



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

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

**Flippeando la discriminación en el módulo
de Contexto de la Intervención Social en el
ciclo de Integración Social**

Trabajo fin de estudio presentado por:	Fernando Javier Sas Soto
Tipo de trabajo:	Propuesta de intervención
Especialidad:	Intervención Sociocomunitaria
Director/a:	Adolfo Millán Fernández
Fecha:	18/05/2024

Resumen

El presente Trabajo de Fin de Máster aborda una propuesta de intervención mediante el modelo pedagógico de *flipped classroom* en el módulo profesional de Contexto de la Intervención Social, del primer curso del Ciclo Formativo de Grado Superior de Integración Social. El contenido que se trata en dicha unidad de trabajo es la discriminación que sufren las personas por razón de sexo, lugar de procedencia, etnia o cultura. La creciente discriminación y exclusión social hacia determinados colectivos justifica la necesidad de poner el foco en dichos contenidos para posibilitar que los técnicos de Integración Social den respuesta a la problemática en el ejercicio de sus funciones. Por tanto, con el fin de poder diseñar la propuesta se realizó una exhaustiva investigación en la literatura científica sobre la aplicación del modelo pedagógico. Existen diversos autores que defienden los beneficios de su implementación en el proceso de enseñanza aprendizaje, mas no enmarcados en la especialidad Intervención Sociocomunitaria. En este sentido, se elaboraron una serie de actividades para desarrollar la propuesta con sus respectivos instrumentos de evaluación. Finalmente se procedió a valorar la propuesta, la consecución de objetivos, sus limitaciones y prospectiva, obteniendo como resultado una innovadora propuesta de intervención que invierte el proceso de enseñanza aprendizaje y pone en el centro al alumno.

Palabras clave: *Flipped classroom*, discriminación, sexismo, LGTBIQ+fobia, racismo.

Abstract

This master's final project addresses an intervention proposal using the flipped classroom pedagogical model in the professional module of Social Intervention Context, in the first year of the Higher Vocational Training Cycle in Social Integration. The content discussed in this work unit is the discrimination suffered by individuals based on sex, place of origin, ethnicity, or culture. The growing discrimination and social exclusion towards certain groups justify the need to focus on these contents to enable Social Integration technicians to respond to these issues in their professional roles. Therefore, in order to design the proposal, an exhaustive investigation was conducted in the scientific literature on the application of the pedagogical model. There are various authors who defend the benefits of its implementation in the teaching-learning process, though not specifically framed within the Sociocommunity Intervention specialty. In this regard, a series of activities were developed to implement the proposal along with their respective assessment tools. Finally, the proposal was evaluated to determine the achievement of objectives, its limitations, and future prospects, resulting in an innovative intervention proposal that reverses the teaching-learning process and puts the student at the center.

Keywords: Flipped classroom, discrimination, sexism, LGBTIQ+phobia, racism.

Índice de contenidos

1.	Introducción	8
1.1.	Justificación.....	9
1.2.	Planteamiento del problema	11
1.3.	Objetivos	12
1.3.1.	Objetivo general	12
1.3.2.	Objetivos específicos	12
2.	Marco teórico	13
2.1.	Aula invertida (<i>flipped classroom</i>)	13
2.1.1.	Aproximación al concepto de aula invertida según la literatura científica.....	13
2.1.2.	Ventajas e inconvenientes del aula invertida.....	14
2.2.	Evolución del modelo pedagógico	16
2.2.1.	Del <i>flipped classroom</i> al <i>flipped learning</i>	16
2.3.	Aplicación del aula invertida.....	19
2.3.1.	Implementación y conexión con otros modelos, estrategias y actividades	19
2.3.2.	Herramientas TIC para el desarrollo del aula invertida.....	21
2.3.3.	Buenas prácticas de aula invertida en FP	23
3.	Propuesta de intervención	25
3.1.	Presentación de la propuesta	25
3.2.	Contextualización de la propuesta	26
3.3.	Intervención en el aula	28
3.3.1.	Objetivos.....	28
3.3.2.	Competencias	29
3.3.3.	Contenidos.....	30
3.3.4.	Metodología	32

3.3.5. Cronograma y secuenciación de actividades	33
3.3.6. Recursos.....	49
3.3.7. Evaluación.....	50
3.4. Evaluación de la propuesta.....	53
4. Conclusiones.....	55
5. Limitaciones y prospectiva	56
Referencias bibliográficas.....	58
Anexos.....	63

Índice de figuras

Figura 1. Total incidencias LGTBIfóbicas en Cataluña entre 2015-2022	10
Figura 2. Total incidencias racistas en Cataluña entre 2019-2022.....	10
Figura 3. Total llamadas realizadas a teléfonos contra la violencia machista en Cataluña entre 2013-Agosto 2022	11
Figura 4. Flipped Classroom y Taxonomía de Bloom	14
Figura 5. Una descripción de actividades para alumnos con altas capacidades: Diseño Universal de Aprendizaje y Flipped Classroom	18

Índice de tablas

Tabla 1. <i>Normativa legislativa</i>	26
Tabla 2. <i>Contenidos en función del resultado de aprendizaje y criterios de evaluación</i>	30
Tabla 3. <i>Temporización de actividades</i>	33
Tabla 4. <i>Ficha de actividad 1</i>	34
Tabla 5. <i>Ficha de actividad 2</i>	35
Tabla 6. <i>Ficha de actividad 3</i>	37
Tabla 7. <i>Ficha de actividad 4</i>	38
Tabla 8. <i>Ficha de actividad 5</i>	40
Tabla 9. <i>Ficha de actividad 6</i>	41
Tabla 10. <i>Ficha de actividad 7</i>	43
Tabla 11. <i>Ficha de actividad 8</i>	45
Tabla 12. <i>Ficha de actividad 9.</i>	47
Tabla 13. <i>Recursos para el desarrollo de la UT</i>	49
Tabla 14. <i>Material en red para el autoestudio como para alguna sesión de aula</i>	49
Tabla 15. <i>Porcentaje de calificación según agente evaluador.</i>	51
Tabla 16. <i>Porcentaje de calificación de las actividades en el aula.</i>	52
Tabla 17. <i>Matríg DAFO</i>	54

1. Introducción

Este Trabajo de Fin de Estudios plantea una propuesta de intervención vehiculada a partir de la aplicación del modelo pedagógico de *flipped classroom* en el módulo profesional de Contexto de la Intervención Social, ubicado en el primer curso del Ciclo Formativo de Grado Superior de Integración Social.

El contenido que se aborda en dicha unidad de trabajo es la discriminación que padecen las personas por razón de sexo, lugar de procedencia, etnia o cultura. El auge de la discriminación y exclusión social hacia determinados colectivos de la sociedad pone de manifiesto la necesidad de enfatizar en estos conceptos, posibilitando que los técnicos de Integración Social respondan a la problemática en su práctica profesional. Es decir, dichos profesionales deberán conocer, tener una mirada crítica y transformadora respecto a los procesos de discriminación y exclusión social asociados a los ejes de opresión antes mencionados. Siguiendo a Mandela (1994):

Nadie nace odiando a otra persona por el color de su piel, su origen o su religión. La gente aprende a odiar. También se les puede enseñar a amar. El amor llega más naturalmente al corazón humano que lo contrario. (p. 656)

A pesar de no encontrar evidencias en la literatura científica que avalen la eficacia del aula invertida en la especialidad de Intervención Sociocomunitaria, sí que se han hallado numerosos autores que defienden su aplicación para la optimización del proceso de enseñanza aprendizaje en diferentes áreas de conocimiento y etapas educativas. El hecho de que el modelo traslade gran parte de la adquisición de conceptos teóricos fuera del aula posibilita realizar actividades de mayor aplicación y complejidad en clase, potenciando en el alumno capacidades de orden superior según la Taxonomía de Bloom. En otras palabras, permite profundizar y afianzar considerablemente los contenidos.

Para la realización de la unidad de trabajo, se elaboraron una serie de actividades originales que facilitan trabajar los contenidos a partir del modelo pedagógico, combinando tanto trabajo individual como cooperativo. Del mismo modo, se introdujeron los instrumentos de evaluación teniendo en cuenta los criterios de evaluación y el resultado de aprendizaje, así como los recursos necesarios para su puesta en práctica. Además, para acabar de concretar la

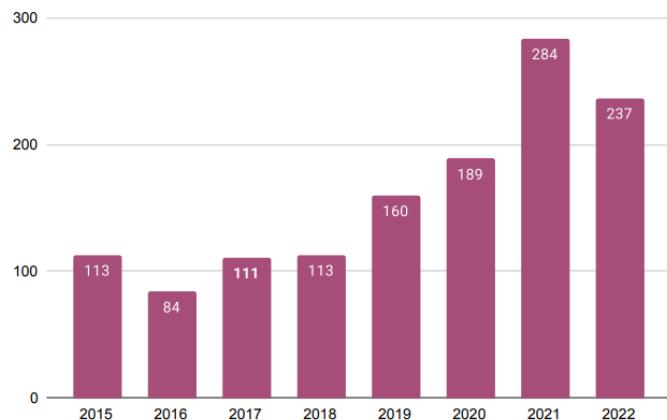
viabilidad de la propuesta, se realizó una evaluación de la misma a partir de un DAFO, y se valoraron la consecución de objetivos, sus limitaciones y prospectiva.

1.1. Justificación

Esta propuesta de intervención se centrará en trabajar la discriminación social que padece una importante parte de la sociedad residente en el territorio. La cuestión radica en la necesidad que tiene la educación, y más concretamente el ciclo de Integración Social, en incidir a la hora de dar respuesta a dicha problemática. Los procesos de discriminación social se pueden enmarcar en una serie de ejes o categorías, como podrían ser la etnia, el país de origen, el género o la condición LGTBIQ+. Se podría realizar también esta lectura desde un enfoque interseccional. Crenshaw (1989) consideraba que las opresiones o desigualdades ocurren debido a la interacción en los individuos de los sistemas de subordinación comentados anteriormente. Por tanto, una mujer *trans* negra estaría atravesada por más ejes de opresión o desigualdad social que la interseccionan, y la sitúan, por tanto, en una posición más desventajada.

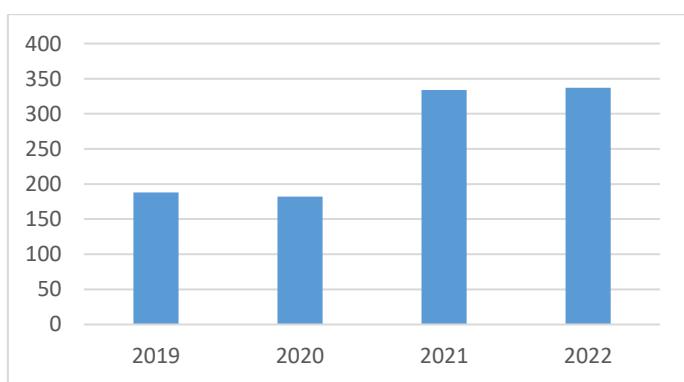
Se considera oportuno realizar una pincelada sobre la situación en la que se encuentra la CCAA de Cataluña en función de cada una de dichas categorías.

A nivel LGTBI, es importante tener en cuenta que según el informe *L'Estat de la LGTBIofòbia a Catalunya 2022*, se produjeron en Cataluña un total de 237 incidencias por motivos LGTBIfóbicos el año 2022 (Observatori Contra l'Homofòbia, 2023). Aunque aún no se disponga del informe del 2023, tal y como apunta Pérez (2024), el pasado año en Cataluña se registró el número más alto de agresiones LGTBIfóbicas desde que hay registros, ascendiendo esta cifra a un total de 302 personas. Se puede observar en la figura 1 la preocupante evolución de las agresiones registradas en Cataluña desde 2015 hasta 2022, sin contar con las 302 personas del 2023.

Figura 1*Total incidencias LGTBIfóbicas en Cataluña entre 2015-2022*

Nota. Tomado de L'Estat de LGTBIfòbia a Catalunya 2022, (p. 43), por Observatori Contra l'Homofòbia, 2022.

Del mismo modo, y partiendo de los informes (In)Visibles. L'estat del racisme a Catalunya, Informe 2022 y 2019, se registraron un total de 337 situaciones de racismo en Cataluña el 2022, frente a las 334 registradas en 2021, las 182 en el 2020 y las 188 en 2019 (SOS Racisme, 2020; SOS Racisme, 2023), tal y como se refleja en la figura 2. Se trata de unas cifras que han aumentado significativamente y que constituyen un problema de especial relevancia.

Figura 2*Total incidencias racistas en Cataluña entre 2019-2022*

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de SOS Racisme 2019; SOS Racisme 2022.

Por último, a nivel de género, y aunque este eje de opresión se podría analizar desde diferentes perspectivas, se optará por hacerlo desde la violencia machista en Cataluña. Partiendo del Informe Dossier Estadístic Violències Masclistes 2022, se puede ver una

tendencia al alza en las llamadas realizadas a los teléfonos de atención a la violencia machista en Cataluña, registrándose 9352 en 2019, 11203 en 2020, 11782 en 2021 y 6969 hasta agosto del 2022 (Observatori de la Igualtat de Gènere, 2022). Tal y como se puede observar en la figura 3, la cifra de mujeres que han decidido llamar al teléfono de atención a la víctima refleja un problema sistémico con necesidad de abordaje.

Figura 3

Total llamadas realizadas a teléfonos contra la violencia machista en Cataluña entre 2013-Agosto 2022



Nota. Tomado de Dossier Estadístic Violències Masclistes 2022, (p. 31), por Observatori de la Igualtat de Gènere, 2022.

Es por todos estos motivos que se cree indispensable que los futuros técnicos superiores en Integración Social conozcan estas realidades y trabajen para paliarlas. Deberán, por tanto, tener una mirada crítica, sensible y contextualizada sobre los diferentes colectivos diana con los que intervendrán. En este sentido, dicha propuesta daría respuesta a algunos de los Objetivos de Desarrollo Sostenible establecidos por la Asamblea General de la ONU (2015) referidos especialmente a la igualdad de género (objetivo 5), a reducir la desigualdad (objetivo 10) y a recibir una educación inclusiva y equitativa que esté comprometida con la transformación social (objetivo 4).

1.2. Planteamiento del problema

Después de observar esta realidad, se cree óptimo optar por el modelo pedagógico de aula invertida para trabajar contenidos de discriminación dentro del módulo profesional de Contexto de la Intervención Social del Ciclo Formativo de Grado Superior de Integración Social por diferentes motivos.

Por un lado, porque permite reestructurar las actividades de aprendizaje y que el alumnado trabaje los contenidos y los recuerde previamente fuera del aula, para poder trabajar actividades en el aula de mayor complejidad, optimizando el proceso de enseñanza-aprendizaje (Prieto, 2021).

Además, siguiendo a Fidalgo-Blanco et al. (2020), su aplicación no solo se traduce en beneficios en cuanto a aumento en el rendimiento académico del alumnado, sino también en asistencia, demanda de retroalimentación, responsabilización y en la posibilidad que tiene el modelo de ser aplicado en cualquier asignatura y área de conocimiento.

Por último, autores como Cebrián et al. (2019) consideran que el modelo incide en el desarrollo del talento de alumnado con mayores capacidades. En este sentido, tal y como apunta Vigil (2021), mejora la atención a la diversidad del alumnado, especialmente en lo que se refiere a ritmos de aprendizaje ya que los materiales instructivos pueden ser trabajados por los alumnos fuera del aula cuantas veces sea necesario.

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo general

Diseñar una propuesta de intervención dirigida al alumnado del Ciclo Formativo de Grado Superior de Integración Social para concienciar sobre procesos de discriminación social mediante el modelo pedagógico de aula invertida.

1.3.2. Objetivos específicos

- Analizar el modelo *flipped classroom* en la literatura científica.
- Comparar el modelo *flipped classroom* y el *flipped learning*.
- Valorar la compatibilidad del modelo *flipped classroom* con otros modelos y/o metodologías didácticas.
- Recopilar buenas prácticas del modelo *flipped classroom* en la especialidad de FP de Intervención Sociocomunitaria.
- Elaborar actividades originales para introducir el *flipped classroom* en la especialidad de Intervención Sociocomunitaria.

