



**FACULTAD DE EDUCACIÓN DE PALENCIA
UNIVERSIDAD DE VALLADOLID**

MASCULINIDADES QUE CUIDAN:

La intervención socioeducativa, basada en los cuidados, como herramienta para la construcción de nuevas identidades masculinas personales y profesionales.

TRABAJO FIN DE MÁSTER

**Máster en Formación del Profesorado de Secundaria Obligatoria y Bachillerato,
Formación Profesional y Enseñanza de idiomas.**

Especialidad de Intervención Sociocomunitaria

Autor: Teodoro Álvarez Cordón

2024/2025

RESUMEN

El presente proyecto ahonda en la realidad sobre cómo se trabajan los cuidados dentro de los espacios educativos. Concretamente, dentro de los Ciclos de Formación Profesional y, específicamente, en el Ciclo Formativo de Grado medio en Atención a Personas en Situación de Dependencia. A través de la fundamentación teórica de este trabajo, se reflexionará sobre cómo la cultura patriarcal continúa perpetuando la construcción de identidades de género sesgadas en relación con los cuidados, es decir, en cuanto a la predisposición tanto para recibirlos como para ejercerlos de forma igualitaria, sana y democrática. Asimismo, este trabajo plantea el diseño, implantación y evaluación de una intervención educativa enfocada en promover la deconstrucción de la masculinidad hegemónica mediante la ética del cuidado, mejorando así los procesos educativos de los futuros técnicos y técnicas, para que puedan desempeñar una labor profesional adecuada, comprometida y con perspectiva de género.

Palabras clave: Masculinidad hegemónica, género, cuidados, educación, ética del cuidado, vulnerabilidad, cuerpo, deconstrucción.

ABSTRACT

This Project delves into the reality of how care is worked within educational spaces. Concretely, within the Vocational Training Cycles and, specifically, in the Intermediate Level Training Cycle in Care for People in a Situation of Dependency. Through the theoretical foundation of this work, it will reflect on how patriarchal culture continues to perpetuate the construction of biased gender identities in relation to care, that is, in terms of the predisposition both to receive them and to exercise them in a egalitarian, healthy and democratic way. Likewise, this work proposes the design, implementation and evaluation of an educational intervention focused on promoting the deconstruction of hegemonic masculinity through the ethics of care, thus improving the educational processes of future technicians, so that they can perform an adequate and committed profesional work with a gender perspective.

Key words: Hegemonic masculinity, gender, care, education, ethics of care, vulnerability, body, deconstruction.

Índice

1.	Introducción.....	4
2.	Justificación.....	5
3.	Objetivos del trabajo.....	6
4.	Marco teórico.....	7
4.1.	La masculinidad cómo construcción social de género.....	7
4.2.	La persistencia de la masculinidad hegemónica y sus mandatos patriarcales	8
4.2.1.	Aproximación a las nuevas formas de identificación de género.....	9
4.3.	La feminidad como construcción social de género.....	12
4.4.	La ética del cuidado y la ética de la justicia: el desarrollo moral diferencial en la feminidad y la masculinidad	13
4.5.	¿Qué significa “cuidar(se)”?	15
4.5.1.	La vulnerabilidad y la dependencia dentro del cuidado.....	15
4.5.2.	El cuerpo como elemento de cuidado	16
4.6.	El feminismo institucionalizado: revisión de la normativa educativa desde la perspectiva de género.....	17
4.7.	La ética del cuidado en la masculinidad como herramienta para promocionar buenas prácticas personales, sociales y profesionales.....	19
5.	Diseño de la propuesta de intervención educativa.....	20
5.1.	Competencia general.....	20
5.2.	Módulo profesional.....	20
5.2.1.	Situación de Aprendizaje en el Ciclo Formativo de APSD	21
5.2.2.	Objetivo general y objetivos específicos	22
5.2.3.	Relación interdisciplinar con otras áreas	23
5.2.4.	Fundamentación curricular	23
5.2.5.	Metodología didáctica.....	23
5.2.6.	Secuenciación didáctica	26
5.2.7.	Temporalización	31
5.2.8.	Evaluación.....	31
5.2.9.	Atención a la diversidad.....	34
6.	Intervención educativa realizada en el centro.....	36
6.1.	Descripción del contexto y del alumnado.....	36
6.2.	Actividades seleccionadas para su desarrollo en el aula.....	39
6.3.	Selección del espacio y los materiales	39
6.4.	Descripción y análisis del proceso de la intervención	40

6.5.	Evaluación de la intervención.....	46
7.	Conclusiones.....	49
8.	Bibliografía y webgrafía.....	52
9.	Anexos.....	57
9.1.	Anexo A: Instrumentos de evaluación.....	57
9.2.	Anexo B: Recursos utilizados para las actividades.....	62
9.3.	Anexo C: Fundamentación curricular de la situación de aprendizaje.....	63

1. Introducción

Los debates acerca de las funciones de la educación han sido plurales y continuos a lo largo de la historia. Sin embargo, parece haberse llegado a un consenso general sobre el carácter transformador de la misma. De esta forma, los espacios educativos se conciben como lugares democráticos de cambio, donde los retos y necesidades contemporáneas de la sociedad se hacen palpables tanto en sus contenidos curriculares, como en sus acciones pedagógicas específicas.

A pesar de ello, la lucha por conseguir un sistema educativo garante de igualdad, en concreto, de igualdad de género, sigue teniendo que realizar un largo camino. Si bien es cierto que los avances en materia de igualdad y perspectiva de género son visibles tanto en la propia normativa educativa como en las aulas, la estructura educativa, como elemento social, sigue fuertemente influenciada por la estructura cultural patriarcal.

No obstante, la educación brinda una oportunidad fundamental para generar una reconfiguración efectiva de las construcciones identitarias del alumnado, en lo que a construcción de género se refiere. En este sentido, puede observarse cómo los hombres y las mujeres continúan perpetuando ciertos roles y estereotipos de género, que los predisponen de forma desigual ante los procesos educativos y su desarrollo en ellos, sean estos del tipo que sean. Y es aquí donde entra a formar parte de la ecuación uno de los temas centrales de este trabajo: los cuidados.

A lo largo de este trabajo se va a argumentar la necesidad de educar al alumnado desde, por y para los cuidados, entendiendo que la socialización diferencial de género ha determinado que la masculinidad esté muy alejada de los mismos, hecho que afecta, de forma considerable, tanto a su desarrollo personal, como educativo y profesional, en aquellas enseñanzas en las que el cuidado es uno de los temas centrales y transversales.

De esta forma, el trabajo aquí expuesto busca plantear, desarrollar y evaluar una intervención educativa basada en los cuidados, que fomente la deconstrucción de ciertas creencias sexistas en el alumnado, con el fin de que este pueda desarrollar una ética feminista del cuidado. Esta ética del cuidado se concibe como una herramienta fundamental para generar sociedades pacíficas y democráticas, en donde el sostenimiento de la vida sea una realidad y responsabilidad inherente a todas las personas, con independencia de su género.

2. Justificación

Históricamente, la construcción de la identidad masculina hegemónica se ha vinculado con valores como el poder, la autonomía, el control, la racionalidad, la fuerza y la independencia, relegando las dimensiones afectivas y de cuidado al ámbito femenino. El establecimiento de esta dicotomía entre los mundos emocional y productivo ha generado una configuración desigual en los roles de género, lo que se ha traducido en una división sexual del trabajo que establece fuertes desigualdades en la distribución de las tareas de cuidado (Benería, 2019).

Según el INE (2025), el 57% de las mujeres siguen dedicando más de 20 horas semanales en el cuidado de personas en situación de dependencia, frente al 46,7% de los hombres. En este sentido, se hace evidente la necesidad impostergable de deconstruir y repensar los modelos tradicionales de masculinidad. Todo ello, con el objetivo de continuar avanzando hacia un sistema con una igualdad real y efectiva, donde los hombres se responsabilicen y se eduquen a través de los cuidados, de la misma forma que lo hacen las mujeres.

Es por ello por lo que este trabajo busca generar un proceso de reflexión colectiva, en el que hombres y mujeres tomen conciencia de su posición y papel actual dentro de los cuidados, con vistas de mejora. Esto se debe al enfoque ético social de este proyecto, según el cual los cuidados se conciben como una herramienta fundamental de intervención educativa y social en sí misma, capaz de ayudar a que las diferencias entre hombres y mujeres se reduzcan y a que los procesos formativos se vivencien de forma más equitativa, sobre todo aquellos en los que el cuidado es un tema central, como es el caso del Ciclo Formativo de Grado medio en Atención a Personas en Situación de Dependencia.

De lo contrario, estaremos formando a futuros profesionales que no están capacitados para poder desempeñar buenas prácticas de cuidado, y no porque no tengan capacidades para ello, sino porque la educación no tiene en cuenta, desde un enfoque de género, que hombres y mujeres no nos posicionamos de la misma manera ante la realidad social. De aquí emana la necesidad de realización de este trabajo, como herramienta pedagógica para promocionar procesos de cambio con perspectiva de género.

A su vez, según destaca el INE (2024) son múltiples las conductas de riesgo asumidas por los hombres como resultado de su configuración de género, llegando a representar el 80.2% de las muertes por accidentes de tráfico, el 73.8% de las muertes por ingesta de alcohol y el

72.9% de las muertes por suicidios. El cuerpo, en este sentido, cobra una importancia esencial dentro del cuidado y del autocuidado, ya que representa el sustrato físico a través del cual se ejercen y vivencian los mismos. La intervención del proyecto va a tener esto en cuenta.

Por otro lado, este trabajo se relaciona de forma directa con ciertas competencias del Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de idiomas. En concreto, se vincula con la competencia general G1, ya que a través de la construcción teórica de este trabajo y del diseño e intervención de mi propuesta, se pone de manifiesto la capacidad de aplicación de conceptos, principios y teorías, en este caso, de la teoría de género y la teoría de la ética de los cuidados, sobre un entorno y contexto de aprendizaje focalizado.

Para finalizar, este trabajo tiene en cuenta la competencia general G5, haciendo gala del código ético y deontológico de la profesión que recalca la importancia de promocionar buenas prácticas educativas, con perspectiva de género, para promover la igualdad. Por último, destacar la competencia específica E4, ya que en este trabajo se presenta el diseño, implementación y evaluación de una práctica educativa que busca dar respuesta a las necesidades formativas, sociales y personales del alumnado.

3. Objetivos del trabajo

Objetivo general:

- Introducir la perspectiva de género en el currículo de los ciclos de Formación Profesional, en concreto, del ciclo en Atención a Personas en Situación de Dependencia.

Objetivos específicos:

- Fundamentar la necesidad de deconstruir la masculinidad hegemónica para promover prácticas personales y profesionales libres de estereotipos sexistas.
- Analizar la normativa de la Formación Profesional en materia de igualdad de género.
- Identificar los elementos del currículo del ciclo de APSD dónde se puede integrar el enfoque de género.
- Diseñar una situación de aprendizaje coeducativa para fomentar la igualdad de género.
- Proponer instrumentos de evaluación con perspectiva de género adaptados al módulo.
- Valorar el impacto potencial de la incorporación de la perspectiva de género en la formación de los futuros técnicos y técnicas de APSD.

4. Marco teórico

4.1. La masculinidad cómo construcción social de género

Comprender qué es la masculinidad y cómo se construye, no es una tarea sencilla. Una de las principales razones que sustenta tal afirmación procede del carácter puramente artificial de la misma. Es decir, la masculinidad, por sí misma, no procede de un orden natural inquebrantable, ni se genera de forma espontánea, sino que se crea y constituye a través de todo un proceso complejo de diferenciación e identificación. Pero para poder hablar de todos estos elementos primero debemos hacer referencia y explicar un concepto fundamental que nos permite analizar la masculinidad, y la feminidad, desde un prisma crítico: el género.

El género se constituye como una categoría analítica fundamental, cuyo estudio nos permite entender qué es lo que significa ser considerado hombre o mujer, y cómo se construyen dichas identidades en la práctica social. En palabras de Marta Lamas (2007):

El género es el conjunto de creencias, prescripciones y atribuciones que se construyen socialmente tomando a la diferencia sexual como base. Esta construcción social funciona como una especie de "filtro" cultural con el cual se interpreta al mundo, y también como una especie de armadura con la que se constriñen las decisiones y oportunidades de las personas dependiendo de si tienen cuerpo de mujer o cuerpo de hombre. Todas las sociedades clasifican qué es "lo propio" de las mujeres y "lo propio" de los hombres, y desde esas ideas culturales se establecen las obligaciones sociales de cada sexo, con una serie de prohibiciones simbólicas (Lamas, 2007).

En este sentido, el género, como realidad cultural y social, determina no sólo una forma de ser y vivir de las personas, sino toda una estructura de privilegios, y la ausencia de los mismos, que determinan las posibilidades materiales y simbólicas de hombres y mujeres. Es decir, una libertad desigual en tanto que oportunidades y capacidad de elección. Y es importante destacar esto, ya que el género se construye a través de la imposición no sólo de sus mandatos en las identidades personales, sino de la dominación jerárquica de lo masculino frente a lo femenino. Es decir, del hombre sobre la mujer (Puleo, 2000).

Esta dominación masculina ha estado, y sigue estando, como nos dicen Burin y Meler (2009), estrechamente ligada a una idea de masculinidad muy concreta, que la identificación diferencial de género se ha encargado de difundir a lo largo de la historia, aunque la misma ha ido variando y adaptándose. Me estoy refiriendo a la masculinidad hegemónica.

4.2. La persistencia de la masculinidad hegemónica y sus mandatos patriarcales

Cuando hablamos de masculinidad patriarcal o hegemónica en la actualidad, existe una cierta tendencia a querer pensar que la misma es una realidad antigua o desfasada, un producto caduco cuya efectividad ha disminuido en las últimas décadas gracias a los avances feministas, y la lucha por los derechos de las mujeres. Si bien es cierto que los diferentes feminismos han ido conquistando terrenos en materia de igualdad a lo largo de la historia, reconfigurando la idea tradicional de feminidad, en el caso de la masculinidad no está tan claro este avance.

Como veremos en el siguiente apartado, no podemos negar la evidencia de que la masculinidad(es) también ha sufrido cambios, hecho que no conlleva, de forma clara, que estos cambios hayan desprovisto a la masculinidad(es) de sus mandatos más puramente patriarcales. Leydy Milena Bonilla Bernal (2017) afirma que el patriarcado es una fuerza estructural maleable, que se adapta a los tiempos y se reconfigura para su supervivencia, y la masculinidad hegemónica, como producto estrella del mismo, sufre procesos similares.

La masculinidad hegemónica podría considerarse, según Raewyn Connell (1995), creadora del concepto, como una configuración práctica de identidad, es decir, una identidad que no es fija o innata, sino construida y sostenida en el tiempo mediante su materialización en las prácticas sociales y culturales. En este sentido, la masculinidad hegemónica se constata en la realidad a través de una negociación con el contexto histórico, social y cultural en el que vive inmersa.

A pesar de ello, el rasgo fundamental que define a la masculinidad hegemónica, y siempre está presente en la misma de una u otra manera, es la predisposición ante la dominación y subordinación de todo lo que considera inferior. Esto no solo hace referencia a la feminidad y las mujeres en sí mismas, sino también a otros hombres que no responden a la misma lógica hegemónica, o al menos de la misma manera (Ceballos, 2012). En este sentido, la masculinidad hegemónica se constituye como una realidad opresiva no solo para las mujeres, sino para los propios sujetos que la vivencian y desarrollan en su vida cotidiana, llegando a establecerse como una realidad incómoda, aunque no sea percibida como tal por sus portadores en muchas ocasiones (Bonino, 2000).

Con esta última idea no se quiere expresar que los hombres se posicionen en el mismo nivel jerárquico que las mujeres en cuanto a la vivencia de la opresión ejercida por el sistema patriarcal. Las víctimas de este sistema están muy claras. A lo que se refiere es a la necesidad de llegar a entender que la masculinidad hegemónica es un problema para los propios hombres.

Y que, en la actualidad, aunque de formas distintas, la masculinidad hegemónica sigue operando en la identidad de los hombres, determinando también que cosas se les están permitidas hacer, o no.

Ian Harris (1995) defiende esta misma idea, destacando que “el patriarcado [...] promueve normas que los hombres aprenden a valorar para promover un orden social que beneficia a unos cuantos hombres, mientras oprime a muchos otros”. A su vez, debemos destacar que la masculinidad patriarcal hegemónica se sustenta en el uso de la violencia como mecanismo de control que oprime no solo a otras personas, si no a uno mismo. Esta realidad, sumada a la ausencia de los cuidados en la construcción de la identidad masculina va a generar todo un entramado de prácticas de riesgo que afectan de forma significativa a la calidad de vida tanto de las mujeres, como de los propios hombres, dentro de una misma sociedad.

