



UNIVERSIDAD DE JAÉN
Centro de Estudios de Postgrado

Trabajo Fin de Máster

IDENTIDAD DE GÉNERO: ACERCAMIENTO AL COLECTIVO TRANS

Alumno/a: Parras Herrerías, Alberto José

Tutor/a: María Belén Blázquez Vilaplana
Dpto: Derecho Público y Privado Especial

Julio, 2020

ÍNDICE

Resumen	1
Palabras clave	1
Abstract	1
Keywords	2
1. Introducción	2
2. Estado de la cuestión	4
3. Marco teórico	4
3.1. El proceso de socialización	4
3.1.1. El género en el proceso de socialización	6
3.1.2. Roles de género	7
3.1.3. El concepto de identidad en el proceso de socialización	9
3.1.4. La transexualidad en un mundo diverso	11
3.1.5. Estereotipos y prejuicios asociados a la transexualidad	15
3.2. Derechos de las personas trans en el marco legislativo español	18
3.2.1. Protección jurídica de los y las menores trans	20
3.2.2. El papel de los movimientos LGBTQ+ en la adquisición y defensa de los derechos de las personas trans	25
3.3. Protocolos de actuación en los centros educativos de Andalucía para prevenir la discriminación a menores trans	28
3.3.1. Identidad de género y coeducación	30
4. Proyección didáctica del tema elegido	34
5. Reflexiones del alumno: El sistema educativo en tiempos del Covid-19	35
Programación didáctica	37

6. Introducción, justificación y fundamentación	38
7. Contextualización	41
7.1. Contextualización al módulo	41
7.2. Contextualización al centro y al Proyecto Educativo	42
7.3. Contextualización al alumnado	44
7.4. Contextualización al entorno productivo	45
8. Objetivos generales del Ciclo Formativo	48
9. Objetivos del módulo Contexto de la Intervención Social	51
10. Competencias profesionales, personales y sociales del CFGS en Integración Social y del módulo formativo de Contexto de la Intervención Social	53
11. Resultados de Aprendizaje y Criterios de Evaluación	55
12. Contenidos del módulo formativo de Contexto de la Intervención Social	60
13. Secuenciación de contenidos en Unidades Didácticas. Temporalización y ponderación de la calificación	61
14. Transversalidad	63
15. Interdisciplinariedad	65
16. Metodología didáctica	66
16.1. Principios metodológicos	67
16.2. Métodos de Enseñanza – Aprendizaje	68
16.3. Estrategias metodológicas	70
16.4. Estilos docentes	72
16.5. Actividades de Enseñanza – Aprendizaje	73
16.6. Recursos didácticos	74
17. Evaluación	75

17.1. Evaluación del proceso de Aprendizaje	75
17.1.1. Resultados de Aprendizaje y Criterios de Evaluación	76
17.1.2. Técnicas e instrumentos de evaluación	77
17.1.3. Criterios de calificación	78
17.1.4. Mecanismos de recuperación	81
17.1.5. Promoción del alumnado	83
17.2. Evaluación del proceso de Enseñanza	84
18. Atención a la diversidad	84
19. Unidades Didácticas del módulo: Estructuración de la Unidad Didáctica	86
20. Actividades	90
21. Bibliografía citada	100
22. Bibliografía consultada	103
23. Normativa	103
24. Anexos	106
Anexo I: Rúbricas de Evaluación	106
Anexo II: Rúbrica de Autoevaluación	110
Anexo III: Rúbrica de Heteroevaluación	113
Anexo IV: Corto " <i>Vestido Nuevo</i> "	115
Anexo V: Ejemplo de preguntas actividad " <i>Trivial</i> "	116
Anexo VI: Modelo de examen de evaluación	117
Anexo VII: Protocolo de actuación sobre identidad de género en el sistema educativo andaluz	120

RESUMEN

El presente Trabajo Fin de Máster se centrará en analizar los conceptos básicos en torno al proceso de socialización, centrándose en la socialización de género así como en la construcción de la identidad de género dentro de los parámetros delimitados por los códigos morales y éticos de las sociedades occidentales. Posteriormente, se desarrollará la transexualidad como elemento central del trabajo, analizando el concepto, los estereotipos y prejuicios sociales ligados a ella, así como el desarrollo legislativo planteado dentro del marco legal español, centrándose en la protección jurídica que se ofrece desde nuestras instituciones a los y las menores trans y concretando en la Comunidad Autónoma de Andalucía. Partiendo de la premisa de que a lo largo de la historia ha sido preciso un armazón social que luche por los derechos y libertades de los colectivos vulnerables, en este caso, el movimiento LGBTIQ+. Se tratará de abordar esta realidad concreta dentro de las aulas desarrollando una Unidad Didáctica dentro de la Programación de este trabajo “La identidad de género: Un acercamiento al colectivo trans” para el Ciclo Formativo de Grado Superior en Integración Social, siendo conscientes de que las nuevas formas de entender el género y la sexualidad afectan al conjunto de la sociedad, y que se ha de sensibilizar y dotar de herramientas a aquellas personas que en el futuro intervendrán a nivel social y docente con colectivos que viven distintas realidades.

PALABRAS CLAVE

Socialización, género, identidad, transexualidad, menores, LGBTIQ+.

ABSTRACT

The following Master's Thesis focuses on the analysis of the basic concepts of socialization process with particular attention to gender socialization and the construction of gender identities within the parameters set by the Western Societies' moral and ethical code. Subsequently, transsexuality is developed as the central element of the paper. Concepts, stereotypes and social prejudices associated with it are analyzed together with the Spanish legal framework, focusing on the legal protection offered from the Autonomous Community of Andalusia to the trans youth. Based on the premise that fight for LGBTQ rights has historically been necessary, it will seek to address this reality within the classroom through the syllabus and the teaching unit called “La identidad de género: Un acercamiento al colectivo trans” for the Higher Technician Certificate (CFGS) in Social Integration since the new ways to understand the gender and sexuality will affect society as a whole. It is crucial to sensitize and educate people who will intervene at a social and educational level with communities who may experience very different realities.

KEYWORDS

Socialization, gender, identity, transsexuality, under - age, LGBTIQ+.

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se desarrollará siguiendo un principio personal de uso de un lenguaje inclusivo y no sexista, tendiendo a la utilización de términos de carácter neutro o haciendo referencia a los dos géneros socialmente aceptados, en caso de no ser posible hacer uso del neutro. A pesar de esto, manifiesto el profundo respeto profesado por la variedad de realidades relacionadas con la diversidad afectivo - sexual que, debido a las limitaciones que plantea la lengua, no pueden verse recogidas lingüísticamente.

La identidad es un concepto que ha suscitado y sigue suscitando el interés de especialidades como la Psicología o la Sociología. Entendiendo que la formación de la identidad es un proceso que se gesta desde la más pronta infancia, su adquisición se ve claramente influida por aspectos de carácter social, cultural y personal, valorándose como algo que va más allá de la mera búsqueda individual del propio ser y retroalimentándose de cómo nos percibimos a nosotras mismas pero también, cómo nos perciben las demás personas, buscando que ambas visiones guarden similitudes que verifiquen quiénes somos.

Como se ha puesto de relieve, este proceso de construcción de la propia identidad no está exento de influencias, siendo el entorno social con sus actores sociales, la interpretación personal y única que se haga de ese entorno y las vivencias con que en él se tengan, claves para conformar quiénes somos. La singularidad que constituye la identidad única de cada individuo da pie a una realidad diversa pero enmarcada dentro de una estructura social que delimita y codifica a los individuos de acuerdo a factores como el sexo biológico, la orientación sexual o la edad. Es en este aspecto donde la heteronormatividad entra en escena.

El concepto de la heteronormatividad parte de los estudios de autoras como Judith Butler (1990) o Monique Wittig (2006), las cuales apostillan la existencia de un “binarismo de género” por el cual las personas son clasificadas dentro de dos categorías binarias complementarias: hombres y mujeres. Asociadas a estas categorías se instalan una serie de “verdades universales”, además de una serie de roles propios a cada una de ellas, papeles que han de llevar a cabo dentro del entramado social, dando origen a un desequilibrio de género, al situarse a las mujeres en situación de desventaja con respecto a los hombres. Por ello, podemos entender la heteronormatividad como una ideología que ordena y organiza la sociedad de acuerdo a una heterosexualidad obligatoria, distribuyendo los códigos de actuación más adecuados para cada sexo e imponiendo una visión de la realidad como “verdadera”. Por tanto, se parte de la premisa de que existe un discurso heteronormativo que es

socialmente aceptado y que está fuertemente arraigado en las sociedades occidentales. Así pues, Monique Wittig señala que el sexo es una categoría con carga política más que biológica, mientras que Butler dice que:

En una sociedad heteronormativa, el sexo biológico, la identidad de género, el papel social de género y la sexualidad responden a una única significación lineal e inalterable descrita bajo una concepción dicotómica en donde se vincula automáticamente el comportamiento social, el deseo sexual y la identidad personal con el sexo asignado al nacer en base a los genitales (Citado por Ventura, 2016, p. 935).

Como es visible, la identidad pues, viene fuertemente encorsetada dentro de los límites que socialmente están establecidos, dando lugar a conflictos, tanto a nivel social como personal, que se manifiestan en prejuicios y estereotipos asociados a los colectivos que se desvinculan de la norma. Conceptos como el de homofobia surgen en medio de la búsqueda de respuestas ante la problemática que planteaba que un colectivo no se ajustara a las normas marcadas por la heteronormatividad. Las manifestaciones contrarias a estos colectivos se traducen no solo en un rechazo, sino también en un proceso de discriminación y violencia que históricamente han venido padeciendo estos colectivos con comportamientos, orientaciones e identidades sexuales contrarios a la norma. Dicha discriminación estuvo y sigue estando patente en diversas partes del mundo, manifestándose a través de una legislación inexistente para atajar este problema o que rema en contra de estos colectivos, que se ven desamparados por el sistema.

No obstante, a lo largo de la historia se han alzado voces en favor de aquellas personas que han precisado de ayuda. Diferentes movimientos sociales han contribuido a la dura lucha por la adquisición y defensa de los derechos de estos colectivos¹.

En la actualidad, la visibilidad del colectivo trans no ha sido fruto de la casualidad ni se ha generado de manera espontánea, sino que ha conllevado un duro proceso de lucha que aún se mantiene. En España, un sector de la población continúa patologizando la realidad trans, presentándola como una distorsión de la autopercepción y planteándola como un mal a combatir².

En el presente Trabajo Fin de Máster que se inscribe dentro del Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, se analizarán los conceptos básicos que afectan a esta

¹Personas homosexuales, bisexuales, transexuales, intersexuales ...

²Asociaciones españolas como Hazte Oír, partidos políticos españoles como Vox o grupos de corte ultracatólico y ultraconservador.

realidad, así como la protección legal y educativa aportada a los y las menores trans y el entramado social organizado que lucha por la defensa de los derechos adquiridos por y para las personas trans con el fin de poner de manifiesto la necesidad de introducir las cuestiones relativas a la diversidad de identidad sexual en las aulas, visibilizándolas, así como formar en esta realidad a las futuras profesionales del campo de la Integración Social.

Si bien el tema principal de este trabajo se plantea dentro de las aulas desde una óptica transversal, la realidad social actual está mostrando la acuciante necesidad de trasladar la educación afectivo - sexual y su gran variedad desde una óptica mucho más reglada, siendo necesario que temas tales como el género o la identidad se materialicen en contenido que el alumnado pueda tratar en todos los niveles educativos.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

A la hora de desarrollar conceptos tan sumamente amplios y con tantas influencias de carácter social y cultural como lo son las ideas de género o identidad, es difícil incidir de manera precisa a la par que global en aquello que es necesario para idear un esquema concreto y clarificador sobre los mismos. En pos de aportar un contenido veraz y riguroso en este Trabajo Fin de Máster, se hará uso del conocimiento dado por otras autoras, expertas en la materia, a lo largo de la historia.

No obstante, debido a la situación de crisis sanitaria y social en la que nos encontramos actualmente y dado el carácter prolongado de las mismas, así como la dificultad añadida que supone en el acceso a la información y documentación pertinentes para el óptimo desarrollo de este trabajo, es presumible que la riqueza bibliográfica aportada en estas páginas se verá notablemente afectada por las circunstancias que se están viviendo.

A pesar de ello, se realizará una búsqueda bibliográfica de contenido probado y se tendrá en cuenta la legislación y normativa vigente en el desarrollo de los contenidos de la programación didáctica, a fin de elaborar con resultados satisfactorios el presente trabajo.

3. MARCO TEÓRICO

3.1. El proceso de socialización

Ampliamente estudiado por diversas especialidades, el proceso de socialización ha planteado una gran dificultad a la hora de definirlo con concreción, ya que su manifestación y visibilidad depende en gran medida de la realidad social y cultural en la que nos encontremos. Un acercamiento al término viene a definir la socialización como “el proceso por el que un individuo se hace miembro funcional de una comunidad, adquiriendo la cultura que le es propia” (Marín, 1986, p. 2). No solo sirve

como un medio de adquisición de la cultura propia de la sociedad en la que nacemos, sino que también nos permite identificarnos como parte de dicha sociedad, lo que implica una interiorización profunda de normas, valores y costumbres, así como roles a llevar a cabo. En el proceso de socialización, entran en juego los agentes de socialización: la familia, el grupo de iguales y los medios de comunicación, entre otros. En este sentido, a partir de la influencia ejercida por los agentes socializadores, las personas adquieren identidades de género, códigos morales y normas (la mayoría, de carácter estereotípico) que determinan su conducta de acuerdo a diversos factores, como el género (Walker y Barton, 1983). Se puede entender de esto que la influencia del proceso de socialización condiciona de forma ineludible a las personas, determinando cuáles serán sus papeles y oportunidades dentro de la sociedad, así como con qué elementos de la misma deberían sentirse identificadas y cuáles le son propios, de acuerdo a esta organización social y del contexto socio - histórico en el que se encuentren insertas.

Esta visión del proceso de socialización plantea, según St. Martín (2007) dos realidades distintas: una, a nivel macrosocial, en la que se organizan los grupos sociales de acuerdo a factores económicos, políticos y culturales y otra, a nivel microsocial, en la que individualmente cada persona adquiere y asimila los valores, roles, estereotipos y prejuicios que le son propios por cuestiones de género, clase o edad.

Cabe destacar que este proceso es inherente a la condición humana y que se plantea como un continuo sin interrupción a lo largo del tiempo, dándose a lo largo de todo el ciclo vital humano. No obstante, desde las diferentes disciplinas que han centrado parte de sus intereses en el estudio de este proceso, se han distinguido dos etapas del mismo: una socialización primaria y otra, secundaria. La socialización primaria supone una primera inmersión de un individuo a la realidad que le rodea por parte de aquellos agentes socializadores de los cuales depende. Se inicia durante la infancia y el principal agente encargado de este primer contacto con el mundo es la familia (Berger y Luckmann, 1968). La socialización secundaria suele darse durante los contactos del individuo con el mundo institucionalizado el cual transmite pautas de actuación y comportamiento concretas, sujetas a la naturaleza del individuo (roles). Esta socialización secundaria tiende, en cierta medida, a contraponerse a ciertos aspectos aprendidos durante la socialización primaria, llegando a generar contradicciones entre lo adquirido durante la socialización primaria y la realidad social que el individuo se encuentra (Berger y Luckmann, 1968).

Dentro de este orden en el que se organizan e inocular a los individuos una serie de elementos propios de la sociedad en la que viven, también se nos proyecta una forma de entender nuestro lugar en el mundo, quiénes somos (o deberíamos ser), nuestra visión del amor, las relaciones personales, la sexualidad o la pareja, siempre

teniendo en cuenta un aspecto de carácter binario que ha permanecido prácticamente inmutable a lo largo del tiempo: el género.

3.1.1. El género en el proceso de socialización

Acogiendo como idea inicial la aportada por Judith Butler, podríamos definir el género como una construcción de carácter sociocultural, que determina la repetición a lo largo de la historia de normas y valores, legitimados socialmente, propios de un individuo de acuerdo a su sexo biológico. Esta concepción como categoría científica surge a raíz de la primera ola feminista y ya desvela la existencia de una relación dual sexo/género, que socialmente está aceptada como verdadera y que implica una clasificación de los seres humanos de acuerdo a una apreciación social de lo que es propio de hombres y lo que es de mujeres. Partiendo de esta premisa, el género es un elemento generador de desigualdades, al supeditarse las características, valores y necesidades del género femenino a las del género masculino, habiéndose perpetuado a lo largo de la historia dichas desigualdades, que aún siguen vigentes en la actualidad.

Este binarismo a la hora de organizar la sociedad nos proyecta una forma de entender realidades tales como nuestro propio cuerpo, nuestra forma de relacionarnos con otras personas o aceptar o no lo que nos es propio. Dichos valores están íntimamente relacionados con una cosmovisión de cómo han de ser hombres y mujeres, siendo estas las únicas dos opciones de entender el propio cuerpo y nuestra sexualidad. Se entiende pues, que no resulta equiparable pertenecer socialmente a un grupo siendo hombre que siendo mujer, y que el género no es un concepto fácilmente descriptible, mucho menos se puede imponer a los individuos bajo la mera excusa genital.

Luciana Guerra habla de un orden heteronormativo que organiza la sociedad bajo este sistema, “un orden construido a partir de un sistema sexual binario y jerárquico: mujeres/femeninas/inferiores y varones/masculinos/superiores, reforzado, a su vez, por la esencialización de la sexualidad a través de la imposición de la Heterosexualidad Obligatoria” (Guerra, 2009, p. 2). Atendiendo a estas palabras, el género cosifica, dándonos un lugar en el mundo y nos plantea un horizonte de expectativas que difiere si pertenecemos a uno u otro. También destaca que de nuevo, solo se valora la existencia de la dualidad, el binarismo, pero se desatiende la posibilidad de abrir la mirada y plantear otras posibilidades a la hora de que los individuos acepten su cuerpo, su sexualidad, desde ópticas diferentes a las socialmente marcadas. Esta realidad patente en la división genital del mundo y todo lo que conlleva, atiende al llamado heteropatriarcado, una megaestructura de carácter ideológico que impregna todos los ámbitos de la vida pública y privada del ser humano y que inculca una serie de valores, normas, principios, prejuicios y estereotipos, de forma implícita y explícita, haciéndonos ver la realidad desde un prisma concreto.

Esta ideología lleva ligada de forma inherente otros conceptos, como el de la heterosexualidad normativa, apelando a la natural tendencia del ser humano a ser heterosexual, presentando la homosexualidad, bisexualidad y otras formas de orientación sexual, formas de relacionarse o identidades como desviaciones. No solo eso, Óscar Guasch (2000) recoge que la heterosexualidad es un sistema de ordenación social que plantea ocho rasgos fundamentales: es sexista, misógina, adultista y homófoba, reivindica la pareja estable, se articula bajo la institución del matrimonio, considera el sexo aceptable cuando tiene fines reproductivos, es eminentemente coitocéntrica, prioriza lo masculino por encima de los intereses femeninos e ignora, persigue y condena cualquier divergencia en los órdenes que ha establecido. Teniendo en cuenta todo lo presente, el género va a determinar en gran medida la realidad social en la que los individuos se van a mover pues de acuerdo a él, la sociedad en su conjunto va a tener unas expectativas y exigencias concretas para con hombres o mujeres.

Si se aparta la mirada de la concepción binaria sexo/género, se observa que queda periféricamente un grupo de personas cuyas identidades no se ven representadas en el marco del sistema heteropatriarcal, un colectivo cuya realidad se ve delimitada por las restricciones sociales impuestas por su naturaleza biológica.

3.1.2. Roles de género

Determinados por el proceso de socialización de la cultura en la que los individuos están insertos, los roles de género vienen a definir el conjunto de normas establecidas socialmente como apropiadas para los individuos según si son hombres o mujeres. De acuerdo con esto, el proceso de socialización juega un importante papel al mantener un estricto orden normativo en el que se nos proyecta lo que es adecuado para nosotros y nosotras de acuerdo a si somos hombres o mujeres, dándonos una forma de entender no solo nuestro lugar en el entramado social o cómo actuar ante diversas situaciones según nuestro género, sino otras cuestiones como el amor, las relaciones personales y de pareja y unos valores que no son otros que los del sistema patriarcal y heteronormativo.

Así pues, en muchas de las sociedades de la actualidad, la expresión de sentimientos positivos de los hombres hacia otros hombres es reprimida. Siguiendo esta línea, las muestras de afecto de padres a hijos se ve voluntariamente suprimida, los amigos varones evitan mantener contacto físico entre ellos y se articulan una serie de normas y pautas de comportamiento entre hombres; mientras, la socialización femenina gira en torno a roles completamente antagónicos (Salazar, 2013).

Aunque desde hace algunos años se vienen provocando una serie de lentas transformaciones en las concepciones de feminidad y masculinidad, la configuración y

transmisión de las identidades masculinas hegemónicas siguen siendo fuertemente estables (Benjamín, 1988; Burin y Bleichmar, 1996; Burin y Meler, 2000).

No obstante, estamos hablando de formas de ser y de comportarse habituales de los hombres y las mujeres, pero ¿en qué consiste comportarse como un/a hombre/mujer? ¿Sólo hay una manera de ser hombre/mujer? ¿Es menos hombre/mujer un/a hombre/mujer homosexual? Evidentemente, no hay una única masculinidad/feminidad, una sola manera de ser hombres/mujeres, lo que implica que no existe un modelo masculino/femenino universal y válido para todos los individuos, en todas las épocas.

Centrándonos en la masculinidad hegemónica, esta alude al significado de “ser un hombre” como a las diferencias que existen con la feminidad. Desde la perspectiva de los estudios de género es una categoría social, una forma más o menos coherente de ordenar significados y normas que coordinan una serie de discursos sociales que definen el género masculino. Un producto que sintetiza la naturalizada creencia de la superioridad masculina y la heterosexualidad (Bordieu, 1990; Clatterbaug, 1998; Weltzer Lang, 2000).

A pesar del tiempo transcurrido desde el inicio de la lucha de los movimientos feministas de forma organizada y colectiva a mediados del s. XIX, de las políticas llevadas a cabo y del esfuerzo invertido por una gran variedad de personas y profesionales, el modelo de socialización en base al género y su conformidad dentro de un sistema de sociedad que sigue siendo de carácter patriarcal hace que esta visión del género se mantenga: Los hombres gozan de privilegios y ocupan determinados espacios por el simple hecho de haber nacido hombres. Partiendo desde este punto, surge un nuevo dilema y es la fuerte oposición de la masculinidad hegemónica ligada a una heterosexualidad normativa que otorga aún más ventajas, al estar asociado al estereotipo de la homosexualidad características “propias” del género femenino (a los varones), y características propias del género masculino (a las mujeres).

En esta línea, en su artículo “Otras masculinidades posibles: Hacia una humanidad diferente y diferenciada”, Octavio Salazar (2012) expone las relaciones binarias creadas entre los ámbitos público y privado o razón y emoción, para señalar las diferencias antagónicas existentes entre lo propiamente masculino y femenino, no solo valorando las posiciones sociales ocupadas por hombres y mujeres, sino también destacando el comportamiento del hombre heterosexual y el homosexual y analizando el rechazo de los valores ligados de forma estereotipada a las mujeres, presente en los hombres. De esta manera, se presenta a la sociedad patriarcal como una sociedad homofóbica, no solo por su identificación con la heterosexualidad, sino por el rechazo que muestra ante otras opciones de masculinidad y manifestaciones del amor. Este hecho plantea una situación de indefensión por parte del hombre homosexual, que a su vez, debe demostrar (así mismo y a los demás) que es, tal y como señala el autor, un

hombre de verdad. Se presenta, por tanto, un camino en el que el hombre homosexual ha de usar lo masculino de cara a la vida pública, a fin de cumplir con las expectativas y ser reconocido socialmente dentro de sus ámbitos profesional, social y personal.

Así pues, damos con un contexto que delimita la igualdad entre los hombres y las mujeres desde una óptica patriarcal, donde las expectativas y relaciones entre individuos no son igualitarias y donde se plantea un horizonte de posibilidades mucho más amplio para los hombres con una serie de características concretas: blanco, heterosexual, aburguesado, etc., en detrimento de otros hombres que no cumplen estos requisitos, así como de las mujeres, cuyo papel queda relegado a un segundo plano, cuando no invisibilizado totalmente.

3.1.3. El concepto de identidad en el proceso de socialización

El concepto de identidad plantea una serie de trabas a la hora de definirlo de forma global. Por un lado, “es en sí misma una especie de dilema en tanto involucra por una parte la idea de singularidad o distintividad, esto es, lo que hace diferente y única a cada persona”, y por otro, “se refiere la homogeneidad o lo que se comparte con otros y que permite ubicar a la persona como parte de un grupo de referencia” (Sánchez, 2009, p. 2). No se puede perder de vista que la identidad está sujeta a la influencia del proceso de socialización por lo que nuestro sexo/género y el entorno sociocultural en el que se desarrollen los individuos afectará a su percepción del mundo y a cómo se relacionan con él. Si como ya se ha visto, el proceso de socialización difiere en pos de nuestro género/sexo, la identidad que se conforme también sufrirá transformaciones de acuerdo a esta diferente forma de socializar.

A lo largo de los años, diferentes disciplinas de diversas ramas han intentado analizar el concepto de la identidad deconstruyéndola o intentando analizarla no como un elemento sólido, unificado e inamovible del ser humano, sino como todo un engranaje multidimensional en el que los individuos buscamos y encontramos quiénes somos, a qué colectivos pertenecemos y qué elementos nos edifican³.

La adolescencia es el momento clave en el que comienza la búsqueda y desarrollo de la propia identidad. Si hacemos un análisis psicoanalítico, según Erikson (1968; 1980) existen diferentes estadios a lo largo del ciclo vital que permiten el desarrollo de la identidad durante la adolescencia, siendo este punto de inflexión para

³Algunos ejemplos de estos estudios y análisis de la construcción y deconstrucción de la identidad:

*Guadalupe do Santos, M. (2016). Deconstrucción e Identidad: Abordajes feministas de la posmodernidad. *Avatares Filosóficos*, 3, pp. 155 - 170.

*Salazar Benítez, O. (2012). *Otras masculinidades posibles: Hacia una humanidad diferente y diferenciada* [Universidad de Córdoba]. *RECERCA* 12, 87 - 112.

*Sánchez, T. E. R. (2009). Desarrollo de la identidad de género desde una perspectiva psico-socio-cultural: un recorrido conceptual. *Interamerican Journal of Psychology*, 43(2), 250-259.

el ser humano. Sin embargo, el análisis realizado por Erikson deja entrever que la identidad no se conforma de forma mecánica, uniendo vivencias ya vividas como si de una receta se tratara: hay componentes, como el entorno social, que afectan a la integración de todos estos elementos, necesitando un tiempo de “moratoria” para encajar su identidad dentro de la realidad social en la que existe.

En los Apuntes sobre el concepto de identidad de la Revista Sociológica de Pensamiento Crítico de Buenos Aires, Juliana Marcús (2011) da una visión general del concepto de identidad de la mano de numerosas autoras, recogiendo las conclusiones de sus estudios: mientras que autoras como Taylor (1993) y Goffman (2001) afirman que el concepto de identidad es fluido y se va modificando a lo largo del ciclo vital de acuerdo a las interacciones que el individuo tiene con el mundo que le rodea, otras autoras como Alonso (2005) destacan que:

Cultura e identidad pueden ser entendidas como caras de una misma moneda, aun al punto de ser confundidas. (...) Siguiendo las clásicas definiciones de Geertz puede entenderse la cultura como una red de significados y la identidad como una forma de expresión de la cultura, como un aspecto crucial de la reproducción cultural. La identidad así es la cultura internalizada en sujetos, subjetivada, apropiada bajo conciencia de sí en el contexto de un campo ilimitado de significaciones compartidas con otros (Citado por Marcús, 2011, p. 108).

