

Manual de formación del profesorado de My-ID

Entrega 2.1

Peter Dankmeijer

Contenido

[1 Guía del usuario 4](#_Toc127030842)

[1.1 Preparación de la formación 4](#_Toc127030843)

[1.2 Desarrollo del programa 5](#_Toc127030844)

[1.3 Facilitación de la formación 7](#_Toc127030845)

[1.4 Seguimiento de la formación 8](#_Toc127030846)

[2 Seguridad y gatillo 10](#_Toc127030847)

[2.1 Seguridad: normas básicas 10](#_Toc127030848)

[2.2 Disparador: activación 12](#_Toc127030849)

[3 Cambio de actitudes 15](#_Toc127030850)

[3.1 ¿Pueden los profesores cambiar de actitud? 15](#_Toc127030851)

[3.2 Cómo abordar las actitudes en clase 15](#_Toc127030852)

[3.3 Sensibilizar a los profesores sobre las actitudes 16](#_Toc127030853)

[4 Preguntas que pueden formular los alumnos 19](#_Toc127030854)

[4.1 El papel ambivalente de la información 19](#_Toc127030855)

[4.2 Conceptos básicos 20](#_Toc127030856)

[4.3 Cómo formar sobre conceptos básicos 22](#_Toc127030857)

[4.4 ¿Cuánto necesita saber? 24](#_Toc127030858)

[5 Plan de estudios en espiral 25](#_Toc127030859)

[5.1 Un plan de estudios en espiral eficaz 25](#_Toc127030860)

[5.2 Un módulo de formación para implicar al equipo 26](#_Toc127030861)

[6 Actividades en el aula 28](#_Toc127030862)

[6.1 Formación basada en actividades preseleccionadas 28](#_Toc127030863)

[6.2 Elección consciente de las actividades 29](#_Toc127030864)

[6.3 Taller para el desarrollo conjunto de actividades 32](#_Toc127030865)

[7 Talleres de transferencia 34](#_Toc127030866)

[7.1 Desarrollo 34](#_Toc127030867)

[7.2 Supervisión 34](#_Toc127030868)

[7.3 Revisión paritaria 35](#_Toc127030869)

[8 Información sobre el proyecto 37](#_Toc127030870)

[8.1 Información sobre la entrega 37](#_Toc127030871)

[8.2 Coordinador del proyecto 38](#_Toc127030872)

[8.3 Historial de versiones 38](#_Toc127030873)

[8.4 Resumen del proyecto 39](#_Toc127030874)

[8.5 Lista de abreviaturas 39](#_Toc127030875)

# Guía del usuario

## Preparación de la formación

La diversidad sexual y de género son temas delicados para muchas personas. Cuando se ofrece un programa de formación estandarizado sin conocer las necesidades de los profesores a los que se forma, estas sensibilidades pueden plantear problemas. Cuando esperas una actitud progresivamente abierta de un grupo, aún puede ocurrir que te enfrentes a opiniones adversas. También puede ocurrir que surjan conflictos durante la formación entre colegas que apoyan la diversidad y otros que ven riesgos. Este tipo de retos son especialmente arriesgados cuando se hace una formación en equipo, porque lo que ocurre en una formación en equipo tiende a perdurar en el equipo después de la formación. Por lo tanto, es importante preparar la formación mediante una evaluación de las necesidades, que te dé una impresión de la actitud de los participantes, su experiencia previa, sus preguntas y sus expectativas de la formación. También es útil comprobar si son conscientes de lo que se espera de ellos después de la formación: ¿se trata sólo de una formación de concienciación o espera que lleven a cabo determinadas actividades? Los objetivos de la formación deben adaptarse a los resultados específicos de esta evaluación de necesidades.

Cuando elabore la evaluación de necesidades, tenga en cuenta que los profesores siempre quieren más ***información***, por mucha información que ya tengan. A menudo expresan necesidades sobre todos los temas relacionados con la diversidad sexual y de género, por lo que las preguntas sobre necesidades de información no distinguen realmente lo que los participantes quieren saber.

Además, es bastante común que las preguntas para obtener información estén encubriendo inseguridades e incomodidades subyacentes. Los profesores pueden pensar que tener más información resolverá o al menos aliviará su inseguridad sobre la enseñanza de la diversidad sexual y de género. En la práctica, la información por sí sola no funciona así. Las inseguridades pueden estar relacionadas con el miedo a que (sus) creencias y actitudes más tradicionales sean rechazadas o con el miedo a no ser capaces de responder adecuadamente a comentarios emocionalmente cargados o tendenciosos de alumnos o padres. Algunos profesores mayores que pueden tener una visión más tradicional de la profesión docente podrían sentir que la atención a los temas sociales y a la desigualdad no son tareas de la escuela y que ello está reñido con su visión de ofrecer una información "objetiva" y unas competencias "neutrales".

Por eso también es importante en la evaluación de necesidades preguntar a los participantes en qué áreas se sienten más inseguros y qué temen. Una vez identificadas las incomodidades, inseguridades y resistencias específicas vivas en el equipo, el formador puede fijar objetivos específicos para superarlas.

## Desarrollo del programa

Basándose en la evaluación de las necesidades, los formadores deben formular un conjunto limitado de objetivos clave que quieren alcanzar en la formación. Aconsejamos que dichos objetivos de formación se formulen de forma SMART: Específicos, Mensurables, Aceptables, Realistas y Temporales. Los objetivos podrían centrarse en KASB: Conocimientos, Actitudes, Habilidades o Comportamientos.

**Conocimientos**: Los objetivos de conocimiento se formulan así: "los alumnos/profesores *saben* que/sobre.. ". Ten en cuenta que la tecnología de enseñanza My-ID sostiene que -contrariamente a las creencias comunes sobre la enseñanza- el conocimiento no es la clave para una enseñanza eficaz sobre la diversidad sexual y de género. En su lugar, podemos centrarnos mejor en las actitudes. Cuando los alumnos (y los profesores) tienen actitudes abiertas hacia la diversidad en general y hacia la diversidad sexual y de género en particular, entonces la pregunta por la información surgirá por sí sola. Los profesores pueden asignar tareas a los alumnos para que busquen la información. Por lo tanto, sólo es necesario dar la información más básica en clase. Con "la información más básica" nos referimos a la ***información clave que es realmente esencial para desarrollar una actitud abierta***. Ofrecemos estos conceptos básicos en el capítulo 4.2.

**Actitudes**: Los objetivos actitudinales se formulan en términos de conciencia, reconocimiento y sentimientos. Algunos ejemplos son:

* Los alumnos prestan una atención respetuosa a la diversidad sexual.
* Los alumnos están interesados en explorar sus sentimientos y normas.
* Los alumnos se sienten seguros al expresar sus sentimientos (atracción hacia personas del mismo sexo).
* Los estudiantes aprecian la diversidad, incluida la diversidad sexual.
* Los alumnos han revalorizado su sistema de valores sobre ciudadanía y sexualidad.

Cada uno de estos objetivos puede adaptarse a las actitudes del profesorado, por ejemplo "los profesores quieren promover / sentirse seguros / facilitar automáticamente que los alumnos tengan una atención respetuosa hacia la diversidad sexual".

Una pauta para formular y ordenar jerárquicamente los objetivos actitudinales puede encontrarse en la Taxonomía de Krathwohl. Una taxonomía es una jerarquía de objetivos que sostiene que es necesario alcanzar algunos objetivos antes de poder llegar a otros. Según Krathwohl, los cinco niveles de objetivos actitudinales son:

* atención (enfoque pasivo)
* interés (curiosidad activa)
* apreciación (desarrollar una opinión/actitud única, en lugar de actuar sobre la base de prejuicios)
* integración (adaptación de las creencias y del marco actitudinal)
* caracterización (las actitudes pasan a formar parte de la personalidad y son automáticas)

**Habilidades**: Los objetivos de destreza se formulan como que los profesores *son capaces* o *pueden hacer* algunas cosas. Partimos de la base de que los profesores son profesionales y ya tienen competencias generales para enseñar. Sin embargo, la habilidad para hablar de temas y emociones delicados con los alumnos en clase puede ser nueva para algunos profesores. Los objetivos específicos relacionados con la diversidad sexual y de género podrían ser que los profesores sean capaces de crear una atmósfera segura en clase en la que los alumnos se sientan cómodos para hablar de diversidad y sexualidad, y que los profesores sean capaces de responder de forma sensible a comentarios y preguntas insensibles u ofensivos.

**Comportamiento**: los objetivos de comportamiento de los profesores describen lo que realmente ***harían*** en clase. Es lo que se denomina "transferencia de competencias a la práctica". Para el tiempo disponible de esta formación My-ID (8-16 horas), centrarse en el comportamiento real de los profesores puede ser demasiado ambicioso. Pero volveremos sobre ello en el capítulo 7 sobre talleres de transferencia.

Es aconsejable limitar el número de objetivos de una formación específica a unos cuatro. Esto permitirá a los formadores tener siempre presentes los objetivos principales y les ayudará a mantenerse centrados y no volverse demasiado ambiciosos.

