



Plan de Actuación

Educación para la igualdad y los buenos tratos a través de la coeducación

Máster Universitario en Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria,
Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas

Especialidad de Orientación Educativa

Presentado por: Ana Benítez Dean

Dirigido por: María de Itziar Álvarez Varga

Alcalá de Henares, a 22 de junio de 2022

Índice

Resumen.....	5
Abstract.....	5
1. Introducción	6
2. Marco teórico	7
2.1 Coeducación y Escuela	7
2.2 Conceptualización de la Violencia de Género	8
2.3 La Desigualdad y la Violencia Contra las Mujeres en Cifras	10
2.4 Modelos Explicativos de la Violencia de Género y la Desigualdad.....	13
2.5 Características y Proceso de la Violencia de Género	16
2.6 Violencia de Género y Adolescencia.....	18
2.7 Mitos Asociados a la Violencia de Género	20
2.8 Condiciones de Riesgo y de Protección	22
2.9 Consecuencias de la Violencia de Género	23
2.10 Prevención de la Violencia de Género en España y Coeducación	25
3. Plan de Actuación	26
3.1 Marco Legislativo.....	26
3.2 Análisis del Contexto	28
3.3 Componentes, funciones y objetivos del Departamento de Orientación.....	29
3.4 Organización del Departamento de Orientación	31
3.5 Recursos y Materiales del Departamento de Orientación.....	32
3.6 Objetivos	32
3.7 Propuesta de Intervención.....	33
3.7.1 Destinatarios.....	34
3.7.2 Metodología	34
3.7.3 Acciones y Medidas.....	34
3.7.4 Temporalización	44
3.7.5 Evaluación.....	46
3.8 Coordinación con servicios externos	47
3.9 Evaluación del Funcionamiento del Departamento de Orientación.....	48
4. Conclusiones	48
Referencias.....	50
Anexos	55

Resumen

El presente estudio expone una propuesta de intervención educativa a través de la coeducación. La desigualdad y la violencia contra las mujeres sigue siendo una realidad que resultan necesaria erradicar y prevenir y, en este ámbito, la escuela cumple un papel esencial. Como figura en la legislación vigente la escuela debe velar por el desarrollo integral del alumnado y la construcción de sociedades democráticas y comprometidas con los derechos humanos, abordando en este camino la igualdad de género. Esta propuesta se realiza en un centro educativo de Las Rozas (Madrid). Se plantea la inclusión de sesiones que aborden la igualdad y la violencia de género en el Plan de Acción Tutorial y la puesta en marcha de actividades a nivel de centro de promoción de la igualdad. Este trabajo, aunque precisa de una intervención de mayor amplitud y alcance, espera resultar de utilidad para la promoción de la igualdad de género, el progreso hacia la implantación de un modelo de enseñanza coeducativo en el centro y el fomento de las relaciones de buen trato entre el alumnado.

Palabras clave: igualdad, coeducación, violencia de género, educación, buenos tratos, sexismo.

Abstract

This study presents a proposal for educational intervention through co-education. Inequality and violence against women continues to be a reality that needs to be eradicated and prevented and, in this area, schools play an essential role. As stated in current legislation, schools must ensure the comprehensive development of students and the construction of democratic societies committed to human rights, addressing gender equality in this way. This proposal is carried out in an educational centre in Las Rozas (Madrid). The inclusion of sessions that address gender equality and gender violence in the Tutorial Action Plan and the implementation of activities at the centre level to promote equality are proposed. This work, although it requires an intervention of greater breadth and scope, hopes to be useful for the promotion of gender equality, progress towards the implementation of a co-educational teaching model in the centre and the promotion of good relations between students.

Keywords: equality, co-education, gender violence, education, good treatment, sexism.

1. Introducción

La igualdad, como derecho fundamental, es un objetivo necesario para la construcción de un mundo equitativo, sostenible y pacífico. Toda sociedad que se defina como democrática, sustentada en los derechos humanos y el estado de derecho, implícitamente tiene como objetivo esencial tratar de alcanzar la igualdad de género.

Como postula la directora general de la Organización Mundial de la Salud (OMS), Margaret Chan (2013), la violencia contra las mujeres es un problema de salud mundial con proporciones endémicas. Basta con observar los datos existentes para comprender el impacto que tiene esta problemática en la sociedad y la enorme necesidad de trabajar para su erradicación.

Según Carrasco-Ruiz (2019) el reconocimiento de la desigualdad y la violencia contra las mujeres como un problema de carácter público y social ha sido un factor clave para el avance hacia una igualdad real y efectiva, aunque aún queda camino por recorrer para alcanzar la equidad. Precisamente este reconocimiento, ha permitido entender la implicación de la sociedad y de los diferentes sectores públicos en la lucha por la igualdad.

Como indican desde la UNESCO (2019), la educación es un mecanismo de socialización y es fundamental para el desarrollo social, emocional y psicológico de las personas jóvenes. Para facilitar el desarrollo pleno e integral del alumnado, es necesario comprender la educación desde una perspectiva sociocomunitaria, que permita contribuir a la construcción de una ciudadanía más justa, igualitaria e inclusiva.

En el ámbito educativo español, como recoge la Ley 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación (LOMLOE), los centros educativos deben desarrollar medidas para fomentar la igualdad efectiva entre hombres y mujeres e implementar el principio de coeducación.

La coeducación es un método educativo que se construye sobre el principio democrático de igualdad de derechos y oportunidades. Para superar las barreras existentes en este terreno, se hace necesario poner la educación en primer plano. Potenciando aquellos aspectos, presentes en los pilares educativos actuales, que permitan una educación basada en el respeto, la igualdad y la inclusión.

En este sentido, el papel de la orientación educativa resulta esencial. En primer lugar, porque la educación contribuye a la convivencia y al desarrollo integral del alumnado, por tanto, ha de facilitar la construcción de ciudadanos críticos y transformadores, capaces de vivir en una sociedad democrática (Torrego, 2008). Y, en segundo lugar, porque la figura del orientador/a es un elemento clave para la promoción de la mejora educativa y el cambio social (Santana, 2014).

El presente trabajo pretende presentar un caso práctico en el que se aborde la inclusión de contenidos que permitan fomentar la igualdad y prevenir la violencia de género desde la escuela. Para ello, se propone la intervención desde el Plan de Acción Tutorial, desde una mirada que permita al alumnado sensibilizarse e implicarse en el camino hacia la igualdad.

2. Marco teórico

2.1 Coeducación y Escuela

Para entender el concepto de coeducación, como indica el Instituto de la Mujer (2008), resulta de utilidad repasar como ha avanzado históricamente el modelo educativo español.

El primer modelo, de escuela de roles separados, dividía al alumnado por sexo. Este modelo separaba tanto física como curricularmente a ambos grupos. La idea base es que cada uno de ellos tiene unos roles asignados socialmente, en la que los hombres ocupan la esfera pública y las mujeres la esfera privada. La competencia dentro del sistema político, económico y social en este modelo es inexistente dada la separación y, por tanto, la igualdad de oportunidades no tendría relevancia.

El segundo, el modelo de escuela mixta, está basado en el principio democrático de la igualdad y defiende la educación conjunta e igualitaria en el ámbito curricular y pedagógico. Asume la existencia de igualdad plena entre ambos géneros. Bajo este modelo no tienen cabida las diferencias culturales y se premia los méritos y esfuerzos de las personas.

Finalmente, el modelo de escuela coeducativa plantea la existencia de diferencias sociales y sexuales por razón de género. Este modelo incorpora la diversidad de género como diversidad cultural, reconoce los valores y prácticas tradicionalmente asociadas a las mujeres y entiende la escuela como un espacio no neutral. La escuela coeducativa persigue la eliminación de estereotipos y la superación de la desigualdad. Por tanto, incluye una planificación curricular que atienda a las necesidades específicas de cada grupo.

El término coeducación se refiere a la educación conjunta de hombres y mujeres, desde una propuesta pedagógica en la que la educación se imparte en condiciones de igualdad y bajo una perspectiva de género (Instituto de la Mujer, 2008). Este modelo supone ir más allá de la educación mixta, se trata de promover la igualdad de manera que eduquemos personas que participen en una ciudadanía plena, en derechos y libertades.

Como plantean Monasterio et al. (2011) la coeducación es un proceso que guía hacia la diversidad, reconociendo las diferencias y otorgándoles valor para educar en equidad de derechos desde una metodología transversal. El papel de la escuela, que tiene entre sus principios el derecho a la educación y la igualdad de oportunidades, resulta esencial para construir una sociedad democrática y poner fin a la desigualdad (Ugalde et al., 2019; Sánchez y Barea, 2019).

Para poder alcanzar el objetivo de construir un modelo de sociedad libre de discriminación y desigualdad es necesario educar desde la coeducación, atendiendo a la construcción de un entorno igualitario (Ugalde et al., 2019) y el desarrollo de acciones que fomenten la mejora de las relaciones sociales, afectivas y emocionales (Ferreiro, 2017).

Como exponen Gallardo-López et al. (2020), es necesario trabajar desde los centros educativos en el avance de un modelo coeducativo que permita la superación de las barreras que dificultan la igualdad. El cambio de paradigma debe permitir profundizar en la coeducación, la prevención de la violencia de género y la resolución pacífica de conflictos basada en la igualdad, el respeto y la diversidad.

2.2 Conceptualización de la Violencia de Género

Nos detenemos a continuación en la definición de algunos de los términos que van a utilizarse a lo largo de este trabajo. Educar para la igualdad incluye la educación hacia una cultura de rechazo y tolerancia cero ante la desigualdad y la violencia contra la mujer. Aunque este término engloba múltiples expresiones de la violencia contra las mujeres, excede el objetivo y capacidades de este trabajo, en el que nos centramos en la coeducación y en los buenos tratos abarcando específicamente la violencia de género.

El primer término que es necesario aclarar es el concepto de género. Como indican Carrasco-Ruiz et al. (2019), el término género alude a las diferencias culturales y sociales atribuidas a las personas en base a la diferencia sexual. La Rae hace referencia a factores socioculturales desde los que se produce la atribución de roles, espacios, tiempos o funciones

asignados a cada sexo para construir su identidad y ser desarrollados en sociedad. Como señalan Lorente Acosta et al. (2022), el género define a hombres y mujeres según referencias socioculturales y son reconocidos como tales según su ajuste a este modelo social.

Cuando nos referimos a violencia hacia la mujer por cuestión de género encontramos diferentes definiciones. El Consejo de Europa sobre la Prevención y Lucha contra la Violencia Contra las Mujeres y la Violencia Doméstica, más conocido como el Convenio de Estambul, ratificado por España en 2014, define la violencia contra la mujer como:

Una violación de los derechos humanos y una forma de discriminación contra las mujeres y todos los actos de violencia basados en el género que implican o pueden implicar para las mujeres daños o sufrimientos de naturaleza física, sexual, psicológica o económica, incluidas las amenazas de realizar dichos actos, la coacción o la privación arbitraria de libertad, en la vida pública o privada (Consejo de Europa, 2011, art.3).

Por su parte, Naciones Unidas definía en la Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer (1993) como:

Todo acto de violencia basado en el género que tiene como resultado posible o real un daño físico, sexual o psicológico, incluidas las amenazas, la coerción o la privación arbitraria de la libertad, ya sea que ocurra en la vida pública o en la vida privada (ONU,1993, p.3)

El artículo 1 de la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, aprobada por unanimidad en el parlamento español, reconoce que esta violencia es la expresión más brutal de la desigualdad y que la define como:

Todo acto de violencia (...) que, como manifestación de la discriminación, la situación de desigualdad y las relaciones de poder de los hombres sobre las mujeres, se ejerce sobre éstas por parte de quienes sean o hayan sido sus cónyuges o de quienes estén o hayan estado ligados a ellas por relaciones similares de afectividad, aun sin convivencia. (...) que tenga o pueda tener como resultado un daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico para la mujer, así como las amenazas de tales actos, la coacción o la privación arbitraria de la libertad, tanto si se producen en la vida pública como en la vida privada (BOE, 2004, p.10).

Más recientemente el Pacto de Estado contra la Violencia de Género, aprobado el 28 de septiembre de 2017, expresa el compromiso de la sociedad española en la lucha contra la violencia contra las mujeres.

De esta definición, es importante distinguir algunas características: 1) Se ejerce específicamente por parte del hombre a la mujer en base a una desigualdad estructural e histórica; 2) sucede por el simple hecho de ser mujer, independientemente de estrato social, nivel educativo o económico; 3) Se ejerce por parte de quienes estén o hayan estado ligados a ellas por relaciones de afectividad; 4) puede darse con o sin convivencia y tanto en el espacio público como privado; 5) Es una acción continuada y sistemática con el objetivo de establecer control bajo un modelo relacional de poder-sumisión.

Como señalan Lorente Acosta et al. (2022) se trata de una violencia enraizada a una cultura desigual que permite establecer relaciones de poder-sumisión. Ante las desviaciones de este modelo hegemónico, la violencia surge como una herramienta de control y restablecimiento. Lorente (2010) señala algunos elementos distintivos de esta violencia: 1) inmotivada; 2) dirigida a aleccionar a la mujer; 3) continuada; 4) cíclica; 5) extendida: la violencia también puede dirigirse al entorno próximo de la víctima; 6) pública: se vale de la normalización, validación social y pasividad de los entornos. Los agresores actúan “*como debe hacerlo un hombre*” y, de hecho, la mayoría de los agresores asumen su autoría tras la agresión.