En definitiva, podemos afirmar que la masculinidad hegemónica sigue siendo una realidad apreciable en la actualidad, y sus mandatos patriarcales de dominación siguen operando en los espacios en los que la misma se desarrolla. Solo entendiendo esto podremos ser capaces de generar cambios sustanciales para superarla, en pro de una convivencia pacífica que posibilite también que los sujetos masculinos puedan vivenciar su identidad y prácticas de género de una forma sana y libre, desprovista de la violencia y las conductas de riesgo, generando una construcción de espacios sociales más igualitarios y justos.

4.2.1. Aproximación a las nuevas formas de identificación de género

La problemática que ha supuesto y sigue suponiendo la masculinidad hegemónica, ha suscitado diversas investigaciones en torno a la posibilidad de la existencia, o creación, de nuevas formas de entender la masculinidad(es). Esta realidad es compleja, ya que como veremos a lo largo de este apartado, existen corrientes de pensamiento muy distintas que defienden posturas totalmente enfrentadas.

Por un lado, nos encontramos con una línea de pensamiento e investigación impulsada por diferentes hombres desde la década de los años ochenta, como Michael S. Kimmel (1987), que defienden la posibilidad de la existencia de una serie de masculinidades positivas. Estas serían aquellas que exteriorizan prácticas de género liberadoras para la propia masculinidad, abogando por su carácter deconstruido y adaptado a las nuevas exigencias y necesidades impulsadas por los distintos avances feministas. En este sentido, estas nuevas masculinidades positivas serían el producto de la acción social, y teórica, de los diferentes movimientos

feministas, los cuales se han encargado de señalar y destacar, a lo largo de la historia, las problemáticas adheridas a la construcción identitaria de los hombres (Robles, Rearte, Robledo, Santoriello, González & Yovan, 2021).

Por el contrario, otras autoras y autores más críticos con el tema afirman que entender este tipo de manifestaciones identitarias de la masculinidad(es), como una verdadera reconfiguración de las lógicas patriarcales de dominación que sustentan la construcción del género masculino, es caer en un juego perverso del propio sistema sexo-género. De esta forma, esta corriente de pensamiento defiende la idea de que este sistema articula nuevas formas de resistencia de la hegemonía masculina, valiéndose, para ello, de la asunción de ciertas pautas de comportamiento social, que no son otra cosa más que conductas contemporáneas de hombres contemporáneos. Es decir, no representan un verdadero cambio o ruptura con las lógicas patriarcales tradicionales (García, 2015).

A este respecto, las investigaciones de Leonardo García (2015), sobre la posibilidad de la existencia de nuevas masculinidades positivas, destacan la necesidad de superar los discursos “lights” y superficiales que defienden que los hombres, por el simple hecho de convivir en una sociedad que ya no les permite tantas licencias como antes, ya han superado su construcción patriarcal, desproveyendo de cualquier tipo de sentido político a la idea de las nuevas masculinidades.

Llorar en público, realizar actividades de coparentalidad en la crianza de los hijos, o preocuparse por la imagen estética, no son prácticas sociales de género que rompan con las lógicas de dominación de las que tanto ha hablado el feminismo. De nada sirve involucrarse en los espacios domésticos de cuidados si después se siguen perpetuando comportamientos sexistas y machistas con compañeras de trabajo, por ejemplo. Esta es la mayor crítica que se le realiza a las supuestas nuevas masculinidades, a la indefinición en la que están envueltas en la mayoría de las ocasiones.

Y esta realidad la podemos observar, de forma clara, cuando atendemos a muchas de las reclamaciones de los propios hombres que se jactan de haber sido capaces de romper con su tradición masculina hegemónica, en favor de la igualdad efectiva de género. En la actualidad, muchos de estos hombres siguen reclamando que se les deje de considerar sujetos con conductas machistas y patriarcales, mientras se posicionan de forma taxativa frente a la no renuncia de sus atributos masculinos más característicos. Es decir, mientras rechazan la

feminidad, y los comportamientos socialmente vinculados a ella de forma histórica. En otras palabras, quieren seguir siendo machos, pero que no se les perciba como tal (Boscán, 2008).

En el imaginario colectivo masculino se sigue asumiendo que características como la expresión emocional (la cual no se limita únicamente a llorar), la fragilidad, la vulnerabilidad, la preocupación por los cuidados o la comunicación asertiva, son características de menos poder y valoración social. Muchos hombres reivindican que pueden seguir siendo fuertes, racionales y activos, como si estos atributos estuvieran enfrentados con los anteriores, y no fueran compatibles con los mismos. Parece que existe un cierto miedo a perder aquello que les hace hombres, que les identifica como lo que son y no quieren dejar de ser, y eso tiene poco o nada de nueva masculinidad (Gilmore, 1994).

El propio cuerpo, como nos dicen Carabí y Segarra (2000), también se ha convertido en un espacio para reivindicar la masculinidad. En este sentido, es necesario destacar que mucha de la inquietud estética que hoy en día manifiestan los hombres, no nace de la preocupación por reivindicar que los cuidados personales no son una realidad exclusiva de las mujeres, sino que, a través del cuerpo y la estetización de ciertas características corporales, se reivindica el poder masculino no solo a nivel social, sino también sexual.

Pero esta reivindicación por mantener los valores más vinculados a la masculinidad no es casual, y denota el verdadero posicionamiento de muchas de estas corrientes de pensamiento que defienden la existencia de las nuevas masculinidades positivas. En el fondo, muchas de estas aproximaciones teóricas y prácticas sobre nuevas formas de entender la masculinidad, siguen considerando la feminidad como algo inferior y negativo, llegándola a rechazar incluso cuando se pretende defender el discurso de una supuesta deconstrucción (Boscán, 2008).

Pero la triste realidad que se desprende de este hecho, reside en la propia idea consciente que tienen los hombres de que estas características, asociadas a las mujeres, no son valoradas socialmente. Los hombres, por mucha predisposición de cambio que tengan, y mucha conciencia social sobre la importancia de la igualdad de género, no quieren sentirse tratados y valorados como las mujeres (Aller, Montes-Álvarez, Postigo, González-Nuevo, García-Fernández, Cuesta & García-Cueto, 2022).

Sin embargo, y como señala Joan Sanfélix (2011), la idea no es tanto la de feminizar a los hombres y masculinizar a las mujeres, sino romper con las lógicas que dictaminan que existen unas características asumibles y naturales para hombres, y otras para mujeres. La verdadera deconstrucción del género vendrá asociada a la valoración positiva de aquellas

características que nos aporten un desarrollo y felicidad óptimos, con independencia del género. Reivindicar la expresión emocional y el cuidado tanto de uno mismo, como de nuestro entorno, deberían ser realidades asumibles para cualquier persona, ya que estas fomentan una sociedad más empática y responsable con la vida misma.

En definitiva, podemos observar como el tema de las nuevas masculinidades sigue siendo algo complejo y controvertido. Lo que se defiende en este trabajo, al igual que lo hace García (2015), es que las nuevas masculinidades no son un punto de arranque, sino una dirección y meta de transformación, que a través de la negociación y democratización de los espacios de poder, pueda generar una vivencia de la masculinidad más positiva y justa.

4.3. La feminidad como construcción social de género

La feminidad, en contraposición a la masculinidad, experimenta procesos de construcción muy diferentes. Amelia Valcárcel (1997) destaca como las mujeres se han conceptualizado históricamente, en el imaginario cultural patriarcal, como la “Otreidad Absoluta”. Es decir, como un “otro” totalmente distinto y subordinado a la masculinidad. Esta otredad se concreta en la atribución de roles, identidad sexuada, estatus, normas, estereotipos y sanciones o privilegios de género, que coartan la libertad individual y colectiva de las mujeres (Burin y Meler, 2009).

Sin embargo, esta asignación no sería efectiva si no se produjese un suceso elemental dentro de la configuración de la masculinidad y feminidad: la naturalización del poder y la dominación. El sistema patriarcal, basándose en las diferencias biológicas, ha estipulado una división sexual asimétrica entre hombres y mujeres, que ha sido naturalizada a través del discurso sexista hegemónico a lo largo del tiempo (Bordieu, 2000). Precisamente, la naturaleza va a jugar un papel fundamental dentro de la construcción de la identidad femenina.

La naturalización de las diferencias entre hombres y mujeres es el mecanismo principal por el cual se educa a todas las personas. Las diferencias sexuales no se reducen simplemente a una realidad biológica, sino que se articulan en torno a la construcción simbólica de toda una serie de atributos relacionados con los valores, pensamientos, inquietudes, necesidades, capacidades y oportunidades de hombres y mujeres (Mateos, 2013)

En este sentido, tradicionalmente se ha reivindicado que la capacidad reproductiva de las mujeres las vincula de forma directa con la naturaleza, siendo esta parte esencial de las mismas.

Este hecho justificaría, supuestamente, la existencia de unas características femeninas, diferentes a las de los hombres pero complementarias, al igual que unas posibilidades vitales desiguales (Puleo, 2005). De esta forma, hegemónicamente se ha definido a las mujeres en términos de impulsividad, dulzura, emotividad, sensibilidad, fragilidad, bondad, afectividad, etc. (Puleo, 2000).

A su vez, esta vinculación de las funciones biológicas de reproducción de las mujeres con la naturaleza, ha supuesto la construcción de una identidad femenina pensada bajo la idea de capacidad y voluntad de entrega, de la misma forma que se concibe a la naturaleza en sí misma (Puleo, 2005). Es decir, de ser sujetos para los demás, no por sí mismas. O como destaca Amelia Valcárcel (1997), de negarles la propia categoría de individuos. Este es el motivo por el cual las mujeres se han construido tradicionalmente en torno a la realidad de los cuidados y la atención al sostenimiento de la vida, en contraposición con los hombres, a los que se les ha denominado sujetos poseedores de voluntad, poder y autosuficiencia (Puleo, 2011).

4.4. La ética del cuidado y la ética de la justicia: el desarrollo moral diferencial en la feminidad y la masculinidad

Dentro de la construcción diferencial entre hombres y mujeres es imprescindible hablar también sobre cómo se configura su desarrollo moral. Es decir, la forma en la que hombres y mujeres perciben, interpretan y actúan en la vida a través de una serie de principios, valores, normas y convicciones personales. Diversos estudios sobre psicología moral, como el realizado por Carol Gilligan y John Michael Murphy (1980), han demostrado que el desarrollo moral de hombres y mujeres es muy distinto. Estas sospechas surgieron a raíz de la teoría del desarrollo moral de Kohlberg (1981), el cual defendía que todas las personas nos desarrollamos moralmente a través de una serie de etapas de complejidad creciente y progresiva, pasando de razonamientos simples que solo tienen en cuenta nuestros propios intereses, hasta planteamientos éticos regidos por la justicia y valores universales.

Carol Gilligan (1982), en su obra "*In a different voice*", realizó una crítica a dicha teoría, como resultado de sus investigaciones y observaciones. Esta autora observó que la mayoría de las mujeres se situaban en el estadio 3 de Kohlberg, donde el enfoque moral de las personas se sustenta en las relaciones de cuidado, confianza y respeto, no en los macroconceptos sociales. Kohlberg destacaba que este hecho se producía porque las mujeres llegaban a un grado de desarrollo menor al de los hombres (Alvarado, 2004).

Sin embargo, Gilligan (1982) va a señalar cómo las mujeres se enfrentan a la toma de decisiones de una manera distinta a la de los hombres, como resultado de una educación cultural diferencial. Según ella, la perspectiva moral de las mujeres tiende a analizar los conflictos en términos de responsabilidades. Existe una preocupación progresiva atravesada por la supervivencia, la benevolencia y la comprensión profunda del cuidado para la resolución de conflictos.

De esta forma, esta teórica plantea la ética del cuidado como una forma de sostenimiento de la vida y el bienestar de las personas. En otras palabras, una ética que tiene en cuenta el cuidado como el principal propulsor de la toma de decisiones tanto individuales como colectivas, vivida desde la cotidianeidad y desde la práctica efectiva con sujetos reales que tienen problemáticas y necesidades concretas. Es decir, escapa de los macroconceptos morales sobre qué es el bien y el mal, o qué es justo y qué no (Alonso & Fombuena, 2006).

A su vez, se debe destacar el componente implícito del cuidado como una red de relaciones que nos entrelazan en vínculos compartidos. Estos vínculos se constatan en la práctica social a través de la responsabilidad y el compromiso ético hacia los otros. En otros términos, a través de la percepción del deber moral de ayudar a otras personas, de percibir sus necesidades y evitar sus daños. Pero también del deber moral de cuidarse a uno mismo, ya que para poder cuidar a otros, primero debemos ser capaces de sostener nuestra propia existencia (Santacruz, 2006).

La masculinidad, por su parte, presenta una construcción y desarrollo moral diferente. La ética imperante en esta realidad, como destaca Ana Fascioli (2010), se basa en la justicia y los derechos fundamentales como conceptos morales abstractos y universales. En este sentido, la moral masculina observa la realidad social en términos de una supuesta imparcialidad, sin considerar las particularidades de las situaciones o los involucrados, para no influenciarse por la simpatía o el sentimiento. Es decir, de analizar las situaciones bajo un supuesto razonamiento ético universal. Este constructo moral de la masculinidad va a ser determinante en el momento en el que los hombres realizan funciones de cuidado, ya que su predisposición ante el análisis mismo de la realidad está totalmente condicionado por su concepción de los cuidados como asuntos personales y no morales (Alonso & Fombuena, 2006; Marín, 1993).

4.5. ¿Qué significa “cuidar(se)”?

La Real Academia Española (s.f.) define el término cuidar(se) como la acción de “estar a cargo de alguien o algo para que no sufra perjuicio”. Por otro lado, la Organización Panamericana de la Salud, en la celebración de la Semana del Bienestar (2023), defiende el concepto de los cuidados como:

La atención y apoyo necesarios a lo largo de la vida de todas las personas, desde la infancia hasta la vejez, así como momentos de enfermedad o dependencia. También implica cuidar tanto de la salud física como mental, promover un estilo de vida saludable, facilitar la conciliación entre vida laboral y personal, fomentar relaciones sociales y cuidar del entorno y el medioambiente (OPS, 2023).

La Organización Mundial de la Salud (2024), por su parte, enfatiza en la noción de autocuidado como la capacidad para poder fomentar y mantener una buena calidad de vida, desprovista de enfermedades y factores de riesgo que puedan provocarlas. Sin embargo, ninguna de estas definiciones hace referencia a uno de los componentes fundamentales dentro del cuidado, que reside en la capacidad y potencialidad del ser humano de ser sujetos que cuidan. Esta capacidad, como hemos destacado en el apartado anterior, será más o menos desarrollada, pero la idea de que los cuidados son una realidad inherente de las personas es importante para poder entender las próximas aproximaciones teóricas de este marco conceptual (Waldow & Borges, 2008).

4.5.1. La vulnerabilidad y la dependencia dentro del cuidado

La vulnerabilidad es un concepto complejo, cuyo significado puede entenderse desde diferentes enfoques. Sin embargo, la acepción sobre la que se va a reflexionar en este trabajo hace referencia a su componente antropológico. Es decir, a la vulnerabilidad como característica propia del ser humano, ya que todas las personas somos susceptibles de ser vulnerables (Waldow & Borges, 2008). En este sentido, podríamos destacar que ser vulnerables “implica fragilidad, una situación de amenaza o posibilidad de sufrir daño. Por tanto implica ser susceptible de recibir o padecer algo malo o doloroso, como una enfermedad, y también tener la posibilidad de ser herido física o emocionalmente” (Feito, 2007).

No obstante, como señala Feito (2007), la vulnerabilidad también puede ser entendida como la posibilidad de ser persuadido, engañado, de no ser invencible ni tener el control de las situaciones, no ostentar una posición de poder, o sentir que ese poder puede verse mermado.

De la mano del término de vulnerabilidad surge el de dependencia, entendida esta como la vivencia de una situación personal de dificultad o incapacidad para poder ejercer el uso de las plenas facultades físicas, psíquicas, emocionales o sociales. Es decir, de la necesidad del apoyo y acompañamiento de otros sujetos para poder vivir de forma correcta (González-Rodríguez, 2017).

Como ya hemos observado en apartados anteriores, la masculinidad se construye basándose en todo lo contrario, en la idea de control, poder y autosuficiencia, ya que las capacidades del hombre se presentan como imparables e invencibles. Es por este mismo motivo, por el que la realidad de los cuidados, tanto a la hora de recibirlos, como de ejercerlos, se complica en el caso de la masculinidad. La masculinidad no concibe la vulnerabilidad en su identidad, es más, la rechaza por completo al considerarla un factor de pérdida de status en la jerarquía de género (De Stéfano, 2021).

4.5.2. El cuerpo como elemento de cuidado

Como destaca Alfonso Miguel García (2004), el cuerpo representa el sustrato material físico por antonomasia en el que se realizan y vivencian los cuidados. La corporalidad supone, en este sentido, un elemento tanto receptor como emisor de cuidados. Sin embargo, esta territorialidad física de los seres humanos ha sido objeto de denostación y desconocimiento a lo largo del desarrollo de la historia, tanto por lo que oculta, como por lo que muestra o evidencia.

