



# HACIA LA IGUALDAD DE GÉNERO DESDE EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE-SERVICIO

## Percepciones docentes

Towards gender equality from service-learning experiences: Teacher perceptions

GEMMA CORTIJO RUIZ , VERÓNICA RIQUELME SOTO, MARÍA JOSÉ GALVIS DOMÉNECH  
Universidad de Valencia, España

---

### KEYWORDS

*Methodology  
Innovation  
Service-Learning  
SWOT  
Experiences  
Gender equality*

---

### ABSTRACT

*This research aims to: a) collect and describe those non-university educational experiences carried out between 2017 and 2020 on gender equality collected in the Spanish Service-Learning Network and b) know the perception of professionals as project coordinators. To do this, semi-structured interviews have been carried out (n=7) analyzed through the SWOT matrix. Among the results obtained, the promotion of values of equality and civility stands out, while difficulties such as poor teacher training or low involvement of teachers outside the project are detected.*

---

### PALABRAS CLAVE

*Coeducación  
Metodología  
Innovación  
Aprendizaje-Servicio  
DAFO  
Experiencias  
Igualdad de género*

---

### RESUMEN

*Esta investigación pretende: a) recopilar y describir aquellas experiencias educativas no universitarias realizadas entre 2017 y 2020 sobre igualdad de género recogidas en la Red Española de Aprendizaje-Servicio y b) conocer la percepción de los y las profesionales como coordinadores de los proyectos. Para ello, se han realizado entrevistas semiestructuradas (n=7) analizadas a través de la matriz DAFO. Entre los resultados obtenidos destaca la promoción de valores de igualdad y civismo, a la vez que se detectan dificultades como la escasa formación docente o la baja implicación del profesorado ajeno al proyecto.*

---

Recibido: 10/ 05 / 2022

Aceptado: 12/ 07 / 2022

## 1. Introducción: la importancia de educar en la igualdad de género

En cuestiones de género, el concepto de educación exige ser repensado. El entorno escolar es el ámbito de actuación determinante en la búsqueda de la igualdad entre ambos sexos. En la actualidad, la igualdad de género es todavía una de las cuestiones que más preocupa a la sociedad. A pesar de que la igualdad entre hombres y mujeres constituye un derecho fundamental en el sistema democrático, todavía queda mucho camino por recorrer en el ámbito educativo. Después de haber transitado por un sistema escolar regido por la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, Pallarès (2012) nos recuerda que no es suficiente. La inoperatividad de la normativa en las instituciones se reafirma cuando no se promueven cambios que alteren –entendido como sinónimo de responsabilidad moral levinasiana– a las personas que la conforman, induciendo el cambio en las microculturas que impulsan alternativas para educar en y para la igualdad de género. Si se aplica la tesis de Rawls (1971) sobre justicia al ámbito de la educación, la idea es nítida: las escuelas y universidades, o son socialmente justas, o las cerramos (Murillo y Hernández-Castilla, 2011) y educar en la cultura de la igualdad de género es una cuestión de justicia social que debe ser atendida.

Los argumentos éticos para la igualdad de género se basan en los valores que subyacen en los Derechos Humanos fundamentales: libertad, igualdad, respeto, solidaridad y diálogo, como forma de resolución de conflictos (Cortina, 2010). Este es el primer paso que nos invita a reflexionar sobre qué tipo de sociedad queremos promover, porque abordar la diversidad de aspectos asociados a la desigualdad de género es una tarea necesaria; especialmente, desde la familia y la escuela. Son múltiples las muestras de desigualdades sociales y educativas que afectan a las mujeres. Se trata de una situación que demanda de una mayor intervención en los espacios educativos que ayuden a erradicar, en la medida de lo posible, esta problemática.

Para emprender este camino hacia la igualdad es necesario valorar tanto una educación “en” igualdad que aborde dicha temática en el currículo o a través de él; como una educación “desde” la igualdad, que en su acción sea coherente con su discurso. Concretamente, de la necesidad de responder a estas dos cuestiones nace la metodología Aprendizaje-Servicio (en adelante, ApS), una metodología que conecta la escuela con la sociedad al vincular la participación en servicios ofrecidos a la comunidad con el aprendizaje de conocimientos y valores.

La educación supone una herramienta indispensable para obtener la igualdad real y efectiva entre mujeres y hombres. En este sentido, la equidad se alcanzará con la ayuda del “establecimiento y el desarrollo de sistemas educativos más democráticos, que sean capaces de suprimir los estereotipos que acrecientan la desigualdad de género y propiciar conductas educativas que hagan realidad una sociedad más justa y respetuosa con las personas que la conforman” (Gallardo-López *et al.*, 2020, p. 13093).

El sistema educativo no puede entenderse únicamente como un espacio destinado a la adquisición de conocimientos, sino que hoy día debe analizarse también como un importante agente de socialización y, por tanto, como sostiene Santos-Guerra (2015), de transmisión de los valores y pautas culturales. Así pues, los centros educativos tienen un papel clave en la socialización del alumnado y, más concretamente, en la socialización de género, aspecto que influye en la realidad sobre la igualdad y hace referencia al aprendizaje de actitudes, conductas y roles asociados al género como resultado de la participación de las personas. Se tiene presente en múltiples contextos desde la infancia, en los cuales se presentan modelos diferenciales que ejercen una cierta presión para que las personas se comporten de acuerdo con su género (Povedano, 2014). Esta manera de definir lo masculino y femenino en la sociedad se hace visible, principalmente, en los roles diferenciados para hombres y mujeres que se sustentan, entre otras causas, en las relaciones de poder (González *et al.*, 2013).

Entre los grandes retos del sistema educativo para la conquista de la igualdad real se encuentra la importancia de potenciar una transformación cultural que suponga transmitir una socialización de género que elimine los aspectos negativos y las jerarquías (Subirats, 2017). Precisamente, son esas relaciones de poder desiguales asociadas al género las que ponen de manifiesto la importancia de desarrollar proyectos coeducativos.

Por coeducación se entiende la intervención o posicionamiento pedagógico que ofrece una respuesta a la reivindicación de “la igualdad realizada por la teoría feminista, que propone una reformulación del modelo de transmisión del conocimiento y de las ideas desde una perspectiva de género en los espacios de socialización destinados a la formación y el aprendizaje” (Instituto de la Mujer, 2008, p. 5).

En este sentido, la coeducación no sólo debe ser vista como una finalidad, sino como un derecho en sí que pertenece a todo el conjunto de la comunidad educativa: profesores, padres, directivos, administraciones, contenidos curriculares, libros, etc. Es decir, el sistema educativo debe ofrecer a todo el alumnado una formación integral, digna e igualitaria sin aspectos discriminatorios (Bejarano *et al.*, 2019; Gallardo-López y Gallardo-Vázquez, 2019; Heredero, 2019; Ruiz-Repullo, 2017; Sahin, 2014).

Tan solo con echar una mirada a un pasado reciente, encontramos evidencias de un patriarcado que proviene de un modelo de jerarquía familiar en el que el padre de familia queda designado como patriarca; es decir, como gobernante de todos los miembros de la familia lo cual ha contribuido en gran medida a mantener esta diferenciación sociocultural y educativa del género. Este modelo que se asienta en la diferenciación binaria de las categorías culturales que determinan lo masculino y femenino, valora más los atributos masculinos y menos los asociados a la femineidad (Pérez *et al.*, 2007), estableciendo relaciones jerarquizadas en las que las mujeres aprenden a vivir silenciadas por otros.

En el ámbito de la educación deben concentrarse los principales esfuerzos para el desarrollo de una cultura igualitaria. Numerosos estudios, como el de Azorín (2017), muestran que existe una relación significativa entre las actitudes de las y los escolares, los modelos sociales y las prácticas educativas que forjan el carácter de la persona e influyen en su comportamiento. En consecuencia, la educación es la única herramienta de la que disponemos para emprender el cambio que necesitamos porque aquello que la institución escolar enseña al alumnado es un acto que produce determinados efectos sociales; de ahí la responsabilidad que tienen los y las profesionales de la educación para que la igualdad deje de ser una palabra de moda y se convierta en una realidad (Venegas, 2010).

Nos encontramos ante contenido que no puede ser tratado ni implícita, ni difusamente, al amparo de la transversalidad erróneamente interpretada, que continúa sosteniendo el aprendizaje modélico de Bandura modelado por observación e imitación (1977) u osmótico de la teoría de los valores. Contrariamente, debe abordarse desde la responsabilidad de los agentes, generando espacios y diseñando actividades educativas con el propósito de educar en la perspectiva de género; pues meramente desde la contemplación, sin actuación, el cambio es más difícil de realizar.

