

VOL. 27, Nº2 (Julio, 2023)

ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-6395

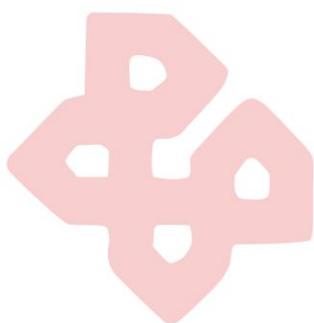
DOI:10.30827/profesorado.v27i2.23469

Fecha de recepción: 14/12/2021

Fecha de aceptación: 03/ 10/ 2022

PROYECTOS DE COEDUCACIÓN Y PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO EN SECUNDARIA

Coeducation and Prevention of Gender Violence Projects in Secondary School



Sandra Rodríguez Miguel, Isabel Bartau Rojas & Verónica Azpillaga Larrea

Universidad del País Vasco

E-mail: sandra.rodriquezm@ehu.es;

isabel.bartau@ehu.es; veronica.azpillaga@ehu.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9857-080X>;

<https://orcid.org/0000-0001-5200-5493>;

<https://orcid.org/0000-0001-5141-2214>

Resumen:

La finalidad de este trabajo es conocer el desarrollo, puesta en marcha y valoración de los proyectos de coeducación y prevención de la violencia de género desarrollados en institutos de educación secundaria de la Comunidad Autónoma Vasca. Ha participado la asesora principal del Departamento de Coeducación y Convivencia (Berritzegune Central) y 39 docentes, miembros de equipos directivos y responsables de coeducación, pertenecientes a 11 centros educativos seleccionados en la Convocatoria para la elaboración de proyectos de actuación que permitan abordar la coeducación y prevención de la violencia de género en los cursos 2019-2020 y 2020-2021. Se optó por una metodología cualitativa para la realización de un análisis descriptivo de contenido mediante una codificación axial. Los resultados recogen las principales motivaciones para la participación en la convocatoria. La integración de la perspectiva de género en la cultura, políticas y prácticas de los centros, concretamente en el currículum del alumnado se ha convertido en un objetivo. Destaca la formación en coeducación dirigida a toda la comunidad educativa en colaboración y coordinación con entidades externas al centro educativo. Respecto al seguimiento y evaluación de los proyectos, predomina la realización de una evaluación sumativa-formativa.



Finalmente, se describen acciones que promueven la implicación de las familias, por ser una de las claves para alcanzar el impacto deseado.

Palabras clave: Coeducación; enseñanza secundaria; igualdad de oportunidades; feminismo; política de la educación.

Abstract:

The purpose of this work is to know the development, implementation and evaluation of the coeducation and prevention of gender violence projects developed in secondary schools of the Basque Country. In the study has participated the main advisor of the Department of Coeducation and Coexistence (Berritzegune Central) and 39 teachers, members of management teams and responsible for coeducation, belonging to 11 educational centers selected in the Call for the development of action projects that allow addressing coeducation and prevention of gender violence in the 2019-2020 and 2020-2021 academic years. A qualitative methodology was chosen to carry out a descriptive content analysis using axial coding. The results reflect the traits of motivation for participation in the call. The integration of gender perspective in the culture, policies and practices of the centers, specifically in the curriculum of students, has become an objective. A training on coeducation aimed at the entire educational community stands out, and carried out by collaboration and coordination with entities outside the educational center. Regarding the monitoring and evaluation of projects, a summative-formative evaluation predominates. Finally, actions that promote family involvement are described, as they are one of the keys to achieving the desired impact.

Key Words: Coeducation; educational policy; equal opportunity; secondary education; women's movement.

1. Introducción

Actualmente se promueve un modelo social, cultural y educativo basado en la igualdad de oportunidades, la convivencia y la coeducación. No obstante, se han producido diversas transformaciones pedagógicas, culturales y sociales que han incentivado distintos modelos educativos a lo largo de la historia como las escuelas segregadas, escuelas mixtas y escuelas coeducativas. La escuela segregada, diferenció al alumnado por sexo basándose en supuestos aspectos físicos y psicológicos (Aragónés et al., 2020), fue cuestionada por el movimiento feminista, el cual potenció la implantación de la escuela mixta mediante el desarrollo y puesta en marcha de planes educativos favorecedores de la unificación de estudios dirigidos a niñas y niños (Ferreiro, 2017). No obstante, esto no garantizó que la educación fuese impartida en igualdad de oportunidades (Aragónés et al., 2020). El sistema educativo se convirtió en un escenario social excelente para el análisis de patrones culturales de ideología sexista. Las pedagogías feministas mostraron inquietud por analizar, describir e intervenir en los procesos educativos, interesándose por diversos modelos y contenidos impulsores del desarrollo individual y colectivo (Bejarano et al., 2019; Colás & Jiménez, 2006). Así, la epistemología del género cobró fuerza y contribuyó a un modelo educativo cuyo trasfondo ideológico estaba basado en la igualdad de género (Resa, 2021). Este enfoque impulsó la instrucción de la mujer en el ámbito científico, afianzando cambios en las políticas educativas (Palacios, 2009), que

contribuyeron a la implantación de la escuela coeducativa. Fue en 1990 cuando el término de coeducación se introdujo por primera vez en el currículum con la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) (Bejarano et al., 2019), que apostó por impulsar la coeducación desde el ámbito familiar y escolar (Resa, 2021).

Así, la escuela coeducadora pretende “educar a chicas y chicos al margen del género femenino o masculino, educarles partiendo del hecho de su diferencia de sexo, pero sin tener en cuenta los roles que se les exige cumplir desde una sociedad sexista, por ser de uno u otro sexo” (Moreno, 2013, p. 15). La coeducación es un concepto clave para la innovación del sistema educativo y prioriza modelos pedagógicos impulsores de la igualdad como eje transversal (Moreno, 2020), dejando de lado el modelo androcéntrico protagonista hasta el momento (Gallardo et al., 2020). Fomenta el abordaje de una formación en género, la integración de la perspectiva de género en el currículum del alumnado mediante la elaboración de materiales didácticos de ideología no sexista, además de la coordinación y colaboración con instituciones ajenas al centro educativo que abordan cuestiones de género (Ferreiro, 2017; Sánchez et al., 2021; Ugalde et al., 2019).

A continuación, se presenta una síntesis del marco normativo y el estado de la cuestión sobre la coeducación en la actualidad.

1.1. Marco normativo en materia de igualdad de género

Las estrategias y planes desarrollados en el ámbito de la educación derivan de la *Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible* de las Naciones Unidas. Esta detalla 17 objetivos entre los que se mencionan una educación de calidad y la igualdad de género (Naciones Unidas, 2015).

