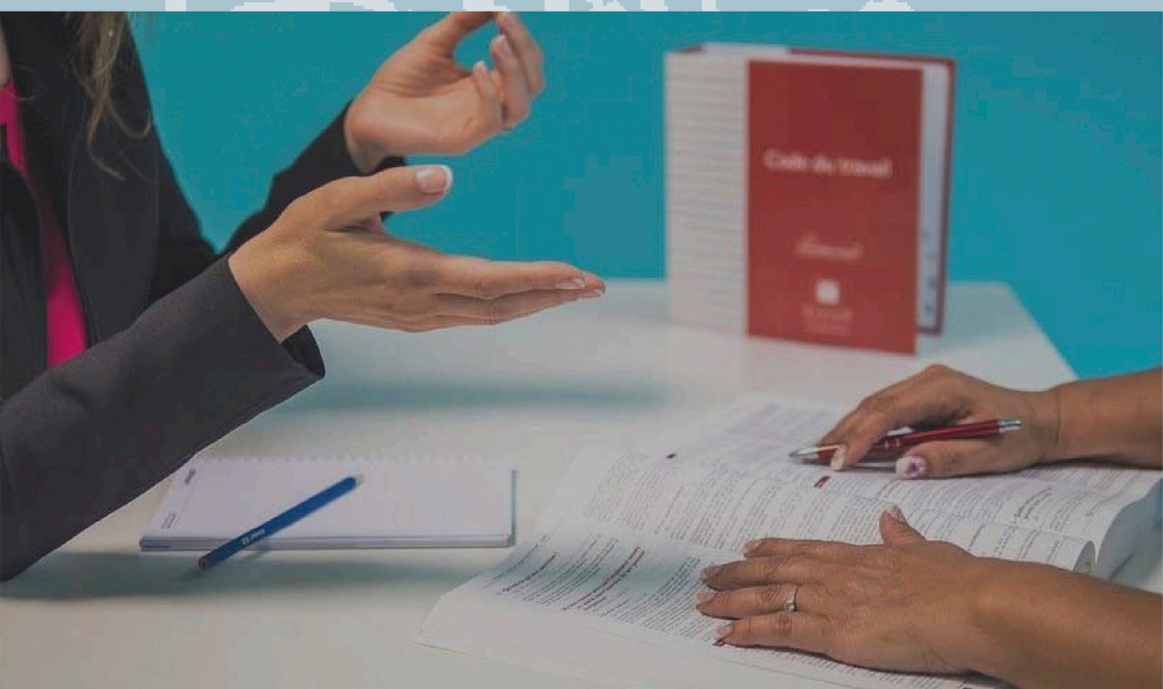


Superación de la doble pobreza de las mujeres víctimas de violencia de género

*Innovación y oportunidades
para el empleo*

COORDINADORAS

ANA VIDU
AITZIBER MUGARRA



**Superación de la doble pobreza de las
mujeres víctimas de violencia de género**
Innovación y oportunidades para el empleo

Ana Vidu
Aitziber Mugarra
(Coordinadoras)

Superación de la doble pobreza de las mujeres víctimas de violencia de género

Innovación y oportunidades para el empleo

Ana Vidu
Aitziber Mugarra
(Coordinadoras)

Organizan:



Colaboran:



INSTITUTO INTERNACIONAL DE SOCIOLOGÍA JURÍDICA DE OÑATI

Colección "Derecho y Sociedad"
Editorial Dykinson
2021

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni su incorporación a un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio, sea este electrónico, mecánico, por fotocopia, por grabación u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito del editor. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (art. 270 y siguientes del Código Penal).

Diríjase a Cedro (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra. Puede contactar con Cedro a través de la web www.conlicencia.com o por teléfono en el 917021970/932720407

Este libro ha sido sometido a evaluación por parte de nuestro Consejo Editorial
Para mayor información, véase www.dykinson.com/quienes_somos

© Copyright by
Los autores

Editorial DYKINSON, S.L. Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid
Teléfono (+34) 915442846 - (+34) 915442869
e-mail: info@dykinson.com
<http://www.dykinson.es> - <http://www.dykinson.com>

ISBN: 978-84-1377-600-2
Depósito Legal: M-18611-2021

ISBN electrónico: 978-84-1377-722-1

Índice General

Prólogo.....	9
Introducción	13

PRIMERA PARTE

Pacto de Estado contra la violencia de género: políticas públicas y propuestas legislativas

La protección sociolaboral de las víctimas de violencia de género tras el Pacto de Estado contra la Violencia de Género	17
Violencia de género y lugar de trabajo. Nuevos tiempos para viejos problemas	31
Profesiones jurídicas y género: roles familiares y estrategias de inserción laboral de jóvenes abogadas	51

SEGUNDA PARTE

Innovación y oportunidades para el empleo de las mujeres víctimas de la violencia de género

Nuevas medidas de protección social y económica de las víctimas de violencia de género	67
El empleo de las mujeres víctimas de violencia y el papel de la negociación colectiva.....	79
Nuevas oportunidades de empleo para las mujeres víctimas de violencia de género en el marco de la economía social y de la economía colaborativa	91
La agravante por razón de género como instrumento para luchar contra la violencia contra las mujeres: un debate sobre su eficacia	109

TERCERA PARTE

Visibilizando las formas invisibles de violencia de género

Situación de vulnerabilidad de las mujeres inmigrantes temporeras de la fresa de Huelva: consideraciones en torno a las posibilidades de respuesta jurídico-penal y su eficacia preventiva	123
<i>Human due diligence</i> en la agricultura española: migración circular y la contratación en origen.....	145
Acoso Sexual de Segundo Orden (SOSH) como forma invisible de la violencia de género: innovación legal para abordar el acoso sexual	157
Trata de seres humanos desde una perspectiva de género	169

CUARTA PARTE

Estrategias de prevención de la violencia de género

El acoso sexual y sexista en el ámbito laboral: propuestas de prevención.....	187
Educación contra la desigualdad de género: aprendizaje-servicio como herramienta para fomentar la igualdad de género.....	201

Índice General

Estrategias de prevención de la violencia de género: sensibilización, concienciación y educación para prevenir la violencia de género.....	219
Un análisis de la pertinencia y acierto de la reforma de los planes de igualdad mediante el RDL 6/2019 de 1 de marzo.....	227
Abreviaturas	245
Resúmenes-Abstracts.....	249
Notas biográficas.....	259

Educación contra la desigualdad de género: aprendizaje-servicio como herramienta para fomentar la igualdad de género

MARIEL GÁNDARA GARCÍA
AITZIBER MUGARRA-ELORRIAGA²¹⁰

1. Introducción

El quinto Objetivo de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 de Naciones Unidas es “lograr la igualdad de género y empoderar a todas las mujeres y las niñas”, para lo cual establece entre sus metas “poner fin a todas las formas de discriminación contra todas las mujeres y las niñas en todo el mundo”, así como “eliminar todas las formas de violencia contra todas las mujeres y las niñas en los ámbitos público y privado”, (Naciones Unidas, Asamblea General 2015, p. 20). En atención a lo señalado por B. Hernández, la violencia contra la mujer se refleja “como máxima expresión de discriminación por razón entre hombres y mujeres (sic)”, violencia que, acorde con Hernández, también “pervive entre la juventud y la población escolar española”, (Delegación del Gobierno para la Violencia de Género y De Miguel 2015, p. 3), y que al respecto, Hernández y Doménech (2017) refieren como “muy presente en mujeres de 16 a 24 años” (p. 48).²¹¹ Estas cifras desmienten la hipótesis de que la violencia de género es un fenómeno que afecta a las personas adultas pero que las nuevas generaciones están creciendo en un contexto nuevo, lo que plantea un nuevo reto para evitar la reproducción de estas conductas (tanto de víctimas como de victimarios) en estas nuevas generaciones.

En España se han venido generando experiencias educativas en temas de igualdad de género que, a diferencia de otras, incorporan la metodología o herramienta pedagógica del Aprendizaje-Servicio (ApS). A través de estas experiencias los estudiantes aprenden sobre temas relacionados con la igualdad de género, al mismo tiempo que brindan un servicio a la comunidad relativo a dichos temas. El objetivo de este capítulo es mostrar algunas de estas experiencias, focalizadas en adolescentes y jóvenes, al entender que estos proyectos ApS pueden ser un potencial instrumento para involucrar a la adolescencia y juventud ante el reto

²¹⁰ Esta investigación se ha realizado con el apoyo del Programa de Ayudas para la Formación de Personal Investigador de la Universidad de Deusto.