El alumnado que tenemos en clase aprende a través de dichos procesos de socialización de género en los diferentes contextos –familiar, escolar, comunitario, medios de comunicación y TIC– qué valores, creencias, emociones o comportamientos son adecuados socialmente para los hombres y para las mujeres. De hecho, numerosos estudios muestran que gran parte del alumnado posee información contradictoria sobre los géneros en cada uno de los contextos de socialización. Los resultados obtenidos por Pinedo *et al.* (2018) ponen de manifiesto que los jóvenes identifican fácilmente las situaciones de desigualdad educativa de género; sin embargo, presentan dificultades para reconocer aquellas situaciones en las que las desigualdades quedan encubiertas a través de una violencia simbólica. Esto muestra el valor de la educación en la transmisión de los roles y estereotipos de género como única herramienta capaz de generar el cambio social necesario.

Trabajos como el de Ugalde *et al.* (2019), ponen de manifiesto la importancia de formar al profesorado en materia de coeducación, ya que existen evidencias de los déficits formativos en esta temática con el objetivo de eliminar la desigualdad de género todavía presente en el ámbito social y académico. Por ejemplo, aunando esfuerzos por aumentar los planes de formación docente para proporcionarle a los y las profesionales de la educación el conocimiento y las herramientas eficaces para la praxis en materia de coeducación (Gallardo-López *et al.*, 2020).

Pero ¿incluye la formación universitaria en magisterio una asignatura sobre la necesidad de educar en y para la igualdad de género?

Siendo la igualdad de género uno de los fines del sistema educativo y un principio de calidad del mismo (Ventura, 2008), las contradicciones y la falta de claridad en la legislación educativa española no parecen favorecer la formación de los estudiantes universitarios bajo una mirada de equidad e igualdad de género. Partiendo de la consideración del género como una construcción sociocultural e histórica que tiene lugar en un momento, espacio y cultura determinada, y que las competencias personales y profesionales en igualdad se adquieren y se aprenden (Rebollo, 2013; Simón, 2010), nos invita a analizar la importancia de la formación de los profesionales en general y de los futuros maestros en particular para valorar su impacto (Merma *et al.*, 2017).

Existen diferentes metodologías, como es el caso del ApS, que requieren de un gran esfuerzo dinamizador por parte del profesorado. Estas se traducen en una mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje y en la promoción de una mayor confianza en el alumnado. Se crean entornos eficaces para una transmisión de conocimientos y valores más igualitarios y sinceros (Andreu *et al.*, 2009; Aubert *et al.*, 2009; Francisco y Moliner, 2010). Por lo tanto, se requiere de una inversión formativa por parte del equipo de profesionales de la educación, pues se destaca esta necesidad en cuanto a contenidos coeducativos, al igual que se señala la importancia de conocer a nivel teórico y pragmático la metodología ApS para poder trabajar a través de ella en un aula.

## **2. El Aprendizaje-Servicio como herramienta para educar en la igualdad de género**

El concepto *Service-Learning* fue utilizado por primera vez en la Conferencia Nacional sobre ApS (EE. UU.) en 1969, sin embargo, fue a partir de 1970 cuando este término poliédrico (compromiso cívico, servicio solidario, trabajo cooperativo, etc.) comenzó a expandirse en el ámbito internacional (Batlle, 2013). La primera experiencia de servicio comunitario fue coordinada por Dewey y tuvo lugar en 1921 en la universidad estadounidense Antioch College, un proyecto pedagógico nacido de los principios gestados en la Escuela Nueva del siglo XIX que ha servido de referente para la posterior revolución pedagógica causada por el fenómeno del aprender-haciendo (Paredes y Rodríguez, 2015).

En el caso de España, en los últimos años, se ha ido extendiendo con rapidez implicando tanto a instituciones educativas formales como informales, demostrando sus efectos positivos en el alumnado y, en consecuencia, también en el futuro de nuestra sociedad. El ApS es una metodología docente que combina el aprendizaje del alumnado con un servicio a la comunidad. En dicho servicio se desarrolla un proyecto formativo que integra tanto objetivos de servicio como objetivos de aprendizaje. Esta pedagogía activa e innovadora conforma un recurso excelente para mandar un mensaje a la ciudadanía, formando al alumnado en la igualdad de género y

en la prevención de la violencia. Dicha estrategia educativa inspirada en la pedagogía crítica de Freire y en la filosofía de Dewey del *learning by doing* ha supuesto desde sus inicios una valiosa herramienta para promocionar el aprendizaje a partir de las experiencias y acciones de servicio a y en la comunidad.

En este sentido, Furco (2002) define el ApS como una combinación entre el servicio comunitario y el aprendizaje académico. Batlle (2009) remarca en el ApS el valor formativo de las acciones solidarias para conseguir aprendizajes significativos tanto en conocimientos, como en habilidades, actitudes y valores. En relación a ello, abundan las investigaciones educativas en las que se demuestra que a partir del ApS se construye de modo más sólido y significativo el aprendizaje en los y las alumnas. Se trata de un aprendizaje que a su vez está asociado a procesos de acción, reflexión individual y grupal envueltos en contextos prácticos. De hecho, en el ApS, son las mismas experiencias vitales las que propician el aprendizaje.

Por todo ello, esta metodología esconde un gran potencial educativo al mismo tiempo que contribuye al desarrollo de las competencias profesionales del docente y mejora el compromiso de los estudiantes con la comunidad y la justicia social. Cuando se pone este enfoque en el centro de la educación, los procesos que se trabajan en esta tienen que implicar aprendizajes en el que los agentes participantes conciben que existen otras formas de autocuidado personal y colectivo más sostenibles y solidarias. El desarrollo del ser humano no se puede dar de una manera aislada, propiciando una postura crítica sobre este sistema. Por eso, lo que necesitamos es formar capital social, y esto se puede lograr con la educación para el cuidado, ya que desde esta “se permite a niños y niñas, hombres y mujeres, hacer suyo otros valores y otras formas de representarse en el mundo y manejarse en él, lo que facilita la sostenibilidad social, económica y medioambiental” (Vázquez *et al.*, 2012, p. 178).

En la modelización de Domingo y Balaguer (2017) (Figura 1) aparecen los principios básicos de la metodología ApS y sus interrelaciones con una propuesta didáctica de carácter integrador. Además de ser holística, es al mismo tiempo unitaria y natural en su desarrollo. Gracias a esto, el alumnado inicia su aprendizaje partiendo de su propia experiencia y realiza una reflexión sobre ella de tal modo que se promueve su formación y desarrollo competencial.

**Figura 1.** Elementos configuradores del modelo pedagógico de ApS en la universidad



Fuente: Domingo y Balaguer, 2017, p.24.

El trabajo colaborativo en la metodología ApS nace de la tarea de indagar en las necesidades del entorno de manera conjunta y a través de una globalización curricular. Por consiguiente, trabajar el ApS promueve valores de tipo prosociales y facilita experiencias de confianza interpersonal. Es a través de éstos donde ellos y ellas aprenden que en un grupo todos sus miembros son valiosos al poseer habilidades distintas. A su vez, tal y como se recoge en el segundo principio de la Declaración Universal de los Derechos del Niño (1959), también estimula el emprendimiento social y el pensamiento crítico, incrementa la autoestima de las personas actoras, desarrolla actitudes positivas hacia el aprendizaje, provoca sentimientos de autoeficacia y desarrolla tareas de liderazgo, les aporta independencia, autocontrol y poder personal, desarrolla la empatía interpersonal, hace partícipe al alumnado de procesos democráticos, les enseña a ser consecuentes con sus decisiones y los dirige hacia el desarrollo integral de la personalidad.

Además, las oportunidades de aprendizaje no quedan reducidas a ciertas fases del proyecto. El alumnado aprende antes, durante y después de la acción. Antes de la realización de la acción, el aprendizaje suele centrarse en el conocimiento de la realidad sobre la que se va a actuar; de una formación específica que permita hacer una intervención eficaz y proveer de un servicio de calidad a la comunidad. Hay aprendizajes cuyo dominio es

indispensable para afrontar la acción con garantías de éxito. También se aprende durante el desarrollo de la acción ya que el contacto con la realidad por parte del alumnado provoca el despliegue de recursos personales, conocimientos, habilidades, competencias, valores y estrategias de que dispone para llevar a cabo la actividad a la que se ha comprometido y continúa desarrollándolos a medida que los ejercita (Huber, 2005). Así, la empatía o la capacidad para resolver conflictos se desarrollan porque se usan. El servicio a la comunidad ofrece continuamente oportunidades para optimizar aprendizajes que ya se poseen y para adquirir otros nuevos. Por último, también se aprende después de la acción, sobre todo, a través de la reflexión y la evaluación posteriores al servicio que permiten la toma de conciencia necesaria para dar sentido a la experiencia.