La socialización diferencial de género no solo construye las identidades masculinas y femeninas con relación a la personalidad, los roles, las necesidades, el pensamiento, la moral, etc., sino también en términos de corporalidad y corporeidad. Es decir, de expresión física y de vivencia del propio cuerpo. De esta manera, las formas de relacionarse con el cuerpo propio y ajeno, en términos de cuidado, son muy diferentes entre hombres y mujeres (Martínez, 2004; Milán, 2017).

Los hombres se han caracterizado tradicionalmente por hacer un uso del cuerpo desde la concepción de poder y potencia, de control sobre el entorno físico y todo lo que hay en él. En cambio, las mujeres, por lo general, han desarrollado formas de relación más sanas con la corporalidad propia y ajena, entendiendo la importancia que tiene el bienestar físico del cuerpo para el bienestar integral de las personas, incluyendo los aspectos emocionales, psicológicos y relacionales (Milán, 2017).

Por su parte, los hombres han destinado el uso de su cuerpo a acciones más agresivas, violentas, competitivas y temerarias, vinculadas con prácticas de riesgo como un mayor consumo de sustancias tóxicas, más accidentes automovilísticos, mayor prevalencia de conflictos físicos como peleas o reyertas, peores vinculaciones familiares y sociales, así como el uso de la violencia en las relaciones de carácter sexoafectivas e íntimas. Para ellos el cuerpo es un “otro”, como destacaba Amelia Valcárcel cuando hablaba sobre la concepción de las mujeres en ojos de la masculinidad. Los hombres no hablan en términos de “mi” cuerpo, sino de “el” cuerpo, es decir, de una realidad ajena (De Keijzer, 2003).

De igual forma, esta vivencia del cuerpo desde la violencia y la defensa constante ha determinado una experiencia expresiva y emotiva muy restrictiva para la masculinidad. La conexión de los hombres con su cuerpo, en términos de reconocimiento, manifestación y autogestión emocional, es bastante deficiente, por no decir nula en muchos casos. El miedo, la tristeza e incluso la ternura son sentimientos que el patriarcado, a través de sus mandatos de género masculinos, censura en los hombres (Meschi, 2018).

Por ello es tan importante acercar a la masculinidad la realidad de los cuidados, para que sean capaces de poder construir identidades más sanas y positivas que velen no solo por el cuidado propio, sino por el de todo el entramado social en el que viven inmersos. Y el cuerpo, por todas las características que ya he destacado, es un escenario idóneo para promover todo esto.

4.6. El feminismo institucionalizado: revisión de la normativa educativa desde la perspectiva de género.

La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación, también denominada Ley LOMLOE, establece en su texto diversas consideraciones, en materia de género, para garantizar la igualdad y la equidad dentro de los espacios educativos y de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En las modificaciones efectuadas en los artículos 1 y 2 del capítulo 1, perteneciente al título preliminar de dicha ley, dedicado a los principios y fines de la educación, se constata el compromiso, de los espacios educativos formales, para asegurar y fomentar la igualdad a través del respeto de los derechos, deberes y libertades fundamentales, sin discriminar por motivos de género.

Por otro lado, el cuidado se hace palpable en esta ley a través del título 2 de la misma, referido a la equidad en la educación, que hace alusión a la atención e inclusión de la diversidad del alumnado, promoviendo buenos procesos de acogimiento y desarrollo dentro del sistema

educativo, lo que supone, en sí mismo, una forma de cuidar al alumnado. Sí bien es cierto que en esta ley no se hace referencia, de forma directa, al concepto del cuidado(os), a través de los contenidos referidos a la visibilización del papel de las mujeres en la historia y la sociedad, los cuidados toman relevancia, haciendo hincapié en la importancia de conseguir una corresponsabilidad en los mismos.

A su vez, se tiene en cuenta la educación ecosocial como contenido transversal dentro de las enseñanzas, haciendo referencia a la importancia de replantear la manera en la que las personas nos relacionamos con la naturaleza y entre nosotros mismos. En este espacio tienen cabida los cuidados, ya que como hemos observado a lo largo de la fundamentación teórica, la preocupación por los espacios físicos (naturaleza), así como la propia corporalidad, tienen una vinculación directa con el sostenimiento de la vida y el bienestar de las personas.

En lo que respecta a la Formación Profesional de forma específica, dentro del artículo 40 del capítulo 5, perteneciente al título 1, se establece como objetivo fomentar la igualdad de oportunidades efectiva entre hombres y mujeres. Por su parte, en la Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional también se recoge, en el artículo 3, el compromiso educativo de velar por la promoción de la igualdad de género dentro de todos los procesos formativos.

De igual forma, se destaca la necesidad de garantizar una formación profesional de calidad, que dé respuesta a las necesidades personales, sociales y profesionales de forma equitativa. A través del artículo 13, se estipula la necesidad de incorporar contenidos curriculares vinculados con las habilidades interpersonales, los valores cívicos, la participación ciudadana y la igualdad efectiva entre hombres y mujeres. Los cuidados tienen cabida dentro de estos contenidos, como elemento transversal de algunos ciclos formativos, como el de Atención a Personas en Situación de Dependencia.

Es precisamente en este ciclo formativo donde voy a plantear, diseñar y desarrollar mi intervención educativa. El cuidado es un tema central del mismo, apareciendo en el Real Decreto 1593/2011, de 4 de noviembre, por el que se establece el Título de Técnico en Atención a Personas en Situación de Dependencia y se fijan sus enseñanzas mínimas, tanto como contenido específico de los módulos profesionales, como objetivo y finalidad de la acción profesional de los técnicos y técnicas. Sin embargo, en este currículo académico no se hace referencia, de forma expresa, a las diferencias de género entre hombres y mujeres frente a la realidad de los cuidados. Es decir, se parte de la base de que todas las personas, con

independencia de su género, pueden desarrollar una práctica profesional, vinculada con la atención a las personas dependientes y vulnerables, de la misma forma.

Esto invisibiliza la construcción diferencial de género que se sigue produciendo en la sociedad occidental en la que vivimos. De esta manera, el alumnado masculino y femenino se encuentra en una posición desigual dentro del ciclo formativo, al no contemplarse, en el mismo, la necesidad de profundizar en estas diferencias con el objetivo de eliminarlas y fomentar la formación de futuros técnicos y técnicas en atención a personas en situación de dependencia con perspectiva de género.

4.7. La ética del cuidado en la masculinidad como herramienta para promocionar buenas prácticas personales, sociales y profesionales.

Carol Gilligan afirma que “en un contexto patriarcal, el cuidado es una ética femenina; en un contexto democrático, el cuidado es una ética humana” (Gilligan, 2013, p. 40). Esta frase de la autora resume, a la perfección, el objetivo de este trabajo: acercar la realidad de la ética de los cuidados a la masculinidad, para promocionar un sistema educativo más responsable, sano, democrático y adecuado, que dé respuesta a las necesidades sociales de cuidado con enfoque de género transversal (Carmona, 2023).

A través de la ética feminista del cuidado, que entiende que todas las personas deberíamos ser capaces de contribuir en el fortalecimiento de la paz no sólo como práctica, sino como filosofía de vida y relación, se puede trabajar en la construcción de nuevas masculinidades. La reivindicación de los cuidados dentro de la masculinidad, como una forma concreta de ser y estar en el mundo en relación de corresponsabilidad con el mismo, fomenta la debilitación de la estructura de poder del patriarcado, al desproveer a la masculinidad de sus mandatos patriarcales (Boff, 2002; Comins-Mingol, 2022).

En definitiva, a través de todo este marco teórico he buscado argumentar la necesidad de focalizar la atención en cómo se sigue construyendo la masculinidad hoy en día, haciendo especial hincapié en su relación con los cuidados como campo deficitario donde debemos intervenir y donde tenemos la oportunidad de generar grados aprendizajes tanto profesionales, como personales. En los próximos apartados presentaré el diseño, implementación y evaluación de una intervención educativa, relacionada con esta temática, dentro del Ciclo Formativo en Atención a Personas en Situación de Dependencia.

5. Diseño de la propuesta de intervención educativa

El diseño de la propuesta de intervención se va a realizar dentro del Ciclo de Formación Profesional de Grado Medio en Atención a Personas en Situación de Dependencia (APSD). Este ciclo formativo, como viene indicado en el Real Decreto 1593/2011, de 4 de noviembre, por el que se establece el Título de Técnico en APSD y se fijan sus enseñanzas mínimas, pertenece a la familia profesional de Servicio Socioculturales y a la Comunidad. A su vez, cabe destacar que el perfil profesional del título, sobre el que se va a trabajar en la intervención, queda determinado por la competencia general del ciclo.

5.1. Competencia general

La competencia general de este título consiste en atender a las personas en situación de dependencia, en el ámbito domiciliario e institucional, a fin de mantener y mejorar su calidad de vida, realizando actividades asistenciales, no sanitarias, psicosociales y de apoyo a la gestión doméstica, aplicando medidas y normas de prevención y seguridad y derivándolas a otros servicios cuando sea necesario.

Sustentándome en las evidencias teóricas destacadas en el marco conceptual de este trabajo, quiero recalcar que el diseño de esta intervención parte desde el convencimiento personal de que el alumnado femenino y masculino, que cursa este ciclo, no se encuentra en una misma posición de sensibilidad y predisposición ante la realidad de los cuidados, por la construcción diferencial de género. Es decir, por la vinculación tradicional de las mujeres al ámbito privado y el desarrollo de los cuidados, en contraposición con el ámbito público y de acción laboral remunerada atribuida a los hombres.

5.2. Módulo profesional

El módulo profesional seleccionado para el diseño de la intervención es “*Destrezas sociales*”, debido a su estrecha relación con la adquisición de habilidades profesionales, personales y sociales que capaciten y permitan que el alumnado masculino pueda desempeñar su función laboral de la forma más correcta posible, fomentando para ello la deconstrucción de ciertos mandatos de género asociados a la masculinidad hegemónica tradicional.

5.2.1. Situación de Aprendizaje en el Ciclo Formativo de APSD

La situación de aprendizaje que se desarrolla a continuación cuenta con tres fases:

1. **Fase de motivación**, en la que se pretende activar los conocimientos previos, sorprender, motivar e involucrar al alumnado en el proceso de aprendizaje.
2. **Fase de desarrollo**, que incorpora actividades y dinámicas de creciente complejidad e implicación en función del grado de desarrollo biopsicosocial del alumnado, cuyo proceso conlleva la construcción de nuevos aprendizajes.
3. **Fase de la comunicación y puesta en común** de lo vivenciado en cada proceso individual y colectivo. En ella se reflexiona sobre el propio proceso de aprendizaje, comunicando las sensaciones, emociones y/o pensamientos que han resultado de las diferentes sesiones.

Título: “El cuidado como arte de vivir”

Contextualización: El eje temático de esta situación de aprendizaje es la importancia que tiene el desarrollo de la ética de los cuidados en el alumnado de 2º de APSD, poniendo especial atención y haciendo hincapié en cómo el alumnado masculino entiende y reproduce las diferentes funciones de cuidado tanto consigo mismos, como con su entorno social y familiar, incluyendo a sus compañeras y docentes. Los cuidados son la base fundamental que sustenta cualquier acción de carácter asistencial y psicosocial dentro de la intervención con personas vulnerables o en algún tipo de situación de dependencia, ya sea física, psíquica, emocional y/o social. Sin embargo, la educación cultural de hombres y mujeres ha sido y sigue siendo diferente, lo que ha producido una vinculación desigual frente a los cuidados.

Para poder desempeñar una buena labor profesional dentro de este ámbito, es imprescindible conocer bien qué tipo de acciones, gestiones y procesos son considerados como cuidados y cuáles no. En este sentido, la finalidad de esta situación de aprendizaje radica en fomentar y facilitar que el alumnado pueda comprender estos conceptos y adquiera competencias en relación con los mismos, resignificando muchas de las creencias sociales ligadas al cuidado que están sesgadas por motivos de género. De esta forma, se pretende promover una idea del cuidado igualitaria entre hombres y mujeres, reivindicando la necesidad de preparación y formación para desempeñar una tarea tan compleja como es la del sostenimiento de la vida de otras personas.

A su vez, esta situación de aprendizaje busca fomentar el desarrollo de nuevas habilidades y destrezas sociales, dentro del alumnado masculino, que mejoren su convivencia en el aula y permitan que los mismos tomen conciencia y empiecen a preocuparse por su propio autocuidado, ya que, para poder hacernos cargo de forma correcta de otras personas, primero debemos saber gestionar bien nuestro propio desarrollo biopsicosocial.

En concreto, el reto que se plantea radica en conseguir que el alumnado en general, y el alumnado masculino en particular, mejore su vinculación y relación con su propia corporeidad, estado emocional y cuidado. El desarrollo específico de la situación de aprendizaje se basa en el trabajo grupal de reflexión y debate, y en la exploración de las posibilidades y necesidades físicas, emocionales y sociales, mediante la experimentación con el cuerpo, estimulando la creación de espacios donde los cuidados sean una realidad accesible y compartida de igual forma por todo el alumnado.

5.2.2. Objetivo general y objetivos específicos

El objetivo general de esta Situación de Aprendizaje es:

1. Lograr la deconstrucción de creencias, actitudes y conductas machistas y sexistas del alumnado masculino a través del desarrollo de la ética del cuidado.

Por su parte, los objetivos específicos que se persiguen con esta situación de aprendizaje son:

- 1.1. Desarrollar prácticas de cuidado igualitarias entre hombres y mujeres dentro del aula.
- 1.2. Participar de forma activa en actividades grupales que fomenten la expresión física y emocional del alumnado.
- 1.3. Respetar las opiniones y emociones manifestadas por los compañeros y compañeras.
- 1.4. Colaborar en la creación de entornos de aprendizaje sanos y democráticos, haciendo uso de estrategias de comunicación asertiva.
- 1.5. Manifestar la adquisición de habilidades sociales, con perspectiva de género, en las diferentes actividades vinculadas con los cuidados.
- 1.6. Adquirir recursos pedagógicos de intervención para una práctica laboral comprometida con la igualdad de género.
- 1.7. Demostrar la importancia del trabajo a través del cuerpo dentro de los cuidados.

5.2.3. Relación interdisciplinar con otras áreas

Esta situación de aprendizaje se relaciona con todos los módulos profesionales del Grado en Atención a Personas en Situación de Dependencia, ya que los cuidados es un tema transversal del mismo. La metodología de trabajo empleada también responde al trabajo interdisciplinar que se realiza en el ciclo, siendo aplicables sus técnicas y procedimientos a otros módulos profesionales, con el fin de promocionar un buen proceso de aprendizaje del alumnado en el ámbito asistencial y psicosocial.

A su vez, el diseño, aplicación y evaluación de todo el proceso está marcado por la perspectiva de género, ya que este tema es central y transversal en todos los espacios, acciones y elementos educativos, como viene recogido en la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombre, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y la Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional.

5.2.4. Fundamentación curricular

La fundamentación curricular del diseño de la intervención tiene en cuenta las competencias profesionales, personales y sociales del ciclo de APSD, especificadas en el Real Decreto, así como los contenidos recogidos en el Currículo académico de Castilla y León, los cuales han sido adaptados, con perspectiva de género, a la temática concreta de la Situación de Aprendizaje. De igual forma, se han seleccionado los criterios de evaluación pertinentes y coherentes con el diseño, así como los objetivos generales que marcan la acción educativa del ciclo. Por último, se han destacado los resultados de aprendizaje esperados en relación con todos estos elementos anteriormente mencionados, y el desarrollo de las actividades. Ver tabla (anexo V).

5.2.5. Metodología didáctica

La metodología didáctica de las enseñanzas de formación profesional, como aparece recogido en el artículo 5 del Decreto 49/2014, de 2 de octubre, por el que se establece el Currículo correspondiente al título de Técnico en Atención a Personas en Situación de Dependencia en la Comunidad de Castilla y León, integra la autovaloración y entrenamiento individual y

colectivo en las habilidades sociales fundamentales. Esto se debe a la imperiosa necesidad de formar a los futuros técnicos y técnicas para que puedan establecer, de forma eficaz y satisfactoria, relaciones interpersonales tanto con usuarios como con otros profesionales del equipo de trabajo y de otros sectores profesionales, organismos o instituciones. El desarrollo de la ética del cuidado juega un papel fundamental en la creación de estos vínculos y relaciones, posibilitado que el alumnado adquiriera la sensibilidad necesaria para poder generar procesos de cuidado sanos, positivos e igualitarios.

