

Transformación educativa y feminista: evaluación de un proyecto sobre violencias machistas digitales

Educational and Feminist Transformation: Evaluation of a Project on Digital Gender-Based Violence

Leon Freude, Anna Morero-Beltrán, Elisabet Almeda Samaranch y Màrius Domínguez Amorós¹

Resumen

Este artículo evalúa un proyecto de innovación docente que se desarrolló aplicando la metodología docente del aprendizaje-servicio a las violencias machistas digitales. El proyecto constó de dos fases, en la primera se capacitó y formó 190 estudiantes universitarios sobre violencias machistas digitales y aprendizaje-servicio, con el objetivo que este estudiantado pudiera diseñar un taller de dos horas sobre violencias machistas digitales dirigida a 250 estudiantes de 5 Institutos y Centros Educativos de Secundaria. En la segunda parte, el alumnado universitario implementó esta formación entre estudiantado de 3.º y 4.º de Educación Secundaria Obligatoria y de Bachillerato. Así pues, el artículo tiene por objetivo evaluar la efectividad del proyecto. Para ello se partirá de los conocimientos iniciales sobre las violencias machistas digitales de las personas participantes en el proyecto, y se compararán con sus conocimientos una vez implementado el ApS. Además, el estudio explora las diferencias de conocimiento basadas en el género y la orientación sexual. Esta última cuestión aporta una relevante contribución dado que son escasos los datos en el ámbito de las violencias machistas digitales en relación a la orientación sexual en los proyectos de aprendizaje-servicio.

Palabras clave

Violencia machista digital, aprendizaje-servicio, innovación docente, comunidad.

Abstract

This article evaluates a teaching innovation project that was developed by applying the service-learning teaching methodology to digital gender-based violence. The project consisted of two phases. In the first phase, 190 university students were trained and educated on digital gender-based violence and service-learning, with the aim of enabling these students to design a two-hour workshop on digital gender-based violence aimed at 250 students from 5 secondary schools and educational centers. In the second phase, the university students implemented this training among students in 3rd and 4th years of compulsory secondary education and high school. Thus, the article aims to assess the effectiveness of the project. To do so, it will start by examining the initial knowledge of the participants regarding digital gender-based violence and compare it with their knowledge after the implementation of the service-learning project. Additionally, the study explores knowledge differences based on gender and sexual orientation. This latter aspect provides a significant contribution given the limited data on digital gender-based violence in relation to sexual orientation in service-learning projects.

Keywords

Digital gender-based violence, service learning, teaching innovation, community.

Cómo citar/Citation

Freude, León; Morero-Beltrán, Anna; Almeda Samaranch, Elisabet y Domínguez Amorós, Màrius (2025). Transformación educativa y feminista: evaluación de un proyecto sobre violencias machistas digitales. *Revista de Sociología de la Educación - RASE*, 18(1), 181-202. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.18.1.29545>.

Recibido: 30-09-2024
Aceptado: 11-01-2025

¹ Leon Freude, Universidad de Barcelona, lfreude@ub.edu; Anna Morero-Beltrán, Universidad de Barcelona, anna.morero@ub.edu; Elisabet Almeda Samaranch, Universidad de Barcelona, elisabet.almeda@ub.edu y Màrius Domínguez Amorós, Universidad de Barcelona, mariusdominguez@ub.edu.

1. Introducción

Este artículo evalúa un proyecto de innovación docente que se ha desarrollado aplicando la metodología docente del aprendizaje-servicio (en adelante, ApS) a las violencias machistas digitales (en adelante, VMD). El aprendizaje-servicio es un método para unir el aprendizaje con el compromiso social, se trata de aprender haciendo un servicio a la comunidad (REDAPS). Por otro lado, cuando hablamos de violencias machistas digitales, nos referimos a las violencias que se producen a través de las redes de comunicación digital. Entre otras prácticas, incluye el ciberacoso, la manipulación de datos privados, la difusión no consentida de contenidos íntimos o los discursos de incitación a la discriminación contra las mujeres o el chantaje de carácter sexual por canales digitales, entre otras manifestaciones (Ley 5/2008).

El proyecto, de carácter multidisciplinar, interuniversitario e interinstitucional, se desarrolló a lo largo de dos cursos académicos, 2020-2021 y 2021-2022, y constó de dos fases. En la primera fase, se capacitó y formó al alumnado universitario en VMD y en aprendizaje-servicio, con el objetivo de que este estudiantado pudiera diseñar una formación básica sobre VMD para Institutos y Centros Educativos de Secundaria.

En la segunda fase, parte del alumnado universitario implementó esta formación entre estudiantes de 3.º y 4.º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y 1.º y 2.º de Bachillerato. En total, participaron 270 estudiantes de cinco centros educativos del Estado español.

El proyecto contó con la participación de 190 estudiantes de cuatro universidades públicas: la Universitat de Barcelona, la Universitat de Girona, la Universitat de València y la Universidad de Castilla-La Mancha. Los participantes cursaban distintos grados y másteres en los ámbitos de las ciencias sociales y jurídicas, la educación y las ciencias de la salud.

Así pues, este alumnado recibió una formación de dos horas sobre VMD y también participaron de un taller pedagógico donde aprendieron a dinamizar una sesión sobre VMD dirigida a adolescentes. Ambas formaciones estuvieron a cargo de una entidad especializada en ambos temas. Con esta base teórica y pedagógica, el estudiantado universitario que participó del ApS preparó e impartió un taller de dos horas dirigido, como apuntábamos, a estudiantes de ESO y Bachillerato. También el profesorado universitario tuvo una función en este proyecto, fueron un total de 20 docentes, pertenecientes a 5 grupos de investigación distintos, a cargo de 22 asignaturas.

Este artículo tiene por objetivo evaluar la efectividad del proyecto a partir de los conocimientos iniciales de las personas participantes, tanto el alumnado universitario como el de ESO y Bachillerato, sobre las VMD antes de la formación y compararlos con sus conocimientos posteriores. Además, el estudio explora las diferencias de conocimientos basadas en el género y la orientación sexual, cuestión esta última que aporta una relevante contribución, dado que son escasos los datos en el ámbito de las VMD en relación a la orientación sexual en los proyectos de aprendizaje-servicio. En este sentido este artículo aporta nuevas evidencias sobre la efectividad de la técnica de innovación docente ApS basada en una experiencia innovadora.

2. El aprendizaje-servicio en el contexto universitario

El aprendizaje-servicio, a pesar de que no es una metodología exclusiva de las universidades, sí resulta de especial interés para estas porque implica una intervención para la comunidad que puede cumplir con la función de responsabilidad social que se le atribuye a las mismas (Hinojosa *et al.*, 2021). Por otro lado, y

como método de aprendizaje activo, algunos estudios han demostrado que también mejora la satisfacción del alumnado con la universidad (Caspersz y Olaru, 2017). Ha habido muchos estudios previos sobre el impacto del aprendizaje-servicio en estudiantes universitarios, y muchas de las personas encuestadas supuestamente sintieron que habían aprendido mucho del aprendizaje-servicio con su participación en los cursos asociados con resultados de aprendizaje positivos. Por otro lado, el aprendizaje-servicio aporta valor a la comunidad al abordar necesidades reales, fomentando así que los estudiantes reflexionen sobre temas de la vida real (Chou *et al.*, 2022). Sin embargo, otras autoras como Garnjost y Lawter (2019) muestran que el estudiantado no percibe diferencias entre las clases magistrales convencionales y los proyectos de aprendizaje activo como el ApS.

Ante esta disparidad de resultados, es necesario seguir evaluando los proyectos de ApS. Para la evaluación de este tipo de proyectos se ha de tener muy presente que el ApS tiene dos vertientes importantes, por un lado, la que hace referencia al estudiantado que aprende a través del servicio y, por la otra, la de la comunidad que debería beneficiarse de dicho servicio (Puig *et al.*, 2009).

Mientras que algunas autorías indican que el aprendizaje del estudiantado no se ha investigado suficiente, otras sostienen que la valoración de la comunidad a menudo no se tiene suficientemente en cuenta (Blouin y Perry, 2009; Hochschild *et al.*, 2014). Así pues, debido a esta insuficiencia en la investigación y también al interés en realizar una evaluación completa, en este proyecto se planteó evaluar tanto el aprendizaje por parte del estudiantado universitario como también la satisfacción de la comunidad que recibe el servicio, es decir, el alumnado de institutos y centros educativos de secundaria.

Por otro lado, y de acuerdo con Chan *et al.*, (2019), no existen diferencias de participación en el aprendizaje-servicio en relación con la participación del estudiantado en el asociacionismo y las organizaciones de la sociedad civil. En cambio, sí que parece marcar una diferencia el género, tal como indican Gutzweiler *et al.* (2022). Por ejemplo, McNatt (2020) afirma que las mujeres participan más en los proyectos de ApS, y Chou *et al.*, (2022) afirman que se da una satisfacción más alta entre mujeres después del servicio.