El ApS supone un proceso de optimización para las instituciones educativas, tanto por lo que respecta al profesorado como para el centro. En el caso de los y las docentes, la introducción de esta nueva estrategia educativa supone un proceso de innovación en el que se redefine su papel habitual; al mismo tiempo que se favorece un cambio de actitudes hacia la enseñanza basado en su motivación y sensibilidad por lo social. Este dato nos puede hacer entender esta experiencia como una oportunidad para revisar la tarea habitual del centro, reforzar las buenas prácticas y colaborar en la mejora de su imagen social, ocasionando, en última instancia, una mejora en el clima de la institución escolar.

Este tipo de proyectos refuerzan el sentimiento de pertenencia y cohesión de los individuos que conviven en un mismo territorio favoreciendo actitudes y sentimientos positivos hacia el entorno; al mismo tiempo que se incrementa el capital social y se incide en la dimensión ética de la educación. Esto se debe a que el ApS no es una actividad neutra, puesto que puede educar en valores; es decir, no se limita a reducir la educación a contenidos meramente curriculares o de carácter académico, sino que su horizonte productivo llega un poco más lejos, lo cual conlleva un impacto en la esfera social. Es capaz de contribuir en la formación de ciudadanos críticos y comprometidos, ayudando a transformar las situaciones de injusticia y construyendo sociedades democráticas alejadas de la apatía cívica.

Difundir el uso del ApS como el punto de partida para alcanzar un aprendizaje experiencial y significativo es el objetivo primordial de la Red Española de ApS, asociación de la cual se han extraído las experiencias recogidas en este trabajo.

### **3. Descripción de las experiencias de Aprendizaje-Servicio**

Para la selección de experiencias educativas se ha valorado, por un lado, que hubieran sido publicadas en la Red española de ApS entre 2017 y 2020 y, por otro lado, que hubieran sido diseñadas con el objetivo de educar en y para la igualdad de género. Más de un centenar de proyectos acoge esta asociación y todos contextualizados en una de las siguientes temáticas: miscelánea, naturaleza y medio ambiente, salud y seguridad, personas mayores, formación y lectura, participación ciudadana, urbanismo y vivienda, arte y patrimonio, derechos humanos, cooperación al desarrollo y TIC. No obstante, la recopilación de experiencias sobre equidad de género presenta un total de siete prácticas coeducativas recogidas de la red.

**Tabla 1.** Experiencias ApS sobre coeducación extraídas de la Red española de Aprendizaje-Servicio

Curso Escolar	Título del proyecto	Etapas educativas	Curso	Centro	Destinatarios	Clasificación	Comunidad	Titularidad
2017/2018	Tejiendo en violeta	Secundaria	2º, 3º y PMAR	IES Vía de la Plata	Habitantes de la población	Premio	Extremadura	Centro público
2017/2018	Otras Miradas	Primaria y Secundaria	Todos	CEIP Miguel de Cervantes	Sociedad	Premio	Asturias	Centro público
2017/2018	Mujeres que mueven el mundo	Infantil y Primaria	Todos	CEIP Virgen del Soto	Habitantes de la población	Finalista	Navarra	Centro público
2018/2019	<i>Drets en acció</i>	Secundaria	3º y 4º ESO	Institut Diversitas	Sociedad	Finalista	Barcelona	Asociación
2018/2019	8 infinito	Primaria	2º	CEIP Malala	Sociedad	Finalista	Sevilla	Centro público
2018/2019	La gitanita de papel	Secundaria	2º y 3º ESO	IES A. José Cavanilles IES V. del Remedio	Sociedad	Premio	Comunidad Valenciana	Centro público
2018/2019	Comisión Atenea	Bachiller	1º	IES Alba Plata	Sociedad	Premio	Extremadura	Centro público

La Red española de ApS nace de la preocupación de que los niños y las niñas sean considerados ciudadanos activos, capaces de desarrollar sus capacidades y su talento al servicio de su comunidad. Así, en este trabajo, se han seleccionado siete proyectos –cuatro de los cuales han obtenido el premio final de su edición según el año de publicación (2017, 2018 o 2019), datos que quedan especificados en la descripción de las experiencias–.

Esta red se fundó el 3 de noviembre de 2010 en Portugalete (País Vasco) y abarca 17 Comunidades Autónomas. De 2008 a 2014 ha funcionado como una activa y estimulante entidad informal. El 20 de noviembre de 2014, en Logroño logró constituirse formalmente como asociación sin afán de lucro, cuya junta directiva cuenta con, además de otros profesionales asociados a otros ámbitos, maestros y maestras de profesión, pedagogos y pedagogas, así como profesores y profesoras.

Todos estos actores tienen en común un mismo objetivo: convertir al alumnado en un agente activo en el desarrollo de prácticas sobre igualdad y prevención de la violencia de género, a partir de distintos proyectos centrados en la metodología ApS. A continuación, se presentan los proyectos educativos. Cada uno de ellos se enmarca en una etapa educativa distinta con diferentes destinatarios, agentes implicados, enfoques, prestación de servicios, entidades colaboradoras, contextos y recursos utilizados.

### 3.1. *Tejiendo en violeta*

El IESO Vía de la Plata de Casar (Cáceres) fue distinguido con el Premio Nacional de ApS en 2017 y ha contado con la ayuda de múltiples entidades sociales, empresas e instituciones que han colaborado con el centro: Educo, Edebé, DKV, Obra Social La Caixa, CENEAM, Fundació Princesa de Girona, ACIDH, Fundación Anabella, Mullor S.A., Abacus y el Ayuntamiento de L'Hospitalet de Llobregat. Enmarcado en la etapa de secundaria, este proyecto se divide en tres experiencias distintas. Cada una de ellas desarrolladas en diferentes cursos y grupos.

En primer lugar, fue el alumnado de PMAR1 (Programa de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento) el que desarrolló el proyecto titulado: “Un pequeño paso para el Ayuntamiento, un gran paso para la Igualdad”. Se realizó una investigación con el objetivo de conocer el grado de reconocimiento público de la mujer en el callejero de Casar de Cáceres, el pueblo donde se encuentra ubicado el centro educativo. A partir de ese análisis y, al comprobar que, en este sentido, apenas se contemplaba a la mujer le propusieron al ayuntamiento de la localidad poner solución a esta situación incorporando al callejero de la población referencias de mujeres reconocidas socialmente por su trayectoria profesional y/o personal. La petición se llevó a un pleno en el ayuntamiento y se aprobó. En consecuencia, entre los nuevos nombres de las calles extremeñas de Casar se encuentran, entre otras: El Rincón de la Igualdad, Las Sinsombrero y Clara Campoamor.

En segundo lugar, gracias al proyecto: “Dime en qué trabajas y te diré tu género”, el alumnado de 3º de ESO decidió estudiar si determinadas cualidades a la hora de desempeñar ciertos trabajos estaban o no asociadas al género de las personas. Para ello, el alumnado trabajó con la colaboración de dos grupos de edad muy diferenciados: por un lado, con un grupo de 3º de Educación Primaria y, por otro lado, con un grupo de personas mayores pertenecientes al centro de día de la localidad. De esta manera, a través de diferentes encuentros, entrevistas, juegos y representaciones teatrales, finalmente, se concluyó que sí existía relación prejuiciosa y estigmatizada entre el género y el trabajo. De este modo, se utilizaron los resultados para sensibilizar y educar a la población en y para la igualdad de género.

En tercer lugar, un grupo de alumnado de 2º de ESO llevó a cabo el proyecto: “Así nos lo contaron>”. Realizaron una encuesta a las mujeres que conforman la generación femenina de sus familias: principalmente a las madres y abuelas y en la medida de lo posible, a sus bisabuelas. Pretendían hacer una comparativa sobre la evolución del papel de la mujer a nivel familiar, social y laboral a lo largo de sus vidas. A partir de las grabaciones de audio y las fotografías tomadas se realizó un vídeo que presenta una verdadera radiografía del papel de la mujer en la población de Casar en los últimos 80 años y que incita a la reflexión sobre la evolución de la igualdad de género.

### **3.2. Otras miradas**

El colegio público Miguel de Cervantes (Asturias) también aprovechó la potencialidad pedagógica del ApS para trabajar en la formación sobre igualdad de género y la prevención de la violencia machista con su alumnado. El proyecto “Otras Miradas” fue galardonado con el Premio 2018 de la Red Española de ApS. En este caso, el aspecto social del ApS se materializó con la colaboración de la fundación por la acción social Mar de Niebla, que tiene como cometido trabajar por la integración social de los colectivos más desfavorecidos.

Esta propuesta surgió cuando el centro decidió emplear pedagógicamente la radio del centro. Todo empezó con la emisión –vía Internet– de una entrevista que realizó el alumnado de 4º curso a la cineasta asturiana Elisa Cepedal. Este hecho impulsó un proyecto de centro inspirado por los conceptos del ApS que conecta con iniciativas de la Oficina de Igualdad del Ayuntamiento de Gijón y del Centro de Profesores y Recursos (CPR) Gijón-Oriente, también atento al reto de la igualdad y la violencia sexista en su programa “Otras Miradas”.