Como destaca este mismo Decreto, “*Destrezas Sociales*” se trata de un módulo profesional de carácter procedimental y actitudinal, en el que se focaliza la atención sobre el trabajo de la propia competencia social como medio clave para poder desempeñar funciones de coordinación y mediación. A su vez, el Decreto 49/2014, de 2 de octubre, destaca que el uso y aplicación en el aula de técnicas de dinámica de grupos, de resolución de conflictos y toma de decisiones resultan de forma simultánea tanto un contenido de aprendizaje como un recurso imprescindible para la adquisición y desarrollo de actitudes y procedimientos que favorecen la competencia social del Técnico/a en Atención a Personas en Situación de Dependencia.

Es por todo ello, por lo que la metodología seleccionada para el diseño y desarrollo de esta situación de aprendizaje es el **Aprendizaje Colaborativo (AC)**. El aprendizaje colaborativo se basa en la idea de que la construcción de conocimientos se produce socialmente, a través del consenso de los saberes individuales entre los miembros del grupo (Lillo, 2013). En este sentido, el diálogo se convierte en una herramienta fundamental de producción y divulgación de todas aquellas ideas, reflexiones, preguntas, etc., que se ponen en común durante un trabajo grupal articulado, intentando llegar a acuerdos comunes sobre temas diversos. Es decir, esta metodología de aprendizaje destaca la importancia de la interacción social durante los procesos de enseñanza-aprendizaje (Vargas, Yana, Pérez, Chura & Alanoca, 2020).

Por otro lado, como destaca Suárez (2004), el aprendizaje colaborativo se basa en la búsqueda de autonomía del alumnado, permitiendo que sean ellos mismos los que gestionen sus propios procesos, apoyados en todo momento por el docente, el cual tiene un rol más de dinamizador que de instructor. A su vez, este enfoque pedagógico fomenta el desarrollo de nuevas habilidades sociales y cognitivas, ya que los estudiantes deben poner en práctica diversas competencias comunicativas, de organización del trabajo, así como de empatía, solidaridad y pensamiento crítico.

Dentro de la metodología específica en materia de género se van a tener en cuenta diferentes aspectos. Por un lado, se parte de la idea de que la educación diferencial de género construye las subjetividades masculinas y femeninas de forma desigual en relación con los cuidados. Es por ello, que se van a generar grupos de trabajo desagregados por sexo/género, que permitan tanto el trabajo grupal como la propia observación de las dinámicas internas y las diferencias de género. Sin embargo, el hecho de que se trabaje dentro de un contexto mixto también guarda una coherencia metodológica con la finalidad de la intervención. De esta forma, se opta por generar un espacio de reflexión en el que los alumnos y las alumnas puedan debatir y poner en común sus experiencias vitales marcadas por su construcción de género, fomentando la reflexión y el cambio de pensamiento a través de la influencia positiva.

Por otro lado, se van a tener en cuenta aspectos metodológicos fundamentales en relación con los recursos, materiales y contenidos empleados, asegurándose de que no presentan lenguaje sexista y que fomentan la igualdad de género dentro del aula. De igual forma, se va a realizar un reparto de los turnos de palabra de forma equitativa, generando un espacio de intervención y diálogo en el que todas las voces tengan cabida y relevancia, evitando así la monopolización del discurso por parte de los chicos.

También se van a tener en cuenta las posibles resistencias que el alumnado pueda presentar durante la realización de las actividades. Cualquier comportamiento o comentario que reproduzca de forma directa o indirecta formas de desigualdad, o discriminaciones sexistas, será trabajado en el aula, buscando reconvertirlo en un aprendizaje significativo para el alumnado, a través del diálogo. En el caso de producirse alguna actitud de rechazo ante la realización de las diferentes actividades, se optará por respetar los tiempos del alumnado.

Es decir, permitir que pueda desvincularse de forma momentánea del proceso, pero procurando en todo momento establecer alianzas con el mismo, estimulándole para que reconduzca su propia competencia social y decida volver a participar. La propia dinámica grupal juega un papel determinante en todo esto, ya que el efecto del grupo sobre la persona puede favorecer a que el alumno se sienta cómodo para poder volver a incorporarse a la dinámica. En ningún momento se pretende establecer dinámicas de confrontación ni sanciones, ya que esto podría romper el buen clima de trabajo grupal que se pretende generar.

5.2.6. Secuenciación didáctica

Actividad 1: “¿Qué necesita(s), bebé?”

Objetivo: Fomentar que el alumnado comprenda la importancia del autocuidado para su desarrollo personal y profesional.

Estilo de enseñanza-aprendizaje: Reflexión colectiva, diálogo y flexibilidad.

Estrategias metodológicas: Se va a hacer uso del trabajo por grupos desagregados por sexo/género y de la escenificación a través del uso de materiales interactivos con perspectiva de género.

Técnica concreta: Consiste en una actividad inicial para despertar el interés y motivación del alumnado, así como para estimular los conocimientos previos.

Desarrollo: Se formarán grupos de 5 personas desagregadas por sexo/género (ya que se pretende observar y poner de manifiesto si existen concepciones diferenciales, entre hombres y mujeres, a la hora de entender que elementos son fundamentales dentro del cuidado). Los grupos tendrán que reflexionar y debatir sobre qué tipos de cuidados imprescindibles consideran que son necesarios para que un bebé pueda desarrollarse en su vida de forma óptima. A través de la utilización de diferentes materiales interactivos (muñecos de bebé), los grupos deberán debatir y llegar a un consenso sobre sus ideas, que expondrán al resto de grupos eligiendo un portavoz. Después se realizará un coloquio sobre porqué se han elegido esas ideas y no otras, reflexionando en torno a la importancia de los cuidados.

Recursos: Folios de papel y bolígrafos o rotuladores. Muñecos de bebés con carteles identificativos.

Temporalización: 1 sesión de 50 minutos dividida en:

- Explicación de la actividad planteada 5´
- Debate y reflexión por grupos 15´
- Puesta en común y reflexión grupal 20´
- Pregunta final y últimas valoraciones 10´

Organización del trabajo y el aula: 5 grupos de 5 personas desagregadas por sexo/género. Durante la puesta en común se mueven las mesas al fondo y se genera un semicírculo.

Actividad 2: “La caída del muro”

Objetivo: Reflexionar sobre las creencias asumidas por la masculinidad y la feminidad en relación con los cuidados.

Estilo de enseñanza-aprendizaje: Reflexión colectiva, diálogo y flexibilidad.

Estrategia metodológica: Creación de un mapa conceptual. Reparto equitativo de los turnos de palabra y utilización de recursos y materiales sin lenguaje sexista y con perspectiva de género.

Técnica concreta: Consiste en una actividad dividida en diferentes fases. Para comenzar, se introducirá al alumnado en la temática a través de la proyección de una serie de vídeos explicativos (Anexo II) sobre los estereotipos de género en hombres y mujeres. Después se colocará una lona o pancarta, en forma de mural, en mitad del aula, en la que se harán tres columnas, una referida a la masculinidad, otra a la feminidad y otra central.

Desarrollo: Durante la realización de la actividad se irá pasando una bolsa o cesto que contendrá una serie de papeles adhesivos con palabras o frases asociadas a cualidades, características o adjetivos referidos a la realidad de los cuidados. Los alumnos tendrán que sacar los diferentes papeles al azar e ir colocándolos en el mural según consideren que son representativas y/o propias de hombres, mujeres o ambos. La persona que saque el papel también tendrá que dar una justificación o explicación del porqué de su elección, posibilitando así que puedan observarse las diferencias de pensamiento y las creencias sexistas (si es que las hay) entre hombres y mujeres.

Seguidamente, se hará una puesta en común colectiva de toda la clase, dándoles la oportunidad de volver a modificar el mural y recolocarlos como consideren, pudiendo usarse este producto final como elemento pedagógico y decorativo para el aula.

Recursos: Papel adhesivo, marcadores, bolígrafos o rotuladores. Lona de tela o pancarta. Proyector del aula

Temporalización: 1 sesión de 50 minutos dividida en:

- Proyección de vídeos 10´
- Colocación de papeles en la lona o pancarta 20´
- Puesta en común 15´

- Recolocación del mural 5`

Organización del trabajo y aula: Disposición de las personas de forma cómoda y libre por el aula, permitiéndoles un mejor movimiento para interactuar con el resto de los compañeros y pegar los papeles en el mural. La puesta en común se hace en forma de semicírculo enfrente del mural.

Actividad 3: “La retórica del cuidado”

Objetivo: Promover la adquisición de conocimientos, por parte del alumnado, sobre la importancia que tienen los cuidados en el sostenimiento de la vida individual y colectiva.

Estilo de enseñanza-aprendizaje: Reflexión colectiva, diálogo y flexibilidad.

Estrategias metodológicas: Se van a utilizar la reflexión de contenidos curriculares a través de su vinculación práctica con una narración novelística sobre los cuidados, así como la creación de infografías visuales explicativas. Reparto equitativo de los turnos de palabra y utilización de recursos y materiales sin lenguaje sexista y con perspectiva de género.

Técnica concreta: Consiste en una actividad dividida en diferentes fases. Por un lado, se van a formar grupos mixtos de 5 personas. A cada grupo se le asignará un par de capítulos del libro “La Brújula del cuidador” de Raúl Córdoba. Este libro pretende facilitar la vida a las personas cuidadoras a través de una serie de reflexiones, vivencias y consejos para poder tomar una actitud más optimistas y de respeto frente a la dura realidad de los cuidados.

Desarrollo: Durante la primera sesión de la actividad los diferentes grupos irán leyendo sus capítulos y extrayendo la información y reflexiones que consideren más importantes. En la siguiente sesión se trabajará por grupos en la creación de unas infografías visuales que resuman y destaquen la información más importante de cada capítulo. La forma de creación de la infografía es muy abierta y flexible, dejando capacidad para la expresión y creatividad del alumnado.

Para finalizar, en la última sesión se realizará una exposición por grupos de cada una de las infografías construidas, facilitando que todo el alumnado conozca el contenido del libro, y se genere un espacio de diálogo y reflexión. Esta actividad tiene como finalidad estimular la sensibilidad del alumnado, especialmente masculino, sobre las situaciones que viven las personas cuidadoras, que en su mayoría son mujeres (según datos del Instituto de la Mujer, 2023), para fomentar así una revalorización de los cuidados y una adquisición de

competencias personales, profesionales y sociales asociadas a los mismos, que estimulen a su vez la deconstrucción progresiva de ciertas conductas sexistas y machistas presentes en el aula.

Recursos: Capítulos del libro impresos. Chromebooks u ordenadores portátiles para la realización de las infografías.

Temporalización:

1ª sesión de 50 minutos dividida en:

- Lectura por grupos de los capítulos asignados 50´

2ª sesión de 50 dividida en:

- Creación de las infografías 50´

3ª sesión de 50 dividida en:

- Exposición de las infografías y puesta en común 50´

Organización del trabajo y aula: 5 grupos mixtos. Disposición de los grupos de manera libre por el aula. Durante la puesta en común se mueven las mesas al fondo y se genera un semicírculo.

Actividad 4: Taller “La danza de la vida”

Objetivo: Incentivar el autoconocimiento y el autocuidado a través de un espacio seguro de aprendizaje y expresión.

Estilo de enseñanza-aprendizaje: Reflexión colectiva, diálogo, flexibilidad y expresión artística y emocional.

Estrategia metodológica: Biodanza, bodyfullness y mindfulness con perspectiva de género. Uso del cuerpo como canalizador de las emociones. No obligatoriedad de participar de forma constante en todo el proceso si se presentan resistencias, aunque se buscará estimular al alumnado de forma constante para que se reincorpore a la dinámica desde la libertad y no imposición.

Técnica concreta: Consiste en un taller de 5 sesiones, en las que se generará una dinámica de danzaterapia colectiva a través del movimiento corporal, la atención plena y la expresión

emocional. Durante las diferentes sesiones se irán variando las actividades, ejercicios e indicaciones a seguir durante el taller, sin embargo, de forma general, todas las sesiones constarán de un esquema similar de actuación dividido en 3 partes diferenciadas.

Desarrollo: Se iniciará con una auto revisión personal de la corporalidad, lo que se denomina hacer un “escáner corporal”. Para ello se estimulará el movimiento guiado a través del aula, observando cómo está el cuerpo, cómo nos sentimos y hacia dónde queremos ir. El segundo bloque de actividades estará destinado a la preparación del cuerpo y la mente de cara a la última fase del taller, más centrada en la relajación o mindfulness. Para ello se combinarán diferentes actividades de danza guiada con otras enfocadas en la activación progresiva del cuerpo. Por último, una vez estimulado el cuerpo y la mente, se inducirá al alumnado a un estado de mayor tranquilidad, para realizar un cierre introspectivo y relajante.

También se le pedirá al alumnado, de forma individual, que realice un cuaderno de bitácora durante la realización de las sesiones, en el que recoja todo lo vivido en el aula. Este cuaderno deberá incluir las diferentes actividades que se hagan, el porqué de su realización, que es necesario para realizarlas (música, objetos, etc.) y una pequeña reflexión personal de cómo se han sentido durante la dinámica.

Esta actividad tiene como finalidad favorecer la creación de un espacio seguro en el que todo el alumnado, especialmente el masculino, pueda reconectar con su cuerpo desde una vivencia libre de prejuicios ligados a su educación diferencial masculina. De esta forma, se busca estimular la reducción de las conductas agresivas y de defensa ligadas a la masculinidad, al igual que la incapacidad de autorregulación emocional, fomentando prácticas de respeto, empatía y escucha. Es decir, rompiendo con la rigidez física y emocional tan imperante en el modelo hegemónico de masculinidad, aunque también tenga efectos positivos en relación con la vivencia de una feminidad saludable (que se preocupa también de sus propios cuidados y no solo de los del resto).

Recursos: Pantalla digital y altavoces para reproducir la música. Pelotas de plástico pequeñas, pañuelos de colores y aros de gimnasia.

Temporalización: 5 sesiones de 1 hora y 40 minutos cada una.

Organización del trabajo y aula: Total libertad de movimiento por el aula, con las mesas recogidas y el espacio libre de obstáculos y pies descalzados.

5.2.7. Temporalización

Las Situaciones de Aprendizaje se desarrollan de forma secuencial desde un enfoque general del módulo denominado: Destrezas sociales. Este módulo tiene una duración de 105 horas distribuidas en 3 horas semanales durante el 2º Trimestre del curso. La intervención tendrá una duración de 5 semanas, divididas en 10 sesiones, con un total de 14 horas de trabajo. Los días seleccionados para la realización de la situación de aprendizaje son los martes y jueves, tomando como referencia el horario académico del Ciclo Profesional impartido en el centro educativo.

2024/2025 Módulo Profesional: Destrezas sociales				
2º Curso		Temporalización semanal (3 h.)		S.A.
2º Trimestre	105 h + 5 Actividades complementarias	Martes 1 h.	Jueves 2 h.	1 - 6

5.2.8. Evaluación

La evaluación, como aparece recogida en el currículo académico del Ciclo Profesional de Atención a Personas en Situación de Dependencia en Castilla y León, va a tener en cuenta las competencias profesionales, personales y sociales que se buscan trabajar con esta situación de aprendizaje, implicando la necesidad de que los criterios de evaluación (previamente mencionados en esta SA) midan tanto los productos finales esperados (resultados de aprendizaje), como los procesos y actitudes que acompañan su elaboración. Para ello, y dado que los aprendizajes propios de este grado medio se han desarrollado habitualmente a partir de situaciones de aprendizaje contextualizadas, reales o simuladas, los resultados de aprendizaje esperados estarán marcados por una serie de indicadores de logro relacionados con los criterios de evaluación. Los mismos se destacan a continuación:

Resultado de aprendizaje 1, criterios de evaluación e), f), g) y h)

Indicadores de logro:

- 1.1. Escucha de forma activa y respeta las opiniones de todos sus compañeros y compañeras, sin prejuicios de género ni jerarquías sexistas.
- 1.2. Expresa sus ideas de forma clara, coherente y respetuosa, fomentando un diálogo igualitario.
- 1.3. Busca llegar a puntos de consenso y entendimiento mutuo con una mirada no sexista e inclusiva.
- 1.4. Manifiesta sus emociones y sentimientos de una forma libre y asertiva, evitando reproducir estereotipos de género.
- 1.5. Adapta y gradúa su comportamiento expresivo a los diferentes contextos e interlocutores con los que se relaciona, evitando caer en la reproducción de roles de género.
- 1.6. Se preocupa del bienestar personal tanto propio como ajeno, generando dinámicas igualitarias.
- 1.7. Media en situaciones de conflicto con perspectiva de género.
- 1.8. Utiliza un lenguaje no sexista y demuestra empatía en sus interacciones personales y profesionales dentro del ámbito de los cuidados.

Resultado de aprendizaje 2, criterios de evaluación c), d), e), f) y h)

Indicadores de logro:

- 2.1. Trabaja grupalmente de manera respetuosa y colaborativa con todos sus compañeros, con independencia de su sexo/género.
- 2.2. Aprecia los beneficios del trabajo grupal y la necesidad de colaboración para generar buenos procesos de cuidado libres de estereotipos de género.
- 2.3. Valora la importancia de las redes de cuidados formales e informales dentro del desarrollo y mantenimiento de la vida, así como de la distribución equitativa de las tareas de cuidado.
- 2.4. Sabe identificar los diferentes roles, con perspectiva de género, desempeñados dentro de una dinámica de trabajo.
- 2.5. Respeta las diferencias individuales de todos los compañeros y compañeras.