Como indica Del Moral (2021) en su informe “*No es amor*”, cuando nos referimos a la adolescencia, la definición encuentra cierto debate. Por un lado, no podemos obviar que cuando se da entre iguales, menores de edad, ambos están sujetos a la protección de la Convención de Derechos del Niño. De igual manera, tampoco se puede dejar a un lado las características propias del género que la atraviesan. Como exponen desde esta organización, es necesario abarcar el término desde una mirada integradora que contemple las características específicas de la infancia y de la violencia contra las mujeres.

2.3 La Desigualdad y la Violencia Contra las Mujeres en Cifras

El siguiente aspecto que debemos preguntarnos es ¿Por qué es necesario trabajar desde la escuela la educación para la igualdad y los buenos tratos?

En primer lugar, es preciso señalar que desde el año 2004, son 13 las menores que han sido asesinadas por su pareja o expareja. En todos los casos, la pareja era mayor de edad (Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género, 2022). Esta es la manifestación más

extrema de esta violencia que no hace sino recordarnos la gravedad de la temática abarcada y la inminente necesidad trabajar para erradicar cualquier manifestación de violencia contra la mujer.

Según la última macroencuesta realizada por la Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género (2019), las adolescentes de 16 y 17 años han sufrido: 6,2% violencia física, 6,5% violencia sexual, 16,7% violencia emocional y 24,9% violencia psicológica o de control. Para ayudar a visibilizar la magnitud de los datos se indica que, según este estudio, el 57,3% (11,7 millones) de mujeres residentes en España, han sufrido a lo largo de sus vidas algún tipo de violencia contra la mujer.

En el último informe realizado por Díaz-Aguado et al. (2021b) sobre la situación de la violencia contra las mujeres en la adolescencia en España, se señalan los porcentajes de adolescentes que reconocen haber vivido o ejercido algún tipo de violencia contra su pareja. En este estudio se encuestó a 13.267 menores (6585 mujeres y 6103 hombres) con una media de edad de 16,2 años. Las mujeres indicaron haber vivido: abuso emocional (17,3%), control abusivo (17,1%), violencia sexual (11,1%) y violencia física (3,6%). Los hombres reconocieron haber ejercido: violencia psicológica (6,2%), de control (5,2%), violencia a través de las TIC (6% control a través del móvil; 2,1% amenazas; 6% uso de contraseñas para controlar), violencia sexual (3,1%) y violencia física (2,3%). Como se observa en los datos y como indican las autoras, los chicos muestran una mayor dificultad para reconocer las situaciones vividas de violencia.

Como expone Del Moral (2021), la realidad de esta violencia es abrumadora y no queda reflejada en los estudios disponibles hasta el momento. Desde esta organización ponen de manifiesto que, en España durante el año 2020, de las 29.215 mujeres supervivientes de violencia de género con medidas cautelares u órdenes de protección 514 eran menores. Al ver este dato es preciso recordar que tan sólo un 21,7% de las mujeres denuncian y este porcentaje se incrementa en la adolescencia, donde encuentran muchas más dificultades para denunciar e identificar la violencia. Además, encontramos que, en 2020, 72 chicos menores fueron denunciados por violencia de género y se les impusieron medidas judiciales. Es decir, hablamos de una realidad que aún hoy en día se encuentra en gran medida invisibilizada.

Por otro lado, es preocupante la tendencia que en los últimos años ha ido adquiriendo la percepción de los jóvenes en relación con la violencia de género y la desigualdad. Según el

“*Barómetro de Juventud y Género 2021*” encontramos que un 20% de los chicos (1 de cada 5) considera que no existe esta realidad, sino que se trata de un invento ideológico. También aumenta la percepción sobre la inevitabilidad, la normalización y justificación de la violencia. Asimismo, desde 2017, aumenta la percepción de haber sufrido algún tipo de violencia en la pareja. Este mismo informe concluye la existencia de una juventud polarizada en la que los hombres cada vez parecen tender a ser menos conscientes de la desigualdad (Rodríguez et al., 2021).

Ante la realidad expuesta, es deducible la necesidad de conocer los datos y las características de esta violencia entre adolescentes para poder desarrollar intervenciones específicas y eficaces que permitan avanzar en la lucha por la erradicación de esta lacra. Por otro lado, resulta imprescindible poner en marcha actuaciones que permitan trabajar, desde este mismo momento, en la prevención e intervención tanto con víctimas como con agresores. Recordamos de nuevo, la necesidad de una doble perspectiva de infancia y de género cuando sucede entre adolescentes. En este caso hablamos de menores que precisan de protección y, que, posteriormente, pasaran a incorporarse a una sociedad en la que como refleja la investigación actual la violencia contra las mujeres alcanza unas dimensiones graves y alarmantes.

Finalmente, resulta conveniente señalar que España se encuentra en el octavo puesto de la Unión Europea en el Índice de igualdad de género 2020 y muestra un aumento progresivo de la reducción de la desigualdad. Los datos segregados de este indicador muestran que encontramos una reducción de la brecha de género en el tiempo dedicado a los cuidados no remunerados, se ha logrado un equilibrio de hombres y mujeres en el parlamento y se ha aumentado el porcentaje de mujeres implicadas en las tomas de decisiones económicas. Sin embargo, es necesario señalar que la desigualdad de género sigue presente en la mayor parte de los ámbitos evaluados (trabajo, monetario, tiempo, poder) salvo en educación, donde las mujeres presentan mayores tasas de educación universitaria y permanente. Así se expone un mayor riesgo de pobreza, menores salarios, menor índice de ocupación laboral, menor presencia en puesto de poder y mayor dedicación a tareas de cuidados no remunerados. Pese al progresivo avance se estima que la igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres tardará en llegar décadas, por tanto, se hace necesario continuar trabajando para mantener el progreso logrado y continuar avanzando hacia la igualdad plena.

2.4 Modelos Explicativos de la Violencia de Género y la Desigualdad

Existen varios modelos teóricos que tratan de dar explicación a esta realidad y responder a la cuestión de por qué ocurre. Las teorías que se centraban en el análisis de factores individuales se encuentran actualmente superadas y, hoy en día, se aboga por una concepción multicausal de la violencia contra las mujeres. Así Gómez-Plaza et al. (2019), señalan que el proceso de socialización de género se encuentra en la base de la desigualdad, pues contribuye a la construcción de un modelo de relación dominio-sumisión que encuentra su expresión más brutal en la violencia de género.

Como exponen Bosch y Ferrer (2014; 2019) hemos podido presenciar un avance desde las teorías que apelaban a modelos unicausales (que consideran que el origen está en factores individuales), pasando por las teorías sociológicas y psicológicas (aprendizaje social, de los recursos, del intercambio, perspectiva sociológica, perspectiva feminista), hasta las teorías más actuales que sustentan la complejidad y multicausalidad de este fenómeno. Actualmente existe un amplio consenso en torno al enfoque desde una perspectiva multicausal. La característica común de estos modelos es que conciben la violencia como un fenómeno complejo en el contexto de una situación de desigualdad estructural (Bosch-Fiol y Ferrer-Pérez, 2019).

Desde la Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género (2019) y el Ayuntamiento de Salamanca (2021) señalan algunas de las teorías explicativas con mayor repercusión:

Teoría del aprendizaje social (Bandura, 1987): la violencia es aprendida en el proceso de socialización dentro del núcleo familiar. No explica el fenómeno completo, pero evidencia la vivencia de violencia como factor de riesgo.

Teoría de los recursos (Goode, 1971): Esta teoría postula que todos los sistemas sociales utilizan la violencia ante la carencia de recursos para legitimarse y mantener el estatus.

Teoría del intercambio: plantea que los individuos son violentos cuando los costes de dicha violencia no sobrepasan los beneficios. En el caso de la violencia de género, encontramos que la ausencia de sanción social genera una situación propicia.

Teoría del estrés (Farrington, 1986): la violencia se manifiesta cuando un individuo se encuentra en una situación de estrés y carece de recursos y estrategias para mitigar el impacto.

Teorías feministas: la violencia sería el reflejo de la desigualdad de poder entre hombres y mujeres. Desde este planteamiento se considera la violencia contra las mujeres un fenómeno funcional y útil para mantener el orden establecido con base en la estructura social.

Modelo ecológico (Dutton,1988): Plantean la necesidad de un acercamiento multidimensional. Con base en el aprendizaje social, la idea principal sostiene que debe tenerse en cuenta el ambiente. En la violencia de género se plantean cuatro esferas de influencia: individual (factores biológicos), relacional (relaciones sociales cercanas), comunitaria (contextos comunitarios) y social (macrosistema).

De las diferentes propuestas mencionadas el modelo ecológico es uno de los modelos más extendidos y utilizados por la comunidad científica y las instituciones internacionales. Además, a estos modelos multicausales se han añadido posteriormente otras propuestas como el modelo de García-Seigas y Casado-Aparicio (2010), centrado en el vínculo afectivo.

Según Lorente Acosta et al. (2022), la violencia de género tiene su origen en las referencias culturales vinculadas a la construcción de identidades masculinas y femeninas y el establecimiento de relaciones de poder-sumisión. Se trata de una violencia estructural cuyo origen radica en las normas y valores que determinan el orden social y se ejerce como elemento estabilizador de la convivencia, asumiendo que las mujeres ocupan un espacio secundario necesitado de control.

El objetivo de esta violencia, por tanto, no es el daño sino el control y el sometimiento basado en los elementos sociales y culturales que perpetúan esta estructura desigual. De aquí, la normalización, justificación, invisibilización y pasividad social que encontramos pese a las elevadas cifras de incidencia (Lorente Acosta et al., 2022).

De igual manera Del Moral (2021), señala la existencia de esta desigualdad estructural basada en la construcción de normas sociales y culturales que favorecen el uso de la violencia y la construcción de modelos relacionales desiguales. Según Pandeia et al. (2020), la violencia se explica por una multiplicidad de factores e identifican cuatro que contribuyen a la violencia de género: culturales, jurídicos, económicos y políticos.

Entre los factores culturales encontramos todas aquellas construcciones sociales y culturales que contribuyen al establecimiento de un modelo social desigual. Algunos ejemplos serían la socialización, estereotipos y roles de género, la normalización de la violencia, las tradiciones históricas y religiosas o las normas y valores tradicionalmente establecidos. Los

factores jurídicos aluden a la consideración del derecho de la mujer a vivir libre de violencia tanto en la esfera pública como privada. Es decir, al reconocimiento de actos delictivos que atentan contra este derecho y a la necesidad de una respuesta efectiva por parte de las instituciones que permitan la reparación de las víctimas. Los factores económicos incluyen la relación de la violencia con la pobreza y el empleo. Por último, los factores políticos se refieren a la representación de las mujeres en la esfera pública y en la toma de decisiones políticas (Pandea et al., 2020).

Por su parte Bosch-Fiol y Ferrer-Pérez (2019) plantean un modelo explicativo de la violencia contra las mujeres, el Modelo Piramidal. Este modelo se presenta como explicativo de la violencia contra las mujeres en general y en el ámbito de la pareja en particular. El Modelo Piramidal plantea la existencia de cuatro escalones (sustrato patriarcal, proceso de socialización, expectativas de control, eventos desencadenantes) que conforman los mecanismos explicativos de la violencia y un último escalón que representa el uso de la violencia en sí. Además, cuenta con un elemento novedoso que facilita explicación a por qué no todos los varones ejercen violencia y que nombran como *“proceso de filtraje”*.

El primer escalón (el sustrato patriarcal) tendría como componentes básicos el sexismo, la legitimidad de la desigualdad de género y la legitimidad de la violencia contra las mujeres. El proceso de socialización incluye los mandatos de género tradicionales, los roles y estereotipos de género o el modelo de amor romántico. El tercer escalón (expectativas de control) alude a la creencia de tener derechos sobre las mujeres y de ejercer control de manera legítima. Los factores desencadenantes supondrían aquellos eventos que pueden ser interpretados como indicios de la posibilidad de pérdida de control, como puede ser cuestionar la autoridad o relacionarse con otras personas, o que generan circunstancias favorables para exacerbar conductas de control (modificaciones legislativas, cambios sociales). Así aquellos individuos que asuman el mandato de género masculino tradicional y la ideología subyacente, ante la presencia de eventos desencadenantes que supongan la posibilidad de alteración de este modelo, consideraran legítimo llevar a cabo acciones con el objetivo de recuperarlo (Bosch-Fiol y Ferrer-Pérez, 2019).

2.5 Características y Proceso de la Violencia de Género

Como se evidencia a lo largo de la investigación la violencia de género cuenta con una serie de rasgos distintivos en cuanto a cómo se produce y desarrolla. Para poder prevenir este tipo de comportamientos es necesario conocer cómo se generan y mantienen.