La concepción tomada por autoras como Taylor o Goffman, chocan con la idea de que la identidad es algo inmutable y no influenciable, de carácter únicamente interno y sin posibilidad de alterarse a lo largo del tiempo, mientras que Alonso manifiesta que si bien la identidad es una manifestación de la cultura asimilada, dicha asimilación comporta un trabajo por parte del sujeto en procesar y adaptar la cultura a sus características personales, acoplando todo a la expresión única de su ser. Stuart Hall (2003) por su parte, plantea:

Uso “identidad” para referirme al punto de encuentro, el punto de sutura entre, por un lado, los discursos y prácticas que intentan “interpelarnos”, hablarnos o ponernos en nuestro lugar como sujetos sociales de discursos particulares y, por otro, los procesos que producen subjetividades, que nos construyen como sujetos susceptibles de “decirse (Citado por Marcús, 2011, p. 109).

Otras autoras como Hall, si bien admiten que la identidad es variable, determinan que su construcción se realiza dentro del discurso social establecido y no a los márgenes de este. Es decir, precisamos del marco social, histórico y cultural en el que nos movemos, el normativamente aceptado, para conformar nuestra identidad, por lo que se entiende que la identidad no “se inventa” sobre la nada, sino que parte de una realidad bien definida.

Si bien la identidad se establece en mayor medida en las relaciones interpersonales del individuo con su realidad social, es cierto que esta se plantea también como una forma del propio individuo de diferenciarse de otros miembros de su sociedad, una forma de significarse y darse sentido dentro del grupo. Pero como ya se ha mencionado anteriormente, los límites a través de los cuales un individuo se significa dentro de una sociedad vienen fuertemente influidos por la variable género y las atribuciones que socialmente se asocian a esta variable, aceptadas de forma generalizada por el conjunto de la sociedad. Ser hombre o mujer condiciona la identidad de los sujetos, ya que el horizonte de expectativas en relación a estas dos variables es diferente, así como el desarrollo de la identidad, ya que la sociedad moldeará y dará respuestas a un individuo en función de la relación dual sexo/género.

Si se analiza la literatura y los estudios realizados, se contempla la existencia de algunas etapas o fases que dan lugar a la formación y desarrollo de la identidad de género: una primera etapa, en la que se asigna un género de acuerdo a la genitalidad de los individuos; una segunda etapa, en la que se define la identidad de género, participando en esta etapa como agente socializador estrella la familia, reforzando lo culturalmente reservado para los niños y las niñas; y la última etapa, en la que se adquiere el papel concreto reservado para hombres y mujeres, dándose cuando los demás agentes de socialización entran en escena (grupo de amigos, instituciones, medios de comunicación). En esta etapa, el individuo asume las normas y actitudes que le son propias de acuerdo al género que se le asignó en base a su genitalidad (Figueredo, 2012).

Como resultado, se puede observar que la cuestión biológica es determinante a la hora de que socialmente se asigne un género u otro a los individuos, delimitando de esta manera el desarrollo de su identidad así como las normas, actitudes y roles que deberán asumir a lo largo de su vida.

3.1.4. La transexualidad en un mundo diverso

El término “transexualidad” fue acuñado por primera vez en 1953 por el endocrinólogo alemán Harry Benjamin (1953), quien la describe como “la asociación entre normalidad biológica y la convicción de pertenecer al otro sexo y en consecuencia, con el deseo de cambio de sexo” (Citado por Gómez, Esteva y Bergero, 2006, p. 8).

Así mismo, John Money (1982) la definió como “un problema de identidad de género en el que una persona manifiesta con convicción persistente y constante el deseo de vivir como miembro del sexo opuesto y progresivamente enfoca sus pasos hacia una vida completa en el rol del sexo opuesto” (Citado por Rosquete, 2016, p. 5). Si buscamos más aclaraciones sobre el término, ya desde una óptica sociológica, Rubio la define como:

La condición en la que una persona con una diferenciación sexual somática aparentemente normal, tiene la convicción de que él o ella es en realidad un miembro del sexo opuesto. Hay que entender, que una persona es transexual simplemente porque su identidad de género no coincide con su anatomía corporal. Y vive socialmente conforme a su género. Es decir, afecta a la “identidad de género” (Rubio, 2009, p. 3).

Así mismo, Rubio considera que a la palabra “transexualidad” se le ha cargado de connotaciones negativas, y es trabajo de las personas trans aceptar su condición y dotar de significado que les identifique en positivo, pues son las palabras las que deben cambiar según la situación en las que se usen y son las personas las que deben darle significado y matizarlo de acuerdo a las necesidades y no ser los seres humanos quienes se hallen supeditados a las palabras.

Se debe tener en cuenta que la transexualidad no da lugar a un nuevo sexo, sino que las personas trans se identifican con uno de los sexos ya establecidos socialmente, viviendo sus vidas y adaptando sus roles al género con el que se sienten identificadas, de acuerdo a las normas sociales que determinan lo que es propiamente masculino o femenino.

Es evidente que si bien el término ha presentado a lo largo de la historia un gran número de definiciones, estas siempre se han planteado desde las vertientes médica o psiquiátrica y siempre se ha presentado como una patología. Este hecho ha determinado en gran medida el desarrollo de las vidas de las personas trans, así como su autoconcepto, culminando en el concepto con carácter patologizante “disforia de género”, mediante el cual se pretende resaltar el malestar de un individuo ante el desajuste entre su condición biológica y su sentir de género. Partiendo de la idea inseparable de sexo y género como dos caras de la misma moneda que de forma “natural” se complementan, la búsqueda de disciplinas como la Medicina o la Psiquiatría ha sido tratar la transexualidad como una patología, por lo que su planteamiento abre la puerta a entender la posibilidad de redirigir el comportamiento hacia lo socialmente aceptado y “curar” esta condición.

Socialmente, que la transexualidad se plantee como un trastorno parte no solo de una visión sesgada del comportamiento de las personas trans que desde la óptica de la heteronormatividad imperante nos llega (personas con un sexo concreto que no actúan de acuerdo al género que les corresponde, derivado de su sexo biológico) sino que la visión construida y proyectada desde los medios de comunicación, programas de televisión, etc. aviva esa visión y la mantiene en el tiempo, según Rubio (2009).

Atendiendo a las identidades sexual y de género se puede observar que son fruto de múltiples factores, como pueden ser las expectativas de las familias, el lenguaje utilizado o los discursos morales e ideológicos. No obstante, los avances de estos discursos y la visibilización de otras formas de entender el género y la sexualidad, así como de romper, en cierta medida, con la visión encorsetada del mundo que nos mostraba la heteronormatividad, ha obligado a reimaginar el imaginario colectivo de las sociedades occidentales en torno a estos aspectos. La transexualidad podría describirse como una realidad que se ha manifestado de forma física en tiempos contemporáneos. A su surgimiento, le siguieron las voces que se alzaron en contra de una idea patologizante del concepto pues perpetuaba el estigma asociado y por ende, tergiversa la atención y el trato recibido por las personas trans. Además, se proyecta una idea de alteración mental que ya ha quedado desmentida por varios estudios (Vidal, Gómez y Peri, 2003).

En la actualidad, existen teorías con un carácter despatologizador y crítico con la visión heteronormativa de la identidad y la sexualidad, que pretende deconstruir la visión de relación entre el género y el sexo, dejando en la periferia a aquellas identidades y orientaciones que no sigue los patrones establecidos: la teoría Queer⁴.

El término “queer” manejó en el pasado connotaciones siempre negativas y de carácter peyorativo, haciendo referencia a lo extraño, raro, dudoso o cuestionable de la naturaleza de un individuo, llegando a asociarse con la homosexualidad y usando esta palabra como medio de estigmatización. Sin embargo, el movimiento de liberación gay de los años 70 se apropió de este término en sus reivindicaciones, convirtiéndolo en una palabra cargada de orgullo y cuyo uso significó el

⁴El término “queer” alude a la un conjunto de ideas que defienden que el género, la identidad sexual y la orientación sexual son construcciones sociales y no biológicas. Las personas queer establecen su forma de desarrollar su identidad y su sexualidad fuera de las normas sociales establecidas.

Existe una relativa variedad de literatura, cine y televisión que representa de forma parcial la perspectiva queer y de la diversidad afectivo - sexual. Algunos ejemplos:

*López Penedo, Susana (2008). *El laberinto queer. La identidad en tiempos del neoliberalismo*. Egales, Madrid - Barcelona (España).

*Sáez, Javier (2008). *Teoría Queer y psicoanálisis*. Síntesis, Madrid (España).

*Pose (2018). 2 temporadas. Netflix.

*Queer eye (2018). 4 temporadas. Netflix.

*Una mujer fantástica (2017).

empoderamiento de un sector de la sociedad y la lucha y resistencia por la obtención de derechos y libertades.

Es por esto que la llamada teoría Queer, busca desafiar al sistema heteronormativo que socialmente se ha establecido, transgrediendo las normas impuestas, que buscan someter a todos los individuos y los deseos de estos (Mérida, 2002). Por ello, esta teoría entiende que cada individuo tiene el derecho a desarrollar su propia vida de acuerdo a la búsqueda de su bienestar, tanto físico, como intelectual y emocional, pudiendo ser este desarrollo diferente al normativamente marcado pero no siendo esto razón para que el sistema responda usando la violencia en su contra. La teoría Queer también entiende la necesidad de dar visibilidad a estas cuestiones, con el fin de concienciar y sensibilizar de la gran variedad de formas que existen de vivir la propia existencia y buscando alcanzar tolerancia, respeto y armonía social.

Aunque la construcción de la propia identidad es una de las tareas más complejas del desarrollo humano en todas las épocas, se podría apreciar que dados los cambios en el entendimiento de conceptos como género y sexualidad que se han producido a lo largo de los últimos años, la construcción de la identidad de las adolescentes en la actualidad supone quizás un reto aún mayor, dado que ahora los conceptos género y sexo se desligan, no teniendo que preceder el uno al otro por lo que la identidad se dimensiona dentro de una estructura que pretende distanciarse de la heteronormatividad como paraguas bajo el que desarrollarse, en este sentido.

Sin embargo, en las personas trans este proceso de generar la propia identidad durante la adolescencia se dificulta enormemente, ya que a diario se encuentran con un autoconcepto que les muestra la dualidad existente entre quiénes sienten que son y qué les muestra el espejo que tienen. Además, esta circunstancia plantea una dificultad añadida si no encuentras un apoyo social bien articulado, pues no es fácil vivir de acuerdo a cómo te sientes pero que tu físico no concuerde con esa realidad dentro de una sociedad erigida bajo rígidos preceptos de la asociación existente entre el género y el sexo, y lo que eso lleva asociado en cuanto a pautas, normas y conductas adecuadas para lo que es masculino y lo que es femenino. A esta realidad podemos sumarle las dificultades derivadas de la misma: problemas en contextos familiares, educativos, con el grupo de pares, laborales ...

Rubio (2009) habla de un “proceso transexualizador” refiriéndose a una serie de etapas, más o menos prototípicas, que determinan el proceso en el que una persona trans alcanza el deseo de lograr reconocerse como se siente y que socialmente esto tenga cierto impacto. Así pues, habla de una primera etapa de “atención psicológica”, en la que la persona es acompañada en su proceso, buscando y aceptando la persona que es y lo que eso conlleva. Una siguiente etapa, que denomina “hormonal”, que puede coincidir o no con el momento de alcanzar la mayoría de edad legal, en el que la persona se somete a un tratamiento para modificar caracteres

físicos, como la voz. Una etapa “quirúrgica”, en la que se lleva a cabo un proceso de reasignación de sexo, haciendo diferenciación entre aquellas intervenciones que buscan el cambio de la anatomía en un amplio sentido, para acerca dicha anatomía a la realidad del género con el que la persona se siente identificada, y aquellas que solo afectarían al aparato genital propiamente dicho. Destaca también que estos procesos quirúrgicos no representan toda la realidad de las personas trans, ya que hay quienes no se someten a dichos procesos. Así pues, plantea un proceso que abarca un gran número de situaciones, etapas y disciplinas implicadas.

Otra circunstancia asociada a la realidad trans se da en el ámbito jurídico: la documentación, así como el hecho de que administrativamente se recoja cómo se identifican las personas trans, es de vital importancia, ya que condiciona en gran medida su desarrollo en la vida social.

Queda patente que el proceso de construcción de la identidad se dificulta sobremanera para las personas trans, debido a lo reglada y estrictamente articulada concepción de los cuerpos y la sexualidad en nuestra sociedad y cómo esto afecta al autoconcepto que los individuos tienen sobre sí mismos, y a la necesidad de que socialmente se les reconozca por lo que son.

3.1.5. Estereotipos y prejuicios asociados a la transexualidad

Los estereotipos y prejuicios asociados a las sexualidades y orientaciones periféricas son una realidad a la que se enfrentan las personas pertenecientes a estos colectivos de forma sistemática y generalizada. Las representaciones sociales de estos colectivos por parte de los medios de comunicación y el entramado del cine, la televisión, la literatura, entre otros, perpetúan una serie de creencias y mitos, que no hacen más que estigmatizar a estas personas o paternalizar el comportamiento que se tiene con ellas. Estos estereotipos y prejuicios pueden llegar a dificultar el trato de estas personas para con sus familiares y amigos y en definitiva, su vida, en mayor o menor medida, dado que tienen que lidiar con las ideas preconcebidas de otros, lo que plantea formas de actuar para con ellos que condicionan su vida.

Aterrizando en los prejuicios, la discriminación y el rechazo recibido por personas trans, este término se ha acuñado como transfobia, en palabras de Rubio:

La transfobia como hecho social, no puede ser entendida desde una lógica causal y unidireccional, sino desde el encuentro de factores socioculturales en los que convergen de manera determinante: la ideología, la educación y la religión. Las situaciones de discriminación que sufren las personas transexuales se retroalimentan de forma circular (Rubio, 2009, p. 11).

Este rechazo puede quedar patente en múltiples áreas de la vida, como la educativa o la laboral, dificultando el planteamiento de expectativas de futuro y la consecución de dichas expectativas, al encontrarse socialmente en desventaja y estigmatizadas. Continuando con lo aportado por Rubio, los procesos de cambio de las personas trans influyen negativamente cuando este proceso se hace más evidente. Esta discriminación conlleva a una exclusión, lo que a su vez, relaciona la transexualidad con la guetificación de las personas trans.

Centrándose en la imagen social del colectivo trans, Rubio destaca que existe una invisibilización social más pronunciada de los hombres trans, pues pasan más desapercibidos. Sin embargo, la discriminación de las personas trans radica en una presentación de la sexualidad que no viene regida por lo establecido socialmente. Esta discriminación, que es patente a lo largo de todo el proceso que viven las personas trans, se basan en las imágenes proyectadas desde diferentes fuentes de la sociedad acerca de lo que la realidad trans representa, generando procesos de baja autoestima y acciones autodestructivas en las personas trans, que ven su capacidad de desarrollarse limitada a las imposiciones sociales.

Cómo se ve una persona trans, su imagen, su “carta de presentación”, es algo sumamente importante dentro del imaginario de las personas trans. Esta imagen puede funcionar como medio de aceptación o de fuerte rechazo por parte de la sociedad. Si bien la aceptación parte de las ideas preconcebidas asimiladas por los individuos en torno a la transexualidad, Rubio también destaca la idea de que partiendo de la premisa de la normatividad social, las personas establecemos dos categorías bien diferenciadas en las cuales nos posicionamos: nosotros, que vendrían a situarnos en el lugar correcto; y ellos, que ponen en tela de juicio las reglas sociales establecidas y pretenden alcanzar la normalidad en la que vivimos nosotros. Esta idea favorece la creencia de que las personas trans intentan atacar o desvirtuar lo socialmente establecido, presentándose como una amenaza ante la cual hay que reaccionar. En una entrevista que realizó a una mujer trans, Rubio extrae un dato que le pareció interesante resaltar, en torno a la visibilización que la persona trans hace de su condición en su medio social y cuáles son las problemáticas o miedos que en función de esta elección, debe afrontar:

Porque hay veces que según sea más o menos evidente la transexualidad. Es decir, se puede vivir de dos formas muy diferentes. La visibilidad conlleva a que la gente te pueda atacar más o rechazar más pero también conlleva que tienes más instrumentos de defensa personal porque los vas creando y vas resistiendo frente a esas actitudes de rechazo, entonces a lo mejor puedes crear más recursos personales para digamos

soportar o no soportar, sino cortar situaciones que sean para ti degradantes. Luego está la situación de la persona totalmente invisible que a lo mejor tiene el temor de contarle en su trabajo y entonces tiene que vivir también otro tipo de situación angustiosa que es la de reconocerse su propia identidad es decir, es hombre o es mujer pero también es transexual y tiene unas experiencias diferentes. Una mujer transexual no tiene la regla sabes y a lo mejor puede venir una compañera y pedirte una compresa por ejemplo, una situación tan normal. O por qué no tienes hijos cuando ya tienes una edad así 30 años 32 o algo así y como es que no tienes hijos, o sea, no es que la persona transexual que está invisible tenga también todas las cosas a su favor, no es solo el tema de la documentación sino muchas situaciones personales que te gustaría comentar con normalidad. Porque tampoco se trata ni de hacer bandera de tu identidad ni de estar todo el rato explicando los porqués pero tampoco de estar ocultando. Hay personas transexuales que efectivamente su apariencia es cuasi perfecta a nivel social pero el problema está en que se pasan la vida ocultando, tienen que ocultar el pasado (Rubio, 2009, p. 15).

Se puede observar que ya no solo el proceso transformador al que la persona trans se ve sometida a lo largo de una etapa de su vida tiene consecuencias en su entorno, sino que situaciones cotidianas como convivir con sus compañeros y compañeras de trabajo, el no tener hijos, etc., puede llevar a respuestas diversas, tanto por parte de la persona trans que ha hablado abiertamente de su condición, como de la que no, siendo también respuestas muy diferentes las que da su entorno. Este hecho dificulta en gran medida las vivencias de situaciones cotidianas de las personas trans, que deben articular una serie de mecanismos de protección para evitar el rechazo o saber protegerse de él. También es evidente que la apariencia física de la persona trans, que se asemeje a lo que socialmente se ha establecido como la imagen “correcta” de un hombre o una mujer, facilita o dificulta el grado de aceptación social, siendo esta realidad una forma de homogeneizar las características físicas y de actitud, usando dichas pautas como medidas de valoración de lo que es un hombre y una mujer.

3.2. Derechos de las personas trans en el marco legislativo español

Aunque la realidad de las personas LGTBIQ+ ha trascendido al ámbito político y legislativo, tanto nacional como internacional, con más fuerza durante los siglos XX y XXI, lo cierto es que resulta complicado encontrar un marco jurídico unificado o consolidado en materia de derechos de las personas trans. Si bien es cierto que desde diferentes organismos internacionales se han desarrollado pautas y recomendaciones de actuación y los sucesivos gobiernos de España, tanto a nivel estatal como autonómico, han elaborado una extensa normativa en pos de atender las necesidades de las personas LGTBIQ+, así como intentar paliar la discriminación que sufren, con mayor o menor acierto. No obstante, los acontecimientos que a lo largo de estos últimos años se han ido sucediendo, así como las reivindicaciones que desde el colectivo LGTBIQ+ y más concretamente, de las personas trans y sus familiares, se hacen a las administraciones públicas, dejan entrever que la realidad social, política y jurídica española en este terreno debe desarrollarse en profundidad para atender de una manera integral y certera la diversidad social en la que se encuentra.

A la hora de hablar del marco legislativo que ofrece su cobertura en diferentes ámbitos a personas trans, se debe tener en cuenta que el discurso jurídico hace uso de determinados términos contextualizados por otras disciplinas, como la Medicina o la Psicología, ya que dichas realidades no son de su ámbito de estudio.

Conceptos como “sexo” o “género” no tienen una conceptualización propia dentro de las Ciencias Jurídicas, tomando el discurso jurídico la acepción aportada por lo social, en la que “tradicionalmente se ha dicho que el sexo es biología, mientras el género es status adquirido construido a partir del entorno psicológico, sociológico y cultural” (Espín, 2008, p. 14).

Así mismo, la transexualidad ha tenido diferentes tratamientos dentro del marco jurídico español, siempre teniendo como referencia las distintas proclamaciones hechas por instituciones de ámbito internacional como la Organización de Naciones Unidas (ONU). De esta forma, a lo largo del tiempo, organismos como el Parlamento Europeo y el Tribunal Europeo de Derechos Humanos (TEDH) han ido haciendo revisiones con respecto a la cuestión de la transexualidad, que han concretado en distintas resoluciones:

- **Parlamento Europeo, resolución del 12 de septiembre de 1989**⁵: “Sobre la discriminación de los transexuales”, donde se planteaban recomendaciones a

⁵Resolución del 12 de septiembre de 1989 del Parlamento europeo: <https://parlamento-cantabria.es/sites/default/files/dossieres-legislativos/Resol1989.pdf> (Recuperado 28/05/2020).

los países miembros de aplicar medidas que acabaran con la discriminación de las personas trans en diversos ámbitos.

- **Tribunal Europeo de Derechos Humanos, 29 de septiembre de 1989⁶:** Con su Recomendación 1117 de la Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa de 29 de septiembre de 1989, se instaba a los países miembros a modificar el sexo de las personas trans en sus documentación de identidad.
- **Capítulo III, Artículo 21 de la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea del 7 de diciembre del año 2000⁷:** “1. Se prohíbe toda discriminación, y particular la ejercida por razón de sexo, raza, color, orígenes étnicos o sociales, características genéticas, lengua, religión o convicciones, opiniones políticas o de cualquier otro tipo, pertenencia a una minoría nacional, patrimonio, nacimiento, discapacidad, edad u orientación sexual”.

Estos simples ejemplos dejan constancia de que tanto los organismos internacionales como los Estados han regulado, a lo largo del tiempo y de acuerdo a la ideología que acompañaba a cada Gobierno, con respecto a las libertades sexuales y de identidad. En el caso de España, hasta 2007, año en el que se aprobó la Ley 3/2007⁸, de 15 de marzo, reguladora de la rectificación registral de la mención relativa al sexo de las personas, también conocida como Ley de Identidad de Género, el tratamiento de esta cuestión y los derechos de las personas trans quedaban en manos de las interpretaciones dadas por jueces y juezas en los procesos judiciales abiertos por cuestiones de discriminación hacia estas personas. Dicha ley buscaba no solo el reconocimiento a poder modificar los diferentes documentos que los individuos utilizan en su vida cotidiana, sino además, reconocer cierta cobertura de carácter sanitario en todas las Comunidades Autónomas, así como que la transfobia se penalizara. No obstante, esta ley no contempla todas las realidades posibles, dejando fuera de su amparo a algunas personas:

- Necesidad de poseer la nacionalidad española, quedando fuera del amparo de esta ley aquellas personas inmigrantes que aun estando en situación regular en España, no poseían la nacionalidad.
- No es posible habilitar cambios en la documentación para aquellas personas trans menores de edad que así lo deseen.

⁶Recomendación 1117 de la Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa de 29 de septiembre de 1989 (texto en francés): <https://sirdoc.ccyl.es/Biblioteca/Dosieres/DL177Diversidad/pdfs/CONSEJOEUROPA-Recomendacion-1117-1989.pdf> (Recuperado 28/05/2020).

⁷Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea del 7 de diciembre del 2000: https://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_es.pdf (Recuperado 28/05/2020).

⁸Ley 3/2007, de 15 de marzo, reguladora de la rectificación registral de la mención relativa al sexo de las personas: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2007-5585> (Recuperado 28/05/2020).

- Necesidad de un informe avalado por especialistas que certifique un diagnóstico de “disforia de género”.
- Aquellas personas que hayan sido reasignadas previamente al desarrollo de la ley, no debían presentar un informe en el que se avalase por especialistas el diagnóstico de “disforia de género”, pero sí deberán acreditar dicha reasignación.

A pesar de que la ley resultó un gran paso para el reconocimiento de los derechos de las personas trans, cierto es que deja atrás a una parte de la sociedad, que no se encuentra en circunstancias legalmente justificadas para acogerse a los beneficios que suponen esta normativa. Además, a pesar de que la ley hace un esfuerzo por separar los conceptos de sexo biológico y género, sigue tendiendo a mostrar la dualidad hombre - mujer dentro del marco jurídico, dejando fuera a las múltiples realidades existentes en lo que a sexualidad y género se refiere.

Posteriormente al desarrollo de la Ley de Identidad de Género de 2007, algunas Comunidades Autónomas han desarrollado sus propias leyes para trabajar en sus territorios el abordaje de esta realidad. Este abordaje autonómico ha supuesto, bajo ciertos requisitos previos, la cobertura en un amplio sentido de las personas trans, desde sanitaria, Unidades de Diagnóstico, tratamiento psicológico y de carácter hormonal, hasta jurídica. Así mismo, en estas leyes autonómicas se han reconocido los derechos de las personas trans y la no discriminación por esta cuestión, atendiendo a la realidad específica del territorio.

Concretamente en Andalucía desde la aprobación de la Ley 2/2014⁹ de 8 de julio, integral para la no discriminación por motivos de identidad de género y reconocimiento de los derechos de las personas transexuales de Andalucía, ha venido desarrollándose normativa para una adecuada concreción de la realidad trans en diferentes ámbitos con el propósito de proteger de los derechos de las personas trans prestando especial atención a las menores, cuyas circunstancias especiales pueden suponer graves perjuicios en su desarrollo social y académico al verse sometidas a acoso en los centros escolares y fuera de ellos.

3.2.1. Protección jurídica de los y las menores trans

La situación particular de los y las menores trans requiere de especial atención, ya que la relación de términos como género, sexualidad y menores ha llevado a situaciones delicadas de confrontación, dada la perspectiva social de la sexualidad como un elemento alejado de la infancia; el planteamiento del género y la sexualidad, se presenta como una cuestión antagónica a los valores y principios de la infancia, a la

⁹Ley 2/2014, de 8 de julio, integral para la no discriminación por motivos de identidad de género y reconocimiento de los derechos de las personas transexuales de Andalucía <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2014/139/1>

que mantenemos en una burbuja en temas que se considera, están fuera de su madurez y entendimiento. Este hecho ha dado lugar en los últimos años a confrontaciones de todo tipo entre distintos grupos sociales, salpicando estos enfrentamientos la realidad sociopolítica española. Sin embargo, la legislación vigente que se ha ido articulando, ha ido dando pequeños pasos en pos de prestar especial atención a las necesidades emergentes por las personas trans más jóvenes, así como la de sus familias.

El tratamiento de esta realidad nueva y a veces inesperada para las familias de personas trans hace indispensable que se articulen una serie de medidas para ofrecer la asistencia y la información necesaria para abordar esta realidad. Desde el ámbito legislativo, los organismos competentes se han visto socialmente abocados a plantear sucesiva normativa tanto a nivel estatal como autonómico, que permitan abarcar las realidades más concretas que leyes como la Ley de Identidad de Género de 2007 o las propias leyes integrales que las Comunidades Autónomas desarrollaron no alcanzan, dando un tratamiento especial a aquellas cuestiones relativas a los y las menores trans.