En función de los objetivos, los formadores pueden elegir o desarrollar una serie de sesiones o módulos para crear una acumulación de objetivos cada vez más desafiantes y de espíritu de equipo.

Aconsejamos que toda formación sobre diversidad sexual y de género comience siempre con una breve explicación de que este tema puede ser delicado y acordando unas normas básicas que sean válidas durante la formación. Incluso cuando un equipo ya tiene normas básicas generales, esto sigue siendo importante. En muchos casos, las normas básicas genéricas se olvidan cuando las discusiones se acaloran sobre temas que afectan a las personas en sus creencias y actitudes más profundas.

Después de establecer las reglas básicas, es útil comenzar el contenido de la formación con un *desencadenante* que centre la atención de los participantes en el tema y les enganche emocionalmente. El desencadenante debe abrir a los participantes al resto de la formación despertando su curiosidad e interés. Sin una actitud abierta, la información no "aterrizará". Dé suficiente información para que los participantes se sientan capaces de hacer lo que se les pide, pero evite la información innecesaria o excesivamente políticamente correcta. La corrección política es buena cuando se hace con la intención de tratar bien a todo el mundo, pero tiende a volverse contra sí misma cuando se percibe como un dictado ideológico.

Asegúrese de que haya tiempo suficiente para el debate y el intercambio durante la formación y que las pausas sean lo suficientemente largas como para desconectar y relajarse. La formación sobre diversidad sexual y de género puede ser emocionalmente agotadora.

Incorpore estas sugerencias en un resumen de su programa de entrenamiento con un calendario aproximado, que podrá tener a mano durante el entrenamiento para controlar sus progresos.

## Facilitación de la formación

Utilice su programa de formación como guía, pero esté atento a las necesidades de los participantes. Deje espacio suficiente para el debate y las pausas. Si para ello es necesario dividir el plan de formación, que así sea. No pierda de vista ni las necesidades de los participantes ni los objetivos fijados. Pregunte periódicamente (por ejemplo, después de cada parte del día o de cada actividad) si los participantes están satisfechos y si obtienen lo que necesitan.

Sin embargo, cuidado con seguir sólo las necesidades superficiales de los participantes. A esto se le llama "ir de nativo". Puede que los participantes estén muy contentos, pero no habrás alcanzado tus objetivos. Cuidado también con intentar "convencer" rígidamente a los participantes de que hagan algo de la manera "correcta". De este modo, puede que te mantengas fiel a los objetivos fijados, pero perderás la conexión con los participantes. No pretendas que, como formador, eres "el experto". A través de tu propia forma de facilitación puedes "servir de modelo" de que los profesores-participantes no tienen por qué ser expertos en este tema en sus clases.

La forma de hacerlo depende en gran medida de su personalidad y sus aptitudes personales. Las investigaciones demuestran que el 70% del efecto del entrenamiento depende de la personalidad del entrenador, y no de la información dada o del tipo de programa.

## Seguimiento de la formación

Una formación es siempre sólo un momento en el tiempo. Idealmente, la formación es un eslabón de una serie de actividades que, en última instancia, conducen a una mejor enseñanza y a un mejor entorno escolar. Lo que se aprende en la formación debe trasladarse a la práctica después de la misma. Se trata también de un trabajo en equipo, para el que la formación suele ser el pistoletazo de salida.

Una buena formación siempre se caracteriza porque los participantes quieren aprender más. Este es el aspecto clave de la pericia: cuanto más experto te vuelves, más te das cuenta de que no sabes lo suficiente. Por lo tanto, los verdaderos expertos siempre están deseosos de aprender más sobre un tema. Es bueno crear un espacio para ello.

**Retrasados**

*Puede que la formación no vaya bien para algunos participantes. La formación puede hacer que los profesores conservadores sean más conscientes de sus dudas sobre la diversidad sexual y de género. En una formación media, al menos el 5% de los participantes se dan cuenta de que este tema no les va bien.*

*Esto influirá en su propia práctica docente, pero también en su papel en el equipo. La teoría de la innovación organizativa de Rogers afirma que todas las organizaciones tienen* innovadores, adoptadores tempranos*, una* mayoría temprana *y* tardía *y* rezagados*. Los* ***rezagados*** *son personas que por naturaleza tienden a resistirse a cualquier cambio. No es probable que una formación cambie su actitud básica.*

*En el seguimiento de la formación, los formadores y la dirección de la escuela deben plantearse cómo tratar a los rezagados del equipo escolar. Una opción es prepararles personalmente y encontrar una manera de dar cabida a sus creencias más profundas. Otra opción es permitirles una exclusión (temporal) durante la aplicación de la innovación en materia de diversidad sexual y de género. Una última opción es darles a elegir entre adaptarse o marcharse. Esta opción podría ser viable cuando el profesor rezagado sigue expresando continuamente comentarios ofensivos hacia los estudiantes LGBTIQ+ o sobre temas LGBTIQ+. Esta estrategia de último recurso requiere que la dirección del centro adopte unas directrices claras sobre cuándo los alumnos y los profesores cruzan las líneas de respeto establecidas por el centro.*

Algunas formas concretas de organizar un traslado a la práctica después de la formación, son:

* organizar intercambios o debates de seguimiento en las reuniones
* ofrecer módulos de formación complementaria sobre temas específicos, como las cuestiones LGBTIQ+ y la religión
* organizar talleres en los que se codesarrollen algunos productos
* abrir un servicio de ayuda para los profesores que tengan preguntas (podría ser un buzón o una lista de correo o foro digital)
* nombrar a un profesor experimentado como tutor de los profesores que deseen recibir apoyo o información
* ofrecer un formulario de opinión que los profesores puedan utilizar para ofrecer comentarios y mejoras sobre determinadas actividades de clase u otras intervenciones
* crear un grupo de trabajo que coordine estas actividades como un proyecto y supervise el progreso

# Inicio de la formación

Toda formación sobre temas delicados debe empezar por crear una atmósfera segura y estimular a los participantes para que se impliquen en el tema. Las normas acordadas sobre cómo comunicarse de forma cómoda se denominan "normas básicas". Estimular a los participantes para que se comprometan se denomina "desencadenante".

## Seguridad: normas básicas

La forma más habitual de organizar una actividad sobre normas básicas es una lluvia de ideas y un proceso de acuerdo. Tras explicar por qué son necesarias las normas básicas sobre este tema concreto, el formador facilita una lluvia de ideas en la que todos los participantes pueden sugerir las normas de comunicación que les gustaría que tuviera el grupo para sentirse seguros y cómodos. Como se trata de una lluvia de ideas, al principio no está permitido comentar las sugerencias de los demás; todas las sugerencias se anotan en un cartel.

En algunos casos, un grupo sin experiencia en reflexionar sobre sus emociones y en formular reglas básicas tiene dificultades para dar con las reglas que necesita para sentirse cómodo. En estos casos, los formadores pueden ayudar un poco al grupo haciéndole preguntas sobre situaciones ficticias. Por ejemplo "supongamos que cuentas algo personal en esta formación, ¿se permitiría que otros participantes contaran tu historia a alguien que no está aquí?" o "supongamos que alguien no está de acuerdo con lo que dices y responde con un comentario que tú consideras ofensivo; ¿qué regla podríamos formular como pauta en una situación así?".

Para ayudar a los formadores a comprobar si se han mencionado las normas más importantes, ofrecemos cuatro categorías de normas básicas que cubren los aspectos básicos de una cultura de comunicación segura. Ofrecemos algunas sugerencias de normas concretas, pero son sólo ejemplos.

**Cuatro categorías de normas básicas**

1. **Respeto**: aceptar que otras personas puedan tener otros valores; tolerancia

"Permita que la gente termine lo que dice antes de hablar usted"

"Si los demás tienen una opinión que no te gusta, sé curioso"

2. **Dentro de las líneas**: no cruces los límites de los demás

"Considera los sentimientos de los demás antes de decir algo"

"No toques a la gente que no le gusta eso"

3. No **violento**: no seas violento ni ofensivo.

"Escuchar con plena atención a los demás"

"No juzgues a los demás ni sus (opiniones o sentimientos)"

4. **Accesible**: permite que otras personas critiquen lo que dices o haces

"La gente puede dar su opinión a cualquiera"

"Cuando recibes comentarios, escuchas y consideras la petición"

Frits Prior (2005) "Het doet hier alles" (Todo está aquí)

(Publicación neerlandesa de uno de los primeros proyectos piloto sobre temas LGB en las escuelas)

Esta lluvia de ideas continúa hasta que el grupo haya agotado sus ideas.

La segunda fase del ejercicio de reglas básicas consiste en decidir qué reglas quiere adoptar el grupo como directrices a lo largo de la formación. Por lo general, los participantes aceptan todas las sugerencias tal cual. A veces afinan o añaden una o dos formulaciones, o el proceso de decisión les inspira para proponer una regla básica adicional.

Mantenga el cartel con las normas básicas en un lugar visible durante la formación. Cuando los participantes infrinjan las normas, recuérdeselas amistosamente. Cuando surja un conflicto, permita que el grupo formule una nueva regla para añadirla al cartel, o edite una regla existente.