- 2.6. Fomenta la participación equitativa e igualitaria de todos los integrantes del grupo, atendiendo a las necesidades específicas de cada miembro con un enfoque de género.
- 2.7. Identifica los obstáculos o problemas que dificultan la comunicación fluida dentro de un grupo.
- 2.8. Propone soluciones a dichos obstáculos que fomentan la igualdad de género.
- 2.9. Participa activamente en la toma de decisiones que beneficien a la dinámica grupal y a los cuidados internos del grupo.

Resultado de aprendizaje 3, criterios de evaluación a), e), f) y g)

Indicadores de logro:

- 3.1. Identifica de forma clara las posibles causas de los conflictos que pueden generarse en el aula, incluyendo aquellas por motivos de estereotipos de género o dinámicas sexistas de exclusión.
- 3.2. Es capaz de autorregular su conducta en la gestión de un conflicto, evitando reproducir conductas violentas o de dominación.
- 3.3. Valida las emociones, sentimientos y vivencias personales de sus compañeros y compañeras, manifestando empatía y respeto desde una perspectiva de género.
- 3.4. Busca generar procesos de entendimiento igualitarios y sin jerarquías sexistas.
- 3.5. Participa de forma activa en las actividades de bodyfullness y de gestión emocional.
- 3.6. Respeta a todos sus compañeros y compañeras durante la realización de las actividades, sin ridiculizar a nadie ni comprometerlo con el resto de la clase.
- 3.7. Evalúa de forma crítica y con perspectiva de género su actitud dentro del aula y su papel en la gestión de los conflictos.

Resultado de aprendizaje 4, criterios de evaluación a), b), e), f) y g)

Indicadores de logro:

- 4.1. Reconoce la importancia de la adquisición de habilidades sociales con perspectiva de género dentro de su acción profesional en el ámbito de los cuidados.
- 4.2. Identifica las necesidades personales y sociales de cada usuario y usuaria, teniendo en cuenta la perspectiva de género.
- 4.3. Describe de forma clara y efectiva su nivel de competencia social, incluyendo sus fortalezas y áreas de mejora dentro del cuidado y la perspectiva de género.

- | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>4.4. Sabe registrar sus propias acciones haciendo uso de diversos materiales y recursos diagnósticos, así como de un lenguaje no sexista.</p> <p>4.5. Manifiesta de forma clara y detallada en qué áreas sociales y profesionales necesita mejorar con relación a los cuidados y la perspectiva de género.</p> <p>4.6. Es capaz de justificar el porqué de las mejoras detectadas dentro de su propia competencia social, para evitar seguir reproduciendo estereotipos y roles de género.</p> <p>4.7. Establece planes de mejora de la propia competencia social con objetivos claros, medibles, realistas y con perspectiva de género.</p> <p>4.8. Detecta y define actuaciones específicas y recursos necesarios para poder lograr los objetivos propuestos.</p> <p>4.9. Manifiesta reflexiones críticas sobre los cuidados y sobre el proceso de mejora.</p> |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Los instrumentos de evaluación serán la observación participante (con fichas de observación), las rúbricas de evaluación tanto por parte del docente (acorde con los indicadores de logro previamente marcados), como de forma individual (autoevaluación), (Ver Anexo I) y los productos finales entregados (infografías y cuadernos de bitácora).

Los porcentajes de evaluación se dividirán de la siguiente manera:

1. 25% Productos entregados
2. 25% Autoevaluación del alumno
3. 50% Participación activa del alumno en las tareas (capacidad de análisis, reflexión, argumentación, etc.)

5.2.9. Atención a la diversidad

El ciclo formativo de Técnico en Atención a Personas en Situación de Dependencia, en su artículo 10 del Real Decreto 1593/2011, de 4 de noviembre establece una serie de adaptaciones curriculares para facilitar y mejorar el proceso formativo del alumnado. Con la finalidad de posibilitar a todas las personas la oportunidad de conseguir una formación básica, ampliar sus conocimientos, habilidades y destrezas y facilitar el desarrollo personal del alumnado, la consejería en materia de educación tiene la capacidad para poder flexibilizar la oferta del Ciclo Formativo, principalmente aquellas personas adultas o con algún tipo de situación especial en la que se tenga que compatibilizar el estudio con una actividad laboral o

de cuidados, respondiendo así a las necesidades e intereses personales. De igual forma, se podrá adaptar las enseñanzas de este ciclo a las características personales del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo o alumnado ACNEE.

En el caso de las actividades de carácter más reflexivo y de desempeño de destrezas y contenidos teóricos se podrán realizar adaptaciones, como compañeros/as de apoyo durante la realización de las mismas o modificaciones en las exigencias mínimas demandadas, todo ello para facilitar un desarrollo positivo de todos los integrantes.

Por otro lado, se contemplan también las adaptaciones curriculares durante la realización del taller de bodyfullness y danzaterapia, pudiéndose modificar las actividades para que todo el alumnado, sea cual sea su situación psicomotriz, pueda participar de forma activa de las mismas. El uso de materiales muy diversos, espacios amplios y sin obstáculos, y ejercicios con un amplia adaptabilidad, son las principales herramientas metodológicas que pueden facilitar la atención a la diversidad durante este proceso.

A su vez, con el objetivo de promover y valorar la diversidad cultural y lingüística dentro de la clase y del proceso, se fomentará la creación de un entorno en el aula que respete y aprecie todas las culturas y formas de apreciación de la vida y sus cuidados, siempre y cuando estas sean respetuosas con los derechos humanos fundamentales. Para aquellos estudiantes que tengan problemáticas con la comprensión oral o escrita del castellano se proporcionarán recursos en su idioma nativo siempre que sea factible, y se incentivará la cooperación entre compañeros para ayudarles en el aprendizaje del idioma.

Por último, destacar que la intervención en sí misma hace referencia a la atención a la diversidad, en este caso de género, ya que partimos de la base fundamental de que los hombre y las mujeres se construyen y educan de forma desigual en la cultura patriarcal. Teniendo esto en cuenta y siendo conscientes de que nos encontramos ante un Ciclo Formativo dedicado a los cuidados, esta situación de aprendizaje busca dar respuesta ante esta realidad, para fomentar que todo el alumnado pueda desarrollarse de la forma más adecuada posible dentro del ámbito de los cuidados.

Por su parte, también se fomentará la participación equitativa de todos los alumnos y alumnas, realizando preguntas concretas al alumnado y gestionando los turnos, tiempos y espacios de intervención, sobre todo cuando se creen grupos mixtos, para evitar caer en el mantenimiento y reproducción de roles de género que restrinjan las oportunidades de expresión, interacción, desarrollo y aprendizaje del alumnado.

De igual forma, todas las actividades de la situación de aprendizaje están pensadas para cuestionar de forma crítica los estereotipos de género asociados a las masculinidad y feminidad dentro de la realidad de los cuidados, fomentando una deconstrucción de la masculinidad tradicional hegemónica, y una revalorización de las prácticas sociales atribuidas culturalmente a las mujeres. De igual forma, se va a evitar el uso de lenguaje machista y sexista dentro del aula, tanto en los materiales didácticos utilizados, como en la interacción social y comunicativa entre el alumnado.

6. Intervención educativa realizada en el centro

6.1. Descripción del contexto y del alumnado

La intervención educativa concreta que he realizado se ha desarrollado en un instituto público de educación secundaria, en Palencia. Este centro presenta una gran oferta educativa, incluyendo varios Ciclos Profesionales de grado superior y medio. Concretamente, en este centro educativo se encuentran los ciclos formativos de grado superior en Educación Infantil e Integración Social, tanto de forma presencial como virtual, así como el ciclo de grado medio en Atención a Personas en Situación de Dependencia, que es en el que he desarrollado mi propuesta de intervención.

Es un centro grande tanto en términos de dimensiones físicas, como a nivel de alumnado y personal laboral. Cuenta con un número aproximado de unos 1400 alumnos y alumnas repartidos entre todas las ofertas educativas. Su posicionamiento geográfico en una zona muy céntrica de la ciudad lo convierte en uno de los centros más atractivos y demandados por la población local, así como por otros entornos rurales próximos a la capital, lo que configura un contexto sociodemográfico un tanto complejo.

En lo que respecta al Ciclo Formativo en Atención a Personas en Situación de Dependencia me gustaría destacar varios aspectos. Previamente a mi intervención he podido estar presente, durante 2 meses, en diferentes clases del 2º curso de dicho ciclo, por lo que he podido observarles detenidamente para conocer un poco más sus realidades y qué tipo de perfiles conforman el aula. De forma general, existe un mayor número de alumnado femenino que masculino, como ya he destacado anteriormente.

En el aula hay 20 alumnas y 5 alumnos, por lo que las alumnas representan el 80% de la clase, frente al 20% restante de alumnos. Esto denota en sí mismo una clara tendencia de género en aquellas formaciones dedicadas a los cuidados, como destaca el informe “Igualdad en Cifras” del Ministerio de Educación y Formación Profesional (2024). La mayoría de los perfiles de los estudiantes son chicos y chicas jóvenes, de entre 16 y 18 años, aunque también hay dos personas más mayores.

Una de las características que más destaca dentro de este grupo es la presencia constante de conductas disruptivas dentro del aula, llegando a crearse un clima educativo bastante tenso entre los compañeros y compañeras, así como con el profesorado, lo que ha conllevado a la expulsión reiterada de varios alumnos y alumnas, y al uso sistemático de medidas sancionadoras como incidencias por escrito.

En lo que respecta al porcentaje de expulsiones y amonestaciones desagregadas por sexo/género, no se observa una prevalencia mayor en alumnas o alumnos, es decir, se amonesta a un número similar de chicos y chicas. Sin embargo, el tipo de conductas sancionadas si son diferentes. El alumnado masculino suele interrumpir las dinámicas de forma más abrupta, recurriendo más al uso de la violencia tanto verbal como física (contra objetos y mobiliario de clase), mientras que el alumnado femenino suele incurrir en faltas de respeto más leves y actitudes de desacato ante las normas de convivencia del aula como el uso de teléfonos móviles, consumo de bebidas energéticas o conversaciones constantes que interrumpen la clase.

La mayoría del alumnado ha tenido un desarrollo difícil dentro de la educación formal obligatoria a lo largo de su vida. Muchos de ellos han repetido varios cursos escolares. A su vez, han vivenciado diversos tipos de problemáticas personales y sociales que han afectado a su rendimiento y desarrollo académico. Entre estas problemáticas caben destacar problemas familiares relacionados con el consumo de drogas, familias con situaciones socioeconómicas de precariedad, entornos familiares y sociales en los que se han vivenciado, de forma constante, situaciones de violencia dirigidas tanto a la propia persona como a terceros y situaciones de inestabilidad personal y social derivadas de procesos migratorios. Esta realidad determina, en muchos casos, la presencia de un cierto comportamiento reaccionario y disruptivo dentro del aula, llegando a producirse situaciones complejas para el buen desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Existe una proporción equilibrada entre alumnado nacido en el país y alumnado migrante proveniente de otros países. El alumnado migrante procede de Marruecos, Perú, Colombia,

Ecuador y Rumania. Son migrantes de primera generación, es decir, nacieron fuera del país y llegaron al mismo cuando eran pequeños. Sin embargo, la mayoría de las personas nacidas en el país manifiestan que están en el ciclo como acceso puente para poder cursar otros ciclos de grado superior, especialmente el de Educación Infantil. Es decir, manifiestan su desinterés por el grado debido a que lo observan como requisito obligatorio para poder realizar otra formación que les interesa más. En cambio, los estudiantes migrantes manifiestan interés por el Ciclo en sí mismo.

Por otro lado, hay que destacar que en la clase hay un total de cinco chicos, con unos perfiles muy marcados. Tres de ellos, dos de origen español y uno de origen colombiano, presentan una actitud hipermasculinizada, haciendo constantemente referencia a su hombría, comentarios machistas, comportamientos sexistas con sus compañeras, además de existir una mala relación con otras compañeras del ciclo con las que se ha mantenido, en algún momento, una relación sexoafectiva.

Estos alumnos suelen desafiar mucho a los docentes, que en su mayoría son profesoras, y actúan imponiendo su ritmo y deseos en el aula, llegando a producirse comentarios despectivos, faltas de respeto, incapacidad para dar las clases, etc. También existe una falta de empatía generalizada por los cuidados, ya que de forma reiterada se hacen comentarios o alusiones al tipo de cosas que no se quieren hacer, a las responsabilidades que no se quieren asumir, y las funciones que consideran que son propias de sus compañeras y no suyas. El autocuidado personal es escaso, tanto en lo que se refiere a higiene corporal, hábitos alimenticios, higiene de sueño, etc., como en el plano de autogestión y regulación emocional.

Por el contrario, los otros dos alumnos, de origen español y rumano, presentan un perfil más tranquilo. Suelen relacionarse más con sus compañeras que con los compañeros, y aunque también manifiestan conductas desafiantes en el aula, estas suelen ser por motivos diferentes a los del resto del alumnado masculino. Aparentemente muestran más interés e implicación por el grado y sus contenidos, aunque suelen descuidar bastante también su propio autocuidado personal.

En cuanto al alumnado femenino de la clase, podríamos destacar que existen diferentes tipos de perfiles. Por un lado, hay numerosas alumnas que manifiestan un comportamiento de desinterés por el ciclo y lo evidencian en el desarrollo de las clases, donde suelen interrumpir, vacilar al docente o generar conflictos con otros compañeros. Sin embargo, también se observa un número más reducido de alumnas que son participativas, atentas y están implicadas con lo

que se hace en el ciclo. También es destacable la manera en la que la mayoría de estas alumnas prestan mucha atención a sus compañeros, dejándose influenciar en muchos casos por los mismos.

En lo que respecta a sus cuidados personales y ajenos, se aprecia de forma más general que el alumnado femenino tiene una mayor preocupación por su estado físico, aunque en el caso del bienestar emocional y social también existen grandes deficiencias.

Otra de las realidades más destacables de este grupo es que está bastante segregado del resto del centro, ya que sus clases se desarrollan en un espacio separado del edificio principal del centro, y no suelen moverse a otros espacios ni participar en ninguna actividad conjunta del centro debido a su comportamiento.

6.2. Actividades seleccionadas para su desarrollo en el aula

Debido a la disponibilidad reducida de tiempo para poder llevar a cabo la propuesta de intervención educativa completa, he seleccionado una serie de actividades planteadas en la situación de aprendizaje. De esta forma, he decidido realizar las actividades 1, 3 y 4 (ver secuenciación didáctica del apartado anterior) en dos sesiones diferentes de 2 horas cada una, destinando una de las sesiones para la realización de las actividades 1 y 3, y otra sesión para la actividad 4.

6.3. Selección del espacio y los materiales

Como he mencionado en el apartado sobre la descripción del alumnado, este grupo está muy separado de la dinámica general del centro. Si bien el aula en el que realizan toda su formación está bien acondicionada de materiales y recursos para dar respuesta a sus necesidades formativas, basándome en la metodología seleccionada, considero que es positivo sacarles de su entorno cotidiano y realizar la intervención en otro espacio del centro.

Esto se debe a dos motivos principales. Por un lado, porque considero que al llevarlos a otro espacio diferente al que están acostumbrados se rompe con su dinámica interna, lo que puede ayudar a generar una reducción de sus comportamientos disruptivos al encontrarse en un entorno que les es nuevo y ajeno. A su vez, esto facilita que el proceso resulte más motivador y atractivo para el alumnado.

Por otro lado, creo que así pueden sentirse más integrados en la vida del centro, conociendo nuevos espacios atractivos, lo que puede fomentar una resignificación positiva de lo que el propio centro educativo simboliza para ellos y ellas (ya que en muchos casos lo vinculan con experiencias negativas o de fracaso).

De esta forma, he decidido plantear mi intervención en el Aula ATECA de dicho centro. Este aula se encuentra en la parte antigua del instituto y en ella se realizan múltiples acciones educativas y sociales. El alumnado desconocía este espacio por completo, así que el factor sorpresa ha jugado un papel fundamental en la creación de expectativas previas tanto sobre las actividades que íbamos a hacer, como el lugar físico donde se iban a realizar.

Continuando con las características de este espacio, me gustaría destacar que el Aula ATECA se configura como un entorno de aprendizaje activo y experiencial, basado en una concepción pedagógica que entiende que los espacios educativos deben transmitir una idea de flexibilidad y apertura. Esto se consigue a través del propio diseño del aula.