2. Marco teórico

2.1. Aula invertida (*flipped classroom*)

2.1.1. Aproximación al concepto de aula invertida según la literatura científica

El aula invertida es, siguiendo a Prieto (2021), una manera innovadora de estructurar las actividades de aprendizaje que implica que el alumnado trabaje antes de clase para aprender y recordar los contenidos. De esta manera, posteriormente podrá realizar en el aula actividades de mayor aplicación, análisis, evaluación y creación, ya sea de forma individual o en equipo y con la figura del docente como guía que monitoriza el proceso. Así, en vez de tener que dedicar toda la hora de clase a explicar el temario al alumnado mientras que ellos cogen apuntes, se pretende que asimilen los conceptos más básicos a partir del autoestudio de materiales instructivos como podrían ser la lectura de documentos, narraciones de audio, podcasts o vídeos, entre otros.

Según Hinojo Lucena et al. (2019), el aula invertida surge en EUA de la mano de los profesores Bergmann y Sams. Estos profesores pretendían ayudar a su alumnado grabando sus clases en vídeo como refuerzo educativo. Bergmann y Sams se dieron cuenta de que sus alumnos comenzaban a desarrollar competencias de aprendizaje autónomo y que su rendimiento académico aumentaba, por lo que se establecía una correlación entre las dos variables. En la misma línea, según Berenguer Albadalejo (2016), Bergmann y Sams utilizaban un software que permitía grabar vídeos de sus presentaciones en PowerPoint y distribuirlos entre su alumnado, especialmente para aquellos que no podían asistir a clase por algún motivo. Finalmente comprendieron que no sólo utilizaban sus vídeos los alumnos que faltaban a clase, sino la inmensa mayoría. Así empezaron a invertir las sesiones teóricas para que los estudiantes las vieran en casa antes de clase y poder dedicar las horas en el aula a la realización de proyectos sobre la materia, así como a la resolución de posibles dudas que hayan podido surgir.

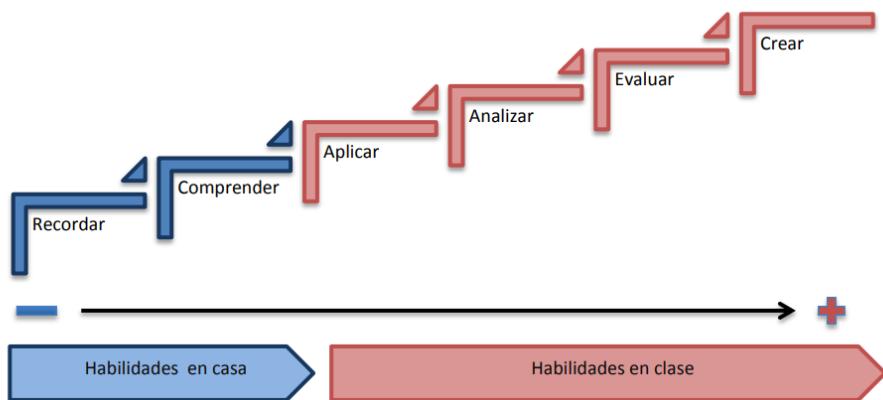
Siguiendo a Santiago y Bergmann (2018), en el aula invertida los contenidos más básicos son estudiados fuera del aula (en casa o donde deseen) con material instructivo facilitado por el docente y la clase se convierte en un lugar de aprendizaje dinámico e interactivo, donde el profesor acompaña y guía al alumnado a la vez que estos aplican lo aprendido y se implican con el contenido de manera más creativa.

Tal y como contempla Mercado López (2020), el aula invertida está centrada en el alumno, haciéndole protagonista de su proceso de aprendizaje, y, por tanto, incidiendo en un aprendizaje más significativo. Esto se conseguiría a través de las tecnologías educativas (TE). Además, se vincularía con estrategias de aprendizaje como el aprendizaje cooperativo y colaborativo, el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje situado o el aprendizaje autorregulado.

En la línea de lo que comenta Parra Giménez (2017), el modelo de aula invertida tiene en cuenta las diferentes habilidades cognitivas de la Taxonomía de Bloom. En efecto, en casa el alumno podría recordar y comprender (habilidades cognitivas menos complejas en la taxonomía), mientras que en clase podría aplicar, analizar, evaluar y crear (habilidades más complejas), colaborando con los compañeros y contando con el acompañamiento del docente. Asimismo, se puede observar el modelo de aula invertida en relación a la Taxonomía de Bloom en la figura 4.

Figura 4

Flipped Classroom y Taxonomía de Bloom



Nota: Tomado de La Taxonomía de Bloom en el modelo *Flipped Classroom* (p. 178), por Parra Giménez, 2017.

2.1.2. Ventajas e inconvenientes del aula invertida

A nivel de ventajas, según Fidalgo-Blanco et al. (2020), el aula invertida tiene beneficios en diferentes ámbitos. Por un lado, se puede aplicar a cualquier asignatura y área de conocimiento. Por otro lado, mejora la eficacia y eficiencia en términos de rendimiento académico. Esta mejora se ve tanto a nivel de exámenes tradicionales (especialmente en

preguntas de desarrollo), a nivel de elaboración de actividades, como a nivel de adquisición de la competencia de trabajo en equipo. En la misma línea, se produce aprendizaje entre iguales, se utilizan capacidades cognitivas de nivel superior, aumenta la asistencia a clase, aumenta la demanda de feedback por parte del alumnado (sobre todo en la resolución de dudas), así como también la asunción de responsabilidades individuales en los trabajos en equipo. Cebrián Martínez et al. (2019) destacan como este modelo puede resultar oportuno para el desarrollo de talento de aquel alumnado con mayores capacidades. En este sentido, Vigil (2021) añade que también existe una mejor atención a la diversidad del aula, sobre todo en lo que refiere a la diversidad de ritmos de aprendizaje, ya que los alumnos con mayores dificultades podrán trabajar (visualizar, leer o escuchar) los materiales instructivos cuantas veces deseen o necesiten.

Según Aguilera-Ruiz et al. (2017):

El estudio de la literatura relevante demuestra que el método permite aprovechar importantes ventajas, independientemente del modo exacto en que se lleve a cabo. Es importante el hecho de que conlleva un gran ahorro en tiempo lectivo. Los estudiantes mostrarán más interés y se sentirán más comprometidos. En definitiva, el individuo se convierte en el protagonista de su aprendizaje. (p. 262)

Domínguez Rodríguez y Palomares Ruiz (2020) señalan que el hecho de invertir el proceso conlleva compromiso por parte del alumno y el docente para llevar a cabo el proceso de aprendizaje, fomentando la autorregulación del mismo e incidiendo en que haya un ambiente más colaborativo en el aula.

A nivel de desventajas, Aguilera-Ruiz et al. (2017) destacan la posibilidad que haya alumnos reacios a trabajar siguiendo este modelo, prefiriendo el habitual modelo tradicional o transmisivo. En la misma línea, Rodríguez Domínguez y Palomares Ruiz (2020) apuntan que algunos alumnos no dedican el tiempo necesario al trabajo en casa, sobre todo teniendo en cuenta el tipo de material propuesto por el profesor. También, Jordán-Lluch et al. (2014) remarcan que el profesorado deberá realizar un sobreesfuerzo, ya que deberá generar nuevos materiales y alterar su programación.

Además, en la línea de lo que comentan Blasco-Serrano et al. (2018), un hándicap que podría tener también este modelo es que tanto el docente como el alumnado deben disponer de

conexión a internet y una infraestructura adecuada, cosa que no siempre resulta ser así, y que podría conllevar el aumento de la brecha digital.

2.2. Evolución del modelo pedagógico

2.2.1. Del *flipped classroom* al *flipped learning*

Siguiendo a Vidores (2021), para dar respuesta a algunas de las limitaciones del aula invertida, surge el modelo renovado de *flipped classroom*: el *flipped learning*. En dicha variante se recompensa la tarea realizada en casa y el docente puede valorar y evaluar el grado de entendimiento de los alumnos sobre el contenido o la temática propuesta y actuar en consecuencia en la clase presencial. Justamente, la idea es abordar el estudio menos profundo realizado por algunos alumnos en casa, ofreciéndoles premios como elegir sus propios compañeros de grupo, descartar algún ejercicio de un examen, o poder asumir el liderazgo en la explicación de alguna práctica, incidiendo así en su motivación extrínseca.

Del mismo modo, Prieto (2016) añade que en el modelo flipped más evolucionado (el *flipped learning* o *flipped learning forte*) el profesor deberá poner su foco de atención en aquellas dudas y dificultades que haya podido presentar el alumnado cuando realizaba la tarea indicada en casa de manera autónoma. Deberá pues, abrir un canal de comunicación directa (con cuestionarios de comprobación), donde el alumno podrá expresar dudas y posibles complicaciones. Además, dicho canal deberá servir también para que los alumnos puedan dar su opinión sobre los materiales por los cuales ha optado el docente para la primera fase (en casa), cosa que le permitirá ir mejorándolos y orientar la tarea docente hacia la mejora.

Según autores como Prieto et al. (2021), los precursores de la red de aprendizaje invertido (Association of Flipped Learning Network), fomentaron el término de *flipped learning*, haciendo alusión a la evolución del *flipped classroom* y consensuaron una serie de características que debía cumplir el *flipped classroom* para poder ser concebido como *flipped learning* (o *flipped classroom* más evolucionado). Sin embargo, con el paso de los años, la literatura ha seguido apostando por llamarlo *flipped classroom*, o utilizando ambos conceptos de forma indistinta.

A continuación, siguiendo a la Red de Aprendizaje Invertido (2014) se detallan los 4 pilares del *flipped learning*:

-Ambiente flexible: Permite incorporar gran diversidad de estilos de aprendizaje (ya sea individual o grupal). Además, el alumno es capaz de decidir dónde y cuándo aprender y se flexibiliza también el tiempo necesario para que se produzca dicho aprendizaje, así como la evaluación del mismo.

-Cultura de aprendizaje: el alumnado debe estar en el centro, participando activamente en su proceso de aprendizaje, responsabilizándose del mismo y pudiendo realizar aprendizajes más profundos y ricos en las actividades en el aula, por lo que más significativos.

-Contenido intencional: Se hace indispensable decidir qué es lo más relevante que los alumnos deberán aprender de una materia y con qué instrumentos o materiales deberá contar el discente a la hora de construir su proceso de aprendizaje. Esto siempre con la intención de maximizar el tiempo de clase con el objetivo de hacer uso de diversas metodologías de enseñanza según el nivel educativo o la materia.

-Educador profesional: El rol del profesorado en el aula deberá centrarse en observar, guiar, retroalimentar al momento y evaluar al alumnado, asumiendo un papel menos protagonista en el aula. Además, un educador profesional deberá hacer una reflexión profunda sobre su propia tarea docente, así como compartir sus prácticas y aprender de otros profesionales.

Tourón y Santiago (2015) apuntan también a una relación entre el aprendizaje inverso o *flipped learning* y el DUA (Diseño Universal de Aprendizaje) sobre todo para dar respuesta a las diferentes capacidades del alumnado. Como se puede observar en la figura 5, los autores consideran que el ciclo del aprendizaje iría desde lo más dirigido por el docente a lo más creativo y personalizado por el alumno. Esto respondería también a la Taxonomía de Bloom. Lo estructuran en 4 fases:

En la primera fase, se parte de una actividad experimental/práctica propuesta por el docente como experimentos de ciencias, simulaciones interactivas, juegos, actividades artísticas o colaborativas.

A partir de aquí, en la segunda fase los alumnos se ven comprometidos a enriquecer sus conocimientos mediante, por ejemplo, el visionado de vídeo fuera del aula (añadiendo preguntas durante el mismo para verificar que se está realizando la tarea y la comprensión de la misma). El hecho de poder disponer de los recursos en línea y descargables facilitaría que el alumnado pudiera también buscar otros materiales (podcasts, videos, lecturas) que

Flippeando la discriminación en el módulo de Contexto de la Intervención Social en el ciclo de Integración Social

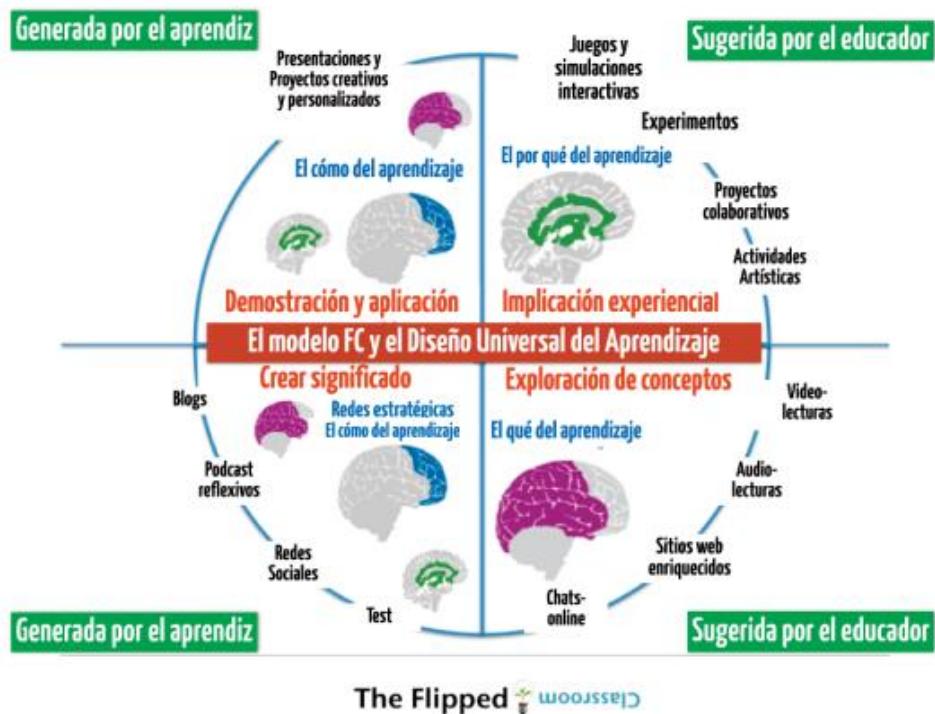
refuercen el contenido de la fase 2. Se podría generar también un foro o chat donde los alumnos pudieran compartir y discutir sobre los materiales que han ido proponiendo.

A continuación, en la fase 3, el alumnado debería crear significado, a través de contenido en blogs, vídeos o podcasts, reflexionando de manera consistente, sobre el grado de comprensión de lo aprendido en las fases anteriores.

Por último, en la fase 4, los alumnos deberán realizar y presentar sus creaciones ante sus compañeros (presentaciones y proyectos creativos y personalizados), recibiendo retroalimentación tanto por parte del docente como por el resto de la clase.

Figura 5

Una descripción de actividades para alumnos con altas capacidades: Diseño Universal de Aprendizaje y Flipped Classroom



Nota: Tomado de El modelo *Flipped Learning* y el desarrollo del talento en la escuela (p. 215), por Tourón y Santiago, 2015.

2.3. Aplicación del aula invertida

2.3.1. Implementación y conexión con otros modelos, estrategias y actividades

Prieto (2021) recoge otros métodos previos al surgimiento del aula invertida y que pueden facilitar la implementación del modelo pedagógico inverso:

El *JITT* (Just In Time Teaching), que hace referencia a realizar cuestionarios (por ejemplo, a través de Google Forms) donde el discente se expresa a través de los mismos. Además, el docente tendrá una información muy valiosa que deberá utilizar para replantear la parte presencial de la clase poniendo énfasis en la evaluación formativa, focalizando en las posibles dificultades detectadas, resolviendo dudas y reforzando los conceptos que hayan quedado menos consolidados, para finalmente realizar las actividades planteadas.

El *PEPEOLA* (Preparación y Estudio Previo por Evaluación Online Automática): A través de este método, el alumnado debe, posteriormente a trabajar el contenido previo, realizar un cuestionario con respuestas automáticas. El autor propone realizarlo a través de *Moodle*, *Google Forms*, *Blackboard* o *Office 365*. El hándicap que se pone de manifiesto es que el alumnado en ocasiones se copia las respuestas, por lo que no se debería dar una respuesta hasta el final de plazo de la tarea.

El *TBL* (*Team Based learning* o aprendizaje en equipos): En dicho método las clases comienzan con una breve prueba de respuesta múltiple que se realiza individualmente, para posteriormente poder resolverla a partir del diálogo en grupos formales de composición fija. En la fase grupal se discute y consensuan las respuestas, incidiendo como es lógico en el trabajo en equipo y habilidades comunicativas.

