



## **Aprendizaje de servicio con perspectiva feminista. Una experiencia desde la Sociología en torno a la relación género y tecnologías**

Léon Freude  
Núria Vergés  
Clara Camps

### **Resumen**

El aprendizaje de Servicio se constituye como una metodología docente y de investigación innovadora y creciente en nuestras universidades, también en sociología. Sin embargo, aún se ha profundizado poco en sus potenciales desde una sociología comprometida con los feminismos. En esta comunicación presentamos una experiencia de APS en torno a temáticas relacionadas con la sociología y el género desarrollada en tres cursos consecutivos en el marco del proyecto transversal de la UB "Compartir ideas".

Este proyecto tiene como objetivo compartir conocimientos sobre un tema que se trabaja en la universidad y que es relevante para la formación del alumnado de secundaria. En nuestro caso consistió en formar y acompañar al estudiantado para la realización de unas conferencias-taller sobre género y tecnología en los institutos. Además, como elemento innovador, relacionamos esta docencia con el proyecto de investigación GENTALENT que buscaba mejorar la incorporación, retención y promoción de las mujeres en las TIC. Con la experiencia de APS buscamos trabajar y reflexionar sobre la socialización de género, el mercado laboral con perspectiva de género y, finalmente, cuestionar la brecha digital de género y contribuir a generar nuevas vocaciones tecnológicas entre las chicas. A través de las encuestas de evaluación, así como de las observaciones y resúmenes de las experiencias del estudiantado universitario participante de sociología, mostramos los principales resultados del proyecto. Aunque con algunas limitaciones, la experiencia ha sido muy satisfactoria, tanto para las profesoras como para el alumnado participante, y muestra un gran potencial de aprendizaje y transformación, también respecto al género.

### **Palabras clave**

*Aprendizaje con servicio, perspectiva feminista, género y tecnologías*

### **Introducción**

En esta comunicación presentamos los resultados de un proyecto de innovación docente de APS desarrollado en el marco de la Sociología. Éste consistió en formar y



acompañar al alumnado universitario para realizar conferencias-taller sobre la inclusión de las mujeres en las tecnologías de información y comunicación (TIC), un tema de interés de las escuelas y la sociedad. Esta experiencia se enmarca en un proyecto de aprendizaje servicio de la Universidad de Barcelona, “Compartir Ideas” (Amat et al., 2016; ApS G.A.U.G, 2016; Morín et al., 2016). Aspiramos aplicar las aportaciones teóricas más recientes, trabajando de una manera interdisciplinar e interinstitucional, enlazando nuestra investigación con nuestra docencia y el retorno a la comunidad. Presentaremos aquí primero el debate teórico, explicamos el proyecto realizado y los datos trabajados, indicando primeros resultados y conclusiones.

El aprendizaje servicio es una metodología de docencia que implica la *“integration of course content and community service activities, with an emphasis on students reflections”* (Hochschild, Farley y Chee, 2014, p. 105). Es un término amplio que supone diversas experiencias educativas de estudiantes dentro de la comunidad, pero que requiere que el estudiantado implicado aprenda y, a su vez, contribuya al mundo fuera del aula (Garoutte, 2018). Como método de enseñanza universitaria el aprendizaje servicio no se puede adscribir a disciplinas concretas, ya que está presente en todos los ámbitos (Rondini, 2015). Aun así, se argumenta que tiene una vinculación especial con la sociología (Garoutte, 2018; Rondini, 2015; Blouin y Perry, 2009). Así abundan referencias a la imaginación sociológica de Mill que facilita el aprendizaje servicio (Garoutte, 2018; Rondini, 2015; Huisman, 2010; Blouin y Perry, 2009; Marullo, Moayedí y Cooke, 2009); en menor medida también se refiere a Paulo Freire (Huisman, 2010), la escuela de Chicago (Hua Fletcher i Piemonte, 2017; Rondini, 2015) y John Dewey (Hua Fletcher i Piemonte, 2017). A pesar de estos antecedentes y padres del aprendizaje servicio no es hasta los años ochenta (Hochschild, Farley y Chee, 2014) o noventas (Huisman, 2010) que se ha dado una emergencia del aprendizaje servicio en la educación universitaria. A partir de estas experiencias se genera un debate en el ámbito académico que nos es útil para planificación, implementación y evaluación de nuestro proyecto de aprendizaje servicio.