En España desde 2020 está vigente la LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020 de Educación, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006 (LOE)), que introduce la igualdad de género mediante la coeducación en todas las etapas educativas, además de la prevención de la violencia de género y el respeto a la diversidad afectivo-sexual y familiar (Sánchez et al., 2021).

En la Comunidad Autónoma Vasca (CAV), está vigente el *II Plan de Coeducación para el Sistema Educativo Vasco (2019-2023)*, derivado del *I Plan Director para la Coeducación y la Prevención de la Violencia de Género en el Sistema Educativo (2013-2017)*. Su finalidad es ofrecer pautas para “superar el sexismo en todas sus formas, trabajar para conseguir la igualdad de género, así como prevenir y erradicar la violencia contra las mujeres, en definitiva, cualquier violencia en cuyo origen esté dicho sexismo” (p. 7). Para su consecución, señala 3 objetivos estratégicos (p. 5):

- Proveer al Departamento de Educación y al Sistema Educativo de formación, estructuras y personas para impulsar de manera coordinada e integral el modelo de escuela coeducativa.

- Impulsar que los centros educativos incorporen la perspectiva de género en su cultura, políticas y prácticas.
- Poner en marcha mecanismos para la prevención, detección precoz y respuesta eficaz ante la violencia de género.

A los objetivos estratégicos se añaden ocho pilares claves para el abordaje de la coeducación en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) (p. 68-70):

1. Pensamiento crítico ante el sexismo
2. Uso no sexista del lenguaje y las imágenes
3. Integración del saber de las mujeres y su contribución social e histórica.
4. Transformación pacífica de conflictos.
5. Autonomía personal e independencia económica.
6. Los espacios en el centro educativo, las actividades extraescolares y complementarias.
7. Educación afectiva y sexual en igualdad.
8. Prevención de la violencia contra las mujeres.

Considerando dichos aspectos, desde el curso académico 2013-2014, el Departamento de Educación ha venido instando a los centros educativos públicos y concertados a elaborar proyectos de actuación que promuevan el abordaje de la coeducación y prevención de la violencia de género.

1.2. Coeducación y prevención de la violencia de género

Se presenta una pequeña síntesis de estudios recogidos en las principales bases de datos de ciencias sociales y de la educación como Wos, Scopus, ERIC y Dialnet de procedencia internacional, nacional y autonómica y que han abordado la coeducación en el contexto de la educación formal en los últimos 10 años.

Diversas investigaciones consideran la igualdad de género como factor clave para alcanzar contextos de transformación e innovación educativa, aunque todavía hay cierta resistencia a la implantación de Planes de Igualdad en las escuelas incentivados por la Administración educativa (Moreno, 2020; Rebollo et al., 2011). Algunos trabajos señalan cierta confusión entre la escuela mixta y la coeducativa (Álvarez et al., 2019). Mencionan la necesidad de una formación dirigida al profesorado que favorezca la revisión del currículum formal para evitar la transmisión de patrones culturales estereotipados. Proponen la inserción de materiales didácticos que impulsen la formación en coeducación y modelos de relaciones sanas, junto con la colaboración de agentes e instituciones que aborden la

socialización de género (Álvarez et al., 2019; Díaz-Aguado et al., 2021; Ferre & Bosch, 2013; Sáenz et al., 2019; Ugalde et al., 2019; Venegas, 2015).

Algunos trabajos señalan la ausencia de formación en igualdad de género en los grados de educación infantil y primaria (Resa, 2021; García-Pérez et al., 2013). El profesorado muestra una conducta neutral hacia la integración de la perspectiva de género en su docencia y no da importancia a las desigualdades de género existentes en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Millares et al., 2020). Ante esta situación, se ha demostrado el éxito de programas enmarcados dentro del aprendizaje ecosistémico y constructivista por promover en el alumnado la concienciación de la igualdad de género (Merma-Molina & Díez-Ros, 2021).

Varios estudios afirman que el profesorado apoya la coeducación para que las personas reciban una educación equitativa y justa (Mediha, 2017). El profesorado muestra una actitud positiva ante la formación en coeducación, aunque se trate de cursos aislados y de corta duración (Álvarez-Rementería et al., 2021). Además, destacan una carencia de recursos en los centros educativos para introducir la perspectiva de género en sus prácticas cotidianas (Aristizabal et al., 2016; De León & López, 2013).

En cuanto a la prevención de la violencia de género, diversas investigaciones han encontrado que los pensamientos estereotipados desencadenan acciones y expresiones de violencia machista, siendo necesario abordar las relaciones sanas mediante programas de prevención (Aroca et al., 2015; Gallardo et al., 2020; McNamara, 2013). Se observa un nivel medio de sexismo en las y los adolescentes, siendo más sexistas los chicos que las chicas, los niveles más altos de sexismo se sitúan en el plano relacional y se destaca la deseabilidad social como principal factor influyente en las chicas (Azorín, 2017; Merma-Molina et al., 2021; Ubillos et al., 2017). El arraigo de los estereotipos de género también fomenta la violencia escolar de forma física y verbal, aunque aún se encuentran más arraigados en la violencia sexual, influyen en los resultados académicos a favor de los alumnos y afectan a su auto-concepto y proyectos de vida. Por tanto, es necesario formar al alumnado en educación afectivo-sexual e integrar la perspectiva de género en la formación del profesorado (Bascón et al., 2013; Carrer, 2018; Díaz-Aguado et al., 2021; Igbo et al., 2015; Pacheco y López, 2019; Rivas-Rivero et al., 2021; Velasco y Álvarez, 2015; Venegas, 2015).

Como buenas prácticas destacan las competencias STEAM y la realización de actividades que trabajen el género a través de las TIC, subrayando la *Smart Classroom*. Asimismo, es necesario el abordaje de los estereotipos de género ligados a las profesiones STEAM por obstaculizar la entrada de las mujeres a este campo (Reinking y Martin, 2018; Rheigans et al., 2018; Prendes et al., 2020; Thianimen y Berki, 2019).

Finalmente, el alumnado identifica conductas ligadas a la violencia sexual, siendo menos percibidas aquellas donde la mujer es tratada como objeto sexual. Ocurre lo mismo con las conductas de control ejercidas por la pareja. Son necesarias

intervenciones orientadas a deconstruir los mitos del amor romántico, a fomentar la denuncia de acciones violentas y a estimular la participación de las familias (Donoso et al., 2018). Además, se observa en las respuestas analizadas un mayor nivel de violencia *online* que *offline*. En efecto, las redes sociales se han convertido en un medio de control de la pareja, de violencia y de usurpación de identidad, son señaladas como conductas normales y esperables de los chicos hacia sus parejas; y aunque la mayoría declara no utilizarlas con ese fin, parece necesaria la formación sobre el uso ético de las redes sociales (Díaz-Aguado et al., 2021; Martín et al., 2016).