2.1. Aportaciones del ApS para el alumnado universitario

El ApS ha demostrado mejorar el conocimiento sustantivo de una materia (Gutzweiler *et al.*, 2022; Vergés Bosch *et al.*, 2021; Nurse y Staiger, 2019). En el caso que aquí se discute, el conocimiento sustantivo son las VMD, así como las estrategias para su abordaje. Por otro lado, el ApS resulta ser especialmente atractivo para la docencia porque facilita el aprendizaje y la puesta en práctica de competencias transversales difíciles de aprender en el aula y, además, aumenta la motivación y el entusiasmo del alumnado (Hochschild *et al.*, 2014). También fomenta la argumentación ética y moral (Caspersz y Olaru, 2017; Kilgo *et al.*, 2014), la autocomprensión (Huisman, 2010), la empatía (Hochschild *et al.*, 2014) y el pensamiento crítico (Rocha Bardell, 2022). Además, el ApS facilita el aprendizaje y puesta en práctica de competencias como el liderazgo (Kilgo *et al.*, 2014) y la comunicación (McNatt, 2020). A priori, la literatura reivindica que el ApS supone una mejora de la responsabilidad social y el conocimiento comunitario (Gutzweiler *et al.*, 2022; Rooks y Winkler, 2012; Bach y Weinzimmer, 2011), a pesar de que también existen algunas investigaciones que lo ponen en duda (Caspersz y Olaru, 2017). Además, el ApS también resulta de ayuda en la orientación profesional (Greenberg *et al.*, 2022; Gutzweiler *et al.*, 2020).

Por último, en términos de tiempo y esfuerzo, Greenberg *et al.*, (2020) constatan que a pesar de que el ApS es más motivador, supone más tiempo y esfuerzo para el alumnado que una evaluación convencional.

2.2. El aprendizaje-servicio en relación con el género y la orientación sexual

La literatura sobre el aprendizaje-servicio incorpora cada vez más debates alrededor de la variable género con la finalidad de comprobar su influencia y efecto diferencial entre mujeres y hombres. Por ejemplo, en términos de participación parece que las mujeres están más interesadas en proyectos de ApS (Shukla y Shukla, 2014; Chesler y Scalera, 2000). Este interés de las mujeres, que a menudo se traduce en una participación desigual, de acuerdo con algunas autorías, puede atribuirse al sentido de ayudar a los demás que dicha experiencia proporciona. Para las mujeres en particular, ayudar a los demás, abordar problemas comunitarios y «hacer voluntariado» son comportamientos socialmente aceptables y recompensados (Casile *et al.*, 2011).

En cuanto al aprendizaje realizado, las mujeres acostumbran a realizar más aprendizajes gracias al servicio, tanto en temas de contenido sustantivo como de competencias (Gutzweiler *et al.*, 2022; McNatt, 2020; Caspersz y Olaru, 2017). Aun así, Gutzweiler *et al.*, (2022) alertan que estas diferencias se han de analizar con especial atención ya que, a menudo, se producen sesgos de género, por ejemplo, en cuanto a la autoevaluación, y concluyen que se han de analizar mejor y en más profundidad la variable género.

Hasta el momento se cree que el ApS ofrece una oportunidad especial de aprendizaje para otras identidades sexuales y raciales minorizadas (Macías Gómez *et al.*, 2015), pero Mitchell *et al.*, (2019) sugieren que las personas LGTBIQ+ participan menos en los proyectos de ApS, aunque reconocen, como otras autorías (Freude *et al.*, 2024, Vergés Bosch *et al.*, 2021; Donahue, 2018), que hay un vacío en este campo al que es necesario dar respuesta.

2.3. Las aportaciones del ApS a la comunidad

En cuanto a la relación del ApS con la comunidad, el aprendizaje-servicio ha de asegurarse de responder a las necesidades de esta y beneficiarla (Greenberg *et al.*, 2020; Blouin y Perry, 2009). La literatura destaca dificultades con la respuesta de esta metodología a problemas profundos de larga duración o estructurales. Por parte del estudiantado también subraya problemas en la implicación, la profesionalidad, la ética de trabajo y el manejo de las herramientas pedagógicas de este (Hochschild *et al.*, 2014; Tyron *et al.*, 2008). Otras dificultades que a menudo aparecen tienen que ver, por ejemplo, con problemas de coordinación entre la comunidad y la universidad (Greenberg *et al.*, 2020). Por último, existe un conflicto entre el diálogo y el aprendizaje mutuo entre estudiantes universitarios y la comunidad debido a la reproducción del traspaso jerárquico de conocimiento universitario hacia la comunidad (Garoutte, 2018; Huisman, 2010; Marullo *et al.*, 2009), que genera cierta distancia entre la institución universitaria y la comunidad.

Por último, es importante destacar que en Vergés Bosch *et al.*, (2021) se alerta que, hasta el momento, la comunidad es conceptualizada de manera homogénea sin tener en cuenta, de nuevo, las diferencias por género u opción sexual, que también deberían ser analizadas.

3. Metodología

Para la evaluación de las sesiones formativas sobre Violencia Machista Digital (VMD) utilizamos un enfoque multimétodo, integrando técnicas de recogida de datos cuantitativos y cualitativos (López-Roldán y Fachelli, 2016; Domínguez Amorós y Simó Solsona, 2003). En el Anexo 1 se puede observar un diagrama de flujo que ilustra el proceso de implementación del proyecto y la recolección de datos.

Se utilizó un cuestionario (véase Anexo 2), desarrollado en colaboración con una asociación feminista y un grupo de investigación, con el objetivo de recabar información sobre el conocimiento de las personas participantes sobre la VMD y su satisfacción con la formación. El cuestionario, administrado antes y después de la formación, incluía ítems que evaluaban los conocimientos y habilidades de los contenidos relacionados con la VMD en una escala de cero a diez. Además, las preguntas abiertas permitieron a las personas participantes articular los puntos fuertes y limitaciones de la formación. Un cuestionario similar ya se ha utilizado en otros estudios (Vergés Bosch *et al.*, 2021b, 2021c).

También se realizaron observaciones de las sesiones de formación, que fueron realizadas por los miembros del grupo de investigación Copolis mediante una hoja de observación abierta (véase Anexo 3), capturando datos cuantitativos sobre la demografía de las personas participantes y valoraciones cualitativas sobre la participación, interacciones y diferencias de género. Las reflexiones del estudiantado sobre la formación, recogidas a través de la plataforma Moodle del curso, proporcionaron más datos cualitativos sobre la eficacia percibida del programa.

Las técnicas utilizadas en el análisis de datos incluyeron el análisis univariante y comparaciones de medias para examinar el conocimiento inicial sobre las VMD de las personas participantes y determinar las diferencias según el género y la orientación sexual. Además, se realizaron comparaciones de medias para evaluar el impacto del programa de formación en el conocimiento de los participantes sobre la VMD después de la formación. El análisis cualitativo implicó organizar los comentarios sobre los puntos fuertes y limitaciones de los talleres en subcategorías. También se analizaron las reflexiones del estudiantado mediante el *software* Atlas.ti, centrándose en los conocimientos y habilidades de los contenidos adquiridos, con atención a las diferencias de género. En resumen, se trata de una investigación mixta, concretamente para el análisis descriptivo de los datos cuantitativos se utilizan distintas técnicas estadísticas como la comparación de medias y la distribución de los datos según género.

La muestra incluyó talleres en cuatro universidades españolas durante dos cursos académicos (2020-2021 y 2021-2022) facilitados por personas especializadas en las VMD. Las universidades ofrecieron cursos relacionados con las VMD en diversas disciplinas como la Sociología, la Educación Social, el Derecho, la Criminología, las Ciencias Políticas y de la Administración, así como de Estudios de Género. En la evaluación participaron un total de 190 estudiantes, distribuidos en 13 grupos de estudiantes de la Universitat de Barcelona, que realizaron el ApS con 3.º y 4.º de ESO del IES Goya y del IES Barres i Ones, 3 grupos de la Universitat de Girona, que intervinieron con un curso de 1º de bachillerato, en inglés, en el IES Vicens Vives. En la Universidad de Castilla La Mancha se formaron 8 grupos, que intervinieron en el IES Padre Juna de la Mariana de 4.º de ESO y en 1.º de Bachillerato y, por último, en la Universidad de Valencia se formaron un total de 8 grupos, que intervinieron con 4.º de ESO y 1.º de Bachillerato en el IES La Rascanya.

En resumen, en la evaluación de las sesiones formativas sobre las VMD se empleó un enfoque integral, combinando métodos de recogida de datos cuantitativos y cualitativos para evaluar el conocimiento y la satisfacción de las personas participantes, junto con las observaciones de las sesiones formativas y las reflexiones del estudiantado. El análisis pretendía descubrir información sobre la eficacia del programa de formación y las potenciales diferencias entre los participantes según el género y la orientación sexual.