La mayoría de los resultados positivos del aprendizaje servicio se centran en los efectos sobre el alumnado, sobretodo su rendimiento académico. Entre el mejor rendimiento académico (Garoutte, 2018) resaltamos *“student enthusiasm and participation”* (Hochschild, Farley, Chee, 2014, p. 105). También se valora positivamente que el aprendizaje servicio al ser muy aplicado *“engages students in discussions about the promise and limitations of public policy”* (Rooks i Winkler, 2012, p. 2). Pero también facilita una mejor comprensión de problemas sociológicos complejos como el debate



estructura-agencia (Garoutte, 2018; Marullo, Moayed, Cooke, 2009; Mobley, 2007), aumenta empatía con otros (Hochschild, Farley y Chee, 2014), y ayuda a autoentenderse (Huisman, 2010). El constante diálogo con el otro, el mentoraje y coaprendizaje permiten la valoración “*various forms of expertise, from grounded and experiential, to practical and applied, to abstract and theoretical*” (Marullo, Moayed, Cooke, 2009, p. 69). Las metodologías y pedagogías feministas (Luxan y Biglia, 2011; Martínez, 2016) comparten esta aproximación. A nivel metodológico el círculo observación-acción-análisis-reflexión del aprendizaje servicio se valora como “*powerful epistemological process*” (Marullo, Moayed, Cooke, 2009, p. 61). A parte del rendimiento académico, los proyectos aprendizaje servicio también pueden contribuir a reducir estereotipos (Mobley, 2007), así como fomentar más involucración en la sociedad civil (Garoutte, 2018; Hochschild, Farley, Chee, 2014; Mobley, 2007) y hacia la transformación social (Hochschild, Farley y Chee, 2014; Huisman, 2010). Finalmente se elogia que los proyectos aprendizaje servicio habilitan al alumnado a explorar “*careers inside nonprofit organizations, social service agencies, and the public sector more genera*” (ibídem).

Los desafíos relacionados con el aprendizaje servicio están sobre todo relacionados con el beneficio de la comunidad: la idea de que se trate de un “*win-win-win situation for the university, students and community*” (Blouin y Perry, 2009, p. 120) está en cuestión. Si hay quejas por parte de la comunidad están dirigidas a “*student’s unreliability and lack of motivation and commitment*” (Blouin y Perry, 2009, p. 127), la falta de profesionalidad, de ética del trabajo, la incapacidad de tomar la iniciativa o comunicación poco profesional (Blouin y Perry, 2009) como también la falta de herramientas pedagógicas (Hochschild, Farley y Chee, 2014). A menudo se los considera poco preparados y mal organizados lo que supone un “*draining of organizational resources*” (Blouin y Perry, 2009, p. 127) para la organización. Es por eso que los autores abogan por una perspectiva comunitaria, que pone las necesidades de la comunidad al centro (Blouin y Perry, 2009), mientras que otros ponen énfasis en la provisión de técnicas pedagógicas como también de mejor formación teórica (Hochschild, Farley y Chee, 2014).

Otras críticas respecto el aprendizaje servicio apuntan hacia “*its emphasis on charity and volunteering, rather than citizenship and advocacy, and for the subsequent lack of attention to promoting social change*” (Mobley, 2007, p. 126). También se cuestiona que a pesar de la aspiración de aprendizaje mutuo el aprendizaje servicio privilegia el conocimiento universitario (Garoutte, 2018; Marullo, Moayed, Cooke, 2009). Igualmente se admite que es difícil crear una relación de intercambio mutuo (Huisman,



2010). Finalmente, también se detecta en la metodología reproducciones del neoliberalismo (Hua Fletcher y Piemonte, 2017): “*As service-learning increasingly has become integrated into undergraduate education, it can all-too-easily morph into ‘McService’, what John Eby (1998) deems ‘service bites, quick fix service, happy meal community service or service in box’*” (Hua Fletcher i Piemonte, 2017p, 401), servicios que no se hacen con motivación de transformación social sino para rellenar el currículum.