²¹¹ En Hernández y Doménech 2017 se realiza un comparativo de datos de la *Macroencuesta de Violencia contra la Mujer 2015* realizada en mujeres residentes en España. En cuanto a los casos de violencia psicológica emocional y violencia psicológica de control de alguna pareja o expareja a lo largo de su vida y en los últimos 12 meses, los porcentajes son mayores en el grupo de mujeres de 16 a 24 años de edad que con respecto al grupo de 16 o más años. Para el caso de violencia física y/o sexual de alguna pareja, que han tenido alguna vez en la vida, si bien el porcentaje para el grupo de 16 a 24 años es menor, las autoras refieren tomar en cuenta “que las chicas de 16 a 24 años, por su edad, llevan menos años de relaciones de pareja por lo que tiene sentido que la incidencia de la violencia sufrida a lo largo de la vida sea menor. En consecuencia, es aconsejable examinar junto a la anterior la incidencia de esta violencia en los últimos doce meses” (p. 51-52). En cuanto a la violencia de control, Hernández y Doménech (2017) refieren que “a menudo es la primera expresión de una relación violenta” (p. 57).

de la desigualdad de género. Al respecto, nos centraremos principalmente en experiencias premiadas en los premios Aprendizaje-Servicio organizados por la Red Española de Aprendizaje-Servicio y otras entidades, dado su reconocimiento y por mostrar diferentes aspectos descriptivos de las mismas. Lo anterior, no sin antes introducir al lector sobre el Aprendizaje-Servicio, abordándolo, por un lado, desde el *aprendizaje* que pueden desarrollar adolescentes y jóvenes al involucrarse activamente en un proyecto de ApS. Y, por el otro, desde la vinculación entre distintos agentes a causa de un *servicio* a la comunidad, reflejo de proyectos que más adelante se abordan.

2. El aprendizaje-servicio

No existe una definición única del Aprendizaje-Servicio. En España, una de las definiciones mayormente aceptadas (Mugarra y Martínez 2018, p. 491) es la de Puig y Palos (2006) que lo definen como “una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado en el que los participantes se forman al trabajar sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo” (p. 61), siendo la vinculación entre la teoría y la práctica una de sus fortalezas (Opazo et al. 2016, p. 76).

En una experiencia de ApS, los estudiantes son los protagonistas del proyecto que se realiza, como nos recuerda una de las inspiradoras del ApS en castellano Nieves Tapia (2008) al señalar que “el aprendizaje servicio es una propuesta de aprendizaje activo, y por lo tanto son los estudiantes, más que los docentes, quienes deben protagonizar y hacer propias las actividades” (p. 41–42). No obstante, la labor del docente es trascendental. Acorde con Martín (2009), su intervención no pasa prioritariamente por explicar contenidos a los estudiantes (entre otras cuestiones), sino por ser responsable “de alentar la autonomía, la toma de decisiones y de garantizar espacios para la reflexión y la crítica” (p. 121), siendo para Deeley (2016) un “imperativo ético” el que esté preparado para guiar y apoyar a sus estudiantes cuando sea necesario, donde “el aprendizaje-servicio estará en entredicho si los profesores no son conscientes de cómo facilitar mejor el aprendizaje efectivo y qué implica realmente dicho aprendizaje, especialmente en relación a las impredecibles experiencias de los alumnos en las prácticas” (p. 34, 58). Y a su vez, el docente ha de contar con el apoyo educativo de su centro (García 2019, p. 19).

Acorde con Palos (2015) no hay dos experiencias de ApS que sean iguales, “ni [que] sigan una secuencia estricta en sus fases y tareas”, por cuestiones como el contexto, los involucrados, las necesidades a atender, los objetivos y el desarrollo de las actividades. No obstante, “para asegurar algunos de los elementos básicos de todo proyecto de aprendizaje servicio, podemos establecer cinco grandes etapas que a su vez comprenden diversas tareas, con una gran flexibilidad en su secuencia: idear, planificar, realizar y seguir, evaluar, cerrar y difundir” (p. 103).

Ahora bien, en relación con el *aprendizaje*, un elemento considerado como esencial e irremplazable en el ApS es la reflexión (Jacoby 2014, p. 27). A través de ésta los estudiantes toman conciencia “de lo que hacen, pero también de lo que sienten, del porqué y el para qué de los conocimientos que adquieren y las destrezas que desarrollan, cuestionándose si estos saberes les permiten realizar o no un servicio de calidad” (De la Cerda 2015, p. 55). Así, para De la Cerda, la reflexión no sólo contribuye a relacionar el aprendizaje y el servicio, sino que además “multiplica los aprendizajes ya que permite que los jóvenes analicen las emociones que les ha proporcionado la experiencia y puedan mirar críticamente la realidad y dotar de sentido personal y social el conjunto de la actividad” (p. 55). Y coincide con Rubio (2011) en

que la reflexión es considerada como un eje transversal del proceso de ApS (p. 37), a incorporar “antes, durante y después de la actividad, tanto a nivel individual como a nivel de grupo y de entidades colaboradoras” (De la Cerda 2015, p. 57). Sobre la reflexión, es relevante la profundización en los aspectos a cuidar y guiar en los procesos reflexivos, cuidando que no se generen por parte de los estudiantes percepciones inadecuadas sobre las necesidades comunitarias o sobre el servicio que se brinda, como las señaladas en Eby (1998).

Así pues, no sólo se trata de los conocimientos del contenido curricular que los estudiantes van adquiriendo en el curso, sino además de los conocimientos, habilidades y valores que pueden adquirir o desarrollar al poner dichos conocimientos en práctica en un contexto real, interactuar e involucrarse con la comunidad, brindar el servicio, así como al reflexionar sobre las actividades en comparación con sus experiencias personales y lo que se ha aprendido del entorno.

Respecto a los efectos del ApS en los estudiantes, encontramos referencias de efectos positivos en su desarrollo social, personal, académico, cívico, ético y vocacional, destacando las dimensiones personal y social (Furco y Root 2010). En cuanto a estos dos últimos campos, Furco (2005) señala un impacto principalmente en las siguientes áreas: “autoestima, ‘empoderamiento’, conducta prosocial, motivación y compromiso con las actividades” (p. 24). Si bien Furco (2005) refiere sobre resultados positivos en los seis campos, también advierte sobre la calidad de la investigación y a cuestiones a tener en cuenta, señalando, insuficiencia de estudios de diseño experimental, dificultades para realizarlos; dificultad de comparación de estudios por diferentes definiciones del ApS; disparidad de metodologías para evaluar efectos; muchos estudios basados en apreciaciones de estudiantes y profesorado; muestras de tamaño reducido que dificultan lograr una generalización; necesidad de estudiar el contexto para una buena evaluación; falta de datos longitudinales (efectos a largo plazo); etc. (p. 24–25). Así, el autor refiere la presencia de diversos estudios que analizan diferentes cosas, sugiriendo replicar o repetir los buenos estudios, aplicándolos en diferentes contextos “para ver si se obtienen los mismos resultados” (p. 25).²¹²

De los seis campos previamente señalados, Furco y Root (2010) señalan como destacables los resultados de cuatro áreas, mostrándose efectos positivos en cuanto a rendimiento académico, involucramiento en la escuela y el aprendizaje, habilidades sociales y personales, y responsabilidad cívica y ciudadanía (p. 16–18).²¹³ No obstante, los mismos

²¹² Los estudios analizados por los autores abarcan estudiantes de distintos niveles educativos, incluyendo el de primaria. Al respecto, se ha de considerar que el nivel educativo de éstos puede variar los resultados de los estudios (Celio et al. 2011, p. 166). Por otro lado, se ha de considerar que son estudios extranjeros.

²¹³ En Furco y Root (2010) se expone cómo de 68 estudios, de ApS en ‘K-12’ (Estados Unidos), sólo el 25% pudo producir “posible evidencia” y “fuerte evidencia” en atención a ciertas condiciones de investigación. Los resultados que se exponen son en relación a los estudios que produjeron dicha evidencia (p. 16).