Así nació el *Podcast* de Otras Miradas, la principal herramienta de divulgación de este centro con una sección especial llamada *wetoo*. En ella, se propicia el empoderamiento de las niñas con la ayuda de ejemplos de mujeres relevantes, trabajos relacionados con la igualdad de género, entrevistas, guiones, canciones y análisis de machismos a partir de cuentos tradicionales.

### **3.3. Mujeres que mueven el mundo**

En esta experiencia, el alumnado de 6º de primaria del CEIP Virgen del Soto en Caparroso (Navarra), en conjunción con la Asociación de Mujeres “La Calleja” y la Consejería de Educación del Gobierno de Navarra, llevaron a cabo un proyecto centrado en dos actuaciones concretas. La primera se centró en disminuir la falta de información sobre el papel de la mujer en los libros de texto. Para conseguirlo, se esforzaron en reescribir la historia, pero, en esta ocasión, incluyendo a la mujer olvidada. Esta experiencia culminó con la publicación de un libro de texto interactivo titulado “La Historia, con mujeres que son historia”. Posteriormente, este trabajo fue enviado a la Consejería de Educación del Gobierno de Navarra con la intención de difundirlo por todos los centros de educación en Navarra.

Por otra parte, la segunda experiencia de ApS llevada a cabo por otro grupo de la misma etapa de primaria, “Somos pioneras”, surgió de la curiosidad por conocer el papel que las mujeres han tenido en su localidad. Para indagar sobre este asunto, se realizaron numerosas entrevistas a las juntas directivas de las asociaciones de la localidad. De este modo, descubrieron que la mayoría de estas asociaciones habían sido creadas por mujeres. Por ende, decidieron homenajear a todas estas mujeres pioneras de Caparroso para que el pueblo reconociera y valorara su trabajo. Para acabar, en dicho homenaje se hizo una petición oficial al Ayuntamiento para dedicar una calle de Caparroso a “La igualdad”.

### **3.4. Drets en acció**

Alumnas y alumnos de secundaria del Centro Escolar San Francisco de Barcelona, con la colaboración del Institut Diversitas y el Ayuntamiento de Barcelona, presentaron el proyecto “Drets en acció”. A través de esta experiencia, el alumnado creó una obra de teatro titulada “Lo malo” con la intención de posteriormente representarla delante de otros adolescentes pertenecientes a otros centros. Fue un estreno con un único fin: divulgar lo aprendido sobre la igualdad de género y sensibilizar a los espectadores en esta lucha contra la violencia machista.

Con anterioridad a la creación de la obra, se procedió a la realización de talleres de sensibilización sobre el tema y talleres de creación colectiva con técnicas del teatro oprimido. Gracias a esto y a un proceso constante de observación, diálogo y reflexión con un equipo interdisciplinar, consiguieron ser finalistas en los premios de la Red de ApS española de la edición 2019.

La creación de esta obra incitó a los jóvenes a indagar y reflexionar sobre los estereotipos hegemónicos de género, sobre la diversidad sexual y afectiva, sobre las diferentes actitudes y comportamientos machistas, así

como sobre las relaciones que predominan entre los adolescentes actualmente y sobre la violencia de género. Además, se profundizó en el mito del amor romántico por petición de ellos mismos y en la importancia de construir relaciones respetuosas e igualitarias.

### **3.5. 8 Infinito**

En el CEIP Malala, de Mairena del Aljarafe (Andalucía), desde el primer ciclo de Educación Infantil hasta 6º de primaria trabajaron de forma conjunta en el proyecto “8 Infinito”, planteado para dar visibilidad al Plan de Igualdad creado por el centro. A través de este trabajo, apunta la directora:

Hemos querido definir y diseñar unas bases igualitarias en nuestra visión del mundo, en las dinámicas de relación y en nuestro compromiso social por una sociedad democrática e igualitaria. Nuestro proyecto “8 INFINITO”, pretende dar una visión de género partiendo de nuestros proyectos de Aprendizaje-Servicio (ApS), metodología que trabajamos en el centro en cada uno de los niveles educativos, conectando así nuestro Proyecto Escuela Espacio de Paz con nuestro Plan de Igualdad de Género (directora del CEIP Malala).

El alumnado de este centro tiene la oportunidad de implicarse en 9 proyectos de ApS diferentes puesto que en cada curso se realiza uno concreto en el que se atiende a una necesidad social. Además, esta iniciativa finalista en los Premios Red española de ApS 2019 también recibió el primer Premio Rosa Regás 2020 de materiales coeducativos.

### **3.6. La gitana de papel**

Coordinado por dos centros educativos –el IES Antonio José Cavanilles y el IES Virgen del Remedio de Alicante– se ha llevado a cabo un proyecto de ApS que tiene como objetivo paliar el absentismo escolar asociado a niñas que padecen algún tipo de estigma social de género. Precisamente de la necesidad de alcanzar la igualdad de oportunidades nace este grupo formado por alumnado de 2º y 3º de ESO los cuales trabajaron de forma conjunta para hacer visible esta problemática y así empoderar a las niñas y/o mujeres que se encuentran en esta situación (Villaescusa *et al.*, 2019).

El alumnado, en colaboración con el personal técnico del Ayuntamiento de la localidad, realizó un estudio estadístico para conocer el nivel de absentismo en su centro y, en concreto, de sus clases. Los resultados mostraron que el porcentaje de absentismo en alumnas era significativamente mayor al de los alumnos. Por este motivo, decidieron aunar esfuerzos y poner en marcha este proyecto en el que a través de la escritura de relatos y el rodaje de cortometrajes dieron visibilidad al problema, concienciando a la población y contribuyendo a su desaparición. Fue así como este proyecto obtuvo el premio en la Red española de ApS (2019).

### **3.7. Comisión Atenea**

Debido al aumento de casos por violencia de género el alumnado de 1º de bachillerato del IES Alba Plata de Badajoz planteó un ApS con el propósito de prevenir y erradicar la violencia de género convirtiéndose en verdaderos agentes activos que apuestan por avanzar justamente hacia un cambio social. Gracias a este proyecto, este grupo ha protagonizado numerosas iniciativas y servicios de sensibilización, de reivindicación y de derivación de casos a los servicios sociales, colaborando con la Mancomunidad Río Bodión, y los ayuntamientos de Fuente de Cantos y Valencia de Ventoso.

Entre las actividades desarrolladas se destaca la realización de grupos de discusión, la creación de un blog y los encuentros formativos con grupos de alumnos y alumnas pertenecientes a cursos inferiores. Con ellos se ha debatido sobre asuntos de interés en la actualidad como el aborto, la pornografía y los pornotativos. Un reto educativo que ha calado en esta comunidad escolar y cuyo fin es sensibilizar a la juventud a favor del respeto y el buen trato entre géneros.

## **4. Método**

### **4.1. Diseño de la investigación**

La presente investigación posee un carácter cualitativo puesto que se enmarca bajo un análisis DAFO (Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades), FODA, DOFA o SWOT, también conocido por sus siglas en inglés (Strengths, Weakness, Opportunities and Threats). Se trata de una herramienta que permite conocer la situación real en la que se encuentra una organización, una empresa o un proyecto analizando las características internas (Debilidades y Fortalezas) y la situación externa (Amenazas y Oportunidades) para después plasmar los resultados en una matriz de información (Machado, 2006). Asimismo, este tipo de análisis presenta de forma gráfica y visual, por un lado, la evaluación de los puntos fuertes y débiles relativos a implementar un proyecto ApS sobre equidad de género realizando un análisis interno e identificando las fortalezas y debilidades y, por otro lado, efectúa un análisis externo resaltando las oportunidades y amenazas que suscita la realidad acontecida.