### Proyecto y estrategias metodológicas

El proyecto de aprendizaje servicio que realizamos se desarrolla dentro del marco de proyecto “Compartir ideas” de la Universitat de Barcelona. Este proyecto ofrece a las escuelas públicas de Barcelona sesiones de charla-taller que planifica y dinamiza el estudiantado universitario. El profesorado propone el título y el temario de las sesiones y se prepara en el marco de sus asignaturas. Nosotros propusimos una intervención con el título “*Gèneres i tecnologies: Fomentant noves vocacions tecnològiques*” en el marco de las asignaturas Sociología de los Géneros (Grado de Sociología) y Bienestar, Familia y Género (Máster de Género) aprovechando sinergias con nuestro proyecto de investigación “*GENTALENT – Incorporant, retenint i promocionant el talent de les dones al sector ocupacional de les tecnologies*” y el bloque temático de género y tecnologías.

Buscábamos hacer reflexionar tanto nuestro estudiantado universitario como los participantes en las escuelas en torno a la relación género y TIC. Es decir, trabajar y repensar sobre el talento de las mujeres en lo tecnológico; comprender la importancia de incluir a las mujeres en las TIC; mostrar desigualdades e injusticias de género, pero también vías para superar y cuestionarlas; hacer entender el debate estructura-agencia a partir de la problematización de preferencias y gustos sexuados; i finalmente divulgar primeros resultados del proyecto de investigación y buscar, otras y nuevas vías para superar algunos retos planteados. Para que pudiera haber un diálogo insistimos en que las intervenciones por parte del alumnado no se plantearan como charlas, sino como talleres.

En total hemos realizado siete intervenciones al largo de tres cursos académicos consecutivos, 2016/17, 2017/18 i 2018/19.

Tabla 1. Resumen talleres			
	2016 / 2017	2017 / 2018	2018 / 2019
Nombre de alumnos	3	5	5



Asignaturas	Sociología de los Géneros (Grado)	Sociología de los Géneros (Grado) Bienestar, Familia y Género (Máster)	Sociología de los Géneros (Grado)
Numero de talleres	1	2	4
Número de escuelas	1	2	1
Participantes	26	47 + 18	100

*Fuente: Elaboración propia*

Para la evaluación de la experiencia disponemos de la valoración escrita cualitativa por parte de nuestro alumnado de universidad. Además, y teniendo en cuenta la perspectiva comunitaria tenemos una valoración cuantitativa, con comentarios cualitativos, que realizaron el profesorado y el alumnado escolar inmediatamente después de la intervención. Adicionalmente también disponemos del material generado en las sesiones y en algunos casos de trabajos que nuestros alumnos produjeron a partir de su experiencia.

Los escritos de evaluación de nuestro alumnado nos indican hasta qué punto se cumplió lo que en la revisión de literatura se indicaba como beneficioso. Así las analizaremos con especial atención el entusiasmo y motivación (Hochschild, Farley, Chee, 2014), límites sobre políticas públicas (Rooks i Winkler, 2012), comprensión de problemas sociológicos (Garoutte, 2018; Marullo, Moayedi, Cooke, 2009; Mobley, 2007), empatía (Hochschild, Farley y Chee, 2014), autocomprensión (Huisman, 2010), mentoraje y co-aprendizaje, proceso epistemológico (Marullo, Moayedi y Cooke, 2009), activismo/transformación social (Garoutte, 2018; Hochschild, Farley, Chee, 2014; Mobley, 2007), profesionalización (Mobley, 2007). Además, la evaluación nos puede indicar hasta qué punto logramos superar los desafíos asociados al APS, y apuntados en la introducción, como la falta de profesionalidad y técnicas pedagógicas (Bouin y Perry, 2009). Los productos generados en o a partir de la sesión también pueden ser claves para entender cómo se articuló la transmisión y recepción de problemas sociológicos complejos y el reajuste de ideas (Garoutte, 2018; Marullo, Moayedi, Cooke, 2009; Mobley, 2007).