4. Resultados

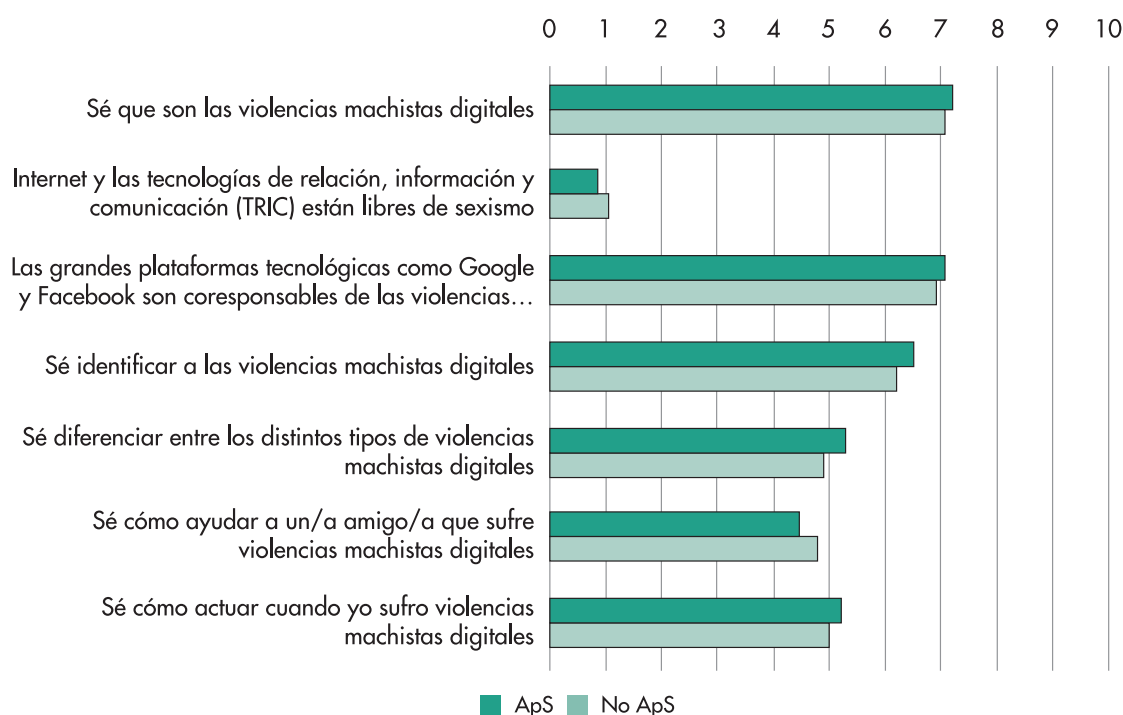
A continuación se presentan los resultados que se han obtenido a partir de la vinculación de los análisis cuantitativos y cualitativos. Para ello dichos resultados se han estructurado en cuatro subapartados, primero, la oportunidad e interés del estudiantado universitario en este ApS; segundo, el efecto e impacto sobre el alumnado universitario del ApS; tercero, las diferencias de género y orientación sexual en la implementación del ApS y, cuarto, aspectos relacionados con la comunidad, es decir, los centros educativos, tanto de ESO como de Bachillerato.

4.1. Oportunidad e interés del proyecto ApS para el estudiantado universitario

Se ha observado que el alumnado participante en el ApS asiste a clase con mayor frecuencia en comparación con el resto del estudiantado, y también ha mostrado una mayor tasa de respuesta al cuestionario. Esta diferencia podría explicarse por dos posibles factores: por un lado, es probable que los estudiantes que eligen participar en el ApS ya tengan una mayor predisposición a asistir a clase; por otro lado, el propio ApS podría estar incentivando y motivando una mayor asistencia a clase.

En lo referido al conocimiento previo sobre las violencias machistas digitales, no se detectan diferencias estadísticamente significativas entre el alumnado que participó en el ApS y el alumnado que no lo hizo. El análisis de los comentarios muestra, sin embargo, que el estudiantado que participó en el ApS afirmó con más frecuencia que les interesaba el problema social que constituyen las VMD.

Gráfico 1. Diferencias en el conocimiento previo entre alumnado ApS y no ApS



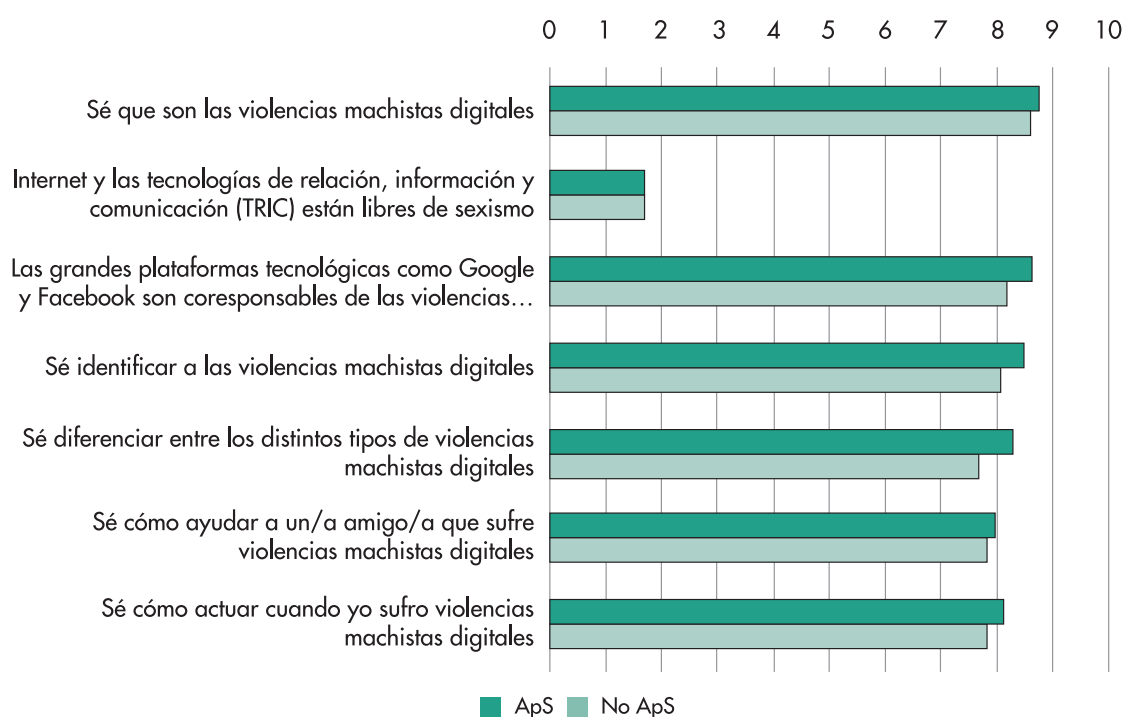
Fuente: elaboración propia a partir de datos propios. SPSS y Excel.

En las reflexiones posteriores al servicio, el estudiantado que participó en el ApS, sí que expuso que el proyecto hizo aumentar su motivación y entusiasmo por la asignatura. Sobre todo, agradecieron la posibilidad de realizar un aprendizaje orientado a la sociedad en clave de responsabilidad social y conocimiento comunitario. La evaluación también recogió reflexiones que apuntaron a que el servicio facilitó su orientación profesional, esto es, hizo posible la vinculación de las diferentes disciplinas que estudiaban con las violencias machistas en general, y con las violencias machistas digitales en particular.

4.2. Efecto e impacto del ApS sobre el alumnado universitario.

Es importante señalar que la formación impartida no generó diferencias significativas entre los grupos de estudiantes universitarios, independientemente de su participación en el ApS. En términos de conocimientos adquiridos, novedad o utilidad de los mismos, los resultados fueron similares tanto para el alumnado que participó en el ApS como para el que no lo hizo. Queda por responder, por tanto, si después de realizar el servicio, el alumnado que participó en el ApS experimentó un aumento considerable en su conocimiento sobre el tema.

Gráfico 2. Diferencias en el conocimiento posterior entre alumnado ApS y no ApS



Fuente: elaboración propia a partir de datos propios. SPSS y Excel.

Los resultados cuantitativos indican que ni el servicio ni su preparación generaron un cambio significativo en el conocimiento que el alumnado tenía después de la formación inicial recibida. Sin embargo, en contraste con estos datos, muchas reflexiones del alumnado tras la realización del servicio evidencian aprendizajes importantes. De hecho, el 94,2 % de las reflexiones grupales señalaron haber aprendido más sobre violencia machista digital gracias al servicio realizado. Además, el 52,9 % afirmó explícitamente haber profundizado en las estrategias de respuesta y abordaje de la violencia machista

digital. Estos aprendizajes también se reflejaron en la evaluación cuantitativa de los conocimientos adquiridos, que se observaron en la comunidad.