Como señalan desde el Ayuntamiento de Salamanca en sus “*cuadernos contra la violencia de género*” (2021) el maltrato comienza de manera sutil y difícilmente identificable. Al producirse de manera progresiva va generando paulatinamente la normalización de comportamientos restrictivos y abusivos y desarrollando una situación de vulnerabilidad e indefensión. Igualmente reflejan que para comprender esta violencia se debe partir de tres aspectos esenciales: 1) es una conducta consciente e intencional, 2) es parte de un proceso que persiste en el tiempo y 3) la vulnerabilidad de la víctima se da en múltiples ámbitos (económico, aislamiento, salud...).

A continuación, se exponen algunos de los modelos explicativos de este tipo de violencia y de las razones que llevan a la víctima a permanecer en una relación abusiva (Ayuntamiento de Salamanca, 2021; Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género, 2019; Del Moral, 2021; Fernández Zurbarán, 2019; García-Rubio y Monasterio, 2021):

Teoría de la indefensión aprendida (Seligman, 1975): debido a la exposición y el desgaste psicológico producido por la violencia, la víctima interioriza la inutilidad de las estrategias empleadas para evitarla quedando sometida y anulada.

Ciclo/ espiral de la violencia (Walker, 1979): A partir de la teoría anterior, la psicóloga Leonor Walker (1979), desarrolló su teoría respecto al carácter cíclico y continuado de la violencia. Los ciclos se repiten y las fases se van acortando, de manera que la violencia aumenta en intensidad y frecuencia de manera gradual. Esta autora indicaba la existencia de tres fases:

1. Acumulación de tensión: Incremento gradual de tensión y conflictos.
2. Explosión de la agresión: Se producen las agresiones de cualquier tipo, la gravedad aumentara de manera progresiva.
3. Luna de Miel: Fase de arrepentimiento y vuelta a una fase idílica de la relación en la que el agresor se convierte en una persona atenta y cuidadosa, haciendo creer a la víctima la posibilidad de cambio y ganando otra oportunidad.

Teoría de la unión traumática (Dutton y Painter,1981): estos autores referían la existencia de un vínculo establecido con asimetría de poder en el que una de las partes, basándose en las fases mencionadas anteriormente, ejerce maltrato intermitente a la otra. Esta ambivalencia junto con la imposibilidad de predicción de los episodios y desencadenantes, generarían en la víctima pérdida progresiva de la autoestima, dependencia e indefensión.

Modelo de castigo paradójico (Long y McNamara, 1989): la mujer permanece en la relación violenta debido a las contingencias de reforzamiento que se establecen en función de un patrón cíclico que consta de cinco fases (formación de la tensión, descarga de la tensión, escape, arrepentimiento y vuelta a la relación).

Escalera de la violencia (Ruiz-Repullo,2016): la violencia va subiendo escalones y en cada uno de ellos se produce el ciclo de la violencia de Leonor Walker. En la siguiente imagen pueden observarse los peldaños que conforman la escalera durante la adolescencia:

Figura 1

Escalera de la violencia



Nota: Adaptado de “Voces tras los datos Una mirada cualitativa a la violencia de género en adolescentes” por C. Ruiz-Repullo,2016, Instituto Andaluz de la Mujer.

Laberinto patriarcal (Bosch-Fiol et al., 2006): Estas autoras indican que conforme transcurre tiempo en la relación resulta más complejo liberarse de ella. Establecen cuatro fases por las que pasa la víctima hasta verse atrapada en el núcleo del laberinto.

1. Fase 1. Fascinación: la mujer inicia la relación idealizando el amor, la pareja y la relación establecida.
2. Fase 2. Reto: La mujer realiza concesiones para proteger la relación y ajustarse a las demandas.
3. Fase 3. Confusión: pese a los esfuerzos realizados no se logra alcanzar el bienestar en la relación y cuestiona su valía.
4. Fase 4. Extravío: se percibe la imposibilidad de salir de la relación, dependencia derivada de la violencia ejercida, miedo y adherencia al agresor como mecanismo de defensa.

Como ya se ha mencionado anteriormente, los diferentes modelos reflejan la multicausalidad y la complejidad de este problema. La comprensión de todos ellos resulta esencial para poder comprender, prevenir y erradicar la violencia de género de manera eficaz.

2.6 Violencia de Género y Adolescencia

La presencia de la violencia de género durante la adolescencia también viene dada por algunos rasgos distintivos. Aunque no existe consenso sobre el periodo que abarca la adolescencia, podría definirse como el periodo de transición entre la infancia y la vida adulta (Ruiz-Repullo, 2016). Según Gallardo-López y Gallardo-Vázquez (2019), la violencia de género es un problema social que también afecta a la población adolescente, siendo la escuela un espacio idóneo para potenciar y desarrollar en los jóvenes valores que favorezcan la convivencia de género y la educación en igualdad.

Es importante señalar que la violencia de género adopta características propias durante la adolescencia debido a la etapa psicoevolutiva en la que se produce. Como reflejan Rebollo-Catalán et al. (2022), se trata de una violencia muy intensa, de aparición temprana durante la relación y que se produce en el ámbito público.

Del Moral (2021), señala algunas de estas características: 1) la intensidad con la que se vive la primera relación amorosa ayuda a incrementar que se justifiquen los comportamientos violentos y contribuye a confundir confianza y control; 2) la menor duración y compromiso de las relaciones; 3) suele darse en entornos públicos de ocio; 4) se da mayor importancia del

grupo de iguales y aparece distanciamiento de los adultos; 5) la implicación de las redes sociales, que hace que ya no sea necesaria la presencia física de agresor y el surgimiento de nuevas formas de violencia 6) la presencia mayoritaria de conductas cíclicas de control en las que se suele producir una escalada por ambas partes de la pareja que difumina la relación de desigualdad; 7) la influencia de la pornografía, cuya media de consumo comienza a los 12 años; o 8) la falta de autopercepción de los adolescentes como víctimas y como agresores.

Díaz-Aguado et al. (2021a; 2021b) señalan que ya desde los 14 años más de la mitad de los y las adolescentes han tenido alguna relación de pareja. Estos estudios reflejan un reciente descenso de la prevalencia de este tipo de violencia entre adolescentes, aunque aún persiste y se incrementa la violencia sexual. Las situaciones de maltrato más habituales durante la adolescencia son las referentes a control abusivo y aislamiento, aunque también se dan otras formas de violencia como agresiones físicas, sexuales, insultos o desvalorizaciones.

Otro aporte significativo del estudio, que se debe tener en cuenta hoy en día, es la relevancia de las TICS y las redes sociales durante la adolescencia. Tal como mencionan Domínguez-Alonso y Portela-Pino (2020), la violencia a través de las TIC facilita el anonimato, el maltrato continuado en cualquier momento o lugar y el distanciamiento por parte del agresor al no tener que ver de manera directa las consecuencias sobre la víctima. Según Torres-Albero et al. (2014), el uso de las TICs está especialmente presente en la población adolescente, que presenta una baja percepción de los riesgos asociados, siendo las mujeres especialmente vulnerables debido a la situación de desigualdad.

El ciberacoso es una forma de violencia de género en la que, además de la que la ausencia de necesidad de presencia física y la frecuencia del maltrato, destaca la posibilidad de permanencia del acoso pese haber finalizado la relación y los intentos de persuasión para conseguir que la víctima vuelva a ella. Algunas de las formas en las que se manifiesta son: distribución de información íntima (sexting), suplantación de la identidad, crear perfiles falsos que puedan resultar denigrantes o relacionados con contenido sexual, generar spam o contacto de desconocidos, control de las comunicaciones y movimientos de la víctima, acoso reiterado en espacios virtuales de uso habitual, contacto a través de perfiles falsos o difamación (Torres-Albero et al., 2014).

Los hallazgos encontrados en el “*barómetro de juventud y género 2021*” postulan que aún persisten entre los adolescentes españoles las imágenes tradicionales sobre la masculinidad

y la feminidad, aunque con la reducción de algunos de los estereotipos tradicionales. En lo relativo a las relaciones de pareja, encontramos posiciones más igualitarias entre las mujeres, mientras que en los hombres se detecta un ligero incremento de los roles y estereotipos tradicionales de género. Este mismo estudio destaca que, desde 2017, la percepción de desigualdad por parte de los hombres se ha reducido, uno de cada diez chicos cree que desigualdad de género no existe. Además, los datos específicos sobre violencia de género reflejan el aumento de las posiciones que niegan o restan gravedad a esta violencia por parte de los hombres. Si bien es cierto que el estudio también señala ciertos avances en el ámbito de la igualdad como posiciones más igualitarias en cuanto a la atribución de ámbitos profesionales, la reducción de las actitudes más tradicionales ante la conciliación familiar y el reparto de tareas o la mayor aceptación de las medidas de promoción de igualdad (Rodríguez et al, 2021).

Basándonos en el estado de la cuestión y la evidencia, resulta coherente apostar por la necesidad de desarrollar acciones de prevención e intervención temprana para promover la igualdad y la erradicación de cualquier forma de violencia contra la mujer. Como exponen Gallardo-López y Gallardo-Vázquez (2021), la adolescencia es una etapa esencial en la que resulta especialmente necesario educar en igualdad teniendo en cuenta sus necesidades y características específicas. La educación tiene una gran influencia como agente socializador, siendo las escuelas un espacio fundamental en la prevención de la violencia y la construcción de sociedades más igualitarias.

2.7 Mitos Asociados a la Violencia de Género

Los mitos son creencias estereotípicas generalmente falsas pero persistentes que contribuyen a negar o justificar la violencia de género y facilitar el mantenimiento del orden social tradicional. Encontramos mitos sobre la marginalidad, los agresores y las mujeres maltratadas. Los primeros conciben la violencia como algo excepcional y no como problema estructural y social. Los segundos, se focalizan en factores individuales del agresor o factores externos que justifica la violencia. Los terceros, desplazan la responsabilidad y la culpa a la víctima. La siguiente tabla muestra a modo expositivo algunos de estos mitos (San Martín-Blanco y Carrera-Camuesco, 2019):

Tabla 1*Mitos del amor romántico*

Tipo de mito	Mito
Mitos sobre la marginalidad	“La violencia de género ocurre sólo a familias con pocos recursos/ países menos desarrollados”
Mitos sobre las mujeres maltratadas	“Las mujeres maltratadas algo habrán hecho para provocarlo” “Si no abandonan la relación será porque les gusta” “Las mujeres con ciertas características tienen mayor probabilidad de ser maltratadas”
Mitos sobre los hombres agresores	“Son enfermos mentales” “Se debe a los celos” “Consumen o abusan de alcohol/drogas” “Han sufrido maltrato en la infancia”
Mitos negacionista o que restan gravedad a la violencia	“Los hombres sufren tanta violencia como las mujeres” “Las denuncias son falsas” “La violencia psicológica no es tan grave como la física” “Es un fenómeno puntual y localizado”

Además, la literatura aporta datos sobre los llamados “*mitos del amor romántico*”. Según Yela (2003), hacen referencia a creencias que gozan de respaldo social sobre lo que entendemos por amor. Estos mitos fomentan la idealización del amor, la idea de que es imprescindible para poder ser feliz o la concepción de que el amor debe sobreponerse a cualquier cosa, incluida la violencia. Estas creencias pueden generar el establecimiento de relaciones sentimentales en las que prima la dependencia emocional y la justificación de comportamientos abusivos, desencadenando así en situaciones de violencia de género (Cerro y Vives, 2019).

Según Cerro y Vives (2019) los mitos del amor romántico más extendidos son:

- 1) Mito del amor omnipotente: se basa en la idea de que el amor puede con todo, cualquier conflicto en el ámbito de la pareja puede solucionarse si existe amor.
- 2) Mito de la exclusividad y de la fidelidad: hace referencia a que si la persona está enamorada no puede fijarse en otras personas. Además, al estar enamorada solo puede sentir atracción sexual, pasional y romántica por su pareja.

- 3) Mito del emparejamiento: entiende que lo normativo es tener pareja y por ende la felicidad deriva de esta.
- 4) Mito de la “media naranja”: la felicidad no se alcanza hasta que se establece una relación con la persona amada. Comprende la idea de que las persona están incompletas, sólo existe una única persona capaz de llenar este vacío, y el objetivo vital es encontrarla para lograr la felicidad.
- 5) Mito del libre albedrío: el amor se encuentra libre de presiones sociales y culturales.
- 6) Mito del amor como posesión/ mito de los celos: entiende los celos como una prueba de amor, se asocia a la idea de amor como posesión.
- 7) Mito del matrimonio: si el amor es real debe ir asociado a la idea de matrimonio y convivencia.
- 8) Mito de la equivalencia o pasión eterna: equipara el amor (sentimiento) con el enamoramiento (estado) y, por tanto, asume que una vez el enamoramiento pasa ya no se ama a la otra persona.
- 9) Mito de la ambivalencia: idea de que el amor y la violencia suceden en conjunto, la violencia puede ser una muestra de amor.

Como señalan estas autoras, la educación centrada en la igualdad debe ser un eje central en la prevención y erradicación de la desigualdad y la violencia contra las mujeres. La escuela basada en una educación democrática, integral y de calidad debe perseguir la erradicación de la desigualdad de género. Estas autoras apuestan por la escuela coeducativa y plantean la necesidad de abordar de manera directa las creencias y mitos del amor romántico fomentando la igualdad y previniendo el desarrollo de comportamientos y relaciones afectivas violentas (Cerro y Vives, 2019).