## 4.2. Participantes

La muestra es de carácter intencional y está compuesta por siete profesionales de la educación encargados de dirigir las experiencias de ApS descritas previamente. En el grupo de participantes un 80% son mujeres y un 20% hombres, siendo el 100% funcionarios de plantilla en los distintos centros educativos en los que ejercen su profesión. En cuanto a las etapas educativas, la tabla 2 muestra el perfil profesional de cada uno de los y las participantes:

**Tabla 2.** Docentes participantes

	Educación Infantil (E.I.)	Educación Primaria (E.P.)	Educación Secundaria (E.S.)	Etapas de Bachillerato (BACH.)	Total
<b>Hombres (H)</b>	0	2	0	0	2
<b>Mujeres (M)</b>	1	0	3	1	5
<b>Total</b>	1	2	3	1	7

## 4.3. Instrumento de evaluación

El instrumento empleado para la recogida de información cualitativa fue la entrevista semiestructurada. Esta técnica ha permitido acceder a la perspectiva de los informantes clave para conocer las creencias, opiniones, significados y acciones que los sujetos le han otorgado a sus propias experiencias (Trindade, 2016). La entrevista semiestructurada se compone de 2 preguntas iniciales a través de las que se recoge el motivo por el que iniciaron el proyecto y se les solicita una serie de datos de carácter sociodemográfico, seguido de 10 preguntas que pretenden abordar las fortalezas y las debilidades (análisis interno) de la implementación del ApS así como resaltar las oportunidades y las amenazas (análisis externo) detectadas al inicio, durante y al final de la experiencia. Esta entrevista se plantea con el objetivo de conocer las vivencias, percepciones y sentimientos que desarrollaron los informantes durante la puesta en práctica de la experiencia ApS. Las preguntas que integran el instrumento de evaluación son de carácter abierto y recogen diferentes categorías de análisis:

1. Emociones y sentimientos derivados de la nueva práctica docente.
2. Aspectos de mejora.
3. Beneficios de educar en y para la igualdad de género por proyectos de ApS.
4. Impacto del proyecto en el alumnado.
5. Dificultades detectadas.
6. Relación entre los agentes implicados en la experiencia.
7. Organización del proyecto.

## 4.4. Procedimiento

Se recabaron los datos cualitativos procedentes de las entrevistas semiestructuradas y las respuestas fueron transcritas a un medio digital. Seguidamente y atendiendo a las categorías de análisis definidas, la información fue sometida a un análisis de contenido bajo el método DAFO con la intención de generar un proceso de codificación desde el que obtener códigos semánticos significantes. Posteriormente, las aportaciones de todos los informantes fueron analizadas a través de la matriz DAFO (Ballester *et al.*, 2017):

- Debilidades: incorpora aquellos aspectos que deberían cambiar con el fin de obtener mejores resultados. Esta dimensión la conforman aquellos elementos susceptibles de mejora.
- Amenazas: hace referencia a procesos que deben prevenirse ya que pueden producirse en un futuro generando obstáculos, limitaciones, riesgos, etc.
- Fortalezas: recoge los aspectos que se deben conservar. En esta dimensión se señalan aquellos elementos positivos sobre el fenómeno o el objeto de estudio.
- Oportunidades: se refiere a todo aquello que debería aprovecharse para generar procesos que permitan superar debilidades, crear fortalezas o prevenir riesgos. Las oportunidades conforman elementos positivos con posibilidad de ser explotados.

## 5. Resultados

A continuación, atendiendo a las respuestas más repetidas se han seleccionado 23 categorías organizadas a partir de la estructura DAFO.

**Tabla 3.** Análisis DAFO: debilidades y fortalezas (análisis interno), oportunidades y amenazas (análisis externo) sobre la percepción del profesorado

Debilidades	Fortalezas
Insuficiente formación docente sobre la metodología ApS (7)	Altos niveles de motivación y participación por parte del alumnado (7)
Supone una gran inversión de tiempo por parte del docente (6)	Método de enseñanza-aprendizaje constructivo y significativo que pone al estudiantado en el centro (7)
Dificultades para encontrar instrumentos de evaluación que midan las competencias adquiridas por el alumnado a partir de la experiencia (4)	Conecta al alumnado con problemas de la vida real sobre género (7)
Escasa información sobre proyectos de ApS que traten la equidad de género (2)	Promueve la relación escuela-comunidad (6)
Multitud de trámites burocráticos para acceder a las distintas organizaciones sociales (2)	Fomenta el trabajo cooperativo (6)
	Facilita la adquisición de aprendizajes cognitivos, afectivos y artísticos por parte del alumnado (6)
	Contribuye a la formación de futuros ciudadanos activos potenciando actitudes de responsabilidad cívica (6)
	Fomenta el pensamiento crítico al tener que enfrentarse a la solución de problemas reales (5)
	Mejora el autoconcepto del alumnado y le ayuda a conocer qué habilidades deben mejorar (4)
	Desarrolla la capacidad empática ante la necesidad de escuchar y comprender a las víctimas (4)
	Resultados positivos en la evaluación (4)
	Reduce la tasa de absentismo escolar (2)
Amenazas	Oportunidades
Inestabilidad de los y las docentes más jóvenes que compromete la calidad y la continuidad de los proyectos (4)	Oportunidad para contribuir a la formación de una sociedad justa e igualitaria (7)
La resistencia y/o incompatibilidad legal, por parte de algunas asociaciones y entidades a compartir proyectos con otros actores sociales. (2)	Posibilidad de realizar proyectos entre centros educativos (7)
	Ofrece una concepción renovada de la enseñanza que invita al profesorado a introducir cambios hacia una educación de calidad (5)
	Ocasión para potenciar el desarrollo profesional de los docentes (4)

### 5.1. Factores que dificultan una educación en la igualdad de género a partir de proyectos ApS

**Debilidades:** en función del análisis realizado se deben introducir propuestas de mejora que disminuyan el número de debilidades asociadas a estos proyectos con el objetivo de preservar la continuidad de los mismos. Asimismo, se han extraído un total de 5 debilidades. En este caso, el conjunto de docentes entrevistados señalan la necesidad de una mayor inversión de tiempo para la preparación del proyecto en relación con otras metodologías:

Otras compañeras del colegio me preguntan cómo me organizo el tiempo y algunos me dicen que me complico la vida. A veces pienso que esto tiene que ver con la vocación de cada uno. Está claro que trabajar por proyectos ApS implica mucha dedicación sobre todo cuando decides empezar de cero. (M.E.I.)

Cuando realizar proyectos de ApS requiere de una mayor inversión de tiempo por parte del docente en comparación con otros métodos de enseñanza como el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) o el modelo de *Flipped classroom* (Llanos y Bravo, 2017) hablamos de una debilidad; no obstante, esta mayor dedicación temporal depende en gran parte de la vocación del profesional. Es precisamente aquí cuando la debilidad puede convertirse con el tiempo en una amenaza. Además, esta desventaja está directamente relacionada con el nivel de implicación en el proyecto del resto de profesionales del mismo centro:

Hubo momentos en los que sentí mucha soledad. Me hubiera gustado que otros compañeros mostraran interés por este tipo de metodologías. (H.E.P.1)

En alguna ocasión tuve que hablar con una compañera para cambiarle la hora de clase y que así nos diera tiempo a ir a la asociación. La mayoría de los días no conseguía que cambiaran las clases y en esos momentos sentía frustración porque aparecían problemas que yo no podía controlar. (M.E.S.3)

La escasa difusión de experiencias sobre prácticas coeducativas de ApS también se ha señalado como una debilidad:

Encontré pocos proyectos de ApS sobre igualdad o prevención de la violencia de género y precisamente uno de los motivos por los que animé al grupo a participar en los premios de la Red española de ApS fue para que otros compañeros pudieran consultar el nuestro. Estoy convencida de que la difusión animará a muchos otros a empezar. (M.BACH.)

Otra de las debilidades sugeridas por el estudio indica una escasa formación del profesorado en cuanto a la metodología ApS. Entre las percepciones de las y los docentes destaca la necesidad de invertir en la formación del profesorado con el objetivo de difundir prácticas centradas en el desarrollo del alumnado que mejore sus conocimientos, destrezas, actitudes y capacidades para que actúen en un futuro como ciudadanos comprometidos socialmente con la violencia de género:

Hoy en día muchos profesores no conocen la metodología ApS. (H.E.P.2)

Por otro lado, se pone de manifiesto la cantidad de trámites burocráticos que deben realizarse para poder implementar un ApS en colaboración con otras entidades, principalmente porque se requieren unos permisos tanto por parte de la entidad con la que se va a colaborar para que el alumnado pueda acceder a la misma, como de la institución educativa: autorización de la familia y del centro.

Por último, se detecta cierta preocupación relacionada con la dificultad para encontrar instrumentos de evaluación que puedan medir las competencias adquiridas por parte del alumnado a través de un proyecto de ApS:

No sabía cómo evaluar al alumnado entonces empecé a leer en Internet y a ver videos sobre cómo lo habían hecho otros compañeros, entonces diseñé una rúbrica de evaluación que he ido mejorando con los años. (M.E.S.2)

De este modo, se ha podido observar cómo las percepciones de los docentes en forma de debilidades han sido asociadas a determinados factores externos, vinculando aquellas situaciones que han generado inconvenientes en la puesta en práctica del proyecto a aspectos que ellos como profesionales no pueden controlar y que desearían poder solucionar:

**Amenazas:** Los resultados de este estudio evidencian un total de dos amenazas siendo este el apartado menos representativo de las cuatro dimensiones analizadas (DAFO). Bajo este contexto, la primera hace referencia a la inestabilidad laboral que padecen la mayoría de los y las jóvenes docentes. Una situación que pone en peligro la viabilidad de las experiencias:

El problema es que llegan profesores con ganas de hacer cosas nuevas y a los pocos meses se marchan porque los destinan a otro centro. (H.E.P.1)

Cuando llegan maestros jóvenes y ponen en marcha diferentes metodologías innovadoras todos aprendemos porque los que llegan saben qué es el ApS y algunos lo ponen en marcha, pero cuando se van la experiencia no continua. (H.E.P.2)

En este sentido, el conjunto de profesionales considera necesarias dos medidas: a) diseñar propuestas formativas dirigidas al profesorado que posee una plaza fija y b) promover la participación de este colectivo en las formaciones otorgándole el correspondiente reconocimiento institucional. La segunda categoría extraída del análisis hace referencia a la respuesta negativa por parte de algunas asociaciones a colaborar con el proyecto:

Contacté con una residencia de mujeres maltratadas y me dijeron que no era posible colaborar con ellos para salvaguardar la identidad de las víctimas. (M. BACH.)