Un nuevo reto para la escuela coeducadora es el abordaje de una coeducación emocional. El sistema educativo debería introducir dicho concepto dentro de su discurso y prácticas, siendo necesarios itinerarios formativos dirigidos al alumnado, el profesorado y las familias, con el fin de erradicar las competencias afectivas diferenciadas según el género que han sido perpetuadas a través de los modelos educativos anteriores (Suberviola, 2020).

A favor de una escuela coeducadora, la CAV impulsa programas con el objetivo de fomentar la igualdad de género desde un enfoque concreto: prevenir la violencia de género y abordar el desarrollo de una educación afectivo-sexual más eficaz. Se mencionan algunas de las iniciativas: *Nahiko*, de Orebe Hezkuntza (2015), *Sexumuxu*, de Gómez y Pinedo (2013), las campañas de sensibilización organizadas por el Instituto vasco de la Mujer - Emakunde- y *Beldur Barik* impulsada por Berdinsarea (Ugalde et al., 2019).

También se han encontrado trabajos sobre coeducación y prevención de la violencia de género realizados en la CAV (Angulo y Caño, 2017; Aristizabal et al., 2016; Ugalde et al., 2019) y en otras comunidades autónomas (Bascón et al., 2013; Rebollo et al., 2011) pero no se ha encontrado un análisis concreto de los proyectos de coeducación. Por ello, el objetivo general de este estudio se centra en conocer las características principales de los proyectos de coeducación y prevención de la violencia de género que se están llevando a cabo en los institutos de educación secundaria (IES) de la CAV. Los objetivos específicos son:

1. Identificar las necesidades por las que los centros participan en la convocatoria para la elaboración de proyectos de coeducación y prevención de la violencia de género.
2. Especificar los requisitos para su adjudicación, planificación y diseño.
3. Analizar sus objetivos y actividades principales.
4. Detallar su seguimiento y proceso de evaluación.
5. Conocer el nivel de implicación de las familias en el ámbito de la coeducación.

2. Método

Se utilizó una metodología cualitativa de carácter descriptivo para posibilitar el análisis de la estructura interna de la información, además de la del contexto en el que se desarrolla y para favorecer la construcción de categorías de análisis emergentes (Creswell, 2013).

2.1. Procedimiento

Se solicitó la colaboración del Berritzegune Central (servicio de apoyo para la innovación y mejora de la educación) y la de centros educativos con proyectos de coeducación y prevención de la violencia de género siguiendo los criterios éticos de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU).

Se realizaron 16 entrevistas, una en el Berritzegune Central y quince en los centros educativos. Se llevaron a cabo en horario lectivo y en función de la disponibilidad de las personas que iban a ser entrevistadas. Sus aportaciones fueron posteriormente transcritas y a las mismas se sumaron 11 proyectos de coeducación, aportados por equipos directivos y representantes de igualdad de los centros.

2.2. Participantes

Se realizó un muestreo no probabilístico en el que participó la asesora principal del Departamento de Coeducación y Convivencia del Berritzegune Central y 39 docentes miembros de equipos directivos y responsables de coeducación de 11 centros educativos que participaron en la Convocatoria de la Viceconsejería de Educación de la CAV, para la elaboración de proyectos de actuación que permitan abordar la coeducación y prevención de la violencia de género en los cursos 2019-2020 y 2020-2021.

2.3. Instrumentos de recogida de datos

Para la recogida de datos se diseñaron 2 entrevistas semiestructuradas: un guion de entrevista para la asesora del Berritzegune Central; y otro guion de entrevista, para equipos directivos y responsables de coeducación.

El guion dirigido a la asesora del Berritzegune Central se basa en el *II Plan de Coeducación* (Departamento de Educación, 2019) y consta de cuatro dimensiones: 1. Planes y proyectos de coeducación; 2. Introducción de la perspectiva de género en los centros educativos; 3. Formación en coeducación; y 4. Mecanismos de prevención, detección y atención a víctimas de violencia de género.

El guion para equipos directivos y responsables de coeducación se basa en el *II Plan de Coeducación* (Departamento de Educación, 2019) y en la información aportada por la asesora del Berritzegune Central. Esta consta de tres dimensiones: 1. Gestión y organización; 2. Proyectos de coeducación; y 3. Implicación familiar en coeducación.

A su vez, se revisó la documentación de los proyectos de coeducación para analizar: la realidad por la que concursan en la convocatoria, objetivos, actividades, indicadores de seguimiento y logro, así como, el proceso de evaluación.

2.4. Análisis de contenido

La información fue examinada mediante un sistema categorial proyectado con criterio inductivo-deductivo (véase Tabla 1). Se utilizó el software de análisis de datos cualitativos NVivo-1.2 con el que se ejecutó un análisis de codificación axial.

Tabla 1
Sistema categorial.

Dimensión	Indicadores
Justificación	<ul style="list-style-type: none"> • Necesidades
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Formación, estructuras y personas que impulsan la coeducación • Introducción de la perspectiva de género en el centro • Prevención, detección y respuesta ante la violencia de género
Actividades	<ul style="list-style-type: none"> • Formación • Figuras y estructuras de impulso • Incorporación de la perspectiva de género en el currículo • Incorporación de la perspectiva de género en documentos institucionales • Impulsar la elaboración de proyectos coeducativos • Coordinación y colaboración con diferentes agentes e instituciones • Mecanismos de prevención de la violencia de género • Respuesta eficaz ante casos de violencia de género
Seguimiento y evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • Indicadores de seguimiento y logro • Finalidad y función • Enfoque metodológico • Agente evaluador
Implicación familiar	<ul style="list-style-type: none"> • Participación • Formación • Compromisos

Finalmente, para garantizar tanto el anonimato como la identificación de las personas participantes y la documentación de los proyectos, a cada persona se le asignó el nombre de una flor, mientras que para los proyectos se creó un código compuesto por letras y números.

3. Resultados

3.1. Necesidades detectadas para participar en la convocatoria para la elaboración de proyectos de coeducación y prevención de la violencia de género

La principal razón que lleva a los centros a solicitar su participación según la asesora del Berritzegune es la falta de tiempo para desarrollar los proyectos en profundidad y su insuficiente incidencia. El alumnado manifiesta actitudes que generan frustración entre docentes y otros profesionales educativos, lo que conlleva a la necesidad de una mayor formación en este sentido “nos llaman de los centros muy preocupados porque el alumnado hace lo que no debe hacer...saben diferenciar la teoría y lo que es políticamente correcto, pero siguen haciendo lo mismo” (Violeta 1).