En esta misma línea, tanto el alumnado como el profesorado de los centros experimentaron importantes mejoras en su conocimiento sobre la VMD. El profesorado universitario que observó trece de los talleres realizados afirmó que, en el 100 % de estas sesiones, se ofreció al estudiantado de ESO y Bachillerato una visión compleja y profunda de la VMD, evitando enfoques simplistas.

Además de los conocimientos sustantivos en contenidos sobre las VMD, también se observaron algunas mejoras en cuanto al conocimiento en términos de competencias transversales. De hecho, todas las reflexiones escritas por el alumnado universitario que participó en el ApS, mencionaron como mínimo alguna competencia transversal que pudieron aprender o mejorar. Entre las competencias destacó la de comunicación, pero también otras como la empatía, la capacidad de trabajar en equipo o aplicar conocimientos teóricos. Pero igual que para la evaluación del aprendizaje sustantivo, también se disponen de indicadores de terceros para el aprendizaje de competencias. Tanto el profesorado como el alumnado de los centros educativos avalaron la comprensibilidad de los contenidos recibidos, la bondad del material y la buena dinamización de los talleres. También, entre los comentarios del estudiantado de los centros educativos destacaron comentarios que elogiaban las dinámicas y recursos utilizados por el alumnado universitario, un 34,9 % de las personas participantes lo hacen, y, en menor medida, un 17,5 %, también valoró su forma de explicar los contenidos.

El profesorado universitario que observó trece de los talleres, afirmó que en el 100 % de los casos se trabajó a partir de dinámicas interactivas para estimular la participación y el diálogo. Sin embargo, también es necesario advertir que un 9,7 % del estudiantado de los IES comentó, como posible mejora, primero, un tratamiento diferente de las VMD, mientras que un 19,3 % sugirió mejorar algunos aspectos pedagógicos y organizativos.

Gráfico 3. Satisfacción del alumnado de escuelas e institutos con el taller impartido por estudiantado universitario

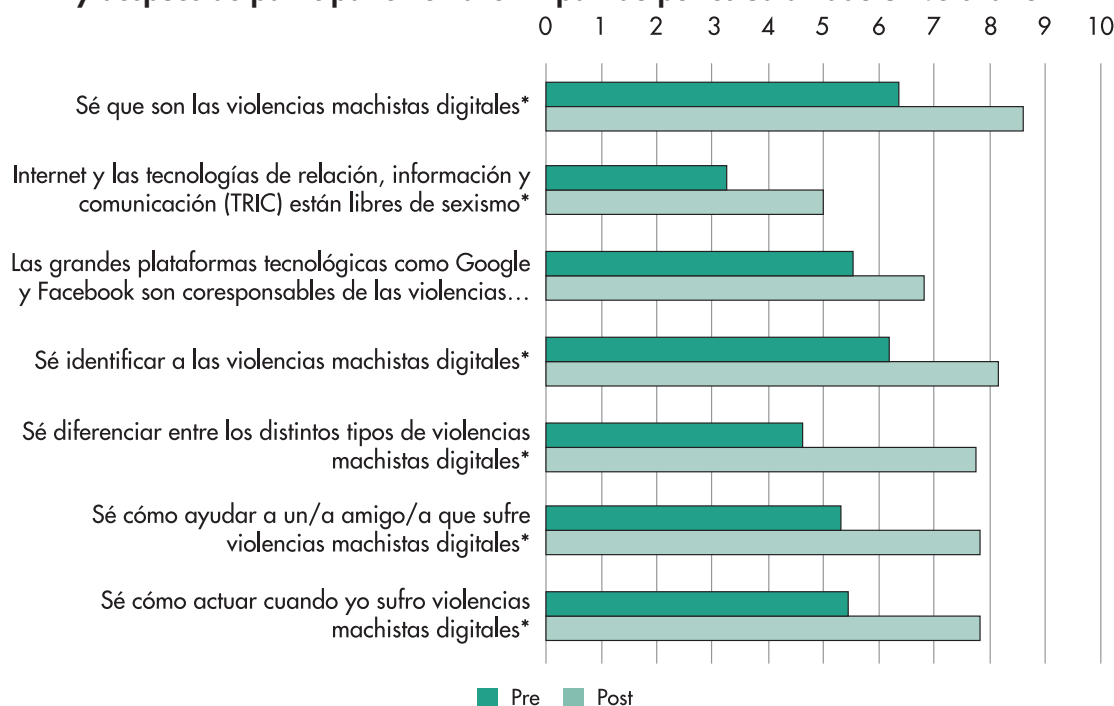


Fuente: elaboración propia a partir de datos propios. SPSS y Excel.

4.3. Diferencias de género y orientación sexual en la implementación del ApS

Al considerar las diferencias de género y orientación sexual, no se encontraron variaciones significativas en cuanto a la participación ni en el impacto de la formación previa impartida por la entidad especializada. Sin embargo, las diferencias encontradas, indicaron que las mujeres y las personas LGBplus que participaron en el ApS puntuaron más alto que los hombres y personas no LGBplus. Después del servicio, fueron las estudiantes universitarias las que puntuaron más alto los tres ítems.

Gráfico 4. Conocimiento previo y posterior del alumnado de escuelas e institutos antes y después de participar en el taller impartido por estudiantado universitario²



Fuente: elaboración propia a partir de datos propios. SPSS y Excel.

4.4. Impacto en la comunidad²

La comunidad destacó que los talleres respondieron a sus necesidades, como lo evidencian los indicadores que reflejan el bajo nivel de conocimiento sobre la VMD antes del servicio, y aquellos que señalan el nuevo y útil aprendizaje adquirido. En esta línea, el 11,9 % del estudiantado participante manifestó interés en el tema, y el 17,8 % expresó su deseo de continuar aprendiendo sobre las VMD.

Los indicadores cuantitativos sobre el aprendizaje también indicaron una mejora en términos de conocimiento sobre las VMD, en este sentido se benefició la comunidad. Los comentarios apuntaron en la misma dirección, teniendo en cuenta que el 30,9 % de las personas participantes afirmaron que les habían gustado tanto las dinámicas como los recursos utilizados, y a un 17,5 % le gustó la manera en que el alumnado universitario explicó los contenidos. Es necesario tener en cuenta, sin embargo, que el 19,3 % de las personas participantes mejorarían algunos aspectos pedagógicos y organizativos del taller.

² Nota: * marca diferencias estadísticamente significativas.

En términos de diferencias por género y orientación sexual, se observaron importantes diferencias en la comunidad, tanto en la valoración del conocimiento previo y posterior como en los comentarios. Las diferencias que se dan en cuanto al conocimiento previo, se recogieron en indicadores de conocimiento teórico o bajo nivel competencial, y, si se dan, las estudiantes y personas LGBplus, puntuaron más alto. Esta tendencia se repite en el conocimiento posterior, con la diferencia de que las estudiantes apuntan más alto en prácticamente todos los ítems, mientras que las personas LGBplus solo se diferencian en tres ítems. Por último, los comentarios abiertos de las estudiantes de ESO y bachillerato recogen de una manera sobreproporcional que les gustó la manera de explicar los contenidos. Tanto las estudiantes como LGBplus comentaron sobre proporcionalmente que les gustaría seguir recibiendo formación sobre VMD.

5. Discusión

La discusión que se presenta a continuación se divide en dos partes. La primera analiza si ha existido una participación diferencial por género en este proyecto de ApS, mientras que la segunda parte se centra en el efecto o impacto de este proyecto tanto en la comunidad como en el estudiantado universitario.

5.1. La participación diferencial por género en el proyecto de ApS

En cuanto a la participación desigual por género, la investigación (Gutzweiler *et al.*, 2022; McNatt, 2020; Shukla y Shukla, 2014; Chesler y Scalera, 2000) sostiene que las mujeres participan más en proyectos de ApS. El interés sobreproporcional de las mujeres en este tipo de proyectos se ha explicado en parte por el carácter vocacional de entrega que supone dar un servicio (Casile *et al.*, 2011). En el caso de nuestro proyecto sobre las VMD, la participación en el ApS (diseñar e implementar una charla sobre las VMD en institutos), no ha sido obligatoria, por tanto, nuestros datos de participación en el ApS permitieron afirmar si el interés en participar en el ApS tuvo un sesgo de género. Teniendo en cuenta que el tema de las VMD afecta especialmente a las alumnas, se esperaba que esta brecha de género que existe en los ApS (Gutzweiler *et al.*, 2022; McNatt, 2020; Shukla y Shukla, 2014; Chesler y Scalera, 2000) se reprodujera de una forma acentuada. En cambio, los resultados indican que no se ha observado una diferencia de género en la participación en este proyecto de ApS, contradiciendo así los resultados previos (Gutzweiler *et al.*, 2022; Vergés Bosch, Freude y Camps Calvet, 2021; McNatt, 2020; Shukla y Shukla, 2014; Chesler y Scalera, 2000). Hay dos posibles explicaciones a esta situación. En primer lugar, es importante señalar que las VMD son especialmente tecnológicas, y la tecnología, aún en la actualidad, suele percibirse como un espacio masculinizado (Vergés Bosch, 2012). Por lo tanto, nuestros resultados podrían haber estado influenciados por este sesgo. Esto implica que debemos interpretar con cautela los resultados relacionados con la ausencia de una relación clara entre género y la tasa de asistencia/respuesta.