De acuerdo con la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género se reconoce la imposibilidad de acceder a centros residenciales de mujeres maltratadas lo que se ha percibido como una dificultad. No obstante, con el objetivo de proteger la identidad de estas mujeres y sus hijos/as se buscan otras formas de contribuir con la causa. Una prueba de ello son las siete experiencias prácticas recogidas. A su vez, conviene señalar que, bajo otras premisas como la incompatibilidad de horarios entre ambas entidades o la respuesta negativa por parte de las personas propietarias de diferentes residencias de

ancianos, también se ha denegado la colaboración en diversas ocasiones.

Finalmente, atendiendo a las dos amenazas detectadas se recomienda que el o la profesional responsable del proyecto realice durante la fase previa a la elaboración del mismo una tarea de reflexión y análisis de riesgos para valorar así su viabilidad dependiendo de las posibilidades de colaborar con una u otra organización y evitando una situación sobrevenida que conlleve la readaptación de las actividades y los objetivos planteados. A pesar de haber detectado un máximo de dos amenazas, el o la coordinadora del proyecto debe revisar con asiduidad los posibles factores que amenazan el adecuado desarrollo del ApS principalmente con dos propósitos: intentar paliar los que ya existen y/o evitar que surjan otros nuevos.

## **5.2. Factores que facilitan una educación en la igualdad de género a partir de proyectos ApS**

**Fortalezas:** por lo que se refiere a las fortalezas o ventajas se detectan un total de 12 categorías. Por un lado, el 100% del grupo de profesionales coincide al señalar una alta tasa de participación y de motivación por parte del alumnado lo que ha supuesto que, en algunos centros en los que existía unos niveles elevados de absentismo escolar éstos se vieran notablemente reducidos:

Fue empezar con el proyecto y la asistencia del grupo mejoró notablemente. (M.E.S.2)

Por otro lado, el aumento del trabajo cooperativo también ha sido percibido como un elemento a destacar por parte del equipo docente:

Me sorprendió que varios alumnos olvidaron algunas rencillas para trabajar en el proyecto. Han demostrado compañerismo, ayudándose en todo unos a otros. (M.E.S.1)

Si querían avanzar en el proyecto tenían que cooperar como grupo. Pude ver cómo las relaciones interpersonales y las habilidades sociales se pusieron en práctica mejorando el clima de la clase. Creo que tener que trabajar conjuntamente en la creación de la obra teatral promovió una energía que los envolvió [...]. (M.BACH.)

La estrecha relación entre educar por proyectos de ApS y el fomento de un aprendizaje significativo (Ausubel, 1976) también ha sido identificada por los y las entrevistadas:

El alumnado como protagonista conecta más profundamente con las injusticias generadas por la violencia de género lo que les inicia en la detección de problemas [...]. (M.E.S.3)

Además, el profesorado ha manifestado que, en comparación con los cursos anteriores, la evaluación ha arrojado resultados positivos demostrando que el rendimiento general del alumnado se ha visto incrementado, por lo tanto, el nivel de desempeño de las competencias básicas también ha mejorado:

Hicieron un buen trabajo y eso reflejó las notas finales. Pienso que la motivación también puede haber influido [...]. (M.BACH.)

Otra fortaleza señalada por los y las profesionales hace referencia a la valiosa contribución que este tipo de proyectos hace en cuanto a la formación de futuros ciudadanos activos y responsables, reforzando las relaciones escuela-comunidad y haciéndoles sentir agentes de cambio con poder de transformación social:

Es un tópico pensar que la escuela debe estar conectada con el mundo y el mundo con la vida, pero a veces tenemos que recordar lo que significa esto y lo importante que es [...]. (M.E.I)

Considero que, por una parte, han adquirido aprendizajes conceptuales sí pero también procedimentales y actitudinales que les hace ser mejores personas [...]. Ahora son más conscientes de que los problemas sociales son un asunto de todos y que depende de nosotros mejorar el mundo en el que vivimos. (H.E.P.2)

La adquisición de aprendizajes cognitivos, afectivos y artísticos por parte del alumnado representa en un 90% la opinión de los y las docentes:

La canción que compusieron despertó una sensibilidad especial en ellos. Muchas veces se nos olvida lo que las artes pueden aportar a favor de la coeducación sobre todo en el desarrollo de la personalidad de los niños y niñas porque las artes nos ofrecen un sinfín de posibilidades educativas [...]. (M.E.S.2)

En relación con esta última categoría, más de la mitad de las y los entrevistados coincidieron al percibir como una ventaja el conectar al alumnado con problemas cotidianos y reales sobre la igualdad de género, lo que provoca el desarrollo de actitudes empáticas. En este sentido, autores expertos en la metodología ApS muestran en sus estudios cómo esta herramienta innovadora mejora los niveles de empatía del alumnado Batlle (Batlle, 2018; Wilson, 2011).

Al escuchar a una víctima de violencia de género aprendieron a ponerse en su piel [...]. El relato experiencial de las mujeres maltratadas caló en ellos porque desarrollaron un nivel de empatía que difícilmente se consigue sin un contacto con la víctima. Esto tuvo una repercusión ética a nivel cívico muy valiosa [...]. (M.BACH)

Con una menor frecuencia entre el grupo de entrevistados, se extrajeron otras categorías. Entre ellas se señala cómo en el desarrollo de proyectos de ApS propicia el pensamiento crítico del alumnado gracias a la detección de situaciones injustas propias de una discriminación por género:

Se ha generado una actitud reflexiva y crítica logrando que el alumnado se movilice para mejorar el entorno inmediato [...]. (M.E.S.3)

En relación con el fomento del pensamiento crítico, otra profesora añade:

El descubrimiento de los micromachismos les ayudó a tomar consciencia de qué prácticas que parecen igualitarias no lo son y les enseñó a analizar determinados comportamientos propios de una cultura patriarcal. (M.E.S.1)

Por último, existe un conjunto de respuestas que señalan como una fortaleza la mejora del autoconcepto en el alumnado.:

El hecho de sentirse útiles resolviendo problemas les ha mejorado su autoestima. Es una especie de retroalimentación y puedo decir que se han sentido felices colaborando en el proyecto. También actividades como el *podcast* o el blog les han ayudado a mejorar sus competencias orales y escritas cuando había alumnos que se mostraban muy reticentes a hablar en público y claro esto ha supuesto para ellos un progreso porque en realidad han mejorado su autoconcepto (M.E.S.1)

**Oportunidades:** a partir de las respuestas de las y los docentes se han extraído cuatro categorías que se traducen en oportunidades educativas, las cuales, conviene preservar y potenciar en la medida de lo posible ya que se trata de una dimensión que recoge aquellos aspectos que, en un futuro pueden convertirse en fortalezas.

La puesta en práctica de un proyecto de ApS conforma una ocasión idónea para reactivar el desarrollo profesional de los y las profesionales descubriendo nuevos métodos educativos y participando en una necesaria renovación pedagógica (Vázquez, 2015). En esta misma línea, el grupo de profesionales manifiesta lo siguiente:

Es el momento de reinventarnos. Los niños de hoy en día piden a gritos otra forma de aprender más activa y real. (H.E.P.1)

En otras palabras, una de las maestras añade:

En nuestro proyecto no solo aprendieron los alumnos sino todos los participantes y yo la primera. Soy de las que piensa que como profesionales de la educación debemos estar a la altura y ofrecer una educación de calidad. Por eso creo que es muy importante compartir este tipo de experiencias para que otros compañeros renueven la forma de hacer y de entender la educación. (M.E.I.)