La Comunidad Autónoma de Andalucía prolífica en el desarrollo de un marco jurídico en relación a esta cuestión plantea además una ley autónoma tomando como referencia la Ley de Identidad de Género de 2007 de carácter estatal, una normativa con protocolos y acuerdos para atender las especiales circunstancias de las personas trans, prestando un interés particular en el caso de los y las menores, así como de sus familias. A continuación, se plasmarán algunos ejemplos destacados de la normativa andaluza en materia de transexualidad, así como un breve resumen de aquellos apartados de especial relevancia:

- **Ley 2/2014, de 8 de julio, integral para la no discriminación por motivos de identidad de género y reconocimiento de los derechos de las personas transexuales de Andalucía (Boletín número 139 de 18/07/2014):** Dicha ley se planteó como un marco desde el que las personas trans no pudieran ser discriminadas por manifestar abiertamente el género con el que se sentían identificadas, a la vez que se regulaban las actuaciones necesarias para que las administraciones públicas ofrecieran una asistencia integral, siempre dentro del marco de la Comunidad Autónoma. La ley consta de cinco capítulos:

I. Disposiciones generales, con nueve artículos:

1. Objeto
2. **Derecho a la autodeterminación de género:** Este artículo, recoge el derecho de las personas trans a que sus necesidades sean atendidas desde todos los ámbitos posibles, en igualdad de condiciones que el resto de andaluces y andaluzas y así como su derecho de escoger su

género y expresarlo libremente, sin que pueda ser discriminadas por ello.

3. Identidad de género

4. Ámbito de aplicación de la Ley: La ley recoge que sus efectos tendrán aplicación a cualquier persona trans que resida en Andalucía y que sus disposiciones tendrán una aplicación directa sobre todas aquellas administraciones que dependen de la Junta de Andalucía, teniendo estas que acatar las directrices que la ley marca.

5. Criterios generales de actuación: En este artículo, se recoge la expresa obligación de respetar el derecho de la autodeterminación de género de todas las personas, así como la prohibición de someter de forma obligatoria a una persona trans a tratamientos de cualquier tipo que vulneren su libre decisión de identificarse con un género u otro. Así mismo, las administraciones públicas deben facilitar el acceso a las prestaciones públicas destinadas al género manifestado por la persona solicitante, si las hubiera.

6. Principio de no discriminación por motivos de identidad de género

7. Medidas contra la transfobia: La Junta de Andalucía se compromete a colaborar con asociaciones de personas trans a sensibilizar a la población a través de los medios que tenga a su alcance, proteger de forma especial a las mujeres trans de la discriminación, ya que plantean varias realidades que pueden ser objeto de múltiples discriminaciones y fomentar la formación e investigación en materia de autodeterminación de género.

8. Confidencialidad y respeto a la privacidad

9. Documentación administrativa: El artículo plantea, entre otras cosas, facilitar el cambio de nombre y sexo en los cambios pertinentes.

II. Atención sanitaria, con tres artículos:

10. Asistencia sanitaria a través del Servicio Andaluz de Salud: Este artículo plantea el acceso al sistema de salud andaluz en condiciones de respeto e igualdad, así como la asistencia adecuada a las personas trans en sus necesidades específicas y en los procesos de reasignación de sexo.

11. Formación de los profesionales clínicos

12. Indicadores de seguimiento

III. No discriminación en el ámbito laboral, con dos artículos:

13. No discriminación en el trabajo: Al igual que lo recogido tanto en la Constitución como en el Estatuto de Autonomía, el artículo 13 recoge que no podrá existir discriminación dentro del ámbito laboral, ni en la contratación, promoción, o motivos de despido, por razón de identidad de género.

14. Políticas activas de ocupación

IV. Atención educativa, con dos artículos:

15. Actuaciones con respecto a la identidad de género de las personas en el ámbito educativo: En el ámbito educativo, la ley contempla que no puede existir discriminación por parte de ningún miembro de la comunidad educativa hacia una persona trans, siendo obligatorio garantizar que todas las personas puedan manifestar su identidad de género de forma libre. Así mismo, se entiende la necesidad de sensibilizar a la comunidad educativa con respecto a la identidad de género, como la necesaria formación del profesorado en materia de identidad de género, a fin de subsanar situaciones de acoso. Se recoge también el derecho de todo miembro de la comunidad educativa a manifestar libremente su identidad de género a través de su personalidad y utilizar y ser nombrado por el nombre con el que se sienta identificado.

16. Combatir el acoso escolar: El artículo expone la necesidad de reforzar los protocolos de actuación ante situaciones de acoso escolar por motivo de identidad de género y la obligación de informar a los padres y madres o tutores y tutoras legales de la persona menor de este acoso, así como asesorar sobre las posibles medidas a llevar a cabo.

V. Atención social, con siete artículos:

17. Medidas para la inserción social:

18. Servicios de asesoramiento y apoyo

19. Menores de edad: El artículo recoge que los y las menores de edad recibirán la protección y atención adecuada para desarrollar su identidad de género en condiciones óptimas, supeditando todas las decisiones e intervenciones tomadas por la Junta de Andalucía a su interés, velando por sus derechos en relación a las problemáticas relacionadas con la identidad de género. Así mismo, el sistema sanitario atenderá sus necesidades concretas, de acuerdo a las recomendaciones dadas por las autoridades sanitarias nacionales e internacionales en materia de transexualidad.

20. Personas jóvenes

21. Personas mayores

22. Principios para la atención, apoyo y protección de las víctimas: Las personas trans víctimas de un delito, recibirán una atención y apoyo igualitarios a los de cualquier otra persona, siendo de especial atención si son víctimas de delitos de odio por su condición.

23. Acceso a los servicios de apoyo y protección de víctimas de violencia de género: Las mujeres trans tendrá acceso en condiciones de igualdad a todo el entramado asistencial de las mujeres víctimas de violencia de género, recogido en la Ley 13/2007, de 26 de noviembre, de medidas de prevención y protección integral contra la violencia de género, aprobada por el Parlamento de Andalucía.

- **Ley 8/2017¹⁰, de 28 de diciembre, para garantizar los derechos, la igualdad de trato y no discriminación de las personas LGTBI y sus familiares en Andalucía (Boletín número 10 de 15/01/2018):** Aprobada el 19 de diciembre de 2017 por unanimidad en el Parlamento de Andalucía y publicada en BOJA el 15 de enero de 2018, esta ley completó la Ley 2/2014, de 8 de julio, integral para la no discriminación por motivos de identidad de género y reconocimiento de los derechos de las personas transexuales de Andalucía, al incluir sanciones para acciones o agresiones contra las personas LGTBIQ+, a fin de servir como elemento que disuadiera este tipo de actitudes. Así mismo, esta ley recoge más concretamente la situación y derechos de los menores trans, sobre todo en el ámbito sanitario, destacando:
 - Si bien la Ley 2/2014 insistía de manera implícita en la despatologización de la transexualidad, esta Ley refuerza esa idea de forma explícita, más concretamente en el ámbito sanitario anunciando que:
 - La asistencia psicológica a las personas LGTBIQ+, incluidos los menores de edad, será la común prevista para el resto de las personas usuarias del sistema sanitario, sin que quepa condicionar la prestación de asistencia sanitaria especializada a estas personas a que previamente se deban someter a examen psicológico o psiquiátrico (art. 28.4).
 - Sin obviar la opinión de padres y madres o tutores o tutoras legales de los menores, se establece que el tratamiento hormonal recogido en el Proceso Asistencial Integrado para la atención sanitaria a personas trans

¹⁰Ley 8/2017, de 28 de diciembre, para garantizar los derechos, la igualdad de trato y no discriminación de las personas LGTBI y sus familiares en Andalucía <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2018/10/1>

en la infancia y la adolescencia podrá recibirse por los y las menores trans, si así lo desean, a fin de evitar el desarrollo de determinadas características sexuales no deseadas, ya que es un derecho que la Ley contempla para el desarrollo y expresión del género con el que se han identificado (art. 28.6).

- El régimen sancionador busca disuadir el acoso y la discriminación de las personas LGTBIQ+, incluyendo también las vejaciones o actitudes estigmatizantes a través de los medios de comunicación o las redes sociales, así como los materiales escolares y libros de texto (art. 60 al 62).

La normativa desarrollada por la Comunidad Autónoma de Andalucía en materia de derechos de las personas trans es de las más prolíficas de España, sin embargo, el desarrollo de leyes debería ir acompañado de consensos con las asociaciones de personas trans y sus familiares para poder ajustarse fielmente a las necesidades y demandas de estas personas, así como de financiación económica que permita ponerlas en marcha. Así mismo, existe la necesidad de concienciación social ante las situaciones y necesidades del colectivo trans y en la actualidad, este debate está ampliamente dividido.

3.2.2. El papel de los movimientos LGTBIQ+ en la adquisición y defensa de los derechos de las personas trans

Debido a la amplia cantidad de información disponible de los cambios sociales, culturales y políticos que se han ido sucediendo en torno a la realidad homosexual y transexual, se centrará este apartado del trabajo en el recorrido histórico sobre los movimientos LGTBIQ+ y las circunstancias que atravesaron, recogidos en la tesis doctoral “Representaciones sociales de la transexualidad y de las personas transexuales en España” de Tania Esperanza Velasco Malagón (2017).

A lo largo de la historia, diversos movimientos sociales se han alzado en pos de defender los derechos sexuales propios o de aquellos que se han encontrado socialmente oprimidos. Así pues, para hablar del proceso que cumplen en la actualidad los movimientos sociales y el asociacionismo en la lucha por los derechos y libertades de las personas trans, debe hacerse una pequeña revisión de aquellos que se alzaron para lograr la libertad sexual en el pasado:

Sin desmerecer anteriores iniciativas de otros movimientos a lo largo del mundo, la revuelta de Stonewall y su “desenlace” en la primera manifestación del Orgullo en Nueva York han marcado un antes y después en los procesos de liberación sexual y defensa de los derechos de las personas LGTBIQ+ en el mundo. Los disturbios ocurridos en Stonewall no fueron una circunstancia puntual y aislada, sino la respuesta a un clima de tensión en el que las personas del colectivo LGTBIQ+ vivían, siendo

víctimas de la discriminación y violencia social. Estos disturbios han sido catalogados como la primera vez en la historia de los Estados Unidos en el que las personas LGBTIQ+ lucharon contra un sistema social, político y judicial, que se mostraba abiertamente contrario a todo lo que no pudiera ampararse bajo la heteronormatividad socialmente aceptada. Durante las décadas de los 50 y los 60, Estados Unidos vivía una situación en la que distintos grupos (personas afroamericanas, hippies, el Movimiento Feminista, etc.) mantenían una lucha constante con el sistema; esto allanó en cierta medida el camino a los disturbios desatados en Stonewall. Estas rebeliones abrieron la veda a que el colectivo LGBTIQ+ se alzara en otras partes del mundo con fuerza, con el fin de luchar contra un sistema que los marginaba¹¹.

La primera vez que se celebró la Manifestación del Orgullo fue en Nueva York en 1970, organizada por las asociaciones Gay Liberation Front y Gay Activist Alliance. Inicialmente, las reivindicaciones del colectivo LGBTIQ+ eran conjuntas: personas gays y trans eran representadas por las mismas formaciones. No obstante, en 1970 se funda la Street Transvestite Action Revolutionaries, una asociación que pretende aglutinar las reivindicaciones características del colectivo trans. Las reivindicaciones de las personas trans han venido históricamente articuladas dentro de los movimientos y asociaciones gays, sin embargo, a lo largo del tiempo ambos grupos han ido mostrando necesidades, reclamos y formas de interpretar la realidad totalmente diferentes, hecho que ha llevado a una división paulatina de ambos colectivos, necesitando sus propios medios y mecanismos de representación independientes.

En España, el panorama de discriminación y persecución contaba además con un régimen dictatorial en manos de Francisco Franco y una serie de normativas que culminaron en 1970 con la Ley de Peligrosidad Social, que potenciaba la intolerancia del régimen, intolerancia que también se encontraba ampliamente arraigada en la sociedad española hacia la diversidad sexual. Sin embargo, los cambios en las cuestiones de diversidad sexual en el resto del mundo y el apoyo de aquellas personas contrarias a la dictadura, propiciaron un gran avance en las reivindicaciones del Movimiento Gay en su lucha por derechos igualitarios para todas las personas.

Durante la dictadura, la orientación sexual no enmarcada dentro de la heteronormatividad fue perseguida y duramente castigada, ya que se establecía una relación inequívoca entre la orientación y la delincuencia. Tanto personas con orientaciones sexuales distintas a la heterosexual como personas trans fueron

¹¹En 2017, David France estrenó un documental sobre Marsha P. Johnson titulado *La muerte y la vida de Marsha P. Johnson*, una activista trans que murió en 1992 de manera sospechosa en Nueva York. El documental relata la relevancia de esta mujer y su amiga Victoria Cruz en las revueltas de Stonewall, así como en la lucha por los derechos de las personas LGBTIQ+, especialmente, de las personas trans. Este material cinematográfico sirve como ejemplo de la lucha de los diferentes movimientos LGBTIQ+ a lo largo de su historia.

perseguidas bajo el amparo de la Ley de Vagos y Maleantes y posteriormente, la Ley de Peligrosidad y Rehabilitación Social. Numerosos grupos LGBTIQ+ surgieron a lo largo de la década de los 70, culminando con la primera Manifestación del Orgullo en España en 1977 en Barcelona, que reclamaba derechos igualitarios para las personas de este colectivo. En 1978, se vuelve a convocar la Manifestación del Orgullo en Madrid, pidiendo la derogación de la Ley de Peligrosidad y Rehabilitación Social¹², contando con el apoyo de grupos feministas, sindicatos y el Movimiento Comunista. En Andalucía, el movimiento gay y el movimiento trans lucharon juntos por la visibilidad y la reivindicación de sus derechos, a pesar de que en muchas zonas de la Comunidad Autónoma, especialmente zonas rurales, la homosexualidad y la transexualidad seguían portando un estigma social severo. Posteriormente, en 1979, se funda en Barcelona la primera asociación de personas transexuales de España: Colectivo de travestis y transexuales.

La década de los 80 vuelven a estigmatizar al colectivo homosexual, especialmente en Estados Unidos, al relacionarlo con los primeros casos de SIDA. Se establecen vínculos entre las prácticas sexuales masculina y la transmisión del virus, por aquel entonces, lejos de las reales circunstancias en las que esta enfermedad puede contraerse y contagiarse. Y dentro de esta ecuación, el colectivo trans quedaba implícita y explícitamente inscrito, dificultando aún más su inclusión dentro del tejido social. Además, las mujeres trans sufren de una fuerte discriminación por parte de algunos colectivos en antaño cercanos, como las mujeres lesbianas y ciertos sectores del movimiento feminista, que las consideran intrusas de una realidad a la que no pertenecen. Este hecho hace que el discurso trans se organice en torno a la necesidad médica del proceso de las personas trans a realizar una cirugía que les permita asimilar una realidad genital propia del género con el que se identifican para estar completas. Sin embargo, poco después este discurso choca frontalmente con la opinión de aquellas personas trans que no necesitan seguir este proceso para poder sentirse plenamente satisfechas con su identidad, lo que amplía el horizonte del discurso del colectivo trans, focalizándolo en la separación entre el sexo psicosocial y el sexo genital, donde para ser una persona trans no es necesario someterse a una cirugía de reasignación.

En España, tras la despenalización de las cirugías de reasignación de sexo en 1983, el debate de las personas trans se establece en torno al discurso identitario asumido y la necesidad o no de realizar una cirugía de reasignación de sexo, así como la necesidad de visibilizar la realidad trans como una situación única, sin que fuese confundida con otras realidades como el travestismo, hecho que en la actualidad, a

¹²Ley 16/1970, de 4 de agosto, sobre peligrosidad y rehabilitación social. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 6 de agosto de 1970 <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1970-854>

pesar de la gran cantidad de información de la que disponemos al alcance, sigue siendo confundido.

En los años 90, irrumpe en escena, tanto a nivel nacional como internacional el Movimiento Queer. Su objetivo es plantear que la realidad de la diversidad sexual no viene representada únicamente por personas gais, quienes mayoritariamente hasta el momento, habían llevado la voz cantante en la defensa de los derechos de la diversidad sexual, acaparando no solo la imagen pública, sino la realidad del discurso, invisibilizando de forma accidental o intencionada el gran abanico de realidades sexuales existentes.

Llegando al final de este recorrido, el discurso se ha ido institucionalizando a lo largo del siglo XXI y la realidad de las personas trans ha ido copando medios de comunicación y del entretenimiento, como series o películas¹³, abriendo la posibilidad a la sociedad en su conjunto de conocer una parte de la realidad trans; a pesar de los grandes avances conseguidos, la concepción de la transexualidad en el imaginario colectivo sigue planteando prejuicios y estereotipos. No obstante, el acercamiento de la transexualidad a la cotidianeidad ha supuesto un mayor número de recursos y herramientas sociales que han facilitado que las personas trans y sus familias conozcan sus derechos y los recursos a su disposición. En este sentido, Cataluña y Andalucía han sido dos Comunidades Autónomas españolas muy prolíficas en el desarrollo de legislación, buscando la despatologización y la visibilidad del colectivo, así como las cuestiones médicas y psicológicas. Asociaciones como CHRYSALLIS¹⁴, una asociación de familias de niños y niñas trans que buscaban respuestas a las casuísticas concretas de estos y estas menores, ya que la legislación se encontraba muy centrada en la realidad de las personas trans adultas.

Actualmente, a pesar del gran avance en el campo de la diversidad y la lucha por los derechos de las personas trans, aún existen prejuicios y estereotipos que dificultan la normalización social de la transexualidad, por lo que el papel de las asociaciones y movimientos sociales siguen siendo totalmente necesario.

3.3. Protocolos de actuación en los centros educativos de Andalucía para prevenir la discriminación a menores trans

La realidad trans ha saltado a todos los ámbitos de la sociedad, generando un sinfín de conflictos a nivel social y político que han ido copando los medios de comunicación del país. En febrero de 2017, la organización ultracatólica Hazte Oír, circuló a través de las calles de Madrid en un autobús con un mensaje que generó controversia y malestar en una buena parte de la sociedad. El mensaje, rezaba “Los

¹³Algunos ejemplos de cinematografía trans: La piel que habito (2011), Dallas Buyers Club (2013), Orange is the new black (2013), Transparent (2014), La chica danesa (2015), Sense 8 (2015), Una mujer fantástica (2017), Pose (2018).

¹⁴Para ampliar información consultar: <https://chrysallis.org.es/presentacion/>

niños tienen pene. Las niñas tienen vulva. Que no te engañen. Si naces hombre, eres hombre. Si eres mujer, seguirás siéndolo”.



Fuente: https://www.eldiario.es/cantabria/ultima-hora/HazteOir-posible-frenar-LGTBI-Cantabria_0_965204228.html (recuperada el 28/05/2020).

Dejando al margen lo ya mencionado con respecto al incorrecto uso de los términos sexo y género, además del discurso enfocado en la genitalidad de los cuerpos para señalar a las personas como hombres o mujeres, este hecho salpicó las vidas de niños y niñas trans, las cuales se encuentran atravesadas por una circunstancia con la que deben lidiar internamente y cuya lucha también se lleva a cabo fuera de su zona de confort, al tener que enfrentarse diariamente con una sociedad que en muchas ocasiones no entiende la naturaleza de su condición. Esta lucha se traslada también a los ámbitos institucionales, ganando gran importancia en estas edades, en el ámbito escolar.

Si partimos de una realidad concreta, como la de la Comunidad Autónoma de Andalucía, su Estatuto de Autonomía recoge, en su artículo 35 que “Toda persona tiene derecho a que se respete su orientación sexual y su identidad de género. Los poderes públicos promoverán políticas para garantizar el ejercicio de este derecho”. Así pues y atendiendo a este derecho, todas las administraciones públicas, incluida la educativa, tienen el deber y la obligación de velar por el respeto a la orientación y la identidad de género de cualquier persona, de cualquier edad. Es por esto que a nivel educativo, en Andalucía se desarrollan una serie de protocolos de actuación para

proceder en caso de que este derecho de las personas LGBTIQ+ se vea vulnerado bajo cualquier circunstancia.

Recogido en la Orden de 18 de abril de 2015¹⁵, encontramos el Protocolo de actuación sobre identidad de género en el sistema educativo andaluz¹⁶, en el que se recoge que debido a la especial circunstancia y situación de vulnerabilidad en la que un o una menor trans puede encontrarse dentro del ámbito educativo y las consecuencias que eso puede tener en su desarrollo académico y personal, se precisa establecer una serie de actuaciones que sirvan como colchón para reducir las consecuencias negativas de estas. Así mismo, el protocolo pauta una serie de medidas que prevengan la situaciones de discriminación por razón de identidad de género o las detecten en caso de estar dándose, siendo necesario la comunicación de la circunstancia y de todas las medidas adoptadas a las personas representantes legales del alumno o alumna. Como último apunte, se establece también, en caso de ser necesario, la posibilidad de coordinación entre la Consejería de Educación y otras instituciones y entidades, de procedimientos de actuación que permitan el desarrollo integral y normalizado del alumnado trans.

3.3.1. Identidad de género y coeducación

La Constitución Española de 1978 establece en su artículo 14 que “los españoles son iguales ante la Ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social”, quedando reflejado pues que existe un principio de igualdad entre todas las personas, sin que su condición personal cambie este hecho. Así mismo, la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, recoge “toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición”. Este hecho establece que el principio de igualdad se presupone aplicable a todas las personas del mundo, sin importar su condición o nacionalidad.

West y Zimmerman (1987) planteaban la teoría del “Doing Gender” por la cual el género es una construcción y por ende se construye más que ser, señalando que el género no es algo intrínseco de forma biológica al ser humano. Este enfoque pone el acento en cómo la sociedad en su conjunto ejerce determinadas influencias en distintos ámbitos para moldear la configuración de la identidad y dar sentido a qué y cómo somos, en una dirección u otra. Así pues, la formación y modos de abordar

¹⁵Orden de 18 de abril de 2015 por la que se modifica la Orden de 20 de junio de 2011, por la que se adoptan medidas para la promoción de la convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos y se regula el derecho de las familias a participar en el proceso educativo de sus hijos e hijas. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*. Sevilla, 21 de mayo de 2015 <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2015/96/1>

¹⁶ Ver Anexo VII.

determinados aspectos de la realidad por parte del profesorado, ya que el alumnado pasa gran parte de su vida en los centros educativos y todo lo que ocurre en ellos sirve como espejo en el que mirar a otros y otras, sentirse reflejado o reflejada y desarrollar un autoconcepto. Además, el abordaje de determinadas realidades en el contexto escolar sirve al alumnado como referente a la hora de enfrentarse a situaciones similares en el contexto social que les espera fuera, pudiendo servir los centros escolares como primer punto de encuentro entre las posiciones vistas como antagónicas defendidas como propias de hombres o de mujeres.

Dado que el sentido en la que se desarrolla la identidad de un individuo viene determinado por las influencias sociales que recibe, resulta de extrema importancia conocer qué relaciones se dan en los centros escolares para ser conscientes de la realidad que se construye dentro de las aulas. Se podría partir del importante papel que el lenguaje y el uso de la lengua tiene sobre el alumnado, pues determina las expectativas y cualidades que la persona hablante tiene de cada individuo al que se dirige. Pero también debe precisarse que nuestra forma de comunicarnos no es casual y viene a comunicar una serie de significados que, en la mayoría de las ocasiones, reflejan los principios de la ideología dominante o de nuestra posición en torno a la realidad social en la que nos encontramos. Este, entre otros elementos que se dan durante el proceso de enseñanza - aprendizaje, forja una visión concreta de la realidad y de las personas que la conforman por lo que puede asumirse que el contexto escolar y los agentes sociales que participan de él inoculan al alumnado una perspectiva muy concreta en la que cada cual debe encontrar su lugar siguiendo las reglas de la ideología dominante socialmente. Dicha realidad, como ha venido describiéndose, ha posicionado lo eminentemente masculino en la cúspide, relegando lo femenino a un segundo plano, en el mejor de los casos, hecho que choca frontalmente con el principio de igualdad que debería sobreentenderse en la educación. Esta necesidad de poner de relieve la importancia de una igualdad efectiva a todos los niveles entre hombres y mujeres es lo que da pie al concepto de coeducación.

Cuando hablamos de coeducación, hablamos de un desarrollo completo e integral que traspase las barreras tales como el género, la orientación o la identidad. En palabras de Blanco García (2007):

Coeducar es educar a cada una y a cada uno según quien es, atendiendo a su diferencia. Al hablar de coeducar la referencia son tanto las niñas como los niños, aunque de diferente modo. [...] El horizonte de la libertad, si es tal, no puede estar limitado; por tanto, coeducar para las niñas no puede significar tomar como referente válido el que ya tenían los niños. Y para los niños significa repensar el que ya tenían

asignado. [...] Coeducar es educar fuera del modelo dominante. [...] Tanto las mujeres como los hombres hemos de pensar de nuevo, desde otros referentes, qué significa ser una mujer, ser un hombre, en el contexto histórico en el que vivimos. (Citado por Castilla, 2015, p. 4).

Si se analiza la evolución que ha venido dándose en el concepto coeducación dentro del ámbito escolar, se puede observar que ya presentaba sus primeros frutos en el concepto de educación igualitaria, reflejado en la oposición a la escuela segregada por sexos y que a pesar de que en determinados períodos de la historia, sobre todo, a partir del siglo XIX, algunas mujeres pudieron acceder a una educación cercana a la recibida por sus homólogos varones, en España, a partir de la Guerra Civil y la posterior dictadura que se prolongó hasta 1978, la coeducación era un concepto prácticamente inexistente. Durante el Franquismo, la escolarización era segregada y la Iglesia y los sectores más conservadores de la sociedad fueron quienes tomaron las riendas del proceso educativo, enfocando la educación de las niñas al ámbito doméstico y de los cuidados, mermando extraordinariamente el desarrollo personal, académico y profesional de las mujeres. Posteriormente, con la Ley General de Educación (1970) se plantea una reforma de la Enseñanza General Básica que formula un currículo general tanto para niños como para niñas. Este currículo abrió la veda para que posteriormente, el acceso a la educación se diese de forma generalizada e igualitaria entre niños y niñas. Sin embargo, aunque los sucesivos gobiernos centrales y autonómicos en España han ido planteando la obligación de las prácticas coeducativas dentro del sistema educativo, lo cierto es que se siguen vislumbrando diferencias, tanto en el uso del lenguaje empleado, la ocupación de los espacios de los centros, como en el reparto del alumnado masculino y femenino en las diferentes vías de formación existentes y los trabajos que posteriormente desempeñan.

La coeducación ha supuesto una forma de abordar una realidad históricamente segregada, convirtiéndola en una forma de educar legalmente amparada, que de forma parcial ha conseguido sus objetivos. Se plantea que lo ha conseguido parcialmente porque si bien en teoría es una forma de abordar diferencias y discriminaciones sufridas por niñas y mujeres planteando un modelo educativo transversal dentro de todas las materias, así como en los planes, programas y proyectos educativos autonómicos y estatales, no deja de presentarse como un diseño casi mecanizado de distintas acciones formativas o currículos que no trabajan de manera más o menos evidente cuestiones que posteriormente no quedan ampliamente reflejadas en la sociedad. Si bien la incidencia de la coeducación aterriza de forma más o menos clara en el desarrollo de currículos académicos, no aterriza de forma contundente en los recursos y formación al alcance del profesorado. El discurso

político, social y pedagógico que anima al sistema educativo a plantear la coeducación como algo necesario, luego no respalda de forma eficiente los ideales que sostienen la coeducación, al no destinar recursos suficientes a ella o al plasmar determinadas contradicciones en otros contextos, como por ejemplo, la propuesta de colegios segregados por sexos con el aval de estudios que acreditan que la formación segregada mejora el rendimiento y los resultados obtenidos por el alumnado segregado. No obstante, reducir la coeducación a la escuela mixta sin dar opción a una reflexión sobre el sentido de la educación y los principios de los que esta parte, solo son propuestas que no llevan a un proceso de aprendizaje que permita al alumnado asimilar la importancia del concepto de igualdad entre hombres y mujeres (reduciendo el planteamiento de coeducación a la existencia de dos únicas realidades de género).