Por otro lado, estos resultados podrían reflejar la yuxtaposición de sesgos que anulan el efecto del género: los roles de género no tradicionales de los participantes masculinos, ya que están matriculados en enseñanzas y/o asignaturas feminizadas y participantes de un proyecto feminista, aumentan sus conocimientos, interés y resultados de aprendizaje sobre las VMD. En cambio, los sesgos de género de las mujeres en la autoevaluación en campos masculinizados reducen sus puntuaciones. Para contrastar las preguntas surgidas necesitamos más investigaciones con muestras más extensas y diversas, así como la incorporación de diferentes variables de control.

5.2. El impacto del ApS sobre VMD en la comunidad y el alumnado universitario en términos de aprendizaje y género

En cuanto al impacto o efecto, este apartado se desagrega en 4 subapartados: el primero trata el aprendizaje de contenidos sustantivos en el aula universitaria, el segundo analiza el aprendizaje de contenido debido al servicio. El tercero se centra en el aprendizaje de competencias transversales y, el cuarto, en las diferencias de género y el efecto sobre la comunidad.

En primer lugar, en relación con el aprendizaje de contenido sustantivo en el aula, es decir, sobre las VMD, se observa que después de recibir el taller sobre el tema, se produjo una mejora del conocimiento sustantivo de esta entre el alumnado universitario que participó del proyecto de ApS, confirmando lo que ya afirman otros estudios sobre el ApS (Gutzweiler *et al.*, 2022; Vergés Bosch, Freude y Calvet, 2021; Nurse y Staiger, 2019). Esta mejora, sin embargo, no es igual entre el estudiantado que participó del ApS y el que no lo hizo, por tanto, el ApS no tuvo como resultado una mejora en la adquisición de conocimiento teórico y curricular comparado con los métodos convencionales. Se podría suponer que el estudiantado que participó en el ApS sacó más provecho inmediato del contenido de clase debido a que lo ha de convertir en un servicio, pero no fue así. De hecho, son solo dos ítems en el cuestionario del conocimiento posterior donde el alumnado que participó en el ApS percibió un conocimiento superior: saber identificar las VMD y saber diferenciar entre las diferentes expresiones de la VMD. Por tanto, los resultados obtenidos en esta evaluación ampliarían los resultados de Garnjost y Lawter (2019), que muestran que el alumnado universitario no percibe diferencias entre clases magistrales convencionales y proyectos de aprendizaje activo como el ApS. Nuestro equipo observó que en una clase teórica captaron el conocimiento de igual manera, tanto el estudiantado que cursaba la evaluación estándar como el estudiantado que participó en proyectos de aprendizaje-servicio. En cambio, sí que la asistencia a clase fue mayor entre el alumnado que participó del ApS. Este estudiantado afirmó que su participación en el proyecto y las ganas de realizar un trabajo con impacto social aumentó su motivación por la asignatura.

En segundo lugar, para evaluar si el servicio en forma de taller y su preparación mejoraron el conocimiento del estudiantado universitario que participó en el ApS, se pidió al estudiantado volver a puntuar su autopercepción de conocimiento. Comparando la autopercepción del conocimiento del alumnado que participó en el ApS en dos momentos: después de recibir la formación y después de impartir la formación. En los resultados obtenidos después del servicio se observó un descenso en la autopercepción del conocimiento. Estos resultados, a priori, contradicen a primera vista las virtudes del ApS (Gutzweiler *et al.*, 2022; Vergés Bosch, Freude y Camps Calvet, 2021; Nurse y Staiger, 2019). Esta cuestión plantea, metodológicamente dos problemas, primero, que para estos indicadores no se dispone de grupo de control que no participó en el ApS, aunque quizás el resultado también hubiera resultado bajo si la pregunta sobre el nivel de conocimiento sobre las VMD se hubiera planteado un mes después de la formación. El segundo problema tiene que ver con la percepción del conocimiento, ya que este pudo haber cambiado después de haberlo puesto en práctica, al haberse dado cuenta, el estudiantado, de su desconocimiento previo sobre la materia. En este sentido, la bajada en la autopercepción del conocimiento corresponde a un ajuste más real del conocimiento una vez puesto en práctica. Tendríamos aquí, pues, una nueva virtud del ApS, que consistiría en la validación y el reajuste de la autopercepción del conocimiento una vez puesto este en práctica. Los resultados que provienen de las reflexiones del alumnado universitario, las observaciones del estudiantado universitario y las

observaciones del profesorado y alumnado de los centros educativos indicaron la adquisición de unos sólidos aprendizajes.

Tercero, en lo referido al aprendizaje de las competencias transversales, la aportación más consistente del ApS consistió en que este no solo facilita el aprendizaje sustantivo, sino también la puesta en práctica de competencias transversales (Rocha Bardell, 2022; McNatt, 2020; Capsersz y Olaru, 2017; Hochschild *et al.*, 2014; Kilgo *et al.*, 2014). Sin embargo, es necesario tener en cuenta que aquí no se está valorando el aprendizaje, es decir, el cambio, sino la presencia o ausencia de estas competencias. En la experiencia que aquí se presenta se aportan evidencias tanto desde la comunidad como desde la observación del profesorado universitario, y también a partir de las reflexiones realizadas por el estudiantado universitario. Todas constatan que se da la aplicación de competencias transversales, especialmente en cuanto a la comunicación y la empatía, pero también al trabajo en equipo, la gestión de proyectos, la autonomía y la aplicación de la práctica del conocimiento. Estas competencias derivaron, en parte, del diseño del ApS y del diseño e implementación de un taller, y deberían incentivar a reproducir este modelo.

En los comentarios recogidos en la encuesta, el alumnado de los centros educativos destacó como elemento positivo las dinámicas utilizadas durante la facilitación del taller, la forma de explicar y el trato recibido por el estudiantado universitario durante los talleres. Estos son indicadores que afirman que el ApS es útil para poner en práctica competencias transversales difíciles de aprender en el aula, como son la capacidad de organización, la argumentación ética y moral (Capsersz y Olaru, 2017; Kilgo *et al.*, 2014), la empatía (Hochschild *et al.*, 2014) y la comunicación (McNatt, 2020). En cambio, fueron minoritarios los comentarios más críticos que sugerían una mejor preparación para evitar el nerviosismo del estudiantado que impartió el taller o el mal planteamiento de alguna actividad.

Cuarto, si observamos las diferencias de género en cuanto al aprendizaje que se les ofreció en el servicio a las personas que participaron en el ApS, no hay diferencias entre personas LGBplus y personas no LGBplus. Es necesario recordar que, en general, los indicadores apuntaban hacia una bajada en la autopercepción del conocimiento, que se daba igual entre personas LGBplus como no LGBplus. Estos resultados contrastaron con la idea de Macías Gómez *et al.* (2015), quienes sostienen que el ApS ofrece una oportunidad especial de aprendizaje para las personas LGBplus. Después de la formación previa al servicio no se observaron diferencias de género entre el alumnado que participó en el ApS. Las observaciones por parte del profesorado universitario no apuntaron tampoco hacia una desigual implicación en la sesión previa al servicio.

En el análisis de la evolución del conocimiento sólo del alumnado que participó en el ApS, sí que se encontraron diferencias de género. Las mujeres indicaron saber mejor qué son las VMD. También afirmaron ser más conscientes de que Internet es un espacio donde hay sexismo y machismo, y también afirmaron con más frecuencia saber diferenciar entre tipos de VMD. Tal como indica la investigación existente (Gutzweiler *et al.*, 2022; McNatt, 2020; Caspersz y Olaru, 2017), las mujeres obtienen más rendimiento de los servicios, aunque solo sea en algunos ítems. En este caso, es el servicio lo que las benefició y no las sesiones curriculares.

En cuanto a la satisfacción con el servicio, Chou *et al.*, (2022) afirman que existe una satisfacción más alta entre mujeres después del servicio. Los indicadores cuantitativos de satisfacción con los que

cuenta este estudio, son posteriores a la formación que recibió el estudiantado previo al servicio, y allí no se encontraron diferencias estadísticamente significativas ni por género ni por orientación sexual.

En cuanto al efecto sobre la comunidad, los indicadores de los que se dispone para evaluar si el servicio responde a las necesidades de la comunidad o no, mostraron que sí lo hace. Existía un conocimiento bajo previo sobre las VMD y, tanto el alumnado como el profesorado, afirmaron la novedad de los contenidos y la utilidad de la formación.