El *PI* (*Peer Instruction*): En este método, el docente lanza una pregunta que deben resolver individualmente los alumnos. Posteriormente, los alumnos con respuestas discrepantes deben discutir y defender su postura. Finalmente, el docente lidera una discusión general para reflexionar sobre por qué una respuesta es correcta y las otras no.

Mastery learning (aprendizaje para la maestría): En dicho método el alumno aprende a través de documentos, podcasts o vídeos, para luego aplicar los conceptos aprendidos en alguna actividad (cada vez de mayor dificultad), realizando experimentos, discusiones, interpretaciones y proyectos. Es un método bastante exigente, por lo que cada alumno deberá llegar al 80% de nota para poder aprobar.

Además, Prieto (2017), apunta que, para la parte presencial de la implementación, se puede recurrir a métodos de aprendizaje activo e inductivo (investigación, problemas y proyectos) y aprendizaje social y colaborativo (trabajo en equipo formal e informal) así como estrategias de gamificación para aumentar su motivación (premios al autoestudio previo), y actividades con componentes lúdicos para la evaluación formativa. El autor considera que pueden ser óptimas la implementación de metodologías activas como el Aprendizaje Basado en Proyectos o el Aprendizaje Basado en Problemas.

Según autores como Sánchez Rodríguez et al. (2017) se pueden optar en clase por diferentes estrategias y actividades. Unos ejemplos podrían ser el aprendizaje en grupo (resolución de problemas, discusión y debate sobre temas controvertidos en mesas redondas o debates), o las metodologías formales de aprendizaje en grupo (Aprendizaje Basado en Proyectos, Aprendizaje Basado en Problemas), las discusiones en gran y pequeño grupo, las simulaciones, los *rol-playing*, los estudios de caso, etc.

Siguiendo a Parra-Meroño y Peña Acuña (2012), la mesa redonda es una técnica de grupo en la que un grupo de personas que mantienen puntos de vista divergentes o contradictorios sobre un mismo tema, lleva a cabo una discusión de grupo coordinada por un moderador.

En este sentido, autores como González-Fernández y Carrillo Jácome (2016) opinan que combinar *flipped classroom* y aprendizaje cooperativo facilita que el discente autorregule su propio proceso formativo y que el profesor ejerza de mediador en el mismo.

Santillán-Aguirre (2022) concluye, a partir de su estudio sobre aula invertida y aprendizaje cooperativo que ambos modelos son positivos y combinables para mejorar las condiciones de los aprendizajes especialmente a nivel de planificación de los mismos, además de que las actividades cooperativas favorecen la mejora en áreas débiles para algunos gracias a la interacción del saber de otros miembros con mayores capacidades del equipo.

Según Johnson et al. (1999) el aprendizaje cooperativo es la utilización didáctica de grupos reducidos con la finalidad de que los alumnos trabajen juntos para mejorar su propio aprendizaje y el de los demás. La esencia del mismo conlleva la implementación de grupos formales, informales y grupos base cooperativos para generar interdependencia positiva entre los alumnos. De esta manera, que comprendan que tanto el logro como el fracaso será compartido. Otro elemento indispensable es la responsabilidad individual (cada uno es

responsable de su aprendizaje, como de ayudar a los demás también a aprender), la interacción promotora (se fomenta y anima el desempeño de los demás), las habilidades interpersonales y el procesamiento grupal (de qué manera ha ido funcionando el grupo).

Una de las técnicas cooperativas más habituales y que podría combinarse con el aula invertida es el Puzle de Aronson. Miralles-Armenteros y García-Juan (2021) lo entienden como una técnica cooperativa en la que en grupos reducidos (grupo inicial) se reparte el contenido a aprender en partes independientes que forman un todo. A continuación, el grupo original se separa, y se reúnan los expertos de cada parte de igual contenido para discutir y profundizar sobre la temática (grupo de expertos). La idea es que puedan posteriormente regresar y explicar a su grupo inicial su parte del contenido y que todo el grupo sea capaz de aprender cada una de las partes del contenido que forman el todo.

En relación a qué metodología, estrategia o actividad concreta optar para la parte de lección en clase, Prieto (2017) apunta lo siguiente:

Es cada profesor quien, en función de su materia, de los intereses y dificultades mostrados por sus alumnos, y de los resultados de aprendizaje que pretende lograr, decidirá cuales son las actividades que es prioritario realizar en el tiempo de clase. Aconsejamos partiendo de nuestra propia experiencia, que es necesario combinar varios métodos. El mejor método si lo repetimos demasiadas veces llegará a saturar a nuestros alumnos y a parecerles aburrido si siempre hacemos lo mismo. (p. 171)

2.3.2. Herramientas TIC para el desarrollo del aula invertida

Son muchísimas las herramientas TIC que se utilizan para implementar el *flipped classroom* y que el alumnado interactúe con el material de estudio autónomo. A continuación, se realiza un pequeño listado con algunas de las más recomendadas.

Prieto (2017), propone distintas herramientas como:

-*Edpuzzle*: se trata de una herramienta que es gratuita y poco complicada. Permite hacer cortes a los vídeos con el fin de poder seleccionar el trozo que más interese. Además, posibilita introducir comentarios tanto escritos como orales, así como preguntas ya sean abiertas o cerradas (dicotómicas de verdadero falso o de respuesta múltiple). Esto facilita poder saber el nivel de comprensión y reflexión del alumnado, así como saber si han realizado la tarea. Por tanto, tiene una función evaluadora formativa y sumativa.

-*Camtasia*: se trata de una herramienta para editar vídeos que permite subtítular en castellano recursos audiovisuales que están en otra lengua. Dicha herramienta funciona un poco mejor que Youtube en cuanto a generar subtítulos automáticos.

-*Office Mix* (complemento para *Microsoft Power Point*, en adelante PPT): se trata también de una herramienta gratuita. Permite que las presentaciones en PPT tengan vídeos, audios y más interactividad con preguntas de cuestionarios. Además, permite colgar dicho material en la nube y compartirlo en formato PPT o vídeo, analizar la cantidad de visitas, medir el periodo de tiempo de lectura por diapositiva y las respuestas correctas en los cuestionarios.

-*Google Forms*: se trata de una herramienta gratuita de Google que nos permitiría realizar también cuestionarios de comprobación. Las respuestas de los cuestionarios pueden ser abiertas, de verdadero o falso o de respuestas polítómicas.

Otros autores como Serrano Pastor y Casanova López (2018), apuntan también a otras aplicaciones gratuitas como *Socrative* y *Kahoot*, que permitirían introducir elementos de gamificación a la parte de la clase presencial para incidir en motivar al alumnado:

-*Socrative*: aplicación para la realización de cuestionarios, ya sea de pregunta abierta, de verdadero o falso o de respuesta polítómica. La app muestra los resultados de forma inmediata, facilitando la retroalimentación al alumnado, así como comentarios con la respuesta correcta. Permite poder proyectar los resultados generales de toda la clase, así como preguntas concretas.

-*Kahoot*: Se trata de otra aplicación para la realización de cuestionarios *quizz*. Cada alumno puede realizarlos a partir de su teléfono móvil. Básicamente la aplicación va lanzando preguntas con respuestas múltiples. Se proyecta la respuesta correcta, la cantidad de personas que han acertado, y se va dando puntos a modo de concurso a las personas con mayores aciertos y menor tiempo a la hora de responder.

2.3.3. Buenas prácticas de aula invertida en FP

No se ha podido encontrar dentro de la literatura científica, o a través de blogs de profesorado, experiencias de buenas prácticas del modelo pedagógico de aula invertida en la especialidad de FP de Intervención Sociocomunitaria. Sin embargo, existen algunos testimonios de docentes de FP de otras especialidades que han podido explicar su experiencia.

Antonio Guirao es un profesor de FP de Formación y Orientación Laboral del IES Ramón Y Cajal de Murcia, además de formador de profesorado en metodologías activas (Guirao, 2023). Podemos escuchar en Youtube su experiencia implementando el modelo pedagógico *flipped classroom* en FP. Guirao explica que ha introducido el modelo invertido tanto con su alumnado de FP de grado medio y FP de grado superior. El autor explica que sus videotutoriales no duran más de 10 minutos y que él puede comprobar quién los ha visto y su grado de comprensión. Posteriormente, en el aula, sus alumnos realizan proyectos y casos prácticos a partir de metodologías activas. Además, comenta que lleva recogiendo frutos de la implementación del modelo durante años. Su alumnado ha mejorado su rendimiento académico, su motivación y se ha podido atender las dificultades de forma personalizada (FP Innovación, 2021).

Itziar Montoya explica que en 2015 daba clase en el ciclo de TCAE (Técnico en Cuidados Auxiliares de Enfermería) en el instituto María Inmaculada de Bilbao. La docente decidió optar por el modelo *flipped classroom* para dar respuesta a un alumnado muy diverso (tanto en origen, expectativas, edad, conocimientos, etc.). Montoya comenta que además de querer mejorar su rendimiento académico, quería incidir en mejorar su autoestima, así como sus habilidades cooperativas. Montoya utilizó herramientas TIC como *padlet* o *moodle*. Explica, además, que les facilitaba la rúbrica de evaluación de manera anticipada para que supieran cómo serían evaluados. Su valoración es rotundamente positiva, ya que tal y como comenta, le ha ayudado a enganchar a su alumnado, que incluso en vacaciones de navidad ha seguido trabajando contenidos y tareas propuestas (Montoya, 2015).

Jorge Sánchez Asenjo, docente del CFGS de Administración de Sistemas Informáticos en Red, del centro educativo Salesianos-Centro Don Bosco de Villamuriel de Cerrato, también cuenta su experiencia de *flipped classroom*. El docente explica que el alumnado debía ver un vídeo de no más de 10 minutos. Posteriormente, debía responder un cuestionario (que contaba como nota). Al día siguiente, se corregía con el conjunto de la clase y se realizaba alguna actividad más práctica. También se realizaban Puzzles de Aronson, donde cada alumno se tenía

que hacer experto (a partir de un vídeo o PPT personalizado) en casa. En clase, los expertos debían reunirse con los otros expertos del mismo tema y discutir sobre lo aprendido. La idea era asegurar la comprensión de todo el grupo de expertos. Finalmente, los miembros volvían con su grupo “original”, donde se debían explicar los diferentes temas, de manera que todos aprendiesen sobre los diferentes temas objeto de estudio. El docente utilizó herramientas TIC como *Microsoft Classroom, Socrative, Microsoft Forms, Plickers, Kahoot* y *Youtube*. Los alumnos valoran muy positivamente el método, y a nivel de rendimiento las calificaciones de los exámenes han mejorado entre un 25 y 30% respecto años pasados (Sánchez Asenjo, 2017).

Diego López Martínez es un profesor del CFGS de Mecatrónica Industrial, en el Centro Escuela Profesional Sagrado Corazón Jesuitas de Logroño. El docente comenta que la aplicación del modelo de aula invertida le permitió impartir con mayor facilidad las clases prácticas y que el alumnado aprendiera de forma más adecuada (debido al ruido que caracteriza al taller), además de adaptarse al ritmo de cada estudiante (ya que cada alumno podía estudiar dónde, cuándo y al ritmo que deseara), pudiendo también ver los contenidos cuantas veces fuera necesario. Sus videos duran entre 10 y 12 minutos y están disponibles en el aula virtual. También hace uso del trabajo colaborativo. Desde que empezó a utilizar el modelo de aula invertida las notas han subido de media un 28%, ha mejorado la motivación y los alumnos refieren sentirse mejor atendidos (López Martínez, 2017).

Araceli Calvo es profesora de un CFGM de Gestión Administrativa en el centro Zalima de Córdoba. Decidió implementar el aula invertida en el módulo profesional de Operaciones Administrativas de Compraventa. Ella utilizaba *Edpuzzle* para facilitar sus videotutoriales. Comenta como a raíz de que nadie visualizara el primer video, decidió animarles y explicarles que esta metodología implicaba un compromiso tanto por la parte docente como discente, y que ella confiaba en ellos, cosa que resultó satisfactoria. Les dio otra oportunidad y vieron el video todas las alumnas. Luego en clase, por grupos de 3 debían trabajar los tipos de empresas y mercados para poderlos exponer en clase (era el contenido que más costaba integrar años anteriores). Lo mismo ocurre con el *Kahoot* que realizó con 20 preguntas de respuesta múltiple (igual que sus antiguos exámenes tradicionales), donde debían responderlo por grupos de 3. Años anteriores el número de suspensos en esta parte rondaba el 80% y con *flipped classroom* los resultados se pudieron invertir (Calvo, 2015).

Rafael Ruiz Luque es profesor de Formación y Orientación Laboral en los CFGS de Administración de Sistemas Informáticos y de Eficiencia Energética y Energía Solar Térmica. Para implementar el aula invertida trabajó con videotutoriales y mapas conceptuales, con los 5 pasos para calcular una nómina. Para los videotutoriales también recurrió a *Edpuzzle*. Debían visualizar y comprender los materiales para poder superar los mismos y pasar de fase. Luego, en clase, se proporcionaba una serie de casos prácticos de baja dificultad que debían resolver primero individualmente y luego por parejas. El profesor recurre a *Educaplay* (cuestionario individual) y *Kahoot* (cuestionario en equipos) como actividades de refuerzo y evaluación. Ruiz Luque refiere como también ha vinculado este modelo pedagógico con la metodología activa de Aprendizaje Basado En Proyectos. El docente explica que el 100% de los alumnos valoran entre un 4 y 5 (5 puntuación máxima) el modelo invertido, como herramienta que enriquece y facilita el proceso de aprendizaje. De los 19 alumnos, 16 han superado los criterios de evaluación y Resultados de Aprendizaje de la unidad de trabajo (Ruiz Luque, 2017).

3. Propuesta de intervención

3.1. Presentación de la propuesta

Se presenta a continuación una propuesta didáctica que pretende trabajar mediante el modelo pedagógico de *flipped classroom* la discriminación dentro del módulo profesional de Contexto de la Intervención Social del Ciclo Formativo de Grado Superior de Integración Social en un centro educativo del municipio catalán de Rubí.

Como ya se ha ido detallando con anterioridad, el modelo pedagógico en cuestión invierte el proceso de enseñanza-aprendizaje tradicional. Esto ocurre trasladando la parte teórica a casa a través de materiales instructivos mediante las TIC (vídeos, podcasts o lecturas), permitiendo que el alumnado en clase trabaje cuestiones más aplicativas y de mayor complejidad, ya sea de forma individual o grupal, y con el soporte y acompañamiento del docente. Así, se permite optimizar el tiempo de clase realizando actividades que implican capacidades de orden superior o mayor complejidad según la Taxonomía de Bloom (como la aplicación, el análisis, la evaluación o la creación). De este modo, disponer de mayor tiempo en el aula permitirá realizar debates bastante más profundos, crear materiales, generar propuestas de intervención y poderlas compartir tanto con alumnado como con el docente.

3.2. Contextualización de la propuesta

Tabla 1

Normativa legislativa

Leyes generales de Educación	Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE, 2006).
Leyes generales de la Formación Profesional	<p>Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional.</p> <p>Real Decreto 659/2023, de 18 de julio, por el que se desarrolla la ordenación del Sistema de Formación Profesional.</p>
Normativa específica del ciclo formativo	<p>Estatal: 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.</p> <p>Real Decreto 289/2023, de 18 de abril, por el que se actualizan los títulos de la formación profesional del sistema educativo de Técnico Superior en Integración Social y Técnico Superior en Mediación Comunicativa de la familia profesional Servicios Socioculturales y a la Comunidad, y se fijan sus enseñanzas mínimas.</p> <p>Orden ECD/106/2013, de 23 de enero, por la que se establece el currículo del ciclo formativo de grado superior</p>

	correspondiente al título de Técnico Superior en Integración Social.
	Autonómico: ORDEN ENS/162/2017, de 19 de julio, por la que se establece el currículo del ciclo formativo de grado superior de integración social.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, 2024.

Tal y como se puede observar en la tabla 1, para la realización de esta propuesta de intervención se tendrán en cuenta diferentes marcos legislativos. Especialmente la LOE (ya que a día de hoy el ciclo donde se ubica la propuesta sigue regido por esta ley), así como el RD 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, así como también la orden autonómica catalana, ORDEN ENS/162/2017, de 19 de julio, por la que se establece el currículo del ciclo formativo de grado superior de integración social, que concreta aún más el currículum estatal.