Equipos directivos y responsables de coeducación mencionan diversas necesidades detectadas en materia de coeducación. Apuntan la necesidad de continuar con un proyecto de coeducación concedido previamente en una convocatoria anterior “realizamos el proyecto en 2014 con una base muy buena..., pero vimos que el contexto del centro había cambiado, era necesario adaptarlo” (Iris 1). También mencionan la necesidad de iniciar un proyecto de coeducación que englobe todas las actividades necesarias para introducir la perspectiva de género en el centro. Señalan la necesidad de formación docente en materia de coeducación y una colaboración y coordinación con familias e instituciones que aborden cuestiones de género. Destacan la propia convocatoria como medio para la obtención de un apoyo económico.

Tenemos la necesidad de redactar nuestro propio plan y proyecto, analizar los espacios del centro... fomentar la reflexión del alumnado, mantener la coordinación con el proyecto de convivencia e introducir de forma activa la colaboración con el ayuntamiento, las familias y entidades externas. (Romero 1)

En la documentación de los proyectos justifican su participación en la convocatoria señalando su trayectoria previa en materia de coeducación, indicando si han tenido proyecto o no, además de las actividades que han desarrollado previamente para introducir la perspectiva de género en la cultura, políticas y prácticas del centro educativo. Señalan estas necesidades con el fin de respaldar la solicitud.

3.2. Adjudicación, planificación y diseño

Para la adjudicación de los proyectos, la asesora del Berritzegune destaca los itinerarios formativos en materia de coeducación, la participación familiar y el seguimiento y evaluación de los proyectos como requisitos indispensables, “la evaluación es un factor importante, si alguien no justifica cómo lo va a evaluar, el proyecto no se concede” (Violeta 2).

La planificación de los proyectos ha sido una labor conjunta entre los equipos directivos y la comisión de igualdad de los centros liderados por la persona responsable de coeducación. En algunos casos, han colaborado el Berritzegune y el Departamento de Igualdad de los ayuntamientos. Lo describen como una labor muy costosa que requiere de una gran sistematización y la implicación continua de toda la comunidad educativa.

Para su elaboración utilizan memorias de proyectos anteriores, los programas Nahiko, Beldur Barik y Skolae, los 8 pilares del *II Plan de Coeducación*, los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), el marco jurídico de la CAV en materia de igualdad y educación y sus propias experiencias. “Identificamos nuestras propias columnas... y hemos añadido el espíritu de Skolae... y para enriquecerlo usamos el *II Plan de Coeducación*” (Campanilla 1). También tienen en cuenta las necesidades del alumnado y para identificarlas hacen uso de macro-encuestas o realizan preguntas directas al alumnado y/o grupo feminista.

En la documentación de los proyectos se pudo observar que el diseño de cada proyecto se ajusta a la realidad de cada centro. Uno de ellos concretamente mencionaba 3 fases (PCA003): 1. Fase de sensibilización, 2. Fase diagnóstica y 3. Fase de reflexión, planificación, seguimiento y evaluación. En cambio, otro proyecto identificaba 5 claves para asegurar su correcto funcionamiento (PCT006): interdisciplinariedad, globalización, fomento de la participación, adecuación al contexto y proactividad.

3.3. Principales objetivos de los proyectos de coeducación

La asesora del Berritzegune defiende los proyectos como una estrategia ideal para realizar un diagnóstico sobre la situación de la coeducación en los centros, identificar necesidades y disponer de recursos. Menciona como objetivo principal la introducción de la perspectiva de género en la vida cotidiana de los centros educativos, implicando a toda la comunidad en actividades que llevan la teoría a la práctica. “El objetivo es que la coeducación no se trabaje de forma aislada... debe empapar la vida de todo el centro” (Violeta 3).

El objetivo principal de los equipos directivos y responsables de coeducación es ser una escuela coeducadora e introducir de forma sistemática la perspectiva de género en su día a día. Entre los objetivos más mencionados destacan: garantizar la igualdad de género y de oportunidades; establecer el uso de un lenguaje no sexista oral y escrito; fomentar el empoderamiento, la conciencia crítica y la denuncia de situaciones de violencia y abuso; fortalecer la autonomía y el autoconocimiento y garantizar una convivencia respetuosa entre iguales, además de una formación en materia de coeducación dirigida a toda la comunidad, “con esto pretendemos ofrecer una convivencia sana en todos los aspectos” (Campanilla 2).

La documentación de los proyectos refleja los 3 objetivos principales del *II Plan de Coeducación*. Como objetivo principal aparece la integración de la perspectiva de género en la cultura, políticas y prácticas del centro educativo, concretamente en el currículo del alumnado. Por otro lado, formación, estructuras y figuras de impulso que garanticen una escuela coeducadora predominando una coordinación tanto interna como externa, la implicación familiar y la formación docente. Por último, entre los objetivos de prevención, detección y respuesta eficaz ante la violencia contra las mujeres, destacan aquellos que tienen como función la prevención de la violencia de género. Solo un proyecto añadió 6 objetivos de la *Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*.

3.4. Actividades citadas en los proyectos

Entre las actividades sobresalen aquellas que tienen en el punto de mira el currículum del alumnado. Parten de los 8 pilares del *II Plan de Coeducación*, siendo la integración del saber de las mujeres y su contribución social e histórica las actividades más extendidas, le siguen otras como prevención de la violencia de género, autonomía personal e independencia económica, educación afectiva y sexual, pensamiento crítico ante el sexismo, espacios en el centro educativo y extraescolares, resolución pacífica de conflictos y el uso no sexista del lenguaje y las imágenes (véase Tabla 2).

Tabla 2
Actividades descritas en los proyectos por cada pilar del *II Plan de Coeducación*

Pilar	Actividades
Integración del saber de las mujeres y su contribución social e histórica	<ul style="list-style-type: none"> • “Trabajar en cada trimestre la biografía de una mujer de cualquier época” (PCA007). • “Destacar la figura de las mujeres referentes a través del rincón Coeducativo” (PCE003). • “Garantizar la presencia de mujeres referentes en las aulas” (PCH002).
Prevención de la violencia de género	<ul style="list-style-type: none"> • “Participar e implantar el programa <i>Beldur Barik</i>” (PCB010). • “Actividades concretas para la prevención y erradicación de las diferentes formas de violencia contra las mujeres, incluyendo micro-violencias y micro-machismos” (PCK001). • “Contador de mujeres fallecidas por violencia de género” (PCT006).
Autonomía personal e independencia económica	<ul style="list-style-type: none"> • “Garantizar una orientación académica-profesional no sexista” (PCS011). • “Trabajar la autonomía personal y la corresponsabilidad” (PCK001). • “Revindicar el día de la mujer y la ciencia, por ejemplo: realizar un concurso en el que el alumnado deba unir nombres–imágenes–logros de mujeres científicas” (PCT006)
Educación afectiva y sexual	<ul style="list-style-type: none"> • “Aplicación del programa de educación sexual de Lahia Nahia” (PCA007). • “Llevar al centro los servicios que aporta el ayuntamiento como el servicio de asesoramiento sexual” (PCB010). • “Aplicación de los materiales <i>Pepe</i> y <i>Pepa</i> de Carmen Ruiz Repullo” y los libros <i>Libe</i> y <i>Maren</i> de Alaine Aguirre” (PCT006).
Pensamiento crítico	<ul style="list-style-type: none"> • “Análisis y reconstrucción crítica de anuncios, imágenes, etc. emitidas por la televisión” (PCL008). • “Palma Dual dará una conferencia al alumnado, <i>Mujer y Gitana: Mi historia</i>” (PCT006). • “Difundir materiales para la igualdad de género a docentes” (PCM004).
Espacios y extraescolares	<ul style="list-style-type: none"> • “Extraescolares: teatro, robótica, música, cuenta cuentos, ajedrez y <i>hip-hop</i>” (PCA007).