Tabla 2. Material de evaluación			
	2016 / 2017	2017 / 2018	2018 / 2019
Escrito de evaluación al.	1	5	5
Evaluaciones numéricas prof.	-	2	1
Evaluaciones numéricas part.	24	46	80
Otros materiales	Trabajo final Presentación clase Dibujos participantes	Vídeo Presentación clase Dibujos Participantes	Dibujos Participantes

*Fuente: Elaboración propia*

Las encuestas repartidas a los participantes y el profesorado escolar después de la realización del taller nos permiten tener una idea sobre cómo fue recibido el proyecto por parte de la comunidad. Así comprobamos si la conferencia responde a las necesidades de la comunidad (Bouin y Perry, 2009), preguntado a los participantes por el interés en el tema, la novedad de los contenidos y la utilidad de la conferencia. Al profesorado se le consulta si la conferencia se corresponde con las necesidades del alumnado, si se adecua a la planificación anual y si resulta útil para el alumnado. La evaluación de las herramientas pedagógicas (Hochschild, Farley y Chee, 2014; Bouin y Perry, 2009) se mide a partir de tres preguntas hacía los encuestados: Comprensión de los contenidos, Buena transmisión de los contenidos y buena manera de explicar. El profesorado también evalúa la transmisión de los contenidos, la comprensibilidad del vocabulario y una metodología motivadora. Respecto a un ambiente dialógico y la creación de conocimiento horizontal (Huisman, 2009) los participantes evalúan si las dinámicas han sido participativas y la actitud receptiva de los conferenciantes. El profesorado también indica si se han realizado dinámicas participativas y si las dudas se han resuelto con flexibilidad. A parte de la valoración global que se les pide tanto a participantes como al profesorado, el profesorado también evalúa si la información y gestión previa a la intervención ha sido adecuada. Con eso contrastamos uno de los desafíos que representa todo el trabajo de gestión que genera el aprendizaje servicio para la comunidad (Blouin y Perry, 2009).



## Resultados

Los escritos de evaluación de nuestro alumnado nos indican hasta qué punto se visibiliza lo que en la revisión de literatura se ha indicado como beneficioso de estas metodologías docentes.

Tanto nuestros alumnos universitarios, como la comunidad escolar participante indican un elevado grado de satisfacción. Todas las partes ven la experiencia realizada con entusiasmo y motivación – tanto entre las y los participantes como entre nuestro estudiantado y profesorado. Ambas partes han llegado a una comprensión más completa de múltiples problemas propios de la sociología y los estudios de género – aunque no parece que hayan profundizado mucho en los límites de las políticas públicas. En las reflexiones de nuestro alumnado se entrevé empatía que también confirman los participantes. Toda actividad brilla por aprendizajes múltiples en direcciones múltiples. Especialmente para nuestro alumnado se generó una oportunidad de proceso de aprendizaje potente. La actividad y la reflexión en sí iniciaron un proceso de autocomprensión de nuestro alumnado que toca elementos muy personales como también del activismo o la voluntad de transformación social o, incluso, su futura profesionalización.

Pero los beneficios no se dieron sólo por parte de nuestro estudiantado, la planificación e implementación del taller tenían visión comunitaria. La evaluación cuantitativa y cualitativa indica que el taller responde a las necesidades de la comunidad y que se logró a partir de herramientas pedagógicas innovadoras en un ambiente dialógico y la creación de conocimiento horizontal. Así lo confirman también las evaluaciones del profesorado de los institutos, que evalúan la utilidad de la conferencia y la comprensibilidad del vocabulario especialmente bien.

