAMBURUZABALA HIGUERA⁽³⁾

⁽¹⁾ Universidad de Barcelona (España)

⁽²⁾ Universidad del País Vasco (España)

⁽³⁾ Universidad Autónoma de Madrid (España)

DOI: 10.13042/Bordon.2019.68479

Fecha de recepción: 05/11/2018 • Fecha de aceptación: 21/06/2019

Autora de contacto / Corresponding author: Pilar Folgueiras. E-mail: pfolgueiras@ub.edu

INTRODUCCIÓN. El presente estudio se centra en los procesos participativos (tipologías, niveles, condicionantes, etc.) de estudiantes universitarios que participan en proyectos de aprendizaje-servicio. El objetivo general es analizar el ejercicio de participación de los estudiantes universitarios que realizan actividades de aprendizaje-servicio. **MÉTODO.** Para alcanzar esta meta se ha empleado la metodología cualitativa. Los informantes han sido los estudiantes, el profesorado y representantes de entidades sociales. Las técnicas de recogida de información han sido la entrevista en profundidad (al profesorado y a representantes de entidades sociales) y el grupo de discusión (con estudiantes). La técnica de análisis de la información recogida ha sido el análisis de contenido y se ha utilizado la estrategia de la triangulación de técnicas y de informantes. **RESULTADOS.** Los resultados y la discusión se han organizado en torno a las siguientes dimensiones y subdimensiones: maneras de entender la participación; niveles de participación (participación simple, participación consultiva, participación proyectiva, metaparticipación); condicionantes de la participación de los estudiantes (características de los estudiantes, características de los proyectos, falta de apoyo institucional, comprensión de la metodología, tiempo/distancia, seguimiento, implicación de los otros y tipología de estudios). Entre los resultados destaca que la mayoría de los estudiantes se implica —aunque desde diferentes niveles y momentos— en los proyectos de aprendizaje-servicio seleccionados. **DISCUSIÓN.** Con respecto a la discusión, destacan los aportes teóricos en torno a las maneras de incrementar y mejorar la participación de los estudiantes en los proyectos desde la reciprocidad y teniendo en cuenta el carácter transformador de los mismos.

Palabras clave: *Participación, Estudiantes, Aprendizaje-servicio, Educación superior.*

Introducción

El aprendizaje-servicio (ApS, en adelante) es una metodología pedagógica que fomenta el aprendizaje de los estudiantes a través de su participación en experiencias asociadas al servicio comunitario. De esta forma, la metodología utilizada permite al estudiante involucrarse directamente con aquellos a quienes ofrece un servicio, adaptándose a sus necesidades y a una realidad que a menudo es muy diferente a la que vive en el aula (Folgueiras, Luna y Puig, 2014; Puig y Palós, 2006).

Si bien los estudios sobre ApS en el entorno universitario han crecido en los últimos años, estos siguen siendo escasos (Lorenzo, Mella, García y Varela, 2017; Opazo, Aramburuzabala y Cerrillo, 2016). Respecto al elemento de la participación —y según la búsqueda realizada por Folgueiras, Aramburuzabala, Opazo, Mugarra y Ruíz (2018)— no existen estudios centrados exclusivamente en este aspecto.

Partiendo de estas reflexiones, las autoras del presente estudio consideran necesario conocer cómo están viviendo los estudiantes el ejercicio de su participación en los proyectos de ApS. Para contribuir a esta reflexión, este artículo pretende ofrecer una primera aproximación cualitativa sobre el ejercicio de participación de los estudiantes que utilizan esta metodología.

Marco teórico

Desde una perspectiva teórica, los aportes sobre participación abarcan múltiples definiciones y modelos conceptuales (Churchman y Sadan, 2004; Folgueiras, 2009; Folgueiras, Vilà y Aneas, 2019; Gaventa, 2006; Heron y Reason, 1997), que incluyen desde significados amplios que la entienden como un paradigma hasta conceptos más acotados y concretos que la consideran un recurso, un medio, una condición, etc. (Wiesenfeld, 2015).

Centrándonos en la participación juvenil, cabe destacar el trabajo de Krauskopf (2000), quien identifica tres paradigmas: uno como periodo preparatorio, otro como problema y otro que reconoce a los jóvenes como ciudadanos y actores estratégicos.

Además de paradigmas, dentro del ámbito juvenil, también se cuenta con modelos como el planteado por Reverte (2009), que diferencia entre participación: a) institucionalizada, b) organizada, c) alternativa, d) a través de acciones solidarias y e) informal.

A nivel universitario, Planas, Soler, Fullana, Pallisera y Vilà (2013) señalan que la participación del estudiantado es importante para el aprendizaje y el rendimiento. Según estos investigadores, se acepta que las universidades pueden servir como espacios de participación donde los estudiantes aprenden los principios democráticos y cómo estos se pueden aplicar a distintas situaciones de la vida real. La mejor forma de aprender a participar es participando, y la universidad es un buen escenario para su puesta en práctica (Hastings, Griesen, Hoover, Creswell y Dlugosh, 2015).

En este punto, es pertinente recordar el triple valor que puede llegar a tener la participación estudiantil: un valor funcional, dentro de la propia institución; un valor unido al desarrollo del propio estudiante; y un valor social, en la medida en que su participación pueda estar revirtiendo en la sociedad (Lizzio y Wilson, 2009).

Hué (2008), que estudia las competencias más demandadas por las empresas, revela una prevalencia de elementos tales como iniciativa, solución de problemas, responsabilidad, trabajo en equipo y cooperación, todas ellas competencias unidas a la participación.

Llegados a este punto, cabe preguntarse si la universidad sabe propiciar/promover la participación del estudiantado dentro y fuera de la misma. En este sentido, diversos estudios evidencian las dificultades que el alumnado encuentra a la

hora de participar dentro de la universidad (Michavilla y Parejo, 2011; Soler, Pallisera, Planas, Fullana y Vilá, 2012). Se plantea, entonces, la pregunta de cuáles pueden ser los condicionantes que influyen en una mayor o menor participación. Respecto a esta cuestión, la literatura menciona, entre otros (Cruce y Moore, 2012; Reardon y Cummings, 2010; Rodero, 2012; Soffe y Wayne, 2015): rasgos de personalidad; falta de información; aspectos relacionados con la disposición o no de tiempo; costos que puede provocar esa participación; elementos relacionados con el espacio (distancia desde el hogar, actividades en el propio centro de estudios y fuera del mismo...); experiencias participativas previas (satisfactorias o no); y ausencia o presencia de motivación. Con respecto a la baja motivación por participar, esta podría tener su origen en el hecho de que el alumnado considere que su participación no va a influir en la realidad que le rodea (Merhi, 2011).

Entre las oportunidades de participación que la universidad ofrece, tanto dentro como fuera de sus muros, el aprendizaje-servicio representa una valiosa herramienta que posibilita el desarrollo de competencias implícitas en la participación ciudadana (Eyler y Giles, 1999; Puig, Batlle, Bosch y Palos, 2007; Roehlkepartain, 2007).

En la revisión de la literatura internacional llaman especialmente la atención las *opciones/niveles de participación* en los proyectos

de ApS y los *condicionantes para participar* en los mismos.