En sesión de conferencia, Furco (2019a) señala efectos positivos en los campos cívico, desarrollo de carrera, personal, social y académico. En cuanto a los dos primeros refiere que, si bien hay resultados positivos en ciertos estudios, hay otros en los que el ApS no marca una diferencia, contando por ende con resultados mixtos (19:40). En cuanto a los campos personal y social, sigue destacándolos, señalando que “estos son los resultados que en forma más constante son positivos” (22:27). Y en el académico, “los resultados son mixtos, pero mayormente positivos” (21:24), donde, respecto a los efectos académicos, Furco (2019^a, 2019b) refiere como argumento a favor del ApS, el conectar a éste con factores de mediación y a éstos con el desempeño académico, de lo cual, “los alumnos que no están tan motivados, que no están tan comprometidos, que no tienen una autoestima tan alta, pueden verse ayudados por el ApS para tener un mejor desempeño académico” (Furco 2019b, 1:17), y en aquellos que sí están altamente motivados/comprometidos, que tienen muy alta autoestima, el ApS puede ser útil pero no marcar gran diferencia, según refiere (1:28). En relación a esto, ver Furco 2005 y Furco y Root 2010 para mayor referencia. Es de señalar que, sobre los efectos positivos, no podemos precisar qué estudios son los que Furco considera (es decir, si considera estudios más recientes o de otro tipo con respecto a los señalados en Furco 2005; Furco y Root 2010). Las citas textuales son respecto a la traducción del video.

autores recomiendan fortalecer la evidencia, sugiriendo: contar con mayores estudios experimentales,²¹⁴ brindar información que permita valorar a otros si la experiencia de ApS califica como de alta calidad, replicar estudios de alta calidad, así como el enfoque en efectos más probables²¹⁵ (p. 18–19). Si bien Furco y Root (2010) refieren sobre la necesidad de mayor investigación experimental, para poder establecer con firmeza el valor del ApS, también refieren que debieran ser acogidas todas las formas de investigación, a medida que se continúa explorando éste²¹⁶ (p. 19).

Por su parte, el meta-estudio de Celio et al. (2011) refiere efectos positivos en cuanto a ciertas actitudes, conducta social, así como en rendimiento académico (p. 178).²¹⁷ Si bien los autores señalan que su análisis cuenta con características que aumentan la confiabilidad del hallazgo de que los participantes en ApS pueden beneficiarse de varias formas, refieren limitaciones en su análisis, entre éstas, el hecho de que demasiados estudios se basan en los autoinformes de estudiantes;²¹⁸ haciendo recomendaciones para futuros estudios (p. 176–178).

Para el caso específico español, de una revisión hecha a distintas experiencias universitarias de ApS, Ruiz-Corbella y Manjarrés (2018) señalan de las competencias disciplinares²¹⁹ más mencionadas, a competencias de las categorías personales, interpersonales y éticas,²²⁰ ubicando en una cuarta categoría a las espirituales y, con respecto a las cognitivas y metacognitivas, las autoras señalan que “poco a poco van destacándose la estrecha relación de estos proyectos con el aprendizaje del contenido de cada asignatura” y “se afianzan las competencias metacognitivas”. (p. 104–105).

Para Deeley (2016) si bien “hay muchas reivindicaciones de los beneficios del aprendizaje-servicio, (...) las espinosas cuestiones del cómo y por qué esto ocurre no son explícitamente evidentes” (p. 34); falta de claridad también referida en relación a qué factores se asocian con una mayor efectividad de los programas²²¹ (Celio et al. 2011, p. 165). Aunado

Ver Furco 2005, 2019a, 2019b, Furco y Root 2010, para mayor referencia de lo señalado en este apartado II, incluyendo lo que comprenden los respectivos campos, áreas y efectos.

²¹⁴ Ver sugerencias de Furco y Root (2010, p. 18) ante imposibilidad práctica o ética de los estudios experimentales.

²¹⁵ Los autores hacen referencia de un enfoque en resultados más probables derivados de la participación en experiencias ApS; donde, si lo que se busca es demostrar la mejora del rendimiento académico por el ApS, refieren el enfoque en resultados más probables, como por ejemplo en el involucramiento académico, que consideran puede ser una mejor forma que conduzca a producir evidencia más sólida, y en caso de que se recabe evidencia sólida de una mejora en involucramiento académico por el ApS, el vincular a la misma con otra evidencia que asocie el mayor involucramiento académico con un mayor rendimiento académico. Consúltese Furco y Root 2010 para mayor referencia.

²¹⁶ Referencia en cuanto al ApS en *K-12*.

²¹⁷ El meta-estudio de Celio et al. (2011), comprendió 62 estudios involucrando a 11.837 estudiantes. Los resultados están principalmente asociados a niveles de *high school* y *college*, donde los efectos positivos en estudiantes participantes en ApS son en comparación con grupos de control. (p. 171, 174–176). Ver estudio para mayor referencia.

²¹⁸ En relación con los autoinformes de los estudiantes, Celio et al. (2011, p. 177) brinda ejemplos en cuanto a la relevancia de que los resultados se documenten con información más objetiva, la posibilidad de sesgos en la información por dar respuestas “socialmente deseables” y sobre diferencias entre la intención que se informa y el comportamiento. También recomiendan complementar los autoinformes con información de otros (profesores, observadores independientes, etc.).

²¹⁹ Genéricas o transversales de la titulación (Ruiz-Corbella y Manjarrés 2018, p. 104).

²²⁰ La categorización empleada y las competencias pueden consultarse en Ruiz-Corbella y Manjarrés 2018 (p. 104). En la página 105, misma fuente, se detalla sobre las espirituales, cognitivas y metacognitivas.

²²¹ El estudio explora ciertos elementos de la lista *K-12 Service-Learning Standards for Quality Practice* (tales como, reflexión, involucramiento con la comunidad, vinculación al currículum, etc.), en cuanto a si el uso de éstos se asocia con mejores resultados, concluyendo el estudio que el uso de ciertos elementos parece estar asociado (p. 166–167, 178). Remítase a Celio et al. 2011 para mayor referencia.

a los comentarios de Furco (2005) relacionados con la calidad de la investigación y otros aspectos a tener en cuenta, se han identificado otras referencias, tales como la presentación de inconsistencias en hallazgos en ciertas áreas (Celio et al. 2011, p. 165–166), así como sobre la complejidad de la evaluación de competencias curriculares (Ruiz-Corbella y Manjarrés 2018, p. 107). En Steinberg, Bringle y Williams (2010) se refiere sobre la acumulación de evaluaciones de cursos específicos con implicaciones limitadas para otros cursos, así como para una práctica más amplia, viendo éstos necesario que más investigación cuente con intervenciones y resultados vinculados a la teoría en formas sistemáticas (p. 18). Por otro lado, cabe señalar la mención de Deeley (2016) en cuanto a los estudios de Jones (2002) y Jones et al. (2005) respecto a que “brindan una perspectiva crítica, reconociendo que no todos los alumnos necesariamente se benefician del aprendizaje-servicio”, y que, por otro lado, “también demuestran que los resultados de este no siempre pueden predecirse” (p. 33).

Para el caso español, en específico el universitario, Ruiz-Corbella y Manjarrés (2018), refieren que “son escasos los trabajos focalizados en investigar la evaluación de las competencias que se pretenden desarrollar en este tipo de proyectos y, menos aún, la evaluación de resultados de aprendizaje de competencias académicas entendiendo por estas principalmente las curriculares” (p. 98). En relación con ello, recogen referencias en cuanto al rigor y exhaustividad en las evaluaciones de los proyectos de ApS, entendiendo las autoras que “no existe una única fórmula para la evaluación”, siendo lo idóneo la atención de múltiples factores (actores, espacios, estrategias e instrumentos), (p. 103), viendo éstas la necesidad de “complementariedad en el seguimiento de la evaluación en estos programas” (p. 115). Ruiz-Corbella y Manjarrés (2018) recogen argumentos de otros autores para analizar la relevancia de la evaluación de las competencias curriculares, señalando, entre otras cuestiones, el ser relevante por aportar datos objetivos respecto a “la efectividad, (en términos de coste-beneficio), del ApS logrando resultados de aprendizaje en coherencia con los objetivos académicos”; porque “identifica buenas y malas prácticas para mejorar el diseño y práctica futura de los programas de ApS, en base a medidas estandarizadas comparables entre instituciones y disciplinas”; así como por sumar al campo de la investigación, al aportar resultados (p. 106–107).²²²

Para Furco (2019a) en los últimos 5 a 10 años ha habido un gran aumento en la investigación del ApS, habiendo cada vez más académicos y profesionales involucrados en ApS (9:34). No obstante, señala sobre la falta de rigor en varias investigaciones, haciendo un llamado a realizar mejores investigaciones (10:25).

Así, se brindan algunas referencias en torno al tema de los efectos del ApS en estudiantes, no obstante, las mismas no son exhaustivas, por lo que se ha de realizar un mayor análisis al respecto, lo que, por no ser objeto del capítulo, no se profundiza. Es de recalcar que estos efectos se mencionan en lo general (abarcando distintas experiencias de ApS), y no específicamente en cuanto a proyectos de ApS con perspectiva de género, lo que habrá de considerar en su análisis; pero que, como vemos más adelante, ya se están realizando proyectos ApS para abordar cuestiones sobre igualdad de género, planteando la necesidad de mayor investigación al respecto.