## Disparador: activación

Al igual que cuando se conoce a gente nueva, el inicio de la formación suele marcar la pauta del resto de la formación. Esto significa que el desencadenante que abre un debate sobre el contenido de la formación es realmente importante. Elija un desencadenante que sea atractivo, pero no demasiado provocador.

Un buen desencadenante es breve, atractivo y atrayente. Puede ser, por ejemplo, un vídeo corto, una noticia, una experiencia personal, una historia ficticia o una adivinanza. En clases o equipos en los que la diversidad sexual y de género es controvertida, conviene elegir un desencadenante que sea divertido y que podría ser más genérico sobre juicios, estereotipos o ideas erróneas. En una clase en la que la diversidad sexual y de género esté más o menos aceptada, un desencadenante puede ser más específico y desafiante. Ofrecemos algunos ejemplos de desencadenantes que pueden utilizarse en una formación o en clase:

* Bob: un breve vídeo sobre las expectativas heteronormativas
* Una imagen o un breve vídeo de un acontecimiento privado local
* La hoja arrugada: el formador reparte hojas planas a todos los participantes y les pide que las arruguen hasta formar una bola. Se pide a los participantes que vuelvan a dejar la hoja completamente plana y sin arrugar. Por supuesto, esto no es posible. A continuación, el formador comenta: esto es lo que ocurre cuando se intimida o discrimina a alguien.
* La adivinanza del cirujano: El formador da a los participantes una adivinanza: "Un padre y su hijo sufren un terrible accidente de coche en el que muere el padre. El hijo es trasladado de urgencia al hospital; justo cuando está a punto de pasar por el quirófano, el cirujano dice: "No puedo operar, ¡ese niño es mi hijo! ¿Por qué el cirujano no puede operar?". Las soluciones al enigma son que el cirujano es su madre o que el cirujano es su otro padre (gay).
* Una profesora anunció a principios de curso a sus alumnos musulmanes conservadores: "¡vienen los gays!". Esto creó mucho revuelo, y al cabo de un minuto más o menos la profesora explicó que representantes de la organización local de LGBT se pondrían en contacto con nosotros para hablar de su orientación sexual. Unas clases más tarde, el profesor volvió a decir: "¡no lo olvidéis, vienen los gays!". De nuevo, hubo cierto revuelo, pero menos que la primera vez. Esta vez, se pregunta a los alumnos por qué van a venir y se produce un breve debate al respecto. El profesor sigue anunciando la llegada de los gays varias veces, cada vez que disminuye la confusión y aumenta el interés de los alumnos. Cuando finalmente los "gays" vinieron a hacer su presentación y la mesa redonda en abril, la clase estaba totalmente preparada para hacer preguntas interesadas.
* Una profesora cuenta la historia personal de cómo asistió a una ceremonia de matrimonio de lesbianas durante sus vacaciones. Añade que fue una ceremonia informal porque los matrimonios de gays y lesbianas aún no son legalmente posibles en este país. Pone algunos ejemplos de los problemas que surgen (no poder recoger a sus hijos del colegio, no poder visitarlos en el hospital, la amenaza de que sus padres homófobos les quiten la herencia a uno de los miembros de la pareja y dejen al otro sin hogar) y pregunta a los alumnos qué opinan al respecto.

**Disparador: "Bob"**

"Bob" es un cortometraje sobre dos hámsters. Uno es marrón y el otro blanco y esponjoso. Cuando el hámster marrón ve al hámster blanco, obviamente se interesa y empieza a seguirlo. Para el espectador, parece que los hámsters están corriendo por todo el mundo. Finalmente, el hámster marrón está agotado y se cae. Entonces la cámara cambia de perspectiva y el espectador ve que, en realidad, los hámsters no se están siguiendo a través del mundo, sino que están en cintas de correr fijas en dos terrarios, con carteles comerciales de viajes proyectados de fondo. Entonces aparecen los títulos finales de la película.

Sin embargo, el clip aún no ha terminado. Después de los títulos, el espectador ve que el hámster blanco se traslada al terrario del hámster marrón. Se miran, y el hámster blanco se acerca al hámster marrón diciendo: "Hola, soy Bob".

Debido a las expectativas heteronormativas, la mayoría de los espectadores esperarán que el hámster marrón sea macho y el blanco y esponjoso hembra. Resulta chocante que el hámster blanco también sea macho, pero la presentación humorística no lo hace desagradable.

En una breve sesión informativa, el animador puede preguntar a los participantes si se sorprendieron y por qué. El animador puede centrarse también en el cambio de perspectiva que se produce durante la película, cuando los espectadores descubren que los hámsters no viajan realmente por el mundo, sino que están en cintas de correr. El resultado de este debate puede ser que "las primeras impresiones pueden no ser lo que uno piensa".

Haga un breve debriefing (una discusión reflexiva) después de la activación, pero no analice la activación en detalle. El objetivo de la activación ***es preparar el terreno***, no utilizarla como actividad educativa formal. Evita criticar el medio (cuando se trate de un vídeo o una imagen) y céntrate en las impresiones y los sentimientos de los participantes. Modele que surgen sentimientos diferentes y que eso está bien. Estamos estudiándonos a nosotros mismos, no disciplinándonos ni disciplinando a los demás. Alertar a los profesores de la formación de que éste es también nuestro objetivo en relación con los alumnos. No pretendemos obligarles a comportarse como nosotros queremos, sino concienciarles y ayudarles a desarrollar su personalidad y su comunicación (prosocialidad).

# Cambio de actitudes

## ¿Pueden los profesores cambiar de actitud?

Parece bastante obvio que la educación sobre la diversidad sexual y de género implica cambiar las actitudes negativas por otras más positivas o incluso de apoyo. Pero la forma de hacerlo no siempre está clara. Los profesores han sido formados para transmitir conocimientos o entrenar habilidades concretas, pero no para cambiar actitudes. Muchos profesores pueden incluso afirmar que no se puede o no está permitido cambiar las actitudes de los alumnos. Incluso si los profesores piensan que la escuela puede ocuparse de las actitudes, a menudo se sigue pensando que esto sólo puede hacerse a través de la reflexión cognitiva sobre las actitudes. Como dijo una vez un profesor "sólo se les puede estimular para que piensen, no para que cambien de opinión".

Cabe señalar que, a pesar de estas creencias, las escuelas *siempre* están influyendo en los comportamientos de los alumnos y en las actitudes subyacentes. El personal escolar intenta constantemente que los alumnos sean más sociables, más amables entre sí, que asuman más responsabilidades y eviten comportamientos negativos como el acoso, la discriminación y la polarización. En Europa, estos objetivos transversales "prosociales" (transversales: pertinentes en todas las asignaturas) se enmarcan en la perspectiva más amplia de los derechos humanos y la igualdad. Aunque hay algunos partidos políticos que afirman que promover actitudes prosociales es forzar una agenda "progresista" o "woke", debemos tener claro que es completamente legítimo que las escuelas promuevan la prosocialidad y la inclusión y combatan el odio y la exclusión. Puede que sea mejor aceptar que las escuelas -al promover la prosocialidad- asuman una posición "política" en este debate, en lugar de mantener que las escuelas son "objetivas" y, mientras tanto, permitir que la exclusión social y el odio impregnen la cultura escolar y dañen los objetivos prosociales de la educación y la inteligencia emocional de los alumnos. Creemos que es importante ser explícitos al respecto en lugar de evitar el debate por miedo a la represión política.

## Cómo abordar las actitudes en clase

En el libro de consulta que acompaña a esta formación se describe cómo determinadas normas sociales pueden generar emociones negativas, que a su vez generan actitudes negativas, que a su vez conducen a comportamientos negativos y estereotipos. Hemos denominado a este modelo la *espiral de la exclusión social*. En este modelo, las actitudes negativas se ven como una combinación entre emociones negativas y argumentos cognitivos que encubren dichas emociones. En algunos casos, es obvio que las emociones negativas se basan en instintos primarios feroces que rechazan la diferencia y la diversidad, pero en muchos casos las actitudes se caracterizan porque las emociones están "congeladas", aparentemente con la falta de emociones y encubiertas por la argumentación cognitiva. Las tradiciones culturales y la religión se sacan a menudo de contexto y se abusa de ellas para tal argumentación.

Cuando se quiere cambiar actitudes en clase, es mejor evitar entrar en ese tipo de discusiones cognitivas. En su lugar, es mejor que los profesores pregunten a los alumnos cómo se sienten respecto a un tema sobre el que muestran una actitud negativa. Se trata de una actividad muy delicada, porque los alumnos no suelen estar acostumbrados a hablar de sus sentimientos y pueden sentirse rápidamente juzgados. Es importante aceptar siempre sus *sentimientos* tal y como son, pero no aceptar posibles *comportamientos perjudiciales* derivados de ello. Se puede debatir en clase sobre las consecuencias negativas cuando las actitudes negativas se traducen en comportamientos de marginación o discriminación, y debatir y reflexionar sobre por qué las personas tienen a veces sentimientos instintivos de rechazo (instinto de lucha o huida).

## Sensibilizar a los profesores sobre las actitudes

Dado que los profesores a menudo no comprenden la importancia y el mecanismo del cambio de actitud, en la formación debemos concienciarlos primero de que ofrecer información no es eficaz cuando se quiere enseñar la diversidad sexual y de género. Para ello desarrollamos la actividad "Cuarenta preguntas".