2.8 Condiciones de Riesgo y de Protección

Como indican Díaz-Aguado et al. (2021b), la prevención de la violencia de género debe estructurarse entorno a las condiciones de riesgo y de protección identificadas. Del Moral (2021), señala la existencia de factores individuales, relacionales, comunitarios y sociales que llevan a la construcción de actitudes que facilitan la aparición y el mantenimiento de la violencia.

La violencia de género puede ocurrir a cualquier adolescente independientemente de sus circunstancias o características, por tanto, más allá de tratar de establecer perfiles se plantea

como factores que pueden incrementar la vulnerabilidad. Estos factores no mantienen una relación causal, en ningún caso explican la etiología ni la frecuencia de la violencia de género, pero su presencia sí puede aumentar el riesgo de ejercer conductas de maltrato o dificultar la protección frente a estas de las víctimas. En materia de prevención en la adolescencia encontramos la presencia de sexismo, roles o estereotipos de género, mitos del amor romántico, haber tenido experiencias de maltrato previas, consumo de sustancias, la falta de formación e información específica, carencia de educación emocional, carencia de herramientas de resolución pacífica de conflictos, bajo nivel económico o pertenencia a grupos de vulnerabilidad social (Del Moral, 2021; Díaz-Aguado et al., 2010).

Díaz-Aguado et al. (2020), resumen algunas de las condiciones de riesgo y de protección respaldadas por la evidencia científica sobre las que resultaría beneficioso diseñar medidas de evaluación y prevención en la adolescencia. Así señalan factores sociales y culturales, la presencia de desigualdad y resistencia al cambio, el uso instrumental de la violencia, el “*estrés de rol*” y la percepción de “*fracaso social*” por parte de los agresores, el sexismo, la identificación con roles y estereotipos de género tradicionales, el consumo de alcohol y drogas o el estatus socioeconómico y el nivel formativo. Respecto al consumo de sustancias las autoras aclaran que el consumo podría actuar como un desinhibidor de conductas violentas y como paliativo en caso de las víctimas. En relación con la última condición mencionada se señala que, aunque la violencia de género puede ocurrirle a cualquier mujer, la evidencia muestra que la pobreza y el nivel educativo pueden incrementar el riesgo de sufrirla. Esto se explica por la relación entre el sexismo y el bajo nivel educativo, el acceso a recursos y a información, la justificación de la violencia o el “*estrés de rol*”.

De igual modo encontramos algunos factores que facilitan la protección ante situaciones de maltrato y diversos estudios que muestran los beneficios de la intervención y las acciones preventivas. La educación específica y con perspectiva de género, la formación del profesorado, la implicación de la sociedad, la tolerancia cero ante la violencia, el rechazo al sexismo o la educación emocional actúan como protectores frente a la violencia de género (Del Moral, 2019; Díaz-Aguado et al., 2020; Moriana, 2017).

2.9 Consecuencias de la Violencia de Género

Las consecuencias de la violencia de género tienen un impacto elevado en el bienestar y en la salud de las mujeres. Como señala Del Moral (2021), el impacto de la violencia varía

en función del tiempo de exposición y del tipo de violencia al que se ha estado expuesta. Aunque son escasos los estudios focalizados en la adolescencia, hay algunas consecuencias específicas y se puede deducir la gravedad debido al momento de desarrollo en el que se encuentra (Díaz-Aguado et al., 2020).

A continuación, se indican las secuelas más habituales para las víctimas (Gómez-Plaza et al., 2019):

Tabla 2

Consecuencias de la violencia de género

Consecuencias mortales	Muerte Suicidio	
Consecuencias no mortales	Físicas	Lesiones Cefaleas Dolor crónico Incapacidad severa Alteraciones funcionales Abrasiones Daño ocular y auditivo Fibromialgia Trastornos gastrointestinales Síndrome colon irritable Abuso de sustancias
	Sexuales o reproductivas	Trastornos menstruales Embarazos no deseados, de alto riesgo Aborto Infecciones de transmisión sexual
	Salud mental	Trastornos de estrés y ansiedad Trastornos de sueño Trastornos cognitivos Trastornos de alimentación Trastornos relacionales Trastornos del estado de ánimo Trastorno de estrés postraumático Autolesiones

La “*Macroencuesta de violencia contra la mujer 2019*” señala el impacto de la violencia en la salud de las mujeres tanto a corto como largo plazo. Expone que en España más de un millón de mujeres habrían sufrido lesiones físicas como consecuencia de la violencia física o sexual derivada de la violencia de género. Entre estas lesiones encontramos desde moratones, quemaduras, lesiones auditivas, fracturas, abortos, enfermedades de transmisión sexual, daños físicos permanentes etc. Respecto a las secuelas psicológicas se señala la pérdida de autoestima, ansiedad, desesperación, trastornos de sueño, trastornos de alimentación, depresión, ideación suicida etc. Se explicita la discapacidad como consecuencia de la violencia y el consumo de sustancias como método de afrontamiento (Subdirección General de Sensibilización, Prevención y Estudios de la Violencia de Género, 2019).

Además, es importante señalar que el impacto de la violencia va más allá del impacto en la salud, pudiendo producir mayores niveles de absentismo y “presentismo”, menor productividad o dificultades para acceder al empleo y la formación. Es decir, la violencia de género tiene un impacto destacable tanto en la salud como en los ámbitos sociales y económicos de las víctimas (Mañas-Alcón et al., 2019).

2.10 Prevención de la Violencia de Género en España y Coeducación

Díaz-Aguado et al. (2020), indican una serie de indicadores que deben tenerse en cuenta en el desarrollo de acciones de prevención. Entre estas destacan la necesidad de incluir la perspectiva de género en la educación; de valorar la influencia de las nuevas tecnologías y hacer uso de sus potencialidades como método de prevención; la necesidad de educar para la salud y el desarrollo socioemocional; de incrementar la acción preventiva de la violencia de género y a otras formas de violencia contra la mujer; y de tener en cuentas los componentes cognitivos y emocionales del sexismo, especialmente a la justificación de la violencia, estereotipos y el estrés de rol. Asimismo, aluden a la necesidad de incrementar el conocimiento y control por parte de las familias respecto al uso de las TICs de sus hijo/as, la necesidad de tener en cuenta el riesgo derivado de la transmisión intergeneracional y de incluir educación afectivo-sexual.

Algunos datos significativos que señalan las autoras son la mayor presencia de problemas de salud física y psicológica, de violencia y riesgo de adicción a las TICs en las chicas. Entre los chicos se señala mayor presencia de conductas de riesgo, de conductas violentas y de acceso a contenido sexual y violento (Díaz-Aguado et al., 2020).

Como señala la UNESCO (2019), las estrategias de prevención incluyen enfoques curriculares, la formación del profesorado y espacios seguros para las intervenciones co-curriculares. Por su parte San Martín-Blanco y Carrera-Camuesco (2019), destacan la importancia de incluir a la comunidad educativa, coeducar en igualdad de derechos y oportunidades, el fomento de la igualdad desde los Consejos Escolares, la colaboración con los Departamentos de Orientación para la programación de sesiones coeducativas insertas dentro del Plan de Acción Tutorial, la formación del profesorado y el desarrollo de acciones de sensibilización.

Moriana (2017), concluye que la educación en igualdad resulta imprescindible para avanzar en igualdad y prevenir la violencia contra las mujeres. Por su parte Gallardo-Vázquez y Gallardo-López (2019) resaltan la importancia y utilidad de la coeducación como modelo preventivo y promotor de la igualdad. Además, como reflejan los datos expuestos por Díaz-Aguado et al. (2021b) la implementación de las medidas preventivas en el ámbito educativo por el “*Pacto de Estado contra la violencia de género 2017*” resultan efectivas.

3. Plan de Actuación

3.1 Marco Legislativo

En primer lugar, nos detenemos a contextualizar el marco normativo a nivel internacional. Como indican Rodríguez-Duran y Nardini (2020) resulta relevante dado que los Estados Parte están obligados a cumplir los convenios y protocolos ratificados, funcionan como guía para la legislación específica de cada Estado y sirven como método de presión para fomentar que los Estados miembro cumplan con dichas obligaciones. Estas mismas autoras resumen el marco legislativo que se expone a continuación:

En primer lugar, forma parte de la CEDAW (Comité para la Eliminación de la Discriminación contra las Mujeres de las Naciones Unidas) que menciona en su artículo 3 que los Estados Parte deben tomar medidas para erradicar las distintas formas de discriminación de la mujer. Además, el artículo 5a expresa la obligación de modificar patrones socioculturales para erradicar prejuicios, estereotipos y roles que reproduzcan la desigualdad.

En segundo lugar, España forma parte de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer (1995) de la que surge la Declaración y Plataforma de Acción de Beijing con el objetivo de promover los derechos de las mujeres. En esta se destaca expresamente el papel de la

educación para promover la igualdad y la erradicación de la discriminación y violencia contra las mujeres.

Por otro lado, forma parte del Convenio del Consejo de Europa sobre la prevención y la lucha contra la violencia contra las mujeres y la violencia doméstica (Convenio de Estambul 2011) que fue ratificado y se encuentra en vigor desde 2014. Este documento resulta especialmente interesante para la infancia dado que reconoce a los menores como sujetos de derechos y atiende al carácter interseccional de las violencias. Las medidas de este convenio resultan especialmente relevantes para la protección y atención a las mujeres menores víctimas de violencia, pues reconoce que todas las mujeres independientemente de su edad deben poder ejercer sus derechos atendiendo a sus condiciones y momentos vitales. El artículo 12.1 alude a la prevención y a las prácticas que promuevan cambios socioculturales para abordar prejuicios, estereotipos y roles de género tradicionales que refuerzan la desigualdad. El artículo 14 se dirige a la educación específicamente y explicita que las partes deben emprender las acciones necesarias para incluir la igualdad y prevención de la violencia contra las mujeres por razón de género en los programas de estudios oficiales y en todos los niveles educativos.

A nivel estatal resultan relevantes en este ámbito la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre de 2004, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. Esta ley fue la primera en el Estado español que reconoció la violencia de género como un problema de carácter social y de ámbito público. Es importante mencionar que esta ley únicamente aborda la violencia de género en el ámbito de la pareja/ expareja, dejando de lado otras violencias contra las mujeres. Entre los artículos que merecen mención en el presente trabajo se encuentran el artículo 4, que regula las acciones a implementar en el sistema educativo para fomentar la igualdad entre hombres y mujeres, y el artículo 6 que indica que deben eliminarse los estereotipos sexistas de los materiales educativos.

Otra ley relevante es la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres que tiene por objeto la prevención y erradicación de las violencias machistas a través de la incidencia sobre los imaginarios. Esta ley también explicita el papel del sistema educativo en la erradicación de la desigualdad, así en sus artículos 23 y 24 propone la igualdad como uno de los fines dentro del sistema educativo, la eliminación de los estereotipos sexistas del material educativo y el fomento de acciones de prevención e intervención para la igualdad.

Cabe mencionar también la importancia del “*Pacto de Estado contra la Violencia de Género 2017*” que implica incidir en todos los ámbitos de la sociedad, incluyendo al sistema educativo. Entre los principales ejes de actuación que engloban medidas de actuación dentro del sistema educativo encontramos el Eje 1, que alude al fomento de acciones de sensibilización y prevención de la violencia de género, y el Eje 4 referente a la protección de los menores.

En relación con la protección de la infancia encontramos la Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y adolescencia frente a la violencia. Esta ley otorga prioridad a la prevención, socialización y educación y reconoce los derechos y la protección de los menores. El capítulo IV hace referencia al sistema educativo y especifica el ámbito de la igualdad de género.

Además, España cuenta con el “*Plan nacional de Sensibilización y Prevención de la Violencia de Género*” y la “*Estrategia Nacional para la Erradicación de la Violencia contra la Mujer*” que incluyen diversas medidas dirigidas al sistema educativo. Estas proponen la inclusión de la igualdad de género y distintas acciones orientadas a erradicación la desigualdad y la violencia contra las mujeres desde el ámbito educativo.

3.2 Análisis del Contexto

El Plan de Actuación se contextualiza en un Centro de Educación Infantil y Primaria autorizado para impartir Educación Secundaria Obligatoria (CEIPSO). Los alumnos de estos centros pueden cursar en el mismo centro las etapas: Educación Infantil (segundo ciclo), de 3 a 6 años; Educación Primaria, de 6 a 12 años; Educación Secundaria Obligatoria, de 12 a 16 años.

Es además de un centro preferente de atención a alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de trastornos generalizados del desarrollo (TGD). Estos centros cuentan con una red de apoyos educativos especializados, orientados a facilitar el desarrollo de competencias personales y aprendizajes funcionales en su alumnado. Requieren la implicación de toda la comunidad educativa y, especialmente, de los Equipos de Orientación y del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP) específico de la Comunidad de Madrid.

El centro se ubica en la localidad de Las Rozas en la Comunidad de Madrid. Las Rozas es un municipio, situado en el área metropolitana, al oeste de la capital. Se trata de un entorno socioeconómico elevado, contando con una de las rentas per cápita más elevadas de España. La población en 2020 contaba entorno a los 96 113 habitantes empadronados.