Centrando la coeducación en la realidad de los centros escolares de Andalucía, aparte de la necesaria labor de desarrollar las diferentes materias con un enfoque de carácter transversal que desarrolle la igualdad entre hombres y mujeres, se plantea a nivel autonómico un Plan Estratégico de Igualdad de Género en Educación, que recoge cuatro principios fundamentales: Transversalidad, Visibilidad, Inclusión y Paridad. Actualmente, se encuentra vigente el II Plan Estratégico de Igualdad de Género en Educación¹⁷.

La coeducación es una cuestión que, en el ámbito educativo, afecta a hombres y mujeres por igual. No solo a estos: todo el espectro de la diversidad debería verse incluido en este principio y participar de él, haciendo hincapié en que las identidades masculinas y femeninas no son atribuibles de forma intrínseca a los cuerpos genitalizados socialmente, sino que pueden ser asumidas por todos y todas sin tener que identificarse de forma explícita con un género u otro, ni tener que responder a una genitalidad concreta. En este proceso coeducativo han de intervenir todos los agentes sociales posibles: desde la comunidad educativa en su conjunto hasta las instituciones que establecen relación con los centros docentes.

La coeducación se ha planteado como paraguas bajo el cual la educación debe desarrollarse en pos de que hombres y mujeres tengan las mismas oportunidades vitales, así como que las competencias, conocimientos y capacidades que adquieran y desarrollen sean similares, pudiendo acceder con ellas al mismo, sino parecido, horizonte de posibilidades. Sin embargo, el desarrollo de la coeducación se ha hecho siguiendo el mismo modelo pedagógico de la escuela tradicional, permaneciendo la escuela, en esencia, inmutable. Además, el planteamiento coeducativo presenta dos cuestiones que merman su capacidad de acción: la primera, es que se presenta con mayor fuerza en niveles educativos básicos, perdiendo fuelle a medida que el curso

¹⁷Acuerdo de 16 de febrero de 2016, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el II Plan Estratégico de Igualdad de Género en Educación 2016-2021 (Boletín número 41 de 02/03/2016) <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2016/41/1>

académico asciende; La segunda, es que deja fuera todo el espectro de la diversidad. Si bien la coeducación nace con la idea de fomentar por un lado, un discurso crítico con una sociedad patriarcal que supedita las posibilidades de las mujeres en pos de los ideales masculinos, a la vez que plantea una fórmula de dar voz a las mujeres a la par que les sirve de trampolín para emanciparse, se ha detenido el planteamiento de la coeducación en la importancia subyacente de su esencia: el género, su división, así como lo que se relacione con él no representan elementos suficientes como para que unas personas y sus posibilidades tengan prioridad sobre otras personas y las suyas.

4. PROYECCIÓN DIDÁCTICA DEL TEMA ELEGIDO

En los últimos años, el concepto de diversidad ha llegado a todos los ámbitos de la sociedad. Es un concepto amplio, que abarca una gran variedad de realidades, cada una de ellas con diferentes formas de abordarlas en distintos contextos. La diversidad sexual de orientación e identidad, es una de ellas.

La discriminación y violencia, entendidas en un amplio espectro, han estado presentes a lo largo de la historia, pero siempre ha habido quienes alzaron la voz para provocar un cambio que, en muchas ocasiones, ha supuesto la mejora en la calidad de vida y derechos de aquellas personas que estaban siendo oprimidas: podríamos partir desde la despenalización y despatologización de las sexualidades no normativas, pasando por la puesta en tela de juicio del sistema heteropatriarcal, en el que nos seguimos encontrando inmersos, por parte de grupos y movimientos, como el feminista. A estos movimientos y a muchas personas, debemos la consecución de derechos y garantías de las que hoy pueden ser beneficiarias muchas personas.

La transexualidad es una realidad que ha venido para quedarse y aunque el proceso ha sido largo y difícil, aún no ha terminado: la discriminación hacia el colectivo trans sigue siendo una realidad constatable en nuestra sociedad. Así mismo, la conceptualización de la realidad trans sigue quedando invisibilizada y sin materialización dentro de ámbitos como el escolar, mientras menores trans no encuentran los referentes que precisan para ser conscientes del proceso que atraviesan.

Los agentes sociales que trabajan y colaboran con este colectivo deben estar preparados y formados para afrontar las distintas casuísticas en las que pueden tener que desarrollar su labor profesional. Así mismo, resulta imprescindible que estas profesionales tengan una mirada crítica, con una perspectiva de género, que les permita llevar a cabo su labor de la forma más eficaz y humana posible. No solo esto: resulta imprescindible que se conciencie y sensibilice a la población en la diversidad existente en la realidad en la que se mueven para prevenir situaciones de discriminación, violencia y desigualdad o ser capaces de actuar de forma responsable cuando estas situaciones se presenten.

Por todo ello, se plantea la materialización del contenido teórico aportado en este trabajo en una Unidad Didáctica que permita al futuro cuerpo de profesionales en Integración Social conocer y formarse en los conceptos de la identidad de género, así como en la realidad social a la que se enfrenta el colectivo trans, especialmente los y las menores trans con el fin de sensibilizar y concienciar y de que ellas, posteriormente, sensibilicen y conciencien socialmente, además de realizar su labor como agentes del cambio social.

5. REFLEXIONES DEL ALUMNO: EL SISTEMA EDUCATIVO EN TIEMPOS DEL COVID-19

La crisis sanitaria que ha asolado prácticamente todo el mundo, ha sacado a la luz las debilidades estructurales de nuestros sistemas sanitario y educativo. Por todos/as eran sabidas estas debilidades, no obstante, cuando en un país se antepone un análisis en profundidad de las opciones para abrir bares, restaurantes y comercios antes que las opciones para devolver a las aulas la mayor normalidad posible, es evidente que algo falla.

La crisis sanitaria ha dado lugar a todo una revolución en lo que a desarrollo de clases y temarios se refiere. La enseñanza tradicional se vio abocada de un día para otro a digitalizarse a unos niveles como nunca antes se habían visto: clases *online*, videoconferencias, entregas de trabajos de forma telemática, ... Sin embargo, las soluciones propuestas para sacar adelante el curso no han sido nada más que parches que unos/as han podido asumir y otros/as, no. Podemos verlo, por ejemplo, en la brecha digital, a la que sigue una brecha socioeconómica, las cuales se han acrecentado poniendo de relieve que la escuela puede ser una fuente que perpetúe las desigualdades. No obstante, gran parte del profesorado ha puesto de su parte para apoyar a su alumnado, convirtiéndose en desarrolladores/as de tutoriales, youtubers, informáticos y demás especialistas de las nuevas tecnologías, invirtiendo en el proceso tiempo personal y mucho esfuerzo, a fin de que nadie se quedase atrás.

Por un lado, esperé y sigo esperando que de esta situación tan trágica seamos capaces de resurgir y reimaginar el sistema educativo teniendo en cuenta las múltiples posibilidades que están al alcance. Ha habido docentes que han sido capaces de sobreponerse a esta digitalización exprés de la educación y han capeado la situación, reciclándose y viendo una oportunidad para sondear nuevas formas de enseñanza. Sin embargo, no depende solo de ellos/as.

En Andalucía, las medidas propuestas por el Gobierno central para la vuelta a las aulas chocan frontalmente con la delicada situación del sistema educativo andaluz: aulas con ratios elevadas, falta de recursos digitales, escasa formación del profesorado en nuevas tecnologías y una inversión cuanto menos insuficiente para hacer frente a una nueva forma de entender el proceso de enseñanza - aprendizaje. Una posible nueva forma que, al igual que ha sucedido durante el estado de alarma, ha invitado a

la desconexión por parte de un sector del alumnado, generando una brecha de desigualdad a la que ningún sistema educativo que se precie debería dar pie. Así mismo, la situación ha sido y sigue siendo complicada para el profesorado, que ha visto cómo ha tenido que adaptar su temario y su metodología no solo a un entorno digital, sino a una circunstancia social sin precedentes, desestabilizando los tiempos de trabajo y descanso y obligando a una toma de medidas de carácter excepcional (temarios resumidos y grabando videotutoriales para el alumnado, consumir recursos y tiempo personal, etc.).

En definitiva, caminamos hacia un futuro incierto en el ámbito de la educación, si bien a día de hoy no parece haber un compromiso por parte de las administraciones públicas de evaluar lo ocurrido y cómo se ha desarrollado el proceso de enseñanza - aprendizaje para dar una respuesta lógica y que ampare tanto a alumnado como a profesorado.

PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA DEL MÓDULO DE

CONTEXTO DE LA INTERVENCIÓN SOCIAL

CURSO: 2019/2020

TABLA 1: DATOS DEL CENTRO EDUCATIVO Y EL MÓDULO FORMATIVO

CENTRO EDUCATIVO	I.E.S. SANTA CATALINA DE ALEJANDRÍA	
DEPARTAMENTO	INTERVENCIÓN SOCIOCOMUNITARIA	
CICLO FORMATIVO	C.F.G.S. EN INTEGRACIÓN SOCIAL	
FAMILIA PROFESIONAL	SERVICIOS SOCIOCULTURALES Y A LA COMUNIDAD	
CURSO EN EL QUE SE IMPARTE EL MÓDULO	1er CURSO	
MÓDULO	CONTEXTO DE LA INTERVENCIÓN SOCIAL	
TEMPORALIZACIÓN	HORAS ANUALES	HORAS SEMANALES
	128	4

Fuente: elaboración propia

6. INTRODUCCIÓN, JUSTIFICACIÓN Y FUNDAMENTACIÓN

En el presente documento se desarrolla la programación didáctica del módulo formativo de Contexto de la Intervención social, perteneciente al título de Técnico Superior en Integración Social, impartándose dicho módulo en el primer curso de esta titulación. La programación ha sido contextualizada en un aula ficticia de primer curso en el I.E.S. Santa Catalina de Alejandría (Jaén) para el presente curso 2019/2020.

El perfil del Integrador/a social surge en 1995 para dar respuesta a las necesidades de determinados colectivos de la sociedad, a fin de ofrecerles asesoramiento en su proceso vital y prestarles apoyo para alcanzar autonomía e independencia de forma que puedan desarrollar su vida, evaluando, gestionando y asesorando a dichos colectivos.

Antes de comenzar a desarrollar el contenido que nos ocupa, iniciaremos con la siguiente pregunta: “¿Por qué programar?”: Según el artículo 29 del Real Decreto 327/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria¹, las programaciones didácticas son instrumentos específicos de planificación, desarrollo y evaluación de cada materia, módulo o, en su caso, ámbito del currículo establecido por la normativa vigente. Se atenderán a los criterios generales recogidos en el Proyecto Educativo y tendrán en cuenta las necesidades y características del alumnado. Serán elaboradas por los Departamentos de coordinación didáctica, de acuerdo con las directrices de las áreas de competencias, su aprobación corresponderá al Claustro de Profesorado y se podrán actualizar o modificar, en su caso, tras los procesos de autoevaluación.

Según Antúnez et al. (1999) los profesores/as, como profesionales que han de desarrollar el currículum, no pueden supeditar la programación de su acción educativa a la intuición ni a la imitación de un libro de texto. Establecer la programación de la tarea diaria es siempre un proyecto, cultural y didáctico que tiene un pasado, un análisis del presente y una proyección de futuro en determinado contenido y en cierta forma de trabajo curricular. La programación como agente de concreción del currículo tiene, entre otras, asignadas las siguientes funciones:

¹Decreto 327/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*. Sevilla, 16 de julio de 2010 <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2010/139/2>

1. Planificar el proceso enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en el aula.
2. Asegurar la coherencia entre las intenciones educativas del centro y la práctica docente.
3. Proporcionar elementos de análisis, la revisión y la evaluación del Proyecto Educativo del Centro.
4. Promover la reflexión sobre la propia práctica docente.
5. Facilitar la progresiva implicación de los alumnos/as en su propio proceso de aprendizaje.
6. Atender a la diversidad de intereses, motivaciones y características del alumnado.

Así mismo, entendemos la educación como el motor que promueve el desarrollo y el bienestar de un país, siendo determinante el nivel educativo de la ciudadanía, así como su capacidad para ser competitiva dentro del marco internacional. Por ello, y dada la magnitud de esta empresa, el sistema educativo español se enfrenta actualmente a una serie de retos:

1. Mejorar los resultados generales y reducir las elevadas tasas de terminación de la educación básica sin titulación, así como el pronto abandono de los estudios, buscando que toda la ciudadanía alcance el máximo desarrollo posible, recibiendo una educación de calidad y adaptada a las necesidades de su alumnado.
2. Insistir en el esfuerzo por parte del alumnado, que le permita alcanzar el desarrollo pleno de sus capacidades.
3. Tener en cuenta los objetivos educativos planteados por la Unión Europea para la próxima década.

Según César Coll (1991) la programación educativa se puede concretar en tres niveles:

- El primer nivel de concreción del Diseño Curricular incluye el enunciado de los Objetivos Generales de Ciclo, el establecimiento de las áreas curriculares y de los Objetivos Generales de cada una de ellas, así como la formulación de los Objetivos Terminales, de los bloques de contenidos y de las orientaciones didácticas, referido todo en ello a las distintas áreas curriculares retenidas.
- El segundo nivel de concreción del Diseño Curricular (Programación Didáctica) consiste en establecer, para cada área curricular, sendas secuencias de los principales elementos de contenido.

- El tercer nivel de concreción (Unidades Didácticas) no forma parte, en sentido estricto, del Diseño Curricular, sino que ilustra la manera de utilizarlo mediante ejemplos de programaciones elaboradas a partir del Diseño Curricular Base y teniendo en cuenta determinados supuestos reales presentes en el sistema educativo.

Los elementos presentes en el currículo establecidos por el art. 6 de la Ley Orgánica de Educación², posteriormente modificada por la LOMCE³ son:

- Objetivos de cada enseñanza y etapa educativa.
- Competencias
- Contenidos
- Metodología didáctica
- Estándares y Resultados de Aprendizaje
- Criterios de Evaluación

Por todo esto, nos resulta de vital importancia programar, siendo este el medio para cumplir con los objetivos estipulados y contextualizarlo en nuestro entorno. La programación didáctica incluirá aspectos transversales propios de las particularidades de la Comunidad Autónoma andaluza y se adecuará a las necesidades y características del grupo de alumnado a la que va dirigida, prestando especial atención a la diversidad y al alumnado que presente necesidades específicas de apoyo educativo.

²Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 4 de mayo de 2006 <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899>

³Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 10 de diciembre de 2017 <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>

7. CONTEXTUALIZACIÓN

7.1. CONTEXTUALIZACIÓN AL MÓDULO

TABLA 2: DATOS DE CONTEXTUALIZACIÓN DEL MÓDULO FORMATIVO	
DATOS	DESCRIPCIÓN
IDENTIFICACIÓN	Código/Módulo Profesional: 0337/Contexto de la intervención social
	Servicios Socioculturales y a la Comunidad
	Integración Social
	Grado Superior
DISTRIBUCIÓN HORARIA	1er Curso
	128 horas anuales
	4 horas semanales
TIPOLOGÍA DEL MÓDULO	UC0252_3: Programar, organizar y evaluar las intervenciones de integración social

	UC1448_3: Detectar, generar y utilizar recursos sociales y comunitarios para la realización de intervenciones socioeducativas con personas con diversidad funcional
SÍNTESIS DE CONTENIDO	Detección de necesidades, programación, recogida de información, comunicación con las personas usuarias ...

Fuente: elaboración propia

7.2. CONTEXTUALIZACIÓN AL CENTRO Y AL PROYECTO EDUCATIVO

El Instituto de Educación Secundaria (IES) Santa Catalina de Alejandría es un centro público dependiente de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, ubicado en una zona céntrica de la ciudad de Jaén. Se encuentra en el casco urbano de Jaén, cerca de una de las zonas de mayor expansión de la ciudad. El entorno en el que se encuentra posee multitud de recursos sociales (residencias, centros de día, asociaciones, ONG ´s, etc.) que podemos visitar o pedir que nos visiten para conocer cómo trabajan con los distintos colectivos. Podemos decir que el nivel socio-económico y cultural de la zona es de grado medio.

El Proyecto Educativo⁴ contempla:

- Una apuesta por la convivencia pacífica que genere un clima de respeto y afecto.
- Un ambiente de trabajo favorecedor de un desarrollo integral.

Se considera que, sin estos elementos, no es posible una mejora en los rendimientos escolares, pues no se entenderá el centro desde un lugar de crecimiento y apoyo.

⁴Proyecto Educativo IES Santa Catalina de Alejandría:
<https://onedrive.live.com/?authkey=%21AEatDtBbCiXQxmc&cid=69363CFF1D6F0E6D&id=69363CFF1D6F0E6D%213094&parId=69363CFF1D6F0E6D%21426&o=OneUp>

El IES está formado por un edificio de grandes dimensiones (3 plantas) y tres pistas polideportivas. Hay escolarizados alrededor de 950 alumnos/as, entre los cuatro cursos de la ESO, los dos cursos de Bachillerato y los Ciclos Formativos de Grado Superior de Mediación Comunicativa y de Integración Social.

TABLA 3: OFERTA EDUCATIVA DEL CENTRO	
OFERTA EDUCATIVA	ITINERARIOS
EDUCACIÓN SECUNARIA OBLIGATORIA (E.S.O.)	4 cursos
BACHILLERATO	Bachillerato de Ciencias
	Bachillerato de Humanidades
	Bachillerato de Ciencias Sociales
CICLOS FORMATIVOS DE GRADO SUPERIOR	Integración Social
	Mediación Comunicativa

Fuente: elaboración propia

En lo referente a los espacios y equipamientos mínimos para el C.F.G.S. de Integración Social aparece su estado en la programación de Departamento. Dicho Departamento cuenta con seis profesoras que imparten clase en ambos ciclos formativos del centro. Así mismo, el centro desarrolla una serie de planes, programas y proyectos que sirven como referente para desarrollar la programación didáctica de este ciclo:

- Plan de ayuda a la familia.
- Plan de Igualdad.
- Programa “AULADCINE”.
- Proyecto “Escuela de Paz”.

7.3. CONTEXTUALIZACIÓN DEL ALUMNADO

En referencia al alumnado que llega al Centro, son 30 alumnos/as. Cabe destacar la heterogeneidad. Muchos/as de ellos/as provienen de hogares que pertenecen a distintos grupos sociales, su origen es de localidades distintas a la que se encuentra el Instituto. Este hecho, se tiene en cuenta a la hora de preparar y desarrollar la programación (el entorno social, por tanto, no va a ser tan determinante, al tener distinta procedencia, salvo en lo que se refiere al entorno sociocultural y empresarial con el que colaborar para la realización de distintas actividades).

Esta programación está dirigida al alumnado de 1º A y 1º B de C.F.G.S. Integración Social, del I.E.S. “Santa Catalina de Alejandría” de Jaén. La mayoría de los alumnos/as son del sexo femenino siendo una minoría el alumnado del sexo masculino, la edad media ronda los 21 años.

La mayoría proceden de distintas localidades de la provincia, por lo que utilizan el transporte público, comparten transporte privado todos los días o han trasladado su residencia para el curso escolar a Jaén.

La forma en que han accedido al ciclo es variada. La mayoría ha cursado el Bachillerato, algunas han realizado la prueba de acceso y un pequeño grupo ha realizado otros ciclos formativos de Grado Medio. La mayoría no tiene conocimientos previos sobre los contenidos del módulo.

Ninguno/a de los/as alumnos/as presenta necesidades específicas de apoyo educativo ni diversidad funcional que dependa de una adaptación curricular no significativa. Debido a las edades entre las que está comprendido el grupo y a la similitud de los intereses

que les han llevado a matricularse en el ciclo, son grupos habladores y con buenas habilidades sociales, a pesar de que muchos/as de ellos/as no se conocían previamente.

Conociendo las características de los grupos matriculados, la programación está adaptada a las características psicoevolutivas del alumnado de la edad del curso elegido para programar. Así teniendo en cuenta la teoría psicoevolutiva de Piaget y los estudios actuales de catedráticos de Psicología evolutiva y de la educación tales como Palacios, Marchesi y Coll, García Madruga, Juan Delval, Trianes y Gallardo, etc. el alumnado de estas edades se caracterizan por:

- Desarrollo del pensamiento hipotético-deductivo o formal abstracto, que en el módulo le permite utilizar el razonamiento lógico, analizar y combinar variables, establecer relaciones causa-efecto, formular hipótesis, realizar deducciones, generalizaciones y aplicaciones.
- Desarrollo y afianzamiento del lenguaje, que en módulo posibilita incorporar el vocabulario y terminología específica, trabajar la lectura comprensiva, la verbalización de los procesos de razonamiento, etc.
- Desarrollo afectivo y social, con una mayor implicación y trabajo en grupo. Es por ello, que en la programación del módulo incorporaremos metodologías motivadoras e innovadoras de trabajo cooperativo y tutoría entre iguales que favorecen la inclusión y la socialización.

7.4. CONTEXTUALIZACIÓN DEL ENTORNO PRODUCTIVO

Las personas que obtienen este título ejercen su actividad en el sector de los servicios a las personas: asistencial, educativa, de apoyo en la gestión doméstica y psicosocial, y en el sector de los servicios a la comunidad: atención psicosocial a colectivos y personas en desventaja social, mediación comunitaria, inserción ocupacional y laboral, y promoción de igualdad de oportunidades y defensa de los derechos de las víctimas de violencia de género y de sus hijas e hijos.

Las ocupaciones y puestos de trabajo más relevantes son los siguientes:

- Técnico/a de programas de prevención e inserción social.
- Educador o educadora de equipamientos residenciales de diverso tipo.
- Educador o educadora de personas con discapacidad.
- Trabajador o trabajadora familiar.
- Educador o educadora de educación familiar.
- Auxiliar de tutela.
- Monitor o monitora de centros abiertos.
- Técnico/a de integración social.
- Especialista de apoyo educativo.
- Educador o educadora de educación especial.
- Técnico/a educador/a.
- Técnico/a Especialista I (Integrador social).
- Técnico/a Especialista II (Educativo).
- Monitor o monitora de personas con discapacidad.
- Técnico/a de movilidad básica.
- Técnico/a de inserción ocupacional.
- Mediador/a ocupacional y/o laboral.
- Dinamizador ocupacional y/o laboral.
- Educador/a de base.

- Mediador o mediadora comunitaria.
- Mediador o mediadora intercultural.
- Mediador o mediadora vecinal y comunitario.
- Preparador/A laboral.
- Técnico/a en empleo con apoyo.
- Técnico/a de acompañamiento laboral.
- Monitor/a de rehabilitación psicosocial.

Las Administraciones educativas tendrán en cuenta, al desarrollar el currículo correspondiente, las siguientes consideraciones:

- La empleabilidad de este título viene avalada por el amplio número de sectores profesionales en los que desarrolla su actividad, fundamentalmente en el sector de servicios sociales y educativos, que agrupa el mayor número de trabajadores y trabajadoras de la familia de Servicios Socioculturales y a la Comunidad.
- La incorporación de actividades profesionales generadas en nuevos sectores, como la mediación comunitaria y la inserción laboral de personas con discapacidad y de personas en riesgo de exclusión social y de las víctimas de violencia de género y de sus hijas e hijos, aumentará considerablemente las posibilidades de inserción laboral de este titulado.
- Las medidas establecidas en la Ley 39/2006, de 14 de diciembre, de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las personas en situación de dependencia⁵ y el aumento de personas de la tercera edad hacen previsible una alta inserción laboral y tendencia a un crecimiento estable.

⁵Ley 39/2006, de 14 de diciembre, de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las personas en situación de dependencia. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 15 de diciembre de 2006 <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-21990>

8. OBJETIVOS GENERALES DEL CICLO FORMATIVO

De conformidad con lo establecido en el artículo 9 del Real Decreto 1074/2012⁶, de 13 de julio, por el que se establece el título de Técnico Superior en Integración Social y se fijan sus enseñanzas mínimas, los objetivos generales de las enseñanzas correspondientes al mismo son:

- a) Interpretar información seleccionando las estrategias y recursos pertinentes para elaborar proyectos de integración social adecuados a la persona destinataria, el contexto y el marco legal vigente y que incorporen la perspectiva de género, así como la defensa de los derechos de las víctimas de violencia de género y de sus hijas e hijos.
- b) Identificar las competencias requeridas al técnico superior en Integración Social y a los miembros del equipo interdisciplinar, analizando el contexto de intervención y los criterios de calidad establecidos en la planificación, para dirigir y supervisar la puesta en práctica de proyectos y programas.
- c) Aplicar las tecnologías de la información y de la comunicación, identificando los protocolos y recursos pertinentes para gestionar la documentación y realizar las actuaciones administrativas asociadas a la intervención.
- d) Seleccionar recursos y estrategias metodológicas, interpretando las normativas relativas a requisitos técnicos e instalaciones, para programar actividades de integración social.
- e) Identificar los niveles de intervención, analizando los factores influyentes para diseñar, implementar y evaluar intervenciones dirigidas a la prevención de la violencia doméstica.
- f) Identificar las necesidades de atención física de las personas usuarias, relacionándolas en su caso con las ayudas técnicas disponibles, para diseñar, supervisar y evaluar actividades que den respuesta a las mismas.

⁶Real Decreto 1074/2012, de 13 de julio, por el que se establece el título de Técnico Superior en Integración Social y se fijan sus enseñanzas mínimas. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 15 de agosto de 2012 <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2012-10866>

- g) Analizar las características de las unidades de convivencia, identificando las variables relevantes, para organizar, supervisar y evaluar actividades de apoyo a la gestión doméstica.
- h) Seleccionar estrategias metodológicas y pautas de actuación, identificando los recursos necesarios para organizar, llevar a cabo y evaluar actividades de apoyo psicosocial.
- i) Seleccionar estrategias metodológicas y pautas de actuación, concretando las ayudas técnicas necesarias, para organizar, llevar a cabo y evaluar actividades de entrenamiento en habilidades de autonomía personal y social.
- j) Seleccionar estrategias metodológicas y de evaluación, aplicando los criterios establecidos por el equipo interdisciplinar para diseñar y llevar a cabo actividades de intervención socioeducativa.
- k) Analizar las necesidades de entrenamiento, mediación y apoyo técnico en función de los recursos sociolaborales disponibles, para organizar, llevar a cabo y evaluar actividades de inserción laboral y ocupacional.
- l) Identificar las necesidades de apoyo a la comunicación y, en su caso, las ayudas técnicas, en función de las características de la persona destinataria, para entrenar en habilidades de comunicación.
- m) Analizar los problemas planteados, seleccionando técnicas de participación y gestión de conflictos, para realizar tareas de mediación entre personas y grupos.
- n) Describir los protocolos de actuación en caso de accidente o emergencia, seleccionando las técnicas adecuadas para aplicar primeros auxilios.
- ñ) Seleccionar técnicas e instrumentos de evaluación, analizando los criterios e indicadores de calidad establecidos en la programación para realizar el control, seguimiento y retroalimentación de la intervención.
- o) Analizar las habilidades sociales requeridas en el entorno profesional, identificando los factores influyentes para mantener relaciones fluidas con las personas implicadas en la intervención y superar los posibles conflictos.