El instituto donde se ubica la propuesta de intervención es un centro del municipio de Rubí, perteneciente a la provincia de Barcelona, en la CCAA de Cataluña. La población tiene unas 80,000 personas, de las cuales el 62,3% son nacidas en el mismo municipio (Institut d'Estadística de Catalunya, 2023), por lo que tiene una alta tasa de población migrante. El centro educativo tiene alrededor de mil alumnos en total, de los cuales, solo el 49% representa población autóctona. Además del origen, el nivel socioeconómico de las familias también es bajo. Se trata, por tanto, de un centro de máxima complejidad, que ofrece tanto Educación Secundaria Obligatoria, bachillerato, como ciclos formativos de grado medio y superior.

El alumnado a quien se dirige la propuesta son los 24 alumnos y alumnas de 1º A del ciclo de Integración Social. Aunque se trate de un grupo bastante heterogéneo, en su mayoría son chicas (80% de la clase). La edad media del alumnado está en torno a los 19 años. A diferencia de los datos del conjunto del instituto, en el CFGS de Integración Social la población autóctona crece hasta el 65%. Parte de la clase ya había realizado un ciclo de grado medio en el instituto, aunque algunas personas provienen de otros centros. En su mayoría se muestran bastante

motivados por la formación y querrían dedicarse a ello. También algunos estudiantes quieren luego proseguir su etapa formativa en la universidad realizando la carrera de Educación Social. Algunas personas ya han tenido contacto con el mundo laboral, y han sido contratadas después de realizar sus prácticas curriculares en el ciclo de grado medio. El rendimiento académico de la mayoría de clase, por el momento, es bueno. El grupo se encuentra en una fase de rendimiento, por lo que ya se encuentran cohesionados y se respira en clase un buen ambiente. A nivel de atención a la diversidad, solo se observa una persona con dificultades específicas de aprendizaje de lectura o dislexia.

3.3. Intervención en el aula

3.3.1. Objetivos

Según el 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, la formación del módulo contribuye a alcanzar los objetivos generales a), b), c), d), e), f), g), h), i), j), k), m), ñ) y o) del ciclo formativo.

Sin embargo, solo se tendrá en cuenta algunos de ellos de cara a la propuesta didáctica:

- 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.
- 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.

Los objetivos didácticos que se proponen para abordar la Unidad de Trabajo son:

- Sensibilizarse respecto a las situaciones de discriminación social objeto de estudio (etnia, origen, cultura, género y LGTBIQ+).
- Realizar el autoestudio fuera del aula, así como las actividades de aplicación práctica en clase.
- Identificar las características, factores, necesidades e indicadores de los colectivos específicos.

-Diseñar propuestas de intervención social para algunos de los colectivos diana.

3.3.2. Competencias

Para la elaboración de este apartado se tendrá en cuenta el Real Decreto 289/2023, de 18 de abril, por el que se actualizan los títulos de la formación profesional del sistema educativo de Técnico Superior en Integración Social y Técnico Superior en Mediación Comunicativa de la familia profesional Servicios Socioculturales y a la Comunidad, y se fijan sus enseñanzas mínimas, así como el 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.

Así pues, el RD 289/2023, define la competencia general de este título como: programar, organizar y evaluar las intervenciones de integración social aplicando estrategias y técnicas específicas, promoviendo la equidad, igualdad de oportunidades e inclusión, actuando en todo momento con una actitud de respeto hacia las personas destinatarias y garantizando la creación de entornos seguros tanto para las personas destinatarias como para el profesional con el fin de mejorar su situación personal, familiar y/o social.

Según el RD 1074/2012 las competencias que se trabajan en el módulo profesional son la a), b), c), d), e), f), g), h), i), j), k), m), ñ) y o). Sin embargo, solo se tendrá en cuenta algunas de ellas para la propuesta:

- a) Elaborar proyectos de integración social, aplicando la normativa legal vigente e incorporando la perspectiva de género.
- d) Programar actividades de integración social aplicando los recursos y las estrategias metodológicas más adecuadas.
- e) Diseñar y poner en práctica actuaciones para prevenir la violencia de género, evaluando el desarrollo de estas actuaciones.

Como se irá detallando en las fichas de las actividades posteriormente, esta Unidad de Trabajo se centra sobre todo (aparte de en un par de sesiones) en la parte inicial o diagnóstica de cualquier proyecto, actividad o actuación que pueda poner en marcha un técnico de Integración Social. Es decir, en conocer y comprender las características, las necesidades, los factores y los indicadores asociados a las personas destinatarias. Si se obvia la parte más diagnóstica, se realizaría una intervención poco situada o contextualizada, por lo que se estaría implementando una actuación con carencias en sus cimientos.

3.3.3. Contenidos

Tabla 2

Contenidos en función del resultado de aprendizaje y criterios de evaluación

Resultado de aprendizaje	Criterios de evaluación	Contenidos
1. Determina los ámbitos de intervención social describiendo las características y necesidades de las personas en situación de: exclusión social, discriminación por razón de sexo, lugar de procedencia, etnia o cultura.	<p>1.1 Describe las características biológicas, psicológicas y sociales asociadas a situaciones o riesgo de exclusión social, discriminación por razón de sexo, lugar de procedencia, etnia o cultura.</p> <p>1.2 Identifica el colectivo de personas en situación o riesgo de exclusión social o discriminación por razón de sexo, lugar de procedencia, etnia o cultura.</p> <p>1.3 Explica las características y necesidades de las personas en situación o riesgo de exclusión social o discriminación por razón de sexo, lugar de procedencia, etnia o cultura.</p> <p>1.4 Identifica los factores que influyen en las situaciones de riesgo de</p>	<p>1.1 Características biológicas, psicológicas y sociales asociadas a situaciones de exclusión social o riesgo de exclusión social o discriminación por razón de sexo, lugar de procedencia, etnia o cultura.</p> <p>1.2 Análisis de las características y necesidades de las personas en situación o riesgo de exclusión social o discriminación por razón de sexo, lugar de procedencia, etnia o cultura.</p> <p>1.3 Identificación de las principales fuentes de información respecto a las situaciones de exclusión social o riesgo de exclusión social o discriminación por razón de sexo, lugar de procedencia, etnia o cultura.</p> <p>1.4 Valoración del análisis de</p>

Resultado de aprendizaje	Criterios de evaluación	Contenidos
	<p>exclusión social o discriminación por razón de sexo, lugar de procedencia, etnia o cultura.</p> <p>1.5 Describe las variables que influyen en las situaciones de riesgo de exclusión social o discriminación por razón de sexo, lugar de procedencia, etnia o cultura.</p> <p>1.6 Relaciona las características de los sujetos y colectivos específicos con las demandas y necesidades de intervención social.</p> <p>1.7 Identifica las principales fuentes de información sobre los colectivos de intervención.</p> <p>1.8 Valora la importancia de fundamentar la intervención en las necesidades de los destinatarios sin mostrar prejuicios ni actitudes intolerantes.</p>	<p>necesidades como punto de partida de la intervención.</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de la ORDEN ENS/162/2017.

3.3.4. Metodología

Para trabajar la propuesta de intervención se realizarán un total de 9 actividades a lo largo de 15h lectivas de duración (la UF según el currículum catalán tiene 30h, y consta de 2 Resultados de Aprendizaje, y en esta Unidad de Trabajo solo se trabajará el primero).

La propuesta requerirá que el alumnado realice en casa (o donde desee, pero fuera del aula) autoestudio. Se irán mezclando algunas lecturas (no muy largas), páginas web de recursos del territorio, noticias, así como pequeños vídeos. La mayoría de sesiones requerirán de la lectura o visualización de material audiovisual y de la realización de preguntas de comprobación (que también tendrán una nota en la evaluación continua). Lógicamente, se podrán realizar preguntas al docente ya sea por el aula virtual, o en los espacios presenciales dedicados a la resolución de dudas al inicio de las sesiones.

De esta manera, en el aula la idea es que los alumnos puedan realizar actividades mucho más aplicativas y de mayor complejidad según la Taxonomía de Bloom (ya que en casa ya deberán realizar las de menor complejidad). Se irán alternando actividades grupales y de trabajo cooperativo (mural antirracista, *team-based learning*, mesa redonda, puzzle de Aronson), así como actividades que requieran de una implicación más individual (propuesta de intervención con personas *trans* o de sensibilización de la violencia machista). La penúltima actividad se nutrirá de tres ponencias de recursos del territorio que trabajan con personas de los diferentes colectivos. En última instancia, se realizará una actividad para evaluar la Unidad de Trabajo (tanto a nivel metodológico, de trabajo individual y grupal, así como del acompañamiento docente).

3.3.5. Cronograma y secuenciación de actividades

Tabla 3

Temporización de actividades

Actividad	Nombre	Duración
Actividad 1	Presentación de la UT	1 hora
Actividad 2	Mural: Desmontando prejuicios y estereotipos racistas	2 horas
Actividad 3	Mesa redonda Documental 'Descendents'	2 horas
Actividad 4	<i>Team based-learning</i> LGTBIQ+ y género	50 minutos
Actividad 5	Propuesta de intervención personas <i>trans</i>	70 minutos
Actividad 6	Puzle de Aronson LGTBIQ+ y género	2h
Actividad 7	Propuesta de intervención de sensibilización de la violencia machista	2h
Actividad 8	Presentación servicios de atención LGTBIQ+, violencia machista y racismo	2h
Actividad 9	Evaluación de la propuesta	2h

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 4*Ficha de actividad 1*

Actividad 1: Presentación de la Unidad de trabajo y aproximación al concepto de discriminación

Unidad: Discriminación por motivos de etnia, cultura, origen, LGTBIQ+ y género.

Módulo profesional: Contexto de la intervención social.

Tipo de actividad: De introducción metodológica y conceptual.

Agrupamiento: Todo el grupo clase.

Trabajo previo/autoestudio: Aún no se realiza trabajo previo o autoestudio.

Objetivos:

- Definir el concepto de discriminación social.
- Describir una actividad de integración social que aborde la problemática.
- Conocer la UT y el modelo pedagógico de *flipped classroom*.

Resultado de Aprendizaje: Determina los ámbitos de intervención social describiendo las características y necesidades de las personas en situación de: exclusión social, discriminación por razón de sexo, lugar de procedencia, etnia o cultura.

Contenidos: 1.1.

Criterios de evaluación: 1.2.

Competencia: a).

Temporalización, secuenciación y descripción actividad: Total 1 hora.

1: 30'. Antes que nada, se pedirá al alumnado que abran sus móviles y que entren a un enlace de mentimeter (se proyectará el QR), y definan en 3 palabras la discriminación. Luego se hará una reflexión conjunta con los conceptos que más consenso han generado, y se les preguntará si echan alguno en falta. También la idea es que los alumnos puedan describir algunas propuestas de intervención que conozcan que aborden la discriminación.

2: 30' Presentación UT (duración de la misma, objetivos, contenidos, materiales de autoestudio, actividades en el aula y evaluación) y explicación del modelo pedagógico por el que se opta a partir de la visualización de un pequeño video de 3' sobre el modelo pedagógico. <https://www.youtube.com/watch?v=Xx3AVjuzVdc&t=4s>. Se pondrá especial énfasis en la importancia de que realicen el autoestudio (que será parte de la nota) y en motivarlos. Se resolverán posibles dudas que hayan podido surgir sobre la UT y el modelo pedagógico. Se les indicará que disponen de toda esta explicación en el aula virtual por si alguna cuestión no les ha quedado clara. Además, el docente informará de la

Actividad 1: Presentación de la Unidad de trabajo y aproximación al concepto de discriminación

composición de los grupos fijos para la realización de algunas actividades durante la UT (6 grupos heterogéneos de 4 personas).

Recursos: -Humanos: Docente.

-Digitales: Proyector, vídeo, ordenador/móvil.

-Materiales: No necesarios.

Evaluación: Evaluación inicial/diagnóstica realizada a partir de la observación del docente.

Tabla 5

Ficha de actividad 2

Actividad 2: Desmontando prejuicios y estereotipos racistas

Unidad: Discriminación por motivos de etnia, cultura, origen, LGTBIQ+ y género.

Módulo profesional: Contexto de la intervención social.

Tipo de actividad: Cooperativa.

Agrupamiento: 6 grupos de 4 alumnos (grupos de composición fija).

Trabajo previo/autoestudio: Lectura del material del IOC (https://ioc.xtec.cat/materials/FP/Recursos/fp_iso_m01_web/fp_iso_m01_htmlindex/media/fp_iso_m01_u4_pdfindex.pdf) pp 11-15 y responder a Google Forms con preguntas de comprobación (ver anexo 1).

Objetivos:

- Trabajar de forma cooperativa.
- Identificar prejuicios y estereotipos racistas.
- Buscar información contrastada para desmontarlos.
- Realizar un mural original con la información encontrada.

Actividad 2: Desmontando prejuicios y estereotipos racistas

Resultado de Aprendizaje: Determina los ámbitos de intervención social describiendo las características y necesidades de las personas en situación de: exclusión social, discriminación por razón de sexo, lugar de procedencia, etnia o cultura.

Contenidos: 1.1, 1.2.

Criterios de evaluación: 1.1, 1.2, 1.3, 1.4.

Competencia: d).

Temporalización, secuenciación y descripción actividad: Total 2 horas.

1: 10' En primer lugar se resolverán posibles dudas que hayan podido surgir a través del material de autoestudio.

2: 5' Se explicará al alumnado que deberán, por los grupos ya establecidos, detectar al menos 2 estereotipos racistas que existan en el imaginario colectivo sobre alguno de los colectivos específicos (origen, etnia o cultura). A continuación, deberán buscar fuentes fiables que desmonten dichas afirmaciones (ya pueden ser artículos científicos, gráficas, estadísticas, noticias). Seguidamente, deberán realizar un mural que refleje el trabajo que han realizado. Los murales serán expuestos en el instituto en el marco del día para la eliminación de la discriminación racial. Se deberán autogestionar en cuanto a la repartición de tareas.

3: 45' Consenso sobre los estereotipos y búsqueda de información para desmontarlos.

4: 60' Realización del mural que refleje aquello que han encontrado. El formato es totalmente libre. Si lo necesitasen, se les imprimiría el material que deseen. Pueden utilizar rotuladores, pinturas, recortes de revista, impresiones de gráficos, estadísticas, imágenes, etc.

Recursos: -Humanos: Docente.

-Digitales: Ordenadores, impresora.

-Materiales: Revistas, folios impresos, rotuladores, pinturas, etc.

Evaluación: Evaluación formativa y evaluación continua a partir del autoestudio y del producto final/mural (ver anexos 4 y 5).

Fuente: Elaboración propia

Tabla 6*Ficha de actividad 3*

Actividad 3: Mesa redonda documental “Descendents”.

Unidad: Discriminación por motivos de etnia, cultura, origen, LGTBIQ+ y género.

Módulo: Contexto de la intervención social.

Tipo de actividad: Colaborativa.

Agrupamiento: Todo el grupo.

Trabajo previo/autoestudio: Lectura material didáctico IOC

https://ioc.xtec.cat/materials/FP/Recursos/fp_iso_m01_web/fp_iso_m01_htmlindex/media/fp_iso_m01_u4_pdfindex.pdf pp. 15-25 y responder a preguntas de *Google Forms* (ver anexo 1).

Objetivos:

- Visualizar el documental Descendents.
- Discutir en la mesa redonda sobre lo observado.
- Analizar necesidades, factores e indicadores asociados a las personas del colectivo que salen en el documental.

Resultado de Aprendizaje: Determina los ámbitos de intervención social describiendo las características y necesidades de las personas en situación de: exclusión social, discriminación por razón de sexo, lugar de procedencia, etnia o cultura.

Contenidos: 1.1, 1.2, 1.3, 1.4.

Criterios de evaluación: 1.1,

Competencia: d).

1.2, 1.3, 1.4, 1.5, 1.8.

Temporalización, secuenciación y descripción actividad: Total 2 horas.

1: 5' Resolución de dudas.