	<ul style="list-style-type: none">• “Estudio de la idoneidad del taller de autodefensa” (PCE003).• “Estudiar el patio y los espacios para desarrollar espacios coeducativos” (PCM004).
Resolución pacífica de conflictos	<ul style="list-style-type: none">• “Cada curso asumirá una responsabilidad que beneficiará al centro” (PCA007).• “Creación de la optativa <i>Vivir en Igualdad</i>” (PCE003).• “Análisis y reflexión de las relaciones entre chicas y chicos” (PCZ009).
Uso no sexista del lenguaje y las imágenes	<ul style="list-style-type: none">• “Analizar los hábitos lingüísticos del personal y detectar el lenguaje sexista” (PCH002).• “Fomentar el uso no sexista del lenguaje oral y escrito utilizando murales” (PCZ009).• “Realizar campañas por el buen trato a través del lenguaje” (PCK001).

El resto de actividades incorporan la perspectiva de género en documentos institucionales, impulsan el proyecto de coeducación mediante la página web del centro y las competencias STEAM y fomentan una coordinación con instituciones externas como el Ayuntamiento, Berritzegune, Muxar, Berdindu, Bizigay, Sortzen, Biko, Kilikili, Naizen, Emakunde y la UPV/EHU.

Sobre formación en coeducación, la mayor cantidad de formación se dirige al alumnado destacando la educación afectiva y sexual. Le sigue el profesorado con formación en prevención de violencia de género, después la persona responsable de coeducación con formación impartida por el Berritzegune y, por último, las familias y el personal no docente.

En los proyectos son las familias, las personas responsables de coeducación y los grupos feministas del alumnado las figuras más importantes. El grupo feminista del alumnado está compuesto por alumnas y alumnos que tienen por costumbre reunirse cada quince días para tratar cuestiones de género, participar en la preparación de material coeducativo y en la organización de días reivindicativos.

Para la prevención, detección y respuesta eficaz ante la violencia de género, la mayoría de las actividades que se llevan a cabo son de carácter preventivo, aunque también las hay destinadas a responder ante casos de violencia. Destacan la celebración y reivindicación de días señalados (25 de noviembre, 8 de marzo y 17 de mayo), la formación en prevención de la violencia de género dirigida a toda la comunidad educativa, además de la realización del análisis de datos públicos sobre violencia de género con el alumnado, por ejemplo, el contador de víctimas de violencia de género, el test de coeducación y la elaboración de presentaciones “se presentan datos de violencia de género...el objetivo es mostrar datos escalofriantes y dar a conocer la Ley 1/2004 de Medidas de Protección Integral Contra la Violencia de Género para identificar logros, retos y lagunas” (PCT006). El resto de actividades, se centran en el acuerdo e inserción de protocolos de actuación ante casos de violencia de género, acoso homolesbotransbifóbico y mutilación genital.

3.5. Seguimiento y evaluación de los proyectos de coeducación

Para la asesora del Berritzegune el seguimiento y evaluación de los proyectos es crucial para su correcto desarrollo. Este debe ser realizado por agentes educativos del propio centro y debe aparecer descrito en la documentación aportada en la convocatoria “La evaluación la tienen que hacer ellos y tiene que estar prevista” (Violeta 4). Asimismo, recalca que cada actividad propuesta tiene que tener su propio indicador de seguimiento y logro.

Equipos directivos y responsables de coeducación afirman que el seguimiento y evaluación de su proyecto coeducativo se lleva a cabo en el seno de la comisión de igualdad, a la cual pertenece la persona responsable de coeducación del centro, aunque en ocasiones también participa el equipo directivo. Aun así, señalan la conveniencia de realizar un seguimiento por parte de toda la comunidad educativa, para lo cual habría que contar con la opinión del alumnado, profesorado y familias. Aunque también se han observado casos en los que parecían no tener claro quién, cuándo ni cómo debe realizarse el seguimiento del proyecto “no lo sé...a cada proyecto le corresponde una memoria... la hará el responsable” (Azalea).

Mencionan diferentes técnicas para llevar a cabo el seguimiento del proyecto. Principalmente, parten de los objetivos planteados para saber si estos han sido alcanzados o no, mediante los indicadores de seguimiento y logro de las actividades recogen información relevante sobre su funcionamiento, impacto y nivel de participación, además de analizar las dificultades con las que se han encontrado. Igualmente, llevan a cabo técnicas como la observación y aplicación de cuestionarios, siendo estos de elaboración propia o pertenecientes a algún otro programa.

Insisten en un seguimiento continuo mediante la aplicación de los indicadores de seguimiento y logro y en la elaboración de una memoria al finalizar el curso académico. A estos procesos se le suman casos en los que durante el transcurso del año se reúnen de forma esporádica hasta en 2 y 3 ocasiones para abordar el proyecto de forma general y reconducirlo, aunque también hay centros que afirman reunirse 1 sola vez al finalizar el curso para realizar una valoración general.

En la documentación de los proyectos encontramos descritos los indicadores de seguimiento y logro e información relevante en cuanto a la finalidad de la evaluación del proyecto. En principio se lleva a cabo una evaluación formativo-sumativa, mientras que la evaluación diagnóstica queda en un segundo plano. Por lo general, para su realización optan únicamente por técnicas cualitativas como la observación, aunque también se dan casos en los que aplican técnicas tanto cualitativas como cuantitativas añadiendo encuestas de satisfacción.

3.6. Implicación familiar en proyectos de coeducación

Desde el Berritzegune se recalca la importancia de tener en cuenta la opinión de las familias a la hora de realizar propuestas de mejora. Estas deben ser abordadas con tiempo y consensuadas por toda la comunidad educativa para que las familias puedan comprender el motivo de los cambios sugeridos. De no ser así, podría interpretarse como una imposición del centro y producir un efecto contrario al

deseado. También apunta la importancia de ofertarles formación para que adquieran conocimientos en coeducación.