Bajo este contexto, se observa cómo las y los entrevistados perciben como una oportunidad la relación que existe entre el desarrollo de estos proyectos, la calidad educativa y la preocupación, como sociedad, por avanzar hacia una educación en la línea del Desarrollo humano (UNESCO, 2015), el bien común y/o la justicia social (Zayas *et al.*, 2019). A partir de aquí, todo el grupo coincide en que las prácticas de ApS representan una ocasión para construir una ciudadanía responsable, activa e igualitaria. Un objetivo al que aspiran todas las sociedades democráticas en la actualidad y del que debemos hacernos cargo desde una perspectiva coeducativa:

Se comprometieron con la causa y se sentían responsables a la vez que capaces de cambiar las cosas para mejor. (H.E.P.2)

Otra categoría que también tiene su importancia en el apartado de “Oportunidades” se refiere a la posibilidad de realizar dichas experiencias en colaboración con otros centros educativos. Para lograrlo, se requieren altos niveles de coordinación y de consenso entre ellos, no obstante, reunir una red de centros dispuestos a cooperar y a favorecer el intercambio de recursos, métodos y conocimientos provoca efectos positivos en el proceso enseñanza-aprendizaje del alumnado implicado (Batlle, 2013). Así lo destacan los y las coordinadoras del proyecto: “El centro con el que colaboramos nos animó a participar en los premios de la Red española de ApS. Esto ha sido como una especie de una oportunidad pedagógica para compartir objetivos, preocupaciones, recursos [...]” (M.E.S.2). Esta visión es compartida por el conjunto de docentes, quienes reconocen en las experiencias cooperativas una ocasión para impulsar un sistema de buenas prácticas.

## 6. Conclusiones y discusión

Una educación del siglo XXI necesita formar parte de estas nuevas prácticas cívicas en las que la juventud se implica y participa en los asuntos públicos, cultivando nuevas formas de cooperación y de colaboración con la comunidad basadas en la igualdad (Blanco y García, 2021; Mayor y Rodríguez, 2015). En consecuencia, este tipo de investigación pretende dar una visión general sobre una realidad educativa, sirviendo para explorar y conocer prácticas o contenidos que deben ser visibilizados tanto por la potencialidad de su metodología y efectividad como por la relevancia del tema que abordan.

A partir del análisis DAFO realizado, los resultados muestran que los proyectos de ApS sobre equidad de género conforman un nuevo horizonte pedagógico, el cual impacta positivamente en el desarrollo académico y personal del alumnado (Contreras *et al.*, 2012). Los datos obtenidos evidencian un mayor número de Fortalezas (12) frente a una menor cantidad de Amenazas (2), Debilidades (5) y Oportunidades (4) lo que nos permite señalar la bondad de esta metodología en la lucha sobre la igualdad entre hombres y mujeres. Sin embargo, a partir de una revisión integrativa de los resultados cabe destacar que la participación e implicación de la familia en los proyectos ha sido identificada como una fortaleza y también como una debilidad dependiendo de la etapa educativa en la que se ha llevado a cabo dicha experiencia. A diferencia de los proyectos de ApS desarrollados en centros escolares, el profesorado de secundaria señala una escasa participación por parte de las familias. En consecuencia, la familia se muestra más comprometida e involucrada en las experiencias realizadas en etapas educativas más tempranas lo que se traduce en una fortaleza mientras que en la educación secundaria el comportamiento de estas se muestra más desvinculado con estas prácticas, lo que indica una debilidad.

Siguiendo a expertos sobre la metodología ApS (Aramburuzabala y García, 2013; Folgueiras *et al.*, 2013, Furco, 2005), interesa destacar cómo este tipo de proyectos contribuye al empoderamiento ciudadano: este es el sentido de la propuesta práctica ofrecida, en la que hemos vinculado la igualdad de género con acciones concretas avanzando en el camino hacia una sociedad más igualitaria. Y es que son las claves éticas y cívicas en forma de capacidades las que contribuyen a disminuir la apatía cívica y a reforzar la participación en los asuntos de la comunidad. Además, múltiples investigaciones apuntan que existe una mejora del pensamiento crítico y el desarrollo de la empatía (Daniel y Mishra, 2017; Johnson y Howell, 2017). Gracias a las respuestas de los y las profesionales de la educación se puede concluir que las experiencias de ApS capacitan al alumnado para desenvolverse en la sociedad utilizando sus derechos y afrontando sus responsabilidades, proporcionándoles los conocimientos necesarios para que comprendan la realidad y sean capaces de actuar sobre ella, siendo críticos y críticas ante injusticias sociales a las que se van a tener que enfrentar en un futuro próximo. Es así como se descubre que la escuela sí puede y debe formar una ciudadanía activa, solidaria, responsable y justa.

El sentido de la responsabilidad por parte de la sociedad –para que la igualdad forme parte de nuestra realidad social– se encuentra en auge. Como se ha podido comprobar en la Red española de ApS, cada vez más maestros, maestras, profesores y profesoras, deciden integrar la educación de género transversalmente en sus enseñanzas. No obstante, la mera repetición teórica de este contenido en las aulas no es suficiente para que este mensaje social y ético cale entre el alumnado. Por lo tanto, se hace patente la necesidad de que esa teoría tenga una dimensión aplicada, es decir, que haya una devolución a la realidad social en la que educación y sociedad se unan para la consecución de un mismo objetivo.

Gracias a estas siete experiencias educativas se ha asignado un valor a la relación que existe entre las acciones del alumnado y sus posibles consecuencias. En ellas, se ha educado a una futura ciudadanía autónoma, capaz de deliberar, analizar y escoger sobre la base de sus propias decisiones para que el día de mañana sepa responder a una concepción del ser humano incapaz de discriminar a nadie por cuestión de género. Una ciudadanía que restaure las ideas éticas primordiales y que viva en un mundo en el que prevalezca la adquisición de hábitos sanos de convivencia, de solidaridad y de igualdad.

La educación en valores ha estado muy presente en todos los proyectos realizados según los y las maestras y los y las profesoras responsables; transformando la mirada del alumnado y potenciando la asimilación de valores como la generosidad, el respeto y la responsabilidad. Además, gracias a este intercambio de información con los actores responsables de los proyectos podemos concluir que el ApS es una estrategia metodológica que favorece el desarrollo curricular, personal y social puesto que han sido ellos como expertos y expertas los que han puesto en práctica las diferentes experiencias educativas obteniendo los resultados esperados.

En este marco de ideas, conviene puntualizar que es necesario el apoyo institucional para que estos proyectos lleguen a buen puerto. Todo esto se verá facilitado y posibilitado si las políticas educativas apuestan por ello. Es necesario reflexionar institucionalmente sobre este tipo de prácticas si no queremos que queden en el buen hacer y la buena intención de algunos y algunas docentes.

En última instancia, resulta necesario que se generen proyectos tanto en el ámbito de la educación formal como en la educación informal en los que el alumnado encuentre espacios para aprender a detectar en qué situaciones la igualdad de género no se produce pudiendo actuar desde el conocimiento teórico y práctico para su resolución. Sin embargo, esto no es posible cuando el alumnado no dispone de las capacidades necesarias porque no han sido previamente cultivadas en la etapa de la educación básica. Por este motivo, se necesita formar

parte de estas nuevas prácticas en las que la futura ciudadanía se ve inmersa en la configuración de una sociedad más cohesionada porque el ApS, además de tratarse de una estrategia educativa constituye una herramienta de desarrollo comunitario y de capital social (Batlle *et al.*, 2015).

En cuanto a las propuestas de futuro, se estudian distintos itinerarios con el objetivo de continuar con esta investigación. El primero de ellos se centra en ampliar la muestra analizada para poder establecer diferencias entre las distintas etapas educativas. En segundo lugar, interesa investigar si en el marco de la Educación Superior existen proyectos de estas características y en qué titulaciones se desarrollan. Por último, se plantea realizar el estudio a nivel internacional con la finalidad de establecer comparaciones entre diferentes países.

Finalmente, respecto a las limitaciones interesa destacar que –tratándose de un estudio cualitativo y con una muestra reducida– los resultados no pueden ser generalizados puesto que hacen referencia a las percepciones que un grupo de docentes tiene sobre educar en la igualdad de género a través de proyectos de ApS.