De esta manera, podemos observar un espacio muy luminoso, pintado en su totalidad con tonalidades blancas o muy claras, que potencian la luz solar que penetra en el aula a través de sus grandes ventanales. Todo el mobiliario del aula se puede mover, ya que está construido por materiales ligeros como la madera y plásticos poco pesados, lo que favorece a la creación de nuevos espacios, composiciones, o a la apertura total del espacio, pudiendo retirarse todas las mesas, y demás elementos. A su vez, este espacio está totalmente equipado con todos los recursos tecnológicos necesarios para poder realizar otro tipo de actividades.

Por lo tanto, todos los materiales empleados para la realización de las actividades propuestas serán los propios elementos del espacio, así como el aula en sí misma. También se hará uso de los recursos específicos para cada actividad destacados en la situación de aprendizaje.

6.4. Descripción y análisis del proceso de la intervención

Días previos a la realización de la intervención, comuniqué al grupo que íbamos a realizar algo juntos. No les quise dar muchas explicaciones, ya que mi objetivo era generar en ellos una expectación y motivación inicial. Sin embargo, si les informé sobre la temática de lo que iba a tratar y en el espacio en el que lo íbamos a realizar.

➤ 1ª sesión

Desarrollo de la 1ª actividad:

La primera sesión, como he comentado anteriormente, ha estado dedicada para el desarrollo de la actividad llamada “¿Qué necesita(s), bebé?. Han participado los 25 alumnos matriculados en el ciclo, es decir, el 100% de la clase. El inicio de la dinámica comenzó con una pequeña introducción sobre el espacio en el que nos encontrábamos. Acto seguido, pedí a todos los alumnos que formaran grupos de cinco personas desagregados por sexo/género, es decir, cuatro grupos compuestos por alumnas y un grupo compuesto por alumnos. Como ya he destacado en las estrategias metodológicas de intervención, esto se debe a mi intención e interés por poder observar si existían diferencias sustanciales entre las formas de entender los cuidados por parte de las alumnas y los alumnos. Es decir, de generar una actividad prospectiva que aparte de trabajar sobre competencias, contenidos y habilidades concretas, me aportase información cualitativa sobre mis propias preconcepciones teóricas en materia de género.

De esta forma, la dinámica concreta consistió en un ejercicio de reflexión por grupos. Para ello les entregué una hoja de papel y unos bolígrafos a cada uno, así como un muñeco de bebé con una etiqueta que señalaba su nombre (recurso metodológico que destaco en la secuenciación didáctica), elemento que les llamó mucho la atención y con el que empezaron a jugar e interactuar de forma grupal. Se les planteó la pregunta inicial sobre la que debían reflexionar por grupos, y después se les dejó un tiempo considerable de 20-25 minutos para que pudieran ordenar y escribir todas las ideas, ya que después debían presentárselas al resto de sus compañeros.

Como resultado del trabajo de reflexión surgieron diferentes propuestas en el aula, que he dividido en tres grandes bloques:

- Elementos de cuidado únicamente físicos (comida, ropa, pañales, médicos, etc.)
- Elementos de cuidado físicos y emocionales (sin ordenación o distinción alguna).
- Elementos de cuidado físicos, emocionales y sociales/relacionales (divididos en grupos ordenados).

Tres de los grupos conformados únicamente por alumnado femenino tuvieron en cuenta los elementos físicos y emocionales del cuidado, destacando la importancia de proteger y proveer al bebé de elementos básicos de subsistencia, así como de cariño, afecto, etc. Sin embargo, estos componentes aparecían entrelazados y sin distinción concreta de su tipología.

Por otro lado, uno de los grupos conformados solo por alumnas realizó una lista ordenada y subdividida en diferentes categorías, destacando el componente fisiológico del cuidado, el afectivo-emocional y el relacional-social, con elementos concretos de cada uno de estos ámbitos. Por último, el grupo formado solo por alumnos destacó, de forma única, elementos de cuidado relacionados con la alimentación, la higiene básica y la salud física, no haciendo alusión en ningún momento a las necesidades emocionales, afectivas, educativas o relacionales.

Después de la presentación de todas estas ideas, se generó un debate entre grupos, sobre el porqué habían puesto ciertas cosas y no otras. Las alumnas mencionaron que ellas consideraban mucho más importante que el bebé se sintiese querido que el hecho de tener buena ropa o pañales. En cambio, los alumnos defendía que de nada servía que el bebé se sintiese querido si no tenía nada para comer o no le llevaban a revisiones médicas. Por su parte, un par de alumnas de clase destacaron que gran parte de la buena o mala salud mental que puede llegar a tener el bebé depende de cómo se relacione, de si tiene o no amigos, de si juega, canta, etc.

Se puede observar como las concepciones sobre qué son cuidados básicos difieren bastante entre ellos y ellas. Llama la atención, de forma evidente, que el grupo compuesto solo por alumnado masculino hubiese descartado por completo que las necesidades de relación y afecto positivas son fundamentales para el correcto desarrollo de un bebé, primando únicamente lo físico.

Desarrollo de la 2ª actividad:

La segunda actividad se llama “La caída del muro”. La dinámica concreta consistió en que el alumnado tuvo que ir sacando una serie de papeles adhesivos de una bolsa, los cuales contenían palabras, frases, características, cualidades, acciones o adjetivos relacionados con la realidad de los cuidados. Previamente a esto, coloqué una lona de tela en una de las paredes del aula. Les expliqué que íbamos a construir un mural grupal a través de las aportaciones de toda la clase.

Recogimos las mesas y las movimos hacia los lados, ya que quería tener un espacio libre en el que el alumnado pudiera moverse. Una vez que se liberó el aula, les pedí que se pusieran en una fila de pie, y de forma ordenada, fueran pasando a por su papel. Los estudiantes comenzaron a sacar sus papeles y los fueron pegando en la lona según consideraban que lo que ponía en ellos estaba más ligado o vinculado con los hombres, las mujeres, o ambos.

La mayoría de las alumnas optó por colocar los papeles en el espacio destinado para ambos. Sin embargo, todos los chicos, a excepción de uno, consideraron que cosas como “cocinar”, “ayudar con los deberes”, “la empatía”, “arreglar un pantalón roto” e “ir al psicólogo” eran cosas de mujeres. En cambio, cuando surgieron papeles con frases como “jugar en el parque”, tomar unas cañas”, “cambiar una bombilla”, “cortar el césped”, arreglar un mueble” o “defender a alguien”, todos estuvieron de acuerdo en afirmar que eso era más común en los hombres.

Pero lo que más destacó dentro de esta actividad fue la reacción de sus compañeras ante dicha situación. Muchas de ellas empezaron a quejarse en voz en alta, profiriendo frases como: “¿Qué te piensas, que no se cambiar una bombilla flipao?”, “yo a mis amigas las defiende igual que tú, no sé qué te crees” o “pues yo lo máximo que sé cocinar es un yatekomo, así que no debo ser mujer”. Ante esta reacción de sus compañeras el alumnado comenzó a debatir con ellas, reulando un poco en cierto sentido, y explicándolas que ellos no pensaban eso, sino que era lo que creían que a nivel social se vivía más.

Aprovechando este debate prematuro que se formó en el aula, les pregunté por qué creían que a nivel social se vivía más eso, si existía algún motivo fundamentado para ello. Ninguno me supo responder de forma clara ante la pregunta, ya que la mayoría solo justificaban que en sus casas, y de forma general, es lo que habían visto.

El debate siguió desarrollándose, y el alumno que no había puesto nada en relación con la masculinidad y a la feminidad defendió que él, por ejemplo, cocinaba muy bien, y que en su casa siempre le hacía la comida a su hermana. Otra alumna comentó en alto que ella siempre ayudaba a su padre a arreglar muebles durante el verano, cuando ibas a su pueblo. De igual forma, dos alumnas manifestaron que conocían a mucha gente, tanto hombres como mujeres, que iban al psicólogo/a.

Para intentar cerrar el debate les propuse la posibilidad de poder hacer un cambio en el mural. Para ello tenían que debatir que aspectos querían cambiar y por qué, llegando a un consenso general de toda la clase. No todos los elementos del mural se llegaron a cambiar, pero sí que se produjo una conversación entre el alumnado que fue muy interesante y en dónde se pudo poner en evidencia toda la carga simbólica que arrastramos las personas en cuanto a los roles y estereotipos de género, realidad que conforma nuestra identidad en sí misma. Después de la actividad, se observó que el alumnado masculino, que había defendido fervientemente su

posición, mantenía una actitud más introspectiva, llegando a afirmar que se habían equivocado diciendo ciertas afirmaciones.

2ª Sesión

Desarrollo de la actividad:

La segunda sesión ha estado dedicada al desarrollo de la actividad “La danza de la vida”. Para comenzar con la intervención realicé un pequeño repaso de lo trabajado en la sesión anterior, intentando volver a poner en situación al alumnado, centrándole en la temática concreta. Explicué la importancia que iba a cobrar el hecho de estar descalzos o con calzado cómodo en el aula, ya que la actividad que íbamos a realizar requería de mucha conexión con todos los sentidos, incluido el tacto.

La única norma concreta que dejé bien clara antes de comenzar el taller fue la obligatoriedad de no realizar ningún tipo de comentario sobre la dinámica y los compañeros. Es decir, no hacer ningún tipo de juicio de valor, ni positivo ni negativo, así como no señalar o destacar nada de lo que ocurriese en el proceso. La experiencia tenía que ser totalmente libre.

Al plantearles lo que se iba a realizar en el aula hubo distintas reacciones. En general se produjeron risas y comentarios jocosos, que denotaban cierta tensión camuflada por una supuesta actitud distendida. Incluso uno de los alumnos se negó, en un primer momento, a realizarlo, ya que lo consideraba una “mariconada”. Como es evidente, se le destacó que no podía hacer ese tipo de comentarios y que debía respetar al resto de sus compañeros y al propio docente. Mostrando cierta actitud desafiante decidió sentarse en el fondo del aula, no participando en un primer momento de la actividad, hecho que ya se había contemplado previamente como posible escenario a tener en cuenta. Se decidió dar espacio al alumno, para que pudiera calmarse y observar como la dinámica se iba desarrollando.

El inicio de la actividad consistía en una primera caminata libre por el aula, siguiendo una música concreta (anexo III) pensada y seleccionada para generar un ambiente adecuado de introspección y concentración. Esta parte se denomina “escáner corporal” y en ella el alumnado tenía que ir sintiendo todas y cada una de las partes de su cuerpo, centrándose en ellas, moviéndolas de forma progresiva, para así ir conectando con el propio cuerpo. De forma general, el alumnado comenzó a realizar las actividades riéndose y formando pequeñas agrupaciones durante la caminata. Los alumnos por un lado y las alumnas por otro.

Sin parar de andar en ningún momento, y guiados por la voz del docente, en su función de dinamizador, se fue induciendo al alumnado para que comenzase a explorar los límites de su movimiento y del espacio, incitándoles a que se separasen de sus compañeros y compañeras y comenzarán a caminar de forma libre y autónoma, no siguiendo a nadie. En este punto, el alumno que en un primer momento decidió no realizar la actividad comenzó a mostrar cierto interés por la misma, y se le propuso unirse de nuevo al grupo, petición que rechazó nuevamente.

A medida que la actividad iba desarrollándose, el alumnado fue perdiendo cada vez más la vergüenza, y su actitud de concentración en las indicaciones del profesor era cada vez más palpable. Se apreciaba que las alumnas, de forma general, tenían menos reparo a la hora de expresar sus emociones a través del cuerpo y del movimiento. A pesar de ello, los alumnos mantuvieron una actitud muy participativa durante toda la dinámica, y en las actividades más vinculadas con el baile y la utilización del cuerpo para representar situaciones, el alumnado masculino se mostró especialmente motivado. Es precisamente en este momento, cuando el alumno que no estaba participando decidió unirse a la dinámica, incorporándose muy cerca, en un primer momento, de otro de sus compañeros, aunque después se fue soltando poco a poco.

Hasta ese punto, la actividad había buscado activar el cuerpo y la mente del alumno, rompiendo con la rigidez corporal y la vergüenza inicial, específicamente del alumnado masculino, que inicialmente se presentaba más reacio a la actividad. Este era uno de los objetivos principales de esta dinámica, favorecer a que el alumnado masculino, apoyado por su interacción con el resto de sus compañeras, se deshiciese de todas las autorestricciones impuestas por su construcción de género. Es decir, que se desprendiese de aquella carga simbólica que lo encorseta e impide que pueda comprender y usar su cuerpo de una manera sana y positiva, estableciendo, a su vez, una interrelación beneficiosa con el resto de sus compañeras. O lo que es lo mismo, una convivencia basada en el respeto mutuo, empatía y cuidados.

Es precisamente por este motivo, por el que la siguiente parte de la actividad consistió en comenzar a establecer pequeñas interacciones entre el alumnado. Se les propuso la realización de un juego de sombras, en el que tenían que seguir a un compañero e ir imitando lo que este hiciera, bailando, haciendo mímica, saltando, etc., y cambiando de pareja de forma constante, para así fomentar la conexión de todo el grupo.

Finalmente, cuando la energía del ambiente ya estaba muy encendida y el alumnado muy excitado, se inició la fase de relajación, con una serie de actividades más introspectivas y de contacto físico entre compañeros y compañeras. Se notó que los alumnos estaban muy concentrados en la dinámica, porque su actitud de predisposición ante los últimos ejercicios, que requerían de una cierta intimidad con sus compañeros y compañeras, fue muy notoria.

Esta actividad, en su totalidad, tuvo una gran acogida por el alumnado, que al finalizar la sesión manifestó, de forma clara, su nivel de relajación. El alumnado masculino verbalizó, de forma concreta, que la sesión les había gustado mucho y que la repetirían todos los jueves. Pero lo que más se apreció fue el cambio en su forma de expresarse, comportarse físicamente y estar en el aula, manifestando una conducta mucho más relajada, sana y positiva.

6.5. Evaluación de la intervención

La evaluación de la intervención se ha realizado según lo estipulado en el diseño de la situación de aprendizaje. Sin embargo, debido a que no se han podido desarrollar todas las actividades planificadas, ni en el tiempo deseado, he adaptado la evaluación a esta realidad. De esta forma, solo se han tenido en cuenta la participación del alumnado en todo el proceso. La evaluación de la participación del alumnado se ha basado en mi observación participante durante el desarrollo de todas las dinámicas, recogiendo la información necesaria para ello a través de unas fichas de observación (anexo I) con una serie de preguntas clave. Estas preguntas hacen referencia a aspectos concretos vinculados con el desempeño, actitud, predisposición, compromiso y capacidad crítica y reflexiva del alumnado.

Atendiendo al resultado de aprendizaje 1, los criterios de evaluación e), f), g) y h), y sus respectivos indicadores de logro, me gustaría destacar diferentes aspectos. Por un lado, el alumnado masculino ha mantenido una actitud de escucha y respeto por las opiniones del resto de sus compañeras, las cuales han expresado, de forma asertiva, su posicionamiento crítico de rechazo ante ciertos comentarios sexistas reproducidos durante las actividades reflexiva. Es decir, el alumnado ha conseguido establecer un diálogo igualitario en el que la perspectiva de género, como recurso analítico de la realidad, ha estado presente de formas diversas, generando procesos de reflexión en los que los alumnos se han puesto en duda a sí mismos, llegando a manifestar de forma expresa que en cierto sentido “se habían equivocado”, “sus compañeras

tenían razón” o “no se habían expresado bien”, destacando el aprendizaje significativo en materia de uso de lenguaje no sexista.

Por otro lado, se ha observado que a lo largo de las sesiones, y con especial relevancia durante la realización del taller de bodyfullness, se ha generado un espacio seguro para poder manifestar las emociones y sentimientos propios. El alumnado masculino, aunque con ciertas resistencias, ha sido capaz de dejar a un lado los mecanismos de defensa marcados por su construcción de género masculina, llegándose a vivenciar múltiples situaciones en las que estos alumnos han manifestado conductas de alegría, tranquilidad, preocupación mutua por sus compañeros y compañeras, actitud introspectiva (llegando a permanecer en total silencio, cosa que no suele ser habitual) y libertad expresiva, observándose una actitud abierta y poco autoprejuiciosa en lo que a expresión corporal se refiere. A su vez, las conductas disruptivas que se vivencian de forma frecuente en el aula no han estado presentes durante la realización de esta actividad.

Por su parte, las resistencias producidas durante el desarrollo se han solventado de forma coherente con el diseño metodológico de la intervención. De esta forma, el propio trabajo de los compañeros y las compañeras, el buen clima generado en las actividades, así como el respeto por los tiempos personales, han posibilitado la reconexión del alumnado en las dinámicas, evitando caer en la creación de situaciones de confrontación violentas o desagradables.