Equipos directivos y responsables de coeducación señalan que la colaboración de las familias en el proyecto depende de la medida en que quieran participar. Para el diseño del proyecto no han tenido en cuenta su opinión, pero sí han contemplado su posterior participación. Por norma general los proyectos no son accesibles para las familias, pero se les informa en la reunión inicial del curso académico y/o mediante el envío de información por correo electrónico y la página web del centro. Son muy pocos los que envían cuestionarios a las familias con el fin de conocer su opinión en cuanto a las actividades que se desarrollan y aún menos para la realización de una valoración general del proyecto. Afirman que son necesarios nuevos canales de comunicación.

Consideran que alcanzar un número elevado de participación de madres y padres es muy complicado. Su participación se ajusta a actividades concretas como la carrera feminista *Lilatoia* y el 8M. No obstante, hay equipos directivos que afirman haber sido las propias familias las que se han acercado al centro a preguntar por el proyecto, aunque no eran familias de la etapa de educación secundaria. Por otro lado, todavía hay centros que no han involucrado a las familias en el proyecto. Desconocen el tipo de compromisos que estas estarían dispuestas a asumir. Consideran que su implicación puede ser muy diversa y que la clave de todo está en que las familias trabajen en casa las mismas cuestiones que se abordan en los centros educativos, aunque se trate de una labor muy costosa que requiere de un interés mutuo.

La oferta formativa en materia de coeducación dirigida a las familias, en la mitad de los centros se percibe como una tarea pendiente por su baja participación, coste económico y falta de planificación.

En la documentación de los proyectos en cuanto a la implicación familiar, se recoge el planteamiento de crear un grupo de padres y madres para impulsar y evaluar el proyecto de coeducación y la aportación de un espacio físico y/o virtual donde puedan exponer sus propuestas, dudas y sugerencias.

Finalmente, dicha documentación recoge itinerarios formativos dirigidos a las familias que abordan cuestiones como: educación afectivo-sexual, la transmisión de roles y estereotipos de género, identificación de tipos de violencia de género, uso ético y prevención de la violencia en redes sociales, masculinidades igualitarias y nuevas tipologías familiares.

4. Discusión y conclusiones

La principal conclusión de este trabajo es que en los centros educativos se entiende el género como un factor clave de transformación educativa (Bejarano et al., 2019; Díaz-Aguado et al., 2021; Moreno, 2020). Desde este convencimiento

participan en convocatorias para la elaboración de proyectos de coeducación y prevención de la violencia de género incentivados por la Administración educativa. Con ello, favorecen la implantación de planes de igualdad y la participación de figuras de impulso que fomentan prácticas pedagógicas igualitarias en la etapa de educación secundaria (Rebollo et al., 2011).

Los proyectos de coeducación y prevención de la violencia de género tienen como finalidad incorporar la perspectiva de género de forma transversal en la vida cotidiana del centro educativo (Angulo y Caño, 2017), sobre todo en el currículum del alumnado (Álvarez et al., 2019; Sáenz et al., 2019). Esto demuestra que los centros están dando un paso al frente, llevan a cabo actuaciones ligadas a los 8 ámbitos del // *Plan de Coeducación*, destacando la integración del saber de las mujeres y su contribución social e histórica. Recalcan la necesidad de apostar por un currículum libre de estereotipos que fomente la conciencia crítica y garantice la igualdad de oportunidades y las relaciones sanas (Díaz-Aguado et al., 2021; Ferrer y Bosch, 2013), ya que la fuerte presencia de elementos machistas en los medios de comunicación, internet y en campos relacionados con la cultura influye significativamente en las y los adolescentes. No obstante, no se ha detectado la incorporación de prácticas concretas en coeducación emocional, beneficiosas para un desarrollo emocional no estereotipado. La coeducación emocional “prepara a las personas para responsabilizarse de sus emociones sin la presión ejercida por las «normativas sociales» establecidas para los diferentes géneros” (Suberviola, 2020, p. 203).

Con la intención de asegurar acciones educativas de calidad, impulsan planes de igualdad e itinerarios formativos con perspectiva de género dirigidos a toda la comunidad educativa (Aroca et al., 2015; Azorín, 2017; Gallardo et al., 2020; McNamara, 2013; Ugalde et al., 2019). Se trata de cursos aislados y de poca durabilidad que parecen no contribuir lo suficiente para que el profesorado obtenga las claves necesarias para desarrollar nuevas prácticas coeducativas en las aulas (Álvarez-Rementeria et al., 2021) y se presentan como una preocupación y una necesidad de la comunidad educativa (Díaz-Aguado et al., 2021; Sánchez et al., 2021). Aun así, se ha podido observar que son el alumnado y el profesorado sus principales agentes beneficiados (Pacheco y López, 2019; Velasco y Álvarez, 2015). En la formación del alumnado, destaca la educación afectivo-sexual favorecedora de la prevención de la violencia de género y del desarrollo de relaciones sanas entre iguales (Carrer, 2018; Donoso et al., 2018; Pacheco y López, 2019; Velasco y Álvarez, 2015). Por otro lado, el profesorado recibe formación en prevención de la violencia de género (Bascón et al., 2013) con el objetivo de guiar y acompañar al alumnado en un desarrollo integral libre de estereotipos de género, implicando al alumnado en un clima escolar con libertad de expresión y respeto mutuo. Se han mencionado diversos itinerarios formativos entre ellos el uso ético de las redes sociales considerados junto con los proyectos STEAM, como buenas prácticas coeducativas (Donoso et al., 2018; Prendes et al., 2020; Martín et al., 2016; Reinking y Martín, 2018; Rheigans et al., 2018; Thianimen y Berki, 2019). Sin embargo, no se han identificado itinerarios formativos concretos para el desarrollo de las competencias emocionales, habiendo demostrado sus buenos resultados (Berastegi et al., 2020). Es necesaria la formación

y colaboración con las familias para que estas dispongan de los conocimientos necesarios, tomen conciencia de sus acciones y aborden cuestiones de género con sus hijas e hijos en coordinación con el profesorado (Donoso et al., 2018; Merma-Molina et al., 2021).

Finalmente, equipos directivos y responsables de coeducación apuestan por una evaluación continua que se recoge en una memoria final. Convendría realizar con mayor frecuencia una evaluación diagnóstica, ya que es relevante para la identificación de necesidades y el diseño y actualización de los proyectos de igualdad. Además, sería deseable la formación en evaluación de proyectos que garantice la adquisición de herramientas adecuadas para su realización en colaboración con instituciones y/o agentes que posibiliten un proceso evaluativo de calidad (Ugalde et al., 2019).

En definitiva, los proyectos de coeducación y prevención de la violencia de género son una práctica necesaria para alcanzar una sociedad igualitaria libre de violencia sexista, ya que aportan pequeñas acciones que promueven grandes cambios que garantizan un presente y un futuro digno con sentido de justicia social donde los estereotipos de género son desenmascarados y la igualdad de género un ideal alcanzado.