Es de señalar que, en España, el ApS ha tenido una “muy buena acogida” por el profesorado²²³ (Ruiz-Corbella y Manjarrés 2018, p. 98), y se ha venido dando un fuerte impulso en torno al mismo como se refiere más adelante.

²²² Ver Ruiz-Corbella y Manjarrés 2018 para mayor referencia.

²²³ En relación con la acogida del ApS por el profesorado, Ruiz-Corbella y Manjarrés (2018, p. 97-98) señalan que, de una búsqueda documental en dos bases de datos (Ciencias Sociales) con producción

En cuanto al *servicio*, dado que a través del ApS se busca brindar un servicio a la comunidad, la construcción de alianzas “es inherente a la definición de proyectos APS” (Puig et al. 2007, p. 216). Puig et al. (2007) señalan sobre el “buscar socios que conozcan las necesidades de la comunidad y mejor aún, que sean entidades que ya estén implicadas en servicios donde la participación del alumnado sea pertinente para aplicar los conocimientos adquiridos y para fortalecer la acción propia de la entidad” (p. 216). Lo anterior, si se considera que: son los miembros de las entidades “quienes mejor pueden definir las tareas de servicio coherentes con las necesidades reales del colectivo al que se dirigen o de las actividades a las que se dedican” (Martín 2009, p. 123); las relaciones de colaboración sólidas requieren contar con los valores de “responsabilidad, corresponsabilidad, compromiso mutuo, cooperación e interdependencia” (Graell 2015, p. 68); en cuanto a colaborar ahí donde la participación de los estudiantes sea pertinente, si se considera que las entidades dedican recursos para estos proyectos, como el tiempo, que podrían estar destinando a otras actividades (Eby 1998, p. 5).

De encontrar la institución educativa un “aliado”, la vinculación partirá “de un acuerdo de cooperación que ha de favorecer a las dos partes” (Puig et al. 2007, p. 217), dependiendo el desarrollo del proyecto de su voluntad de cooperación (Puig et al. 2007, p. 217). Previo a la adopción y vinculación del ApS, dichas partes han de conocer y analizar: los objetivos y alcances del proyecto y sus formas de evaluación; las implicaciones o posibles implicaciones del mismo en los involucrados, incluyendo las cuestiones logísticas y administrativas del proyecto,²²⁴ entre otras; normativa, políticas y procedimientos aplicables; áreas o personas a las que se involucrará; posibles limitaciones o retos en el proyecto;²²⁵ los distintos recursos a requerir; posibles obstáculos; cómo se abordarán todas estas cuestiones, entre otros aspectos.

Para Puig et al. (2007) cuando la vinculación se construye de forma correcta y recíproca, “los procesos de APS pueden suponer una ayuda” para la entidad social, tanto en la realización de su misión, como en la oportunidad de sensibilizar a la ciudadanía sobre lo que hace, lograr mayor visibilidad (p. 27). Así, más allá de la atención de la necesidad que se define en el proyecto (apoyo a la misión de la entidad), también está la oportunidad de que la propia entidad social pueda realizar una labor educadora en los estudiantes (Puig et al. 2007, p. 27, 219); extendiéndose la corresponsabilidad educativa a éstas (Puig et al. 2007, p. 219). En relación con lo aquí señalado, es de considerar las referencias de Jacoby (2014, p. 166) y Furco (2019a), en cuanto a haber una mayor evidencia con respecto a los efectos del ApS en los estudiantes que en los de la comunidad, señalándose en su momento, el reto en el Servicio, de tener un mismo nivel como el que se le ha brindado al Aprendizaje, en cuanto a expertise, rigor y análisis (Eby 1998, p. 8). Dado el enfoque del capítulo en adolescentes y jóvenes, viéndose a éstos/as desde la perspectiva de quienes brindan el servicio, no se profundiza respecto a los efectos del Servicio en la comunidad, (receptores del servicio); siendo esencial su análisis para determinar la efectividad de estos proyectos para los involucrados.

científica, se encontraron con cerca de 600 referencias en torno a proyectos ApS, desde el 2006 (todos los niveles educativos).

²²⁴ Que abarcan, entre otros aspectos, cuestiones de responsabilidad, gestión de riesgos, aprobaciones, acuerdos y otra documentación, aspectos legales, cuestiones relacionadas con confidencialidad y propiedad intelectual, requerimientos de salud y seguridad, cuestiones a considerar del centro o del sitio comunitario, capacitación a estudiantes, etc. A modo de ejemplo, véase Jacoby 2014, p. 109-111, 146, 207-216.

²²⁵ A modo de ejemplo, Eby (1998) hace referencia a cuestiones relacionadas con el nivel de experiencia de profesorado y estudiantes en temas que se relacionen o deriven del servicio; restricciones por cuestiones de responsabilidad y seguridad; restricción en tiempo de los estudiantes, ajustar actividades conforme a objetivos del curso (p. 5).

Así, el ApS abre un espacio de encuentro entre estudiantes (en este caso adolescentes y jóvenes), centros educativos y entidades²²⁶ con miras a “mejorar el entorno y aprender de la experiencia” (Graell 2013, p. 281), de tal forma que las partes involucradas “puedan trabajar juntas, acordando ideas y coordinando planes de acción, para alcanzar objetivos comunes que beneficien a todas las partes” (Puig et al. 2007, p. 27), mejorándose entre sí y aprendiendo una de la otra (Aranguren 2018, p. 121). No obstante, los involucrados han de tener presente que los objetivos de servicio pueden no alcanzarse acorde a lo planteado en el diseño del proyecto debido a posibles obstáculos como deserciones, imprevistos o la imposibilidad de llevarlo a término (Puig et al. 2007, p. 217), por lo que, para la gestión de dichos obstáculos, Puig et al. (2007) sugieren practicar la resiliencia durante su proceso de implantación, viendo necesaria la creación de vínculos para el apoyo²²⁷ (p. 217). Además de lo anterior, se ha de tener cuidado en no causar afectaciones a las entidades o a miembros de la comunidad, como las señaladas en Eby (1998). Puig et al. (2007) señalan que “para que la implantación del proyecto APS no produzca efectos indeseados, hay que analizar bien cuáles son las expectativas de la entidad y además conocer bien a los alumnos: qué son capaces de afrontar y qué tipo de servicio pueden realizar” (p. 216–217).

En España los inicios del ApS se remontan a 2002 y desde 2005 se han venido creando redes y grupos para su promoción y fortalecimiento (Batlle 2013). Acorde con Batlle (2013), el primer sector en movilizarse por éste fue el social, el segundo el educativo, lográndose posteriormente “despertar el interés de la Administración pública” (p. 31). En cuanto a redes, se cuenta con la Red Universitaria de Aprendizaje-Servicio [ApS(U)] conformada en 2010 para “fortalecer la colaboración y el intercambio de experiencias de ApS, difundir los proyectos educativos y sociales basados en esta metodología, promover la investigación y apoyar los procesos de institucionalización del ApS en las universidades españolas” (Red Universitaria de Aprendizaje-Servicio s.f.). Por otro lado, existe una red de ApS que incluye además del universitario otros niveles educativos: se trata de la Red Española de Aprendizaje-Servicio (RedApS), la cual acorde con Red Española de Aprendizaje-Servicio (s.f) fue formalmente constituida en 2010, cuenta con 17 grupos territoriales de Comunidades Autónomas, y “tiene como misión difundir el aprendizaje-servicio; potenciar la colaboración entre los grupos territoriales y representarlos frente a otras instituciones de carácter supralocal” (párr. 1, 3, 7). Por otro lado, “el respaldo de numerosas reuniones científicas en torno a esta metodología y su inclusión en los congresos de innovación docente avalan su fuerza y la rapidez de su inclusión en los más variados escenarios” (Ruiz-Corbella y Manjarrés 2018, p. 98). Cabe señalar, respecto al ámbito universitario, la aprobación de un documento técnico en el marco de la Comisión de Sostenibilidad de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) en 2015 titulado *Institucionalización del Aprendizaje-Servicio como estrategia docente dentro del marco de la Responsabilidad Social Universitaria para la promoción de la Sostenibilidad en la Universidad* a través del cual se propone “la institucionalización del ApS en las universidades españolas para impulsar la sostenibilización curricular, contribuir al desarrollo de una sociedad más justa y mejorar los aprendizajes académicos y sociales que favorecen el desarrollo competencial de los estudiantes” (p.3). De lo anterior, se puede apreciar el impulso que ha venido teniendo el ApS en España.