2: 55' Visualización del documental ‘Descendents’ que relata las vivencias de jóvenes migrantes y jóvenes catalanes de segunda o tercera generación residentes en Cataluña teniendo rasgos fenotípicos o culturales distintos a los de la cultura hegemónica.
<https://www.youtube.com/watch?v=G5ZvFKzD8hk&t=728s>

Actividad 3: Mesa redonda documental “Descendents”.

3: 1h: Se dispondrá el aula en círculo para la realización de la mesa redonda. Se indicará a las personas que deberán participar como mínimo en 3 ocasiones en la mesa redonda. El docente repartirá roles a 3 personas: 2 secretarios/as (encargados de recoger principales conclusiones) y un/a moderador/a que se encargará de gestionar los turnos de palabra y el tiempo de las intervenciones (no mayor a 2'). El docente facilitará al moderador una serie de preguntas y palabras clave por si la discusión quedara estancada (ver anexo 2). También se indicará al alumnado que se evaluará al conjunto del grupo, su nivel de discusión y su grado de colaboración para que la mesa redonda funcione, por lo que la participación activa será fundamental.

Recursos: -Humanos: Docente
-Digitales: Proyector, vídeo, ordenador.
-Materiales: Folio con las preguntas y palabras clave.

Evaluación: Evaluación formativa y evaluación continua. Para el autoestudio su rúbrica correspondiente, y para la evaluación de la mesa redonda, el docente realizará observación no participante y posteriormente una lista de cotejo (ver anexos 3 y 5).

Fuente: Elaboración propia

Tabla 7

Ficha de actividad 4

Actividad 4: Team based learning diversidad afectivo-sexual y género

Unidad: Discriminación por motivos de etnia, cultura, origen, LGTBIQ+ y género.

Módulo: Contexto de la intervención social.

Tipo de actividad: Individual y colaborativa.

Agrupamiento: Primero deberán trabajar individualmente y luego en su grupo de composición fija.

Trabajo previo/autoestudio: Lectura material didáctico IOC

https://ioc.xtec.cat/materials/FP/Recursos/fp_iso_m01_web/fp_iso_m01_htmlindex/media/fp_iso_m01_u4_pdfindex.pdf pp. 25-32.

Objetivos:

-Conocer la conceptualización de género y diversidad afectivo-sexual.

Actividad 4: Team based learning diversidad afectivo-sexual y género

- Resolver el cuestionario en relación a la lectura.
- Discutir sobre las discrepancias entre las diferentes respuestas.

Resultado de Aprendizaje: Determina los ámbitos de intervención social describiendo las características y necesidades de las personas en situación de: exclusión social, discriminación por razón de sexo, lugar de procedencia, etnia o cultura.

Contenidos: 1.1, 1.2, 1.3.	Criterios de evaluación: 1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 1.5, 1.6.	Competencia: a).
-----------------------------------	---------------------------------------------------------------	-------------------------

Temporalización, secuenciación y descripción actividad: Total 50 min.

1: 5' Explicación de la sesión, que empezará por un pequeño cuestionario de 10 preguntas con respuestas múltiples. Se les recordará que dicho cuestionario será tenido en cuenta de cara a la evaluación continua (rúbrica de autoestudio), y será recogido por el docente al acabar la clase para comprobar que se ha realizado la lectura.

2: 10' El alumnado deberá responder el cuestionario en relación a los contenidos que ha leído sobre la discriminación afectivo-sexual y de género (ver anexo 9).

3: 20' El alumnado se agrupará por equipos de 4 personas (composición fija) y deberán discutir por qué han optado por una u otra respuesta. La idea es que la discusión permita a todos los integrantes tener claras las respuestas y los contenidos abordados.

15': Los últimos 15 minutos serán destinados a realizar una discusión con el conjunto del grupo-clase sobre por qué una respuesta es correcta y otra no. Se les darán las respuestas correctas y se resolverán posibles dudas, así como el abordaje de posibles temas de interés que hayan podido surgir a partir de la lectura.

Recursos: -Humanos: Docente.

-Digitales:

-Materiales: Folios con el cuestionario.

Evaluación: Evaluación formativa y evaluación continua a partir de la rúbrica del autoestudio (ver anexo 5).

Fuente: Elaboración propia

Tabla 8

Ficha de actividad 5

Actividad 5: Propuesta de intervención a partir de la visualización del documental “Trànsit”

Unidad: Discriminación por motivos de etnia, cultura, origen, LGTBIQ+ y género.

Módulo: Contexto de la intervención social.

Tipo de actividad: Actividad individual.

Agrupamiento: Todo el grupo clase.

Trabajo previo/autoestudio:

Visualización del documental Trànsit en Edpuzzle y responder a las preguntas de comprobación (ver anexo 1).

<https://www.youtube.com/watch?v=BMjukWUqMz4>

Objetivos:

- Visualizar el documental Trànsit.
- Identificar necesidades del colectivo de personas *trans*.
- Detectar factores de riesgo y protección.
- Realizar una propuesta de intervención.

Resultado de Aprendizaje: Determina los ámbitos de intervención social describiendo las características y necesidades de las personas en situación de: exclusión social, discriminación por razón de sexo, lugar de procedencia, etnia o cultura.

Contenidos: 1.1, 1.2, 1.3,
1.4.

Criterios de evaluación: 1.1,
1.2, 1.3, 1.4, 1.5, 1.6, 1.7, 1.8.

Competencia: a).

Temporalización, secuenciación y descripción actividad: Total 70 min.

1: 5': Resolución de dudas que han podido surgir a partir del visionado y explicación de la actividad.

2: 45': El alumnado, a partir del visionado, deberá generar una propuesta de intervención como si fuera el TIS (Técnico de Integración Social) del centro educativo de alguna de las personas que relatan sus vivencias en el documental. Puede ser una propuesta de intervención dirigida al alumnado del instituto (de sensibilización) o a una de las personas

Actividad 5: Propuesta de intervención a partir de la visualización del documental “Trànsit”

trans en particular. Deberán contemplar diagnóstico, objetivos, planificación, implementación y evaluación.

3: 20': Por último, cada alumno deberá explicar muy brevemente al resto de la clase cuál ha sido su propuesta de intervención.

Recursos: -Humanos: Docente.
-Digitales:
-Materiales: Folios.

Evaluación: Evaluación formativa y evaluación continua de las preguntas de comprobación y de la propuesta de intervención (ver anexos 5 y 6).

Fuente: Elaboración propia

Tabla 9

Ficha de actividad 6

Actividad 6: Puzle de Aronson

Unidad: Discriminación por motivos de etnia, cultura, origen, LGTBIQ+ y género.

Módulo: Contexto de la intervención social.

Tipo de actividad: Actividad cooperativa.

Agrupamiento: 6 grupos de 4 personas (grupos de composición fija).

Trabajo previo/autoestudio:

Antes que nada, el alumnado tendrá que leer la explicación de la actividad que se realizará el próximo día:

“Se realizará un puzzle de Aronson para abordar las características (A), factores (B), necesidades (C) e indicadores (D) asociados a la discriminación por razón de género y LGTBIQ+. Cada uno de vosotros tendrá asignado parte de un contenido (A, B, C o D). En el aula, estaréis agrupados con vuestro ‘grupo base’ de 4 personas (donde cada uno de los 4 tendrá asociado el contenido A, B, C o D). La idea es que, en el aula, os separéis y os agrupéis con el ‘grupo de expertos’ de cada uno de los bloques de contenido y realicéis una discusión y unas conclusiones conjuntas sobre el contenido que os ha tocado. Seguidamente, deberéis volver con vuestro grupo base, y compartir lo que habéis aprendido con el grupo de expertos, de manera que todos podáis comprender el contenido A, B, C y D en su conjunto. En casa, deberéis realizar una síntesis con vuestras palabras de mínimo media

Actividad 6: Puzzle de Aronson

página y máximo una sobre el contenido que os ha tocado y subirla al aula virtual, de manera que pueda comprobar que habéis realizado el autoestudio”.

https://ioc.xtec.cat/materials/FP/Recursos/fp_iso_m01_web/fp_iso_m01_htmlindex/media/fp_iso_m01_u4_pdfindex.pdf

Los grupos de expertos:

Grupo A Características asociadas a situaciones de riesgo de exclusión social por razón de sexo (pp. 33-37) [6 personas].

Grupo B Factores que influyen sobre las situaciones de riesgo de exclusión social o discriminación por razón de sexo (pp. 37-39) [6 personas].

Grupo C Necesidades de las personas en situaciones de riesgo de exclusión social o discriminación por razón de sexo que determinan las demandas de intervención social (pp. 39-42) [6 personas].

Grupo D Variables e indicadores de situación de riesgo de exclusión social o discriminación por razón de sexo. (pp. 42-44). [6 personas].

Objetivos:

- Conocer diferentes cuestiones asociadas a la discriminación machista y LGTBIQ+.
- Trabajar de manera cooperativa en el aula.
- Comprender la globalidad del concepto.
- Redactar una síntesis sobre todo lo aprendido (los 4 conceptos).

Resultado de Aprendizaje: Determina los ámbitos de intervención social describiendo las características y necesidades de las personas en situación de: exclusión social, discriminación por razón de sexo, lugar de procedencia, etnia o cultura.

Contenidos: 1.1, 1.2, 1.3, 1.4.	Criterios de evaluación: 1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 1.5, 1.6, 1.7, 1.8.	Competencia: a).
----------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------	-------------------------

Temporalización, secuenciación y descripción actividad: Total 2 horas.

1: 5’: Explicación sobre como irá la sesión (resolución de dudas sobre el puzzle de Aronson) e indicación de que deberán realizar la rutina de pensamiento “Antes pensaba, ahora pienso”, antes de realizar el Puzzle de Aronson y después, para comprobar qué es lo que han aprendido.

Actividad 6: Puzzle de Aronson

- 2: 20' Cada persona individualmente deberá realizar la primera parte de la rutina de pensamiento de “Antes pensaba” en función de los 4 subtemas. Naturalmente, muchos tendrán una idea muy básica o errónea sobre los otros 3 temas que no dominen.
- 3: 25' Cada persona se deberá agrupar con su grupo de “expertos” y realizar una discusión sobre lo aprendido para elaborar una serie de conclusiones conjuntas sobre el subtema.
- 4: 35' Se volverán a juntar los integrantes del grupo base y cada miembro deberá explicar a los demás lo que ha aprendido, de manera que los 4 integrantes conozcan los contenidos de los 4 subtemas.
- 5: 35' Cada persona, individualmente, deberá realizar la segunda parte de la rutina de pensamiento y aportar en grandes rasgos aquello que ahora saben sobre los 4 subtemas y entregarlo al docente.

Recursos: -Humanos: Docente.
 -Digitales:
 -Materiales: Folios.

Evaluación: Evaluación continua a partir del autoestudio y rúbrica sobre la rutina de pensamiento (ver anexos 5 y 7).

Fuente: Elaboración propia

Tabla 10

Ficha de actividad 7

Actividad 7: Diseño de propuesta de actividad/proyecto para sensibilizar sobre la violencia machista

Unidad: Discriminación por motivos de etnia, cultura, origen, LGTBIQ+ y género.

Módulo: Contexto de la intervención social.

Tipo de actividad: Individual.

Agrupamiento: Todo el grupo clase.

Trabajo previo/autoestudio: Visualización de los 3 videos de la campaña y tú qué harías de la Junta de Andalucía (3 minutos aproximadamente):

<https://www.juntadeandalucia.es/institutodelamujer/index.php/areas-tematicas-coeducacion/curso-2022-2023-nuevos-recursos-para-la-coeducacion-del-instituto->

Actividad 7: Diseño de propuesta de actividad/proyecto para sensibilizar sobre la violencia machista

<andaluz-de-la-mujer/campana-contra-la-violencia-de-genero-en-la-juventud-y-tu-que-harias>

Visualización del vídeo de la campaña de sensibilización sobre consentimiento sexual:
<https://www.youtube.com/watch?v=E4WTnJCMrH8>

Lectura de la propuesta de taller de grafiti contra el machismo:

<https://barbiturikills.com/talleres/taller-de-violencia-de-genero-vs-grafiti/>

Lectura de la noticia con la propuesta de estos integradores sociales:

<https://www.lanzadigital.com/provincia/los-alumnos-de-integracion-social-del-atenea-conciencian-en-contra-de-la-violencia-de-genero/>

Responder a las preguntas de comprobación de *Google Forms* (ver anexo 1).

Objetivos:

- Planificar una propuesta de intervención para la prevención de la violencia machista.
- Exponer la propuesta delante del resto de compañeros.
- Dar retroalimentación a los compañeros sobre la propuesta.

Resultado de Aprendizaje: Determina los ámbitos de intervención social describiendo las características y necesidades de las personas en situación de: exclusión social, discriminación por razón de sexo, lugar de procedencia, etnia o cultura.

Contenidos: 1.1, 1.2, 1.3, 1.4.	Criterios de evaluación: 1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 1.5, 1.6, 1.7, 1.8.	Competencia: e).
-------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------	-------------------------

Temporalización, secuenciación y descripción actividad: Total 2 horas.

1: 10' Resolución de posibles dudas del contenido de autoestudio de esta actividad. Además, se explicará al alumnado que deberán diseñar durante la sesión una propuesta de intervención de forma individual para la sensibilización y prevención de la violencia machista. La propuesta deberá ir dirigida a una población concreta con la que el/la Técnico de Integración Social se podría encontrar en su futuro profesional (alumnado de un instituto, jóvenes de un espacio joven, de un centro de menores, etc.). La idea deberá ser realista, innovadora y transformadora. A continuación, se deberá presentar la propuesta diseñada delante del resto de alumnos y docente, con la intención de obtener posibles críticas o propuestas de mejora.

Actividad 7: Diseño de propuesta de actividad/proyecto para sensibilizar sobre la violencia machista

2: 60' El alumnado deberá ir realizando la propuesta y podrá obtener soporte del docente para la realización de la misma. La propuesta deberá tener su diagnóstico, objetivos, planificación (con su respectiva metodología, recursos, temporalización), implementación y evaluación.

3: 50' Cada alumno deberá presentar en no más de 2 minutos y de forma atractiva la propuesta que ha diseñado. Podrá recibir tanto retroalimentación del docente, como del resto de sus compañeros.

Recursos: -Humanos: Docente.
-Digitales:
-Materiales: Folios.

Evaluación: Evaluación formativa y evaluación continua del autoestudio y de la propuesta de intervención (ver anexos 5 y 8).

Fuente: Elaboración propia

Tabla 11

Ficha de actividad 8

Actividad 8: Presentación de servicios SIE, SAI y SAiD

Unidad: Discriminación por motivos de etnia, cultura, origen, LGTBIQ+ y género.

Módulo: Contexto de la intervención social.

Tipo de actividad: Expositiva y coloquio.

Agrupamiento: Todo el grupo clase.

Trabajo previo/autoestudio: Consultar los links con información sobre los servicios y realizar un mínimo de 2 preguntas por servicio y enviarlas al docente vía aula virtual. La idea es que el docente filtre las más interesantes para hacerlas llegar a los servicios.

<https://www.rubi.cat/ca/temes/igualtat/sai-servei-d2019atencio-integral>

<https://igualtat.gencat.cat/ca/ambits-dactuacio/violencies-masclistes/serveis-dintervencio-especialitzada-en-violencia-masclista-SIE-/index.html>

<https://sosracisme.org/said/>

Actividad 8: Presentación de servicios SIE, SAI y SAiD**Objetivos:**

- Conocer las principales características y funciones de los servicios.
- Realizar preguntas a los ponentes de los servicios.
- Participar del pequeño coloquio con los/as ponentes.

Resultado de Aprendizaje: Determina los ámbitos de intervención social describiendo las características y necesidades de las personas en situación de: exclusión social, discriminación por razón de sexo, lugar de procedencia, etnia o cultura.

Contenidos: 1.1, 1.2, 1.3,
1.4.

Criterios de evaluación: 1.1, 1.2,
1.3, 1.4, 1.5, 1.6, 1.7, 1.8.

Competencia: d).

Temporalización, secuenciación y descripción actividad: Total 2 horas.