Como limitaciones del estudio destacar que la pandemia por COVID-19 interfirió en el proceso de colaboración de algunos centros en la investigación y la dificultad de acceso y el formato de los documentos analizados.

Finalmente, mencionar que se trata de un estudio preliminar y que convendría continuar investigando el desarrollo y evaluación de los proyectos contrastando información aportada por toda la comunidad educativa. También, sería útil crear una herramienta que facilite a los centros educativos la realización de una evaluación diagnóstica que les aporte información sobre sus fortalezas y debilidades en materia de coeducación. Y, por último, seguir investigando cómo incorporar la coeducación emocional en la educación secundaria.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, A., Vizcarra, M. T., & Lasarte, G. (2019). El significado y la evolución del término <<coeducación>> con el cambio de siglo: el caso de los centros escolares de Vitoria-Gazteiz. *Tendencias pedagógicas*, 34, 62-75.
- Álvarez-Rementería, M., Darretxe, L., & Arandia, M. (2021). La formación continua del profesorado desde una perspectiva de género. Análisis del plan formativo del País Vasco. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 14(especial), 62-74. <http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/3394>
- Angulo, A., & Caño, A. (2017). La igualdad de género vista por los equipos directivos del País Vasco. RILME. *Red de investigación sobre liderazgo y mejora de la educación*, 509-512. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/679662>

- Aragonés, M., Rosser, A., & Gil, D. (2020). Coeducation and gender equality in education systems: A scoping review. *Children and Youth services Review*, 111, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.104837>
- Aristizabal, P., Gómez-Pintado, A., Ugalde, A. I., & Lasarte, G. (2016). La mirada coeducativa en la formación del profesorado. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 79-95. <https://doi.org/10.5209/RCED.52031>
- Aroca, C., Ros, C., & Valera, C. (2015). Programa para el contexto escolar de prevención de violencia en parejas adolescentes. *Educar*, 52(1), 11-31. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.673>
- Azorín, M. C. (2017). Actitudes hacia la igualdad de género en una muestra de estudiantes de Murcia. *Revista Complutense de Educación*, 28(1), 45-60. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28n1.48715
- Bascón, M., Saavedra, J., & Arias, S. (2013). Conflictos y violencia de género en la adolescencia. Análisis de estrategias discursivas y recursos para la coeducación. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 17(1), 289-307. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev171COL2.pdf>
- Bejarano, M. T., Martínez, I., & Blanco, M. (2019). Coeducar hoy. Reflexiones desde las pedagogías feminista para la despatriarcalización del currículum. *Tendencias Pedagógicas*, 34, 37-50. <https://doi.org/10.15366/tp2019.34.004>
- Berastegi, J., De la Caba, M. A., & Pérez, N. (2020). Evaluación del programa "familias emocionadas". *Aula abierta*, 49(4), 423-430. <https://doi.org/10.17811/rifie.49.4.2020.423-430>
- Carrer, C. (2018). El dispositivo de acoso escolar homofóbico y transfóbico: voces en una comunidad educativa. *Sociedad e Infancias*, 2, 211-232. <https://doi.org/10.5209/SOCI.59456>
- Colás, P., & Jiménez, R. (2006). Tipos de conciencia de género del profesorado en los contextos escolares. *Revista de Educación*, 340, 415-444. https://www.researchgate.net/publication/28158210_Tipos_de_conciencia_de_genero_del_profesorado_en_los_contextos_escolares
- Creswell, J. (2013). *Qualitative inquiry & research desing. Choosing among five approaches*. London Sage
- De León, C., & López, M. (2013). Percepción del profesorado en la implementación del plan de igualdad entre mujeres y hombres en educación. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 17(2), 401-419. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev172COL10.pdf>
- Departamento de Educación, Política Lingüística y cultura (2013). *Plan director para la coeducación y la prevención de la violencia de género en el sistema educativo*. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

- Departamento de Educación. (2019). *II Plan de coeducación para el sistema educativo vasco, en el camino hacia la igualdad y el buen trato 2019-2023*. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez, R., Martín, J., & Facón, L. (2021). *Igualdad y violencia contra las mujeres en la adolescencia en España. El papel de la escuela*. Catálogo de publicaciones del MEFP.
- Donoso, T., Rubio, M. J., & Vilà, R. (2018). La adolescencia ante la violencia de género 2.0: concepciones, conducta y experiencias. *Educación XXI*, 21(1), 109-134. <https://doi.org/10.5944/educXXI.20180>
- Emakunde. (2020). *Beldur Barik*. <https://www.beldurbarik.eus/eu/>
- Ferrer, V., & Bosch, E. (2013). Del amor romántico a la violencia de género- Para una coeducación emocional en la agenda educativa. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 17(1), 105-122 <http://www.ugr.es/~recfpro/rev171ART7.pdf>
- Ferreiro, L. (2017). Educación afectivo-emocional y sexual. Para despatriarcalizar la escuela y caminar hacia la igualdad. *Atlánticas. Revista Internacional de Estudios Feministas*, 2 (1), 134-165. <http://dx.doi.org/10.17979/arief.2017.2.1.1771>
- Gallardo, J. A., López, F., & Gallardo, P. (2020). Pensamiento y convivencia entre géneros: coeducación para prevenir la violencia. *Multidisciplinary Journal of Gender Studies*, 9(3), 263-287. <https://doi.org/10.17583/generos.2020.5477>
- García-Pérez R., Sala, A., Rodríguez-Vidales, E., & Sabuco-Cantó, A. (2013). Formación inicial del profesorado sobre género y coeducación: impactos metacognitivos de la inclusión curricular transversal sobre sexismo y homofobia. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 17(1), 269-287. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev171COL1.pdf>
- Gómez, J., & Pinedo, J. (2013). *Sexumusu. Programa de integración de la educación sexual en el sistema educativo. Guía del profesorado*.
- Igbo, J., Onu, V., & Obiyo, N. (2015). Impact of gender stereotype on secondary school students` self-concept and academic achievement. *Sage Open*, 5(1), 1-10. <https://doi.org/10.1177/2158244015573934>
- Martín, A., Pazos, M., Montilla, M. V. C., & Romero, C. (2016). Una modalidad actual de violencia de género en parejas de jóvenes: las redes sociales. *Educación XXI*, 19(2), 405-429. <https://doi.org/10.5944/educXXI.16473>
- McNamara, B. (2013). *Bullying and students with disabilities. Strategies and techniques to create safe learning environment for all*. Corwin.