- p) Analizar y utilizar los recursos y oportunidades de aprendizaje relacionados con la evolución científica, tecnológica y organizativa del sector y las tecnologías de la información y la comunicación, para mantener el espíritu de actualización y adaptarse a nuevas situaciones laborales y personales.
- q) Desarrollar la creatividad y el espíritu de innovación para responder a los retos que se presentan en los procesos y en la organización del trabajo y de la vida personal.
- r) Tomar decisiones de forma fundamentada, analizando las variables implicadas, integrando saberes de distinto ámbito y aceptando los riesgos y la posibilidad de equivocación en las mismas, para afrontar y resolver distintas situaciones, problemas o contingencias.
- s) Desarrollar técnicas de liderazgo, motivación, supervisión y comunicación en contextos de trabajo en grupo, para facilitar la organización y coordinación de equipos de trabajo.
- t) Aplicar estrategias y técnicas de comunicación, adaptándose a los contenidos que se van a transmitir, a la finalidad y a las características de los receptores, para asegurar la eficacia en los procesos de comunicación.
- u) Evaluar situaciones de prevención de riesgos laborales y de protección ambiental, proponiendo y aplicando medidas de prevención personales y colectivas, de acuerdo con la normativa aplicable en los procesos de trabajo, para garantizar entornos seguros.
- v) Identificar y proponer las acciones profesionales necesarias, para dar respuesta a la accesibilidad universal y al «diseño para todos».
- w) Identificar y aplicar parámetros de calidad en los trabajos y actividades realizados en el proceso de aprendizaje, para valorar la cultura de la evaluación y de la calidad y ser capaces de supervisar y mejorar procedimientos de gestión de calidad.
- x) Utilizar procedimientos relacionados con la cultura emprendedora, empresarial y de iniciativa profesional, para realizar la gestión básica de una pequeña empresa o emprender un trabajo.
- y) Reconocer sus derechos y deberes como agente activo en la sociedad, teniendo en cuenta el marco legal que regula las condiciones sociales y laborales, para participar como ciudadano democrático.

9. OBJETIVOS DEL MÓDULO DE CONTEXTO DE LA INTERVENCIÓN SOCIAL

La formación del módulo contribuye a alcanzar los objetivos generales de este ciclo que se relacionan a continuación:

- a) Interpretar información seleccionando las estrategias y recursos pertinentes para elaborar proyectos de integración social adecuados a la persona destinataria, el contexto y el marco legal vigente y que incorporen la perspectiva de género, así como la defensa de los derechos de las víctimas de violencia de género y de sus hijas e hijos.
- b) Identificar las competencias requeridas al técnico superior en Integración Social y a los miembros del equipo interdisciplinar, analizando el contexto de intervención y los criterios de calidad establecidos en la planificación, para dirigir y supervisar la puesta en práctica de proyectos y programas.
- c) Aplicar las tecnologías de la información y de la comunicación, identificando los protocolos y recursos pertinentes para gestionar la documentación y realizar las actuaciones administrativas asociadas a la intervención.
- d) Seleccionar recursos y estrategias metodológicas, interpretando las normativas relativas a requisitos técnicos e instalaciones, para programar actividades de integración social.
- e) Identificar los niveles de intervención, analizando los factores influyentes para diseñar, implementar y evaluar intervenciones dirigidas a la prevención de la violencia doméstica.
- f) Identificar las necesidades de atención física de las personas usuarias, relacionándolas en su caso con las ayudas técnicas disponibles, para diseñar, supervisar y evaluar actividades que den respuesta a las mismas.
- h) Seleccionar estrategias metodológicas y pautas de actuación, identificando los recursos necesarios para organizar, llevar a cabo y evaluar actividades de apoyo psicosocial.
- o) Analizar las habilidades sociales requeridas en el entorno profesional, identificando los factores influyentes para mantener relaciones fluidas con las personas implicadas en la intervención y superar los posibles conflictos.

q) Desarrollar la creatividad y el espíritu de innovación para responder a los retos que se presentan en los procesos y en la organización del trabajo y de la vida personal.

t) Aplicar estrategias y técnicas de comunicación, adaptándose a los contenidos que se van a transmitir, a la finalidad y a las características de los receptores, para asegurar la eficacia en los procesos de comunicación. La formación del módulo contribuye a alcanzar las competencias profesionales, personales y sociales de éste título que se relacionan a continuación:

a) Elaborar proyectos de integración social, aplicando la normativa legal vigente e incorporando la perspectiva de género.

b) Dirigir la implementación de proyectos de integración social, coordinando las actuaciones necesarias para llevarlas a cabo y supervisando la realización de las actividades con criterios de calidad.

c) Realizar actuaciones administrativas asociadas al desarrollo del proyecto, aplicando las tecnologías de la información y la comunicación para gestionar la documentación generada.

d) Programar actividades de integración social, aplicando los recursos y estrategias metodológicas más adecuadas.

e) Diseñar y poner en práctica actuaciones para prevenir la violencia doméstica, evaluando el desarrollo de las mismas.

f) Diseñar actividades de atención a las necesidades físicas y psicosociales, en función de las características de los usuarios y del contexto, controlando y evaluando el desarrollo de las mismas.

h) Organizar y desarrollar actividades de apoyo psicosocial, mostrando una actitud respetuosa con la intimidad de las personas y evaluando el desarrollo de las mismas.

o) Mantener relaciones fluidas con las personas usuarias y sus familias, miembros del grupo de trabajo y otros profesionales, mostrando habilidades sociales y aportando soluciones a los conflictos que surjan.

q) Resolver situaciones, problemas o contingencias con iniciativa y autonomía en el ámbito de su competencia, con creatividad, innovación y espíritu de mejora en el trabajo personal y en el de los miembros del equipo.

s) Comunicarse con sus iguales, superiores, clientes y personas bajo su responsabilidad, utilizando vías eficaces de comunicación, transmitiendo la información o conocimientos adecuados y respetando la autonomía y competencia de las personas que intervienen en el ámbito de su trabajo.

10. COMPETENCIAS PROFESIONALES, PERSONALES Y SOCIALES DEL C.F.G.S. EN INTEGRACIÓN SOCIAL Y DEL MÓDULO FORMATIVO DE CONTEXTO DE LA INTERVENCIÓN SOCIAL

Las competencias profesionales, personales y sociales de este título son las que se relacionan a continuación:

- a) Elaborar proyectos de integración social, aplicando la normativa legal vigente e incorporando la perspectiva de género.
- b) Dirigir la implementación de proyectos de integración social, coordinando las actuaciones necesarias para llevarlas a cabo y supervisando la realización de las actividades con criterios de calidad.
- c) Realizar actuaciones administrativas asociadas al desarrollo del proyecto, aplicando las tecnologías de la información y la comunicación para gestionar la documentación generada.
- d) Programar actividades de integración social, aplicando los recursos y estrategias metodológicas más adecuadas.
- e) Diseñar y poner en práctica actuaciones para prevenir la violencia doméstica, evaluando el desarrollo de las mismas.
- f) Diseñar actividades de atención a las necesidades físicas y psicosociales, en función de las características de los usuarios y del contexto, controlando y evaluando el desarrollo de las mismas.
- g) Organizar las actividades de apoyo a la gestión doméstica, en función de las características de la unidad de convivencia, controlando y evaluando el desarrollo de las mismas.

- h) Organizar y desarrollar actividades de apoyo psicosocial, mostrando una actitud respetuosa con la intimidad de las personas y evaluando el desarrollo de las mismas.
- i) Organizar y desarrollar actividades de entrenamiento en habilidades de autonomía personal y social, evaluando los resultados conseguidos.
- j) Diseñar y desarrollar actividades de intervención socioeducativa dirigidas al alumnado con necesidades educativas específicas, colaborando con el equipo interdisciplinar.
- k) Organizar e implementar programas de inserción laboral y ocupacional, evaluando el desarrollo de los mismos y su ajuste al itinerario prefijado.
- l) Entrenar en habilidades de comunicación, haciendo uso de sistemas alternativos o aumentativos y motivando a las personas usuarias en la utilización de los mismos.
- m) Realizar tareas de mediación entre personas y grupos, aplicando técnicas participativas y de gestión de conflictos de forma eficiente.
- n) Aplicar protocolos establecidos en materia de primeros auxilios en situaciones de accidente o emergencia.
- ñ) Realizar el control y seguimiento de la intervención con actitud autocrítica y aplicando criterios de calidad y procedimientos de retroalimentación para corregir las desviaciones detectadas.
- o) Mantener relaciones fluidas con las personas usuarias y sus familias, miembros del grupo de trabajo y otros profesionales, mostrando habilidades sociales y aportando soluciones a los conflictos que surjan.
- p) Adaptarse a las nuevas situaciones laborales, manteniendo actualizados los conocimientos científicos, técnicos y tecnológicos relativos a su entorno profesional, gestionando su formación y los recursos existentes en el aprendizaje a lo largo de la vida y utilizando las tecnologías de la información y la comunicación.
- q) Resolver situaciones, problemas o contingencias con iniciativa y autonomía en el ámbito de su competencia, con creatividad, innovación y espíritu de mejora en el trabajo personal y en el de los miembros del equipo.

- r) Organizar y coordinar equipos de trabajo con responsabilidad, supervisando el desarrollo del mismo, manteniendo relaciones fluidas y asumiendo el liderazgo, así como aportando soluciones a los conflictos grupales que se presenten.
- s) Comunicarse con sus iguales, superiores, clientes y personas bajo su responsabilidad, utilizando vías eficaces de comunicación, transmitiendo la información o conocimientos adecuados y respetando la autonomía y competencia de las personas que intervienen en el ámbito de su trabajo.
- t) Generar entornos seguros en el desarrollo de su trabajo y el de su equipo, supervisando y aplicando los procedimientos de prevención de riesgos laborales y ambientales, de acuerdo con lo establecido por la normativa y los objetivos de la empresa.
- u) Supervisar y aplicar procedimientos de gestión de calidad, de accesibilidad universal y de «diseño para todos», en las actividades profesionales incluidas en los procesos de producción o prestación de servicios.
- v) Realizar la gestión básica para la creación y funcionamiento de una pequeña empresa y tener iniciativa en su actividad profesional con sentido de la responsabilidad social.
- w) Ejercer sus derechos y cumplir con las obligaciones derivadas de su actividad profesional, de acuerdo con lo establecido en la legislación vigente, participando activamente en la vida económica, social y cultural.

11. RESULTADOS DE APRENDIZAJE Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN

TABLA 4: DESARROLLO DE RESULTADOS DE APRENDIZAJE Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN		
1	RESULTADOS DE APRENDIZAJE (RA)	
2	CRITERIOS DE EVALUACION (CE)	
3	PONDERACIÓN DE LA CALIFICACIÓN (P)	

4		SECUENCIACIÓN DE LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN (EV)		
1		2	3	4
RA		CRITERIOS DE EVALUACIÓN	P	EV
	1	Caracteriza la dinámica social, relacionándola con los conceptos y procesos psicológicos y sociológicos que la sustentan		1
	CE	a) Explica los procesos básicos del desarrollo evolutivo del ser humano. b) Caracteriza los procesos que influyen en la conformación social de la conducta y las actitudes. c) Describe los elementos que configuran la estructura social y las relaciones entre ellos. d) Describe los procesos básicos que intervienen en la dinámica y el cambio social. e) Identifica los factores que favorecen o inhiben el cambio social. f) Identifica los factores que facilitan o dificultan la participación social y comunitaria. g) Argumenta la necesidad de conocer los aspectos básicos de la dinámica social en el diseño de las intervenciones. h) Explica el papel de la perspectiva de género en la dinámica y el cambio social.		

RA	2	Caracteriza los procesos de integración y exclusión social, identificando los factores sociológicos y psicológicos influyentes		1
	CE	a) Define los conceptos psicológicos y sociológicos básicos relacionados con los procesos de inclusión y exclusión social. b) Explica los procesos básicos asociados a la integración y exclusión social de personas y colectivos. c) Identifica las principales causas de la marginación y la exclusión social. d) Identifica los indicadores generales de marginación y exclusión social. e) Describe las principales necesidades sociales. f) Diferencia entre necesidad y demanda social. g) Argumenta la influencia de las necesidades sociales en la marginación y exclusión social. h) Concreta los mecanismos y procesos generales de reinserción social.		
RA	3	Interpreta el marco de la intervención social, relacionando su estructura jurídica y administrativa con la realidad en que se desarrolla		1.3
	CE	a) Explica los antecedentes y la evolución de las políticas de intervención social.		

		b) Describe el actual marco jurídico y administrativo de la intervención social. c) Relaciona el marco jurídico de los sistemas de protección social con la realidad en que se desarrollan. d) Concreta los distintos sectores de intervención social. e) Justifica la necesidad de la protección social como un derecho de las personas. f) Argumenta la importancia de los sistemas de protección social como elemento de integración y estabilidad social. g) Valora la importancia de la discriminación positiva en los procesos de igualdad. h) Describe el papel del técnico superior en Integración Social en el marco de la intervención social.		
RA	4	Determina los ámbitos de intervención social, describiendo las características y necesidades de los colectivos que los integran.		1, 2, 3
	CE	a) Describe las características biológicas, psicológicas y sociales asociadas a situaciones o riesgo de exclusión social. b) Identifica los colectivos que integran los diferentes ámbitos de intervención social. c) Explica las características y necesidades de las personas y colectivos susceptibles de exclusión social.		

		d) Identifica los factores influyentes en la situación o riesgo de exclusión social de los diferentes colectivos. e) Describe las variables que influyen en las situaciones de necesidad en los sectores objeto de intervención. f) Relaciona las características de los sujetos y colectivos específicos con las demandas y necesidades de intervención social. g) Identifica las principales fuentes de información acerca de los colectivos de intervención. h) Valora la importancia de fundamentar la intervención en las necesidades de los destinatarios.		
	5	Caracteriza servicios y programas de intervención social, relacionándolos con las necesidades personales y sociales a las que dan respuesta		2.3
RA	CE	a) Identifica los diferentes enfoques, modalidades y estrategias de intervención social. b) Relaciona las principales organizaciones y servicios dirigidos a la intervención social con diferentes colectivos. c) Describe distintos contextos y sistemas organizativos de intervención. d) Explica las líneas generales de los principales programas de intervención social y promoción de igualdad.		

	e) Identifica los aspectos básicos de la intervención social con diferentes colectivos. f) Enumera las principales prestaciones y ayudas a las que tienen derecho los diferentes colectivos. g) Valora la importancia del apoyo social en la integración de las personas. h) Concreta la importancia social, el ámbito de actuación y los límites del voluntariado en la intervención social.		
--	---	--	--

Fuente: Virginia Ramiro Picazo

12. CONTENIDOS DEL MÓDULO FORMATIVO DE CONTEXTO DE LA INTERVENCIÓN SOCIAL

TABLA 5: CONTENIDOS	
BLOQUES DE CONTENIDOS	TÍTULO O NOMBRE DEL BLOQUE
1	Caracterización de la dinámica social
2	Caracterización de los procesos de integración y exclusión social
3	Interpretación del marco de la intervención social

4	Determinación de ámbitos de intervención social
5	Caracterización de servicios y programas de intervención social

Fuente: elaboración propia

13. SECUENCIACIÓN DE CONTENIDOS EN UNIDADES DIDÁCTICAS. TEMPORALIZACIÓN Y PONDERACIÓN PARA LA CALIFICACIÓN

TABLA 6: DESARROLLO DE LAS UNIDADES DIDÁCTICAS					
RESULTADO DE APRENDIZAJE	BLOQUE	UNIDAD DIDÁCTICA	TÍTULO UD	EVALUACIÓN	HORAS
-	-	0	Presentación del módulo formativo	1ª	1
			Presentación del alumnado		
1.3	1	1	Historia de la acción social	1ª	6
2	1	2	Mecanismos de inclusión y exclusión social	1ª	10
2	1	3	Ámbitos de inclusión social	1ª	10

4.5	2	4	La diversidad funcional en el contexto de la Integración social	1ª	11
4.5	2	5	Acción social en el ámbito de las drogodependencias y las adicciones	2ª	11
4.5	2	6	Proceso de discriminación y exclusión social de las minorías étnicas y culturales	2ª	11
4.5	2	7	Igualdad, discriminación y género	2ª	11
4.5	2	8	La identidad de género: Acercamiento al colectivo trans	2ª	12
4.5	2	9	Diversidad sexual, discriminación y violencia	2ª	12
4.5	3	10	Familias y exclusión social	3ª	11
4.5	3	11	Situaciones de riesgo en el entorno familiar	3ª	11
3.5	3	12	El papel del Integrador/a social. Planes, programas y proyectos de atención a colectivos en situación de riesgo y exclusión social	3ª	11

Fuente: elaboración propia

14. TRANSVERSALIDAD

La transversalidad educativa hace referencia a determinadas enseñanzas que debe impregnar la programación de los diferentes módulos de los títulos de ciclos formativos. En dicha programación didáctica deben incorporarse aspectos transversales propuestos en la normativa y en el Proyecto Educativo.

De acuerdo a la disposición adicional tercera de la Ley Orgánica 5/2002,⁷ al artículo 39 y 40 de la LEA 17/2007⁸ al artículo 13 del Decreto 436/2008⁹ y a la planes y programas contextualizados en la Proyecto educativo de mi programación, los aspectos transversales que voy a trabajar son los siguientes:

⁷Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, de 20 de junio de 2002 <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2002-12018>

⁸Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación en Andalucía. *Boletín oficial de la Junta de Andalucía*. Sevilla, 26 de diciembre de 2007 <https://www.boe.es/buscar/pdf/2008/BOE-A-2008-1184-consolidado.pdf>

⁹Decreto 436/2008, de 2 de septiembre, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas de la Formación Profesional inicial que forma parte del sistema educativo. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*. Sevilla, 12 de septiembre de 2008 <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2008/182/1#:~:text=Decreto%20436%2F2008%2C%20de%202%20de%20septiembre%2C%20por%20el,forma%20parte%20del%20sistema%20educativo.>

TABLA 7: PLANES, PROGRAMAS Y PROYECTOS			
PLAN DE AYUDA A LA FAMILIA	PLAN DE IGUALDAD	PROGRAMA “AULADCINE”	PROYECTO “ESCUELA DE PAZ”
Es un proyecto diseñado por la Consejería de Educación con la finalidad de ofrecer a la familia unos servicios que faciliten la conciliación en la vida familiar y laboral.	Incluido dentro del Plan de Igualdad en los Centros Educativos, ofrece una serie de actividades a implementar con la comunidad educativa, invitando al alumnado, profesorado y familias a vivir experiencias coeducativas que aumenten y fomenten la igualdad entre personas y entre los sexos en su vida cotidiana.	Este proyecto parte de la idea de fomentar una educación en valores como la tolerancia, la justicia social, la igualdad, los derechos humanos, la solidaridad y la participación o la dignidad humana mediante el ámbito de la cultura cinematográfica.	Se llevan a cabo actuaciones que promuevan tanto en las aulas como en los centros actitudes de respeto, civismo, solidaridad, igualdad de oportunidad, etc., de manera que la convivencia se lleve a cabo en un entorno agradable y positivo.

Fuente: elaboración propia

Así mismo, y más allá de la adquisición de destrezas para manejar equipos informáticos, el alumnado debe aprender a usar los medios de información y comunicación actuales (TIC). A través de diversos trabajos de investigación utilizando las TIC, el correcto uso del correo electrónico, la entrega de trabajos mediante soporte informático y la defensa de exposiciones orales usando como apoyo cualquier soporte como PowerPoint, pretendemos que el alumnado discrimine la información que puede encontrar en la red, evaluando de manera crítica el contenido; respetando los derechos de autor/a y la autoría de la documentación que utilice y reflexionando críticamente sobre el uso que hace de las TIC en su día a día.

También será de vital importancia y dado que se preparan para el desempeño de una profesión, que conozcan los riesgos laborales vinculados a su profesión, así como la importancia de la seguridad en su trabajo, cómo han de proceder en determinados casos y de qué recursos disponen.

15. INTERDISCIPLINARIEDAD

TABLA 8: INTERDISCIPLINARIEDAD
INTERDISCIPLINARIEDAD (NIVEL I)
Las tres primeras UD (UD 1, UD 2 y UD3) del módulo presentan el desarrollo de la acción social desde sus comienzos hasta la actualidad, pasando por los mecanismos de exclusión e inclusión y los ámbitos en los que se desarrollan estos mecanismos. Todos estos contenidos son necesarios para saber cómo actuar ante la diversidad y las múltiples formas en la que la sociedad responde a dicha diversidad. Así mismo, la última UD (UD 12) analiza cuál es el papel del integrador/a social en estos procesos de exclusión e inclusión, así como los recursos de los que cada colectivo en riesgo de exclusión dispone para defender su posición en el entramado social.
UD 1/UD 2/UD 3 >>> UD 8 <<< UD 12

Fuente: elaboración propia

TABLA 9: INTERDISCIPLINARIEDAD II
INTERDISCIPLINARIEDAD (NIVEL II)
Existe una obvia relación entre el módulo de Contexto de la Intervención social con los módulos de Atención a las unidades de convivencia, Metodología de la Intervención social, Habilidades sociales, Promoción de la autonomía personal y Mediación comunitaria. Todos estos módulos, al igual que Contexto de la Intervención social, analizan los ámbitos en los que se desarrolla la acción social, así como los mecanismos que favorecen la inclusión o promueven la exclusión, promoviendo acciones o actividades que permitan la relación entre individuos y grupos y se materialice la autonomía e independencia de dichos individuos o grupos.

Fuente: elaboración propia

16. METODOLOGÍA DIDÁCTICA

El término metodología didáctica alude al método en un contexto determinado, que vamos a usar para la consecución de unos objetivos bien determinados y en función de las características propias de nuestro alumnado. Se concreta aún más en función del entorno y del alumnado con el que se va a trabajar. Ha de entenderse la metodología como el conjunto de herramientas, procedimientos y acciones organizadas y bien planificadas por parte del profesorado que van a posibilitar el aprendizaje del alumnado y el consecuente logro de los objetivos que se han marcado como necesarios para superar el proceso de enseñanza – aprendizaje.

16.1. PRINCIPIOS METODOLÓGICOS

La Formación Profesional requiere de una metodología que promueva la adquisición de capacidades y competencias, para que el alumnado sea el protagonista que construya sus propias habilidades y conocimiento, de forma que pueda aplicarlos posteriormente en su vida profesional. Así pues, los principios metodológicos que utilizaremos para desarrollar la programación de este módulo permitirán:

- Hacer una enseñanza activa y participativa, rechazando las actitudes de pasividad por parte del alumnado. En este sentido, la participación y el diálogo serán elementos clave en el desarrollo de habilidades comunicativas que permitan al alumnado expresarse libre y adecuadamente.
- Así mismo, el alumnado será responsable de construir su propio proceso de aprendizaje, quedando el papel del/la docente como un mero guía y moderador/a de dicho proceso; el alumnado debe desarrollar su propia autonomía, pensamiento crítico y capacidad de autoevaluación.
- Se pretende que el proceso de enseñanza – aprendizaje sea flexible, abierto y dinámico, adaptado a las necesidades, motivaciones y situaciones del alumnado. Pretendemos que nuestra metodología se adapte a los ritmos de aprendizaje y a las diversidades que encontremos en el aula.
- Queremos el modelo de enseñanza – aprendizaje sea motivador y estimulante, conociendo y dando respuesta a los intereses y motivaciones de nuestro alumnado, ayudándoles a hacer crecer su autoestima y fortaleciendo su autoconfianza, valorando los aciertos y logros que consigan alcanzar.
- El aprendizaje no es una actividad puramente individual, sino que implica a otras personas. Por ello, pretendemos conseguir una apertura personal del alumnado, que pueda adaptarse socialmente a su entorno. Para ello, generaremos un clima de afectividad y respeto mutuo, valorando las experiencias de otras personas, viéndolas como vivencias que pueden enriquecer nuestro punto de vista.
- Esta programación plantea apoyar al alumnado para que pueda crear su propio conocimiento, fomentando su creatividad, así como la autoformación.

- Buscar un aprendizaje basado en la comprensión, dejando de lado lo exclusivamente memorístico e intentando partir de conocimientos previos de nuestro alumnado. En este sentido, el aprendizaje deberá servirles para resolver problemas que puedan encontrar en su día a día, preparándoles de cara a su futuro como profesionales.
- Se buscará en todo momento potenciar la capacidad del alumnado para generar su propio conocimiento en base a aquello que ya conoce.
- Por último, buscamos con nuestra acción metodológica que la teoría tenga una aplicación real en la que en un futuro pueda encontrarse nuestro alumnado.

16.2. MÉTODOS DE ENSEÑANZA - APRENDIZAJE

Para impartir la docencia, se han elegido los siguientes métodos:

- Simulaciones de detección de necesidades.
- Supuestos prácticos sobre situaciones que pueden encontrarse durante su desempeño profesional.
- Debates sobre diferentes temas de actualidad.
- Diseño de intervenciones para colectivos o casos concretos.
- Encuentros con profesionales de diversos ámbitos.
- Análisis de distintos colectivos en situaciones de riesgo o exclusión social.
- Recogida de información (posibilidad de hacerlo mediante el uso de las TIC) y posterior puesta en común en clase.

Así mismo, surgen nuevas metodologías aplicables en el proceso de enseñanza – aprendizaje, que pretenden incorporar las nuevas tecnologías y métodos de aprendizaje. Estas son:

TABLA 10: METODOLOGÍAS APLICABLES AL PROCESO DE ENSEÑANZA - APRENDIZAJE	
Metodología didáctica TIC	● Promueve el uso de las herramientas TIC: pizarra digital interactiva, Moodle, Google docs, Prezi, simuladores virtuales, etc. ● También se utilizan las herramientas TIC tradicionales, como las presentaciones en diferentes formatos, como PowerPoint.
Herramientas web 2.0	● Dan pie de uso en el aula de editores de textos, hojas de cálculo, imágenes y fotos, vídeos y audio, blogs, etc, así como una gran variedad de aplicaciones de diferente uso para desarrollar la acción docente y favorecer el proceso de enseñanza – aprendizaje.
Nuevas metodologías	● Aprendizaje cooperativo: Se refiere a un procedimiento que parte de la organización de la clase en pequeños grupos, mixtos y heterogéneos, donde el alumnado trabaja conjuntamente de forma coordinada entre sí para resolver tareas y profundizar en su contenido. ● Flipped classroom (Aula invertida): Modelo pedagógico de enseñanza que transfiere parte del trabajo fuera del aula, utilizando el tiempo que queda liberado en clase para facilitar y potenciar la comprensión y la adquisición de determinados conocimientos mediante la práctica de los mismos en el aula. ● Aprendizaje basado en proyectos (ABP): A partir de la realización de proyectos, el alumnado busca conocimiento y respuestas a situaciones de la vida real. ● Aprendizaje y Servicio (ApS): Se trata de una propuesta educativa que combina el aprendizaje y el servicio a la comunidad en un proyecto en el que el alumnado trabaja sobre las necesidades reales de un entorno determinado. ● Gamificación: Mediante el juego y la dinamización del aula, esta técnica de aprendizaje permite la adquisición de determinadas habilidades y conocimientos de forma lúdica.

	• Aprendizaje basado en el Pensamiento (TBL): Consiste en incentivar al alumnado a efectuar un aprendizaje más consciente y profundo, pasando de la memorización exclusiva a la comprensión de aquello que se estudia. • Cultura Maker: La cultura maker busca motivar al alumnado, fomentando la autoconfianza en el hacer y la capacidad para lograr alcanzar los objetivos marcados.
--	--

Fuente: elaboración propia

16.3. ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

Las estrategias metodológicas permiten identificar criterios, principios y procedimientos que configuran el proceso de aprendizaje y la manera de actuar de las docentes, en relación con el programa, la implementación y la evaluación del proceso de enseñanza – aprendizaje:

TABLA 11: ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS	
COGNITIVAS	Criterios de secuenciación: Justificar el orden de los contenidos de la programación.
	Feedback: Comunicación bilateral entre profesorado y alumnado.
	Actualidad: Utilizar recursos y materiales actualizados.
	Ejemplificación: Poner ejemplos a los contenidos explicados.