Opciones/niveles de participación a través del aprendizaje-servicio: el análisis de la práctica del ApS muestra diferentes modelos de interacción entre comunidad y alumnado, que reflejan un variado mapa de participación de los estudiantes y un amplio abanico de beneficios que pueden obtenerse a través de esta.

En todo este proceso es fundamental que haya una adecuada planificación por parte del profesorado de cuál y cómo va a ser la participación del alumnado en las diferentes fases del proyecto: desde el diagnóstico de necesidades hasta la planificación, evaluación final y celebración del proyecto (Jenkins y Sheehy, 2012; Puig *et al.*, 2007).

Campo (2014), basándose en Trilla y Novella (2001), propone cuatro niveles de participación: simple, consultiva, proyectiva y metaparticipación, como se puede ver en la tabla 1.

Esta misma autora sugiere que una implicación del alumnado desde la fase de diseño del proyecto ofrece la oportunidad de analizar las necesidades reales o retos sobre los que trabajar y, por lo tanto, de entender mejor el sentido y el contexto del mismo. En todo este proceso, la reflexión es un elemento fundamental (Eyler, 2002; Paéz y Puig, 2013). Eyler (2001) propone un mapa de la reflexión (tabla 2).

TABLA 1. Niveles de participación del estudiantado en los proyectos de ApS

Niveles de participación			
Participación simple	Participación consultiva	Participación proyectiva	Metaparticipación
El estudiantado no interviene en la preparación ni en las decisiones sobre el contenido/el desarrollo del proyecto	El estudiantado puede opinar sobre el proyecto. Se le anima a hacerlo y hay un espacio determinado para ello	El estudiantado participa en la definición del proyecto, en la determinación de su sentido y de sus objetivos, en el diseño, la planificación, la ejecución y la valoración	El estudiantado pide, exige o genera nuevos espacios y mecanismos de participación en el proyecto

Fuente: adaptado de Campo (2014).

TABLA 2. Mapa de la reflexión en los proyectos de ApS

	Previo al desarrollo del proyecto	Durante el desarrollo del proyecto	Al finalizar el proyecto
Individual			
Con compañeras/os			
Con socios comunitarios			

Fuente: adaptado de Eyler (2001).

Condicionantes en la participación de proyectos de aprendizaje-servicio: entre los elementos que pueden condicionar la participación del alumnado en los proyectos de ApS se encuentran los siguientes:

- Preparación previa al inicio del proyecto (Stewart, Allen y Bai, 2011). Las acciones formativas previas al inicio de proyecto de ApS inciden en una participación más consciente y en una mayor sensación de efectividad.
- Dificultades a la hora de sincronizar el calendario del alumnado con el de las entidades sociales con las que colaboran (Gray, Heneghan, Fricker y Geschwind, 2000).
- Falta de tiempo (Shaffer, 2004; Sherman y McDonald, 2009). El alumnado puede percibir que el número de horas que debe dedicar a estos proyectos es muy elevado.
- Los prejuicios del profesorado y otros agentes ante la capacidad o ausencia de competencias de ciertos estudiantes, por ejemplo, ante situaciones de diversidad funcional (Mann, Dymond, Bonati y Neeper, 2015).
- La cultura institucional respecto a la colaboración entre universidad y sociedad (Young *et al.*, 2007).
- El nivel de adaptación de los estudiantes al proyecto (Rao, Arcury y Quandt, 2004). Esto implica plantearse el nivel

de preparación de cada estudiante para afrontar el proyecto y si es adecuado para esa persona concreta. La planificación previa a la acción debe incorporar estos interrogantes.

- La proximidad del colectivo con el que se colabora (Miller y González, 2009). El alumnado que colabora en proyectos locales, en los que hay más posibilidades de contacto con el colectivo destinatario, se implica de diferente manera, ya que sube el nivel de motivación y la percepción de posibilidad de impacto en el contexto.
- El carácter obligatorio u optativo del proyecto de ApS. Ambas modalidades son frecuentes y tienen ventajas y desventajas (Crews, 2002; Jacoby, 2015). Los proyectos opcionales suponen la posibilidad de que un mayor número de estudiantes acceda a la propuesta, sin afectar a los principios de igualdad de oportunidades de aprendizaje. Los participantes tienen al menos un mínimo de motivación o interés por el proyecto. La optatividad es respetuosa con las situaciones de bajo nivel de motivación y dificultades de participación por trabajo, enfermedad, etc. Además, facilita la gestión de los proyectos por parte de los docentes.

Para finalizar este apartado conviene señalar que, en términos de reciprocidad, existen algunas

voces críticas con la idea de servicio dentro del binomio aprendizaje-servicio (O'Connor, 2006). Esto se debe al carácter unidireccional que el mal uso de este concepto puede llegar a imprimir en las relaciones de poder entre personas y grupos implicados en los proyectos.

Método

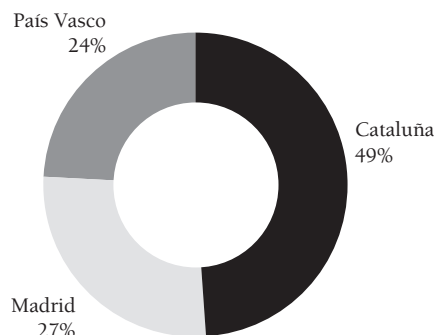
Como se ha mencionado con anterioridad, en este artículo se presenta una primera aproximación cualitativa sobre la participación de los estudiantes, que es un elemento clave en los proyectos de ApS. En concreto, el estudio persigue analizar el ejercicio de participación de los estudiantes universitarios que realizan proyectos de ApS. Se utiliza la metodología cualitativa y se ubica, por tanto, dentro de un marco constructivista. El constructivismo busca entender cómo los participantes construyen significados y acciones (Charmaz, 2008) y reconoce que el conocimiento se construye a través de la interacción entre los individuos y sus contextos sociales.

Procedimiento

La muestra está formada por 33 jóvenes (entre 19 y 29 años) que cursan estudios de Grado en Educación (Educación Social, Pedagogía y Magisterio), Trabajo Social y Derecho, y que realizan proyectos de ApS en universidades españolas. El muestreo es intencional, y en la selección de los estudiantes se ha tenido en cuenta el planteamiento de Tapia (2002) sobre los criterios que gozan de mayor consenso a nivel internacional para denominar una actividad de servicio a la comunidad como ApS. De acuerdo con esto, se han establecido los siguientes criterios de selección: los estudiantes debían participar en proyectos que a) funcionaran desde hace 3 años como mínimo; b) ofrecieran un servicio a la comunidad; c) estuvieran articulados con organizaciones, entidades, etc.; y d) estuvieran integrados curricularmente.

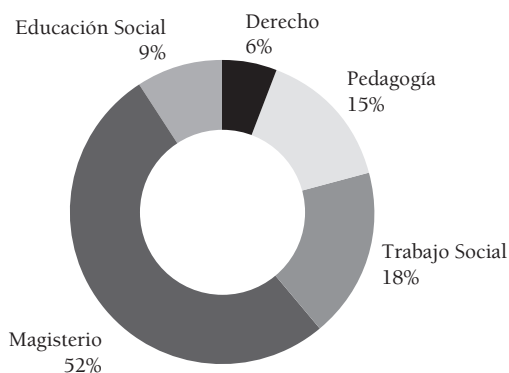
En los gráficos 1 y 2 se ofrecen algunas de las características de la muestra:

GRÁFICO 1. Distribución de la muestra por comunidad autónoma



Fuente: elaboración propia.