**Actividad de las Cuarenta Preguntas**

En la actividad Cuarenta preguntas, cada profesor recibe una hoja con 40 preguntas. Las 40 preguntas son preguntas comunes que los alumnos suelen hacer o que les gustaría hacer durante las sesiones sobre diversidad sexual y de género. Sólo las cuatro primeras preguntas son verdaderamente informativas. Todas las demás preguntas son tendenciosas y tienden a pedir la confirmación de un prejuicio más que una respuesta objetiva. Las respuestas objetivas a preguntas tendenciosas suelen provocar que los alumnos no estén satisfechos con la respuesta, o incluso que las actitudes se vuelvan más negativas porque algunos de los prejuicios están -en parte- arraigados en la realidad.

Los profesores se dividen en parejas y se les asigna la tarea de seleccionar cada uno algunas de las preguntas que les resultarían más difíciles de responder y planteárselas a su compañero. La pareja responde a la pregunta como lo haría en clase. A continuación, la pareja reflexiona sobre por qué se ha respondido a la pregunta de esa manera concreta, centrándose en el efecto que el profesor que ha respondido pretendía causar en el alumno. Después, cambian los papeles y repiten la actividad.

Al cabo de 30 minutos, las parejas han respondido a algunas preguntas. El animador abre una sesión plenaria informativa en la que (1) se responden y explican las preguntas informativas y (2) los profesores descubren que hay una diferencia entre las preguntas informativas y las preguntas tendenciosas, y en la que el animador indica que a las preguntas tendenciosas sólo se puede responder preguntando a los alumnos cómo se sienten y por qué, en lugar de ofrecerles información o dictarles cómo responder de forma "correcta".

La actividad de las Cuarenta Preguntas es ideal para los profesores (y para los educadores voluntarios entre iguales) porque es muy concreta y ayuda a los participantes a darse cuenta de si una pregunta es seria e informativa, o provocadora y tendenciosa. También crea conciencia de que los profesores deben responder sin prejuicios a las preguntas tendenciosas e indagar sinceramente por qué los alumnos sienten la necesidad de expresar actitudes o comportamientos negativos. El objetivo final es entablar un diálogo (una conversación sin prejuicios para intercambiar experiencias y en la que nadie tenga "razón") que explore de dónde vienen esos instintos y cómo evitar traducir los instintos primarios en comportamientos discriminatorios.

La actividad de las Cuarenta preguntas puede ir seguida de una explicación del modelo OGLO de heteronormatividad y del modelo de la espiral de exclusión, que ayuda a enmarcar los comentarios realizados en la sesión informativa. Estos modelos se explican en el documento de referencia. En la formación, puedes presentarlos de arriba abajo como un discurso, o presentarlos de forma más interactiva con preguntas sobre cómo los participantes experimentan esto en sus propias vidas. Puedes hacerlo aún más interactivo clasificando las 40 preguntas en los cuatro ámbitos del modelo OGLO, o/y debatir en subgrupos cómo responder a las preguntas más difíciles en las clases. Pero esto requiere más tiempo.

La actividad de las Cuarenta Preguntas dura aproximadamente una hora, incluida la sesión informativa. Una presentación descendente de los modelos OGLO y de la espiral de exclusión puede hacerse en 15 minutos; una presentación más interactiva puede llevar entre una hora y una hora y media. El juego de clasificación y los debates de seguimiento en subgrupos llevarán una hora cada uno.

Hay que señalar que la actividad de las Cuarenta Preguntas puede llevar a la concienciación, pero que no es suficiente para entrenar realmente las habilidades necesarias para influir adecuadamente en las actitudes en clase. Entrenar habilidades sobre el cambio de actitudes requiere también:

* superar su propio instinto de lucha o huida cuando los alumnos hacen comentarios negativos
* no desanimarse por los comentarios negativos, sino verlos como oportunidades de aprendizaje
* ser capaz de entablar un verdadero diálogo con los alumnos (sin prejuicios, personal)
* planificar una serie de pequeños objetivos hacia la meta final del cambio de actitud
* integrar las lecciones sobre actitudes en un plan de estudios en espiral para mantener el cambio
* apoyar el cambio de actitudes y comportamientos mediante una política escolar de apoyo, que fomente una cultura escolar verdaderamente prosocial y amistosa

# Preguntas que pueden formular los alumnos

## El papel ambivalente de la información

Como hemos señalado en el capítulo anterior, muchos profesores están acostumbrados a que la transferencia de conocimientos sea la actividad clave de su enseñanza. Ya hemos explicado por qué esto no siempre es útil: cuando los alumnos hacen preguntas tendenciosas, a menudo se trata de "opiniones disfrazadas de preguntas", que esperan que les lleven a confirmar sus prejuicios. En tales situaciones, las respuestas objetivas pueden incluso perjudicar los objetivos de tolerancia y comprensión.

**Cómo las respuestas reales pueden dañar la tolerancia**

Por ejemplo, cuando un alumno pregunta si se puede llegar a ser homosexual por seducción, puede ser que el miedo subyacente sea que se puede "llegar a ser" homosexual y una necesidad de saber cómo se puede evitar eso.

La respuesta concreta a esta pregunta es que no lo sabemos. Las investigaciones entre gemelos idénticos y fraternos sugieren que tanto la naturaleza como la crianza desempeñan un papel al 50%. Pero esto no será considerado como una respuesta satisfactoria por los estudiantes e incluso puede llevar a reforzar el prejuicio de que es posible que te seduzcan para convertirte en homosexual.

Responder que "los homosexuales nacen así" puede cambiar las creencias de algunos estudiantes, pero sigue careciendo de fundamento fáctico. "Nacemos así" es un eslogan utilizado a menudo por las organizaciones LGBTIQ+, pero el fundamento de este eslogan se basa en el miedo a la legislación antigay y a la terapia de conversión. Los profesores tienen que decidir si quieren utilizar esa "información" para "convencer" a los alumnos o si deben preguntarles por qué tienen miedo a la seducción, o por qué es importante saber si la atracción hacia el mismo sexo es 100% genética. Hay otros derechos humanos que no se basan en la genética y nadie se pregunta por qué son derechos humanos legítimos.

Para los profesores, la información y el conocimiento son temas ambivalentes. Los profesores están formados para transmitir conocimientos, los objetivos educativos suelen enmarcarse en términos de conocimientos y los exámenes están diseñados para evaluar los conocimientos. Y los profesores pueden sentirse inseguros por su falta de conocimientos sobre la diversidad sexual y de género, aunque la mayoría de esos conocimientos no sean relevantes.

Esto plantea la cuestión de qué conocimientos son realmente necesarios y mínimos para poder enseñar sobre diversidad sexual y de género. Esta pregunta es difícil de responder, porque muchos profesores no se sentirán satisfechos con la mera comprensión de los conceptos básicos. La inseguridad más general del profesorado está relacionada con la sensibilidad del tema de la diversidad sexual y de género. Un poco de información puede aliviar esta sensación de inseguridad. Pero una sobrecarga de información también puede volverse contra sí misma y crear más inseguridad.

En la lectura de fondo encontrará una serie de preguntas, respuestas objetivas y sugerencias concretas sobre cómo los profesores pueden responder a las preguntas más frecuentes de los alumnos. También incluimos hojas informativas sobre la Biblia y el Corán, porque sabemos que muchos profesores temen las respuestas religiosas negativas.

En la formación del profesorado, es conveniente reservar algo más de tiempo para reflexionar sobre conceptos básicos e información sobre la diversidad sexual y de género. Sugerimos que dicho módulo se centre en cómo enseñar conceptos básicos a los alumnos y en cómo responder a las expectativas y los temores de que los profesores tienen que saberlo "todo".

## Conceptos básicos

Los conceptos básicos que hay que conocer sobre la diversidad sexual y de género son:

* la diferencia entre sexo y género
* la diferencia entre identidad y expresión
* la diferencia entre género y atracción sexual

**Sexo, género, orientación sexual, identidad, expresión**

**1. Sexo**: la etiqueta que te asignan cuando naces (o más tarde), basada en tus características sexuales; como hombre, intersexual, mujer...

**2. Identidad de género**: cómo te sientes y te etiquetas; como mujer (cisgénero), transgénero, no binario, hombre (cisgénero).

**3. Atracción sexual**: por quién te sientes atraído; por personas del mismo sexo, de otro sexo o por más de un sexo/género.

**4. Identidad sexual**: cómo te sientes y te etiquetas sexualmente; como gay, lesbiana, bisexual o heterosexual.

**5. Expresión**: lo que muestras y cómo actúas; como femenino, género neutro, masculino, si tienes relaciones, o/y sexo y cómo

Hay que tener en cuenta que las etiquetas de género e identidad sexual están en constante expansión. Esto responde a la necesidad de tener claros los propios sentimientos y prácticas y de reconocer las propias elecciones en estos ámbitos.