La idea de esta sesión es que el alumnado conozca 3 servicios del territorio que trabajan con los diferentes colectivos. Por un lado, el SAI (Servei d'Atenció Integral) de Rubí que atiende, asesora y acompaña a personas del colectivo LGTBIQ+. Por otro lado, el SIE o Servicio de Intervención Especializada del Vallès Occidental, que atiende a mujeres y chicas víctimas de violencia machista, a sus hijos/as y entorno próximo. Su equipo multidisciplinar tiene una vertiente educativa, psicológica, de trabajo social y jurídica. Por último, el SAID o Servicio de Atención y Denuncia de la ONG SOS Racisme, que se encarga del acompañamiento de personas que han sufrido algún tipo de agresión o discriminación racista, ofreciendo atención psicosocial y jurídica.

- 1: 25' Ponencia de presentación del servicio SAI (Servicio de Atención Integral) a personas del colectivo LGTBIQ+.
- 2: 15' Fase de preguntas y pequeño coloquio con el servicio.
- 3: 25' Ponencia de presentación del servicio SIE de la comarca del Vallès Occidental.
- 4: 15' Fase de preguntas y pequeño coloquio con el servicio.
- 5: 25' Tercera ponencia de presentación del servicio SAID de SOS Racisme.
- 6: Fase de preguntas y pequeño coloquio con el servicio.

Recursos: -Humanos: Ponentes de los diferentes servicios.

Evaluación: Evaluación continua únicamente a partir del autoestudio (ver anexo 5).

Actividad 8: Presentación de servicios SIE, SAI y SAiD

- Digitales: Proyector y pantalla si lo requieren los ponentes.
- Materiales: Trípticos o el material didáctico que traigan los/as ponentes

Fuente: Elaboración propia

Tabla 12*Ficha de actividad 9***Actividad 9:** Evaluación de la UT

Unidad: Discriminación por motivos de etnia, cultura, origen, LGTBIQ+ y género.

Módulo: Contexto de la intervención social.

Tipo de actividad: Evaluativa.

Agrupamiento: Primero de manera individual y después con el conjunto de grupo clase.

Trabajo previo/autoestudio: Realización del cuestionario de autoevaluación y del de coevaluación (ver anexos 11 y 12).

Objetivos:

- Valorar el modelo pedagógico.
- Evaluar su trabajo individual y grupal.
- Valorar el acompañamiento docente.
- Realizar propuestas de mejora.

Resultado de Aprendizaje: Determina los ámbitos de intervención social describiendo las características y necesidades de las personas en situación de: exclusión social, discriminación por razón de sexo, lugar de procedencia, etnia o cultura.

Contenidos: 1.1, 1.2, 1.3, 1.4

Criterios de evaluación: 1.1,

Competencias: a), d), e).

1.2, 1.3, 1.4, 1.5, 1.6, 1.7, 1.8.

Temporalización, secuenciación y descripción actividad: Total 2 horas.

Actividad 9: Evaluación de la UT

1: 20' Explicación de la sesión. Se repartirá a cada alumno un folio con el instrumento de evaluación que deberán llenar de forma individual. Se trata de una especie de asterisco con 12 puntas para valorar 3 ítems de 4 ámbitos que son el trabajo individual, trabajo grupal, modelo pedagógico y acompañamiento docente (ver anexo 10). Cada ítem tiene 3 segmentos, el que se acerca más al centro equivaldría a "mal", el del medio a "regular" y el más alejado a "bien". Una vez hayan valorado los 12 ítems, deberán juntar los puntos, de manera que les quedará un dibujo.

2: 5': El docente recogerá los folios, los mezclará y volverá a repartir aleatoriamente al alumnado.

3: 25': Cada alumno deberá salir con la valoración de uno de sus compañeros a la pizarra (donde estará el instrumento en un papel mural grande), y marcar los puntos que vea con un rotulador de color y realizar el dibujo. La idea de mezclar las valoraciones es evitar al máximo el posible sesgo a la hora de salir a la pizarra. Finalmente debería quedar un asterisco con las valoraciones de todo el alumnado y con una valoración conjunta lo más visual posible.

4: 60': Se dispondrán las sillas del aula en forma de círculo. Se realizará una discusión sobre cómo ha ido la unidad de trabajo en función de los diferentes ítems, que será moderada por el propio docente. Se irá analizando ítem por ítem para poder ponerle palabras a lo que, de forma visual, se observa en el mural. La idea es que el alumnado pueda reflexionar acerca de su propio aprendizaje, tanto a nivel individual, como grupal. Del mismo modo, analizar si el modelo pedagógico ha contribuido a que profundizaran más en su aprendizaje, y, por ende, a facilitar que este sea más significativo. En este sentido, también se recogerán propuestas de mejora con la intención de poder optimizar la tarea docente en el futuro (tanto a nivel de materiales, propuestas de actividades, etc.).

Recursos: -Humanos: Docente.

-Digitales:

-Materiales: Folios con el instrumento de evaluación, papel mural con el instrumento de evaluación en grande y rotuladores de colores.

Evaluación: El docente realizará observación participante y recogerá lo que sea significativo en un registro anecdotico.

Fuente: Elaboración propia

3.3.6. Recursos

Tabla 13

Recursos para el desarrollo de la UT

Humanos	Materiales	Tecnológicos
Docente	Folios, rotuladores, papel de mural, bolígrafos, revistas, pinturas.	Red de internet
Ponentes de los servicios SAI, SAID y SIE.		Proyector
		Ordenadores
		Impresora

Fuente: Elaboración propia

Tabla 14

Material en red tanto para el autoestudio como para alguna sesión de aula

Actividad 1	https://www.youtube.com/watch?v=Xx3AVjuzVdc&t=4s (Video modelo <i>flipped classroom</i>)
Actividad 2	https://ioc.xtec.cat/materials/FP/Recursos/fp_iso_m01_web/fp_iso_m01_htmlindex/media/fp_iso_m01_u4_pdfindex.pdf pp. 11-15 (Material IOC)
Actividad 3	https://ioc.xtec.cat/materials/FP/Recursos/fp_iso_m01_web/fp_iso_m01_htmlindex/media/fp_iso_m01_u4_pdfindex.pdf pp. 15-25 (Material IOC) https://www.youtube.com/watch?v=G5ZvFKzD8hk&t=728s (Documental 'Descendents')
Actividad 4	https://ioc.xtec.cat/materials/FP/Recursos/fp_iso_m01_web/fp_iso_m01_htmlindex/media/fp_iso_m01_u4_pdfindex.pdf pp. 25-32 (Material IOC)

Actividad 5	https://www.youtube.com/watch?v=BMjukWUqMz4 (Documental 'Trànsit')
Actividad 6	https://ioc.xtec.cat/materials/FP/Recursos/fp_iso_m01_web/fp_iso_m01_htmlindex/media/fp_iso_m01_u4_pdfindex.pdf pp. 33-45 (Material IOC)
Actividad 7	Diferentes propuestas de campaña contra la violencia machista: https://www.juntadeandalucia.es/institutodelamujer/index.php/areas-tematicas-coeducacion/curso-2022-2023-nuevos-recursos-para-la-coeducacion-del-instituto-andaluz-de-la-mujer/campana-contra-la-violencia-de-genero-en-la-juventud-y-tu-que-harias https://www.youtube.com/watch?v=E4WTnJCMrH8 https://barbiturikills.com/talleres/taller-de-violencia-de-genero-vs-grafiti/ https://www.lanzadigital.com/provincia/los-alumnos-de-integracion-social-del-atenea-conciencian-en-contra-de-la-violencia-de-genero/
Actividad 8	Servicios que trabajan contra la discriminación y violencia racista, LGTBIQ+ y machista https://www.rubi.cat/ca/temes/igualtat/sai-servi-d2019atencio-integral https://igualtat.gencat.cat/ca/ambits-dactuacio/violencies-masclistes/serveis-dintervencio-especialitzada-en-violencia-masclista-SIE-/index.html https://sosracisme.org/said/

Fuente: Elaboración propia

3.3.7. Evaluación

A lo largo de esta propuesta de intervención la idea es ir incorporar una evaluación continua y sumativa. De esta manera, al final de la misma, poder recoger el cómputo total de la calificación. Dicha calificación partirá tanto del autoestudio (con un 30%) y de las actividades en el aula (con un 50%) y se realizará esencialmente a partir de rúbricas y una lista de cotejo (ver anexos 3, 4, 5, 6, 7 y 8). El porcentaje restante será atribuido tanto a la autoevaluación (15%), como a la coevaluación del alumnado (5%), sobre aquellas actividades en las que se haya realizado trabajo en grupo. Ambas se realizarán a partir de los cuestionarios de auto y

coevaluación (ver anexos 11 y 12). La intención es que el alumnado pueda reflexionar acerca de su propio proceso de aprendizaje e incidir en la metacognición, poniendo el énfasis en aquellas cuestiones donde prestar mayor atención y susceptibles de mejora. Naturalmente, si existiera una diferencia sustancial entre aquello que ha observado el docente y la forma de auto o coevaluarse prevalecería el criterio docente. Así, se aprovecharía para poder tener una conversación con dicho/a alumno/a con el fin de poder fomentar la autocrítica y la autorreflexión.

A continuación, se destacan en la tabla 15 y 16 los porcentajes de la calificación global según el agente evaluador y según las actividades realizadas en el aula:

Tabla 15

Porcentaje de calificación según agente evaluador

Evaluación según agente evaluador	
Heteroevaluación	80%
Autoevaluación	15%
Coevaluación	5%
Total	100%

Fuente: Elaboración propia

Tabla 16*Porcentaje de calificación de las actividades en el aula*

Evaluación actividades en el aula	
Mural	20%
Mesa redonda	20%
Propuesta de intervención personas <i>trans</i>	15%
Puzle de Aronson (a partir de rutina de pensamiento)	20%
Propuesta de intervención de sensibilización sobre la violencia machista	25%
Total	100%

Fuente: Elaboración propia

Se considera también oportuno hacer hincapié en la evaluación formativa entendida como aquella que valora el aprendizaje del discente y que plantea, si cabe, tomar decisiones en el proceso de enseñanza. Es decir, reforzar contenidos o replantear sesiones si se considera oportuno o necesario. De hecho, a lo largo de esta Unidad de Trabajo se pretende poder ir analizando el autoestudio de los alumnos para, en caso de ser indispensable, reformular alguna que otra sesión o detenerse a realizar repasos/resolución de dudas más largos que los que ya están estipulados en las fichas de actividades. Por tanto, se plantea recurrir al sistema evaluación formativa de JITT (*Just In Time Teaching*).

En relación a la atención a la diversidad, no se tomarán medidas significativas en tanto que la Formación Profesional no las contempla. Sí que se tendrán en cuenta las medidas generales de atención a la diversidad, como podrían ser el agrupamiento en grupos heterogéneos (para la realización de algunas de las actividades), la personalización del aprendizaje (tanto de forma presencial como en línea), la realización de repasos y resolución de dudas (al inicio de las sesiones presenciales), la disposición del material de autoestudio para visualizar cuantas veces

sea necesario (respetando los diferentes ritmos de aprendizaje) o la utilización de metodologías activas como el aprendizaje cooperativo.

Tal y como se refleja en el apartado de contextualización, hay una persona en el aula con NEAE (Necesidades Específicas de Apoyo Educativo), concretamente con Necesidades Específicas de Aprendizaje de Lectura o dislexia. Dicha persona requiere como mucho de alguna adaptación en el tiempo que se le da para la realización de alguna actividad o prueba evaluativa. Su caso ya ha sido abordado con el resto de profesorado y equipo de orientación, así como con la propia persona afectada, y se ha pactado que ésta sería la manera de proceder.

3.4. Evaluación de la propuesta

Para la evaluación de la propuesta de intervención, el docente tendrá en cuenta diferentes cuestiones como las calificaciones del alumnado, la propia observación a partir de la implementación, los cuestionarios de auto y coevaluación y la sesión destinada a la evaluación de la Unidad de Trabajo (actividad 9).

Así, en el caso que el alumnado obtuviera en términos generales muy malas calificaciones, tanto en las actividades de aula, como en las tareas de autoestudio, denotaría que alguna cosa está fallando y que debería ser revisada.

Además, también se tendrán en cuenta los cuestionarios de autoevaluación y coevaluación (anexos 11 y 12), que constan de un ítem para evaluar el modelo pedagógico y su utilidad de cara a la profundización de los contenidos.

Gran parte de la evaluación de la propuesta tendrá lugar en la sesión evaluativa (actividad 9). En dicha sesión, los y las alumnas deberán señalar a partir de un instrumento cómo habían ido a lo largo de la Unidad de Trabajo los ámbitos de desempeño individual y grupal, el propio modelo pedagógico y el acompañamiento docente (ver anexo 10). A continuación, se realizará una discusión sobre los resultados obtenidos, cosa que permitiría poner palabras a aquello reflejado en el instrumento (mural en la pizarra con las valoraciones del conjunto de la clase).

Así, el docente podrá no solo fomentar la metacognición en los alumnos analizando cuál ha sido su papel a nivel de implicación individual y grupal, sino también valorar la viabilidad del modelo pedagógico y de la propuesta en su conjunto. Asimismo, se podrá saber qué cuestiones han supuesto más dificultad, qué cosas se deberán revisar tanto de los materiales

de autoestudio o de las actividades en el aula. En dicha sesión se recogerán propuestas de mejora, con la intención de orientar la tarea docente hacia la misma en el futuro.

Para poder realizar una evaluación aún más exhaustiva, y aunque la propuesta no haya sido llevada aún a la práctica, se plantea la utilización de una matriz DAFO que recoja tanto Debilidades, Amenazas, Fortalezas como Oportunidades que podrían surgir en la práctica.

Tabla 17*Matriz DAFO*

Origen interno	Origen externo
Debilidades	Amenazas
Falta de experiencia en la implementación del modelo pedagógico. Alta dedicación docente para preparar los materiales de autoestudio y para la corrección del material de comprobación. Tiempo ajustado para la realización de la propuesta.	Absentismo del alumnado. Desmotivación del alumnado respecto al modelo y la realización del autoestudio. Nula evidencia del éxito del modelo en la especialidad. Brecha digital.
Fortalezas	Oportunidades
Motivación por la docencia y el éxito de la implementación. Gran profundización de los contenidos. Posibilidad de combinar el modelo pedagógico con variedad de métodos. Monitorización del aprendizaje del alumnado y posible reajuste de las sesiones.	Enlace con recursos del territorio que trabajan con los colectivos específicos. Aumento del rendimiento académico. Alumnado motivado respecto a los contenidos. Difusión de la experiencia innovadora.

Fuente: Elaboración propia.

4. Conclusiones

Para concluir este trabajo, llega el momento de valorar si se han podido cumplir los objetivos establecidos, tanto el general, como los específicos.

Partiendo del objetivo general, definido como “diseñar una propuesta de intervención dirigida al alumnado del Ciclo Formativo de Grado Superior de Integración Social para concienciar sobre procesos de discriminación social mediante el modelo pedagógico de aula invertida”, se plantearon una serie de objetivos específicos. Es posible afirmar que el objetivo general y la mayoría de los específicos se han logrado, como se irá detallando a continuación.

Respecto al objetivo de analizar el modelo pedagógico en la literatura científica, se puede decir que esto ha sido posible gracias a que el modelo ha sido estudiado por diferentes autores en numerosas ocasiones los últimos años, y así queda reflejado en el marco teórico de este trabajo. A pesar de ser un modelo relativamente nuevo, ha supuesto muy buenos resultados para los docentes y las instituciones que lo han implementado. Esto se traduce tanto a nivel de motivación, participación del alumnado, consecución de objetivos, como en el aumento del rendimiento académico. Dicho modelo permite al alumnado poder tener una base de conocimientos que posibilita realizar en el aula un trabajo mucho más aplicativo, creativo y profundo. No obstante, sigue siendo necesario que las personas que lo implementan lo investiguen y publiquen sus investigaciones al respecto. Así, será más viable poder ir atajando posibles dificultades asociadas a la aplicación del mismo.

El objetivo relacionado con la comparación entre el modelo de *flipped classroom* y *flipped learning* también se ha cumplido. Se ha podido llegar a la conclusión que el modelo *flipped learning* representa una nueva variante mejorada del *flipped classroom* ‘más primitivo’. Aunque la literatura científica utilice los términos de manera indistinta, el *flipped learning* supone asegurarse de la realización del autoestudio por parte del alumnado, y también conlleva que el profesor pueda ir realizando evaluación formativa y dando retroalimentación a los alumnos (ya sea de forma presencial o telemática), así como replanteando las sesiones según las necesidades detectadas.