Por otro lado, atendiendo al resultado de aprendizaje 2, los criterios de evaluación c), d), e), f) y h), y sus respectivos indicadores de logro, se ha observado que el alumnado sigue presentando un desfase significativo, entre hombres y mujeres, en cuanto a sus concepciones personales ligadas a los cuidados. Las aportaciones e ideas trabajadas durante el desarrollo de la primera sesión reflejan cómo la cultura patriarcal sigue educando a hombres y mujeres de forma desigual frente a la realidad de los cuidados, haciendo que los hombres solamente aprecien la importancia de la realidad material (muy ligada a los valores tradicionales de hombre proveedor y protector) frente a otros cuidados de vital importancia para el sostenimiento de la vida. Estas concepciones tienen su reflejo en las propias vidas del alumnado y sus conductas.

No obstante, los alumnos también han manifestado una actitud positiva para generar consenso con sus compañeras, lo que ha permitido que se estableciera un debate fructífero en términos de deconstrucción de ciertas creencias hegemónicas ligadas a la masculinidad y la

feminidad. En este sentido, hay que destacar de forma especial el esfuerzo del alumnado masculino por intentar expresarse de forma acorde con el contexto social y educativo en el que estaban inmersos. Es decir, han sabido adaptar su propia competencia social y comunicativa, evitando caer en conductas de nerviosismo y desprecio. A su vez, se ha conseguido que todo el alumnado, a través de su trabajo autónomo y dinamizados por el docente, hayan sabido identificar los problemas u obstáculos que han surgido durante las actividades, llegando a proponer soluciones coherentes y apropiadas que fomentaban la igualdad de género dentro del aula.

En lo que se refiere al resultado de aprendizaje 3, los criterios de evaluación a), e), f) y g), y sus respectivos indicadores de logro, debo destacar una realidad apreciable dentro del aula durante la realización de las actividades. Las alumnas siguen estableciendo, de forma reiterativa, ciertas relaciones o actitudes de cuidado con sus compañeros, sobre todo en el plano físico, buscado en todo momento agradarles, hacerles reír, hacerles caricias o cosquillas, estando atentas a que cosas demandaban... Es decir, un desfase significativo entre el discurso teórico interiorizado y su realidad en el aula. Este aspecto no se había tenido en cuenta con anterioridad, por lo que en próximas intervenciones se deberá planificar que tipo de acciones se pueden llevar a cabo para evitar que el aula se convierta en un espacio de reproducción de roles de cuidado femeninos.

Por último, atendiendo al resultado de aprendizaje 4, los criterios de evaluación a), b), e), f) y g) y sus respectivos indicadores de logro, debo destacar que, como se suponía en el inicio de este trabajo, a través de la realización de las actividades ha quedado de manifiesto que sigue existiendo una fuerte carga simbólica, en torno a la masculinidad, que condiciona la forma de sentir, vivir y estar de los hombres. Los cuidados siguen siendo una realidad extraña y ajena para ellos, lo que dificulta que puedan observarse a sí mismos como personas cuidadoras y demandantes de cuidado. En este sentido, se ha observado como la construcción diferencial de género sigue impregnando las subjetividades del alumnado, determinando que roles sociales son deseados y propios para cada uno.

La masculinidad dentro del aula sigue operando como una instancia de poder y control, que se opone a cualquier rasgo considerado como femenino, por un miedo tácito a perder el estatus y valoración social que creen que les pertenece. Sin embargo, durante el desarrollo de las actividades, si se ha observado que el alumnado masculino ha sido capaz de llegar a empatizar con la realidad de mujeres frente a los cuidados y se ha apreciado una cierta actitud

introspectiva de autorevisión, que puede significar el inicio de un proceso progresivo de cambio y deconstrucción. En este sentido, creo que se han asentado las bases para poder seguir trabajando en la mejora de las habilidades y destrezas sociales para el desarrollo de una buena práctica profesional y una buena vivencia personal del cuidado.

Todas estas observaciones cualitativas se han recogido en las fichas de observación anteriormente destacadas, traduciéndose en valoraciones cuantitativas a través de unas rúbricas de evaluación (anexo I) que vinculan esta información con el desarrollo de los indicadores de logro. Todo el alumnado ha obtenido buenas valoraciones en general.

Para finalizar, destacar que considero que la situación de aprendizaje concreta, así como su adaptación y traducción a un aula real, ha sido positiva. Creo que el diseño de las actividades es interesante y coherente con el propósito de la intervención, buscando generar un proceso de aprendizaje colectivo, en el que la interrelación entre el alumnado masculino y femenino pudiese favorecer a la deconstrucción de las creencias matrices de la masculinidad tradicional o hegemónica. Esto fomenta, de igual forma, una vivencia más saludable y positiva de los cuidados por parte de las mujeres.

En lo que respecta a mi posición como docente, creo que he sabido dinamizar el proceso de una forma correcta, aunque considero que debería haberme planteado más estrategias metodológicas que me ayudasen a evitar reproducir ciertos roles de género sexistas en el aula. Sin embargo, opino que he sabido gestionar de forma correcta los debates y las intervenciones en el aula, buscando generar espacios de igualdad efectiva y verdadera, donde todo el alumnado se pudiera sentir cómodo con el proceso.

7. Conclusiones

A lo largo del desarrollo de este Trabajo Fin de Máster, se ha defendido la necesidad urgente de focalizar la atención en cómo se siguen construyendo las identidades de género de forma diferencial en los espacios educativos. En este sentido, el marco teórico de este trabajo ha destacado la importancia que tienen los cuidados en esta realidad, tanto por su vinculación explícita con las mujeres como por su ausencia en los hombres. El desarrollo moral de las personas determina la forma en la que éstas observan y actúan en el mundo. En 1982, Carol Gilligan inició una reflexión colectiva sobre la necesidad de empezar a observar cómo los hombres y las mujeres desarrollan construcciones de pensamiento moral sesgadas por motivos

de género, lo que determina la forma en la que estos experimentan los cuidados, tanto como receptores de los mismos como en su rol de personas cuidadoras.

Por otro lado, se ha evidenciado cómo la masculinidad, construida al margen de la ética del cuidado, sigue desarrollando conductas dañinas y de riesgo, tanto para los propios hombres como para el resto de las personas con las que conviven. De esta forma, el sostenimiento de la vida, a través de los cuidados, se complejiza a la hora de desempeñar funciones laborales de cuidado y acompañamiento de personas vulnerables y dependientes, por parte de los hombres. El sistema educativo, encargado de garantizar una formación integral de los sujetos, no está teniendo en cuenta estas diferencias de género a la hora de establecer los procesos educativos, perpetuando, de forma directa o indirecta, roles y estereotipos de género dentro de las aulas en relación con los cuidados.

Sin embargo, la ley educativa, a través de su redacción, avala el compromiso y necesidad de seguir trabajando en materia de igualdad de género para conseguir una sociedad más justa y democracia. El diseño de mi intervención busca reducir estas brechas de género, fomentando procesos educativos con perspectiva de género como eje transversal, que tengan en cuenta el punto de partida del alumnado y fomenten la deconstrucción de ciertas creencias sexistas que determinan el desarrollo de los cuidados en el aula. Es decir, que el sistema educativo no produzca y reproduzca únicamente contenidos, sino que también los contextualice, transforme y cuestione.

En el análisis del proceso de intervención se ha constatado como las actividades de trabajo coeducativas, guiadas y dinamizadas con perspectiva de género, pueden fomentar el establecimiento de dinámicas comunicativas fluidas, igualitarias y democráticas entre hombres y mujeres. Esto favorece la deconstrucción de creencias matrices de la masculinidad, ya que a través de la propia influencia femenina, los hombres aprenden a escuchar, entender y empatizar con las vivencias personales de sus compañeras.

De igual forma, se observa como el trabajo desagregado por sexo/género también nos permite la creación de entornos de aprendizaje que, en sí mismos, se convierten en productores de información. Es decir, en los que podemos observar la realidad sobre la que estamos queriendo trabajar de una forma específica, lo que puede ayudarnos a detectar nuevas necesidades, problemas, etc. La participación activa del alumnado masculino, su actitud autocrítica y su disposición y capacidad para revisar sus propias manifestaciones, actitudes y

comportamientos, son indicadores de logro significativos que avalan la eficacia del enfoque metodológico seleccionado.

Por otro lado, hay que destacar como el uso del cuerpo, como elemento de trabajo pedagógico, ha facilitado la creación de entornos de aprendizaje más positivos y pacíficos, reduciendo las conductas disruptivas del alumnado y permitiéndoles reconectar con su cuerpo y una vivencia sana del mismo. El uso de las técnicas de danzaterapia y bodyfullness han resultado particularmente eficaces para desarticular las defensas personales que muchos alumnos tienen como parte intrínseca de su socialización de género en la masculinidad hegemónica. De esta manera, se ha conseguido establecer un entorno seguro para la expresión emocional, en el que los alumnos han podido explorar nuevas formas de relacionarse tanto consigo mismos, como con sus compañeras.

A pesar de todo esto, la evaluación de este trabajo ha destacado como se siguen observando desigualdades entre los alumnos y las alumnas. Aunque existe una cierta concienciación, por parte de las alumnas, de los valores de igualdad, en la práctica se siguen reproducido actitudes de cuidado, atención y complacencia hacia sus compañeros. Este hecho demuestra que los roles de género siguen influenciando las conductas de las mujeres, lo que destaca la necesidad de generar procesos educativos que no se centren sólo en la información en torno a la igualdad, sino en la formación integral de las dinámicas internas del aula.

A su vez, este trabajo también se ha configurado como un fuerte elemento de aprendizaje profesional para la propia figura docente. A través del desarrollo de la intervención se ha constatado no solo la efectividad del diseño metodológico para dar respuesta a las necesidades previamente marcadas, sino también aquellos aspectos o áreas en los que se debe seguir mejorando, como la obligación de disponer de estrategias más concretas para evitar la reproducción involuntaria de roles sexistas.

Desde una perspectiva general, este proyecto destaca que es viable y necesario realizar diseños de intervenciones educativas, desde el perfil de Intervención Sociocomunitaria, que conciban el género no solo como un contenido curricular, sino como elemento transversal sobre el que se transforman emociones, relaciones y aprendizajes. Los espacios educativos tienen la responsabilidad y la posibilidad de poder generar entornos de aprendizaje donde se fomenten subjetividades con perspectiva de género. La masculinidad, por su parte, debe repensarse en términos de cuidado para poder ejercer buenas prácticas profesionales, sociales y personales que posibiliten la creación de una sociedad más justa e igualitaria.

8. Bibliografía y webgrafía

- Aller, Á. M., Montes-Álvarez, P., Postigo, Á., González-Nuevo, C., García-Fernández, J., Cuesta, M., & García-Cueto, E. (2022). Masculinidad y feminidad: Una visión multidimensional. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 38(2), 347-354.
- Alonso, R., & Fombuena, J. (2006). La ética de la justicia y la ética de los cuidados. *Portularia*, 6(1), 95-107.
- Alvarado García, A. (2004). La ética del cuidado. *Aquichan*, 4(1), 30-39.
- Benería, L. (2019). Reproducción, producción y división sexual del trabajo. *Revista de economía crítica*, (28), 129-152.
- Boff, L. (2002). *El cuidado esencial: ética de lo humano, compasión por la tierra*. Trotta.
- Bonino, Luis (2000). «Hombres, Género y Salud mental: deconstruyendo la normalidad masculina», en Marta Segarra y Àngels Carabí (eds.), *Nuevas Masculinidades*, Barcelona, Icaria, pp. 41-64.
- Boscán, A. (2008). Las nuevas masculinidades positivas. *Utopía y praxis latinoamericana*, 13(41), 93-106
- Bourdieu, P. (2000): *La dominación masculina*, Barcelona, Anagrama.
- Burin, Mabel, y Meler, Irene (2009). “Varones, género y subjetividad femenina”. *Género: una herramienta teórica para el estudio de la subjetividad masculina*. Musenes, 2º Ed, 19-45.
- Carabí, À., & Segarra, M. (2000). *Reescrituras de la masculinidad*. Universitat de Barcelona.
- Carmona, D. (2023). Masculinidades y ética del cuidado. *Polisemia*, 19 (36), 04-20.
- Ceballos, Marta (2012). »Indicadores aplicados a la visión dominante de la masculinidad por adolescentes de educación secundaria: La importancia del “deber ser” hombre« . *Última Década*, 36, pp. 141-162.
- Comins-Mingol, I. (2022). Refundación de la agenda de igualdad desde la filosofía del cuidar. *Convergencia: Revista de Ciencias Sociales*, 29, 1-24.
- Connell, R. (1995). *Masculinities*, Cambridge, Cambridge Polity Press: Sydney, Allen & Unwin; Berkeley, University of California Press.
- De Keijzer, B. (2003). *Hasta donde el cuerpo aguante: género, cuerpo y salud masculina. La salud como derecho ciudadano. Perspectivas y propuestas desde América Latina*, 137-152.

- De Stéfano Barbero, M. (2021). Masculinidades (im) posibles: violencia y género, entre el poder y la vulnerabilidad. Editorial Galerna.
- Fascioli, A. (2010). Ética del cuidado y ética de la justicia en la teoría moral de Carol Gilligan. *Revista Actio*, 12, 41-57.
- Feito, L.. (2007). Vulnerabilidad. *Anales del Sistema Sanitario de Navarra*, 30(Supl. 3), 07-22.
- García Hernández, A. M. (2004). El cuerpo como práctica artística y primer instrumento de los cuidados. *Cultura de los cuidados*, año VIII, nº 15, 1. semestre 2004; pp. 26-31.
- García, L. (2015). Nuevas masculinidades: discursos y prácticas de resistencia al patriarcado. Flacso Ecuador.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Harvard University Press.
- Gilligan, C. (2013). La resistencia a la injusticia: una ética feminista del cuidado”. En *La ética del cuidado* (pp. 40-67). Cuadernos de la Fundació Víctor Grífols i Lucas.
- Gilmore, David (1994). *Hacerse hombre: concepciones culturales de la masculinidad*, Barcelona, Paidós.
- González-Rodríguez, Rubén. (2017). Discapacidad vs Dependencia: terminología diferencial y procedimiento para su reconocimiento. *Index de Enfermería*, 26(3), 170-174.
- Harris, Ian (1995). *Messages men hear. Constructing masculinities*, Reino Unido: Taylor & Francis.
- INE (2024). Estadística de Defunciones según la Causa de Muerte. Madrid: INE. Recuperado de: [https://www.ine.es/dyngs/Prensa/EDCM2023.htm#:~:text=En%20segundo%20lugar%20se%20situaron%20los%20suicidios,tr%C3%A1fico%20con%20812%20\(un%2080%2C2%25%20fueron%20hombres\).](https://www.ine.es/dyngs/Prensa/EDCM2023.htm#:~:text=En%20segundo%20lugar%20se%20situaron%20los%20suicidios,tr%C3%A1fico%20con%20812%20(un%2080%2C2%25%20fueron%20hombres).)
- INE (2025). Total personas (de 18 y más años). Actividades de cuidados y tareas del hogar. Niños que asisten a centros educativos y de cuidados. Hogares con personas dependientes. Madrid: INE. Recuperado de: https://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ES&c=INESeccion_C&cid=1259950772779&p=%5C&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLayout¶m1=PYSDetalle¶m3=1259924822888#:~:text=Un%2031%2C9%25%20de%20hombres,57%2C0%25%20respectivamente.

- Kimmel, M. (1987). *Changing men: New directions in research on men and masculinity*. Sage Publications, Inc.
- Kohlberg, L. (1981). *The philosophy of moral development: Moral stages and the idea of justice*. Harper & Row.
- Lamas, M. (2007). El género es cultura. *Campus Euroamericano de Cooperação Cultural*, 1-12.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). *Boletín Oficial del Estado*, 350, de 30 de diciembre de 2020
- Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional. *Boletín Oficial del Estado*, 78, de 1 de abril de 2022.
- Lillo, G. (2013). Aprendizaje Colaborativo en la Formación Universitaria de Pregrado. *Revista de Psicología - Universidad Viña del Mar*, 2(4), 109-142.
- Marín, G. (1993). Ética de la justicia, ética del cuidado. *Asamblea de dones d'Elx*.
- Martínez Barreiro, A. (2004). La construcción social del cuerpo en las contemporáneas. *Papers: Revista de sociología*, 127-152.
- Mateos Sillero, S. (2013). Construcción de la feminidad normativa y sujeto político. *Investigaciones feministas*, 4, 297-321.
- Mechi, A. (2018). Masculinidad y emociones. El caso de jóvenes estudiantes del liceo de aplicación. *Universidad de Chile*
- Milán, M. (2017). El cuerpo como territorio. *Bitácora Urbano Territorial*, 27(3), 155-160.
- Milena Bonilla Bernal, L. (2017). Configuraciones del patriarcado como dispositivo de poder. *Sin Fundamento*, (23), 75-85.
- Murphy, J. M., & Gilligan, C. (1980). Moral development in late adolescence and adulthood: A critique and reconstruction of Kohlberg's theory. *Human development*, 23(2), 77-104.
- Organización Mundial de la Salud (2024). Autocuidado para la salud y el bienestar. Recuperado de: <https://www.who.int/es/news-room/questions-and-answers/item/self-care-for-health-and-well-being#:~:text=La%20OMS%20define%20el%20autocuidado,de%20la%20salud%20o%20asistencial>.
- Organización Panamericana de la Salud (2023). *Semana del Bienestar: OPS pide abordar los cuidados como un derecho humano y una responsabilidad social*.