En nuestra opinión, estos son los conceptos básicos que alumnos y profesores deben comprender para poder ser más tolerantes con las diferencias y desarrollar la curiosidad por dichas diversidades. En todos los ámbitos se puede encontrar mucha más información, pero esa información adicional no es *necesaria* sino complementaria.

¿Por qué es ésta la información mínima?

* Muchos estudiantes confunden la orientación sexual con el género. Suelen pensar que un chico afeminado es probablemente gay, y que una chica fuerte e independiente puede ser lesbiana.
* Muchos estudiantes no conocen la diferencia entre sexo y género. Equiparan sexo y género, y a menudo piensan que el sexo biológico conduce inevitablemente a determinados roles de género. Además de desconocer la existencia de personas intersexuales, esta forma de pensar limita su libre elección en cuanto a los roles de género. Esto resulta especialmente negativo en el caso de las chicas y es un fundamento importante para la dominación y el abuso sexual y de género por parte de los chicos, que asumen que la masculinidad es superior a la feminidad.

Muchos estudiantes no son plenamente conscientes del significado de "identidad". A menudo piensan que tiene que ver con el poder y que es una especie de imagen monolítica que hay que presentar, en lugar del conjunto polifacético de sentimientos y autoconciencia que es realmente la identidad. Al estudiar el concepto de identidad, a los alumnos les resulta más fácil verlo de forma más matizada y ser más tolerantes con otras identidades.

* Muchos estudiantes asumen que el sexo, el género, la atracción sexual y las identidades van seguidos automáticamente de comportamientos específicos. Cuando toman conciencia de que los sentimientos no siempre tienen que ir seguidos de acciones o expresiones estandarizadas, se cuestionan más la realidad y a las demás personas. Por ejemplo, pueden asumir menos que alguien que ha nacido varón, también se convertirá automáticamente en masculino y adoptará un comportamiento dominante. O asumirán menos que alguien que se identifica como gay, también tendrá sexo con hombres o estará interesado en seducir a otros chicos (o en ir de compras con chicas). O asumirán que los bisexuales y los transexuales están "confundidos" sobre su identidad y sus elecciones.

## Cómo formar sobre conceptos básicos

Una forma bien probada de enseñar y formar sobre conceptos básicos es utilizar la persona "genderbread". La persona genderbread es una figura de galleta con la forma aproximada de un ser humano ("gender bread" es un juego de palabras con una galleta de jengibre). En este dibujo, los aspectos de la diversidad sexual y de género se simplifican situando el género en el cerebro, la atracción en el corazón, el sexo en los genitales y la expresión como algo que concierne a todo el cuerpo.

Afbeelding met tekst, kaart

Automatisch gegenereerde beschrijving

La marioneta puede servir para aclarar la diferencia entre identidad, atracción, sexo y expresión.

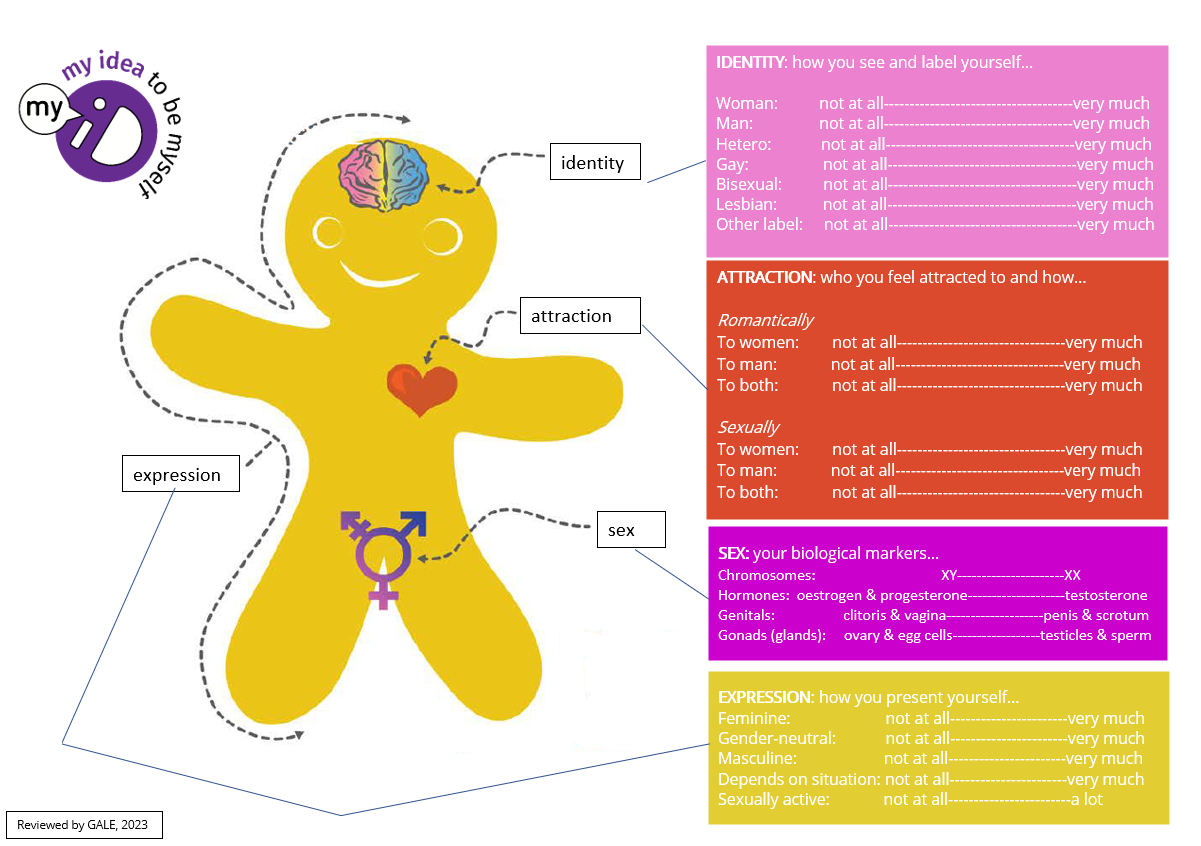
**Identidad**: cómo te ves y te etiquetas a **ti mismo**

**Atracción sexual**: por quién se siente atraído

**Sexo**: sus marcadores biológicos

**Expresión**: cómo te presentas

Una forma de profundizar en estos conceptos es ofrecer a los participantes (profesores o alumnos) una serie de continuos (sobre el sexo, la identidad de género, la expresión de género, la atracción sexual y, posiblemente, sobre el comportamiento sexual entre personas del mismo sexo y de otros sexos. Puedes pedir a los participantes que se tomen un tiempo para marcar dónde se encuentran en cada continuo. Éste debe ser un ejercicio privado y no se debe obligar a los participantes a mostrar sus propios resultados a otros participantes.



En el debriefing se pueden plantear preguntas como:

* ¿Ha sido una actividad exigente?
* ¿Considera que rellenar uno o varios de estos continuos es privado, y por qué?
* Se le pedía que rellenara los extremos de cómo se siente. Otros podrían pedirte que te puntuaras en un continuo (o en una escala binaria); por ejemplo, si te sientes más hombre O mujer, o más homosexual O heterosexual. ¿Qué camino es mejor?
* ¿Cree que las personas pueden experimentar diferentes atracciones sexuales, o sentirse más hombres y mujeres al mismo tiempo o en momentos diferentes?
* ¿En qué medida cree que su elección en cada pregunta es una elección puramente *personal* o está *influida por los valores y las normas* de la sociedad?
* ¿Crees que esta actividad podría realizarse con tus alumnos de esta forma, o necesita alguna adaptación?

## ¿Cuánto necesita saber?

Con la creciente aceptación de la diversidad sexual y de género, hay un empuje cada vez mayor de los movimientos LGBTIQ+ para obtener reconocimiento. Esto se expresa en parte mediante una proliferación de símbolos, etiquetas de autoexpresión y reivindicaciones. En Europa y EE.UU., muchas organizaciones LGBTIQ+ creen que la *visibilidad* es la clave para la aceptación y que es necesario un *conocimiento elaborado* de las necesidades de las personas LGBTIQ+ para comprender realmente sus necesidades. En parte, estas necesidades de visibilidad y difusión de conocimientos se basan en la experiencia de que cuando las organizaciones convencionales -como las escuelas- sólo se centran en las competencias básicas para promover la tolerancia y la diversidad, de hecho sólo reconocen la diversidad cultural y no la diversidad sexual y de género. Quieren asegurarse de que se incluye a los LGBTIQ+.

Pensamos que cuando los profesores se hayan abierto de verdad a la diversidad sexual y de género, sentirán curiosidad por obtener más información y poco a poco se volverán más expertos en el tema. Sin embargo, ¿realmente necesitan conocer todas las etiquetas emergentes de las identidades sexuales y de género? ¿Realmente necesitas conocer una buena muestra de personajes famosos LGBTIQ+ de la historia? ¿Necesitas conocer todas las especies animales de las que sabemos que tienen comportamientos homosexuales? ¿Necesitas conocer todas las tradiciones culturales de personas del mismo sexo y de género no conforme en diferentes países y culturas? ¿Necesitas conocer los detalles de la aceptación o el rechazo de las relaciones sexuales o de género no conformistas en las diferentes religiones y sus escrituras sagradas?