Desde 2015, la RedApS en colaboración con otras entidades otorgan anualmente los premios Aprendizaje-Servicio para reconocer experiencias de ApS y la labor de los centros educativos y entidades sociales que lo incorporan (Editorial Edebé, Red Española de

²²⁶ En el entendido de que las mismas “reciben o vehiculan el servicio a la comunidad” (Puig et al. 2007, p. 27).

²²⁷ “Las alianzas se convierten en cómplices que brindan el apoyo requerido a través de la intercomunicación afectiva, que es la base del crecimiento humano” (Puig et al. 2007, p. 217).

Aprendizaje-Servicio y Ministerio de Educación y Formación Profesional, s.f., párr. 1, 3–4). Al respecto, desde 2017, la RedApS ha brindado un premio con enfoque en género denominado “Premio Igualdad de Género”, y son esos proyectos premiados los que se describen a continuación en atención al objetivo de este capítulo.

3. Experiencias de ApS en temas de igualdad de género

3.1. Experiencias de ApS premiadas por la RedApS

3.1.1. Premio Igualdad de Género 2017, Tejiendo en Violeta (IESO Vía de la Plata 2017):²²⁸

El proyecto *Tejiendo en Violeta* se desarrolló en el marco del programa *Hacia el Buen Trato desde la Acción Comunitaria en Casar de Cáceres. El Calendario Violeta*, “un ejemplo de buena práctica de RED Municipal para trabajar por la Igualdad y contribuir a la erradicación de la violencia de Género” (“Trabajo en red”, párr. 5). Dicho programa inició en el curso escolar 2014–2015, recibiendo la comunidad educativa de Casar en 2015 formación en ApS (Marco del proyecto, párr. 1–2). Entre los objetivos específicos del programa se señala: “avanzar en un proyecto comunitario para sensibilizar y educar al alumnado en igualdad y en la prevención de la violencia de género, con los centros educativos, junto con sus familias y la comunidad local, con la participación del Ayuntamiento”; “desarrollar proyectos de Aprendizaje Servicio Solidario en el ámbito de la igualdad entre mujeres y hombres y la prevención de la violencia de género” (párr. 4).

Para el caso específico del centro educativo IESO Vía de la Plata de Casar de Cáceres, éste desarrolló el proyecto de ApS *Tejiendo en Violeta* –proyecto que resultó ganador– “en colaboración con el Ayuntamiento de la localidad, Alcalde, Colegio Público ‘León Leal Ramos’, Centro de Mayores, Biblioteca local y familias” (“Trabajo en red”, párr. 1). El proyecto realizado de febrero a junio de 2017 (“Calendario y descripción”, párr. 1), constó de tres actividades:

Un pequeño paso para el Ayuntamiento, un gran paso para la Igualdad: Estudiantes de PMAR realizaron un análisis sobre “el grado de reconocimiento público de las mujeres en el callejero del pueblo” (“Sinopsis del proyecto”, párr. 1), identificando su escasez. En atención a ello, se elaboró una propuesta al Ayuntamiento para tener calles con nombres referentes a mujeres socialmente relevantes, lo que condujo a nuevas calles a tener por nombre “Clara Campoamor, Las Sinsombrero y el Rincón de la Igualdad” (párr. 2).

Dime en qué trabajas y te diré tu género: Derivado de una reflexión en clase por alumnado de 3º de ESO respecto a si ciertas cualidades para desempeñar ciertos trabajos se relacionan con el género (“Sinopsis del proyecto”, párr. 4), dichos alumnos recabaron la opinión de alumnado de 3º de primaria de un colegio y de personas mayores del Centro de Día, “para sensibilizar y educar en igualdad de género (...) y promover un cambio de actitudes” (párr. 5).

Así nos lo contaron: Estudiantes de 2º de ESO entrevistaron a mujeres de sus familias de distintas generaciones a fin de conocer su posición actual, evolución personal y social,

²²⁸ La información en este apartado 3.1.1 proviene de documento sobre el proyecto *Tejiendo en Violeta* del IESO Vía de la Plata (Casar de Cáceres) presentado en 2017 a los premios Aprendizaje-Servicio organizados por la RedApS y otras entidades. Documento recuperado de <https://redaps.files.wordpress.com/2017/12/84-tejiendo-en-violeta1.pdf> [Acceso 24 septiembre 2019]. La información en este apartado no contiene opinión de las autoras sobre el proyecto. En este apartado, los números de párrafos son en atención a las secciones del documento enunciadas.

dificultades presentadas en su vida por ser mujeres, aspectos tanto positivos como negativos, etc., realizándose un video para compartir la experiencia con resto de alumnado y explicárselo al de 1º de ESO (“Sinopsis del proyecto”, párr. 6–9). Se tuvo momentos de convivencia para visionar y charlar “para seguir avanzando en Igualdad” (“Actividades de aprendizaje”, párr. 3).

El proyecto requirió de recursos humanos, tecnológicos, materiales, así como de salidas a distintos espacios, para su desarrollo.²²⁹ Entre las necesidades educativas a desarrollar, se mencionan como competencias claves a trabajar, la digital, social y cívica, la comunicación lingüística y el sentido de iniciativa y espíritu emprendedor (“Necesidades educativas”, párr. 2).

De los inconvenientes presentados, “algunos difíciles”, se señala una superación favorable de los mismos (Evaluación del proyecto, párr. 7). Una dificultad manifestada fue la compaginación de horarios para realizar encuesta y para “exposición de resultados y de concienciación” (párr. 8). En cuanto a las mayores satisfacciones, una de ésta fue “la buena disponibilidad de todas las entidades implicadas” (párr. 9). Se señala entusiasmo y disponibilidad por parte de alumnado, profesorado, personas mayores y resto de agentes (párr. 6).

En la evaluación del proyecto, participaron todos los agentes involucrados, “dando especial relevancia a la realizada por el alumnado que lo ha desarrollado” (Evaluación del proyecto, párr. 1). Los estudiantes reflexionaron sobre lo vivido, evaluaron los resultados del servicio y los aprendizajes obtenidos y se plantearon retos a futuro (párr. 2). Asimismo, “se han utilizado técnicas de recogida de datos, preferentemente la observación directa (motivación, participación, asistencia, habilidades...), y se han realizado entrevistas al alumnado, al profesorado implicado y a las familias... Se ha cumplimentado un registro anecdótico para evaluar a todas y cada uno de los y las agentes participantes en el Proyecto” (párr. 5). “Teniendo en cuenta la información recogida, los objetivos han sido ampliamente alcanzados” (párr. 6).

En cuanto a los resultados del proyecto, en específico de los indicadores cuantitativos, se contabiliza la participación de unos 100 estudiantes de ESO del IESO Vía de la Plata, 60 estudiantes del CP León Leal Ramos, 20 docentes del Centro Educativo, 50 ciudadanos/as de la localidad, 10 organizaciones sociales y colaboradores/as, 30 mujeres mayores y “comunidad local de Casar, que se beneficiará de los resultados del Proyecto”²³⁰ (Evaluación del proyecto, párr. 11). En términos cualitativos, se exponen como resultados, en los estudiantes, la adquisición de valores y mayor sensibilización²³¹ para la igualdad de género, así como un cambio de actitudes en éstos, tales como mayor tolerancia y solidaridad y menos conflictos. Se hace referencia de una formación en temas relacionados con actividades del Calendario Violeta y el proyecto ApS. En cuanto al profesorado y organizaciones sociales involucradas, se refiere un enriquecimiento tanto personal como profesional. Con respecto a otros involucrados, se menciona una mayor sensibilización en familias del alumnado local y el municipio para la igualdad de género y en contra de la violencia respectiva; y, en cuanto a la corporación local, concienciación en igualdad de género y “reconocimiento y visibilización de las mujeres y lucha contra las violencias machistas”. (Evaluación del proyecto, párr. 12).

²²⁹ En la sección “Recursos necesarios” se enlistan dichos recursos.

²³⁰ De la parte de indicadores cuantitativos del documento consultado no nos es posible definir si a la comunidad se le refiere sólo como beneficiaria o también como participante.

²³¹ También se refiere mayor sensibilización contra la violencia de género. Remítase a los indicadores cualitativos para mayor referencia.

Finalmente, es de señalar, que información sobre el proyecto se remitió a la prensa local para su publicación (Celebración y difusión, párr. 2).

3.1.2. Premio Igualdad de Género 2018, Otras Miradas. Educando en Igualdad y prevención de la Violencia de Género (CP Príncipe de Asturias et al. 2018)²³²

El proyecto *Otras Miradas. Educando en Igualdad y prevención de la Violencia de Género* supuso “un marco de trabajo conjunto” entre 13 centros de Gijón²³³ que “partiendo de unos mínimos comunes, han sabido desarrollar propuestas de trabajo diferenciadas” (p. 3). Fue desarrollado de septiembre de 2017 a junio de 2018 en distintas fases: difusión de convocatoria a centros educativos, período de inscripción de los centros a la misma, desarrollo de bloques de contenidos sobre temáticas de género, diseño y desarrollo de la experiencia de ApS, celebración conjunta y evaluación final del proyecto (p. 12).