Tabla 3. Evaluación comunidad (profesorado participantes)

	22/12/2017	M	18/01/2018	M	29/10/2018 + 31/10/2018
Gestión y organización adecuada	10	10	7	5	9
Responde a las necesidades	9	9	8	6	8,5
Adecuación a la planificación anual	7	7	9,5	9	8,5
Transmisión de contenidos	10	10	8	6	7,5
Comprensibilidad del vocabulario	10	10	9,5	9	9



Metodología motivadora	10	10	8	6	7,5
Dinámicas participativas			9	8	8,5
Resolución flexible de dudas	10	10	9	8	7,5
Utilidad del taller	10	10	9	8	8
Valoración general	9	9	8	6	8

Fuente: Elaboración propia

El estudiantado también valora muy positivamente la intervención - aunque peor que el profesorado y con diferencias importantes dentro del propio colectivo. Podemos destacar un muy alto grado de satisfacción con la actitud receptiva del estudiantado universitario. Igualmente hay que reconocer que la utilidad del taller y el aprendizaje de nuevos contenidos reciben – al contrario de la evaluación del profesorado – peor puntuación. Lo que más llama la atención, pero, es que las personas que no querían adscribirse ni como hombres ni como mujeres o que explícitamente se reivindican como non-binario y transgénero valoran peor casi todos los ítems. Desagregando por los tres años que hicimos los charla-talleres vimos en los primeros dos años lo mismo en las mujeres: las chicas evaluaron peor la intervención que sus compañeros. En este sentido, cabe investigación específica al respecto para iluminar sus posibles causas e impactos.

	Hombres		Mujeres		Non-binario	
	N	Media	N	Media	N	Media
Tema interesante	78	7,86	72	7,43	10	5,80
Comprensibilidad Contenidos	78	8,51	72	8,06	10	8,20
Aprendizaje de nuevos contenidos	78	7,23	72	7,00	10	5,40
Utilidad Conferencia	77	7,23	72	7,07	10	6,30
Transmisión Contenidos	78	8,42	72	8,29	10	8,20
Dinámicas Participativas	77	8,22	72	7,93	10	6,50
Actitud receptiva de los conferenciantes	78	8,79	72	8,68	10	7,85
Buena manera de explicar	78	8,62	72	8,36	10	7,90
Valoración general	78	8,35	72	8,19	10	6,95

Dicho esto, creemos que la intervención ha sido positiva para todas las partes implicadas. Sin embargo, entre las limitaciones encontradas destacan, por un lado, la demanda de nuestros alumnos de mejor asesoramiento pedagógico y, por el otro, una menor valoración de la iniciativa por parte de las alumnas (y personas no-binarias), a



quienes se dirigía el taller principalmente. También en algunos casos se ha criticado la preparación.

### **Reflexiones finales**

Como reflexiones finales queremos apuntar primero dos ideas más generales: primero, que nuestra intervención ha mostrado que el Aprendizaje Servicio es una herramienta útil para favorecer el aprendizaje del estudiantado. Segundo, resulta una herramienta interesante para conjugar docencia e investigación, así como resulta un vehículo potente para la divulgación de investigación feminista y, con ello, fomentar la transformación de género.

Hay que destacar que obtuvimos muy buenos resultados entre los estudiantes universitarios, considerando tanto competencias como la adquisición de nuevos conocimientos. El otro lado de la ecuación, la comunidad, también nos ofrece muy buenos resultados: el profesorado valora muy positivamente la intervención y el propio estudiantado también valora positivamente la charla-taller. En este caso, nos parece esencial enfatizar, que la comunidad también tiene géneros y que resulta más que importante tenerlo en cuenta. La comunidad no es un todo igual, sino valora con diferencias la experiencia según sexo-género.