El CEIPSO “El cantizal” se localiza concretamente entre la zona de Monte Rozas y El Cantizal. Se trata de una zona residencial, que cuenta con gran cantidad de recursos cercanos (Biblioteca, Escuela Municipal de Idiomas, Escuela Municipal de Música, Centros deportivos, Auditorio, Casa de Cultural, Campo de Rugby etc.). Se trata de un centro participativo y colaborativo que cuenta con distintos proyectos activos (Escuela Saludable, Ecoescuela, Educación Vial, prevención de drogodependencias, talleres de consumo, prevención de acoso etc.).

Al tratarse de un CEIPSO existe una gran cantidad de alumnado. En el caso de Educación Secundaria se trata de un centro de línea tres, contando con primero, segundo y tercero (A, B y C) y dos cuartos (A y B). Se trata de un alumnado en su mayoría procedente de un nivel socioeconómico y cultural medio-alto. La diversidad está muy presente en el centro contando con personas procedentes de diferentes países y culturas y alumnado con necesidades educativas especiales.

La comunidad educativa está constituida por el equipo directivo, el claustro de profesores, las familias y el alumnado, el consejo escolar y el personal no docente. En cuanto a las instalaciones, cuenta con diversos espacios y servicios: aulas, biblioteca, salas de informática, pabellones deportivos, aulas de música, laboratorio, aula TEA etc.

Siguiendo las recomendaciones propuestas por Díaz-Aguado et al. (2020), entre las necesidades detectadas en el centro en el ámbito de la coeducación encontramos que el centro precisa de la incorporación de medidas específicas reflejadas dentro del Plan Educativo y en el Plan de Convivencia, la evaluación del estado de la cuestión dentro del centro, el desarrollo de un plan de coeducación, la designación de un responsable de la implementación del proyecto y protocolos de detección y actuación específicos ante situaciones de violencia contra las mujeres.

3.3 Componentes, funciones y objetivos del Departamento de Orientación

El departamento de orientación del CEIPSO “El Cantizal” está compuesto por las siguientes profesionales y especialistas:

- 1 Profesora de la Especialidad de Orientación Educativa y Jefa del Dpto. de Orientación.
- 4 Maestras especialistas en Pedagogía Terapéutica.
- 2 Maestras especialistas en Audición y lenguaje

- 2 Técnicas Superiores en Integración Social
- 1 Orientadora perteneciente al EOEP General de Las Rozas que realiza labores de orientación en Educación Primaria con 3 jornadas semanales.

El Departamento de Orientación tiene encomendado contribuir al desarrollo de la orientación educativa, pedagógica y profesional del alumnado, al desarrollo de los planes de orientación académico-profesional y al Plan de Acción Tutorial. También participa en la planificación y desarrollo de las actuaciones que se organicen en el centro para atender a la diversidad y a la convivencia.

Los objetivos que se persiguen desde el Departamento de Orientación del centro son los siguientes:

1. Contribuir a la personalización de la educación, es decir, a su carácter integral, favoreciendo el desarrollo de todos los aspectos de la persona, y contribuyendo también a una educación personalizada, referida a personas concretas, con sus aptitudes e intereses diferenciados.
2. Ajustar la respuesta educativa a las necesidades particulares del alumnado, mediante las oportunas adaptaciones curriculares y metodológicas.
3. Resaltar los aspectos orientadores de la educación, atendiendo al contexto real en que viven los alumnos, al futuro que les espera y que pueden contribuir a proyectar para sí mismos, y para ello, favoreciendo la adquisición de aprendizajes más funcionales, conectados con el entorno.
4. Favorecer los procesos de madurez personal, de desarrollo de la propia identidad y sistema de valores.
5. Prevenir las dificultades de aprendizaje y no sólo asistirles cuando han llegado a producirse, anticipándose a ellas y evitando, en lo posible el abandono, fracaso e inadaptación escolar.
6. Contribuir a la adecuada relación e interacción entre los distintos integrantes de la comunidad educativa: profesorado, alumnado y familias, así como entre la comunidad educativa y el entorno social.

3.4 Organización del Departamento de Orientación

El Departamento de Orientación funciona guiado por una perspectiva sistémica y ecológica que entiende el asesoramiento desde la horizontalidad, la colaboración y coordinación con las diferentes partes de la comunidad educativa.

El Departamento de Orientación es el marco institucional donde quedan articulados los elementos orientadores de la práctica educativa. En él quedan incluidos todos los profesores y departamentos del centro. Sus funciones principales se desarrollan a través de la Comisión de Coordinación Psicopedagógica, la coordinación de la acción tutorial y la colaboración con Jefatura de Estudios. En el CEIPSO, las actividades del Departamento de Orientación se estructuran en torno a tres ejes básicos:

1. El seguimiento del Plan de Atención a la Diversidad.

2. La organización del Departamento de Orientación, teniendo en cuenta las diversas funciones en Infantil, Primaria y Secundaria. Así como la planificación y enriquecimiento de los materiales necesarios para realizar de forma óptima la labor de orientación educativa en el centro.

3. La mejora en la coordinación interna y externa.

El desarrollo de las funciones del departamento se canaliza a través del Plan de Actuación del Departamento de Orientación (PADO) que recoge las distintas actuaciones propias del departamento. El desarrollo de la propuesta presente se articula específicamente a través del Plan de Acción Tutorial. La acción tutorial se orienta a la mejora del desarrollo integral del alumnado atendiendo a sus necesidades personales, sociales, académicas y teniendo en cuenta los diferentes contextos. Se vertebra en torno a 4 ejes fundamentales (Aprender a aprender, aprender a ser persona, aprender a convivir y aprender a decidir).

El proyecto planteado se relaciona e integra además con los siguientes planes del centro:

- El proyecto Educativo de Centro: Entre sus principios didácticos recoge específicamente la igualdad de género, el respeto y la resolución pacífica de conflictos. Además, dentro de los objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria se establecen la promoción de los derechos humanos, actitudes de rechazo a la violencia y el desarrollo de respeto a la igualdad de derechos y oportunidades de todas las personas, independientemente de su sexo.

- El Plan de Convivencia del Centro: En cuanto que recoge entre sus objetivos el desarrollo de la autoestima y de habilidades sociales; la promoción de la igualdad, la tolerancia y el respeto; la resolución pacífica de conflictos y el establecimiento de vías de actuación ante situaciones de desprotección, riesgo o conflicto grave.
- El Plan de Orientación Académico-profesional: En la medida en la que se contribuye a la promoción de la orientación académico-profesional desde la perspectiva de género.

Para su correcto funcionamiento se llevarán a cabo reuniones periódicas con las partes implicadas tanto de planificación como de seguimiento y supervisión. Como se ha mencionado previamente el proyecto se coordinará en todo momento a través de la figura del orientado/a que tratará de fomentar la cooperación, la participación activa y la innovación educativa.

3.5 Recursos y Materiales del Departamento de Orientación

En cuanto a los recursos humanos el Departamento de Orientación y el centro escolar cuentan con un equipo de docentes extenso. Para el desarrollo de esta propuesta se contará con la participación del Departamento de Orientación, Jefatura de Estudios, los tutores/as de cada curso, las familias, entidades externas y el resto del personal docente.

En relación con los recursos materiales y ambientales el Departamento y el centro cuentan con un presupuesto suficiente para cubrir las necesidades materiales y las posibles actividades que implique gastos de gestión. Esta propuesta hace uso, de manera general, de los recursos ya presentes en el centro educativo. En el caso de las acciones complementarias que quisieran llevarse a cabo e implicarán algún gasto añadido, se debería realizar la valoración de su viabilidad con el presupuesto disponible.

Se hará uso de las instalaciones del centro y del material fungible y electrónico disponible para el desarrollo de las actividades (aulas, instalaciones deportivas, zonas comunes, patio, despacho de orientación, biblioteca, huerto).

3.6 Objetivos

Generales

1. Favorecer la promoción de la igualdad de género y las relaciones de buen trato entre el alumnado.
2. Promover la sensibilización y el avance del centro hacia modelos de enseñanza coeducativos.

Específicos

1. Programar e incluir sesiones coeducativas en el Plan de Acción Tutorial.
2. Desarrollar actividades transversales que permitan fomentar y sensibilizar a la comunidad educativa respecto a la igualdad de género y el buen trato.
3. Posibilitar la formación del profesorado y las familias en igualdad y perspectiva de género.
4. Potenciar una cultura de centro que inculque el respeto a los derechos humanos, el ordenamiento jurídico y los valores democráticos que sustentan la vida en común y la cohesión social.
5. Facilitar modelos relacionales basados en el respeto, la igualdad y la resolución pacífica de conflictos.
6. Proporcionar herramientas y recursos en el alumnado para la detección y afrontamiento de situaciones de violencia.

3.7 Propuesta de Intervención

El proyecto actual nace de la necesidad de incorporar acciones específicas dentro del centro educativo que permitan consolidar una educación en igualdad, fomentar los valores democráticos y prevenir la violencia contra las mujeres en la adolescencia. Medidas recogidas en la legislación mencionada previamente que, aunque el centro menciona en sus documentos vertebradores, precisan de una mayor concreción y elaboración.

Así se propone incluir en el Plan de Acción Tutorial la programación de sesiones coeducativas, que incluirán sesiones de promoción del buen trato y de la igualdad. Además, se llevarán a cabo acciones y actividades transversales con el objetivo de fomentar una cultura de centro en la que la igualdad se encuentre presente como eje rector e implique a la totalidad de la comunidad educativa.

La intención de esta propuesta persigue comenzar a abordar mediante acciones concretas el avance hacia un modelo educativo basado en la coeducación, desde el que tal vez, puedan abordarse medidas más ambiciosas como la implantación de un Plan de Igualdad de centro.

3.7.1 Destinatarios

La propuesta pretende llegar a la totalidad de la comunidad educativa. Como se ha indicado previamente se comparte la mirada ecosistémica del centro educativo como parte de un contexto y abierto a la comunidad.

Por un lado, se procura la formación en coeducación para el profesorado y las familias y se facilitará la colaboración en la implantación de medidas. Por su parte, el alumnado será el beneficiario directo de las actividades y colaborará para hacer llegar su aprendizaje al resto del alumnado. Además, se plantea una estructura abierta con los recursos del entorno y la comunidad.

3.7.2 Metodología

Se va a desarrollar desde una estrategia dual que combine de forma paralela acciones concretas y transversales que contribuyan a la implantación de un modelo de enseñanza coeducativo. Para ello, se ha de contar de manera interna con un equipo responsable de su desarrollo, coordinación e implantación y, de manera externa, con las entidades especializadas correspondientes para llevar a cabo acciones puntuales.

En este caso, la coordinación y supervisión se realiza desde el Departamento de Orientación. Para ello, se designará una figura responsable de la implantación que velará por la coordinación y colaboración con el personal del departamento, los tutores/as responsables y el resto de la comunidad educativa.

Las acciones y medidas a implantar se enmarcan en el Plan de Acción Tutorial del centro. El enfoque tendrá un carácter teórico-práctico y se realizará en cuatro fases (Formación de familias y profesorado, reuniones de coordinación y evaluación inicial, implementación de actividades y sesiones, evaluación de la intervención y generación de nuevas propuestas).

3.7.3 Acciones y Medidas

El programa se va a desarrollar en cuatro fases que se describen detalladamente a continuación:

Primera Fase: Formación de Familias y Profesorado.

Antes de la implementación del programa se procederá a realizar una formación sobre coeducación, perspectiva de género y violencia de género con el profesorado. La formación será impartida por profesionales en el ámbito de la igualdad de género.

Aunque el objetivo final sería la formación de la totalidad del equipo docente, esta formación contará como mínimo con la participación de tutore/as de cada grupo clase y el Departamento de Orientación. De manera que los responsables directos de su puesta en práctica cuenten con los conocimientos y herramientas necesarias y, posteriormente, pueda extenderse al resto de la comunidad educativa. Independientemente cualquier docente del centro podrá participar y proponer acciones relativas a la coeducación.

Los contenidos de la formación se abordarán desde un enfoque teórico-práctico y se proporcionará material de apoyo para el desarrollo de la enseñanza coeducativa y para facilitar la detección, prevención e intervención sobre posibles situaciones de violencia detectadas en el centro.

Además, se realizará una formación voluntaria para las familias con el objetivo de sensibilizar y promover la colaboración. También se elaborará un comunicado en el que se expresará el compromiso de la escuela con los valores democráticos, se invitará a las familias a participar en las actividades de centro abiertas y se expondrá la apertura del centro para establecer una adecuada colaboración familia-escuela. Esta colaboración implicará establecer vías de comunicación eficaces, la disponibilidad del centro para facilitar información y la posibilidad de participar y realizar propuestas por parte de las familias.

Segunda Fase: Reuniones de Coordinación y Evaluación Inicial.

En la segunda fase se concretarán las funciones y vías de coordinación del equipo responsable de la implementación del Plan de Acción Tutorial y las actividades transversales. Se establecerán las reuniones de coordinación y supervisión y se reforzará el compromiso de todas las partes. También se abordará los métodos de evaluación con el equipo para asegurar su correcto manejo y se procederá a aplicar los pasos de la evaluación inicial pertinentes.

Tercera Fase: Implementación de Actividades y Sesiones.

Sesiones del Plan de Acción Tutorial.