Así, los 13 centros educativos se involucraron en el desarrollo de experiencias de ApS “que incidan en la promoción de valores de igualdad entre mujeres y hombres como uno de los pilares básicos para la erradicación de la violencia de género” (p. 2), partiendo de la necesidad “de que la igualdad y la prevención de la violencia de género formen parte del proyecto educativo de cada uno de nuestros centros, pero tratando que traspase los muros de la institución escolar y se extienda por toda la comunidad” (p. 4). Se buscó que los estudiantes fuesen “agentes activos” respecto a prácticas de igualdad y prevención de violencia de género, así como desarrollar en ellos competencias tales como sociales y cívicas, sentido de iniciativa y espíritu emprendedor, aprender a aprender, comunicación lingüística, entre otras (p. 6–7). Por otro lado, se refiere, que las acciones de servicio se centran principalmente en “sensibilizar a la población; denunciar, defender y reivindicar; compartir saberes; captar fondos y ayudar a personas vulnerables” (p. 4).

Previo al diseño del proyecto, además de formación en ApS, el profesorado recibió sesiones formativas en temas de igualdad, prevención de violencia de género, etc., que trasladó a sus estudiantes para una reflexión conjunta, y, a partir de ello, éstos se involucraron de forma activa en el proyecto (p. 2, 7). Para el desarrollo del proyecto en su contexto particular, “se dinamizaron varios talleres dirigidos al alumnado que buscaban reflexionar desde distintas posibilidades expresivas en torno a la desigualdad de género” (p. 8). Por su parte, “las entidades sociales participaron en sesiones de trabajo con el profesorado y dinamizaron varios encuentros con el alumnado para trasladar información relacionada con la temática del proyecto” (p. 9).

En cuanto a la colaboración con otras entidades (además de las sociales), dos piezas claves fueron la Oficina de Políticas de Igualdad del Ayuntamiento de Gijón y el Centro del Profesorado y de Recursos (CPR) de Gijón-Oriente, los cuales organizaron sesiones formativas para los docentes y facilitaron recursos humanos y técnicos (p. 9). El Grupo Promotor de Aprendizaje-Servicio de Asturias apoyó en el diseño de los proyectos ApS, y a través de la Unión de Comerciantes del Principado de Asturias se pudo difundir información de algunas iniciativas (p. 2, 9). Se llevaron a cabo reuniones de coordinación entre los agentes

²³² La información en este apartado 3.1.2 proviene de documento sobre el proyecto *Otras Miradas. Educando en Igualdad y prevención de la Violencia de Género* del CP Príncipe de Asturias, CP Federico García Lorca, CP Miguel de Cervantes, CP Ramón de Campoamor, IES Padre Feijoo, CP G.M. de Jovellanos, CP Montiana, COL La Corolla, COL Patronato San José, IES Montevil, IES N° 1, IES Emilio Alarcos, CIFP Hostelería y Turismo, presentado en 2018 a los premios Aprendizaje-Servicio organizados por la RedApS y otras entidades. Disponible en: <https://redaps.files.wordpress.com/2019/06/143-otras-miradas.pdf> [Acceso 24 septiembre 2019]. La información en este apartado no contiene opinión de las autoras sobre el proyecto.

²³³ Los centros referidos en nota al pie anterior (CP Príncipe de Asturias et al. 2018).

involucrados (p. 9). Así, se refiere la realización del servicio en colaboración con las entidades involucradas²³⁴ (p. 9). En relación a lo anterior, se menciona que “los aprendizajes que han desarrollado los centros han venido dados, no solo por la formación inicial, sino también por la oportunidad para el intercambio de experiencias y saberes entre los centros implicados y para el establecimiento de iniciativas de trabajo en red” (p. 3).

Entre las acciones de servicio realizadas en mayo de 2018 por los distintos centros educativos, en su entorno más cercano están: homenaje al Consejo de Mujeres de Gijón, elaboración de cómic, “programación en la radio escolar y en la emisora Onda Cero con entrevistas a mujeres relevantes”, campaña para desmontar roles y estereotipos sexistas, *flashmob* sobre igualdad entre la comunidad educativa, audiovisual sobre experiencias profesionales y de vida de mujeres, “publicación de una colección de postales y cuentos mínimos sobre las mujeres que nombran al callejero de Gijón”, juegos cooperativos para estudiantes de primaria buscando “mejorar las habilidades sociales y conseguir un reparto igualitario de roles”, “ponencias a mujeres de familias monoparentales”, talleres sobre música y género para estudiantes de secundaria de un mismo centro, charlas de mujeres deportistas a estudiantes, audiovisual conformado por entrevistas hechas a mujeres relacionadas con el sector de hostelería y turismo, entre otras acciones (p. 5–6, 12). Estudiantes de cada centro presentaron su proyecto respectivo en su institución, realizándose posteriormente una celebración conjunta entre involucrados de los centros para el intercambio de experiencias, la cual estuvo abierta a la ciudadanía de la localidad (p. 9–10). Cabe señalar, que medios de comunicación difundieron información sobre el proyecto en distintas ocasiones, así como también, la difusión del proyecto por parte de los centros y el CPR (p. 10–11).

Mediante este proyecto conjunto participaron alrededor de 3.000 estudiantes de distintos niveles educativos y en cuanto a los recursos empleados están los humanos, materiales y técnicos y económicos (el Ayuntamiento de Gijón y el CPR de Gijón-Oriente fueron los principales financiadores) (p. 12–13).²³⁵ La evaluación del proyecto se realizó en dos fases: la primera comprendió una reflexión sobre el proyecto hecha por los grupos de trabajo de cada centro tomando como referencia preguntas en cuanto a organización, formación, acompañamiento, metodología, impacto²³⁶ y propuestas de mejora (p. 13–14). La segunda fase comprendió las conclusiones en cuanto a dichos rubros, alcanzadas en reunión “a la que asistieron las personas coordinadoras de cada proyecto junto al resto de los agentes que participaron en todo el proceso” (p. 14), señalándose lo siguiente:

²³⁴ En la página 9 del documento del proyecto se enuncian las entidades colaboradoras.

²³⁵ Mayor referencia de los recursos en páginas 12 y 13.

²³⁶ En este rubro, por ejemplo, las preguntas de referencia son en relación a la presencia de cambio en los comportamientos de los estudiantes, así como respecto a la repercusión en el centro, el entorno más inmediato y la ciudadanía (p. 14).

Tabla 1.- Acciones del proyecto: Otras miradas. Educando en igualdad y prevención de la violencia de género

Rubro	Puntos fuertes	Propuestas de mejora
Organización	“Implicación y diversidad del profesorado”, “colaboración con agentes externos” y “fases bien delimitadas”.	“Agrupamiento e implicación del profesorado”, mayor relación entre centros, contar con una sesión informativa previa donde se aclare el proceso, mejora en la organización del encuentro conjunto final.
Formación	“Formación de calidad, variada y pertinente”.	Organización, adaptación de la formación “a cada etapa y conocimientos”, profundización en ApS, “ajustar y concentrar la formación” e “introducir el tema de ‘la violencia de género en la adolescencia”.
Acompañamiento	“Muy bien”.	“Acompañamiento en ApS e Igualdad desde el principio del proyecto en cada centro”.
Metodología	Proyectos “que evolucionan a lo largo del curso”.	“Posibilidad de realizar proyectos intercentros” y “formación entre iguales”.
Impacto	“Se nota una mayor sensibilidad en el alumnado participante en los proyectos”.	Continuidad, “mayor implicación de los medios de comunicación y visibilidad”.

Fuente: Elaboración propia derivada de la página 14 del documento del proyecto citado en este apartado.

3.2. Otras experiencias en materia de igualdad de género

En adición a lo anterior, a continuación, se mencionan brevemente otras experiencias de ApS relacionadas con violencia de género, que no forman parte del premio de Igualdad de Género de la RedApS.