Recuperado de: <https://www.paho.org/es/noticias/11-9-2023-semana-bienestar-ops-pide-abordar-cuidados-como-derecho-humano-responsabilidad#:~:text=Semana%20del%20Bienestar:%20OPS%20pide%20abordar%20los,OPS/OMS%20%7C%20Organizaci%C3%B3n%20Panamericana%20de%20la%20Salud.&text=El%20concepto%20de%20cuidados%20abarca%20la%20atenci%C3%B3n,as%C3%AD%20como%20momentos%20de%20enfermedad%20o%20de%20dependencia.>

- Puleo, Alicia H. (2000). “Filosofía, género y pensamiento crítico”. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Puleo, Alicia H. (2005c), “Los dualismos opresivos y la educación ambiental” ISEGORÍA, 32, pp. 201-214.
- Puleo, Alicia H. (2011), Ecofeminismo para otro mundo posible, Madrid, Cátedra.
- Real Academia Española (s.f.). Concepto de “cuidar(se)”. *Diccionario de la lengua española*. 2ª ed. Recuperado de: <https://www.rae.es/dpd/cuidar>
- Real Academia Española. (s. f.). Cuidar(se). En *Diccionario de la lengua española* (2.ª ed.)
- Real Decreto 1593/2011, de 4 de noviembre, por el que se establece el Título de Técnico en Atención a Personas en Situación de Dependencia y se fijan sus enseñanzas mínimas. *Boletín Oficial del Estado*, 301, de 15 de diciembre de 2011.
- Robles, C. O., Rearte, P., Robledo, S., Santoriello, F., González, S. M., & Yovan, M. (2021). La convivencia entre la masculinidad hegemónica y las nuevas masculinidades. ¿Es posible el ejercicio de una masculinidad antipatriarcal?. *Revista de Investigación del Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales*, (19), 87-107.
- Sanfélix, J. (2011). Las nuevas masculinidades. Los hombres frente al cambio en las mujeres. *Prisma Social*, (7), 220-247.
- Santacruz Caicedo, M. C. (2006). Ética del cuidado. *Rev. Fac. Cienc. Salud. Univ. Cauca*. Vol 8 no. 2
- Suárez, E. (2004). La interacción cooperativa: condición social de aprendizaje. *PUCP Educación*, 12(23), 79-100.
- Torralba FR. *Antropología del cuidar*. Madrid: Institut Borja de Bioética/Fundación Mapfre Medicina; 1998.
- Valcárcel, A. (1997). *La política de las mujeres*. Madrid, Cátedra.

- Vargas, K., Yana, M., Pérez, K., Chura, W., & Alanoca, R. (2020). Aprendizaje colaborativo: una estrategia que humaniza la educación. *Revista Inova Educación*, 2(2), 363-379.
- Waldow, V. R., & Borges, R. F. (2008). El proceso de cuidar según la perspectiva de la vulnerabilidad. *Revista latino-americana de Enfermagem*, 16, 765-771.

9. Anexos

9.1. Anexo A: Instrumentos de evaluación

- Rúbrica de autoevaluación del alumnado

CATEGORÍAS DE EVALUACIÓN	NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO
¿He mostrado interés por la temática de los cuidados?				
¿He generado reflexiones críticas sobre la igualdad de género dentro de los cuidados?				
¿He sido respetuoso/a con mis compañeros/as y no he utilizado expresiones sexistas?				
¿He participado de forma activa e igualitaria en la toma de decisiones?				
¿He manifestado y propongo ideas coherentes e interesantes sobre la temática de los cuidados?				
¿Me he preocupado por el buen funcionamiento de la dinámica grupal general de la clase?				
¿He participado en los debates y diálogos respetando por igual a todos mis compañeros y compañeras?				
¿He opuesto resistencia o pasividad ante las actividades y la temática?				
¿He sido capaz de identificar roles de género y conductas sexistas en el aula?				
¿He autorregulado bien mis emociones y las he expresado de forma asertiva?				

¿Ha contribuido a fomentar la igualdad de género en el aula?				
¿He sido capaz de argumentar por qué es importante la realidad de los cuidados para mi formación?				

- Rúbrica de evaluación de la participación en el proceso

INDICADORES DE LOGRO	NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO
1.1.				
1.2.				
1.3.				
1.4.				
1.5.				
1.6.				
1.7.				
1.8.				
2.1.				
2.2.				
2.3.				
2.4.				
2.5.				
2.6.				
2.7.				

2.8.				
2.9.				
3.1.				
3.2.				
3.3.				
3.4.				
3.5.				
3.4.				
3.5.				
3.6.				
3.7.				
4.1.				
4.2.				
4.3.				
4.4.				
4.5.				
4.6.				
4.7.				
4.8.				
4.9.				

- Ficha de observación

ASPECTOS A TENER EN CUENTA	NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO	OBSERVACIONES
¿Ha mostrado interés por la temática de los cuidados?					
¿Ha generado reflexiones críticas sobre la igualdad de género dentro de los cuidados?					
¿Ha sido respetuoso/a con sus compañeros/as y no ha utilizado expresiones sexistas?					
¿Ha participado de forma activa e igualitaria en la toma de decisiones?					
¿Manifiesta y propone ideas coherentes e interesantes sobre la temática de los cuidados?					
¿Se preocupa por el buen funcionamiento de la dinámica grupal general de la clase?					
¿Participa en los debates y diálogos respetando por igual a todos sus compañeros y compañeras?					
¿Opone resistencia o pasividad ante las actividades y la temática?					

¿Es capaz de identificar roles de género y conductas sexistas en el aula?					
¿Autorregula bien sus emociones y las expresa de forma asertiva?					
¿Ha contribuido a fomentar la igualdad de género en el aula?					
¿Es capaz de argumentar por qué es importante la realidad de los cuidados para su formación?					

9.2. Anexo B: Recursos utilizados para las actividades

- Videos de la actividad 2:

<https://www.youtube.com/watch?v=UHgU4tZdWko>

<https://www.youtube.com/watch?v=JuTUJdBm3L0>

https://www.youtube.com/watch?v=LFb0ouM_g6A

- Canciones utilizadas en la actividad 4 de la situación de aprendizaje

1. Canción: Biodanza- Hacer consciente lo Inconsciente
2. Canción: Sabre Dance
3. Canción: TAKE ONE SESSIONS (SYNTH PRESENT) Legend One
4. Canción: La pantera rosa y el equipo A.
5. Canción: Let's twist again.
6. Canción: Saya Jobarteh
7. Canción: Higher Calling
8. Canción: 432Hz- Las Ondas Alfa Curan Todo El Cuerpo

9.3. Anexo C: Fundamentación curricular de la situación de aprendizaje

Competencia profesional personal y social		
<p>b) Organizar las actividades de atención a las personas en situación de dependencia con perspectiva de género, favoreciendo su colaboración y la de la familia, y teniendo en cuenta las directrices establecidas en el plan de atención individualizada.</p>		
Contenidos	Criterios de evaluación	Objetivos generales
<p>2.2. Valoración de la importancia de la comunicación no sexista en el desarrollo del grupo.</p> <p>2.7. Valoración del papel de la motivación en la dinámica grupal. Aplicación de técnicas de dinámica de grupo que fomenten la igualdad de género.</p> <p>4.1. Valoración del respeto y la tolerancia a la diversidad de género en la resolución de problemas y conflictos.</p>	<p>a) Se han identificado los indicadores de evaluación de la competencia social.</p> <p>b) Se ha registrado la situación personal y social de partida del profesional.</p> <p>e) Se han identificado las actuaciones realizadas que es preciso mejorar.</p> <p>f) Se han marcado las pautas que hay que seguir en la mejora.</p> <p>g) Se ha efectuado la valoración final del proceso.</p>	<p>n) Seleccionar ayudas técnicas y de comunicación relacionándolas con las posibilidades y características de la persona en situación de dependencia, para favorecer las habilidades de autonomía personal y social y las posibilidades de vida independiente.</p> <p>u) Desarrollar trabajos en equipo y valorar su organización, participando con tolerancia y respeto, y tomar decisiones colectivas o individuales para actuar con responsabilidad y autonomía.</p>
Resultado de aprendizaje		
<p>4. Valora su grado de competencia social, con perspectiva de género, para el desarrollo de sus funciones profesionales.</p>		

Competencia profesional personal y social

g) Realizar las intervenciones relacionadas con el estado físico de las personas en situación de dependencia, siguiendo las pautas establecidas y mostrando en todo momento una actitud igualitaria y no sexista.

Contenidos	Criterios de evaluación	Objetivos generales
<p>1.1. La inteligencia emocional. La educación emocional. Las emociones y los sentimientos.</p> <p>1.2. Competencia social, habilidades sociales y afines. Componentes de las habilidades sociales. Importancia de las habilidades sociales en el ejercicio profesional con enfoque de género.</p> <p>3.5. Valoración del respeto y la tolerancia en la resolución de problemas y conflictos.</p> <p>4.4. Identificación de aspectos susceptibles de mejora relacionados con los cuidados. Orientaciones para mejorar la competencia social y las habilidades sociales relacionadas con los cuidados y la igualdad de género. Propuesta de actuación.</p>	<p>e) Se ha establecido una eficaz comunicación para recibir instrucciones e intercambiar ideas o información.</p> <p>f) Se han utilizado las habilidades sociales adecuadas a la situación.</p> <p>g) Se ha demostrado interés por no juzgar a las personas y respetar sus elementos diferenciadores personales: emociones, sentimientos y personalidad.</p> <p>h) Se ha demostrado una actitud positiva hacia el cambio y el aprendizaje.</p>	<p>q) Identificar los protocolos de actuación, relacionándolos con las contingencias para resolverlas con seguridad y eficacia.</p>

Resultado de aprendizaje

1. Caracteriza estrategias y técnicas para favorecer la comunicación y relación social con su entorno, analizando los principios de la inteligencia emocional y con enfoque de género.

Competencia profesional personal y social

n) Asesorar a la persona en situación de dependencia, a los familiares y cuidadores no formales, proporcionándoles pautas de actuación en el cuidado no sexistas y con enfoque de género, adecuando la comunicación y las actitudes a las características de la persona interlocutora.

Contenidos	Criterios de evaluación	Objetivos generales
<p>1.2. Competencia social, habilidades sociales y afines. Componentes de las habilidades sociales. Importancia de las habilidades sociales en el ejercicio profesional con enfoque de género.</p> <p>1.3. Análisis de la relación entre comunicación y calidad de vida en los ámbitos de intervención.</p> <p>2.4. El equipo de trabajo. Organización y reparto de tareas de forma equitativa. El trabajo individual y el trabajo en grupo. Técnicas de trabajo en equipo que fomenten la igualdad. El equipo de trabajo del Técnico en Atención a</p>	<p>e) Se han identificado las actuaciones realizadas que es preciso mejorar.</p> <p>f) Se han marcado las pautas que hay que seguir en la mejora.</p> <p>g) Se ha efectuado la valoración final del proceso.</p>	<p>p) Seleccionar estilos de comunicación y actitudes, relacionándolas con las características del interlocutor, para asesorar a las personas en situación de dependencia, familias y cuidadores no formales.</p> <p>r) Cumplimentar instrumentos de control y seguimiento, aplicando los protocolos, para colaborar en el control y seguimiento en las actividades asistenciales, psicosociales y de gestión.</p>

Personas en Situación de Dependencia.		
---------------------------------------	--	--

Resultado de aprendizaje

4. Valora su grado de competencia social, con perspectiva de género, para el desarrollo de sus funciones profesionales.

Competencias profesionales personales y sociales

ñ) Resolver las contingencias con iniciativa y autonomía, mostrando una actitud autocrítica y buscando alternativas para favorecer el bienestar de las personas en situación de dependencia.

Contenidos	Criterios de evaluación	Objetivos generales
------------	-------------------------	---------------------

<p>1.1 La inteligencia emocional. La educación emocional. Las emociones y los sentimientos.</p> <p>3.3. El proceso de toma de decisiones. Técnicas para decidir.</p> <p>3.4. Gestión de conflictos. Negociación y mediación con enfoque de género.</p>	<p>a) Se han descrito los principios de la inteligencia emocional y social.</p> <p>b) Se ha valorado la importancia de las habilidades sociales y comunicativas en el desempeño de la labor profesional y en las relaciones interpersonales.</p> <p>e) Se ha establecido una eficaz comunicación para recibir instrucciones e intercambiar ideas o información.</p> <p>f) Se han utilizado las habilidades sociales adecuadas a la situación.</p> <p>g) Se ha demostrado interés por no juzgar a las personas y respetar sus elementos</p>	<p>v) Adoptar y valorar soluciones creativas ante problemas y contingencias que se presentan en el desarrollo de los procesos de trabajo, para resolver de forma responsable las incidencias de su actividad.</p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>diferenciadores personales: emociones, sentimientos y personalidad.</p> <p>h) Se ha demostrado una actitud positiva hacia el cambio y el aprendizaje.</p>	
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

Resultado de aprendizaje

1. Caracteriza estrategias y técnicas para favorecer la comunicación y relación social con su entorno, analizando los principios de la inteligencia emocional y social.

Competencia profesional personal y social

r) Actuar con responsabilidad y autonomía en el ámbito de su competencia, organizando y desarrollando el trabajo asignado, cooperando o trabajando en equipo con otros profesionales en el entorno de trabajo.

Contenido	Criterios de evaluación	Objetivos generales
<p>2.4. El equipo de trabajo. Organización y reparto de tareas de forma equitativa, El trabajo individual y el trabajo en grupo. Técnicas de trabajo en equipo que fomenten la igualdad. El equipo de trabajo del Técnico en Atención a Personas en Situación de Dependencia.</p> <p>2.5. Aplicación de estrategias de trabajo cooperativo con enfoque de género.</p> <p>4.4. Identificación de aspectos susceptibles de mejora.</p>	<p>c) Se han explicado las ventajas del trabajo en equipo frente al individual.</p> <p>d) Se han diferenciado los diversos roles y la tipología de los integrantes de un grupo.</p> <p>e) Se han respetado las diferencias individuales en el trabajo en grupo.</p> <p>f) Se han identificado las principales barreras de comunicación grupal.</p>	<p>ñ) Identificar los principios de vida independiente, relacionándolos con las características de la persona y del contexto, para promover su autonomía y participación social.</p>

<p>Orientaciones para mejorar la competencia social y las habilidades sociales.</p> <p>Propuesta de actuación.</p> <p>4.5. Valoración de la autoevaluación como estrategia para la mejora de la competencia social y las habilidades sociales.</p>	<p>h) Se ha colaborado en la creación de un ambiente de trabajo relajado y cooperativo.</p>	
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------	--

Resultado de aprendizaje

2. Aplica técnicas de trabajo en grupo, adecuándolas al rol que desempeñe en cada momento.

Competencia profesional personal y social

t) Comunicarse eficazmente, sin lenguaje sexista, respetando la autonomía y competencia de las distintas personas que intervienen en el ámbito de su trabajo.

contenido	Criterios de evaluación	Objetivos generales
<p>1.4. El proceso de comunicación. La comunicación verbal y no verbal sin estereotipos de género.</p> <p>1.5. Estilos de comunicación. Comportamiento y comunicación asertiva, pasiva y agresiva. Papel de la comunicación en las relaciones interpersonales. Estrategias para una</p>	<p>a) Se han analizado las fuentes del origen de los problemas y conflictos.</p> <p>e) Se han respetado las opiniones de los demás acerca de las posibles vías de solución de problemas.</p> <p>f) Se ha definido el concepto y los elementos de la negociación en la resolución de conflictos.</p> <p>g) Se han identificado los posibles comportamientos en</p>	<p>t) Analizar y utilizar los recursos existentes para el aprendizaje a lo largo de la vida y las tecnologías de la información y la comunicación para aprender y actualizar sus conocimientos, reconociendo las posibilidades de mejora profesional y personal, para adaptarse a diferentes situaciones profesionales y laborales.</p>

<p>comunicación eficaz con enfoque de género.</p> <p>1.6. Valoración comunicativa de contexto. Elementos facilitadores y obstaculizadores de la comunicación. Valoración de la importancia de las actitudes en la relación de ayuda.</p> <p>1.7. Los mecanismos de defensa de hombres y mujeres. Autoconcepto y autoestima dentro de los cuidados.</p>	<p>una situación de negociación y la eficacia de los mismos.</p>	
<p>Resultado de aprendizaje</p>		
<p>3. Aplica técnicas de gestión de conflictos y resolución de problemas, con perspectiva de género, interpretando las pautas de actuación establecidas.</p>		