	Proximidad: Dar ejemplos cercanos al alumnado, que se acerquen a su realidad cotidiana, al mundo real.
	Transversalidad: Apoyar los contenidos transversales.
	Intervención catalizadora: El profesorado actúa como guía y busca orientar en el proceso de enseñanza – aprendizaje dando pie a una actitud activa por parte del alumnado.
	Objetividad y rigor científico: Contenidos y opiniones fundamentadas.
	Variedad: Que exista diversidad en el conjunto de actividades y contenidos.
	Control de la comprensión: Tener constancia de que el alumnado ha entendido los conocimientos y contenidos impartidos.
	Cono de Dale: Representa la profundidad del aprendizaje de acuerdo a la experiencia.
DE CLIMA	Agrupamientos: Son las múltiples formas de organizar al alumnado. Pueden darse agrupamientos de carácter individual, en pequeños grupos o equipos de trabajo o manteniendo la clase o el gran grupo. Los agrupamientos nos permiten controlar el clima del aula, del proceso de aprendizaje, del desarrollo del alumnado y da pie al fomento de valores como la cooperación.
	Espacios: Controlar los espacios donde se lleva a cabo el proceso de enseñanza – aprendizaje, así como la disposición del alumnado por los mismos. También es necesario controlar el uso que se hace de dichos espacios.
	Tiempos: Reparto concreto que se hace del tiempo de desarrollo de actividades y de los descansos.
	Proceso comunicativo: Necesidad de tener una comunicación fluida, correcta y bilateral entre profesorado y alumnado.

	Motivación: Como elemento indispensable para mantener el interés del alumnado, tanto en el contenido, como en el módulo y el propio ciclo.
--	---

Fuente: elaboración propia

16.4. ESTILOS DOCENTES

El estilo docente que se tomará como rol a seguir se enmarcará en el de un docente democrático, que permite, a través del diálogo, que el alumnado sea el protagonista de su propio proceso de enseñanza – aprendizaje.

El estilo docente democrático, confía en el potencial del alumnado para asumir las responsabilidades en su proceso de desarrollo personal y educativo bajo el amparo de un profesorado que va a guiarlo y aconsejarlo, dándole la libertad para errar y aprender del error. Esto, da pie a una mayor seguridad y autoestima en el alumnado.

Existen una serie de pautas que enmarcan este estilo docente:

- El establecimiento de normas de comportamiento y buen clima en el aula claras y acordadas, de forma que el conjunto del alumnado conozca qué puede y qué no puede hacer.
- Mostrar empatía ante las opiniones y reacciones del alumnado, poniendo siempre un límite claro y permitiendo la libre expresión desde parámetros de respeto y confianza.
- Escuchar las opiniones y puntos de vista del alumnado, aportando aquello que pueda reestructurar o enriquecer la visión de otras personas. EL diálogo y la comprensión son fuente de acuerdos.
- No partir de hipótesis e ideas prejuiciosas, sino ayudar al alumnado a ver las consecuencias de sus actos.
- Apoyar y animar al alumnado a tomar sus propias decisiones y a asumir las responsabilidades de dichas decisiones.

- Ofrecerles herramientas para que puedan solucionar sus conflictos.

16.5. ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA - APRENDIZAJE

Se entiende por actividades todas aquellas acciones que se realizan con la participación del alumnado en el aula y con el objetivo de aportar o facilitar el aprendizaje de contenidos.

Existen una gran variedad de actividades diferentes y en función del momento del proceso de enseñanza – aprendizaje en el que nos encontremos o la finalidad que pretendamos alcanzar, se llevarán a cabo unas u otras.

- Actividades de introducción, motivación o conocimientos previos: Permiten conocer las ideas o conocimientos previos sobre el tema y motivar al alumnado. Se aplican al comienzo de cada unidad didáctica, mediante lluvias de ideas o debates.
- Actividades de desarrollo o indagación: Tienen como finalidad trabajar los contenidos de la unidad didáctica y van en paralelo a las explicaciones teóricas del contenido, de modo que permiten poner en práctica aquello que se está viendo.
- De síntesis, resumen o consolidación: Se usan para asentar los contenidos de la unidad, para sintetizar la materia o para resumir lo visto durante el tema, por lo que se realizan al finalizar la unidad didáctica.
- De ampliación o proacción: Se utilizan para atender los diferentes ritmos de aprendizaje o para ampliar conocimientos.
- De refuerzo: Atienden a diferentes ritmos de aprendizaje, así como sirve para evaluar o repasar contenidos con aquel alumnado que tenga algún punto de la materia pendiente o necesite un repaso concreto de algún contenido.
- Complementarias: Este tipo de actividades deben pasar por el Consejo Escolar. Pueden realizarse dentro o fuera del centro, en horario lectivo o no lectivo.
- Extraescolares: Este tipo de actividades deben pasar por el Consejo Escolar. Se realizan fuera del centro en horario no lectivo.

- De evaluación: Se utilizan para evaluar los conocimientos del alumnado de contenidos concretos.

16.6. RECURSOS DIDÁCTICOS

TABLA 12: RECURSOS		
RECURSOS HUMANOS	RECURSOS AMBIENTALES	RECURSOS MATERIALES
• Profesorado especialista en las materias que se imparten en el ciclo. • Orientador/a. • Profesionales de la especialidad	• Aulas • Biblioteca • Patios • Aula magna • Sala de conferencias • Aula de usos múltiples	• Manual “Contexto de la Intervención Social” de Sandra Losada Menéndez • Prensa especializada • Textos legales • Vídeos • Ordenadores • Pizarras • Proyectoros • Material fungible de uso escolar (bolígrafos, tizas, lápices, ...) • Manuales • Software educativo

		• Reproductores de audio y vídeo • Impresoras
--	--	--

Fuente: elaboración propia

17. EVALUACIÓN

17.1. EVALUACIÓN DEL PROCESO DE APRENDIZAJE

Ander Egg (2000) define la evaluación como una forma de investigación social aplicada, sistemática, planificada y dirigida; encaminada a identificar, obtener y proporcionar de manera válida y fiable, datos e información suficiente y relevante en que apoyar un juicio acerca del mérito y el valor de los diferentes componentes de un programa (tanto en la fase de diagnóstico, programación o ejecución), o de un conjunto de actividades específicas que se realizan, han realizado o realizarán, con el propósito de producir efectos y resultados concretos; comprobando la extensión y el grado en que dichos logros se han dado, de forma tal, que sirva de base o guía para una toma de decisiones racional e inteligente entre cursos de acción, o para solucionar problemas y promover el conocimiento y la comprensión de los factores asociados al éxito o al fracaso de sus resultados. La normativa vigente en la que está establecida esta evaluación viene recogida en la Orden de 29 de septiembre de 2010¹⁰.

¹⁰Orden de 29 de septiembre de 2010, por la que se regula la evaluación, certificación, acreditación y titulación académica del alumnado que cursa enseñanzas de formación profesional inicial que forma parte del sistema educativo en la Comunidad Autónoma de Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*. Sevilla, 25 de octubre de 2010
<https://www.juntadeandalucia.es/boja/2010/202/2#:~:text=Orden%20de%2029%20de%20septiembre%20de%202010%2C%20por%20la%20que,la%20Comunidad%20Aut%C3%B3noma%20de%20Andaluc%C3%ADa.>

17.1.1. Resultados de Aprendizaje y Criterios de Evaluación

En la Unidad Didáctica 8 diseñada en esta programación se aplican los Resultados de Aprendizaje 4 y 5 y sus criterios de evaluación, dentro del módulo de Formación y Orientación Laboral, quedando redactado de la siguiente forma:

RA 4: Determina los ámbitos de intervención social, describiendo las características y necesidades de los colectivos que los integran.

Criterios de evaluación:

- a) Se han descrito las características biológicas, psicológicas y sociales asociadas a situaciones o riesgo de exclusión social.
- b) Se han identificado los colectivos que integran los diferentes ámbitos de intervención social.
- c) Se han explicado las características y necesidades de las personas y colectivos susceptibles de exclusión social.
- d) Se han identificado los factores influyentes en la situación o riesgo de exclusión social de los diferentes colectivos.
- e) Se han descrito las variables que influyen en las situaciones de necesidad en los sectores objeto de intervención.
- f) Se han relacionado las características de los sujetos y colectivos específicos con las demandas y necesidades de intervención social.
- g) Se han identificado las principales fuentes de información acerca de los colectivos de intervención.
- h) Se ha valorado la importancia de fundamentar la intervención en las necesidades de los destinatarios.

RA 5: Caracteriza servicios y programas de intervención social, relacionándolos con las necesidades personales y sociales a las que dan respuesta.

Criterios de evaluación:

- a) Se han identificado los diferentes enfoques, modalidades y estrategias de intervención social.
- b) Se han relacionado las principales organizaciones y servicios dirigidos a la intervención social con diferentes colectivos.

- c) Se han descrito distintos contextos y sistemas organizativos de intervención.
- d) Se han explicado las líneas generales de los principales programas de intervención social y promoción de igualdad.
- e) Se han identificado los aspectos básicos de la intervención social con diferentes colectivos.
- f) Se han enumerado las principales prestaciones y ayudas a las que tienen derecho los diferentes colectivos.
- g) Se ha valorado la importancia del apoyo social en la integración de las personas.
- h) Se han concretado la importancia social, el ámbito de actuación y los límites del voluntariado en la intervención social.

17.1.2. Técnicas e instrumentos de evaluación

Las técnicas e instrumentos que se usarán en la evaluación de esta Unidad Didáctica son los siguientes:

TABLA 13	
TÉCNICAS DE EVALUACIÓN	INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN
Observación directa	Cuaderno del profesor/a
Examen escrito	
Proyecto	Registro anecdótico
Exposiciones orales	

Fuente: elaboración propia

17.1.3. Criterios de calificación

Los criterios de evaluación que se van a aplicar en la Unidad Didáctica que se van a desarrollar en esta programación son los siguientes:

TABLA 14: CRITERIOS DE EVALUACIÓN Y CALIFICACIÓN DEL ALUMNADO				
TÉCNICA DE EVALUACIÓN		PORCENTAJE DE LA NOTA		DESCRIPCIÓN
Examen escrito ¹¹	Parte teórica	40%	20%	La puntuación que le corresponde al examen en su conjunto es de 4/10 puntos de la nota final de esta UD, divididos en dos partes: - Una primera parte de contenido teórico sobre la UD estudiada, a la que le corresponde un 2/4 de la nota del examen. Esta parte se puntuará de forma individual de 0 a 10 para facilitar la comprensión de su nota al alumnado. - Una segunda parte, en la que al alumnado se le expondrán 2 supuestos prácticos, a escoger uno, al que le corresponderá un 2/4 de la nota del examen. Esta parte se puntuará de forma individual de 0 a 10 para facilitar la comprensión de su nota al alumnado. El examen se valorará de 0 a 10 y posteriormente se realizará la ponderación de la puntuación obtenida que le corresponda a la nota final. Para calcular la nota final se hará la media aritmética de todos los
	Supuesto práctico		20%	

¹¹Ver Anexo VI.

				exámenes realizados. Para poder superar el examen, la nota de cada parte que lo compone deberá ser igual o superior a 5. No obstante, en el caso en el que un/a alumno/a apruebe una parte del examen escrito pero no supere la otra, la nota obtenida en la parte superada podrá guardarse, si así lo desea, para no tener que examinarse de ella en la fecha de recuperación.
Proyecto grupal	Documento escrito	30%	15%	La puntuación que le corresponde al proyecto grupal es de 3/10 puntos de la nota final de esta UD, divididos en dos partes: • Una primera parte de contenido teórico sobre la UD trabajada, a la que le corresponde un 1'5/3 de la nota del proyecto grupal. Esta parte se puntuará de forma individual de 0 a 10 para facilitar la comprensión de su nota al alumnado. • Una segunda parte, en la que las miembros del grupo a través de los medios que tienen a su disposición, expondrán a sus compañeros/as el contenido de su proyecto grupal. A esta parte le corresponde 1'5/3 de la nota del proyecto grupal. Esta parte se puntuará de forma individual de 0 a 10 para facilitar la comprensión de su nota al alumnado. El proyecto grupal se valorará de 0 a 10 y posteriormente se realizará la ponderación de la puntuación obtenida que le corresponda a la nota final. Los proyectos no presentados en tiempo y forma o que no sean expuestos en la fecha indicada, serán calificados con un 0 y no se podrá realizar la media aritmética con las partes restantes a evaluar.
	Exposición oral		15%	

Dinámica de evaluación de la UD	30%	La puntuación que le corresponde a este apartado es de 2/10 de la nota final. En la actividad de evaluación de la UD, se evaluará el conocimiento general del alumnado de los contenidos estudiados durante dicha UD, así como la participación, mediante una dinámica evaluativa, cuyas reglas y desarrollo serán indicadas en la primera clase de la UD. La dinámica se valorará de 0 a 10, teniendo en cuenta la participación del alumnado en la misma, el interés mostrado, el apoyo a sus compañeros/as, así como el nivel de conocimientos de la UD trabajada.
Aclaraciones		1. Cada parte de la evaluación tiene un valor único e independiente del resto, no siendo necesario para superar el módulo formativo aprobar todas y cada una de ellas. Si la suma de cada parte permite obtener una nota igual o superior a 5 , el módulo formativo se dará por aprobado. 2. Esta evaluación se plantean desde un carácter general, no obstante, la misma será susceptible de las modificaciones pertinentes de acuerdo a las necesidades individuales de cada alumno/a, así como las necesidades que planteen el grupo para el que va dirigida.

Fuente: Elaboración propia

17.1.4. Mecanismos de recuperación

Al finalizar cada trimestre, se realizará un examen y un trabajo individual con las UD de esa evaluación suspensas, quedando los elementos de recuperación de la siguiente forma:

TABLA 15: MECANISMOS DE RECUPERACIÓN				
MECANISMO DE RECUPERACIÓN		PORCENTAJE DE LA NOTA		DESCRIPCIÓN
Examen escrito	Parte teórica	40%	20%	La puntuación que le corresponde al examen de recuperación del trimestre en su conjunto es de 4 puntos, divididos en dos partes: • Una primera parte de contenido teórico sobre las Unidades Didácticas trabajadas en cada trimestre, a la que le corresponde un 2/4 de la nota del examen. Esta parte se puntuará de forma individual de 0 a 10 para facilitar la comprensión de su nota al alumnado. • Una semana parte, en la al alumnado se le expondrá 4 casos prácticos, a escoger 2, al que le corresponderá un 2/4 de la nota del examen. Esta parte se puntuará de forma individual de 0 a 10 para facilitar la comprensión de su nota al alumnado. El examen se valorará de 0 a 10 y posteriormente se realizará la ponderación obtenida que le corresponda a la nota final. Para poder
	Supuesto práctico		20%	

				superar el examen, la nota de cada parte que lo compone deberá ser igual o superior a 5.
Proyecto individual	Documento escrito	30%	15%	Para recuperar esta parte del módulo formativo, el alumnado deberá realizar un proyecto individual que versará sobre alguno de los contenidos tratados durante el trimestre. Todos los temas disponibles serán elegidos por el/la docente y el alumnado deberá elegir uno de entre esa selección. Se fijará un día en el calendario de recuperaciones para que el alumnado exponga dicho proyecto ante el/la docente, disponiendo de un máximo de 10 minutos para ello. La puntuación de esta parte quedaría dividida de la siguiente forma: • Una primera parte de contenido teórico sobre alguno de los temas trabajados a lo largo del trimestre, a la que corresponde un 1'5/3 de la nota del proyecto individual. Esta parte se puntuará de 0 a 10 para facilitar la comprensión de su nota al alumnado. • Una segunda parte en la que el alumno, a través de los medios que tiene a su disposición, expondrá ante el/la profesor/a el contenido de su proyecto individual. A esta parte le corresponde 1'5/3 de la nota del proyecto individual. Esta parte se puntuará de 0 a 10 para facilitar la comprensión de su nota al alumnado.
	Exposición individual		15%	

Dinámica de evaluación de la UD	30%	Para recuperar este apartado de la evaluación, el alumnado dispondrá de un cuestionario tipo test en el examen escrito, cuyas preguntas versarán sobre los contenidos trabajados en las dinámicas de evaluación de cada trimestre. La puntuación que le corresponde a este apartado es de 3/10 de la nota final. Esta parte se puntuará de 0 a 10 para facilitar la comprensión de su nota al alumnado.
Aclaraciones		Los contenidos y pautas recogidas en este documento se plantean con carácter general. No obstante, se podrán realizar las modificaciones que se consideren oportunas para atender las necesidades concretas de cada alumno/a.

Fuente: elaboración propia

17.1.5. Promoción del alumnado

El alumnado promocionará según el Artículo 15 de la Orden 29 de septiembre de 2010:

1. El alumnado que supere todos los módulos profesionales del primer curso promocionará a segundo curso.
2. Con los alumnos y alumnas que no hayan superado la totalidad de los módulos profesionales de primer curso, se procederá del modo siguiente:
 - a) Si la carga horaria de los módulos profesionales no superados es superior al 50% de las horas totales del primer curso, el alumno o alumna deberá repetir sólo los módulos profesionales no superados y no podrá matricularse de ningún módulo profesional de segundo curso.

b) Si la carga horaria de los módulos profesionales no superados de primer curso es igual o inferior al 50% de las horas totales, el alumno o alumna podrá optar por repetir sólo los módulos profesionales no superados, o matricularse de éstos y de módulos profesionales de segundo curso, utilizando la oferta parcial, siempre que la carga horaria que se curse no sea superior a 1.000 horas lectivas en ese curso escolar y el horario lectivo de dichos módulos profesionales sea compatible, permitiendo la asistencia y evaluación continua en todos ellos.

17.2. EVALUACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA

La evaluación del proceso de enseñanza se basará en los parámetros:

- Autoevaluación: La autoevaluación se realizará por parte del docente, y se llevará a cabo en la evaluación final del módulo de Contexto de la Intervención social.
- Coevaluación: La coevaluación se realizará entre dos docentes del Departamento de Intervención Sociocomunitaria, para calibrarse entre sí. La nota de un examen final no puede variar la nota en +/- 0'5. Se realizará en la evaluación final del módulo de Contexto de la Intervención social.
- Heteroevaluación: La heteroevaluación es la evaluación que realiza el alumnado de la práctica docente. Se realizará una, en la evaluación final del módulo de Contexto de la Intervención social.

18. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Se considera atención educativa ordinaria la aplicación de medidas generales a través de recursos personales y materiales generales, destinadas a todo el alumnado. La atención a la diversidad de intereses, capacidades, condiciones personales, ritmos de

aprendizaje y motivaciones del alumnado es competencia de todo el profesorado del centro educativo. Por este motivo, la aplicación de medidas ordinarias para la atención del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo será competencia de todo el equipo docente. Para ello, desde el Equipo de Orientación Educativa, el Departamento de Orientación o el Equipo de Orientación del Centro se ofrecerán orientaciones y se llevará a cabo un asesoramiento para adecuada elección de las medidas a aplicar, así como para su seguimiento.

Estas medidas implican tanto actuaciones preventivas y de detección temprana de necesidades, como actuaciones de intervención dirigidas a todo el alumnado o parte del mismo se ha destacado el aprendizaje basado en proyectos y el aprendizaje colaborativo. Con respecto al aprendizaje basado en proyecto, es necesario aclarar que el diseño y desarrollo de un proyecto no es competencia de ningún/a docente en particular. El aprendizaje basado en proyectos es, por definición, interdisciplinar. Por ello, en circunstancias ideales, debería desarrollarse de manera coordinada entre la tutoría y con la participación activa de los demás miembros del equipo docente. Así mismo, existen otras diversas metodologías, como las actividades de refuerzo educativo para mejorar las competencias clave del alumnado.

Por ello, es necesario adecuar la programación a las características del alumnado, llevando a cabo las modificaciones oportunas en su estructura, con el fin de que se consigan los objetivos y competencias que se marcan. Para favorecer esto, la programación presenta una estructura que permite trabajar de forma coordinada contenidos y competencias en todo el grupo, así como el apoyo concreto que precise aquel alumnado durante el desarrollo del módulo, sin que esto rompa la dinámica del proceso de enseñanza – aprendizaje.

Teniendo en cuenta el carácter formador tan específico que plantea la Formación Profesional y la necesidad que plantea este tipo de enseñanza de desarrollar los contenidos que marca la ley, así como alcanzar las competencias exigidas, a continuación se detallan algunos indicadores por los que se regirá esta programación para, con el fin de atender la diversidad dentro del aula, se cumplan los requisitos legales exigidos:

- Priorizar objetivos y contenidos básicos y útiles, así como que interesen y motiven de especial forma al alumnado.
- Diseñar actividades que permitan distintos niveles de profundización.
- Plantear variedad de actividades que conlleven el trabajo de un mismo contenido.

- Procurar favorecer la reflexión y lo experiencial.
- Realizar actividades y/o evaluaciones iniciales ante nuevos contenidos de especial complejidad.
- Utilizar diversos instrumentos de evaluación, en función de las características del alumnado.

19. UNIDADES DIDÁCTICAS DEL MÓDULO: ESTRUCTURACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

TABLA 16: UNIDAD DIDÁCTICA					
UNIDAD DIDÁCTICA 8		LA IDENTIDAD DE GÉNERO: ACERCAMIENTO AL COLECTIVO TRANS			
Resultados de Aprendizaje		4,5	Instrumentos de información/evaluación		
Duración	Obj. Gen.	Competencias profesionales	Prueba escrita	Proyecto grupal	Dinámica de evaluación de la UD
12 sesiones	a), d), f), h), o), t)	f), h), o), s)	40%	30%	30%
12 horas					
Contenidos			Criterios de evaluación		Indicadores

1. Más allá del género binario. 1.1. Definición de género. 1.2. Definición de sexo. 1.3. Identidad de género y sexo.	a) Se han descrito las características biológicas, psicológicas y sociales asociadas a situaciones o riesgo de exclusión social.	● Describe las características biológicas, psicológicas y sociales asociadas a situaciones o riesgo de exclusión social.
2. La transexualidad o transgénero. Un acercamiento global al concepto.	a) Se han descrito las características biológicas, psicológicas y sociales asociadas a situaciones o riesgo de exclusión social. b) Se han identificado los colectivos que integran los diferentes ámbitos de intervención social. c) Se han explicado las características y necesidades de las personas y colectivos susceptibles de exclusión social. e) Se han descrito las variables que influyen en las situaciones de necesidad en los sectores objeto de intervención. f) Se han relacionado las características de los sujetos y colectivos específicos con las demandas y necesidades de intervención social.	● Describe las características biológicas, psicológicas y sociales asociadas a situaciones o riesgo de exclusión social. ● Identifica los colectivos que integran los diferentes ámbitos de intervención social. ● Explica las características y necesidades de las personas y colectivos susceptibles de exclusión social. ● Describe las variables que influyen en las situaciones de necesidad en los sectores objeto de intervención. ● Relaciona las características de los sujetos y colectivos específicos con las demandas y

		necesidades de intervención social.
3. Contextualización de la transexualidad en el marco socio – político español.	RA4: d) Se han identificado los factores influyentes en la situación o riesgo de exclusión social de los diferentes colectivos. RA5: c) Se han descrito distintos contextos y sistemas organizativos de intervención.	● Identifica los factores influyentes en la situación o riesgo de exclusión social de los diferentes colectivos. ● Describe distintos contextos y sistemas organizativos de intervención.
4. Discriminación social al colectivo trans. 4.1. Discriminación escolar a menores trans. Factores de riesgo del proceso de exclusión. 4.2. Discriminación a laboral de personas trans. Factores de riesgo en el proceso de exclusión.	d) Se han identificado los factores influyentes en la situación o riesgo de exclusión social de los diferentes colectivos.	● Identifica los factores influyentes en la situación o riesgo de exclusión social de los diferentes colectivos.
5. La perspectiva de género como enfoque para prevenir la discriminación y la violencia. 6. El papel del colectivo LGBTIQ+ en la defensa de los derechos del colectivo trans.	RA4: h) Se ha valorado la importancia de fundamentar la intervención en las necesidades de los destinatarios. RA5: a) Se han identificado los diferentes enfoques, modalidades y estrategias de intervención social.	● Valora la importancia de fundamentar la intervención en las necesidades de los destinatarios. ● Identifica los diferentes enfoques, modalidades y

	b) Se han relacionado las principales organizaciones y servicios dirigidos a la intervención social con diferentes colectivos. c) Se han descrito distintos contextos y sistemas organizativos de intervención. e) Se han identificado los aspectos básicos de la intervención social con diferentes colectivos. g) Se ha valorado la importancia del apoyo social en la integración de las personas.	estrategias de intervención social. ● Relaciona las principales organizaciones y servicios dirigidos a la intervención social con diferentes colectivos. ● Describe distintos contextos y sistemas organizativos de intervención. ● Identifica los aspectos básicos de la intervención social con diferentes colectivos. ● Valora la importancia del apoyo social en la integración de las personas.
--	---	--

Fuente: Virginia Ramiro Picazo

20. ACTIVIDADES

Las clases del módulo formativo “Contexto de la Intervención Social” durarán dos horas consecutivas, equivalentes a dos sesiones (1 sesión = 1 hora). Las actividades serán programadas en base a esta temporalización de las clases.

SESIÓN 1			
ACTIVIDAD	TIPO DE ACTIVIDAD	TEMPORALIZACIÓN	RECURSOS
Presentando la UD “Brainstorming”	Inicial	5'	● Materiales: Pizarra, tiza
			● Ambientales: Aula
			● Personales: Profesor/a del módulo formativo
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD			
Con el fin de valorar los conocimientos previos en los términos específicos de la UD, se pedirá al alumnado que definan los conceptos “Género”, “Sexo”, “Orientación sexual” e “Identidad de género” con sus propias palabras. Posteriormente, las aportaciones de cada alumno/a serán explicadas y analizadas, iniciando así la explicación teórica asociada y aclarando los conceptos clave que engloban la temática que nos ocupa en esta UD.			

ACTIVIDAD	TIPO DE ACTIVIDAD	TEMPORALIZACIÓN	RECURSOS
“¿Qué es qué?”	Ampliación	10'	● Materiales: Proyector, teléfono móvil
			● Ambientales: Aula
			● Personales: Profesor/a del módulo formativo

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD
El/la profesor/a realizará un Kahoot con una serie de conceptos y nombres relevantes con la temática de la UD. Se pedirá al alumnado que acceda a la página de Kahoot para poder realizar esta actividad. El alumnado dispondrá de 20" para responder. Las preguntas plantearán una serie de definiciones o descripciones que el alumnado deberá relacionar con una de las cuatro opciones disponibles.

ACTIVIDAD	TIPO DE ACTIVIDAD	TEMPORALIZACIÓN	RECURSOS
“Intercambio de roles”	Desarrollo	45'	● Materiales: Tarjetas descriptivas
			● Ambientales: Aula
			● Personales: Profesor/a del módulo formativo
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD			
Se facilitará una tarjeta a cada alumno/a, en la que se les pedirá que realicen una acción o teatralicen alguna circunstancia “como si fuesen un chico” o “como si fuesen una chica”. Por ejemplo: “Corre como una chica”, “Llora como una niña”, “Chuta un balón de fútbol como un chico”. Posteriormente a la teatralización, se les formulará una serie de preguntas: ● ¿Cómo son las mujeres? ¿Y los hombres? ● (Pregunta para las chicas) ¿Os habéis sentido identificadas con las representaciones hechas? ● (Pregunta para los chicos) ¿Os habéis sentido identificados con las representaciones hechas? ● ¿Qué o quién determina cómo deben comportarse chicos y chicas? ¿Y si no se cumplen esas pautas? ● En la actualidad, ¿solo podemos hablar de hombres y mujeres?			