- *Punto y Aparte a la violencia de género* (Riquelme 2018): “Campaña de concienciación para evitar la violencia de género y educar en igualdad” realizada por alumnos de 1º y 2º de Bachillerato del IES Ruiz de Alda (San Javier), contando con la colaboración del Ayuntamiento de San Javier, la Concejalía de Juventud, Igualdad y Servicios Sociales, el CAVI Mar Menor y Decathlon San Javier. La campaña que

inició en dicho centro educativo “llegó al municipio y de ahí se hizo visible en la Región de Murcia”. (párr. 5–6)

- *Campanya de sensibilització sobre la violència masclista a les xarxes socials* (Batlle, s.f.): Alumnas de la Facultad de Educación, Psicología y Trabajo Social de la Universidad de Lleida realizaron un video para sensibilizar en redes sociales sobre la violencia machista. Esto se realizó dentro de una asignatura donde participó el Centro Dolors Piera de Igualdad de Oportunidades y Promoción de las Mujeres.

- *II Ed. del Proyecto EXEQUO: por los derechos de las víctimas de violencia de género* (R. Merino, comunicación personal, 10 de abril de 2019): En el marco del Proyecto EXEQUO de la Fundación Fernando Pombo se elaboraron informes sobre aspectos legales de violencia de género. Los informes se realizaron en la anterior Clínica jurídica UNIR-Fundación Fernando Pombo (ahora Clínica jurídica UNIR). Entre los temas abordados está la violencia psicológica, filiación y violencia de género, entre otros. Varios de los informes resultantes fueron publicados.

- Proyecto ApS (Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya 2018): Estudiantes de primer curso de Enfermería de la Universitat de Vic (UVic) analizaron el Protocolo de Violencia Machista del Hospital Universitario de Vic, comparándolo con otros protocolos. Tras la asistencia a seminarios impartidos por profesionales expertos (psicólogos, antropólogas, enfermeras...), el alumnado realizó propuestas de mejora sobre trato humano y acompañamiento a las víctimas durante su tratamiento en dicho centro, las cuales fueron presentadas y discutidas con profesionales de dicho hospital, y que “han servido como base para desarrollar materiales para la sensibilización, junto con el alumnado de diseño del Centro Universitario de Diseño Bau, adscrito a la UVic”. Parte de los resultados de la colaboración entre estos grupos de alumnos se reflejaron en una exposición. (párr. 3–5).

Así, estamos presenciando la realización de proyectos de ApS en temáticas relacionadas a la igualdad de género, tal como la prevención de la violencia de género, pero esto no queda ahí, también se están generando recomendaciones para incorporar la perspectiva de género en proyectos de ApS (en distintos aspectos o rubros del mismo), donde por ejemplo en síntesis del documento *Ledesma Marín, Nieves (2019). “La perspectiva de género en el aprendizaje-servicio solidario”*, Universidad Pública de Navarra se incluye el evaluar “la competencia del alumnado para detectar, analizar y superar el sexismo” (Ledesma, comunicación personal, 11 de marzo de 2019). Por su parte, la Comisión Igualdad de Género-APS de la Red Estatal del Aprendizaje-Servicio (es decir, la RedApS) ha generado en 2019 el *Decálogo ApS e Igualdad de género* para promover la inclusión de la perspectiva de género en los proyectos de ApS, en aspectos como análisis, necesidades, servicio, aprendizaje, participación, reflexión, lenguaje, impacto... En cuanto a este último, el decálogo refiere sobre la evaluación del proyecto “con indicadores de género, que permitirán hacer evidentes, caracterizar y cuantificar las desigualdades existentes entre hombres y mujeres, entre chicos y chicas y comprobar sus transformaciones con el Proyecto, tanto desde un punto de vista externo (impacto del servicio prestado) como interno (modificación de actitudes y conductas, participación equilibrada, etc.)” (Comisión Igualdad de Género-APS de la Red Estatal del Aprendizaje-Servicio 2019).

Conclusiones

El ApS se refleja como una oportunidad para que adolescentes y jóvenes puedan realizar acciones en temáticas relacionadas con la igualdad de género que les permita vincular sus aprendizajes, habilidades y valores con acciones para el beneficio de la comunidad. En determinados casos, también supone un espacio para que centros educativos y entidades se encuentren e interactúen con adolescentes y jóvenes en cuanto a estas temáticas, con miras a que los contenidos que éstos abordan, su activa participación en el proyecto de ApS, la colaboración, y el intercambio de ideas y reflexiones, contribuyan a la atención de sus necesidades –presentes y/o futuras– que puedan relacionarse con estos temas. Al respecto, el ApS brinda un espacio para explorar la corresponsabilidad educativa en dichas temáticas, apoyándose tanto profesorado como estudiantes en profesionales especialistas en materia de género. Así, el ApS puede ser un potencial instrumento para involucrar a la adolescencia y juventud residente en España ante el reto de la desigualdad de género.

Así, estamos siendo testigos del desarrollo de experiencias de ApS en España que involucran temáticas relacionadas con la igualdad de género, tales como la prevención de la violencia de género. Ya se están desarrollando estos proyectos, habiendo experiencias en las que participan diversos agentes, y que, con acciones como el *Decálogo APS e Igualdad de género* para incorporar la perspectiva de género en los proyectos ApS, se muestra la intención de impulsar este tipo de prácticas, así como de medir efectos relacionados con este tipo de experiencias en temas de género.

Pero también está el compartir –en la medida de lo posible, respetando las confidencialidades necesarias–, difundir y recopilar este tipo de experiencias; para lo cual, se han de aprovechar los canales existentes, como los grupos territoriales en ApS, las redes nacionales relacionadas con la materia e incluso internacionales como podría ser el caso del Observatorio Europeo de Aprendizaje-Servicio en la Educación Superior (EOSLHE), así como en revistas indexadas, actas de congresos y otros medios, que permitan a los investigadores, centros educativos, entidades y otros interesados, profundizar en dichas experiencias, incluyendo, en sus efectos (contemplando las posibles diferencias a causa del contexto).

No obstante lo anterior, también se trata de brindar una información más crítica y objetiva de estos proyectos, donde se perciba un mayor rigor y exhaustividad en la evaluación, que conduzca a identificar si se trata de proyectos de alta calidad así como los efectos y elementos asociados a los mismos, con miras a la mejora de las experiencias ApS y al fortalecimiento de la evidencia en el campo de la investigación, que apoye la atracción de grupos de interés en la participación, el impulso de estas experiencias ApS así como su sostenibilidad. Para ello, se considera importante la colaboración de profesorado, centros educativos, entidades..., con redes, investigadores y profesionales expertos en la materia (tanto de ApS como en temas de género), a fin de guiar a aquéllos en la aplicación de elementos o prácticas con miras a mejorar los proyectos, en fortalecer las evaluaciones de las experiencias ApS, retroalimentarse y enriquecer los conocimientos, así como para promover un mayor involucramiento por parte del campo de la investigación (tanto en el aprendizaje, como en el servicio) en este tipo de proyectos.

Así es como consideramos que se puede mejorar la calidad e impacto de los proyectos de Aprendizaje-Servicio en clave de igualdad de género, con miras a una mayor contribución en el cambio de actitudes en nuestros adolescentes y jóvenes que aún siguen reproduciendo comportamientos de desigualdad que retroalimentan la violencia de género. Esta es la humilde contribución que el Aprendizaje-Servicio puede hacer para luchar contra esta lacra.