Los diversos contenidos se trabajarán por cursos adecuándose al momento de desarrollo en el que se encuentra el alumnado. Para ello se plantean diferentes sesiones para trabajar cada contenido por niveles educativos de manera que se vaya avanzando progresivamente. Como se observa cada curso se especializa y trabaja ciertos contenidos que, posteriormente, transforma en una actividad de centro que puede beneficiar al resto del alumnado.

A continuación, se muestran los objetivos a alcanzar por cada nivel educativo:

1º E.S.O

1. Conocer los principales conceptos relacionados con el ámbito de la igualdad
2. Sensibilizarse sobre la situación actual de desigualdad de género y la importancia de promover la igualdad
3. Desarrollar el pensamiento crítico ante la desigualdad y promover la orientación al cambio.

2º E.S.O

1. Dar a conocer los estereotipos y roles de género.
2. Fortalecer la autoestima del alumnado.
3. Facilitar herramientas para la resolución pacífica de conflictos.
4. Promover la visibilidad de las mujeres entre el alumnado.

3º E.S.O

1. Dar a conocer y analizar los mitos del amor romántico.
2. Facilitar la identificación emocional de las emociones propias y de los demás.
3. Promover la empatía entre el alumnado y aprender a pedir ayuda.
4. Diferenciar los distintos estilos comunicativos y fomentar la asertividad.
5. Potenciar la participación e implicación del alumnado con la igualdad de género.

4º E.S.O

1. Adquirir conocimientos sobre igualdad y abordar la violencia de género.
2. Promover el pensamiento crítico y actitudes favorables hacia la igualdad.
4. Favorecer las relaciones de buen trato entre el alumnado.
5. Facilitar la regulación y la autonomía emocional.
6. Potenciar la participación e implicación del alumnado con la igualdad de género.

Las siguientes tablas recogen el desarrollo detallado de las sesiones por niveles:

Sesión 1. 1º E.S.O:

Tabla 3

Sesión 1. 1º E.S.O.

Duración: 60 minutos	Recursos: material fungible, proyector, juego de mesa.
Objetivos:	1 y 2
Desarrollo	
Act 1. (15 min). ¿Qué es la igualdad?	Se presentan varios conceptos (Igualdad, género, sexo, coeducación etc.) mediante una lluvia de ideas se recogen las opiniones del alumnado, se anotan en una pizarra y se presenta el tema.
Act 2. (15 min). Las reglas del juego	Se invita a jugar una partida de tres en raya en la que las fichas azules representan a los chicos y las fichas rojas a las chicas. La partida tendrá reglas favorables a las fichas azules (Ejemplo: las fichas azules pueden jugar dos turnos seguidos o las fichas rojas tienen menos fichas). Tras el juego se invita a la reflexión y la empatía.
Act 3. (15 min). Identificar situaciones	Se pide que en grupos identifiquen situaciones de su vida cotidiana en la que consideren que existe un trato desigual entre hombre y mujeres (Ejemplo: tareas domésticas, deportes) y propongan soluciones.
Cierre de sesión (15 min).	Se retoma el debate inicial, se comprueba si tras la sesión han cambiado las opiniones y se realiza la puesta en común de los contenidos trabajados.

Sesión 2. 1º E.S.O:

Tabla 4

Sesión 2. 1º E.S.O.

Duración: 60 minutos	Recursos: proyector, material fungible
Objetivos:	2 y 3
Desarrollo	
Act. 1 ¿Mujeres en la sombra? (20 min)	Explicación sobre la importancia de visibilizar a las mujeres y preguntas para la reflexión.
Act 2. Actividad colectiva: Exposición de referentes. (40 min)	En pequeños grupos heterogéneos crearán tarjetas con mujeres referentes del ámbito que prefieran y que posteriormente podrán exponer en el centro. En las tarjetas deberán incluir el nombre, su logro y una breve explicación de su historia.

Sesión 1. 2º E.S.O:**Tabla 5***Sesión 1. 2º E.S.O*

Duración: 60 minutos	Recursos: Fotografías, reproductor vídeo
Objetivos:	1
Desarrollo	
Act. 1 la fotografía (25 min)	Se divide el grupo en dos y se les proporciona la misma fotografía de un bebé. Cada fotografía tendrá un nombre, por ejemplo, Ana y Juan. Los grupos tendrán que describir las características y la vida que tendrá esa persona. Finalmente, se muestra que se trata del mismo bebé y se abordan los roles de género.
Act2. Corre como una niña (25 min)	Se leerán distintas frases y se pedirá que indiquen si es propio de los hombres o las mujeres. A continuación, se mostrará el vídeo “ <i>corre como una niña</i> ” (Anexo 1) y se reflexionará sobre los estereotipos de género.
Cierre de sesión (10 min)	Puesta en común de los contenidos trabajados.

Sesión 2. 2º E.S.O:**Tabla 6***Sesión 2. 2º E.S.O*

Duración: 60 minutos	Recursos: proyector, material fungible
Objetivos:	2, 3 y 4
Desarrollo	
Act. 1 Me cuido (10 min)	Individualmente tendrán que describir tres cualidades positivas y tres que les gustaría mejorar. Posteriormente, cada alumno deberá decir una cualidad que admire o que valore positivamente de un compañero/a de manera que todo/as reciban un alago. Finalmente, se facilita que las personas que quieran puedan compartir sus cualidades y se aborda la importancia de la autoestima.
Act2. ¿Cómo lo soluciono? (15 min)	Se plantean diferentes situaciones problema y se pide que en grupos inventen tantas soluciones como les sea posible. A

Act 3. Actividad colectiva:
Comic por la igualdad (30 min)

continuación, se aborda el tema del conflicto y de la resolución pacífica de los mismos.

Se asignarán a cada grupo diferentes estereotipos. En pequeños grupos deberán crear viñetas para la creación de un comic común que aborde y rompa con dichos estereotipos. Posteriormente el comic podrá fotocopiar y pasará a formar parte de la biblioteca para que otros alumnos puedan consultarlo.

Cierre de sesión (5 min)

Puesta en común de los contenidos trabajados.

Sesión 1. 3º E.S.O:

Tabla 7

Sesión 1. 3º E.S.O

Duración: 60 minutos	Recursos: Reproductor música y video, papeles con los mitos.
Objetivos	1
Desarrollo	
Ac1 1. Introducción del tema (5 min)	Se comenzará las sesiones presentando el tema a tratar de manera breve y recordando los contenidos de años anteriores.
Act 2 ¿Qué dicen en las canciones? (20 min)	Se analizará el contenido sexista de canciones populares entre el alumnado y se promoverá la reflexión y el pensamiento crítico.
Act 3 Mitos del amor romántico (20 min)	En grupos heterogéneos trabajaran un mito del amor romántico. Deberán analizarlo y llegar a una conclusión sobre su opinión. Posteriormente, se pone en común con el resto de la clase. Finalmente, se visualiza el vídeo “ <i>mitos del amor romántico de la psicowoman</i> ” (Anexo 2)
Cierre de sesión (10 min)	Puesta en común de los contenidos trabajados.

Sesión 2. 3º E.S.O:

Tabla 8

Sesión 2. 3º E.S.O

Duración: 60 minutos	Recursos: tarjetas con estilos comunicativos, fichas emociones
Objetivos	2 y 4
Desarrollo	
Act 1 Password emocional (25 min)	Se crean pequeños grupos heterogéneos y se pide que se coloquen en filas de manera que quede una persona de frente al resto de su equipo. Cada grupo dispondrá de una serie de fichas que contengan emociones. La persona que se encuentra frente al grupo será la encargada de realizar mediante mímica la emoción que le toque. Cuando el grupo la adivine, la primera persona de la fila pasará a representar la siguiente emoción. Pueden pasar turno diciendo la palabra “password”. Se dará un tiempo limitado, luego se contarán cuantas emociones han podido reconocer y representar y se comentarán en el grupo clase.
Act 2 Formas de comunicarse (25 min)	En grupos se asignará un estilo comunicativo y se pedirá que preparen un Role-playing en el que quede representado. Posteriormente, el conjunto de la clase analizará cada estilo.
Cierre de sesión (10 min)	Puesta en común de los contenidos trabajados.

Sesión 3. 3º E.S.O:

Tabla 9

Sesión 3. 3º E.S.O

Duración: 60 minutos	Recursos: casos prácticos, material fungible, pizarra
Objetivos	3
Desarrollo	
Act 1 ¿Puedo pedir y dar ayuda? (15 min)	Mediante una lluvia de ideas se recogerán en la pizarra situaciones en las que pueden ayudar y en las que necesitan ayuda. Posteriormente se realizará una reflexión grupal y se abordará cómo pedir y ofrecer ayuda.
Act 2 He discutido con mi pareja ¿Qué hago? (35 min)	Se dividirá la clase en grupos heterogéneos y se repartirá un caso práctico con situaciones conflictivas que pueden darse dentro de una pareja (Celos, control, diferencia de opiniones/gustos, redes sociales etc.). Cada

Cierre de sesión (10 min)

grupo tendrá que reflexionar sobre el caso y plantear de qué forma actuarían. Posteriormente se pone en común y se reflexiona.

Puesta en común de los contenidos trabajados.

Se pedirá que traigan propuestas de actividades para realizar el 8M

Sesión 4. 3º E.S.O:

Tabla 10

Sesión 4. 3º E.S.O

Duración: 60 minutos	Recursos: material fungible
Objetivos	5
Desarrollo	
Act1. Actividad colectiva	Preparación de las actividades y materiales necesarios para el 8M propuestas por el alumnado. Ejemplo: Representación teatral

Sesión 1. 4º E.S.O:

Tabla 11

Sesión 1. 4º E.S.O

Duración: 60 minutos	Recursos: reproductor de vídeo
Objetivos	1 y 2
Desarrollo	
Act 1 Medios de comunicación (10 min)	Se presentarán varios titulares para incitar al debate y plantear los contenidos.
Act 2 Sesión de debate (40 min) ¿Hay igualdad?	Tema: Igualdad de derechos y oportunidades. El tutor/a actuará como moderador/a e introducirá las cuestiones a abordar.
Cierre de sesión (10 min)	Puesta en común de los contenidos trabajados.

Sesión 2. 4º E.S.O:

Tabla 12

Sesión 2. 4º E.S.O

Duración: 60 minutos	Recursos: reproductor vídeo
Objetivos	1, 2, 4, 5
Desarrollo	
Act 1. Ponencia (50 min)	Se contará con la presencia de una experta en el ámbito que abordará el tema con el alumnado. Alternativa: visualización del monólogo “ <i>No sólo duelen los golpes</i> ” de Pamela Palenciano.
Cierre sesión (5 min)	Puesta en común de los contenidos trabajados.

Sesión 3. 4º E.S.O:

Tabla 13

Sesión 3. 4º E.S.O

Duración: 60 minutos	Recursos: copias comic,
Objetivos	1,2 4, 5
Desarrollo	
Act 1 Regulación emocional: Yo controlo (25 min)	En pequeños grupos deberán representar una situación que pueda provocar una emoción intensa (Ejemplo: discusión con la familia). Posteriormente se abordará cómo se ha gestionado la situación y que técnicas y estrategias de control se pueden usar.
Act 2 Comic “ <i>Pillada por tí</i> ” (25 min)	Se realizará una lectura en común del comic de Giner-Bou y Durán-Costell (2017), “ <i>Pillada por tí</i> ”, y se hará una reflexión grupal.
Cierre sesión (5 min)	Puesta en común de los contenidos trabajados.

Sesión 4. 4º E.S.O:

Tabla 14

Sesión 4. 4º E.S.O

Duración: 60 minutos	Recursos: material fungible
Objetivos	6
Desarrollo	
Act 2. Decálogo por la igualdad (30 min)	En grupos heterogéneos crearan un decálogo por la igualdad que podrá exponerse en el centro.

Actividad colectiva (30 min)
Agentes del cambio

En grupos heterogéneos tendrán que plantear y presentar una propuesta de aprendizaje servicio en el ámbito de la igualdad que posteriormente si resulta viable podrá ponerse en marcha.

Actividades transversales a nivel de centro.

Además de las actividades desarrolladas por el propio alumnado dentro del Plan de Acción Tutorial, desde la organización del centro se procederá a promover las siguientes actividades:

- 25 de noviembre Día Internacional de la Eliminación de la Violencia Contra las Mujeres: Se expondrá en el centro un mural en blanco contra la violencia en el que de manera voluntaria la comunidad educativa podrá poner mensajes de rechazo a la violencia y de promoción de igualdad.
- 11 de febrero Día Internacional de la Mujer y la Niña en la Ciencia: En colaboración con el profesorado de las asignaturas STEM se organizarán ponencias de mujeres trabajadoras dentro del ámbito de las profesiones STEM.
- 8 de marzo Día Internacional de la Mujer: Durante este día se realizarán las actividades propuestas por los alumnos de 3º de la E.S.O y se repartirán lazos violetas elaborados por las familias que se presten voluntarias para su elaboración.
- 6 abril Día Internacional del Deporte para el Desarrollo y la Paz: En colaboración con el profesorado de Educación Física se organizarán unas “*Jornadas de deporte inclusivo*”. Durante estas jornadas se podrá contar con deportistas que compartan sus experiencias y se llevarán a cabo actividades que visibilicen la igualdad en el deporte.
- 15 abril Día Mundial del Arte: En colaboración con el profesorado de Artes Plásticas se abordará la presencia de las mujeres en el arte y se realizará un “Taller de Grafiti/pintura inclusiva” en el que los alumnos elaborarán una obra cuya temática base sea la igualdad. Posteriormente las obras podrán exponerse en los pasillos del centro.
- 23 abril Día del Libro: En colaboración con el Departamento de Lengua Castellana, se trabajará en clase la presencia de las mujeres en la literatura y se abordarán textos/ historia de las mismas.