GRÁFICO 2. Distribución de la muestra por tipología de estudios



Fuente: elaboración propia.

Las técnicas de recogida de información se han llevado a cabo mediante el grupo de discusión y la entrevista en profundidad. Los informantes han sido 33 estudiantes (grupo de discusión), 11 profesores y 4 miembros de entidades sociales (entrevistas en profundidad).

La técnica de análisis ha sido el análisis de contenido con el método comparativo constante. Se ha hecho uso de la estrategia de la triangulación

de técnicas y de informantes. En consonancia con el marco teórico constructivista, el análisis no se ha desarrollado como un proceso lineal, sino de una manera dinámica que permite volver constantemente a los datos en bruto con nuevas preguntas, conceptos e interpretaciones, hasta que surgen dimensiones que describen la esencia (o una historia de núcleo) de la experiencia para los participantes (Denzin y Lincoln, 2008).

Resultados

Los resultados del estudio se organizan en torno a las siguientes dimensiones:

a) *Maneras de entender la participación del alumnado dentro de un proyecto.* De las reflexiones de los estudiantes se infieren algunos conceptos de participación que tienen que ver con colaboración, implicación, compromiso, interés, tomar parte, formar parte, una manera de cubrir necesidades e interacción entre personas. Entre las argumentaciones llaman la atención dos, que muestran la comprensión del concepto de participación desde la reciprocidad.

... Para mí, en este caso ha sido formar parte de la vida de mi compañero y aportarle, igual que él a mí. O sea, poder compartir momentos, experiencias con el otro siempre es fantástico (GD6).

Respecto a las entidades, estas entienden la participación del estudiantado desde la autonomía y el protagonismo:

Cuando hablamos de participación, hablamos de dar autonomía, protagonismo, capacidad de autoorganización, capacidad de transformar cosas desde el propio valor de la participación (E2).

La mayoría del profesorado coincide con esta percepción, ya que la entiende también desde la autonomía. Además, algunos profesores destacan el compromiso social que implica la participación de los estudiantes:

... La entiendo como algo activo, una actividad, como compromiso social [...]. Pido a los estudiantes que elijan situaciones que estén relacionadas con la justicia social, entendida como los colectivos y las personas más vulnerables, etc. (P3).

El elemento de justicia social también aparece en algunas de las aportaciones:

Participar es intentar aportar, colaborar en algo que ya existe... En el exterior es lo mismo, en cosas preexistentes es aportar tu grano de arena, o en aquellos sectores donde hay un vacío, intentar crearlo, en movimientos sociales, sobre todo.

La participación es lo esencial o el primer paso para el cambio. Si hay una primera participación con una serie de soporte(s) se puede llegar a un cambio, más pequeño o más grande (GD5).

A partir de los datos aportados en el estudio, las autoras del presente estudio consideran que es necesario: a) profundizar en cada una de las maneras de entender la participación por parte del alumnado y b) conocer de qué manera estas formas de entenderla condicionan su participación en los proyectos de ApS.

b) *Niveles de participación.* A partir del análisis de las respuestas de los estudiantes, se identifican diferentes niveles que varían según el momento, tal y como se puede observar en la tabla 3.

Primer momento: participación voluntaria/obligatoria. La mayoría de estudiantes (25) valora positivamente que su participación sea optativa:

... Bueno, yo creo que sí, que al no ser impuesto Porque nosotras podríamos haber dicho “bueno, pues no nos desplazamos, no tenemos que trabajar cada semana, hacemos un trabajo y ya”. O sea, tenemos motivación porque no es obligatorio. No sé si es lo que me estás preguntando (GD4).

TABLA 3. Momentos de participación

1. Participación en la elección voluntaria del proyecto	2. Participación en la elección de la entidad/asociación	3. Participación en la identificación de necesidades	4. Participación en el proceso	5. Participación en la evaluación	6. Participación futura en la entidad
---	--	--	--------------------------------	-----------------------------------	---------------------------------------

Fuente: elaboración propia.

... Yo creo que, en nuestro caso, era un trabajo que iba a tener mucho peso y por eso nos preguntaron si nos interesaba participar. La mayoría dijimos que sí, pero siempre estuvo la opción de que, si no queríamos participar por lo que fuera, nos propondrían un trabajo alternativo. No te veías obligado, eso creo que ayudó. Y aunque nos lo propusieron, también salió porque nos parecía interesante y diferente a otros trabajos de didáctica (GD1).

El profesorado también se refiere al carácter optativo de los proyectos. En concreto, una parte del profesorado entrevistado (9) apuesta por la optatividad:

En la universidad nos planteamos que sean los mismos alumnos los que decidan si quieren hacer ApS o no. Por lo tanto, ellos ya están participando desde el principio en la elección de forma voluntaria (P9).

En el resto de entrevistas al profesorado (2) esta temática no aparece.

Segundo momento: participación en la elección de entidades/asociaciones. Solamente 2 de los estudiantes buscaron la entidad donde realizar el servicio. En ambos casos conocían las entidades y les resultó sencillo plantear/desarrollar el proyecto.

Tercer momento: participación en el diagnóstico de necesidades. A pesar de que muchos de los estudiantes (19) afirman haber tenido un alto nivel de participación, la mayoría de ellos no se implicaron en esta fase¹, que se considera un criterio de calidad en los proyectos de ApS. En

algunas argumentaciones (4) se ve incluso que han participado en todo el proceso excepto en este momento:

En nuestro caso nos dieron la necesidad y nos informaron sobre ella, a partir de ahí diseñamos una propuesta y la llevamos a cabo. Al final la pudimos evaluar. Creo que fue enriquecedor el hecho de hacer todo el proceso, vivirlo y ver qué pasaba (GD4).

Parece que la participación en esta fase es uno de los aspectos que presenta mayor dificultad. Además, aunque esta pregunta no se incluye en el guion de entrevista dirigido a las entidades, una de las asociaciones entrevistadas señala que es necesario tenerla identificada a priori:

En coherencia con lo que decía antes, tiene que haber una necesidad identificada por la entidad, a pesar de que puedan llegar propuestas a analizar para incorporarlas o trabajarlas (E1).

Sería necesario triangular este dato con otros informantes de entidades sociales.

Cuarto momento: la participación en el desarrollo. A partir de las argumentaciones se puede inferir que hay diferentes maneras/niveles de participar en el desarrollo de los proyectos, que van desde una participación basada en recibir información hasta una participación en la que los estudiantes son protagonistas de gran parte del proceso. Así, por un lado algunos afirman haber participado en la toma de decisiones sobre las actividades a realizar e incluso en el diseño de las actividades del proyecto (11):

(P7) Yo he participado en todo. He podido elegir si quería ofimática o ayudar a una persona que tenía inquietud audiovisual. Podía hablar con la persona, buscar las necesidades, hablar de qué íbamos a hacer. Participábamos en el proceso de evaluación para que el año que viene se aplicaran cambios o no, etc. (GD1).

Por otro lado, algunos estudiantes han tenido un tipo de participación más básico:

En nuestro caso fue parecido, la necesidad ya estaba detectada y nos venía el tema dado. Pero es cierto que a la hora de dar la respuesta a la necesidad tuvimos ocasión de participar buscando información, documentándonos [...], contrastando las fuentes con el tutor, etc. (GD4).