Acabamos pues con dos preguntas abiertas para futuras investigaciones. Por un lado, nos preguntamos por la comunidad: ¿Quién es la comunidad, al colaborar con escuelas e institutos – estudiantado, profesorado, en conjunto, más allá? ¿Cómo tener en cuenta las necesidades del estudiantado sin subyugarlo a la perspectiva del profesorado? Por otro lado, nos preguntamos por las intervenciones feministas en el aula: ¿Cómo fomentar de nuevas vocaciones tecnológicas sin caer en relatos esencialistas y evitar ciertas resistencias? ¿Cómo visibilizar en poco tiempo las mujeres en las tecnologías sin excluir a géneros no binarios?

Esperamos que las sucesivas evaluaciones y la investigación futura nos permitan responder a éstas y nuevas preguntas que nos permitan avanzar en el conocimiento e impactos del aprendizaje de servicio.

### **Bibliografía**

Amat, C., Arias Sampérez, B., Asensio, J. A., Ballesteros Pérez, E., Costa Cuberta, M., i Chéliz, C. & Fatjó-Vilas Mestre, M. (2016). Compartir ideas, la universidad va al instituto. Análisis de la primera edición de un proyecto de aprendizaje servicio transversal a la Universidad de Barcelona. *Comunicació presentada a: Simposi CIDUI 2015: Avaluació*



*i canvis institucionals: ¿cap a on anem? 8 de maig de 2015, Universitat Politècnica de Catalunya.*

ApS, G. A. U. G. (2016). Compartir ideas, la universidad va al instituto. *Revista del Congreso Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDUI)*, (3).

Bach, R., & Weinzimmer, J. (2011). Exploring the benefits of community-based research in a sociology of sexualities course. *Teaching Sociology*, 39(1), 57-72.

Blouin, D. D., & Perry, E. M. (2009). Whom does service learning really serve? Community-based organizations' perspectives on service learning. *Teaching Sociology*, 37(2), 120-135.

Fletcher, E. H., & Piemonte, N. M. (2017). Navigating the Paradoxes of Neoliberalism: Quiet Subversion in Mentored Service-Learning for the Pre-Health Humanities. *Journal of Medical Humanities*, 38(4), 397-407.

Garoutte, L. (2018). The Sociological Imagination and Community-based Learning: Using an Asset-based Approach. *Teaching Sociology*, 46(2), 148-159.

Hochschild Jr, T. R., Farley, M., & Chee, V. (2014). Incorporating sociology into community service classes. *Teaching Sociology*, 42(2), 105-118.

Huisman, K. (2010). Developing a sociological imagination by doing sociology: A methods-based service-learning course on women and immigration. *Teaching sociology*, 38(2), 106-118.

Luxán Serrano, M., & Biglia, B. (2011). Pedagogía cyberfeminista: Entre utopía y realidades. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 12(2).

Martínez Martín, I. (2016). Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica. *Foro de Educación*, (20), 129-151.

Marullo, S., Moayed, R., & Cooke, D. (2009). C. Wright Mills's friendly critique of service learning and an innovative response: Cross-institutional collaborations for community-based research. *Teaching Sociology*, 37(1), 61-75.

Mobley, C. (2007). Breaking ground: Engaging undergraduates in social change through service learning. *Teaching Sociology*, 35(2), 125-137.

Morín Fraile, V., Sancho, R., Vázquez Archilla, M., Sarria Guerrero, J. A., Estrada Masllorens, J. M., Galimany Masclans, J., ... & Mestre González, E. (2016).



Aprendiendo a educar para la salud a través del aprendizaje servicio. Compartir ideas, la universidad va al instituto. *Revista del CIDUI*, 2016, num. 3, p. 1-8.

Rondini, A. C. (2015). Observations of critical consciousness development in the context of service learning. *Teaching Sociology*, 43(2), 137-145.

Rooks, D., & Winkler, C. (2012). Learning interdisciplinarity: Service learning and the promise of interdisciplinary teaching. *Teaching Sociology*, 40(1), 2-20.