De manera complementaria se propone el desarrollo de las siguientes acciones:

- Creación de un banco de recursos de igualdad y protocolos de actuación.

- Creación de una biblioteca libre de sexismo.
- Creación de un grupo voluntario de “*alumnado violeta*” que participará y apoyará en el desarrollo de acciones de promoción de igualdad y prevención de violencia en el centro.
- Puesta en marcha de un programa de patio inclusivo.

Cuarta Fase: Evaluación de la Intervención y Generación de Nuevas Propuestas.

La cuarta y última fase estará destinada a la evaluación de las sesiones del Plan de Acción Tutorial y las actividades transversales a nivel de centro. Esta evaluación queda concretada en el apartado 3.7.5 de este documento.

3.7.4 Temporalización

La implantación de estas medidas se realizará durante el curso académico 2022/23 que comienza el 8 de setiembre y finaliza el 22 de junio.

Las sesiones del Plan de Acción Tutorial se desarrollarán según la planificación del propio plan que establezca el centro y las horas de tutoría establecidas por curso. Sin embargo, se realiza la recomendación de trabajar las sesiones de manera continuada y, en el caso de 3º E.S.O han de ser previas al 8 de marzo para que el alumnado pueda idear las actividades a realizar ese día.

A continuación, se muestra el calendario académico del curso 2022/23 de Las Rozas con las sesiones transversales programadas. Las actividades relativas al 6 y 23 de abril, al coincidir con días festivos, se han reprogramado en los días 30 de marzo y el 24 de abril respectivamente. Además, es necesario señalar el carácter flexible y adaptativo de las fechas señaladas según la disponibilidad de servicios externos y la coordinación con los docentes implicados.

Figura 2

Calendario académico

Septiembre							Octubre							Noviembre						
L	M	X	J	V	S	D	L	M	X	J	V	S	D	L	M	X	J	V	S	D
			1	2	3	4						1	2		1	2	3	4	5	6
5	6	7	8	9	10	11	3	4	5	6	7	8	9	7	8	9	10	11	12	13
12	13	14	15	16	17	18	10	11	12	13	14	15	16	14	15	16	17	18	19	20
19	20	21	22	23	24	25	17	18	19	20	21	22	23	21	22	23	24	25	26	27
26	27	28	29	30			24	25	26	27	28	29	30	28	29	30				
							31													
Diciembre							Enero							Febrero						
L	M	X	J	V	S	D	L	M	X	J	V	S	D	L	M	X	J	V	S	D
			1	2	3	4							1			1	2	3	4	5
5	6	7	8	9	10	11	2	3	4	5	6	7	8	6	7	8	9	10	11	12
12	13	14	15	16	17	18	9	10	11	12	13	14	16	13	14	15	16	17	18	19
19	20	21	22	23	24	25	16	17	18	19	20	21	22	20	21	22	23	24	25	26
26	27	28	29	30	31		23	24	25	26	27	28	29	27	28					
							30	31												
Marzo							Abril							Mayo						
L	M	X	J	V	S	D	L	M	X	J	V	S	D	L	M	X	J	V	S	D
		1	2	3	4	5						1	2	1	2	3	4	5	6	7
6	7	8	9	10	11	12	3	4	5	6	7	8	9	8	9	10	11	12	13	14
13	14	15	16	17	18	19	10	11	12	13	14	15	16	15	16	17	18	19	20	21
20	21	22	23	24	25	26	17	18	19	20	21	22	23	22	23	24	25	26	27	28
27	28	29	30	31			24	25	26	27	28	29	30	29	30	31				
Junio							Leyenda													
L	M	X	J	V	S	D		Inicio y fin clases												
			1	2	3	4		Festivo												
5	6	7	8	9	10	11		Actividad transversal												
12	13	14	15	16	17	18														
19	20	21	22	23	24	25														
26	27	28	29	30																

3.7.5 Evaluación

La evaluación del programa se realizará de manera cuantitativa y cualitativa en tres momentos: Inicial, procesual y sumativa. La evaluación de esta propuesta abarca por un lado la evaluación del proyecto en sí y la evaluación de las medidas aplicadas y, por otro, la evaluación de las distintas partes de la comunidad educativa implicadas (profesorado, familia y alumnado).

Para la evaluación de las actitudes de la comunidad educativa se aplicará la batería de encuestas del “*Proyecto TEON XXI*” que permite el diagnóstico sobre coeducación en centros educativos. Se aplicarán las tres escalas de actitudes hacia la coeducación correspondientes a familia, profesorado y alumnado. Las tres escalas cuentan con 30 ítems cerrados y respuesta mediante escala tipo Likert con cinco posibilidades de respuesta. Los ítems valoran tres planos: 1) sociocultural: relacionados con políticas de igualdad y la organización del centro; 2) relacional: praxis docente, expectativas y relaciones de género; y 3) personal: creencias y valores relacionados con los estereotipos de género (Rebollo et al., 2012).

En la primera fase de formación de familias y profesorado, se procederá a la evaluación mediante la aplicación de las escalas correspondientes antes y después de dicha formación. Además, se aplicará un cuestionario de satisfacción.

La tercera fase de implementación de las medidas y actividades será evaluada de la siguiente manera:

- Evaluación previa: partiendo de la Memoria del año anterior y mediante entrevistas con los tutores/as y equipo directivo para valorar la situación del centro.
- Evaluación procesual: desarrollada durante la aplicación de las sesiones, se llevará a cabo mediante la observación directa de los tutores y reuniones de seguimiento con el Departamento de Orientación y el Equipo Directivo. Durante esta fase, los tutores/as llevarán al día un registro en el que anotarán el grado de cumplimiento de los objetivos, la asistencia, la participación y las facilidades y dificultades encontradas.

- Evaluación final: se recogerá en una Memoria final en la cual se analizará el diseño, el proceso y los resultados obtenidos. Para esta evaluación final se tendrá en cuenta el impacto del programa, el alcance de las actividades y la consecución de resultados. Además, se evaluará la eficacia, la satisfacción, los efectos no previstos, las propuestas de mejora y la práctica docente.

Se procederá también a la evaluación del alumnado, más allá de los sistemas de evaluación de la materia que establezcan los docentes, para conocer el impacto de la inclusión de sesiones y actividades coeducativas. Para ello se aplicará la escala previamente mencionada, antes y después de la participación en las sesiones, y se facilitará su participación en la evaluación de la Memoria final. En esta podrán indicar su grado de satisfacción, el aprendizaje adquirido y sus intereses para futuros Planes de Acción Tutorial.

3.8 Coordinación con servicios externos

La coordinación con los servicios externos estará gestionada y supervisada por la Orientadora del centro que funcionará como nexo entre el centro y las instituciones externas. La orientadora será la encargada de contactar con dichos servicios, coordinar las actuaciones y supervisar su óptimo desarrollo.

En la presente intervención se procederá a contactar con profesionales del ámbito para la formación del profesorado, las familias y el alumnado de 4º E.S.O. La orientadora deberá seleccionar el recurso disponible más pertinente y estudiar la viabilidad de las actuaciones conjuntas.

Las Rozas cuenta con diversos recursos públicos que pueden resultar de utilidad tanto para el desarrollo de la formación como la coordinación e intervención ante la detección de posibles situaciones de violencia:

- Área de Mujer de la Concejalía de Familia, Servicios Sociales y Sanidad.
- Punto Municipal del Observatorio Regional de Violencia de Género.
- Teléfono 016 Servicio de atención a todas las formas de violencia contra las mujeres.
- Teléfono ANAR de Ayuda a Menores y Adolescentes en Riesgo.
- Plataforma violencia cero Comunidad de Madrid.

- Policía Local.

3.9 Evaluación del Funcionamiento del Departamento de Orientación

Las actuaciones del Departamento de Orientación han de ser evaluadas para conocer si han cubierto las necesidades del centro.

Esta evaluación se lleva a cabo a través de la Memoria del departamento que ha de reflejar los objetivos y logros alcanzados, las dificultades encontradas y las propuestas de mejora. Para la adquisición de esta información pueden emplearse técnicas de observación directa, entrevistas, reuniones o cuestionarios que permitan la obtención e información de diversas fuentes.

Esta memoria, por tanto, deberá reflejar también la actuación del propio departamento en la aplicación de esta propuesta teniendo en cuenta las diversas funciones asignadas, la consecución de las metas perseguidas y el grado de satisfacción.

4. Conclusiones

Este trabajo recoge una propuesta de intervención educativa impulsada, desde el Departamento de Orientación, con el objetivo de incluir contenidos que faciliten el avance hacia un modelo educativo que apueste por la igualdad de género y trabaje por erradicar la violencia contra las mujeres.

El modelo educativo vigente persigue alcanzar una educación integral y de calidad que permita formar ciudadanos respetuosos con los valores democráticos y los derechos humanos. Así como trabajar por el avance hacia la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres. Como se ha expuesto previamente, la educación cumple un papel fundamental en este terreno y requiere de propuestas de actuación tanto transversales como específicas en su abordaje.

Cabe señalar la necesidad de estudios que aborden de manera específica la presencia de desigualdad y violencia de género en población adolescente. La literatura disponible hasta el momento, aunque aborda la cuestión, no cuenta con estudios que proporcionen datos específicos de este rango de edad. Para el desarrollo de medidas de intervención y prevención eficaces, resultaría necesario conocer la situación actual y las características propias de la población adolescente.

El centro propuesto para la implementación del programa precisa incorporar actuaciones concretas que aborden la igualdad de género. Es por ello, que este programa

plantea la inclusión de sesiones coeducativas en el Plan de Acción Tutorial, así como actividades a nivel de centro que fomenten una cultura contraria a la desigualdad y que fomente los buenos tratos.

Entre las limitaciones halladas podemos mencionar la necesidad de una evaluación previa que aborde la situación del centro en este ámbito. Aunque es cierto que las actuaciones planteadas inciden en aspectos preventivos respaldados por la investigación previa, resultaría de utilidad contar con datos que permitan desarrollar programaciones en base a las necesidades específicas del centro.

Por otro lado, desde una mirada más ambiciosa, resultaría muy beneficioso la implantación de un Plan de Igualdad que respaldase y consolidase de manera más amplia la incorporación de estos contenidos en el centro. Un Plan de Igualdad permitiría la evaluación del centro, sensibilizar y formar a la comunidad educativa, llevar a cabo acciones de sensibilización y prevención, la elaboración de materiales y protocolos coeducativos o la colaboración con entidades especializadas. Además, este Plan podría incluirse también en Educación Primaria.

El trabajo aquí presentado espera poder contribuir al avance hacia un modelo coeducativo en el centro, a la inclusión de la perspectiva de género en la labor educativa y al progreso hacia la igualdad y la prevención de la violencia de género. La evidencia muestra los beneficios de la coeducación y la prevención desde la escuela, por ello las acciones planteadas pretenden incluir estos contenidos teniendo en cuenta la necesidad de contar con la totalidad de la comunidad educativa y de abordar la raíz de esta problemática. En definitiva, se pretende aportar una vía de intervención con base en el conocimiento previo y la legislación vigente que facilite el avance hacia modelos sociales y educativos más igualitarios.