Quinto momento: participación en la evaluación. Una parte del estudiantado (19) no ha participado en el proceso de evaluación final². Aunque no aparecen todos los posibles motivos para no participar en esta etapa, algunos de los entrevistados (8) señalan que no participan en la evaluación porque el programa global en el que se enmarca su actividad de ApS no ha finalizado. Este dato resulta curioso puesto que la evaluación, y por lo tanto la participación en ella, parece estar supeditada al final del proyecto en la entidad. Esto llama aún más la atención al citarse, también, en una de las entrevistas realizadas al profesorado.

Sexto momento: la participación futura en la entidad. Si bien muchos estudiantes expresan su interés por pasar más horas en las entidades, la mayoría no continúa participando. Tan solo 5 lo hacen. El motivo principal que señalan es la falta de tiempo.

En general —a partir de los datos— se puede hablar de dos posturas antagónicas. Por un lado, una parte del profesorado considera que, al margen de que haya diferentes tipos de participación, el estudiantado debería participar en todas las fases de un proyecto:

Los alumnos deben participar en todo el proceso [...]. Cuando yo me empecé a ilustrar sobre el ApS, en parte fue gracias a los diarios de prácticas de los alumnos [...]. Ellos ya ponían de manifiesto que podían aportar más, que a lo mejor no se ajustaba a lo que nosotros planificábamos con las necesidades del contexto... (P3).

Por otro lado, señalan la imposibilidad de participar en todo el proceso:

Y aquí hay otra cuestión que no acabo de entender muy bien del ApS... Se plantea todo el rato que el alumnado tiene que estar en el servicio, y que si no está en el diagnóstico/diseño del servicio ya parece estar haciendo algo raro, etc. Pero yo digo: ¿cómo se hace esto en catorce semanas? Si hay un espacio de tiempo largo, ¡claro que se puede hacer! Durante mi experiencia, lo máximo que he conseguido ha sido implicarles en el desarrollo de la experiencia y en la evaluación final (P6).

c) *Implicación/valoración de la participación de los estudiantes.* La mayoría de los alumnos (22) señala que el tiempo ha sido escaso. Les hubiera gustado estar más horas en las entidades, escuelas, etc., en las que realizaron el servicio. Tanto quienes han estado más tiempo como quienes han estado menos encuentran que no ha sido suficiente. En cuanto a la valoración que realizan sobre su implicación, y a pesar de que la mayoría se sienten satisfechos (24), algunos afirman que no han podido participar más o que su aportación ha sido modesta. También, en algún caso, los estudiantes valoran negativamente su participación (2):

Yo me he sentido poco participativa. Porque iba muy motivada al inicio, pero al ver que al proponer la actividad no me estimulaban para llevarla a cabo [...], me desencanté. El primer día bien, pero luego no me gustó la forma de trabajar que tenía el centro. El año anterior, que también hice ApS, participé muchísimo (GD2).

Representantes de las entidades sociales y profesorado coinciden en valorar la implicación de los estudiantes de manera positiva:

Los alumnos siempre están interesados en involucrarse en algo. Por lo tanto, siempre hay un nivel de participación notable... Cuando la realizas ya estás interviniendo y participando, no eres un individuo pasivo... (P1).

Llama la atención el hecho de que no haya ninguna valoración negativa sobre la implicación del alumnado por parte de las entidades y del profesorado. Tan solo uno de los profesores entrevistados indica que esta es mejorable.

d) *Elementos que condicionan el nivel de participación.* A partir del análisis, se identifican los elementos condicionantes de la participación que se muestran en la tabla 4:

TABLA 4. Condicionantes de la participación

Condicionantes de la participación en los estudiantes

Características de los proyectos
Características del estudiantado
Tiempo/distancia geográfica
Implicación de los otros (referentes o participantes)
Comprensión de la metodología y del proyecto
Tipo de estudios
Seguimiento
Falta de apoyo institucional

Fuente: elaboración propia.

Con relación a las *características de los proyectos*, representantes de las entidades afirman que la participación del estudiantado en las diferentes fases está supeditada a su trayectoria:

El diagnóstico está más acotado por parte nuestra, a diferencia del primer año, porque ahora ya existe y tenemos experiencia para determinar qué necesitamos; pero en la fase de desarrollo sí que integramos propuestas nuevas (E1).

Dentro de esta trayectoria también influye el tiempo que llevan en marcha los proyectos:

Quizás... la participación es más inicial porque los proyectos están naciendo... Lo que pedimos al alumno es que sea muy propositivo en el propio diagnóstico. Pesa mucho su aportación en este sentido, porque está dedicando muchas horas... (E1).

Como ya se ha señalado, uno de los criterios de calidad de los proyectos de ApS es la participación de los estudiantes desde el comienzo. Así, aunque muchos estudiantes no tomen parte en el diagnóstico, es conveniente que el proyecto sea abierto y flexible:

Un buen proyecto tiene que ser así. Difícilmente te puedes implicar en algo si ya viene muy estructurado y pautado. Está bien aportar tu manera de verlo intentando llegar a un objetivo (E1).

También, la participación parece estar condicionada por el tipo de servicio:

Por los niños con los que trabajaba en el centro no me podían dejar tanta libertad. Como habría necesitado más tiempo para que me permitieran realizar una actividad sola con ellos, hacía lo que me decía la maestra (GD2).

Las *características del estudiantado* también condicionan su participación. Si bien haría falta hacer otro tipo de estudio para indagar, por ejemplo, en los elementos que más condicionan su motivación, en las respuestas se identifican dos: 1) partir de algo real (15) y 2) tener la oportunidad de conocer aspectos prácticos de su ámbito profesional (12).

Además, el estudiantado se refiere a ciertas habilidades necesarias para participar. Algunos aluden, directa (3) o indirectamente (4), a la importancia de tenerlas o desarrollarlas con alguna formación previa.

Con relación al tiempo y a la distancia geográfica, en ocasiones los horarios de la entidad son difíciles de compatibilizar con la disponibilidad horaria del estudiante. Otras veces algunos estudiantes acusan una falta de tiempo (21):

...O sea, ¿ha sido por un tema de horas que no habéis podido participar más o por algún otro impedimento? No, ha sido por las horas. ¿Creéis que si el proyecto se alargara podríais participar más? Sí, los alumnos nos cogerían más confianza también (GD3 CAT).

Por otro lado, aunque la distancia geográfica condiciona la participación, no parece tener efectos negativos importantes.

La implicación de los otros (referentes o participantes), si es buena, parece condicionar en positivo la participación:

Con otro profesor participé mucho, en cambio este año, no. Puede que fuera por el centro o por la profesora... Nos reuníamos rápido y corriendo (GD2).

Otro condicionante es el seguimiento. Algunos estudiantes (13) aseguran que en el proceso de acompañamiento se debería encontrar un equilibrio entre autonomía y control:

El proyecto permite mucha autonomía dependiendo del feedback que tengas con los tutores. Hay algunos tutores que van muy a raja tabla y otros que te dejan más libre. La cuestión sería encontrar el punto medio (GD1).