SESIÓN 2			
ACTIVIDAD	TIPO DE ACTIVIDAD	TEMPORALIZACIÓN	RECURSOS
Proyección del corto “Vestido nuevo ¹ ”	Desarrollo	1 hora	● Materiales: Ordenador, proyector
			● Ambientales: Aula
			● Personales: Profesor/a del módulo formativo
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD			
Se proyectará en el aula el corto de Sergi Pérez “Vestido nuevo²”, que narra los acontecimientos sucedidos un día en un colegio cuando un chico aparece vestido con un vestido rosa en clase. Posteriormente, se debatirá en el aula, siguiendo una serie de preguntas, algunos puntos de interés a tratar. Preguntas: ● ¿Cuál es el tema principal del corto? ● ¿Qué escena deja entrever la cuestión principal alrededor de la cual gira el corto? ● ¿Qué postura o posturas adoptan los diferentes personajes del corto ante el acontecimiento sobre el que gira la trama principal? (En este punto, buscaremos que el alumnado analice la actitud adoptada por cada personaje relevante que aparece en el corto, buscando que sintonicen con el papel de la familia en el proceso de socialización, haciendo referencia a los conceptos visto en UD anteriores). ● ¿Cómo podemos definir el rechazo visto en el corto?			

¹Vestido Nuevo (2007) <https://www.youtube.com/watch?v=u9FOEdw8dR8&t=314s>

²Ver Anexo IV.

SESIÓN 3			
ACTIVIDAD	TIPO DE ACTIVIDAD	TEMPORALIZACIÓN	RECURSOS
Debate	Inicial	30'	● Materiales: Ordenador, proyector
			● Ambientales: Aula
			● Personales: Profesor/a del módulo formativo
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD			
Se proyectará la intervención Elsa en el pleno de la Asamblea extremeña³. Elsa es una niña trans que participó en el pleno de la Asamblea extremeña el 3 de diciembre de 2019. A raíz del visionado de esta intervención, abriremos un debate guiado por las siguientes preguntas: ● ¿Existe un marco legislativo que proteja a las personas trans? ¿Y a los/as menores trans? ● ¿Existe, a nivel social, una aceptación de la transexualidad? ● ¿Se puede abordar el tema de la transexualidad desde una perspectiva que prevenga la discriminación? ● ¿Conocemos ejemplos de representación del colectivo trans en las instituciones? ¿Cuáles?			

SESIÓN 4			
ACTIVIDAD	TIPO DE ACTIVIDAD	TEMPORALIZACIÓN	RECURSOS
Conferencia	Ampliación	1 hora y 30'	● Materiales: Ordenador, proyector
			● Ambientales: Salón de actos

³Intervención de Elsa en la Asamblea de Extremadura <https://www.youtube.com/watch?v=keEicl2xK6s>

			● Personales: Profesor/a del módulo, conferenciante de la asociación Chrysallis Andalucía
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD			
Con el fin de acercar la realidad de los/as menores trans y sus familias, se organizará una conferencia con Carola Alonso, actual presidenta de la asociación Chrysallis, una asociación de familias con hijos/as menores trans que lucha por la visibilización, respeto y normalización del colectivo trans en la sociedad. Posteriormente a la intervención de la conferenciante, se abrirá una ronda de preguntas en la que el alumnado podrá preguntar y resolver sus dudas sobre las cuestiones que más les inquieten. Posteriormente, se solicitará al alumnado que realice una búsqueda de referentes del colectivo trans en la literatura, el cine, el arte ... de cualquier época y lugar para la próxima clase.			

SESIÓN 5			
ACTIVIDAD	TIPO DE ACTIVIDAD	TEMPORALIZACIÓN	RECURSOS
Proyecto grupal	Desarrollo	1 hora	● Materiales: Ordenador, proyector
			● Ambientales: Aula
			● Personales: Profesor/a del módulo
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD			
El alumnado, dividido en grupos de no más de 5 personas, deberán desarrollar un proyecto que posteriormente expondrá de forma oral ante el grupo de 2º del CFGS en Integración Social. El proyecto deberá versar sobre los contenidos que se están trabajando en la UD que les ocupa y consistirá en la programación de una charla de 25' sobre alguno de los aspectos de la identidad de género vistos. (Ejemplos: Desarrollo de conceptos para comprender la identidad de género, cómo afecta la familia en el proceso de socialización y aceptación de la transexualidad, estereotipos asociados al colectivo trans, recursos y apoyo asociativo al colectivo, etc.). El documento escrito no tendrá			

una extensión mínima pre – establecida, pero el máximo será de 10 folios y deberá contener los siguientes puntos:

1. Índice (máx. 1 folio).
2. Una Justificación, en la que el grupo argumentará por qué ha elegido ese tema (máx. 1 folio).
3. Un pequeño Marco Teórico, que desarrolle el tema a explicar (puede utilizar la bibliografía aportada por el/la profesor/a de la asignatura al final de cada epígrafe de la UD) (máx. 3 folios).
4. Una actividad a realizar con el grupo en el aula para trabajar valores como el respeto o la empatía (máx. 2 folios).
5. Una conclusión del grupo con respecto a lo aprendido, tanto en la realización del proyecto, como de lo visto en la UD (máx. 2 folios).
6. Bibliografía (máx. 1 folio).

El trabajo escrito deberá entregarse en el siguiente formato:

Times New Roman, Arial, Calibri o letra similar, tamaño 12, interlineado 1'2 líneas y justificado.

Así mismo, la fecha límite de entrega del documento escrito será el día del examen a la hora de realización del mismo. La calificación y evaluación del proyecto en su formato escrito y de la exposición oral vienen recogidos en el apartado de Evaluación de esta programación. Así mismo, las rúbricas evaluativas de cada parte del proyecto vienen desarrolladas en el Anexo I.

Tras la explicación del procedimiento de realización, entrega y evaluación del proyecto, se dejará al alumnado conformar los grupos, selección del tema del proyecto y se le proporcionará la orientación que precise en cuanto a estructura y localización de información para su realización.

SESIÓN 6			
ACTIVIDAD	TIPO DE ACTIVIDAD	TEMPORALIZACIÓN	RECURSOS
Presencia de referentes	Desarrollo	1 hora	● Materiales: Ordenador, proyector
			● Ambientales: Aula
			● Personales: Profesor/a del módulo
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD			
El alumnado presentará al resto de sus compañeros/as el personaje referente del colectivo trans que ha encontrado, explicando algún dato del mismo. Posteriormente, se lanzarán algunas preguntas: ● ¿Por qué son importantes los referentes para los individuos? ● ¿Existen muchos referentes sociales para las personas trans? ● ¿Son fieles los referentes expuestos con la realidad de las personas trans? ● ¿Qué piensas sobre que personajes trans sean interpretados por hombres o mujeres cisgénero? ● ¿Por qué es necesario que los personajes trans en el cine y el teatro sean interpretados por personas trans?			

SESIONES 7 - 8			
ACTIVIDAD	TIPO DE ACTIVIDAD	TEMPORALIZACIÓN	RECURSOS
Exposición oral del proyecto grupal	Consolidación	1 hora (Sesión 7)	● Materiales: Ordenador, proyector, pizarra, tiza
		1 hora (Sesión 8)	● Ambientales: Aula
			● Personales: Profesor/a del módulo, alumnado de 2º

			del CFGS en Integración Social
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD			
El alumnado, dividido en sus grupos de trabajo, harán la presentación de sus proyectos ante el grupo de 2º del CFGS en Integración Social. La exposición durará 25' por grupo y será requisito indispensable que todas las personas del grupo intervengan en la exposición (exceptuando salvedades expuestas al profesorado con anterioridad). Podrán utilizar cualquiera de los recursos TIC o análogos a su disposición y el profesorado del ciclo evaluará mediante rúbrica (elaborado por el/la docente que imparte la asignatura) la intervención individual de cada una de las personas del grupo. Al finalizar, el/la docente y el alumnado de 2º dispondrán de 5' para preguntar o hacer las observaciones constructivas que considere oportunas.			

SESIONES 9 - 10			
ACTIVIDAD	TIPO DE ACTIVIDAD	TEMPORALIZACIÓN	RECURSOS
“Trivial de la diversidad”	Consolidación	1 hora (Sesión 9)	● Materiales: Ordenador, proyector
		1 hora (Sesión 10)	● Ambientales: Aula
			● Personales: Profesor/a del módulo
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD			
La actividad consistirá en el desarrollo de una simulación del juego “Trivial”. Se dividirá la clase en 5 grupos de 6 personas y se les informará de cómo se llevará a cabo la actividad.			
Las preguntas de la actividad se dividirán en 6 bloques temáticos:			
● Definiciones acerca del tema a tratar en la UD			

- Fechas relevantes y aportaciones históricas al movimiento
- Factores de riesgo y protección
- Movimientos sociales y activismo. Referentes del colectivo trans
- Recursos disponibles ante situaciones de exclusión
- Avances en materia legal

La actividad se desarrollará de la siguiente forma:

Cada bloque temático contará con 10 preguntas⁴. Al iniciarse la actividad, el/la profesor/a elegirá al azar a un/a miembro de cada grupo para que se encargue de representarlo en esa ronda de preguntas. Los/as participantes de cada ronda contarán con 30" para responder de forma individual y por escrito su respuesta, la cual se leerá en voz alta una vez acabado el tiempo y se comprobará. En caso de ser correcta, el grupo ganará un punto y al finalizar las preguntas del bloque, los puntos se contabilizarán, determinando qué grupo gana la fase y pasa a la última ronda. Al finalizar la ronda, se repetirá el proceso desde el principio. En caso de que un grupo haya superado satisfactoriamente varios bloques, serán ellos/as mismos/as quienes elegirán quién les representa en la ronda final frente al resto de grupos. La última ronda constará de 6 preguntas, una perteneciente a cada bloque temático de la actividad, y se dispondrá de 45" para responderlas. El grupo que obtenga mayor cantidad de respuestas acertadas, ganará el juego.

SESIONES 11 - 12			
ACTIVIDAD	TIPO DE ACTIVIDAD	TEMPORALIZACIÓN	RECURSOS
Prueba escrita	Evaluación	1 hora (Sesión 11)	• Materiales: Fotocopias del examen y los supuestos prácticos, folios blancos
		1 hora (Sesión 12)	• Ambientales: Aula

⁴Ver Anexo V.

			• Personales: Profesor/a del módulo
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD			
Se realizará una prueba escrita de dos horas de duración en la que el alumnado tendrá que responder a 5 preguntas de desarrollo y realizar un supuesto práctico de los dos que se le facilitarán. La calificación y evaluación de esta prueba escrita viene reflejada en el apartado de Evaluación de la programación.			

21. BIBLIOGRAFÍA CITADA

- Ander - Egg, E. (2000). *Metodología y práctica de la Animación Sociocultural*. CCS. Madrid.
- Antúnez, S., Del Carmen, L., Imbernón, F., Parcerisa, A., & Zabala, V. A. (1999). *Del Proyecto Educativo a la Programación del Aula. El qué, el cuándo y el cómo de los instrumentos de la planificación didáctica*. GRÁO. Barcelona.
- Arribas, F. J. R. (2009). Aspectos sociológicos de la transexualidad. *Nómadass. Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, 21(1), 1 - 21 <https://realyc.org/pdf/181/18111521019.pdf> (Recuperado 23/03/2020)
- Bonino, L. (2003). Masculinidad hegemónica e identidad masculina. *Dossiers feministes*, 6, 7 - 36 (Recuperado 23/03/2020)
- Braulio Martínez, M. (2015). *Movilizaciones y discursos sobre familia y matrimonio homosexual y su tratamiento en la prensa (Un bienio crucial en España: 2004-2005)* [Tesis Doctoral, Universidad de Salamanca]. Repositorio documental <https://gredos.usal.es/handle/10366/128015> (Recuperado: 13/04/2020)
- Butler, J. (2007). *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*. Ediciones Paidós Ibérica, Barcelona <http://repositorio.ciem.ucr.ac.cr/jspui/handle/123456789/80> (Recuperado 23/03/2020)
- Castilla Pérez, A. B. (2008). Coeducación, pautas para su desarrollo en los centros educativos. *Escuela Abierta*, 11, 49 - 85 <http://hdl.handle.net/10637/6899> (Recuperado 20/04/2020).
- Chrysallis Andalucía. ANDALUCÍA – CHRYSALLIS. <https://chrysallis.org.es/tag/andalucia/> (Recuperado 27/02/2020).
- Colectivo LGTB+ de Madrid. COGAM. <https://www.cogam.es/> (Recuperado: 27/02/2020).
- Coll, C. (1994). *Psicología y currículum: Una aproximación psicopedagógica a elaboración del currículum escolar*. Paidós Ibérica. Madrid.
- Eldiaríoes (2019, 3 de diciembre). *Elsa, una niña trans, en la Asamblea extremeña: "No permitan que nadie nos arrebatte la felicidad"* [vídeo]. YouTube <https://www.youtube.com/watch?v=keEicl2xK6s>
- Federación Estatal de Lesbianas, Gais, Trans y Bisexuales. FELGTB. <http://www.felgtb.org/realidadestrans> (Recuperado: 27/02/2020).
- Fonseca Hernández, C., & Quintero Soto, M. L. (2009). La Teoría Queer: la de-construcción de las sexualidades periféricas. *Sociológica* (México), 24(69),

43-60 <http://www.scielo.org.mx/pdf/soc/v24n69/v24n69a3.pdf> (Recuperado 20/04/2020).

García Pérez, R., Sala, A., Rodríguez, E., & Sabuco, A. (2013). Formación inicial del profesorado sobre género y coeducación: impactos metacognitivos de la inclusión curricular transversal sobre sexismo y homofobia. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado* 17(1), 269 - 287 [Formación del Profesorado, Universidad de Granada] <http://hdl.handle.net/10481/24927> (Recuperado 11/05/2020).

García-Leiva, P. (2005). Identidad de género: modelos explicativos. *Escritos de Psicología-Psychological Writings*, (7), 71-81 <https://redalyc.org/pdf/2710/271020873007.org> (Recuperado 23/03/2020)

Gil, E. G., de Antonio, I. E., & Miguel, T. B. (2006). La transexualidad, transexualismo o trastorno de la identidad de género en el adulto: Concepto y características básicas. *Cuadernos de medicina psicosomática y psiquiatría de enlace*, 8, 7-12 https://www.researchgate.net/profile/Esther_Gomez-Gil/publication/28152830_La_transexualidad_transexualismo_o_trastorno_de_la_identidad_de_genero_en_el_adulto_Concepto_y_caracteristicas_basicas/links/00b4952cbe6b72bc62000000.pdf (Recuperado 14/04/2020).

Guerra, L. A. (2009). Familia y heteronormatividad. *Revista Argentina de Estudios de Juventud*, 1, 1 - 17 <https://www.perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/revistadejuventud/article/view/1477> (Recuperado 23/03/2020)

Gros, A. E. (2016). Judith Butler y Beatriz Preciado: Una comparación de dos modelos teóricos de la construcción de la identidad de género en la teoría queer. *Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 16(30), 245-260 <http://www.scielo.org.co/pdf/ccso/v16n30/v16n30a18.pdf> (Recuperado 23/03/2020)

Guasch, O. (2000). *La crisis de la heterosexualidad* (Vol. 36). Editorial Laertes, Barcelona <https://kolectivoporoto.cl/wp-content/uploads/2015/10/Guash-Oscar-La-crisis-de-la-hetero-sexualidad.pdf> (Recuperado 23/03/2020).

García Leiva, P., & Hombrados Mendieta, Domínguez Fuentes, J. M., M. I. (2011). *Transexualidad en España. Análisis de la realidad social y factores psicosociales asociados*. Facultad de Estudios Sociales y del Trabajo. Universidad de Málaga y FELGTB http://crismhom.com/sites/default/files/20121103_transexualidad_en_espana.pdf (Recuperado 25/03/2020).

- Instituto de Educación Secundaria "Santa Catalina de Alejandría" (2019). *Proyecto Educativo*
<https://onedrive.live.com/?authkey=%21AEatDtBbCiXQxmc&cid=69363CFF1D6F0E6D&id=69363CFF1D6F0E6D%213094&parId=69363CFF1D6F0E6D%21426&o=OneUp> (Recuperado 21/02/2020).
- Marcús, J. (2011). Apuntes sobre el concepto de identidad. *Intersticios. Revista sociológica de pensamiento crítico*, 5(1), 107 - 114
<http://www.intersticios.es/article/view/6330> (Recuperado 1/04/2020).
- Marín, A. L. (1986). El proceso de socialización: un enfoque sociológico. *Revista española de pedagogía*, 44 (Vol. 173), 357-370
<https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/7577/3%20El%20Proceso%20de%20Socializaci%C3%B3n.pdf?sequence=1> (Recuperado: 24/03/2020)
- Martínez, R. (2016). *La cultura de la homofobia y cómo acabar con ella*. Egales, Barcelona - Madrid (Recuperado 23/03/2020).
- Rosquete Martín, L. (2016). *Visión sobre el colectivo transexual en la actualidad* [Trabajo Fin de Grado, Universidad de La Laguna]
<https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/2508/VISION+SOBRE+EL+COLECTIVO+TRANSEXUAL+EN+LA+ACTUALIDAD.pdf?sequence=1> (Recuperado 13/04/2020).
- Salazar Benítez, O. (2012). *Otras masculinidades posibles: Hacia una humanidad diferente y diferenciada* [Universidad de Córdoba]. *RECERCA* 12, 87 - 112
<http://hdl.handle.net/10396/15754> (Recuperado 20/04/2020).
- Salazar Benítez, O. (2013). *Masculinidades y ciudadanía: Los hombres también tenemos género*. Editorial Dykinson, SL, Madrid (Recuperado 20/04/2020).
- Sánchez, T. E. R. (2009). Desarrollo de la identidad de género desde una perspectiva psico-socio-cultural: un recorrido conceptual. *Interamerican Journal of Psychology*, 43(2), 250-259
<https://www.redalyc.org/pdf/284/28412891006.pdf> (Recuperado 1/04/2020).
- SiempreSéTú (2013, 17 de octubre). "Vestido Nuevo" [vídeo]. Youtube
<https://www.youtube.com/watch?v=u9FOEdw8dR8&t=70s>
- Simkin, H., & Becerra, G. (2013). El proceso de socialización. Apuntes para su exploración en el campo psicosocial. *Ciencia, docencia y tecnología*, 24(47), 119-142
<https://www.redalyc.org/pdf/145/14529884005.pdf> (Recuperado 24/03/2020)
- Velasco Malagón, T. E. (2017). *Representaciones sociales de la transexualidad y de las personas transexuales en España* [Tesis inédita de la Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Ciencias de la Información, Sección Departamental de

Sociología IV (Métodos de la Investigación y Teoría de la Comunicación]
<https://eprints.ucm.es/42016/1/T38610.pdf> (Recuperado 13/04/2020).

Ventura, R. (2016). Tendencias de investigación sobre la heteronormatividad en los medios de comunicación. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, (10), 932-952 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5875203> (Recuperado: 27/04/2020).

22. BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

Bayal, M. A. E. (2006). *La construcción del género desde el ámbito educativo: Una estrategia preventiva* [ponencia]. Universidad Autónoma de Madrid.

De Lauretis, T. (2015). Género y teoría queer. *Mora*, (21), 107-118.

Enguix, B. (2009). Espacios y disidencias: el orgullo LGTB. *Quaderns-e de l'Institut Català d'Antropologia*, (14) <https://www.raco.cat/index.php/QuadernsICA/article/view/148361> (Recuperado 23/03/2020).

Ferrer, C. G. (2006). Transexualidad. Aspectos históricos y conceptuales. *Cuadernos de Medicina Psicosomática y psiquiatría de Enlace*, 78, 13-20 https://www.researchgate.net/profile/Cristobal_Gasto/publication/28152834_Transexualidad_Aspectos_historicos_y_conceptuales/links/552242240cf2f9c130529f2e.pdf (Recuperado 23/03/2020).

Losada Menéndez, S. (2018). *Contexto de la Intervención Social*. Síntesis. Madrid.

Perales, R. G. (2012). La educación desde la perspectiva de género. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, (27), 1-18 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4202732>

Vega, V., Maza, J., Roitman, D., & Sánchez, M. (2015). *Identidad de Género, construcción subjetiva de la adolescencia*. [Universidad de Buenos Aires]. Facultad de Psicología. Cátedra 1 https://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/obligatorias/055_adolescencia1/material/archivo/identidad_genero.pdf

23. NORMATIVA

Constitución Española. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, BOE núm. 311, de 29 de diciembre de 1978 <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1978-31229>

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, BOE núm. 238, 4 de octubre de 1990 <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-24172>

- Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, BOE núm. 147, de 20 de junio de 2002 <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2002-12018>
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, BOE núm. 307, de 24 de diciembre de 2002 <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2002-25037>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, BOE núm. 106, de 4 de mayo de 2006 <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, BOE núm. 295, de 10 de diciembre de 2017 <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>
- Ley 16/1970, de 4 de agosto, sobre peligrosidad y rehabilitación social. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, BOE núm. 187, de 6 de agosto de 1970 <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1970-854>
- Ley 39/2006, de 14 de diciembre, de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las personas en situación de dependencia. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, BOE núm. 299, de 15 de diciembre de 2006 <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-21990>
- Ley 3/2007, de 15 de marzo, reguladora de la rectificación registral de la mención relativa al sexo de las personas. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, BOE núm. 65, de 16 de marzo de 2007 <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2007-5585>
- Real Decreto 1147/2011, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, BOE núm. 182, de 30 de julio de 2011 <https://www.boe.es/buscar/pdf/2011/BOE-A-2011-13118-consolidado.pdf>
- Real Decreto 1074/2012, de 13 de julio, por el que se establece el título de Técnico Superior en Integración Social y se fijan sus enseñanzas mínimas. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, BOE núm. 195, de 15 de agosto de 2012 <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2012-10866>
- Decreto 327/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*. Sevilla, BOJA núm. 139, de 16 de julio de 2010 <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2010/139/2>

- Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación en Andalucía. *Boletín oficial de la Junta de Andalucía*. Sevilla, BOJA núm. 252, de 26 de diciembre de 2007 <https://www.boe.es/buscar/pdf/2008/BOE-A-2008-1184-consolidado.pdf>
- Ley 2/2014, de 8 de julio, integral para la no discriminación por motivos de identidad de género y reconocimiento de los derechos de las personas transexuales de Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*. Sevilla, BOJA núm. 139, de 18 de julio de 2014 <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2014/139/1>
- Ley 8/2017, de 28 de diciembre, para garantizar los derechos, la igualdad de trato y no discriminación de las personas LGTBI y sus familiares en Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*. Sevilla, BOJA núm. 10, de 15 de enero de 2018 <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2018/10/1>
- Orden de 29 de septiembre de 2010, por la que se regula la evaluación, certificación, acreditación y titulación académica del alumnado que cursa enseñanzas de formación profesional inicial que forma parte del sistema educativo en la Comunidad Autónoma de Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*. Sevilla, BOJA núm. 202, de 25 de octubre de 2010 <https://www.adideandalucia.es/normas/ordenes/Orden29sept2010evaluacionformacionprofesional.pdf>
- Orden de 28 de abril de 2015 por la que se modifica la Orden de 20 de junio de 2011, por la que se adoptan medidas para la promoción de la convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos y se regula el derecho de las familias a participar en el proceso educativo de sus hijos e hijas. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*. Sevilla, 21 de mayo de 2015 <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2015/96/1>
- Orden 28 de julio de 2015 por la que se desarrolla el currículo correspondiente al título de Técnico Superior en Integración Social en Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*. Sevilla, BOJA núm. 187, de 24 de septiembre de 2015 <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2015/187/12>
- Acuerdo de 16 de febrero de 2016, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el II Plan Estratégico de Igualdad de Género en Educación 2016-2021. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*. Sevilla, BOJA núm. 41, de 2 de marzo de 2016 <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2016/41/1>

24. ANEXOS

ANEXO I: RÚBRICAS DE EVALUACIÓN

RÚBRICA DE EVALUACIÓN DEL PROYECTO – DOCUMENTO ESCRITO					
ÍTEM	NO SUPERADO (0)	SUFICIENTE (5)	BIEN (6)	NOTABLE (8)	EXCELENTE (10)
ENTREGA	El doc. escrito no se entrega en la fecha prevista	-	-	-	El doc. escrito se entrega en la fecha prevista
FORMATO	El doc. escrito no se ajusta a las normas de formato especificadas	El doc. escrito se ajusta en al menos 1 de los requisitos de formato	El doc. escrito se ajusta en al menos 2 de los requisitos de formato	El doc. escrito se ajusta en al menos 3 de los requisitos de formato	El doc. escrito cumple con todos los requisitos de formato especificados
REDACCIÓN	El doc. escrito no cumple los requisitos de estructuración especificados	-	-	-	El doc. escrito cumple los requisitos de estructuración especificados
CONTENIDO	El contenido no se ajusta el tema elegido	El contenido se ajusta parcialmente al tema elegido	El contenido desarrolla de forma superficial varios puntos relacionados con el tema elegido	El contenido desarrolla de forma específica varios puntos relacionados con el tema elegido	El contenido desarrolla todos los puntos de interés del tema elegido ampliamente

ARGUMENTACIÓN	El trabajo no presenta ideas, ni argumentación	El trabajo presenta ideas pero no están argumentadas	El trabajo presenta ideas parcialmente argumentadas	El trabajo presenta ideas argumentadas con algún error	El trabajo presenta ideas correctamente argumentadas
ORTOGRAFÍA	El trabajo presenta más de 10 errores ortográficos y/o gramaticales	El trabajo presenta 8 o menos errores ortográficos y/o gramaticales	El trabajo presenta 4 o menos errores ortográficos y/o gramaticales	El trabajo presenta 2 o menos errores ortográficos y/o gramaticales	El trabajo no presenta errores ortográficos y/o gramaticales

RÚBRICA DE EVALUACIÓN DEL PROYECTO – EXPOSICIÓN ORAL					
ÍTEM	NO SUPERADO (0)	SUFICIENTE (5)	BIEN (6)	NOTABLE (8)	EXCELENTE (10)
PRESENTACIÓN	El/La alumno/a no se presenta ni da a conocer el tema de su exposición	-	-	-	El alumno/a se presenta y da a conocer el tema de su exposición
EXPRESIÓN CORPORAL Y ENTONACIÓN	El/La alumno/a presenta una postura corporal y un tono de voz (muy alto o muy bajo) que no corrige cuando se le pide	El/La alumno/a presenta una postura corporal y un tono de voz (muy alto o muy bajo) que va corrigiendo conforme avanza su tiempo de exposición	El/La alumno/a presenta una postura corporal y un tono de voz adecuados pero no mira al público	El/La alumno/a presenta una postura corporal y un tono de voz adecuados, además de mirar al público	El/La alumno/a presenta una postura corporal y un tono de voz adecuados e interactúa con el público
EXPRESIÓN ORAL	El/La alumno/a usa un lenguaje inadecuado y/o no inclusivo	El/La alumno/a usa en repetidas ocasiones un lenguaje inadecuado y/o no inclusivo	El/La alumno/a usa en varias ocasiones un lenguaje inadecuado y/o no inclusivo	El/La alumno/a usa en alguna ocasión un lenguaje inadecuado y/o no inclusivo	El/La alumno/a usa un lenguaje adecuado e inclusivo
EJEMPLIFICACIÓN	El/La alumno/a no pone ningún ejemplo, ni hace aclaraciones o	El/La alumno/a pone algún ejemplo, pero no aclara ni	El/La alumno/a pone algún ejemplo y hace alguna aclaración o	El/La alumno/a pone varios ejemplos y hace alguna	El/La alumno/a usa ejemplos, aclaraciones y

	referencias a nada conocido durante su exposición	referencia nada conocido durante su exposición	referencia durante su exposición	aclaración o referencia durante su exposición	referencias del contenido visto en clase durante su exposición
RECURSOS DIDÁCTICOS	El/La alumno/a no hace uso de los recursos didácticos de los que dispone, leyendo su exposición	El/La alumno/a no hace uso de los recursos didácticos de los que dispone y lee en muchas ocasiones su exposición	El/La alumno/a hace uso de algún recurso didáctico de los que dispone y lee en varias ocasiones su exposición	El/La alumno/a hace uso de algunos recursos didácticos de los que dispone y lee en alguna ocasión su exposición	El/La alumno/a hace uso de algunos recursos didácticos de los que dispone y expone sin apoyo de un documento escrito
TIEMPO	El tiempo de exposición no se ajusta al establecido	-	-	-	El tiempo de exposición se ajusta al establecido