Creemos que no es necesario saberlo todo. Gran parte de esta información puede encontrarse en Internet, pero probablemente sea pedagógicamente más útil pedir a los alumnos que lo averigüen por sí mismos, que no que los profesores se lo sepan todo de memoria y luego den clases sobre ello.

Sin embargo, sigue siendo prudente considerar cómo la información puede ayudarle a ser más integrador. Por ejemplo, el uso de pronombres alternativos para estudiantes o compañeros que quieren presentarse como no binarios puede ser un reto. Quizá no sepas qué pronombres existen para las personas no binarias. Puede que no estés acostumbrado a hablar de formas que eviten las expectativas binarias de los varones. En estos casos, conocer los pronombres alternativos puede ayudar a los estudiantes no binarios a sentirse más bienvenidos y apreciados.

# Plan de estudios en espiral

Muchos profesores están interesados en cómo demandar actividades concretas en el aula sobre diversidad sexual y de género. Pero debemos ser conscientes de que las actividades aisladas en el aula no pueden cambiar las actitudes de los alumnos de forma sostenible. Los prejuicios, los prejuicios y las actitudes negativas a menudo se apoyan en actitudes y costumbres sociales que no se pueden cambiar con una sola lección o incluso con una serie de lecciones. Crear una actitud más abierta e interesada es un objetivo a largo plazo. Este objetivo no se limita al tema o al grupo objetivo LGBTIQ+; es una competencia transversal más genérica. Dicha competencia sólo puede crearse aplicando un plan de estudios en espiral.

En este capítulo profundizaremos en qué es un plan de estudios en espiral, cómo puede desarrollarlo una escuela y cómo puede un formador empezar a desarrollar un plan de estudios en espiral en una escuela.

## Un plan de estudios en espiral eficaz

La idea de un plan de estudios en espiral fue desarrollada por Jerome Bruner. Bruner se centró en el aprendizaje de conceptos más que en la enseñanza de hechos. La ciencia del desarrollo infantil (basada en Piaget) nos enseña que los niños desarrollan gradualmente su capacidad para comprender y utilizar determinados conceptos. Una buena pedagogía debe tener en cuenta este desarrollo gradual de la capacidad. Bruner traslada la psicología del desarrollo a la escuela proponiendo que los profesores empiecen enseñando a los alumnos primero conceptos sencillos y luego vuelvan sobre estos conceptos de forma que aumente gradualmente su complejidad.

Por ejemplo, en el ámbito del género y la diversidad sexual, se podría concienciar a los niños pequeños de que lo que llamamos "masculino" o "femenino" en términos de cuerpos y roles de género no es una división rígida o natural y que la amistad y el enamoramiento de alguien pueden darse en niños y niñas, chicas y chicas y chicos y chicos. A una edad o etapa de desarrollo más avanzada, se puede concienciar a los niños sobre términos como intersexualidad, género, cisgénero y transexualidad y sobre la diferencia entre atracción, identidad y comportamiento hacia personas del mismo sexo. Cuando los alumnos han desarrollado un nivel de conceptualización más abstracto, los profesores pueden ser capaces de explicar y reflexionar sobre la heteronormatividad. Cabe señalar que esta mayor complejidad no sólo se refiere a una información más profunda, sino también -y quizá más importante- a cómo ésta se relaciona con los sentimientos, la identidad y las relaciones sociales de los alumnos.

La elaboración de un plan de estudios en espiral depende de la etapa de desarrollo de los alumnos y de sus antecedentes e influencias sociales y culturales. Por lo tanto, es necesario tener una buena visión del nivel de los alumnos en cuanto a conceptualizaciones y actitudes cuando empiezan el instituto. Una buena manera de empezar a desarrollar el plan de estudios en espiral es establecer los niveles deseados de actitudes y comportamiento que el centro quiere que tengan los alumnos cuando acaben el bachillerato. Esto proporciona a la escuela un punto de partida y unas competencias claras al final del curso. Los niveles de partida y los estándares deseados pueden conectarse formulando objetivos intermedios. Estos objetivos y las actividades concretas de clase para alcanzarlos son el núcleo de un plan de estudios en espiral.

Cuando desarrollamos un plan de estudios en espiral sobre la diversidad sexual y de género, no nos referimos a un plan de estudios dedicado exclusivamente a este tema o a estos grupos destinatarios. La competencia de estar abierto e interesado por la diversidad es más genérica que la de LGBTIQ+. Pero, al mismo tiempo, no basta con prestar atención únicamente a las competencias genéricas en materia de diversidad, porque en la práctica se ha demostrado que, aunque los estudiantes tengan competencias genéricas en materia de diversidad, no siempre las aplican a la diversidad sexual y de género. El desarrollo de un plan de estudios en espiral sobre la diversidad sexual y de género es, por tanto, una cuestión de integración (visible) en una actitud más amplia de apertura y apoyo.

En el [proyecto SENSE](https://www.gale.info/en/projects/sense-project) se elaboró una [guía](https://www.gale.info/doc/project-sense/IO3_Manual-Curriculum_Consultancy_EN.pdf) más elaborada [para desarrollar un plan de estudios en espiral para centros de formación profesional](https://www.gale.info/doc/project-sense/IO3_Manual-Curriculum_Consultancy_EN.pdf), y gran parte de este material puede aplicarse también a los institutos.

## Un módulo de formación para implicar al equipo

Una buena manera de organizar un módulo de formación o taller es trabajar con el equipo de profesores en el inicio de un programa de estudios en espiral. Un programa podría tener este aspecto:

* una breve introducción de lo que es el currículo en espiral, posiblemente con una explicación de la Taxonomía de Krathwohl
* una presentación o/y debate sobre cómo los estudiantes acceden al curso y las competencias/actitudes concretas deseadas al final del curso
* una actividad de taller en la que un subgrupo trabaje en la formulación de objetivos intermedios por año académico o por período de estudio, y otros subgrupos realicen una lluvia de ideas sobre actividades concretas para la integración en asignaturas específicas a lo largo del curso
* la actividad del taller se puede resumir mediante presentaciones de los subgrupos al grupo plenario y el debate sobre cómo alinear los objetivos formulados y las actividades de lluvia de ideas entre sí
* si no se ha hablado antes de la Taxonomía de Krathwohl, suele ser útil introducirla durante este debriefing porque ayudará a los participantes a ordenar los objetivos actitudinales de una manera más lógica
* la parte final del debate podría consistir en revisar el conjunto de objetivos y actividades y estudiar si el equipo considera que este esquema general es utilizable y aplicable.
* se puede pedir a los participantes interesados que se unan voluntariamente a un grupo de trabajo que elabore el esbozo de un plan de estudios en espiral en un plan más detallado, y que supervise cómo se lleva a cabo la aplicación de las actividades; el grupo de trabajo también puede formar parte de otro grupo de trabajo escolar ya existente sobre bienestar, ciudadanía, competencias sociales o atención a los alumnos

**Plantilla para carteles utilizados en un taller sobre el plan de estudios en espiral**

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| AÑO  PERÍODO | Mentor  lecciones | Biología | Estudios sociales | Historia | Educación física |
| 1.1 |  |  |  |  |  |
| 1.2 |  |  |  |  |  |
| 2 |  |  |  |  |  |
| 3 |  |  |  |  |  |
| 4 |  |  |  |  |  |

# Actividades en el aula

¿Cómo puede desarrollar un módulo de formación sobre actividades en el aula? Vemos tres estrategias para hacerlo.

1. Actividades preseleccionadas: Elegir actividades y, a continuación, formar sobre cómo utilizar estas actividades específicas.

2. Elección consciente de las actividades: Formar a los profesores en la elección de objetivos y actividades vinculadas

3. Un taller para desarrollar conjuntamente actividades

Cada uno de estos enfoques tiene sus propias ventajas e inconvenientes. En este capítulo prestaremos atención a las ventajas e inconvenientes y propondremos formas de desarrollar un módulo sobre actividades en el aula.

## Formación basada en actividades preseleccionadas

Si ha preparado su proyecto eligiendo ya algunas actividades, puede formar a su equipo de profesores en el uso práctico de las mismas.

Ventajas: las actividades pueden estar bien preparadas y encajar perfectamente en el plan de estudios en espiral preelaborado, puede centrar la formación muy específicamente en la aplicación en el aula y puede invitar sólo a los profesores que realmente van a aplicar las actividades específicas.

Desventajas: puede haber falta de compromiso o incluso resentimiento entre los profesores invitados a poner en práctica las actividades, y este enfoque puede perder oportunidades de inspirar a los profesores para que inviertan su propia profesionalidad.