Los comentarios del estudiantado de los centros educativos también indicaron que el tema les interesó. Tanto en las observaciones del profesorado universitario como en las reflexiones del estudiantado universitario, se refirió que el alumnado de los centros educativos siguió atentamente la sesión. Así pues, se puede afirmar que el planteamiento del ApS en formato taller puntual, como es nuestro caso, y que a veces recibe críticas por emular un modelo *McService* (Verjee, 2010), sí que puede responder a las necesidades de la comunidad y beneficiar a todas las personas participantes tal como requiere el aprendizaje-servicio (Greenberg *et al.*, 2020; Blouin y Perry, 2009).

Por otro lado, Vergés Bosch, Freude y Camps Calvet (2021) argumentan que la comunidad no es un conjunto homogéneo y así se constató en nuestro proyecto. Las personas no LGBplus y los hombres puntuaron más bajo en algunos ítems referentes a conocimientos sobre las VMD y, por tanto, tienen más necesidad de formación. De la misma manera, las mujeres y personas LGBplus estuvieron más satisfechas con la formación.

Los resultados de aprendizaje del estudiantado de los centros educativos indicaron que mejoraron considerablemente su conocimiento sobre las VMD, tanto a nivel conceptual como a nivel competencial. También indicaron que se habían asimilado los contenidos previstos en el proyecto. Además, tanto el estudiantado de secundaria y bachillerato como el profesorado valoraron positivamente el grado de comprensión de los contenidos desarrollados, que el material empleado fue adecuado y que se utilizaron dinámicas de corte participativo. En este sentido, los resultados cuantitativos indicados por la comunidad contrastaron con las críticas que a menudo se formulan sobre el ApS y, especialmente, en servicios puntuales: problemas de implicación, de profesionalidad, de ética de trabajo y de herramientas pedagógicas (Hochschild *et al.*, 2014; Tyron *et al.*, 2008).

Por otro lado, pocos comentarios abiertos de la encuesta indicaron que las dinámicas no estuvieron bien planteadas o que las personas facilitadoras estuvieron nerviosas. A partir del análisis de los comentarios, el estudiantado de los centros educativos valoró muy positivamente el trato cercano recibido por parte del estudiantado universitario. También valoraron positivamente la horizontalidad, así como las dinámicas utilizadas. En este sentido, un proyecto de ApS de formato taller, como este, representa una oportunidad para el diálogo y el aprendizaje mutuo entre estudiantado universitario y la comunidad. Sin embargo, también puede darse la reproducción del traspaso jerárquico de conocimiento universitario hacia la comunidad, como ya afirmaban más ampliamente Garoutte (2019), Huisman (2010) y Marullo *et al.* (2009). Pocos comentarios señalaron problemas de coordinación entre los diferentes actores individuales, institucionales, de la comunidad y la universidad. Este tipo de problema está mucho más presente en proyectos complejos de ApS tal como Greenberg *et al.*, (2020) lo destacaron.

En cuanto a las diferencias de género en la comunidad en el estudio de Vergés Bosch, Freude y Camps Calvet (2021), se destaca la importancia de reconocer las diferencias de género en la comunidad. Se advierte que, hasta ahora, la comunidad ha sido tratada como un conjunto homogéneo, y se subraya la necesidad de considerar tanto el género como la orientación sexual en los análisis para obtener una comprensión más precisa y completa de la dinámica comunitaria.

Como ya se ha comentado anteriormente, el conocimiento previo de los estudiantes era menor, sobre todo en lo relacionado con el conocimiento de contenidos de tipo teórico y la noción estructural de las VMD. El servicio que ofreció el estudiantado universitario no acaba de revertir esta tendencia, ya que después del taller se mantuvo la situación en la que las estudiantes percibieron que sabían más sobre las VMD en todos los ítems nombrados anteriormente. También en las de tipo competencial como, por ejemplo, saber diferenciar entre diferentes manifestaciones de VMD y saber cómo actuar si una tercera persona sufre una VMD. El aprendizaje, sin embargo, no ha sido desigual, por lo que la formación aportó un aprendizaje similar a todo el estudiantado, aunque esto no llevó a una convergencia en la percepción del conocimiento. Por este motivo, se puede afirmar que la comunidad pudo aprovechar el servicio independientemente del género de la persona participante. Los resultados dejaron claro que las estudiantes tienen una satisfacción mucho más elevada con la formación, a pesar de que se debe reconocer que la puntuación media de los estudiantes también es muy alta. Así pues, se puede afirmar que el público principal de este proyecto, las estudiantes, fue especialmente interpelado por la formación sin que perjudicara en exceso la satisfacción de los alumnos.

Para acabar, si ponemos atención a las diferencias por orientación sexual en la comunidad, el conocimiento previo de las personas no LGBplus era inferior, por lo que el servicio para este colectivo resultaba especialmente oportuno. Después del servicio las diferencias de conocimiento se mantuvieron, es decir, el servicio no pudo acabar con estas diferencias detectadas. Aún así, sí que mejoró sustantivamente el conocimiento para los participantes LGBplus y participantes no LGBplus.

Por último, la satisfacción es mucho más elevada para las personas LGBplus, ya que valoraron mejor la comprensibilidad del contenido, la utilidad del taller y el material utilizado. En este sentido el servicio interpeló a todo el mundo, pero especialmente a las personas LGBplus.

6. Conclusiones

La participación en un proyecto de ApS está estrechamente relacionado con una mayor asistencia a clase, los comentarios del estudiantado universitario podrían indicar que una mayor asistencia está relacionada con una mayor motivación e interés por el tema, las violencias machistas digitales. En este sentido, sería recomendable investigar más cómo la participación en proyectos de ApS influye en la motivación y asistencia del estudiantado. Podría ser útil, por ejemplo, explorar qué aspectos específicos del ApS generan mayor interés y compromiso.

En segundo lugar, este proyecto de aprendizaje-servicio no generó desigualdad entre el estudiantado que participó en él y el estudiantado que no lo hizo. Esto quiere decir que para proyectos de ApS voluntarios y paralelos a la docencia y evaluación ordinaria, el aprendizaje de contenido en el aula no benefició al alumnado participante en el Aps, pero tampoco perjudicó al alumnado que no participó en este. Por tanto, no genera ni diferencia ni desigualdad en los aprendizajes.

Tercero, la mayoría de los resultados apuntaron a que el aprendizaje-servicio aumentó el conocimiento sustantivamente, así como facilitó la puesta en práctica de competencias transversales. El descenso en la autopercepción del conocimiento en este contexto se interpreta como un reajuste del conocimiento con la realidad, aunque es necesaria más investigación y evidencias para contrastar esta interpretación. En esta línea, sería conveniente ampliar la investigación sobre la autopercepción del conocimiento y su descenso tras la participación en ApS. Sería valioso explorar si este fenómeno se debe a un mayor entendimiento de la complejidad del tema o a otros factores, y cómo este reajuste afecta la percepción y el aprendizaje a largo plazo.

En cuarto lugar, constatamos que la participación en el aprendizaje-servicio no varía según el género. A pesar de ello, se constata que después del servicio las alumnas cuentan con un mayor conocimiento sobre las violencias machistas digitales que los alumnos, mientras que, si observamos la orientación sexual, se observa menos variación. También en esta línea es necesaria más investigación que pueda refutar o confirmar esta conclusión.

Por último, querríamos destacar que, a pesar de que se trate de un aprendizaje-servicio breve y acotado, se observa que la comunidad obtuvo un beneficio del servicio.

Referencias bibliográficas

- Bach, Rebecca y Weinzimmer, Julianne (2011): "Exploring the Benefits of Community-Based Research in a Sociology of Sexualities Course". *Teaching Sociology*, 39 (1), 57-72. DOI: <https://doi.org/10.1177/0092055X10390647>.
- Biglia, Barbara; Luxán Serrano, Marta y Jiménez Pérez, Edurne (2022): "Evaluación feminista de formaciones en violencias de género: una propuesta situada". *Política y Sociedad*, 59 (1), e75990. DOI: <https://doi.org/10.5209/poso.75990>.
- Blouin, David D. y Perry, Evelyn M. (2009): "Whom Does Service Learning Really Serve? Community-Based Organizations' Perspectives on Service Learning". *Teaching Sociology*, 37 (2), 120-135. <https://www.jstor.org/stable/25593983>.
- Casile, Maureen; Hoover, Kristine y O'Neil, Deborah (2011): "Both-And, Not Either-Or: Knowledge And Service-Learning". *Education + Training*, 53. 129-139. DOI: <https://doi.org/10.1108/00400911111115672>.
- Caspersz, Donella y Olaru, Doina (2017): "The Value of Service-Learning: The Student Perspective". *Studies in Higher Education*, 42 (4), 685-700. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1070818>.
- Chan, Stephen; Ngai, Grace y Kwan, Kam-Por (2019): "Mandatory Service Learning at University: Do Less-Inclined Students Learn From It?". *Active Learning in Higher Education*, 20 (3), 189-202. DOI: <https://doi.org/10.1177/1469787417742019>.
- Chesler, Mark y Scalera Vasques, Carolyn (2000): "Race and Gender Issues Related to Service-Learning Research". *Michigan Journal of Community Service Learning*, 1, 18-27. <http://hdl.handle.net/2027/spo.3239521.spec.103>.