En este sentido, algunas argumentaciones (3) apuestan por la figura de un coordinador:

Si vas a parar a un sitio así, en el que tienen tanta ilusión a pesar del contexto desfavorecido y circunstancias adversas [...], a lo mejor sí hace falta en ese triángulo [entidades sociales, universidad, alumnado] una figura de apoyo constante para mantener a flote los proyectos (GD4).

Sobre la comprensión de la metodología y del proyecto, hay argumentaciones que se refieren a la propia metodología del ApS (9), mientras que otras aluden a la información de los proyectos (8). Con respecto a la metodología, algunos estudiantes (3) señalan, además, que esta ha condicionado el nivel/tipo de participación:

En mi caso, el sentimiento de participar sí que lo he tenido [...]. Hay personas que no han podido implicarse más por no haber entendido bien las bases de la metodología... (GD4).

El profesorado también identifica esta falta de comprensión:

Por desgracia, esto a veces lo identifico tarde en el informe final. Veo que se malinterpreta el ApS, sobre todo en centros de educación formal de infantil y primaria. Hay casos donde los estudiantes acaban haciendo prácticas... (P7).

Con respecto a los proyectos, algunos estudiantes (8) acusan una falta de información sobre lo que tenían que hacer y sobre el impacto de lo que hacían.

El tipo y nivel de participación también está influenciado por el tipo de estudios. Por ejemplo, a los estudiantes de Derecho que son informantes en este estudio les ha condicionado el no tener la carta de juramento:

Claro, al estar en el gabinete como una estudiante en prácticas, sin tener la carrera ni el juramento ni nada, no podía participar mucho. Estaba ahí para escuchar [...]. No podía aportar mucho en este tipo de sesiones, pero sí en otras cosas, como, por ejemplo, en buscar la ayuda de psicólogos, el contacto con otras asociaciones... (GD7).

Según esta argumentación se observa que esta persona habría podido tener otro tipo de participación.

En uno de los proyectos, el *factor económico* también ha podido condicionar:

A veces, la dificultad que tenemos es por qué van tan pocos a Guatemala... Desde la universidad les proporcionamos la estancia y el contacto, pero no les pagamos nada [...]. A veces hay muchos alumnos que quieren ir, pero cuando ven los precios, no pueden ir por el problema económico, no por falta de ganas (E2).

Por último, una parte del profesorado indica que la participación de los estudiantes está condicionada por la *falta de apoyo institucional* (5):

Un poco forzados por la propia metodología y otro poco por las circunstancias (la falta de tiempo al ser el ApS una parte de una asignatura, el limitado apoyo institucional...), no les queda más remedio que participar mucho y a lo largo de todo el proceso. Tienen que ser muy autónomos, yo estoy en la retaguardia, pero realmente son ellos los que tienen que decidir dónde lo van a hacer, con qué población van a trabajar, en qué centro, muchas veces incluso clarificar qué es el ApS (P7).

Discusión

Teniendo en cuenta que la finalidad del estudio es analizar el ejercicio de participación de los estudiantes que realizan ApS, a continuación se sintetizan algunos de los resultados obtenidos relacionándolos con la literatura sobre el tema.

La *reciprocidad* en la dimensión *maneras de entender la participación* es necesaria en cualquier proceso participativo (Bruskist y Groccia, 2011). Además, debe ser reconocida y potenciada tanto por la comunidad como por la universidad. No obstante, esta reciprocidad no siempre está presente desde el comienzo del proyecto. Así, en el estudio realizado por d'Arlach, Sanchez y Feuer (2009), centrado en la visión que tienen los miembros de la comunidad que participan en un proyecto de ApS, se afirma que a

medida que se avanza en el proyecto se van superando ciertos prejuicios que los miembros de la comunidad tienen hacia los estudiantes. De igual manera, en el estudio de Folgueiras y Martínez-Vivot (2009), centrado en la adquisición de competencias adquiridas por estudiantes de la Facultad de Veterinaria que participan en un proyecto de ApS, los estudiantes aseguran que en un principio no esperaban nada de las personas del centro comunitario, pero que este aspecto va cambiando a lo largo del proyecto. Por tanto, esta reciprocidad no siempre será el punto de partida en los procesos participativos que se generan en los proyectos de ApS, pero es esencial que vaya apareciendo a lo largo de los mismos.

Con relación a la dimensión *niveles de participación*, se observa que estos varían en función de los momentos. Sobre este particular se destaca lo siguiente:

- a) El análisis de la subdimensión *optatividad/obligatoriedad* de los proyectos de ApS. Tal y como se ha señalado en el marco teórico de este trabajo, diferentes autores destacan las ventajas y desventajas de una y otra opción (Crews, 2002; Jacoby, 2015). A partir de los datos obtenidos, las autoras de este trabajo consideran que, a nivel universitario, los proyectos deben ser una opción metodológica entre las muchas que pueden convivir en el panorama educativo. Young *et al.* (2007) abogan por un ApS que tenga componentes opcionales, independientemente de que se oferte dentro de un curso/materia obligatoria/opcional. Afirman que la principal motivación para involucrar a los estudiantes es que estos se enganchen sin sentirse coaccionados ni obligados. Cuando los estudiantes perciben un fuerte compromiso institucional y reciben un mensaje coherente, tanto de sus compañeros como de la universidad, sobre la importancia y las oportunidades que supone participar en este tipo de

- proyectos, aumentan las posibilidades de que se inscriban de manera optativa (Cruce y Moore, 2012). Otro debate abierto sobre esta temática se centra en definir cuándo los proyectos de ApS son voluntarios. Por ejemplo, proyectos que están dentro de uno o varios currícula, pero que no revierten en la nota de ninguna materia. Para analizarlo desde esta mirada, sería conveniente tener en cuenta los estudios sobre la complejidad de la conducta voluntaria (Forster, Archer y Tajin, 2015).
- b) Con respecto al tercer momento, la *participación en el diagnóstico*, si bien la literatura sobre el desarrollo de proyectos de ApS siempre incluye la fase del diagnóstico por parte del estudiantado (Jenkins y Sheehy, 2012; Puig *et al.*, 2007), los resultados del estudio sugieren que, en la mayoría de ocasiones, los estudiantes no participan en esa fase. Sobre este aspecto, Buskist y Grocchia (2011) señalan la conveniencia de incluir la variable *duración del proyecto* (un semestre, varios semestres, etc.) a la hora de determinar la idoneidad o no de participar en el diagnóstico. De acuerdo con los resultados obtenidos en el presente estudio, las autoras consideran que la participación en el diagnóstico de necesidades está condicionada por la duración del proyecto y el propio proceso de identificación de necesidades de las entidades sociales. Por ejemplo, si la necesidad ya ha sido identificada por una entidad social y valorada por parte de la universidad como adecuada para ser trabajada desde el currículum, no tiene sentido que el alumnado inicie un nuevo proceso de identificación de necesidades.
- c) Sobre la *participación en el proceso*, aparecen diferentes niveles que van desde una participación consultiva hasta una participación proyectiva (Campo, 2014). Sin embargo, no aparece ninguna aportación que se pueda clasificar en el nivel de metaparticipación (Campo, 2014). En opinión de las autoras del presente trabajo, el no haber alcanzado este nivel responde, entre otras cosas, al factor tiempo. Se necesitarían proyectos de más duración e intensidad para generar niveles de metaparticipación.
- d) Sobre la *participación en la evaluación*, cabe recordar que este es un elemento clave en los procesos de ApS y que no debe estar ligado a la finalización del proyecto en la entidad social. De acuerdo con los principios fundamentales del ApS, la evaluación debería ser participativa (Martínez-Vivot y Folgueiras, 2015; Folgueiras, 2018).
- e) Sobre la *participación futura*, si bien en este estudio no se puede evaluar el impacto futuro, en la literatura sobre esta temática se señala que la participación en esta modalidad de proyectos tiene un impacto positivo en el aumento de la conciencia sobre la necesidad de hacer voluntariado (Reynolds, 2005). El estudio de Winston (2015), que analiza la relación entre ApS y la participación política en el futuro, demuestra que el ApS tiene un fuerte impacto en esta en comparación con otras modalidades, como el voluntariado y la participación en el campus. En el estudio de Buskist y Grocchia (2011) se obtienen resultados similares, lo que refuerza la importancia de utilizar esta metodología en los estudios universitarios.
- Sobre los *condicionantes a la hora de participar*, Sherman y MacDonald (2009), Chesbrough (2011) y Forster, Archer y Tajin (2015) coinciden con el estudio que aquí se presenta en la identificación del condicionante *tiempo*. En su investigación, los estudiantes consideran que no le pueden dedicar el tiempo necesario, mientras que para el profesorado, el interés del estudiante en participar en proyectos de ApS en cursos de ciencias y matemáticas se ve afectado por la incertidumbre respecto al tiempo que les