Referencias

- Ayuntamiento de Salamanca. (2021). Cuadernos contra la violencia de género. Nº1. Conceptos básicos. Ministerio de Igualdad. http://www.aytosalamanca.es/es/tuayuntamiento/actualidad/familia/noticia_0148
- Bandura, A. (1987). Teoría del Aprendizaje Social. Espasa-Calpe.
- Bosch-Fiol, E., Ferrer-Pérez, V.A. y Alzamora, A. (2006). *El laberinto patriarcal: reflexiones teórico-prácticas sobre la violencia contra las mujeres*. Anthropos.
- Bosch, E. y Ferrer V. A. (2014). Nuevo modelo explicativo para la violencia contra las mujeres en la pareja: el modelo piramidal y el proceso de filtraje. *Asparkía*, 24, 54-67. <https://www.proquest.com/docview/2610476147?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true>
- Bosch-Fiol, E. y Ferrer-Pérez, V. A. (2019). El Modelo Piramidal: alternativa feminista para analizar la violencia contra las mujeres. *Revista Estudios Feministas*, 27(2). DOI:10.1590/1806-9584-2019v27n254189. https://www.researchgate.net/publication/334532718_El_Modelo_Piramidal_alternativa_feminista_para_analizar_la_violencia_contra_las_mujeres
- Carrasco-Ruiz, R., Pérez-Camarero, S., Cépeda-González, M. I. y Pérez-Cañellas, G. (2019). *La violencia de género en los jóvenes: Una visión general de la violencia de género aplicada a los jóvenes en España*. Instituto de la Juventud. <http://www.injuve.es/observatorio/familia-pareja-e-igualdad-de-genero/la-violencia-de-genero-en-los-jovenes>
- Cerro, M. y Vives, M. (2019). Prevalencia de los mitos del amor romántico en jóvenes. OBETS. *Revista de Ciencias Sociales*, 14(2), 343-371. doi: 10.14198/OBETS2019.14.2.03
- Consejo de Europa. (2011). Convenio del Consejo de Europa sobre prevención y lucha contra la violencia contra las mujeres y la violencia doméstica. Council of Europe Treaty Series, 210. <https://rm.coe.int/1680462543>
- Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género. (2013). *Estrategia nacional para la erradicación de la violencia contra la mujer (2013 - 2016)*. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. <https://violenciagenero.igualdad.gob.es/planActuacion/estrategiaNacional/docs/EstrategiaNacionalCastellano.pdf>
- Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género. (2019). *Estudio sobre el tiempo que tardan las mujeres víctimas de violencia de género en verbalizar su situación*. Ministerio de la Presidencia, Relaciones con las Cortes e Igualdad. https://violenciagenero.igualdad.gob.es/violenciaEnCifras/estudios/investigaciones/2019/pdfs/Estudio_Tiempo_Denuncia4.pdf
- Del Moral, C. (2021). *No es amor. Un análisis de la violencia de género entre adolescentes*. Save the Children. <https://www.savethechildren.es/actualidad/informe-no-es-amor>
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez-Arias, R. y Martín-Babarro, J. (2010). *Igualdad y Prevención de la Violencia de Género en la Adolescencia*. Ministerio de Sanidad, Política Social e

- Igualdad. Centro de Publicaciones.
<https://violenciagenero.igualdad.gob.es/violenciaEnCifras/estudios/colecciones/estudio/adolescencia.htm>
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez-Arias, R. y Martín-Babarro, J. (2020). *Menores y violencia de género*. Ministerio de Igualdad.
https://violenciagenero.igualdad.gob.es/violenciaEnCifras/estudios/investigaciones/2020/menores_UCM.htm
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez-Arias, R., Martín-Babarro, J. y Falcón, L. (2021a). *Igualdad y violencia contra las mujeres en la adolescencia en España. El papel de la escuela*. Ministerio de educación y formación profesional. Secretaría de Estado de Educación. Unidad de Igualdad.
<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/igualdad-y-violencia-contra-las-mujeres-en-la-adolescencia-en-espana-el-papel-de-la-escuela/igualdad-violencia-de-genero/25525>
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez-Arias, R., Martín-Babarro, J. y Falcón, L. (2021b). *La situación de la violencia contra las mujeres en la adolescencia en España*. Ministerio de Igualdad.
https://violenciagenero.igualdad.gob.es/violenciaEnCifras/estudios/investigaciones/2021/estudios/violencia_en_la_adolescencia.htm
- Documento refundido de medidas del pacto de estado en materia de violencia de género. congreso + senado, de 13 de mayo de 2019. Ministerio de la Presidencia, relaciones con las cortes e igualdad.
https://violenciagenero.igualdad.gob.es/pactoEstado/docs/Documento_Refundido_PE_VG_2.pdf
- Domínguez Alonso, J. y Portela Pino, I. (2020). Violencia a través de las TIC: comportamientos diferenciados por género. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(1), 273-286. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.23.2.25916>
- Dutton, D.G. y Painter, S.L. (1981). Traumatic bonding: The development of emotional attachment in battered women and other relationships of intermittent abuse. *Victimology: An International Journal*, 6, 139-155.
- Dutton, D. G. y Browning, J. J. (1988). Concern for power, fear of intimacy, and aversive stimuli for wife assault. In G. T. Hotaling, D. Finkelhor, J. T. Kirkpatrick y M. A. Straus (Eds.), *Family abuse and its consequences: New directions in research* (pp. 163–175). Sage Publications, Inc.
- Farrington, K. (1986). The application of stress theory to the study of family violence: principles, problems and prospects. *Journal of Family Violence*, 1 (2), 131-147.
- Fernández Zurbarán, P. (2019). *Guía para profesionales ante chicas adolescentes que sufren violencia de género: saber mirar, saber acoger, saber acompañar*. Instituto Andaluz de la Mujer.
https://www.juntadeandalucia.es/institutodelamujer/images/FONDO_DOCUMENTAL/VIOLENCIA_DE_GENERO/GUIA%20profesionales%20ante%20chicas%20adolescentes%20que%20sufren%20Violencia%20de%20G%C3%A9nero.%20Saber%20mirar,%20saber%20acoger,%20saber%20acompa%C3%B1ar.pdf

- Ferreiro, L. (2017). (Co)educación afectivo-emocional y sexual, para despatriarcalizar la escuela y caminar hacia la igualdad. *Atlánticas. Revista Internacional de Estudios Feministas*, 2 (1), 134-165. <https://doi.org/10.17979/arief.2017.2.1.1771>
- Gallardo-López, J.A., López-Noguero, F. & Gallardo-Vázquez, P. (2020). Pensamiento y Convivencia entre Géneros: Coeducación para Prevenir la Violencia. *Multidisciplinary Journal of Gender Studies*, 9(3), 263-287. doi: 10.17583/generos.2020.5477
- García Rubio, I. y Monasterio, M. (2021). *Guía para familias de adolescentes que viven o ejercen violencia de género*. Mancomunidad THAM. <https://www.pandoramirabilia.net/project/guia-para-familias-de-adolescentes-que-viven-o-ejercen-violencia-de-genero/>
- García-Selgas, J. y Casado-Aparicio, E. (2010). *Violencia en la pareja: género y vínculo*. Talasa Ediciones
- Giner-Bou, M.A. y Durán-Costell, C. (2017). *Pillada por ti*. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- Gómez-Plaza, A., Villajos-Pozuelo, S., Candeira de Andrés, L., y Hernández-Gómez, A. (2019). *Estudio sobre el Tiempo que Tardan las Mujeres Víctimas de Violencia de Género en Verbalizar su Situación*. Ministerio de la Presidencia, Relaciones con las Cortes e Igualdad. https://violenciagenero.igualdad.gob.es/violenciaEnCifras/estudios/investigaciones/2019/estudio/Tiempo_Tardan_Verbalizar_Situacion.htm
- Goode, W. J. (1971). Force and violence in the family. *Journal of Marriage and the Family*, 33(4), 624-636.
- Instituto de la Mujer. (2008). *Guía de Coeducación Síntesis sobre la Educación para la Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres*. Ministerio de Igualdad. <https://www.inmujeres.gob.es/observatorios/observIgualdad/estudiosInformes/docs/009-guia.pdf>
- Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. Boletín Oficial del Estado, 313, de 29 de diciembre de 2004, BOE-A-2004-21760. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2004/BOE-A-2004-21760-consolidado.pdf>
- Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. Boletín Oficial del Estado, 71, de 23 de marzo de 2007. BOE-A-2007-6115. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2007/03/22/3>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868-122953. <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>
- Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia. Boletín Oficial del Estado, 134, de 5 de junio de 2021. BOE-A-2021-9347. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2021-9347>
- Long, G.M. y McNamara, J.R. (1989). Paradoxical punishment as it related to the battered women syndrome. *Behavior modification*, 13, 192-205.

- Lorente, M., Lorente, J. A. y Martínez, M. E. (2010). Síndrome de Agresión a la Mujer. *Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología*, 2-7.
- Lorente Acosta, M., Luna del Castillo, J., Montero Alonso, M. A. y Badenes Sastre, M. (2022). *Impacto de la pandemia por COVID-19 en la violencia de género en España*. Ministerio de Igualdad. https://violenciagenero.igualdad.gob.es/violenciaEnCifras/estudios/investigaciones/2022/estudios/impacto_covid19.htm
- Mañas-Alcón, E., Rivera-Galicia, L. F., Gallo-Rivera, M. T., Montes-Pineda, O., Figueroa-Navarro, C. y Castellano-Arrollo, M. (2019). *El Impacto de la Violencia de Género en España: una valoración de sus costes en 2016*. Ministerio de la Presidencia, Relaciones con las Cortes e Igualdad. Centro de Publicaciones. https://violenciagenero.igualdad.gob.es/violenciaEnCifras/estudios/investigaciones/2019/estudio/Valoracion_Costes_Violencia.htm
- Monasterio, M., González, S. y García, A. (2011). *La coeducación en la escuela del siglo XXI*. Catarata.
- Moriana, G. (2017). Educación en igualdad de género para prevenir la violencia machista. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, 12, 267-286
- Organización Mundial de la Salud (2013). *Estimaciones mundiales y regionales de la violencia contra la mujer*. <https://www.who.int/reproductivehealth/publications/violence/9789241564625/es/>
- ONU, Asamblea General. Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer: Resolución de la Asamblea General 48/104 del 20 de diciembre de 1993, 20 diciembre 1993, A/RES/48/104.
- Pandea, A. R., Grzemny, D. y Keen, E. (2020). *El género sí importa. Manual sobre cómo abordar la violencia de género que afecta a los jóvenes*. Ministerio de Igualdad. https://violenciagenero.igualdad.gob.es/violenciaEnCifras/estudios/investigaciones/2020/estudios/Manual_Consejo_Europa.htm
- Porta estadístico de la Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género. Número de mujeres víctimas mortales. (2022). <http://estadisticasviolenciagenero.igualdad.mpr.gob.es/>
- Rebollo, M.A., García, R., Barragán, R., Buzón, O. y Ruiz, E. (2012). Tecnologías para la coeducación y la igualdad: valoración del profesorado de una herramienta web. *Educación XXI*, 15(1), 87-111.
- Rebollo-Catalán, A., de los Santos-Martínez, P. y Jiménez-Cortés, R. (2022). Recursos que ayudan a las adolescentes a recuperarse de una experiencia de violencia de género en el noviazgo. *Revista de Investigación Educativa*, 40(1), 203-218. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.463081>
- Rodríguez, E., Calderón, D., Kuric, S., Sanmartín, A., (2021). *Barómetro Juventud y Género 2021. Identidades, representaciones y experiencias en una realidad social compleja*. Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, Fad. DOI: 10.5281/zenodo.5205628

- Rodríguez-Duran, A. y Nardini, K. (2020). *Rompiendo moldes: construir vidas sin violencias machistas*. OXFAM Intermón. https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/7756_d_rompiendo-moldes-vidas-sin-violencia-machista.pdf
- Ruiz Repullo, C. (2016). *Voces tras los datos: una mirada cualitativa a la violencia de género en adolescentes*. Instituto Andaluz de la Mujer. https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos_ficha.aspx?id=4879
- San Martín-Blanco, C. y Carrera-Camuesco, C. (2019). *Guía de actuación para la detección y abordaje de la violencia de género en el ámbito educativo*. Dirección General de Igualdad y Mujer del Gobierno de Cantabria. https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos_ficha.aspx?id=7327
- Sánchez-Torrejón, B. y Barea-Villalba, Z. (2019). Hacia una escuela violeta: la formación inicial del alumnado de Educación Primaria en coeducación. *Tendencias Pedagógicas*, 34, 76-92. DOI: 10.15366/tp2019.34.007
- Santana, L. (2014). La innovación educativa: Un desafío para los orientadores como agentes promotores de las iniciativas de cambio. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 261. DOI:10.5944/reop.vol.21.num.2.2010.11530
- Seligman, M. (1975). *Helplessness: On depression, development and death*. Freeman.
- Subdirección General de Sensibilización, Prevención y Estudios de la Violencia de Género. (2019). *Macroencuesta de Violencia contra la Mujer 2019*. Ministerio de Igualdad. <https://violenciagenero.igualdad.gob.es/violenciaEnCifras/macroencuesta2015/Macroencuesta2019/home.htm>
- Torres-Albero, C., Robles, J. M., y de Marco, S. (2014). *El ciberacoso como forma de ejercer la violencia de género en la juventud: un riesgo en la sociedad de la información y del conocimiento*. Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad. Centro de Publicaciones. <https://violenciagenero.igualdad.gob.es/violenciaEnCifras/estudios/colecciones/estudio/ciberacoso.htm>
- Torrego, J.C. (2008). El profesor como gestor del aula. En A. de la Herrán y J. Paredes (Coords.), *Didáctica general: la práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria* (pp. 197-214). McGraw-Hill.
- Ugalde Gorostiza, A. I., Aristizabal LLorente, P., Garay Ibañez de Elejalde, B. y Mendiguren Goienola, H. (2019). Coeducación: un reto para las escuelas del siglo XXI. *Tendencias Pedagógicas*, 34, 16-36. DOI: 10.15366/tp2019.34.003
- UNESCO (2019). *Orientaciones internacionales: violencia de género en el ámbito escolar*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368125>
- Walker, L. (2012). *El síndrome de la mujer maltratada*. Desclée de brouwer editores.
- Yela, C. (2003). La otra cara del amor: mitos, paradojas y problemas. *Encuentros en Pedagogía Social*, 1 (2), 263-267

Anexos

Anexo 1. Vídeo “corre como una niña”

https://www.youtube.com/watch?v=j7f_c5XhX4s&ab_channel=GobAragon

Anexo 2. Vídeo “mitos del amor romántico de la psicowoman”

<https://www.mancohortasud.es/media/3297/mitos-amor-romantico-psico-woman.mp4>