- Mediha, S. (2017). Teachers' Views on Co-education: Co-Education or single-sex education?. *Acta Didactica Napocensia*, 10(3), 35-44. <https://www.proquest.com/eric/docview/1987370734/fulltextPDF/ED9692CE5BCD43A1PQ/3?accountid=17248>
- Merma-Molina, G., & Díez-Ros, R. (2021). Programa de prevención eco-constructivista para prevenir la violencia de género: experiencias en la formación inicial del profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 25(2), 237-261. <https://doi.org/1030827/PROFESORADO.v25I2.9381>
- Merma-Molina, G., Gavilán-Martín, D., Molina, D., & Urrea-Solano, M. (2021). El impacto de los roles de género en las actitudes sexistas del colectivo adolescente en el ámbito escolar. *Bordón*, 73(2), 113-131. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2021.81390>
- Millares, C., Cardona, M. C., & Chiner, E. (2020). La perspectiva de género en la formación inicial docente: estudio descriptivo de las percepciones del alumnado. *Educación XXI*, 23(2), 231-257. <https://doi.org/10.5944/educXXI.23899>
- Moreno, M. (2013). *Queremos coeducar*. Centro de Profesorado y Recursos de Avilés Occidente.
- Moreno, M. (2020). Coeducar es innovar. Participación educativa. *Revista del consejo escolar del estado*, 7 (10), 61-71. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/coeducar-es-innovar/ensenanza-politica-educativa/23936>
- Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: La agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*.
- Orebe Hezkuntza. (2015). *Guía de aprendizajes del programa Nahiko!: Resumen, Conclusiones y Experiencias Piloto*. Emakunde.
- Pacheco, B., & López, J. (2019). "Ella lo provocó": el enfoque de género en la comprensión de la violencia escolar. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 363-678. <https://doi.org/10.6018/rie.37.2.321371>
- Palacios, L. (2009). Epistemología y pedagogía de género: el referente masculino como modo de construcción y transformación del conocimiento científico. *Horizontes Educativos*, 14(1), 65-75. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=97912444005>
- Prendes, M. A., García, P. A., & Solano, I. M. (2020). Igualdad de género y TIC en contextos educativos formales: Una revisión sistemática. *Comunicar*, 63, 9-20. <https://doi.org/10.3916/C63-2020-01>
- Rebollo, M. A., Vega, L., & García, R. (2011). El profesorado en la aplicación de planes de igualdad: conflictos y discursos en el cambio educativo. *Revista de*

- Investigación Educativa*, 29(2), 311-323.
<https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/43737/PROFESORADO%20EN%20LA%20APLICACION%20DE%20PLANES%20DE%20IGUALDAD.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Reinking, A., & Martín, B. (2018). The Gender Gap in STEM Fields: Theories, Movements, and Ideas to Engage Girls in STEM. *Journal of new approaches in educational research*, 7(2), 160-166.
<https://doi.org/10.7821/naer.2018.7.271>
- Resa, A. (2021). La formación en igualdad de género en los grados de educación Primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 13-27. <https://doi.org/10.6018/reifop.390951>
- Rheingans, P., Eramo, E. D., Diaz-Espinoza, C., & Ireland, D. (2018). A model for increasing gender diversity in Technology. En Barnes, T. y García, D. (Eds.), *Proceedings of the 49th ACM Technical on Computer Science Education*. 459-464. <https://doi.org/10.1145/3159450.3159533>
- Rivas-Rivero, E., Bonilla-Algovia, E., & Pascual-Gomez, I. (2021). Actitudes discriminatorias hacia las mujeres en adolescentes: relación con la edad y el rendimiento académico. *Revista complutense de educación*, 32(3), 315-325.
<http://dx.doi.org/10.5209/rced.70175>
- Sáenz, A., Goñi, E., & Camuñas, A. (2019). La coeducación a debate. Representaciones sociales en el profesorado de educación infantil. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 23(2), 463-484.
<https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i2.9726>
- Sánchez, B., Álvarez, A., & Escribano, M. (2021). Logros y desafíos de la (co)educación: un camino violeta por recorrer. *Revista de Estudios Socioeducativos*, (9), 145-159.
https://doi.org/10.25267/Rev_estud_socioeducativos.2021.i9.10
- Suberviola, I. (2020). Aspectos básicos sobre el concepto y puesta en práctica de la coeducación emocional. *Foro de educación*, 18(1), 189-207.
<https://doi.org/10.14516/fde.682>
- Thianinem, T., & Berki, E. (2019). The re-Production process of gender bias: A case of ICT professors through recruitment in a gender-neutral country. *Studies in Higher Education*, 44(1), 170-184.
<https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1351428>
- Ubillos, S., Goiburu, E., Puente, A., Pizarro, J. P., & Echeburúa, E. (2017). Evaluación de pensamientos distorsionados sobre la mujer y la violencia de estudiantes vascoparlantes de enseñanzas medias. *Revista de Psicodidáctica*, 22(1), 1-8. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.16124>

- Ugalde, A. I., Aristizabal, P., Garai Ibañez, B., & Mendiguren, H. (2019). Coeducación: un reto para las escuelas del siglo XXI. *Tendencias pedagógicas*, 34, 16-36. <https://doi.org/10.15366/tp2019.34.003>
- Velasco, M. J., & Álvarez, B. (2015). Perfiles y percepciones de género en violencia escolar. *Revista de Investigación Educativa*, 33(1), 211-231. <https://doi.org/10.6018/rie.33.1.195891>
- Venegas, M. (2015). Segregar versus coeducar: Un marco para educar las relaciones afectivo sexuales y prevenir la violencia de género. *Ehquidad International Journal Welfare Policies and Social Work Journal*, 3, 49-76. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2015.0003>

Financiación

Esta investigación se enmarca en el Proyecto I+D "GESKOLA - Mejora escolar desde la perspectiva de género en centros de la Comunidad Autónoma Vasca (CAV)", cuenta con la ayuda PGC2018-094124-B-100 del MCIU proyecto financiado por MCIN/AEI/ 10.13039/ 501100011033 y por "FEDER Una manera de hacer Europa"; dentro del Grupo de Investigación [GIU21/056] GANDERE (<https://www.ehu.eus/gandere>) subvencionado por la Universidad del País Vasco (UPV/EHU); así como, la Contratación para la Formación de Personal Investigador en la UPV/EHU [PIF19/128].

Agradecimientos

Agradecemos a la asesora principal del Departamento de Coeducación y Convivencia del Berritzegune Central y a los equipos directivos y responsables de coeducación su participación en las entrevistas y el acceso a la documentación de los proyectos.

Contribuciones del autor

S.R.M., I.B.R. y V.A.L han contribuido por igual.

Conflicto de intereses

No existen conflictos de intereses para la publicación de este manuscrito.

Declaración ética

Se han seguido los criterios de la Comisión ética de la UPV/EHU (M10/2019/183).

Cómo citar este artículo:

Rodríguez Miguel, S., Bartau Rojas, I. y Azpillaga Larrea, V. (2023). Proyectos de Coeducación y prevención de la violencia de género en secundaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 27(2), 309-329. DOI: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v27i2.23469>