- Chou, Hsien-Ming; Hsien-Ming, Lee y Tsai-Lun, Cho (2022): “The Incorporation of Service-Learning into a Management Course: A Case Study of a Charity Thrift Store”. *Sustainability*, 14 (12), 1-22.
- Domínguez Amorós, Màrius y Simó Solsona, Montserrat (2003). *Tècniques d'investigació social quantitatives*. Barcelona: Edicions Universitat de Barcelona.
- Donahue, David M. (2018): “Service Learning Higher Education by, for and about LGBTQ people” en Darren E. Lund (ed.): *The Wiley International Handbook of S-L for Social Justice*. New York: Wiley-Blackwell.
- Dugger, Karen (2008): “Introduction” en Karen Dugger (ed.): *Handbook on Service Learning in Women's Studies and the Disciplines*. Towson: Institute for Teaching Research on Women.
- Freude, Leon; Bonet, Jordi y Camps Calvet, Clara (2024): “Assessing Training on Digital Gender Based Violence in Higher Education Taking into Account Gender and Sexual Orientation”. *European Journal of Education*, 59 (2), e12615. DOI: <https://doi.org/10.1111/ejed.12615>.
- Garoutte, Lisa (2018): “The Sociological Imagination and Community-Based Learning: Using an Assetbased Approach”. *Teaching Sociology*, 46 (2), 148-159. DOI: <https://doi.org/10.1177/0092055X17750453>.
- Garnjost, Petra y Lawter, Leana (2019): “Undergraduates’ Satisfaction and Perceptions of Learning Outcomes Across Teacher-and Learner-Focused Pedagogies”. *The International Journal of Management Education*, 17 (2), 267-275. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2019.03.004>.
- Generalitat de Catalunya (2008). Llei del dret de les dones a erradicar la violència masclista (en línea) <https://portaljuridic.gencat.cat/ca/document-del-pjur/?documentId=491383>, consultado el 14 de enero de 2025.
- Greenberg, Miriam; London, Rebecca y McKay, Steven (2020): “Community-Initiated Student-Engaged Research: Expanding Undergraduate Teaching and Learning Through Public Sociology”. *Teaching Sociology*, 48 (1), 13-27. DOI: <https://doi.org/10.1177/0092055X19875794>.
- Gutzweiler, Raphael; Pfeiffer, Simon y In-Albon, Tina (2022): “‘I Can Succeed at This’: Engagement in Service Learning in Schools Enhances University Students’ Self-Efficacy”. *Studies in Higher Education*, 47 (12), 2539-2552. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079.2022.2091126>.
- Hochschild (Jr), Thomas R.; Farley, Matthew y Chee, Vanessa (2014): “Incorporating Sociology into Community Service Classes”. *Teaching Sociology*, 42 (2), 105-118. DOI: <https://doi.org/10.1177/0092055X13510210>.
- Huisman, Kimberly (2010): “Developing a Sociological Imagination by Doing Sociology: A Methods-Based Service-Learning Course on Women and Immigration”. *Teaching sociology*, 38 (2), 106-118. DOI: <https://doi.org/10.1177/0092055X10364013>.
- Kilgo, Cindy Ann; Pasquesi, Kira; Ezell Sheets, Jessica Kathryn y Pascarella, Ernest T. (2014): “The Estimated Effects of Participation in Service-Learning on Liberal Arts Outcomes”. *International Journal of Research on Service-Learning and Community Engagement*, 2 (1), 18-3. DOI: <https://doi.org/10.37333/001c.002001003>.

- López-Roldán, Pedro y Fachelli, Sandra (2016). *Manual de investigación social cuantitativa*. Barcelona: Bellaterra, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Macías Gomez, Mary Louise; Lachuk, Amy Johson y Powell, Shameka (2015): “The Interplay Between Service Learning and the Ideological Becoming of Aspiring Educators Who are ‘Marked’ as Different”. *Teaching and Teacher Education*, 47, 162-172. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.01.004>.
- Marullo, Sam; Moayed, Roxanna y Cooke, Deanna (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.
- Mitchell, Tania D.; scheider j.; finn y Soria, Krista M. (2019): “Community Engagement Experiences of College Students with Minoritized Sexual and Gender Identities”. *International Journal of Research on Service-Learning and Community Engagement*, 7 (1). DOI: <https://doi.org/10.37333/001c.11482>.
- Nurse, Anne. M. y Staiger, Trish (2019): “Teaching Data Reproducibility Through Service Learning”. *Teaching Sociology*, 47 (4), 350-357. DOI: <https://doi.org/10.1177/0092055X19860577>.
- Puig Rovira, Josep Maria; Batlle Suñer, Roser; Bosch Vila, Carme; Cerda Toledo, Maribel; Climent Castelló, Teresa; Gijón Casares, Monica y Trilla Bernet, Jaume (2009). *Aprendizaje servicio (ApS): educación y compromiso cívico*. Barcelona: Graó.
- Red Española de Aprendizaje Servicio. Aprender haciendo un servicio a la comunidad (en línea). <https://www.aprendizajeservicio.net/que-es-el-aps/>, consultado el 24 de enero de 2025.
- Rocha Beardall, Theresa. (2022): “Abolition as Praxis and Virtual Community-Based Learning”. *Teaching Sociology*, 51 (1), 79-91. DOI: <https://doi.org/10.1177/0092055X221096663>.
- Rooks, Daisy y Winkler, Celia (2012): “Learning Interdisciplinarity: Service Learning and the Promise of Interdisciplinary Teaching”. *Teaching Sociology*, 40 (1), 2-20. DOI: <https://doi.org/10.1177/0092055X11418840>.
- Shukla, P. K., y Shukla, Monica (2014): “An Analysis of Gender and Major Differences upon Undergraduate Student Attitudes about Community Service Learning”. *Contemporary Issues in Education Research*, 7 (1), 39-44. DOI: <https://doi.org/10.19030/cier.v7i1.8310>.
- Tryon, Elisabeth; Stoecker, Randy; Martin, Amy; Seblonka, Kristy; Hilgendorf, Amy y Nellis, Margaret (2008): “The Challenge of Short-Term Service-Learning”. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 14 (2), 16-26.
- Vergés Bosch, Núria (2012): “De la exclusión a la autoinclusión de las mujeres en las TIC. Motivaciones, posibilitadores y mecanismos de autoinclusión”. *Athenea digital*, 12 (3), 129-150.
- Vergés Bosch, Núria y Gil-Juarez, Adriana (2021): “Un acercamiento situado a las violencias machistas online ya las formas de contrarrestarlas”. *Revista Estudos Feministas*, 29. DOI: <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2021v29n374588>.

Vergés Bosch, Núria; Freude, Leon y Camps Calvet, Clara. (2021): “Service Learning with a Gender Perspective: Reconnecting Service Learning with Feminist Research and Pedagogy in Sociology”. *Teaching Sociology*, 49 (2), 136-149. DOI: <https://doi.org/10.1177/0092055X21993465>.

Vergés Bosch, Núria; Freude, Leon; Camps Calvet, Clara y Collado Sevilla, Antonia (2021): “Aprendizaje Servicio, Género y TIC. De la desigualdad de género en las TIC a la generación de vocaciones tecnológicas en el ámbito educativo”. *Foro de Educación*, 19 (2). 221-243.

Verjee, Begum (2010): “Service-Learning: Charity-Based or Transformative?”. *Transformative Dialogues*. *Teaching and Learning Journal*, 4 (2).

Reseñas biográficas

Leon Freude es investigador postdoctoral en el Departamento de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Pompeu Fabra. Doctor en Sociología (Universidad de Barcelona) con una tesis sobre el homonacionalismo en los valores europeos. Máster en Estudios de Género (Instituto Interuniversitario de Estudios de Mujeres y Género) y Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales Aplicadas (Universidad Autónoma de Barcelona). Sus principales intereses de investigación se centran en abordar los debates contemporáneos queer-feministas mediante métodos cuantitativos, así como en la innovación docente. Ha publicado en revistas como *Teaching Sociology*, *European Journal of Education* y *Foro de Educación*.
OIRCID: <https://orcid.org/0000-0003-2284-9817>.