Un módulo centrado en la realización práctica de actividades específicas consiste en:

* una introducción de las actividades, con especial atención a los objetivos y el posicionamiento y la espiral curricular y de desarrollo de los alumnos
* una lluvia de ideas sobre las ventajas e inconvenientes de cada actividad en clase
* ensayar las actividades más difíciles en un juego de rol, en el que un profesor presenta y facilita la actividad a unos cuantos colegas, mientras otros dos o tres colegas observan la facilitación en el comportamiento verbal y no verbal del profesor y en las respuestas típicas de (los profesores que interpretan a los) alumnos
* una sesión informativa sobre el juego de rol en la que se revise la facilitación de la actividad, y que podría dar lugar a la edición de la propia actividad para facilitar su uso o mejorar el efecto en los estudiantes

## Elección consciente de las actividades

Si aún no ha elegido actividades para su aplicación, puede utilizar el módulo de formación para ayudar a los profesores a elegir sus propias actividades. Esto puede hacerse ofreciendo al equipo de profesores una serie de actividades preseleccionadas entre las que elegir, o preparando a los profesores para que busquen o desarrollen sus propias actividades, que pueden adaptarse a sus necesidades.

Ventajas: este enfoque conduce a una mayor implicación del equipo de profesores y, probablemente, a un mayor compromiso con la aplicación, da a los profesores más influencia sobre las actividades que van a utilizar y ofrece posibilidades de adaptar las actividades a sus necesidades personales.

Desventajas: este enfoque puede ser demasiado teórico para el gusto del equipo de profesores, y algunos profesores pueden impacientarse por ser más prácticos, pero por otro lado; algunos profesores pueden sentirse ya desafiados por la petición de dedicar tiempo a este tema y pueden sentir que desarrollar sus propias actividades es demasiado pedir.

Un módulo centrado en ayudar a los profesores a elegir conscientemente sus propias actividades podría consistir en:

* profundizar en la formulación de objetivos y en la manera de construirlos según la taxonomía de los objetivos afectivos (Krathwohl)
* si el equipo de profesores está acostumbrado a pensar en términos de temas y conocimientos, puede ser necesario realizar una actividad que desplace su pensamiento hacia la necesidad de centrarse en objetivos actitudinales/afectivos (la explicación cognitiva de la Taxonomía de Krathwohl no es suficiente para alcanzar este objetivo a un nivel más profundo)

**Un juego para pasar de los temas a las actitudes**

Divida al grupo en equipos. Di a ambos grupos que deben desarrollar una actividad en clase sobre el tema "Orgullo LGBTIQ+". Explica que las personas LGBTIQ+ organizan anualmente un acto de orgullo con el que pretenden protestar contra la discriminación y celebrar la diversidad. Uno de los dos equipos debe desarrollar la actividad centrándose en promover la comprensión y la tolerancia, mientras que el otro equipo debe desarrollar la actividad de una manera neutral que garantice que los alumnos puedan decidir por sí mismos y formular su propia opinión al respecto sin ninguna influencia del profesor. Disponen de 10 minutos para desarrollar un esquema general de su planteamiento; no es necesario que sea muy detallado. Después de 10 minutos, cada grupo hace una breve presentación de dos minutos.

A continuación, el formador facilita una reflexión en la que se centra la atención en el papel de los objetivos de conocimiento o los objetivos de actitud en las lecciones. La pregunta clave es qué quiere la escuela con estas lecciones y qué tipo de objetivos son los mejores para alcanzar dichas metas de forma sostenible.

Se espera que los profesores lleguen a la conclusión de que es necesario formular una serie de objetivos actitudinales que, en última instancia, conduzcan a un cambio de actitud sostenible en los alumnos, mientras que las presentaciones neutrales u objetivas de los conocimientos pueden crear cierta comprensión más profunda de los temas en los alumnos interesados, pero probablemente no influirán de forma positiva en los alumnos tendenciosos, o incluso pueden apoyar sus prejuicios.

Más actividades posibles para este tipo de módulo:

* un ejercicio sobre cómo traducir los objetivos en actividades (por ejemplo, un rompecabezas para relacionar los objetivos con actividades concretas)
* un diálogo sobre cómo adaptar las actividades a grupos específicos de estudiantes y a las personalidades de los profesores

**Un rompecabezas para traducir los objetivos en actividades**

El formador elabora dos juegos de tarjetas: uno con breves descripciones de actividades concretas de clase y otro juego con objetivos específicos para esas actividades. Es útil que los objetivos se ajusten a la división en cuatro categorías: conocimientos, actitudes, aptitudes y comportamientos. El número de actividades puede ser de 8, 12 ó 16 (2, 3 ó 4 actividades por tipo de objetivo). Si el número de actividades es mayor, el ejercicio se vuelve demasiado difícil y largo. (Un ejemplo de este tipo de material está disponible en inglés en el sitio web de My-ID).

Divide al equipo de profesores en subgrupos de tres o cuatro personas y dales 30 minutos para que relacionen las actividades con los objetivos. Durante el juego, pasee para ayudar a los participantes a considerar qué objetivos corresponden a qué actividades. Ten en cuenta que, aunque como formador hayas formulado las actividades y sus objetivos, puede que los profesores tengan en mente un tipo de ejecución que sirva para otro objetivo. Por tanto, no los juzgue, pero sea crítico en sus comentarios. Céntrese siempre en el efecto que tendrá en los alumnos un determinado tipo de ejecución de la actividad. Cuando los profesores se centren en los objetivos de conocimiento (que es una fuerte tendencia), asegúrese de preguntar cómo el objetivo de conocimiento será, en última instancia, un elemento básico en el cambio de actitud y comportamiento deseado.

En el debriefing, el formador puede centrarse en lo que los profesores realmente quieren alcanzar con sus alumnos: una actitud abierta y positiva. Lo ideal sería alcanzar objetivos de comportamiento (más tolerancia, menos comportamientos negativos), pero aparte de regular esos comportamientos en la escuela, es difícil aprenderlos de forma sostenible en el contexto escolar. Las habilidades pueden aprenderse mejor en la escuela, pero siguen siendo "comportamientos potenciales". Por lo tanto, mejorar las actitudes abiertas y de apoyo es el componente clave para crear un entorno positivo para las personas LGBTIQ+ en el contexto escolar.

## Taller para desarrollar actividades conjuntas

Una última forma de desarrollar un módulo centrado en las actividades en el aula consiste en desarrollar actividades conjuntamente. Lo ideal es que un taller de este tipo tenga lugar después de que el equipo ya haya realizado un taller o módulo sobre el desarrollo de un plan de estudios en espiral. El equipo de profesores debe ser consciente de la actitud que el centro quiere que tengan los alumnos cuando salgan de la escuela y de cómo se apoyará el desarrollo de su identidad mediante objetivos intermedios específicos a lo largo de cada curso académico. Si no se cumple esta condición, existe un gran riesgo de que dicho taller se convierta en una lluvia de ideas sobre temas interesantes, pero sin prestar la debida atención a cómo todas estas actividades conducirán a un cambio de actitud sostenible en los alumnos.

Ventajas: este enfoque es muy interactivo y tiene más probabilidades de crear un alto grado de participación y compromiso entre los profesores, enlaza con la necesidad de autonomía y profesionalidad de los profesores, y permite a los profesores desarrollar actividades totalmente adaptadas a sus propias materias y personalidades.

Desventajas: este tipo de taller puede desintegrarse en una lluvia de ideas y temas que no tienen suficiente contexto, no se relacionan entre sí, y no apoyan un esfuerzo sistemático de la escuela para cambiar las actitudes de los estudiantes, la falta de preparación y de conciencia de los profesores de cómo se pueden cambiar las actitudes a través de actividades específicas puede llevar a centrarse sólo en si las actividades son "aceptables" o "interesantes" para los estudiantes, sin tener en cuenta si se les va a desafiar lo suficiente como para reconsiderar sus actitudes van marcos de valores.

Es necesario preceder o incluir un módulo centrado en el desarrollo interactivo de actividades propias:

* conciencia de la necesidad de centrarse en objetivos actitudinales más que en temas y conocimientos
* conciencia de cómo pueden formularse los objetivos actitudinales
* conciencia de cómo pueden construirse sistemáticamente los objetivos actitudinales para alcanzar un cambio de actitud sostenible y a largo plazo (Taxonomía de Krathwohl)

El propio taller podría centrarse en:

* una reintroducción o recapitulación de la estrategia curricular en espiral desarrollada, centrándose en cómo generar un cambio de actitud sistemático en los estudiantes
* presentación de una propuesta de modelo conjunto para describir las actividades del aula de forma adecuada (para ello puede utilizarse la plantilla My-ID para la descripción de las actividades del aula)
* división de los participantes en pequeños subgrupos que se centrarán en el desarrollo de una actividad, y 30-45 minutos para desarrollar la actividad
* breves presentaciones de cada subgrupo a todo el equipo, con tiempo para comentarios y sugerencias de los demás miembros del equipo (asegúrese de que las sugerencias y observaciones se anotan para que no se pierdan después de la formación)
* un anticipo de lo que va a ocurrir después de esta formación y una celebración final del trabajo realizado (por ejemplo, aplausos mutuos, anuncio de una copa)

# Talleres de transferencia

Uno de los inconvenientes de los cursos de formación es que los profesores vuelven a su práctica diaria y las tareas cotidianas tienden a acaparar toda su atención. A menudo, esto hace que la concienciación y las habilidades adquiridas no se apliquen correctamente en la práctica. Por lo tanto, es muy importante prestar atención a cómo se van a ***transferir la concienciación y las habilidades aprendidas*** a la práctica de los profesores en el aula.