ocupará completar las tareas de ApS. Las autoras del presente trabajo consideran que este aspecto podría estar influenciando en el crecimiento de los proyectos de ApS en esta tipología de cursos.

Sobre el *tipo de estudio*, aunque en la presente investigación solamente se hace referencia a un aspecto específico, la literatura se refiere también a otros. Por ejemplo, en el estudio de Sherman y MacDonald (2009), centrado en averiguar por qué la participación en ApS es baja en los cursos de ciencias y matemáticas, el profesorado afirma que el alumnado de ciencias siente más presión que los de otras carreras, lo cual afecta negativamente a su capacidad para comprometerse con el servicio comunitario y se relaciona con lo expuesto en el párrafo anterior.

Con relación al *conocimiento de la metodología*, los resultados del estudio concuerdan con la literatura sobre el tema, que apuesta por la formación previa antes de iniciar un proyecto de ApS (Stewart, Allen y Bai, 2011), y sugieren que este aspecto es clave. De hecho, en la presente investigación se considera que la dimensión cognitiva (elemento información) es clave (Folgueiras, 2009) en cualquier proceso participativo. Como se ve en el apartado de resultados, en el caso de

los proyectos de ApS, la información requerida se organiza en dos niveles: información sobre la propia metodología ApS e información sobre el proyecto que se va a desarrollar.

En cuanto a la dimensión *valoración/implicación*, es necesario tener en cuenta los peligros y las contradicciones que implica un proceso participativo. Aunque solo 2 estudiantes de la investigación han sentido que su participación no era real, se debe estar alerta para no caer en los primeros peldaños de la escalera de participación propuesta por Arnstein (1969). Es el momento de recordar que la participación suele estar rodeada de polémicas y discusiones. Ya en el año 1999, en la conocida conferencia “Participación: la nueva tiranía” se avisa sobre las propias perversiones de la participación.

A modo de síntesis, cabe señalar lo siguiente: a) la participación ofrece grandes posibilidades de aprendizaje (Mackaway, Winchester, Coulson y Harvey, 2011); b) el ApS es una metodología que la promueve; y c) se deben tener en cuenta los condicionantes que la afectan para poder mejorar tanto el servicio como los aprendizajes. Asimismo, no debemos olvidar el carácter transformador que tiene el ApS, tanto a nivel individual como social (Folgueiras y Palou, 2018).

Notas

¹ Este dato se confirma en los resultados obtenidos en un estudio por encuesta de Folgueiras, Aramburuzabala, Opazo, Mugarra y Ruíz, 2018; Escofet, Folgueiras, Luna y Palou, 2015. Tan solo un 29,2% afirma haber participado en el diagnóstico de necesidades.

² En el mismo estudio por encuesta, el 41,1% afirma haber participado en la evaluación.

Referencias bibliográficas

- Buskist, W. y Groccia, J. E. (2011). Need for evidence-based teaching. *New Directions for Teaching and Learning*, 128, 5-11.
- Campo, L. (2014). *Aprendizaje servicio y educación superior. Una rúbrica para evaluar la calidad de proyectos* (tesis doctoral inédita). Universitat de Barcelona, Barcelona. Recuperado de http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/277560/01.LCC_TESIS.pdf?sequence=1

- Charmaz, K. (2008). Constructionism and the grounded theory method. En J. A. Holstein y J. F. Gubrium (eds.), *Handbook of constructionist research* (pp. 397-412). Nueva York, NY: The Guilford Press.
- Chesbrough, R. D. (2011). College Students and Service: A mixed Methods Exploration of Motivations, Choices, and Learning Outcomes. *Journal of College Student development*, 52(6), 687-705.
- Churchman, A. y Sadan, E. (2004). Public participation in environmental design and planning. En C. Spielberger (ed.), *Encyclopedia of applied psychology* (pp. 793- 800). Oxford: Elsevier.
- Cole, S., Soffe, R. y Waye, F. (2015). *Breaking down the barriers to Student Opportunities and Youth Social Action. A report by universities UK and NUS*. Londres: Macadam House. Recuperado de <http://www.universitiesuk.ac.uk/policy-and-analysis/reports/Documents/2015/breaking-down-the-barriers.pdf>
- Crews, R. J. (2002). *Higher Education Service-Learning Sourcebook*. Londres: Oryx.
- Cruce, T. M. y Moore, J. V. (2012). Community Service During the First Year of College: What is the Role of Past Behavior? *Journal of College Student Development*, 53(3), 399-417.
- D'Arlach, L., Sánchez, B. y Feuer, R. (2009). Voices from the community: A case for reciprocity in service-learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 16(1), 5-16.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2008). *Strategies of qualitative inquiry* (vol. 2). Londres: Sage.
- Escofet, A., Folgueiras, P., Luna, E. y Palou, B. (2016). Elaboración y validación de un cuestionario para la valoración de proyectos de Aprendizaje-Servicio. *Revista Mexicana*, 70(21).
- Eyler, J. S. (2001). Creating your reflection map. En M. Canada (ed.), *Service-learning: Practical advice and model. New Directions for Higher Education Series* (pp. 35-43). San Francisco: Jossey-Bass.
- Eyler, J. S. (2002). Reflection: Linking Service and Learning-Linking Students and Communities. *Journal of Social Issues*, 58(3), 517-53.
- Eyler, J. S. y Giles, D. E. (1999). *Where's the learning in service-learning?* San Francisco: Jossey-Bass.
- Folgueiras, P. (2009). *La participación activa de mujeres en sociedades multiculturales*. Madrid: Síntesis.
- Folgueiras, P. (2018). La evaluación participativa y autogestionada en el Aprendizaje y Servicio. En M. Ruiz-Corbella y Juan García-Gutiérrez, *Aprendizaje-Servicio. Los retos de la evaluación* (pp. 81-96). Madrid: Narcea.
- Folgueiras, P., Aramburuzabala, P., Opazo, H., Mugarra, A. y Ruiz, A. (2018). Service-learning: A survey of experiences in Spain. *Education, Citizenship and Social Justice*, 29.
- Folgueiras, P., Luna, E. y Puig, G. (2014). El Aprendizaje y servicio en educación secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 64(2).
- Folgueiras, P. y Martínez-Vivot, M. (2009). Development of Competencies through Service Learning at the University. *Inter-American Journal of Education for Democracy*, 2(1), 55-76.
- Folgueiras, P. y Palou, B. (2018). An exploratory study of aspirations for change and their effect on purpose among Catalan university students. *Journal of Moral Education*, 47(2), 186-200.
- Folgueiras, P., Vilà, R. y Aneas, A. (2019). What factors promote participation at school among adolescents in secondary education? *Revista de cercetare si interventie sociala*, 66, 364-377.
- Forster, D. J., Archer, J. y Tajin, R. T. (2015). Volunteering within initial teacher education: Factors that boost and block participation. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(11), 169-184. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2015v40n11.10>
- Fourie, M. (2003). Beyond the ivory tower: service learning for sustainable community development. *South African Journal of Higher Education. SAJHE/SATHO*, 17(1), 31-38.
- Francés, F. J. (2008). El laberinto de la participación juvenil: estrategias de implicación ciudadana en la juventud. *OBETS: Revista de Ciencias Sociales*, 2, 35-51.