ANEXO II: RÚBRICA DE AUTOEVALUACIÓN

Expresa el grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones (siendo 1 Totalmente en desacuerdo y 5 Totalmente de acuerdo)	1	2	3	4	5	Observaciones	Propuestas de mejora
1. La temporalización de la UD se ha ajustado a las necesidades y los objetivos planteados							
2. Los contenidos propuestos por la UD son adecuados para alcanzar los RA							
3. Los contenidos de la UD son variados, incluyendo conceptos, personas, procedimientos, etc.							
4. Las estrategias metodológicas de la UD han favorecido la consecución de los Criterios de Eval.							
5. Las actividades de la UD están bien definidas							
6. Las actividades de la UD han sido adecuadas para conseguir las competencias profesionales, personales y sociales							
7. Las actividades de la UD han sido contextualizadas, logrando un aprendizaje a lo largo de toda la vida							
8. Las actividades de la UD son diversas							
9. Las actividades de la UD son inclusivas							

10. Las actividades de la UD son claras y motivadoras								
11. Los materiales y recursos TIC utilizados en la UD han sido adecuados y se han empleado correctamente								
12. Los recursos empleados han facilitado el aprendizaje								
13. Los escenarios en los que se han desarrollado las actividades fueron los adecuados								
14. Los escenarios han facilitado la participación del alumnado								
15. El agrupamiento del alumnado ha permitido la cooperación y la atención a las necesidades educativas especiales								
16. El tiempo estimado para la realización de las actividades ha sido suficiente								
17. Se ha incluido la rúbrica de evaluación en las actividades								
18. Los instrumentos de evaluación han sido eficaces y suficientes para la recogida de todos los datos necesarios para una correcta evaluación de la UD								
19. Las medidas de atención a la diversidad han sido suficientes y han respondido a la realidad del grupo								
20. La interdisciplinariedad ha favorecido la conexión entre los diferentes módulos profesionales								

21. La coordinación entre el profesorado ha contribuido a la adquisición de competencias por el alumnado							
--	--	--	--	--	--	--	--

ANEXO III: RÚBRICA DE HETEROEVALUACIÓN

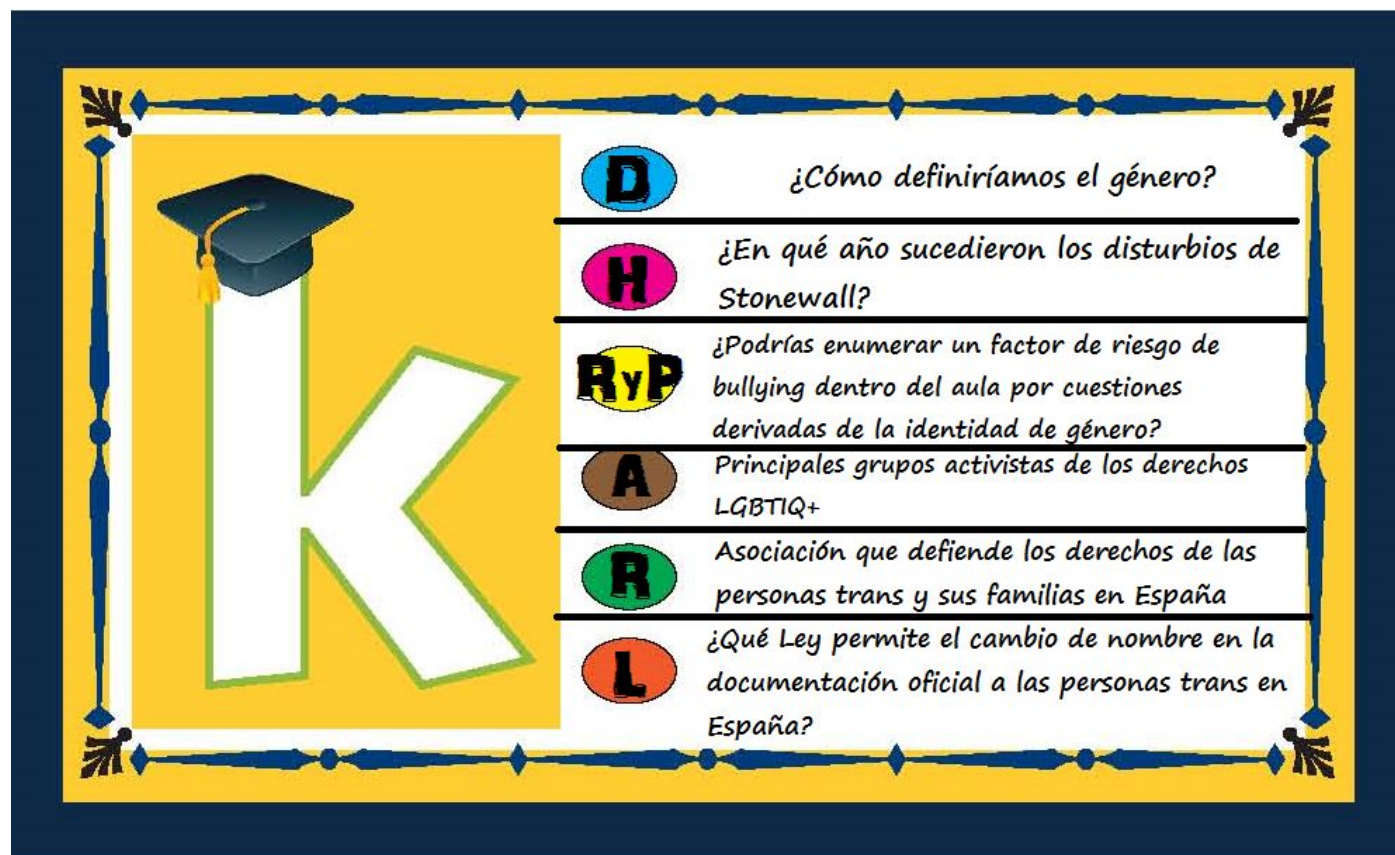
La presente rúbrica sirve para evaluar cómo le ha ido al alumnado durante el trimestre. Las respuestas y puntuación que den a la labor docente de su profesor/a será anónima y servirán como elemento para mejorar la acción docente para futuras ocasiones. El alumnado valorará a su profesor/a usando una puntuación numérica que irá de 1 a 10, siendo 1 la puntuación más baja y 10 la más alta.

CUESTIONES	PUNTUACIÓN	PROPUESTAS DE MEJORA
1. Las tareas realizadas han sido claras, motivadoras y adecuadas		
2. Las actividades que se proponen son adecuadas		
3. Los materiales y recursos TIC utilizados han sido adecuados, variados y motivadores		
4. Conozco los Criterios de Evaluación		
5. Los exámenes son acordes a la materia y el nivel de lo que se trabaja en clase		
6. Cuando se corrigen actividades, trabajos o exámenes entiendo cuáles son mis errores y cómo subsanarlos		
7. El/La profesor/a relaciona los conceptos con el resto de módulos profesionales		
8. El tiempo dedicado a la práctica de ejercicios es suficiente		
9. El/La profesor/a corrige todo lo que manda		

10. He afianzado lo que ya sabía y adquirido nuevos conocimientos y procedimientos		
11. El número de horas de clase es suficiente para trabajar bien el módulo profesional		
12. El ambiente de trabajo es adecuado		
13. Los escenarios utilizados son adecuados, variados y motivadores		
14. Lo que más me gusta del/la profesor/a en sus clases es:		
15. Lo que menos me gusta del/la profesor/a en sus clase es:		

ANEXO IV: CORTO “VESTIDO NUEVO”		
PRODUCCIÓN	APARTADO TÉCNICO Y ARTÍSTICO	SINOPSIS
● Productora: Escándalo Films ● Año: 2007 ● Tipología: Cortometraje, LGBTIQ+ ● Duración: 15 minutos ● Público: Todos los públicos ● Idiomas disponibles: Catalán, Español	● Actores principales: Ramon Novell, Mireia Prats, Sara Martin, Kevin Puertas ● Productor ejecutivo: Sergi Casamitjana ● Director: Sergi Pérez ● Guión: Sergi Pérez ● Música original: Roger Padilla ● Dirección de fotografía: Àlex Sans ● Montaje: Liana Artigal ● Dirección de producción: Laia Núñez ● Dirección artística: Clàudia Torner	Esta es la historia de Mario, un niño de 8 años que llega a su clase vestido de niña. A partir de aquí, entre la señorita Margarita, el director, el psicopedagogo, su padre, Santos, y su gran amiga Elena, pretenderán averiguar el porqué de tal hazaña. Mario no se lo pondrá fácil.

ANEXO V: EJEMPLO DE PREGUNTAS ACTIVIDAD “TRIVIAL”



Fuente: www.imageneseducativas.com

ANEXO VI: MODELO DE EXAMEN DE EVALUACIÓN

Jaén, 23 de marzo de 2020

Prueba escrita Unidad Didáctica 8: La identidad de género: Un acercamiento al colectivo trans

Nombre y apellidos:

Grupo:

PARTE TEÓRICA

A continuación tienes 5 preguntas a desarrollar de la Unidad Didáctica 8, la cual hemos visto estas semanas. Te recuerdo que esta parte de la prueba escrita equivale a un 20% de la nota final pero que no es imprescindible hacerla si tienes aprobados los otros apartados de la evaluación (Proyecto grupal y Dinámica de evaluación). Si al leer las preguntas crees que no obtendrás la calificación que deseas, siempre puedes no entregarlo. Cada pregunta y apartados de la misma en caso de tenerlos, vendrá acompañada de su puntuación sobre 10. Recuerda que para superar la prueba escrita, ambas partes (parte teórica y supuestos prácticos) deben tener una puntuación igual o superior a 5. Tienes una hora para realizar esta parte teórica. Respira hondo y ¡MUCHO ÁNIMO!

1. Define los siguientes conceptos (2 puntos):
 - a. Sexo (0'5 puntos):
 - b. Género (0'5 puntos):
 - c. Transexualidad (0'5 puntos):
 - d. Identidad de género (0'5 puntos):
2. Explica cómo afecta el proceso de socialización de género en la conformación de la propia identidad (2 puntos)

3. **Desarrolla al menos tres ejemplos del marco legislativo europeo en cuestión de diversidad sexual (2 puntos)**
4. **Revueltas de Stonewall: Motivos de la revuelta y consecuencias de la misma para el colectivo LGBTIQ+ (2 puntos)**
5. **Describe un recurso o entidad que intervenga con el colectivo trans, explicando su labor y cometido (2 puntos)**

SUPUESTOS PRÁCTICOS

A continuación tienes 2 supuestos prácticos, a escoger uno de ellos para desarrollarlo. Recuerda que esta parte de la prueba escrita equivale a un 20% de la nota final pero que no es imprescindible hacerla si tienes aprobados los otros apartados de la evaluación (Proyecto grupal y Dinámica de evaluación). Si al leer los supuestos crees que no obtendrás la calificación que deseas, siempre puedes no entregarlo. Cada supuesto tendrá una serie de subapartados que deberás responder; junto a cada subapartado aparecerá su puntuación sobre 10. Te recuerdo que para superar la prueba escrita, ambas partes (parte teórica y supuestos prácticos) deben tener una puntuación igual o superior a 5. Tienes una hora para realizar uno de los dos supuestos. Respira hondo y ¡MUCHO ÁNIMO!

Supuesto práctico A

En una clase de 3º de la ESO la tutora ha detectado un posible caso de acoso. Poniéndose en contacto con el Departamento de Orientación para estudiar el caso, el orientador y tú, que trabajas en el centro como especialista de apoyo educativo, decidís recabar la información necesaria para intervenir en dicha situación.

Sara es una niña trans que llegó nueva a clase a principios de curso. Todo había transcurrido con normalidad hasta hace unas semanas, cuando una compañera la increpó por entrar al aseo de chicas. Desde entonces, se observa que Sara, una joven de 15 años, ha padecido continuos cambios de humor, tendiendo a dar muestras de tristeza y aislamiento. También suele faltar a clase regularmente.

La tutora manifiesta que en ocasiones han bromeado en clase con su aspecto físico y nunca forman grupos de trabajo con ella.

Los padres de la alumna han llamado en varias ocasiones para informar de que su hija ha llegado a casa en varias ocasiones sin su

material escolar y que casi todos los días busca una excusa para no acudir al centro.

Desarrolla:

- 1. Concepto de acoso escolar o “*bullying*” (2 puntos)**
- 2. Objetivos a conseguir (2 puntos)**
- 3. Metodología a llevar a cabo (2 puntos)**
- 4. Actividades/Acciones formativas a llevar a cabo con el alumnado (2 puntos)**
- 5. Pasos del Prot. de actuación sobre identidad de género en el sistema educativo andaluz a tener en cuenta (2 puntos)**

PROTOCOLO DE ACTUACIÓN SOBRE IDENTIDAD DE GÉNERO EN EL SISTEMA EDUCATIVO ANDALUZ

La identidad de género se configura a través de la vivencia íntima del propio género, incluyendo la vivencia del propio cuerpo y su sexualidad así como de la vivencia social del género en aspectos como la vestimenta, el lenguaje y otras pautas de comportamiento que se identifican con la socialización en uno u otro género.

Así pues, la identidad sexual o de género se construye a lo largo de la vida, configurándose mediante el autoconcepto y por la percepción de las personas del entorno sobre la misma, y puede ser ya estable en la primera infancia. Por tanto, es esperable que en esta etapa pueda darse una identidad de género no acorde con el sexo asignado al nacer, lo que se conoce como transexualidad o identidad transgénero. Esta circunstancia puede vivirse con normalidad, de un modo no traumático o llegar a producir profundo malestar y rechazo del propio cuerpo, que pudiera derivarse en disforia de género.

La realidad de las personas transexuales forma parte de la diversidad del ser humano, aunque no siempre es visibilizada, comprendida, valorada e integrada con normalidad a nivel social, debido a obstáculos de distinta naturaleza que conectan con un sistema de creencias profundamente sexistas y transfóbicas. La educación afectivo-sexual y de género debería integrar esa diversidad, configurándose como un recurso transformador e imprescindible en la transmisión de los valores de igualdad, pluralidad, diversidad y respeto.

Las personas transexuales no son, sin embargo, un colectivo homogéneo ni en sus pretensiones respecto a la manifestación de su identidad en el ámbito social, ni en sus requerimientos de asistencia, por lo que no procede imponer itinerarios únicos o modelos estereotipados de identidad que puedan convertirse a su vez en vulneraciones de sus derechos. Como reconoce la Resolución del Parlamento Europeo de 12 de septiembre de 1989, sobre la discriminación de las personas transexuales, ha de ser cada persona quien determine las características o singularidades de su identidad como ser humano.

La manifestación en menores de disconformidad con su identidad de género puede suponer, en determinados casos, una situación de especial vulnerabilidad y llegar a provocar problemas de integración o de rechazo social, que en el ámbito educativo pueden desembocar en abandono o fracaso escolar, con la consiguiente repercusión negativa en el futuro personal y profesional. Las dificultades a las que pueden enfrentarse las personas transexuales aconsejan desarrollar actuaciones que permitan atenderlas adecuadamente en el ámbito educativo, contando con sus familiares y su entorno, para conseguir su plena integración social, y evitar posibles situaciones de rechazo, discriminación o transfobia.

Por todo ello, en el ámbito educativo es necesario abordar estas situaciones proporcionando información y formación a la comunidad educativa y favoreciendo el aprendizaje y la práctica de valores basados en el respeto a las diferencias y en la tolerancia a la diversidad sexual.



Principios generales de actuación

Con el fin de proteger el ejercicio de los derechos de identidad de género del alumnado en el ámbito del sistema educativo andaluz, y de acuerdo con la Ley 2/2014, de 8 de julio, integral para la no discriminación por motivos de identidad de género y reconocimiento de los derechos de las personas transexuales de Andalucía, los centros docentes tendrán en cuenta los siguientes principios generales de actuación:

- a) De conformidad con la normativa vigente, los centros docentes desarrollarán los proyectos educativos y los reglamentos de organización y funcionamiento desde el principio general de respeto a la libertad y a los derechos de identidad de género del alumnado.
- b) El desarrollo de la vida de los centros docentes y las actividades de los mismos, en general, se orientarán a considerar dichos centros como espacios libres de acoso, agresión o discriminación por motivos de identidad de género o de orientación sexual.
- c) Los centros docentes adoptarán cuantas medidas sean necesarias para la prevención, detección y erradicación de actitudes y prácticas que, de conformidad con la normativa vigente, manifiesten prejuicios sexistas, supongan discriminación, o estén basadas en la idea de la inferioridad o superioridad de cualquier orientación sexual o identidad de género.
- d) Los centros docentes realizarán actuaciones para favorecer la plena integración del alumnado menor de edad no conforme con su identidad de género, y para evitar cualquier forma de exclusión social o manifestación de violencia, acoso u hostigamiento hacia dicho alumnado o sus familias, asegurando, en su ámbito, la protección y el respeto debido a su identidad de género.

Objeto

El presente protocolo de actuación tiene como objeto establecer orientaciones y pautas de intervención para la adecuada atención educativa del alumnado menor de edad no conforme con su identidad de género, garantizando el libre desarrollo de su personalidad y la no discriminación por motivos de identidad de género, así como facilitar procesos de inclusión, protección, sensibilización, acompañamiento y asesoramiento al alumnado, a sus familias y al profesorado.

Asimismo, el presente protocolo tiene como objeto establecer actuaciones para prevenir, detectar y evitar situaciones de transfobia, exclusión, acoso escolar o violencia de género, ejercidas sobre el alumnado no conforme con su identidad de género, incluyendo la coordinación institucional, que permitan identificar sus necesidades y adoptar, en su caso, las medidas educativas adecuadas.

Comunicación e Identificación

1. Cuando el padre, la madre o las personas representantes legales del alumno o la alumna, o el alumnado mayor de edad, comunique al centro una identidad de género que no coincida con el sexo asignado al nacer, la dirección del centro docente trasladará esta información al Equipo Docente y al Equipo de Orientación Educativa, Departamento de Orientación, o al profesional de la orientación educativa en los centros docentes, según proceda, con el objeto de poder identificar sus necesidades educativas y adoptar las medidas de sensibilización e información necesarias para asegurar el respeto



a su identidad de género y su plena integración en el centro docente, contando con el consentimiento expreso del padre, madre o sus representantes legales en el caso del alumnado menor de edad.

En este proceso se podrá aportar al centro los informes oportunos a fin de apoyar la petición de adopción de medidas educativas específicas en relación con la identidad de género del alumno o la alumna.

2. Cuando el tutor o tutora de un grupo, o cualquier miembro del equipo educativo del centro, observe en un alumno o una alumna menor de edad de manera reiterada y prolongada la presencia de conductas que manifiesten una identidad de género no coincidente con el sexo asignado al nacer, lo comunicará al equipo directivo del centro, el cual propondrá a la familia o representantes legales una entrevista con el profesorado que ejerce la tutoría, a la que podrá asistir el profesional de la orientación educativa en el centro, en la que se informará de los hechos observados, los recursos existentes en el ámbito educativo y externos al mismo, y la posibilidad de iniciar un proceso para identificar las necesidades educativas y determinar las posibles actuaciones a desarrollar en el centro, con el consentimiento expreso de la familia o representantes legales del alumno o alumna.

3. Realizada la identificación de la necesidades educativas de este alumnado, el tutor o tutora, junto con el Equipo de Orientación Educativa, Departamento de Orientación, o el profesional de la orientación educativa, la trasladará a la dirección del centro e informará a la familia o representantes legales, de los resultados de la misma.

4. Si en la identificación de las necesidades educativas del alumnado se detectase algún problema o dificultad en su desarrollo personal y social, relacionado con su identidad de género y que precisen de la intervención de otros recursos especializados externos al sistema educativo, se asesorará a la familia o representantes legales sobre dichos recursos, especialmente los propios del sistema de salud correspondiente. En el caso de que la familia o representantes legales decidieran hacer uso de estos recursos, se acompañará del informe correspondiente elaborado por el Equipo de Orientación Educativa, Departamento de Orientación, o el profesional de la orientación educativa.

5. En los procesos de identificación y comunicación de la situación del alumno o la alumna transexual se observará en todo momento el máximo respeto a su derecho a desarrollar libremente su personalidad durante su infancia y adolescencia conforme a su identidad sexual y absoluta confidencialidad en relación con el contenido de las entrevistas e informaciones aportadas.

Medidas organizativas y educativas a adoptar en el centro

Teniendo siempre presente el interés del alumno o la alumna, escuchados los y las profesionales que se precisen para garantizarlo, y de acuerdo con el padre, la madre o los representantes legales, en caso de tratarse de menores de edad, la dirección del centro procederá a establecer las siguientes medidas, que se contemplarán en todo caso en el plan de igualdad del centro:

1. Indicar a la comunidad educativa del centro que se dirija al alumno o alumna por el nombre elegido.
2. Adecuar la documentación administrativa del centro docente (listas de clase, boletín informativo de calificaciones, carnet de estudiante, etc.), a fin de tener en consideración el nombre y el género con el que se siente identificado el alumno o la alumna, de acuerdo con lo establecido en el artículo 9 y el



artículo 15.2.b) de la Ley 2/2014, de 8 de julio. Todo ello sin perjuicio de que en el expediente oficial del alumno o la alumna, y hasta que legalmente proceda, se mantengan los datos de identidad registrales a efectos oficiales.

3. Garantizar, en todo caso, la libertad en el uso de la vestimenta con la que el alumno o la alumna se sientan identificados, de acuerdo con lo establecido en el artículo 15.2.a) de la Ley 2/2014, de 8 de julio. Si en el centro existe la obligatoriedad de vestir un uniforme diferenciado por sexos, se reconocerá el derecho del alumno o la alumna a vestir con ropas o uniforme acordes a la identidad de género manifestada.

4. De acuerdo con el Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación, se evitará realizar en el centro actividades diferenciadas por sexo. Si en alguna ocasión estuviese justificada esta diferenciación, el profesorado tendrá en consideración el género con el que la alumna o el alumno se siente identificado.

5. Se garantizará que el alumnado transexual tenga acceso a los aseos y vestuarios que le corresponda de acuerdo con su identidad de género.

Actuaciones de sensibilización, asesoramiento y formación dirigidas a la comunidad educativa

Con carácter orientativo y en función de las necesidades detectadas, se proponen las siguientes actuaciones dirigidas a la comunidad educativa:

1. Actuaciones de información y sensibilización sobre diversidad sexual y de género dirigidas al alumnado, con especial atención al reconocimiento y normalización de la realidad transexual, incluyendo actividades de autoconocimiento, conocimiento mutuo, empatía, aprecio y comunicación para favorecer la cohesión del grupo.

2. Actuaciones formativas dirigidas a los equipos directivos, orientadores y orientadoras, y equipos docentes, persona coordinadora de las medidas de promoción de la igualdad y la coeducación, a través de los Centros del Profesorado, relacionadas con la diversidad sexual, haciendo especial hincapié en el conocimiento de la realidad transexual.

3. Actuaciones de sensibilización, información y asesoramiento dirigidas a las familias y las asociaciones de madres y padres de los centros, relacionadas con la diversidad de género y sexual, el desarrollo evolutivo en la infancia y la adolescencia, estilos educativos, etc.

Para el desarrollo de estas actuaciones el centro docente podrá contar con las asesorías de los Centros del Profesorado, Gabinetes Provinciales de Asesoramiento de la Convivencia Escolar, con las personas responsables de la orientación en los centros docentes, las personas que coordinan los planes de convivencia y las personas responsables de coeducación en los centros, Inspección Educativa y otras instituciones, asociaciones y entidades colaboradoras.



Medidas de prevención, detección e intervención ante posibles casos de discriminación, acoso escolar, violencia de género o maltrato infantil por identidad de género.

1. Establecer las medidas necesarias, recogidas en el plan de convivencia del centro, para prevenir e intervenir ante las conductas de discriminación, exclusión, agresión, hostigamiento o de posible acoso escolar, violencia de género o maltrato infantil que pudieran producirse, activando en su caso los protocolos contemplados en la orden de 20 de junio de 2011, por la que se adoptan medidas para la promoción de la convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos y se regula el derecho de las familias a participar en el proceso educativo de sus hijos e hijas, todo ello sin perjuicio de las medidas correctoras que procedan ante conductas que atenten contra la dignidad personal de otros miembros de la comunidad educativa, especialmente cuando esté presente una componente sexual, homófoba o de identidad de género.
2. Cualquier miembro de la comunidad educativa que tenga conocimiento o sospechas de una situación de acoso escolar, violencia de género o maltrato infantil sobre algún alumno o alumna, por identidad de género, conforme a lo establecido en los protocolos antes citados, tiene la obligación de comunicarlo a un profesor o profesora, al tutor o tutora, a la persona responsable de la orientación en el centro o al equipo directivo, según el caso y miembro de la comunidad educativa que tenga conocimiento de la situación. En cualquier caso, el receptor o receptora de la información siempre informará al director o directora o, en su ausencia, a un miembro del equipo directivo.
3. En aquellos casos en los que, a causa de la actitud del padre, la madre o el entorno familiar hacia la identidad de género del alumno o alumna, se detecte alguno de los indicadores de maltrato recogidos en la hoja de detección y notificación del Sistema de Información sobre el Maltrato Infantil de Andalucía (SIMIA), se procederá a su cumplimentación y tramitación de acuerdo a lo establecido en el Decreto 3/2004, de 7 de enero, por el que se establece el sistema de información sobre maltrato infantil de Andalucía.
4. En todos los casos en que se estime que pueda existir una situación de acoso escolar, violencia de género o maltrato infantil por identidad de género, la dirección del centro docente remitirá el informe correspondiente al Servicio Provincial de Inspección de Educación, sin perjuicio de la comunicación inmediata del caso que proceda, tal como se establece en los protocolos correspondientes contemplados en la Orden de 20 de junio de 2011.

Coordinación entre Administraciones e Instituciones.

La Consejería competente en materia de educación promoverá y establecerá procedimientos de coordinación de actuaciones y recursos con otras Administraciones y, específicamente, con la Consejería competente en materia de igualdad, salud y políticas sociales orientados a la prevención, detección e intervención ante situaciones de vulnerabilidad que supongan riesgo o amenaza para el desarrollo integral del alumnado transexual.

Asimismo, la Consejería competente en materia de educación podrá promover y establecer colaboraciones con otras entidades públicas o privadas relacionadas con la protección de los derechos de identidad de género, así como con asociaciones, federaciones y confederaciones de lesbianas, gays, transexuales y bisexuales, en materia de asesoramiento y apoyo al alumnado transexual, a sus familias o representantes legales y a la comunidad educativa.