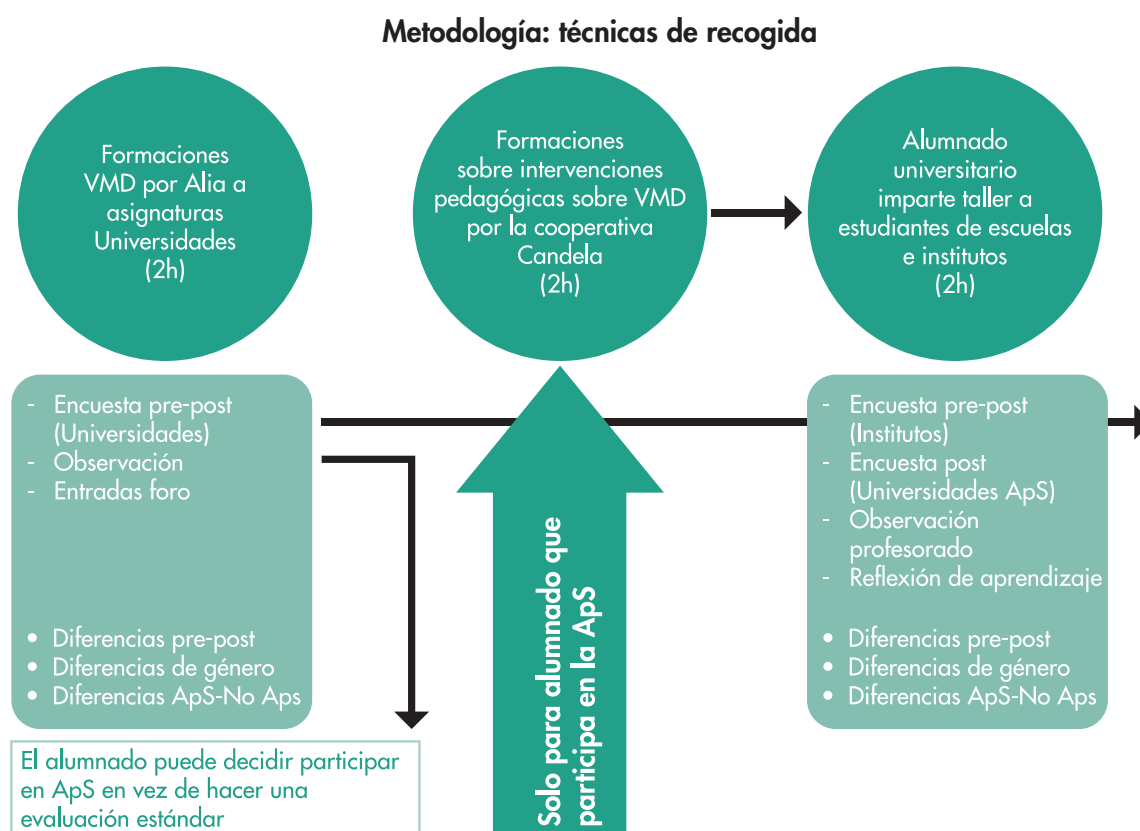
Anna Morero Beltrán es profesora lectora del Departamento de Sociología de la Universidad de Barcelona y miembro del Grupo interuniversitario Copolis «Bienestar, Comunidad y Control Social», adscrito a la Universidad de Barcelona (SGR reconocido). Sus líneas de trabajo y especialización están relacionadas principalmente con el estudio de la construcción social de las tecnologías reproductivas, la diversidad familiar y las violencias machistas. En el ámbito de la docencia y la innovación docente ha trabajado para la incorporación de la perspectiva feminista en la docencia y ha participado en diversos proyectos de innovación docente sobre la aplicación del Aprendizaje Servicio.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8837-5960>.

Elisabet Almeda Samaranch es Catedrática del Departamento de Sociología de la Universidad de Barcelona y miembro del Grupo interuniversitario Copolis «Bienestar, Comunidad y Control Social», adscrito a la Universidad de Barcelona (GRC). Su labor de investigación y docencia se ha desarrollado en tres grandes ámbitos: sistemas de ejecución penal (control social, delincuencia femenina, cárceles de mujeres), cambios y políticas familiares (familias monoparentales, rupturas de uniones, políticas familiares comparadas) y memoria e identidad. En todos ellos, ha llevado a cabo diversas investigaciones y ha publicado varios libros y artículos científicos y de divulgación social. Participa de varias redes, comisiones y asociaciones sobre sus temas de estudio, entre las que destaca la Coordinación de la Red Temática Internacional sobre Género y Sistema Penal (Red Geispe) y la Red Temática Internacional de Investigación sobre Familias Monoparentales (Red TIIFAMO, www.tiifamo.net).
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0508-291X>.

Màrius Domínguez Amorós es profesor titular de Sociología en la Universidad de Barcelona y coordinador del Grupo Interuniversitario de Investigación COPOLIS «Bienestar, Comunidad y Control Social» (SGR reconocido). Su trayectoria docente e investigadora se ha desarrollado a través de un enfoque interdisciplinario: sociología, economía y estadística, en cuatro áreas: metodología social; desigualdades sociales; género y tiempo, trabajos y bienestar social. Ha ocupado diversos cargos de gestión universitaria en la UB: Jefe de estudios de Sociología (2003-2008), Vicedecano de la Facultad de Economía y Empresa (2009-2017), Director de la Escuela de Doctorado de la UB (2021-2022) y Delegado del rector para Formación Continua y Profesional (2022-2023). En la actualidad, es Vicerrector de Formación Permanente y Profesional. Ha sido vicepresidente de la Asociación Catalana de Sociología (2009-2017), Vicepresidente de la Federación Española de Sociología (2014-2023) y Presidente de la Federación Española de Sociología (2023 hasta la actualidad). Su docencia se ha centrado en la metodología y las técnicas de investigación social tanto en grado como en máster.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2225-4987>.

Anexo 1. Diagrama de flujo



Anexo 2. Cuestionario

En una escala del cero al diez afirma hasta qué grado estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones, siendo cero nada de acuerdo y diez muy de acuerdo.

Cuestionario pre

	NADA DE ACUERDO							MUY DE ACUERDO			
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Sé que son las violencias machistas digitales											
2. Internet y las tecnologías de relación, información y comunicación (TRIC) están libres de sexismo											
3. Las grandes plataformas tecnológicas como Google y Facebook son coresponsables de las violencias digitales											
4. Sé identificar a las violencias machistas digitales											
5. Sé diferenciar entre distintos tipos de violencias machistas digitales											
6. Sé cómo ayudar a un/a amigo/a que sufre violencias machistas digitales											
7. Sé cómo actuar cuando yo sufro violencias machistas digitales											
8. Sé explicar lo qué son las violencias machistas digitales											

En una escala del cero al diez afirma hasta qué grado estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones, siendo cero nada de acuerdo y diez muy de acuerdo.

Cuestionario post

	NADA DE ACUERDO							MUY DE ACUERDO			
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
a. He comprendido los contenidos desarrollados											
b. He aprendido nuevos contenidos											
c. La propuesta formativa me ha sido útil											
d. El material utilizado me ha permitido entender los contenidos											
e. Se han utilizados dinámicas participativas											
f. En general la propuesta formativa me ha parecido excelente											

	NADA DE ACUERDO					MUY DE ACUERDO					
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Sé que son las violencias machistas digitales											
2. Internet y las tecnologías de relación, información y comunicación (TRIC) están libres de sexismo											
3. Las grandes plataformas tecnológicas como Google y Facebook son coresponsables de las violencias digitales											
4. Sé identificar a las violencias machistas digitales											
5. Sé diferenciar entre distintos tipos de violencias machistas digitales											
6. Sé cómo ayudar a un/a amigo/a que sufre violencias machistas digitales											
7. Sé cómo actuar cuando yo sufro violencias machistas digitales											
8. Sé explicar lo qué son las violencias machistas digitales											

¿Qué has aprendido principalmente? (conocimientos y habilidades):

Algo que me ha gustado del taller:

Algo que mejoraría del taller:

Anexo 3. Ficha de Observación taller

Fecha:

Hora:

Hora

N.º de asistentes

N.º de chicos

N.º de chicas

Otras intersecciones

Preguntas de observación según Biglia et al., (2022)

Posicionalidad

- ¿Qué visión de las violencias machistas se da? ¿Qué perspectiva se adapta? ¿Cómo está captada por los participantes?
- ¿Cómo se adapta el curso y la visión a los participantes?

Interacción

- ¿Transversalidad de lógicas colaborativas y participativas? ¿Atención y adecuación a los distintos tiempos y modalidades expresivas?
- Estimulación de una sensibilización, promoción de pensamiento autónomo y crítico.
- Debate de diferentes miradas e interpretaciones; y explicitación de la parcialidad del punto de vista (de todos) con respecto a las vivencias encarnadas.
- Posibilidad de cuestionar contenidos/interpretaciones propuestos.
- ¿Quién participa?
 - » por género y otras intersecciones.
 - » por participación en ApS.
- ¿Cómo participan?
 - » por género y otras intersecciones.
 - » por participación en ApS.

Cuidados

- Capacidad de detectar y dar respuesta a las dificultades, resistencias o malestares de las participantes en dinámicas específicas.

Respuesta

- Implicación y/o resistencias de los participantes frente a dinámicas y contenidos.
- Tipos de liderazgos/participaciones.
- Escucha percibida y grado de comodidad a la hora de expresarse.