- Fraser, N. (2008). *Scales of Justice: Reimagining Political Space in a Globalizing World*. Nueva York: Columbia University.
- Furco, A. (2006). *Self-Assessment Rubric for the Institutionalization of Service-Learning in Higher Education*. Berkeley, California: University of California. Recuperado de <http://maaz.ihmc.us/rid=1K3H04ZW0-XXS8LG-ZLZ/furco-rubric-2006.pdf>
- Gaventa, J. (2006). Hacia un gobierno local participativo: evaluación de las posibilidades de transformación. *Temas sociales*, 58, 1-8.
- Gray, M. J., Heneghan, E., Fricker, R. D. y Geschwind, S. A. (2000). Assessing Service-Learning. Results from a Survey of "Learn and Serve America, Higher Education". *Change, March/April*, 30-39.
- Gutiérrez, F. J., Ochoa, S. F., Zurita, G. y Baloian, N. (2016). Understanding student participation in undergraduate course communities: A case study. *Information Systems Frontiers*, 18, 7-21. doi: 10.1007/s10796-015-9573-2
- Hastings, L. J., Griesen, J. V., Hoover, R. E., Creswell, J. W. y Dlugosh, L. L. (2015). Generativity in College Students: Comparing and Explaining the Impact of Mentoring. *Journal of College Student Development*, 56(7), 651-669.
- Heron, J. y Reason, P. (1997). A participatory inquiry paradigm. *Qualitative Inquiry*, 3(3), 274-294.
- Hué, C. (2008). Cómo introducir las competencias profesionales transversales en los currículos de grado. La empleabilidad de los titulados universitarios. *II Jornadas de Innovación Docente, Tecnologías de la Información y de la Comunicación e Investigación Educativa en la Universidad de Zaragoza 2008*. Recuperado de <http://ice.unizar.es/uzinnova/jornadas/pdf/64.pdf>
- Jacoby, B. (2015). *Service-Learning Essentials. Questions, Answers, and Lessons Learned*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Jenkins, A. y Sheehy, P. (2012). A Checklist for Implementing Service-Learning in Higher Education. *Journal of Community engagement and scholarship*, 4(2), 52-60.
- Krauskopf, D. (2000). *Participación social y desarrollo en la adolescencia*. San José, Costa Rica: UNFPA.
- Lizzio, A. y Wilson, K. (2009). Student participation in university governance: the role of conceptions and sense of efficacy of student representatives on departmental committees. *Studies in Higher Education*, 34(1), 69-84. doi: 10.1080/03075070802602000
- Lorenzo, M. M., Mella, I., García, J. y Varela, C. (2017). Investigar para institucionalizar el aprendizaje servicio en la universidad española. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 3, 118-130.
- Mackaway, J. A., Winchester-Seeto, T., Coulson, D. y Harvey, M. (2011). Practical and pedagogical aspects of learning through participation: The LTP assessment design framework. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 8(3), 18. Recuperado de <http://search.proquest.com.sire.ub.edu/docview/1011395947?accountid=15293>
- Mann, J. A., Dymond, S. K., Bonati, M. L. y Neepser, L. S. (2015). Restrictive Citizenship: Civic-oriented Service-Learning Opportunities for All Students. *Journal of Experimental Education*, 38(1), 56-72. doi: 10.1177/1053825913514731
- Martínez-Vivot, M. y Folgueiras, P. (2015). Evaluación participativa, aprendizaje-servicio y universidad. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(1), 129-143.
- McDonald, B. (2012). *Assessment in service-learning*. Recuperado de <http://search.proquest.com.sire.ub.edu/docview/1140132748?accountid=15293>
- Merhi, R. (2011). Expectativas del estudiantado en la universidad del nuevo milenio. *La cuestión universitaria*, 7, 23-31. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Richard_Merhi/publication/233739844_Expectativas_del_estudiantado_en_la_universidad_del_nuevo_milenio._Un_proceso_dinamico/links/09e4150af386f677df000000.pdf