En relación al objetivo centrado en la valoración sobre la combinación del modelo con otras metodologías y actividades, se ha podido constatar que esto es posible e incluso necesario para su aplicación. El modelo es altamente flexible y permite la combinación con muchísimas

maneras de abordar las clases en el aula, tanto a nivel individual como grupal. Siempre con la intención de realizar en el aula actividades que impliquen capacidades de orden superior según la Taxonomía de Bloom.

Respecto al objetivo de recoger buenas prácticas del modelo pedagógico en la especialidad de Intervención Sociocomunitaria, cabe decir que no ha sido posible encontrar evidencias ni en la literatura científica, ni en blogs de profesorado que corroboren su eficacia en la especialidad. Sin embargo, sí que ha sido posible detectar diversas buenas prácticas de profesorado de FP de otras especialidades que animan al resto de docentes a intentar aplicarlo y constatar sus buenos resultados.

Por último, se destaca como a lo largo de este trabajo se han podido elaborar un total de 9 actividades originales con el modelo pedagógico de aula invertida para trabajar los contenidos de discriminación por razón de sexo, lugar de procedencia, etnia o cultura, enmarcadas en el módulo profesional de Contexto de la Intervención Social, dentro del CFGS de Integración Social. Por este motivo, también el último objetivo específico se ha cumplido.

5. Limitaciones y prospectiva

Una vez concluido este Trabajo de Fin de Estudios, cabría destacar la existencia de alguna limitación en la elaboración del mismo y también la prospectiva.

En primer lugar, uno de los objetivos de este trabajo era la recopilación de buenas prácticas del modelo pedagógico de aula invertida en la especialidad de Intervención Sociocomunitaria. Después de la realización de una exhaustiva investigación, no se encontraron evidencias en la literatura científica, ni tampoco docentes de la especialidad que a través de sus blogs pongan de manifiesto la utilización de dicho modelo en la especialidad. Aunque probablemente existan ya docentes de la especialidad que han implementado el modelo pedagógico de *flipped classroom*, aún no se ha publicado al respecto. Esta cuestión supuso que, para la realización de la propuesta didáctica, se trabajase sin tener en cuenta referentes previos que estuvieran contextualizados. No obstante, sí que se han encontrado voces de distintos docentes que expresaban que el modelo es aplicable a diferentes módulos formativos y etapas educativas, por lo que se optó por intentarlo de todos los modos.

En segundo lugar, a nivel de prospectiva, el hecho de aún no poder implementar la propuesta, deja algunas incógnitas como qué pasaría en caso de que el alumnado no realizase el

autoestudio, una cuestión indispensable para poder en clase realizar las actividades y para garantizar el éxito de la Unidad de Trabajo y de la implementación del modelo pedagógico. Por este motivo, podría ser interesante llevar la propuesta a la práctica para así posteriormente poder valorar su eficacia y eficiencia, así como sus puntos débiles y fuertes. Es en la propia implementación cuando un docente deberá afrontar las posibles dificultades que puedan surgir de todo aquello que va planificando y programando, y que le permitirá poder ir mejorando su tarea en el día a día e ir creciendo a nivel profesional. Del mismo modo, barajar la posibilidad de intentar realizar la propuesta en otro módulo profesional o incluso en algún otro ciclo formativo de la especialidad, podría ser idóneo para valorar su viabilidad.

Referencias bibliográficas

- Aguilera-Ruiz, C., Manzano-León, A., Martínez-Moreno, I., del Carmen Lozano-Segura, M., & Yanicelli, C. C. (2017). El modelo flipped classroom. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 261-266.
- Asamblea General de la ONU. (2015). Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. A/RES/70/1 de 25 de septiembre de 2015. https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_es.pdf
- Berenguer Albaladejo, C. (2016). Acerca de la utilidad del aula invertida o flipped classroom. *XIV Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria*. Universidad de Alicante. 1466-1480.
- Blasco-Magraner, J. S., Català Saiz, A. y Marín-Liébana, P. (2022). El aprendizaje cooperativo y la técnica del puzzle de Aronson en el aula de música en secundaria. *Praxis*, 18(2), 50-67. <https://doi.org/10.21676/23897856.3909>
- Blasco-Serrano, A. C., Lacruz, J. L., & Sarsa, J. (2018). Percepción de los estudiantes al ‘invertir la clase’ mediante el uso de redes sociales y sistemas de respuesta inmediata. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, (57), 1-19.
- Calvo, A. (2015, 6 de octubre). FC en Formación Profesional. *Experiencias flipped* <https://www.theflippedclassroom.es/fc-en-formacion-profesional/>
- Cebrián Martínez, A., Palomares Ruiz, A., García Perales, R. (2019) El aprendizaje autorregulado y su efecto en el rendimiento académico. Descripción de una experiencia con los alumnos del Grado de Maestro de la Facultad de Educación de Albacete (estudio intersujetos). Roig-Vila, Rosabel (ed.). *Investigación e innovación en la Enseñanza Superior. Nuevos contextos, nuevas ideas*. Octaedro. pp. 66-79
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Anti-Discrimination Doctrine, Feminist Theory and Anti-Racist Politics. In *The University of Chicago Legal Forum* (Vol. 140, p. 139).
- Fidalgo-Blanco, Á., Sein-Echaluce, M. L., & García-Peña, F. J. (2020). Ventajas reales en la aplicación del método de Aula Invertida-Flipped Classroom. *Grupo GRIAL*.
- Flipped Learning Network. (2014). Los 4 pilares del aprendizaje invertido. <https://flippedlearning.org/wp-content/uploads/2016/07/PilaresFlip.pdf>
- FP Innovación. (2021, 3 de mayo). *Flipped Classroom en FP*. [Videop]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=lbGayjPQhLM>

González-Fernández, N., & Carrillo Jácome, G. A. (2016). El Aprendizaje Cooperativo y la Flipped Classroom: una pareja ideal mediada por las TIC. *Aularia: Revista Digital de Comunicación*, 5(2), 43-48.

Guirao, A. (s.f.). [Datos del autor]. Flipped FOL. <https://folcontic.wixsite.com/flippedfol/autor>

Hinojo Lucena, F. J., Aznar Díaz, I., Romero Rodríguez, J. M., & Marín Marín, J. A. (2019). Influencia del aula invertida en el rendimiento académico: Una revisión sistemática. *Campus virtuales: revista científica iberoamericana de tecnología educativa*. 8(1), 9-18.

Institut d'Estadística de Catalunya. (2023). *El Municipio en cifras*. Rubí.
<https://www.idescat.cat/emex/?id=081846>

Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula* (Vol. 4). Buenos Aires: Paidós.

Jordán-Lluch, C., Pérez Peñalver, M. J., & Sanabria Codesal, E. (2014). Investigación del impacto en un aula de matemáticas al utilizar flip education. *Pensamiento matemático*, 4(2), 9-22.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). *Boletín Oficial del Estado*, núm. 106, de 4 de mayo de 2006. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/con>

Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 78, de 1 de abril de 2022.
<https://www.boe.es/eli/es/lo/2022/03/31/3/con>

López Martínez, D. (2017, 3 de abril). ONROT (Torno al revés). *Experiencias Flipped*
<https://www.theflippedclassroom.es/experiencias-flipped-48-onrot-diego-lopez/>

Mandela, N. (1994). *Long walk to freedom: the autobiography of Nelson Mandela*. Boston, Little, Brown

Mercado López, E. P. (2020). Limitaciones en el uso del aula invertida en educación superior Limitations on the use of the Flipped Classroom in Higher Education. *Revista Transdigital*, 1, 1-28.

Miralles-Armenteros, S. & García Juan, B. (2021). Metodologías didácticas cooperativas en el ámbito universitario: Puzzle de Aronson y Socrative. In *Proceedings INNODOCT/20. International Conference on Innovation, Documentation and Education* (pp. 669-678).

Montoya, I. (2015, 27 de septiembre). “Flipped” en FP: creatividad, autoestima y autonomía. *Otras experiencias*. <https://cedec.intef.es/flipped-en-fp-creatividad-autoestima-y-autonomia/>

Observatori Contra l'Homofòbia. (2023). *L'estat de l'LGBTIfòbia a Catalunya en 2022*.
<https://lobservatori.cat/wp-content/uploads/2023/07/Estat-de-ILGTBI-fobia-a-Catalunya-2022-Interactiu-pagines.pdf>

Observatori per la Igualtat de Gènere. (2023). *Dossier Estadístic de Violències Masclistes 2022.*

https://dones.gencat.cat/web/.content/03_ambits/docs/publicacions_dossiers_estadistics_OIG17.pdf

Orden ECD/106/2013, de 23 de enero, por la que se establece el currículo del ciclo formativo de grado superior correspondiente al título de Técnico Superior en Integración Social. *Boletín Oficial del Estado* núm. 28, de 1 de febrero de 2013, 8518-8552.

<https://www.boe.es/eli/es/o/2013/01/23/ecd106>

ORDEN ENS/162/2017, de 19 de julio, por la que se establece el currículo del ciclo formativo de grado superior de integración social. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya* núm. 7420, de 19 de julio de 2017. <https://portaljuridic.gencat.cat/eli/es-ct/o/2017/07/19/ens162>

Parra Giménez, F. J. (2017). La taxonomía de Bloom en el modelo flipped classroom. *Publicaciones didácticas*, 86(1), 176-179.

Parra, M. C. y Peña, B. (2012). El aprendizaje cooperativo mediante actividades participativas, *Revista Anales de la Universidad Metropolitana*, 12(2), 15-37.

Pérez, A. (Martes, 23 de Enero de 2024). Cataluña cerró 2023 con récord de agresiones por LGTBIfobia: el 25% son contra personas trans. *El País*.

<https://elpais.com/espana/catalunya/2024-01-23/cataluna-cerro-2023-con-record-de-agresiones-por-lgtbifobia-el-25-son-contra-personas-trans.html>

Prieto, A. (2016, 11 de octubre). Flipped classroom y flipped learning: efectos sobre los hábitos y los roles de profesores y alumnos. *Profesor 3.0*
<https://profesor3punto0.blogspot.com/2016/10/flipped-classroom-y-flipped-learning.html>

Prieto, A. (2017). *Flipped Learning: aplicar el modelo de aprendizaje inverso*. Narcea Ediciones.

Prieto, A. (2021). Flipped classroom o aula invertida. #Dlenlínea UNIA: guía para una docencia innovadora en red, Ed. Universidad Internacional de Andalucía (UNIA).

Prieto, A., Barbarroja Escudero, J., Corell, A., & Álvarez Álvarez, S. (2021). Eficacia del modelo de aula invertida (flipped classroom) en la enseñanza universitaria: una síntesis de las mejores evidencias. *Revista de educación* 391, 149-177.

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* núm. 195, de 15 de agosto de 2012, 58549-58621. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2012/07/13/1074>

Real Decreto 659/2023, de 18 de julio, por el que se desarrolla la ordenación del Sistema de Formación Profesional. *Boletín Oficial del Estado* núm. 174, de 22 de julio de 2023, 106265-106464. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2023/07/18/659>

Real Decreto 289/2023, de 18 de abril, por el que se actualizan los títulos de la formación profesional del sistema educativo de Técnico Superior en Integración Social y Técnico Superior en Mediación Comunicativa de la familia profesional Servicios Socioculturales y a la Comunidad, y se fijan sus enseñanzas mínimas. *Boletín Oficial del Estado* núm. 103, de 1 de mayo de 2023, 60050-60086.

<https://www.boe.es/eli/es/rd/2023/04/18/289>

Rodríguez Domínguez, F. J., & Palomares Ruiz, A. (2020). El "aula invertida" como metodología activa para fomentar la centralidad en el estudiante como protagonista de su aprendizaje. *Contextos educativos: Revista de educación*, (26), 261-275.

Ruiz Luque, R. (2017, 3 d abril). Flipped Classroom en las RRLL de los trabajadores. Módulo de FOL. *Experiencias flipped*. <https://www.theflippedclassroom.es/experiencias-flipped-42-flipped-classroom-en-las-rrll-de-los-trabajadores-modulo-de-fol-rafael-ruiz-luque/#>

Sánchez Asenjo, J. (2017, 4 de abril). Formación Profesional Informática – Invirtiendo el aprendizaje de los Lenguajes de Marcas. *Experiencias Flipped*. <https://www.theflippedclassroom.es/experiencias-flipped-61-formacion-profesional-informatica-invirtiendo-el-aprendizaje-de-los-lenguajes-de-marcas-jorge-sanchez/>

Sánchez Rodríguez, J., Ruiz Palmero, J., & Sánchez Vega, E. (2017). Flipped classroom. Claves para su puesta en práctica. *Edmetic*, 6(2), 336-358.

Santiago, R., y Bergmann, J. (2018) *Aprender al revés. Flipped learning 3.0 y metodologías activas en el aula*. Paidós.

Santillán-Aguirre, J. P. (2022). Flipped classroom y el aprendizaje cooperativo en Educación Superior. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 7(2), 42.

Serrano Pastor, R. M. & Casanova López, O. (2018). Recursos tecnológicos y educativos destinados al enfoque pedagógico Flipped Learning. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 16(1), 155-174.

SOS Racisme. (2020). *InVisibles. L'estat del racisme a Catalunya, Informe 2019*. https://www.sosracisme.org/wpcontent/uploads/2020/04/Informe2019_InVisibles.pdf

SOS Racisme. (2023). *InVisibles. L'estat del racisme a Catalunya, Informe 2022*. <https://xarxanet.org/biblioteca/invisibles-lestat-del-racisme-catalunya-informe-2022>

Tourón, J., & Santiago, R. (2015). El modelo Flipped Learning y el desarrollo del talento en la escuela: Flipped Learning model and the development of talent at school. *Revista de educación* 368, 174-195.

Vigil, R. (2021). Estudio de investigación–acción sobre la aplicación del modelo Flipped Classroom en las asignaturas de Matemáticas II y Matemáticas aplicadas a las Ciencias Sociales II de 2º de bachillerato. *Pulso. Revista de Educación*, 44, 109-128

Vitores, M. (2021). Flipped classroom, sus limitaciones y aparición de una nueva variante: flipped learning forte. *Revista digital ventana abierta*. <https://revistaventanaabierta.es/flipped-classroom-sus-limitaciones-y-aparicion-de-una-nueva-variante-flipped-learning-forte/>

Anexos

Anexo 1

ACTIVIDAD 2 (GOOGLE FORMS)	¿Cuándo surge la xenofobia en las sociedades, según la autora?
	Explica con tus palabras la diferencia entre los conceptos de estereotipo y prejuicio.
	¿Tiene el etnocentrismo alguna relación con el racismo? Justifica tu respuesta.
	¿Explica con tus palabras la diferencia entre multiculturalismo e interculturalidad?
ACTIVIDAD 3 (GOOGLE FORMS)	¿A qué hace referencia el concepto “desconocimiento del funcionamiento social”?
	¿Por qué consideras, según lo leído, que una persona inicia un proceso migratorio?
	¿A qué se refiere con competencias actitudinales Delgado, en relación al integrador/a social?
	¿Cuáles son los indicadores generalmente utilizados en los proyectos para medir la discriminación por lugar de procedencia, etnia o cultura?

ACTIVIDAD 5 (EDDPUZZLE)	<p>¿Qué implicaciones tiene la pubertad para los niños/as <i>trans</i>?</p> <p>¿Qué supone para Mario poderse empezar a hormonar?</p> <p>¿Qué quiere decir Mario con que “el sexo está en la mente”?</p> <p>¿A qué se refieren cuando dicen “la gente lea nuestros cuerpos y les asigne un género”?</p>
ACTIVIDAD 7 (PROPUESTA CONTRA LA VIOLENCIA MACHISTA)	<p>¿En qué consisten cada una de las 4 propuestas?</p> <p>¿Te han parecido propuestas interesantes? ¿Por qué?</p> <p>¿Se podrían realizar por técnicos de Integración Social?</p> <p>¿Consideras importante que un/a integrador/a social trabaje para erradicar este tipo de violencia? Justifica tu respuesta.</p>

Anexo 2

Listado de preguntas y palabras clave para dinamizar la discusión de la actividad 3 – mesa redonda:

- ¿Si tus padres son extranjeros y tienen NIE, y tú has nacido aquí, optas directamente a la nacionalidad española?
- ¿Qué derechos tiene la persona con nacionalidad respecto a la persona con NIE?
- ¿Qué implicaciones tiene tener apellidos “no españoles” para una persona nacida en Cataluña con padres o abuelos extranjeros?