## Referencias

- Andreu, L., Sanz, M. y Serrat, E. (2009). Una propuesta de renovación metodológica en el marco del Espacio Europeo de Enseñanza Superior: los pequeños grupos de investigación cooperativos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12(3), 111-126. <https://bit.ly/3crOGeR>
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R. y Racionero, C. (2009). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Hipatia.
- Ausubel, D. P. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Azorín, C. (2017). Actitudes hacia la igualdad de género en una muestra de estudiantes de Murcia. *Revista Complutense de Educación*, 28(1), 45-60. [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2017.v28.n1.48715](http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n1.48715)
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. General Learning Press.
- Batlle, R. (2009). *Equidad de género*. Roser Batlle. <https://bit.ly/3IV1M0B>
- Batlle, R. (2013). *Aprendizaje-Servicio en España: el contagio de una revolución pedagógica necesaria*. PPC.
- Batlle, R. (2018). Aprendizaje-Servicio: de la empatía a la fraternidad. *Revista Educadores de la Federación de Escuelas Católicas*, (265), 18-30.
- Bejarano, M., Martínez-Martín, I. y Blanco-García, M. (2019). Coeducar hoy. Reflexiones desde las pedagogías feministas para la despatriarcalización del currículum. *Tendencias Pedagógicas*, 34, 37-50. <https://doi.org/10.15366/tp2019.34.004>
- Blanco, E. y García, J. (2021). El impacto del aprendizaje-servicio (ApS) en diversas variables psicoeducativas del alumnado universitario: las actitudes cívicas, el pensamiento crítico, las habilidades de trabajo en grupo, la empatía y el autoconcepto. Una revisión sistemática. *Revista Complutense de Educación*, 32 (4), 639-649. <https://dx.doi.org/10.5209/rced.70939>
- Centro de profesorado y de recursos Gijón-Oriente (2021, 9 de febrero). *Otras miradas* [Sitio web]. <http://proyectoscprgijon.es/otrasmiradas/>
- Colegio Virgen del Soto. (2021, 21 de marzo). Reconocimientos a nuestros proyectos. *Seguimos flipando*. <http://seguimosflipando.blogspot.com/2018/09/reconocimientos-nuestro-proyecto.html>
- Contreras, A., Berrios, V., Herrada, M., Robles, M. y Rubio, X. (2012). Resumen estudio: Resultados de Aprendizaje-Servicio en la UC desde la mirada de sus actores: docentes, estudiantes y socios comunitarios. (2005-2011). Chile. Universidad Pontificia Católica de Chile. <https://drive.google.com/file/d/1m0pRAfk6ps2qQ6bJUxh7Gllh9WZjGpxj/view>
- Cortina, A. (2010). *Justicia cordial*. Trotta.
- Daniel, K. L. y Mishra, C. (2017). Student outcomes from participating in an international STEM service-learning course. *SAGE Open*, 7(1), 1-11. <https://doi.org/10.1177/2158244017697155>
- Domingo, A. y Balaguer, C. (2017). Una experiencia de aprendizaje de Servicio en Colombia: conceptualización y estructuración. En De Castro, A. y Domingues, E (Coord.), *Transformar para Educar 4: Aprendizaje Servicio* (pp. 16-40). Universidad del Norte.
- El proyecto Comisión Atenea del IES Alba Plata de Fuente de Cantos gana el Premio estatal de Aprendizaje-Servicio 2019 (2021, 15 de enero). *Tentudía Directo*. <https://bit.ly/3J4PN0n>
- Francisco, A. y Moliner, L. (2010). El Aprendizaje Servicio en la Universidad: una estrategia en la formación de ciudadanía crítica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(4), 69-77. <https://bit.ly/3PCTlJo>
- Gallardo-López, J. y Gallardo-Vázquez, P. (2019). Educar en igualdad: prevención de la violencia de género en la adolescencia. *Revista Educativa Hekademos*, 26, 31-39. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6985275>
- Gallardo-López, J., García-Lázaro, I. y Gallardo-Vázquez, P. (2020). Coeducación en el sistema educativo español: un puente para alcanzar la equidad y la justicia social. *Brazilian Journal of Development*, 6(3), 13092-13106. <https://doi.org/10.34117/bjdv6n3-247>
- González, R., Rodríguez M. y García, R. (2013). Impacto de las brechas de género y generacional en la construcción de actitud es en padres y madres frente a las innovaciones coeducativas. *Revista De Currículum y Formación De Profesorado*, 17(1), 181-200. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/19436>
- Huber, M. (2005). *Apprendre en projets*. Chronique Sociale.
- Johnson, A. M. y Howell, D. M. (2017). International service learning and interprofessional education in Ecuador: Findings from a phenomenology study with students from four professions. *Journal of Interprofessional Care*, 31(2), 245-254. <https://doi.org/10.1080/13561820.2016.1262337>
- Instituto de la Mujer. (2008). *Guía de coeducación. Documento de síntesis sobre la educación para la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres*. Instituto de la Mujer.
- Llanos, G. y Bravo, J. (2017). Flipped classroom como puente hacia nuevos retos en la educación primaria. *CEF*, 8, 39-49. <https://doi.org/10.51302/tce.2017.153>
- Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de



- Género. *Boletín Oficial del Estado*, 313, de 28 de enero de 2005. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2004-21760>
- Machado, N. (2006). *Dirección Estratégica: Matriz DAFO*. UCLV.
- Mayor, D. y Rodríguez, D. (2015). Aprendizaje-Servicio: Construyendo espacios de intersección entre la escuela-comunidad-universidad. Profesorado. *Revista de currículum y formación de profesorado*, 19 (1), 262-279. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41033>
- Merma, G., Avalos, M. y Martínez, M. (2017). La igualdad de género en la docencia universitaria. Percepciones del alumnado. *La manzana de la discordia*, 12(1), 103-115. <http://dx.doi.org/10.25100/lamanzanadeladiscordia.v12i1.5552>
- Murillo, F. y Hernández-Castilla, R. (2011). Hacia un concepto de Justicia Social. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 7-23. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55122156002.pdf>
- Pallarès, M. (2012). La cultura de género en la actualidad: actitudes del colectivo adolescente hacia la igualdad. *Tendencias pedagógicas*, (19),189-210. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3939084>
- Paredes, D. y Rodríguez, D. (2015). Aprendizaje-Servicio: Construyendo espacios de intersección entre la escuela-comunidad-universidad. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(1), 262-279. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41033>
- Pérez, M., Novo, M., Salinas, H. y Valdivieso, S. (2007, noviembre 12). *Lectura y Género: leyendo la invisibilidad*. XXVI Seminario Interuniversitario de Teoría de la educación: Lectura y educación. Universidad Autónoma de Barcelona. <https://doi.org/10.14201/996>
- Pinedo, R., Arroyo, M. J. y Berzosa, I. (2018). Género y educación: detección de situaciones de desigualdad de género en contextos educativos. *Contextos educativos: Revista de educación*, (21), 35-51. <https://doi.org/10.18172/con.3306>
- Povedano, A. (2014). *Violencia de género en la adolescencia*. IC Editorial.
- Rawls, J. (1971). *Teoría de la Justicia. Cuarta reimpresión*. Fondo de Cultura Económica.
- Rebollo, M. (2013). La innovación educativa con perspectiva de género. Retos y desafíos para el profesorado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17(3), 1-8.
- Red Española de Aprendizaje-Servicio. (2021, 20 de abril). *Premios ApS*. <https://www.aprendizajeservicio.net/premios-aps/>
- Ruiz-Repullo, C. (2017). Estrategias para educar en y para la igualdad: coeducar en los centros. *Revista Internacional de Estudios Feministas*, 2(1), 166-191. <http://dx.doi.org/10.17979/arief.2017.2.1.2063>
- Sahin, E. (2014). *Gender Equity in Education*. *Open Journal of Social Sciences*, 2, 59-63. <http://dx.doi.org/10.4236/jss.2014.21007>
- Santos-Guerra, M. (2015). Género, poder y convivencia. La escuela como mezcladora social. En Leiva, J. J. (Coord.), *Género, educación y convivencia* (pp.27-58). Dykinson.
- Simón, M. (2010). *La igualdad también se aprende. Cuestión de coeducación*. Narcea.
- Subirats, M. (2017). *Coeducación, apuesta por la libertad*. Octaedro.
- Vázquez, V. (2010). La perspectiva de la ética del cuidado: Una forma diferente de hacer educación. *Educación XX1*, 13(1), 177-197. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70618037008>
- Vázquez, V. (2015). El aprendizaje-servicio: una estrategia para la formación de competencias en sostenibilidad. *Foro de Educación*, 13(19), 193-212. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2015.013.019.009>
- Venegas, M. (2010). La igualdad de género en la escuela. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 3(3), 388-402.
- Ventura, A. (2008). Normativa sobre estudios de género y universidad. *Feminismo/s*, 12, 155-183. <https://rua.ua.es/dspace/handle/10045/11654>
- Villaescusa, I., González, A., Conca, N. y Lillo, M. (2019). *Proyecto Premios Aprendizaje-Servicio 2019: La gitanita de papel*. IES Antonio José Cavanilles / IES Virgen del Remedio. <https://bit.ly/3cyp2pG>
- Ugalde, A., Aristizabal, P., Garay, B. y Mendiguren, H. (2019). Coeducación: un reto para las escuelas del siglo XXI. *Tendencias Pedagógicas*, 34, 16-36. <https://doi.org/10.15366/tp2019.34.003>
- Unesco. (2015). Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial? Paris. Unesco.
- Wilson, J. (2011). Service-learning and the development of empathy in US college students. *Education + Training*, 53 (2), 207-217. <https://doi:10.1108/00400911111115735>
- Zayas, B., Gozálviz, V. y García, 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>