- Michavilla, F. y Parejo, J. L. (2011). Políticas de participación estudiantil en el Proceso de Bolonia. *Revista de Educación, Special Issue*, 85-118. Recuperado de <http://tecnologiaedu.us.es/mec2011/htm/mas/1/11/31.pdf>
- Miller, K. K. y González, A. M. (2009). Service-Learning in domestic and international settings. *College Student Journal*, 43(2), 527-536.
- O'Connor, J. S. (2006). Civic Engagement in Higher Education, *Change*, 38(5), 52-58.
- Opazo, H., Aramburuzabala, P. y Cerrillo, R. (2016). A review of the situation of service-learning in higher education in Spain. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, 17(1), 75-91.
- Páez, M. y Puig, J. M. (2013). La reflexión en el Aprendizaje-Servicio. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2(2), 13-32.
- Pierce, M. B., Havens, E. K., Poehlitz, M. y Ferris, A. M. (2012). Evaluation of a community nutrition service-learning program: changes to student leadership and cultural competence. *NACTA Journal*, 56(3), 10-16.
- Planas, A., Soler, P., Fullana, J., Pallisera, M. y Vilá, M. (2013). Student participation in university governance: the opinions of professors and students. *Studies in Higher Education*, 38(4), 571-583. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2011.586996>
- Puig, J. M., Batlle, R., Bosch, C. y Palos, J. (2007). *Aprendizaje Servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro.
- Puig, J. M. y Palos, J. (2006). Rasgos pedagógicos del aprendizaje y servicio. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, 60-63.
- Rao, P., Arcury, T. A. y Quandt, S. A. (2004). Student Participation in Community-Based Participatory Research to improve Migrant and Seasonal Farmworker Environmental Health: Issues for Success. *The Journal of environmental Education*, 35(2), 3-15.
- Reardon, C. y Cummings, S. (2010). Student Motivation and Program Participation. *Journal of College Student Development*, 51(6), 716-722.
- Reverte, F. M. (2009). *Ideas, preguntas y propuestas sobre la participación social en el ámbito de la juventud: asociacionismo, movimientos sociales, voluntariado y jóvenes no asociados*. Madrid: FEMP.
- Reynolds, P.J. (2005). How service-learning experiences benefit physical therapist students' professional development: A grounded theory study. *Journal of Physical Therapy Education*, 19(1), 41-54.
- Rodero, E. (2012). *La participación estudiantil en la UPF*. Barcelona: Pompeu Fabra.
- Roehlkepartain, E. C. (2007). *Benefits of Community-Based Service-Learning*. Scotts Valley, California: Learn and Serve America's National Service-Learning Clearinghouse.
- Serna, L. (1997). *Globalización y participación juvenil. En búsqueda de elementos para la reflexión*. Buenos Aires: Codajic.
- Shaffer, R. A. (2004). Learning management in a crisis: a Service Learning response to September 11, 2001. *Journal of Management Education*, 28(6), 727-742.
- Sherman, A. y McDonald, L. (2009). Service-Learning experiences in University Science Degree Courses. *Innovative Higher Education*, 34(4), 235-244.
- Soler, P., Pallisera, M., Planas, A., Fullana, J. y Vilá, M. (2012). La participación de los estudiantes en la universidad: dificultades percibidas y propuestas de mejora. *Revista de Educación*, 358, 542-562. doi: 10-4438/1988-592X-RE-2010-358-090
- Stewart, T., Allen, K. W. y Bai, H. (2011). The Effects of Service-Learning Participation on Pre-Internship Educators' Teachers' Sense of Efficacy. *Alberta Journal of Education Research*, 57(3), 298-317.
- Tapia, M. N. (2002). *El aprendizaje-servicio en América Latina. Aprender sirve, servir enseña*. Buenos Aires: CLAYSS.
- Trilla, J. y Novella Cámara, A. M. (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación (OEI)*, 26, p. 137-164.

- Wiesenfeld, E. (2015). Las intermitencias de la participación comunitaria: Ambigüedades y retos para su investigación y práctica. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 5(2), 335-387.
- Winston, F. (2015). Reflections upon community engagement: Service-learning and its effect on political participation after college. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 19(1), 79-104.
- Young, C. A., Shinnar, R. S., Ackerman, R. L., Carruthers, C. P. y Young, D. A. (2007). Implementing and Sustaining Service-Learning at the Institutional Level. *Journal of Experiential Education*, 29(3), 344-365.

Abstract

Participatory processes in service-learning

INTRODUCTION. The present study focuses on the participative processes (typologies, levels, conditions, etc.) of university students that take part in service-learning projects. The general objective of the study is to analyze the participatory processes of university students that take part in service-learning activities. **METHOD.** To achieve this goal, a qualitative methodology has been followed. The informants have been students, teachers and representatives of social entities. In-depth interviews (with teachers and representatives of social entities) and discussion groups (with students) were used as information gathering sources. A Content analysis of the collected information was conducted as well as the triangulation of the techniques and the informants. **RESULTS.** The results and the discussion have been organized around the following dimensions and subdimensions: ways of understanding participation; levels of participation (simple participation, consultative participation, projective participation, meta-participation); factors influencing student participation (characteristics of students, characteristics of projects, lack of institutional support, understanding of the methodology, time/distance, follow-up, involvement of others and type of studies). Among all the results, it is worth noting that the majority of students are involved —albeit from different levels and moments— in the selected service-learning projects. **DISCUSSION.** In regard to the discussion, the theoretical contributions emphasize ways to increase and improve the participation of students in the projects from the perspective of reciprocity taking into account the transforming nature of the projects.

Keywords: *Participation, Students, Service-learning, Higher Education.*

Résumé

Les processus participatifs en apprentissage-service

INTRODUCTION. La présente étude porte sur les processus participatifs (typologies, niveaux, facteurs de conditionnement, etc.) d'étudiants universitaires participant à des projets d'apprentissage-service. L'objectif général est d'analyser l'exercice de participation des étudiants universitaires qui réalisent des activités d'apprentissage-service. **MÉTHODE.** Pour atteindre cet objectif, la méthodologie qualitative a été utilisée. Les informateurs étaient des étudiants, des enseignants et des représentants d'entités sociales. Les techniques de collecte d'informations ont consisté à un entretien approfondi (avec des enseignants et des représentants d'entités sociales)

et en groupe de discussion (avec des étudiants). La technique d'analyse des informations recueillies a été l'analyse du contenu et la stratégie de triangulation des techniques et des informateurs a été utilisée. **RÉSULTATS.** Les résultats et la discussion ont été organisés autour des dimensions et sous-dimensions suivantes: façons de comprendre la participation; niveaux de participation (participation simple, participation consultative, participation projective, méta-participation); facteurs de conditionnement de la participation des étudiants (caractéristiques des étudiants, caractéristiques des projets, manque de soutien institutionnel, compréhension de la méthodologie, durée/distance, suivi, implication des autres et typologie des études). Parmi les résultats, il est souligné que la majorité des étudiants sont impliqués —bien que à niveaux et moments différents— dans les projets d'apprentissage-service sélectionnés. **DISCUSSION.** En ce qui concerne la discussion, les contributions théoriques sur les moyens pour augmenter et améliorer la participation des étudiants aux projets dans la réciprocité en tenant compte leur nature transformatrice sont soulignés.

Mots-clés: *Participation, Étudiants, Apprentissage-service, Enseignement supérieur.*

Perfil profesional de las autoras

Pilar Folgueiras (autora de contacto)

Doctora en Pedagogía. Profesora del MIDE y miembro del Instituto de Educación, del grupo de investigación GREDI y del grupo de innovación MideMe de la UB. Su actividad investigadora se centra, fundamentalmente, en la educación para la ciudadanía. Como metodóloga, ha partido de una pluralidad de métodos (cuantitativa, cualitativa y metodologías orientadas al cambio).

Correo electrónico de contacto: pfolgueiras@ub.edu

Dirección para la correspondencia: Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona. Departamento MIDE. P. Vall d'Hebron, 171. 08035 Barcelona (España).

Monike Gezuraga

Pedagoga, Máster en Educación Especial y doctora en Educación. Profesora del Departamento de Didáctica y Organización Escolar dentro del Grado de Educación Social. Se centra en diferentes líneas de investigación unidas al aprendizaje-servicio (ApS) y el vínculo universidad-sociedad en general. Miembro del equipo promotor del ApS de la UPV-EHU, de la Red Española ApS Universidad y colaboradora de la Fundación Zerbikas.

Correo electrónico de contacto: monike.gezuraga@ehu.eus

Pilar Aramburuzabala Higuera

Directora del Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación. Coordinadora del Programa de Aprendizaje-Servicio en la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la UAM. Preside la asociación Red Universitaria de Aprendizaje-Servicio. Coordinadora del proyecto Erasmus+ (2014-2017). Europe Engage - Developing a Culture of Civic Engagement through Service-Learning within Higher Education in Europe. Miembro del grupo de investigación Cambio Educativo para la Justicia Social (GICE).

Correo electrónico de contacto: pilar.aramburuzabala@uam.es