-¿Las personas racializadas llegan a estudios superiores en la misma proporción que las personas blancas?

-¿Un abogado blanco y otro racializado, tendrán la misma cuota de mercado?

-¿Por qué observamos en el documental que hay personas que se avergüenzan de la cultura de sus padres y no quieren que hablen su lengua materna en público?

-¿Creéis que las personas racializadas son más “vigiladas” cuando entran a un comercio?

-¿Por qué a la chica racializada se le ofrecen 25€ por un trabajo sexual a las 12AM? ¿Ocurriría lo mismo si fuera blanca?

-¿Son las chicas racializadas un reclamo en el porno?

-¿Cuántas generaciones deben pasar para que una persona racializada o de ascendencia migrante sea considerada como autóctona?

-¿Qué necesidades se detectan en las personas que salen en el documental?

-¿Qué factores de riesgo se detectan?

Palabras Clave:

-Extranjería

-NIE

-Discriminación por etnia

-Discriminación por cultura

-Discriminación por lugar de procedencia

-Dificultades de acceso a la vivienda

-Dificultades de acceso al empleo

-Dificultades en la promoción en el empleo

-Identidad frontera

-Sexualización de las chicas y mujeres racializadas

-Detección de necesidades

-Factores de riesgo y de protección

Anexo 3**LISTA DE COTEJO PARA EVALUAR LA ACTIVIDAD 3 – MESA REDONDA**

Indicador	Siempre (2)	En general (1,5)	Pocas veces (1)	Nunca (0)
Han comprendido y reflexionado sobre la temática				
Han aportado argumentos a sus tesis				
Se han comunicado asertivamente y con escucha activa				
Han colaborado y dado retroalimentación a los compañeros				
Han participado activamente				

Anexo 4

Alumno/a:	RÚBRICA 1: EVALUACIÓN DEL MURAL				Nivel	Puntuación
INDICADORES	NIVEL DE LOGRO					
	Nivel 1 (suspenso)	Nivel 2 (Aprobado)	Nivel 3 (Notable)	Nivel 4 (Excelente)		
Identificación de estereotipos (10%)	El mural no identifica ningún estereotipo.	El mural identifica un estereotipo racista.	El mural identifica 2 estereotipos racistas.	El mural identifica más de 2 estereotipos racistas.	4	1
Fuentes que desmontan la afirmación (25%)	El mural no refleja fuentes que desmontan el estereotipo o son todas poco fiables.	El mural refleja fuentes que desmontan estereotipos, aunque alguna poco fiable.	El mural refleja algunas fuentes fiables que desmontan los estereotipos.	El mural refleja claramente diversas fuentes fiables que desmontan los estereotipos.	4	2,5
Innovación y estética (25%)	El mural no es nada innovador, y solo utiliza un solo formato.	El mural es poco innovador. Combina solo 2 formatos.	El mural es bastante innovador. Combina 3 formatos diferentes.	El mural es innovador. Presenta más de 3 formatos diferentes (rotulador, recortes de revista, dibujos, impresiones, gráficos...)	4	2,5
Trabajo en equipo (40%)	Las personas del equipo no han colaborado ni han trabajado de forma corresponsable.	Solo algunas personas del equipo han colaborado y han sido corresponsables.	La mayor parte del equipo ha colaborado y ha sido corresponsable.	Las personas del equipo han colaborado y han trabajado de forma corresponsable.	4	4

Anexo 5

Alumno/a:	RÚBRICA 2: EVALUACIÓN DEL AUTOESTUDIO Y CAPACIDADES CLAVE				Nivel	Puntuación
INDICADORES	NIVEL DE LOGRO					
	Nivel 1 (suspenso)	Nivel 2 (Aprobado)	Nivel 3 (Notable)	Nivel 4 (Excelente)		
Responsabilidad 40%	No se ha entregado ninguna tarea, ni se ha asistido a las clases.	Solo se han realizado la mitad de las tareas de autoestudio y se ha faltado a alguna clase.	La mayoría de las tareas de autoestudio se han realizado y se ha asistido a todas las clases.	Todas las tareas de autoestudio se han entregado y se ha asistido a todas las clases.	4	4
Comprensión y argumentación 40%	No existe comprensión del contenido ni argumentación en las respuestas.	Hay comprensión del contenido, pero solo algunas respuestas están argumentadas.	Hay comprensión del contenido y la mayoría de respuestas están argumentadas.	Hay una clara comprensión del contenido y las respuestas están debidamente argumentadas.	4	4

Redactado 10%	Hay un pésimo redactado y muchas faltas de ortografía.	Solo la mitad de respuestas están bien redactadas y tienen buena ortografía.	La mayoría de respuestas están bien redactadas y tienen buena ortografía.	Todas las respuestas presentan un buen redactado y ortografía.	4	1
Team based learning (act 4) 10%	Menos de 5 preguntas respondidas son correctas.	Entre 5-6 preguntas respondidas son correctas.	Entre 7-8 preguntas respondidas son correctas.	Entre 9-10 preguntas respondidas son correctas.	4	1

Anexo 6

Alumno/a:	RÚBRICA 3: EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA INTERVENCIÓN PERSONAS TRANS				Nivel	Puntuación
INDICADORES	NIVEL DE LOGRO					
	Nivel 1 (suspenso)	Nivel 2 (Aprobado)	Nivel 3 (Notable)	Nivel 4 (Excelente)		
Diagnóstico (necesidades, factores) (30%)	No se detectan necesidades ni factores de riesgo en el diagnóstico.	Se detecta solo una necesidad y un factor de riesgo en el diagnóstico.	Se detectan 2 necesidades y 2 factores de riesgo en el diagnóstico.	Se detectan diversas necesidades y factores de riesgo en el diagnóstico.	4	3
Redacción objetivos (20%)	Los objetivos no son realistas ni están bien redactados.	Los objetivos no son realistas o no están bien redactados.	La mayoría de objetivos son realistas y están bien redactados.	Los objetivos son realistas y están bien redactados.	4	2
Planificación de la propuesta (30%)	La propuesta presenta una planificación pobre, faltando diversos aspectos.	La propuesta está planificada, aunque tiene aspectos a mejorar.	La mayoría de aspectos relevantes están planificados.	La propuesta está perfectamente planificada.	4	3
Evaluación de la propuesta (20%)	La propuesta no presenta evaluación.	Solo se plantea una manera para evaluar la propuesta.	La evaluación es notable y tiene al menos 2 formas de evaluación.	La propuesta presenta diversas formas de evaluación.	4	2

Anexo 7

Alumno/a:	RÚBRICA 4: EVALUACIÓN RUTINA DE PENSAMIENTO ANTES PENSABA – AHORA PIENSO					Nivel	Puntuación
INDICADORES	NIVEL DE LOGRO						
	Nivel 1 (suspenso)	Nivel 2 (Aprobado)	Nivel 3 (Notable)	Nivel 4 (Excelente)			
Características de las personas del colectivo (25%)	No se reflejan las características de las personas del colectivo.	Se reflejan solo 2 características del colectivo que son pertinentes.	Se reflejan 3 características del colectivo que son pertinentes.	Se reflejan 4 o más características del colectivo que son pertinentes.	4		2,5
Factores de riesgo (25%)	No se reflejan los factores de riesgo de las personas del colectivo	Se reflejan solo dos factores de riesgo del colectivo que son pertinentes.	Se reflejan tres factores de riesgo del colectivo que son pertinentes.	Se reflejan 4 factores de riesgo o más del colectivo que son pertinentes.	4		2,5
Necesidades del colectivo (25%)	No se reflejan las necesidades del colectivo.	Se reflejan solo dos necesidades del colectivo que son pertinentes.	Se reflejan tres necesidades del colectivo que son pertinentes.	Se reflejan 4 necesidades o más del colectivo que son pertinentes.	4		2,5

Indicadores (25%)	No se reflejan indicadores del colectivo o no son pertinentes.	Se reflejan solo dos indicadores del colectivo que son pertinentes.	Se reflejan tres indicadores del colectivo que son pertinentes.	Se reflejan 4 indicadores o más del colectivo que son pertinentes.	4	2,5
-------------------	----------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------	---	-----

Anexo 8

Alumno/a:	RÚBRICA 5: EVALUACIÓN PROPUESTA DE CAMPAÑA/ACTIVIDAD SENSIBILIZACIÓN VIOLENCIA MACHISTA					
INDICADORES	NIVEL DE LOGRO				Nivel	Puntuación
	Nivel 1 (suspenso)	Nivel 2 (Aprobado)	Nivel 3 (Notable)	Nivel 4 (Excelente)		
Diagnóstico/ Análisis de necesidades (15%)	No se realiza un análisis de necesidades o no es pertinente.	La propuesta parte de una necesidad, aunque la argumentación podría mejorar.	La propuesta parte de dos necesidades y la argumentación es correcta.	La propuesta parte de al menos 3 necesidades y están bien argumentadas.	4	1,5
Objetivos (15%)	Los objetivos no son realistas ni están bien redactados.	Los objetivos no son realistas o no están bien redactados.	La mayoría de objetivos son realistas y están bien redactados.	Los objetivos son realistas y están bien redactados.	4	1,5
Planificación: metodología, temporalización y recursos (30%)	La propuesta presenta una planificación pobre y faltan diversos aspectos.	La propuesta está planificada, aunque tiene aspectos a mejorar.	La mayoría de aspectos relevantes están planificados.	La propuesta está perfectamente planificada.	4	3

Evaluación de la propuesta (20%)	La propuesta no presenta evaluación.	Solo se plantea una manera para evaluar la propuesta.	Se plantean 2 formas de evaluar la propuesta.	La propuesta presenta diversas formas de evaluación.	4	2
Presentación de la propuesta (20%)	La presentación de la propuesta ha sido pobre y poco clara.	La presentación de la propuesta ha sido aceptable, aunque han faltado algunos aspectos.	La presentación de la propuesta ha tenido en cuenta casi todos los aspectos relevantes.	La explicación de la propuesta ha tenido en cuenta los aspectos más relevantes y ha sido clara y concisa.	4	2

Anexo 9

Cuestionario *team-based learning* a partir de la lectura de autoestudio (Actividad 4)

1. La discriminación por razón de sexo se refiere a:

- a. el tratamiento desigual de una persona o grupo por causa de sus atributos anatómicos y fisiológicos.
- b. el tratamiento desigual fundamentado en el conjunto de comportamientos, roles, valores y atributos que la sociedad considera adecuados a hombres y mujeres.
- c. Ninguna es correcta.

2. El concepto de género está asociado a:

- a. Características biológicas, dadas por los genes, y que no se pueden cambiar.
- b. Características sociales, aprendidas y susceptibles de cambiarse.
- c. Es una categoría de análisis mediante la cual se atribuyen de manera estereotipada características, conductas y valores a uno y otro sexo.
- d. B y C son correctas.

3. Los factores que conforman las desigualdades entre hombres y mujeres, así como discriminaciones por identidad de género y orientación sexual están:

- a. Relacionados con el sistema de género, los roles de género y el imaginario colectivo de la cultura patriarcal.
- b. Relacionados con la clase social a la que pertenezcan.
- c. Ninguna es correcta.

4. La división sexual del trabajo en la sociedad patriarcal hace referencia a:

- a. Que las mujeres carguen con el trabajo no retribuido (cuidados, trabajo doméstico).
- b. Que las mujeres tengan trabajos de más bajo perfil.
- c. Ninguna es correcta.
- d. A y B son correctas.

5. El concepto de techos de cristal hace referencia a que:

- a) Las mujeres no tienen tanta disponibilidad a la hora de trabajar, porque asumen más tareas en casa (cuidados, tareas del hogar...)
- b) Pocas mujeres consiguen llegar a las jerarquías altas en el ámbito laboral y político.
- c) A y B son correctas.
- d) Ninguna es correcta.

6. La discriminación por identidad de género está relacionada con:

- a) todas las personas LGTBIQ+.
- b) Las personas *trans*.
- c) Las personas intersexuales.
- d) B y C son correctas.

7. Según la teoría queer, las personas de género fluido:

- a) se identifican solo con un género.
- b) se identifican con ambos géneros.
- c) se identifican con un género u otro en función del contexto social.

8. La teoría queer en relación a la heteronormatividad:

- a) Hace una crítica a las categorías hombre-mujer.
- b) Hace una crítica a las categorías hombre-mujer, heterosexual-homosexual.
- c) Hace una crítica a las categorías homosexual-heterosexual.
- c) Ninguna es correcta.

9. La transfobia se puede describir como:

- a) Miedo irracional a las personas transgénero.
- b) Miedo irracional de no conformidad de género o de la transgresión de género (a las mujeres masculinas, hombres femeninos, cross dressers, transgénero, transexuales, etc.).
- c) Miedo irracional a las personas transexuales.

d) Ninguna es correcta.

10. Las personas intersexuales a lo largo de los últimos años han sido:

a) Invisibilizadas.

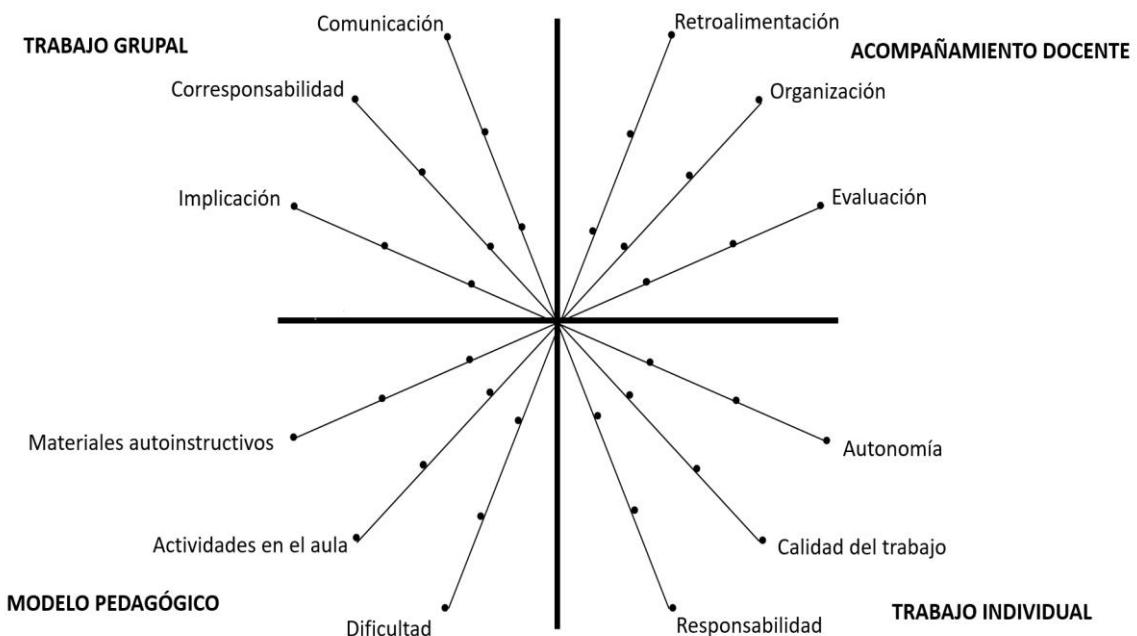
b) Sometidas a tratamiento hormonal y reconstrucción genital.

c) Sometidas solo a tratamiento hormonal.

d) A y B son correctas.

Anexo 10

INSTRUMENTO PARA EVALUAR LA UNIDAD DE TRABAJO



Anexo 11

CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN				
	1	2	3	4
He realizado las tareas de autoestudio.				
He dedicado tiempo a la realización del autoestudio.				
He asistido a clase regularmente.				
He participado activamente en las actividades de aula.				
El autoestudio ha favorecido que pueda aplicar los conocimientos en las prácticas de aula.				

Anexo 12

CUESTIONARIO DE COEVALUACIÓN				
	1	2	3	4
El grupo ha colaborado en la realización de las tareas.				
El grupo ha trabajado de forma corresponsable.				
El grupo se ha comunicado con respeto y escucha activa.				
El grupo ha trabajado de forma eficaz y eficiente.				
El autoestudio ha favorecido que el grupo pueda aplicar los conocimientos en las prácticas grupales.				