Bibliografía

- Aranguren, Javier (2018): «Persona y pobreza. Reflexión sobre un posible problema ético de la metodología de aprendizaje servicio», *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio* 5, p. 110-122 (DOI10.1344/RIDAS2018.5.8).
- Batlle, Roser (2013): *El aprendizaje-servicio en España: El Contagio de una revolución pedagógica necesaria*, Madrid: Editorial PPC.
- Batlle, Roser (s.f.): *Equidad de género* [blog]. Disponible en: <https://roserbatlle.net/aprendizaje-servicio/experiencias/equidad-de-genero/> [Acceso 6 marzo 2019].
- Celio, Christine et al. (2011): «A Meta-analysis of the Impact of Service-Learning on Students», *Journal of Experiential Education* 34(2), p. 164–181.
- Cerda, Maribel de la (2015): «Una experiencia significativa incluye participación, cooperación, reflexión y reconocimiento», en J.M. Puig coord., *11 ideas clave. ¿Cómo realizar un proyecto de aprendizaje servicio?*, Barcelona: Graó, p. 47–64.
- Comisión Igualdad de Género-APS de la Red Estatal del Aprendizaje-Servicio (2019): *Decálogo APS e Igualdad de género* [en línea]. Disponible en: <https://www.aprendizajeservicio.net/decalogo-aps-e-igualdad-de-genero/> [Acceso 4 noviembre 2019].
- CP Príncipe de Asturias et al. (2018): *Otras Miradas. Educando en igualdad y prevención de violencia de género* [en línea]. Disponible en: <https://redaps.files.wordpress.com/2019/06/143-otras-miradas.pdf> [Acceso 24 septiembre 2019].
- CRUE (Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas) (2015): *Institucionalización del Aprendizaje-Servicio como estrategia docente dentro del marco de la Responsabilidad Social Universitaria para la promoción de la Sostenibilidad en la Universidad* [en línea]. Disponible en: <http://www.crue.org/Documentos%20compartidos/Recomendaciones%20y%20criterios%20tecnicos/2.%20APROBADA%20INSTITUCIONALIZACION%20ApS.pdf> [Acceso 14 noviembre 2019].
- Deeley, Susan (2016): *El Aprendizaje-Servicio en educación superior. Teoría, práctica y perspectiva crítica*, trad. S. Alcina, Madrid: Narcea.
- Delegación del Gobierno para la Violencia de Género y Verónica de Miguel Luken (2015): *Percepción de la Violencia de Género en la Adolescencia y Juventud* [en línea], Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad Disponible en: http://www.violenciagenero.igualdad.mpr.gob.es/violenciaEnCifras/estudios/investigaciones/2015/pdf/Libro20_Percepcion_Social_VG_.pdf [Acceso 11 noviembre 2019].
- Eby, John (1998): *Why Service-Learning Is Bad. Service Learning, General Paper 27* [en línea]. Disponible en: <https://digitalcommons.unomaha.edu/slceslgen/27> [Acceso 14 noviembre 2019].
- Editorial Edebé et al. (s.f.): *Premio Aprendizaje Servicio ¿Qué es el premio?* [en línea]. Disponible en: <https://aprendizajeservicio.com/que-es-el-premio/> [Acceso 23 septiembre 2019].
- Furco, Andrew (2005): «Impacto de los proyectos de aprendizaje-servicio», *Actas del 7mo. Seminario Internacional “Aprendizaje y Servicio Solidario”* [en línea], Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología; Unidad de Programas Especiales; Programa Nacional Educación Solidaria, Aprendizaje y servicio solidario en la Educación Superior y en los sistemas educativos latinoamericanos, p. 19–26. Disponible en: http://www.clayss.org.ar/seminario/antiores/actas/2005_Actas7.pdf [Acceso 15 junio 2019].

- Furco, Andrew (2019a): *El Estado de la Investigación de A-S: ¿Hacia dónde vamos desde aquí?* [sesión de conferencia, video, parte 1]. V Jornada de Investigadores sobre Aprendizaje-Servicio, Buenos Aires, 28 de agosto de 2019. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=jzNzKDFhzO4> [Acceso 14 noviembre 2019].
- Furco, Andrew (2019b): *El Estado de la Investigación de A-S: ¿Hacia dónde vamos desde aquí?* [sesión de conferencia, video, parte 2]. V Jornada de Investigadores sobre Aprendizaje-Servicio, Buenos Aires, 28 de agosto de 2019. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=1GS_9HxkOw8&ct=25s [Acceso 14 noviembre 2019].
- Furco, Andrew y Susan Root (2010): «Research Demonstrate the Value of Service Learning», *Phi Delta Kappan* 91(5), p. 16–20.
- García, Ángela (2019): *Service Learning and Responsible University Social Innovation in the Project Hiri Lagunkoiaak – Ciudades Amigables – Friendly Cities 4 All* (Tesis doctoral), Bilbao: Universidad de Deusto.
- Graell, Mariona (2013): «Espacios que favorecen los proyectos de aprendizaje servicio», en L. Rubio et al. coord., *Universidad y sociedad. Experiencias de aprendizaje servicio en la Universidad* [en línea], Barcelona: Universitat de Barcelona (Institut de Ciències de l'Educació), p. 280–285. Disponible en: <http://hdl.handle.net/2445/46344> [Acceso 11 noviembre 2019].
- Graell, Mariona (2015): «Los centros educativos y las entidades sociales deben establecer relaciones de colaboración», en J.M. Puig coord., *11 ideas clave. ¿Cómo realizar un proyecto de aprendizaje servicio?*, Barcelona: Graó, p. 65–75.
- Hernández Oliver, Blanca e Inés Doménech del Río (2017): «Violencia de género y jóvenes: incomprensible pero real», *Metamorfosis. Revista del Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud* 6-Junio, p. 48–61.
- IESO Vía de la Plata (2017): *Tejiendo en Violeta* [en línea]. Disponible en: <https://redaps.files.wordpress.com/2017/12/84-tejiendo-en-violeta1.pdf> [Acceso 24 septiembre 2019].
- Jacoby, Barbara (2014): *Service-learning Essentials: Questions, Answers, and Lessons Learned*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Jones, Susan (2002): «The Underside of Service Learning», *About Campus*, September/October, p. 10–15.
- Jones, Susan et al. (2005): «Getting Inside the ‘Underside’ of Service Learning: Student Resistance and Possibilities», en D.W. Butin edtr., *Service-Learning in Higher Education. Critical Issues and Directions*, Basingstoke: Palgrave.
- Ledesma Marín, Nieves (2019): *La perspectiva de género en el aprendizaje-servicio solidario*, Universidad Pública de Navarra.
- Martín, Xus (2009): «La pedagogía del aprendizaje servicio», en J.M. Puig coord., *Aprendizaje Servicio (ApS). Educación y compromiso cívico*, Barcelona: Graó, p. 107–126.
- Mugarra, Aitziber y Asier Martínez de Bringas (2018): «La Clínica Jurídica Loiola: un proyecto de lucha por la justicia social», *Oñati Socio-Legal Series* [en línea], 8(4), p. 488–503. Disponible en: <https://doi.org/10.35295/osls.iisl/0000-0000-0000-0955> [Acceso 22 mayo 2019].
- Naciones Unidas, Asamblea General (2015): *Resolución 70/1 de la Asamblea General “Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible” A/RES/70/1 (25 de septiembre de 2015)* [en línea]. Disponible en: https://unctad.org/meetings/es/SessionalDocuments/ares70d1_es.pdf [Acceso 14 noviembre 2019].

- Opazo, Hector et al. (2016): «A review of the situation of service-learning in higher education in Spain», *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education* 17(1), p. 75–91.
- Palos, Josep (2015): «Los proyectos de aprendizaje servicio siguen etapas bien establecidas y han de estar abiertos a cambios imprevistos», en J.M. Puig coord., *11 ideas clave. ¿Cómo realizar un proyecto de aprendizaje servicio?*, Barcelona: Graó, p. 103–114.
- Puig Rovira, Josep María y José Palos Rodríguez (2006): «Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio», *Cuadernos de Pedagogía* 357, p. 60–63.
- Puig, Josep María et al. (2007): *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*, Madrid/Barcelona: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Ciencia/Octaedro.
- Red Española de Aprendizaje Servicio (s.f.): *Quiénes somos* [en línea]. Disponible en: <https://aprendizajeservicio.net/about/> [Acceso 13 noviembre 2019].
- Red Universitaria de Aprendizaje Servicio (s.f.): *Inicio* [en línea]. Disponible en: <https://redapsuniversitaria.wixsite.com/apsuniversidad> [Acceso 23 septiembre 2019].
- Riquelme, Francisco (2018): «Punto y Aparte a la violencia de género», *Nuestro Proyecto de Aprendizaje Servicio* [blog]. Disponible en: <http://franciscoriquelme.com/punto-y-aparte-a-la-violencia-de-genero-nuestro-proyecto-de-aprendizaje-servicio/> [Acceso 6 marzo 2019].
- Rubio, Laura (2011): «ApS: aterrizaje entre teoría y práctica», *Aula de Innovación Educativa* 203–204, p. 34–37.
- Ruiz-Corbella, Marta y Ángela Manjarrés (2018): «La evaluación por competencias en los proyectos de Aprendizaje-Servicio», en M. Ruiz-Corbella y J. García-Gutiérrez edtr., *Aprendizaje-Servicio: los retos de la evaluación*, Madrid: Narcea, p. 97–116.
- Steinberg, Kathryn et al. (2010): *Service-learning research primer* [en línea]. Scotts Valley, CA: National Service-Learning Clearinghouse. Disponible en: <http://hdl.handle.net/1805/4577> [Acceso 17 noviembre 2019].
- Tapia, María Nieves (2008): «Calidad académica y responsabilidad social: el aprendizaje servicio como puente entre dos culturas universitarias», en M. Martínez edtr., *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*, Barcelona: Octaedro, p. 27–56.
- Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya (2018): *El alumnado de primero de Enfermería de la UVic propone mejoras para la atención a las violencias sexuales* [en línea]. Disponible en: <https://www.uvic.cat/es/noticias/el-alumnado-de-primero-de-enfermeria-de-la-uvic-propone-mejoras-para-la-atencion-a-las> [Acceso 7 marzo 2019].