En este capítulo señalaremos tres tipos de talleres de transferencia a la práctica: sesiones de desarrollo, supervisión y revisión por pares. Estos talleres pueden planificarse como actos independientes, pero también pueden ser temas de debate en reuniones periódicas de equipo, en grupos de trabajo específicos o formar parte de un retiro educativo para profesores.

## Desarrollo

Los talleres de desarrollo son sesiones en las que el equipo o parte del equipo se reúne para desarrollar productos conjuntos. Ya hemos dado ejemplos de ello en el apartado 5.2 (esquema de un taller para desarrollar un plan de estudios en espiral) y en el apartado 6.3 (distintos tipos de talleres para desarrollar actividades en el aula).

Los talleres de desarrollo también pueden centrarse en aumentar los conocimientos especializados, por ejemplo sobre cómo abordar cuestiones religiosas o cómo tratar a los padres que se quejan. La escuela puede invitar a expertos a dar una charla sobre este tema, pero funciona mucho mejor dividir las tareas de investigación entre el personal y pedir a cada miembro del personal que haga una presentación de sus conclusiones. Es el método del "rompecabezas", que también puede utilizarse [en clase](https://www.jigsaw.org/). Las presentaciones, preguntas, respuestas y debates resultantes aumentarán la comprensión conceptual del equipo y crearán más interés y compromiso para tratar el tema en cuestión.

## Supervisión

Una forma importante de garantizar la transferencia a la práctica es un liderazgo claro por parte de la dirección del centro. Un liderazgo claro no significa (sólo) que se diga a los profesores lo que tienen que hacer, sino también que estén motivados, que participen en el desarrollo y que se organice un proceso de seguimiento de los progresos y de retroalimentación. La aplicación de la integración de la diversidad sexual y de género en la escuela puede considerarse un proyecto con una situación inicial y unos objetivos finales, y un proceso que debe ser iniciado, supervisado y comprobado periódicamente por la dirección de la escuela.

La "supervisión" es una forma de seguimiento y control por parte de la dirección del centro. La dirección puede designar a profesores que ayuden a los menos experimentados o a coordinar la aplicación. La mejor aplicación de las innovaciones en los centros escolares se caracteriza por la creación, por parte de los directores, de un grupo de trabajo facultado para iniciar, aplicar y afianzar el proyecto. Al menos un director de centro debería formar parte de este grupo de trabajo para asegurarse de que el grupo está y sigue estando facultado para sugerir medidas alcanzables y garantizar la aplicación.

"Supervisión" puede sonar a control de arriba abajo. Esto puede ser menos apreciado en las escuelas que están organizadas de forma más horizontal y en las que los profesores funcionan en gran medida de forma autónoma. Sin embargo, la supervisión también puede organizarse de forma que se parezca más a un control colegiado del proceso de aplicación con un máximo de acuerdo mutuo. Aun así, la aplicación de la atención a la diversidad sexual y de género puede plantear dificultades, y en esos casos es importante que los líderes formales e informales adopten una postura e impulsen el proyecto.

En muchos casos, la supervisión tiene lugar dentro del grupo de trabajo designado, al que se hace responsable de la aplicación del proyecto de diversidad sexual y de género. El grupo de trabajo puede estar formado por representantes de diferentes asignaturas escolares. Debe existir un mecanismo que garantice que las actividades planificadas se llevan a cabo y que tienen el impacto previsto en el alumnado. Cuando algunas de las actividades realizadas no tengan suficiente impacto, el grupo de trabajo deberá decidir si las adapta o las sustituye. Si esta decisión se deja en manos de cada profesor, existe un gran riesgo de que las actividades y sus efectos se deterioren hasta un nivel por debajo de los objetivos deseados. El debate dentro del grupo de trabajo y entre los miembros del grupo y el resto del personal encargado de la ejecución debe ser lo suficientemente delicado y seguro como para permitir una retroalimentación mutua.

## **Revisión inter pares**

La retroalimentación mutua mencionada en la supervisión también puede organizarse de forma totalmente horizontal. Este proceso se denomina "revisión por pares" y a veces "intervisión".

La forma más sencilla de organizar la evaluación entre iguales es pedir a los profesores que compartan sus experiencias en clase con el equipo docente y pidan comentarios de apoyo. La revisión por pares requiere que los profesores sean capaces de mostrar su vulnerabilidad y se atrevan a pedir apoyo. Esto puede ser problemático porque las investigaciones demuestran que la mayoría de los profesores considerarían un signo de debilidad y falta de profesionalidad admitir que a veces les resulta difícil afrontar una situación en clase. Estas vulnerabilidades se desvían más a menudo quejándose de los alumnos que entablando una autorreflexión con los colegas.

Otra forma de organizar la revisión entre iguales consiste en pedir a los profesores que envíen anónimamente relatos breves sobre situaciones problemáticas vividas en clase, y debatir estos casos prácticos independientemente de quién los haya presentado. En estos debates debe evitarse que la gente juzgue negativamente algunas de las soluciones sugeridas y que los casos prácticos se discutan de forma seria y con apoyo mutuo.

Si un equipo tiene dificultades para debatir un caso práctico de forma objetiva y neutral, el método del Incidente Crítico puede ser una solución.

**Incidente crítico**

El método de los Incidentes Críticos es una herramienta para ayudar a un grupo a debatir una situación problemática de forma que se eviten las discusiones acaloradas y los juicios. El método se basa en una estricta división en fases de cómo debatir un dilema.

0. Se pide a uno de los participantes que cuente una situación en la que tuvo que tomar una decisión. Cuentan esta historia en tiempo presente ("Entro en clase y un alumno dice..") y se detienen en el momento en que tienen que tomar una decisión.

Ronda 1. Los participantes hacen (sólo) preguntas informativas, que el narrador responde sin desvelar lo que han decidido hacer. Las preguntas también pueden versar sobre el contexto, los sentimientos del narrador o su impresión sobre los alumnos implicados.

Segunda ronda. Todos los participantes escriben cuáles serían sus propias decisiones en esta situación y por qué tomarían esa decisión. Todos (excepto el narrador) leen en voz alta sus propias decisiones y los motivos que las justifican.

Ronda 3. Los participantes discuten las ventajas e inconvenientes de los distintos tipos de decisiones sin juzgar a los autores. Si es posible, el grupo puede llegar a un consenso sobre una directriz acerca de cómo abordar estas situaciones.

4. El narrador revela cuál fue su decisión en realidad, por qué y cómo funcionó. El narrador concluye el ejercicio diciendo a los demás qué partes de la discusión les han ayudado a gestionar esas situaciones en el futuro.

# Información sobre el proyecto

## Información de entrega

|  |  |
| --- | --- |
|  |  |
| Acrónimo del proyecto | Mi-ID |
| Título del proyecto | My-ID - Mi identidad, mi idea de ser yo mismo |
| Proyecto Erasmus+ nr.  Duración del proyecto  Marco temporal | 2021-1-IT02-KA220-SCH-000034423  1 de noviembre de 2021 - 1 de noviembre de 2023  Enero 2023 - Junio 2023 |
| WP | 2: formación de profesores |
| Resultado/entregable | PR2.1 Manual de formación del profesorado |
| Estado | Primer esbozo |
| Número de versión | 1 |
| Responsable de la entrega | GALE |
| Nivel de difusión | Interno (asociación), participantes LTTA |
| Cita | Dankmeijer, Peter (2023). Manual de formación del profesorado de My-ID. Amsterdam: GALE |
| Derechos de autor |  |
| Fecha de vencimiento | 1-3-2023 |
| Fecha de esta versión | 13 de febrero de 2023 |

## Coordinador del proyecto

|  |  |
| --- | --- |
| Nombre |  |
| Organización: | GALE |
| Correo electrónico: | info@gale.info |
| Dirección postal: | Vinkenstraat 116-A, 1013 JV Amsterdam, Países Bajos |

## Historial de versiones

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Versión | Fecha | Autor | Descripción |
| 1.1 | 30-1-2023 | Peter Dankmeijer | Primer esbozo |
| 1.2 | 13-2-2023 | Peter Dankmeijer | Primer borrador |
|  |  |  |  |
|  |  |  |  |
|  |  |  |  |
|  |  |  |  |
|  |  |  |  |

## Resumen del proyecto

El proyecto My-ID es una elaboración de la tecnología educativa "My-ID" sobre diversidad sexual y de género para el sector de la enseñanza secundaria. El método "My-ID" se basa en un análisis de la heteronormatividad y en métodos basados en pruebas para educar de manera que cambien de forma sostenible las actitudes negativas y las emociones negativas subyacentes hacia la diversidad sexual y de género. El proyecto se desarrollará desde noviembre de 2021 hasta el 1 de noviembre de 2023.

El proyecto emplea tres estrategias clave para ayudar a los institutos a aplicar el método My-ID:

1. Desarrollo de actividades concretas en el aula para integrarlas en un plan de estudios en espiral
2. Formación para capacitar a los profesores
3. Orientación sobre cómo informar y orientar a los padres

## Lista de abreviaturas

|  |  |
| --- | --- |
| Acrónimo | Descripción |
|  |  |
|  |  |
|  |  |
|  |  |

