

Trabajo de Fin de Grado  
Curso 2018/2019



Facultad de Ciencias de la Educación

**UNA TAREA PENDIENTE: EL TRABAJO DE LA DIVERSIDAD  
AFECTIVO-SEXUAL EN LAS AULAS. PROPUESTA DIDÁCTICA PARA  
EL ALUMNADO DEL SEGUNDO CURSO DE PRIMARIA.**

**Autora:** Belén García Domínguez.

**Titulación:** Grado en Educación Primaria.

**Tutor:** D. Antonio José Camacho Herrera.

**Departamento:** Teoría e Historia de la Educación.

## Índice

<b>Resumen</b> .....	1
<b>Abstract</b> .....	1
<b>Justificación del trabajo</b> .....	2
<b>1. Introducción</b> .....	3
<b>2. Objetivos generales</b> .....	5
<b>3. Objetivos específicos</b> .....	5
<b>4. Marco teórico</b> .....	6
<b>4.1. Sexo y género</b> .....	6
<b>4.1.1. Sexo: un concepto biológico</b> .....	7
<b>4.1.2. Género: la influencia social.</b> .....	7
<b>4.1.2.1. Roles y estereotipos de género.</b> .....	8
<b>4.2. Identidad y diversidad</b> .....	10
<b>4.2.1. La identidad personal.</b> .....	10
<b>4.2.2. Aproximación al concepto de diversidad.</b> .....	12
<b>4.3. Acercamiento a la diversidad afectivo – sexual</b> .....	12
<b>4.4. Campo conceptual de la diversidad afectivo – sexual</b> .....	14
<b>4.4.1. Identidad sexual.</b> .....	14
<b>4.4.1.1. Transexualidad.</b> .....	15
<b>4.4.1.2. Intersexualidad.</b> .....	17
<b>4.4.2. Identidad de género.</b> .....	17
<b>4.4.3. Expresión sexual o de género.</b> .....	18
<b>4.4.4. Orientación sexual.</b> .....	19
<b>4.5. Marco legislativo actual en el sistema educativo español en materia de diversidad afectivo-sexual</b> .....	21
<b>4.5.1. La diversidad afectivo-sexual en la legislación educativa andaluza.</b> .....	25

<b>5. Propuesta didáctica</b> .....	27
<b>5.1. Justificación de la propuesta</b> .....	27
<b>5.2. Contextualización</b> .....	28
<b>5.3. Objetivos didácticos</b> .....	28
<b>5.4. Contenidos</b> .....	30
<b>5.5. Competencias</b> .....	32
<b>5.6. Temporalización</b> .....	32
<b>5.7. Metodología</b> .....	33
<b>5.8. Secuencia de actividades</b> .....	34
<b>5.9. Evaluación</b> .....	40
<b>6. Consideraciones finales</b> .....	41
<b>6.1. Limitaciones encontradas</b> .....	43
<b>6.2. Futuras líneas de investigación</b> .....	44
<b>Referencias bibliográficas</b> .....	45
<b>Anexos</b> .....	54
<b>Anexo 1. Recursos materiales de la sesión “Cosa de todos: niños y niñas”</b> .....	54
<b>Anexo 2. Silueta y recortes</b> .....	56
<b>Anexo 3. Dado</b> .....	58
<b>Anexo 4. Diario del profesor y registro anecdótico</b> .....	59
<b>Anexo 5. Cuestionario de evaluación para el alumnado</b> .....	60

## Resumen

El campo conceptual que delimita la diversidad afectivo-sexual refleja una dualidad entre la influencia o no de la sociedad en la definición del sexo, el género, la identidad, la expresión y la orientación sexual. Aunque la sociedad toma un papel relevante en la determinación de diferentes aspectos afectivos-sexuales, la vivencia afectivo-sexual es personal. La elección individual y la construcción mental, definida desde el nacimiento, son factores relevantes de la identidad, la expresión y la orientación sexual. Por ende, la transexualidad y la intersexualidad no responden a una problemática en la identidad sexual de la persona, sino a una discordancia o ambigüedad con el sexo, respectivamente.

El retroceso en las leyes educativas en torno a la diversidad afectivo-sexual es evidente en el cambio legislativo acontecido entre la LOE 2/2006 y la LOMCE 8/2013.

Se busca acercar la diversidad afectivo-sexual al alumnado del segundo curso de educación primaria a partir de una unidad didáctica. Además, se pretende fomentar la sensibilización, el respeto y la empatía, a través del autoconocimiento a nivel afectivo-sexual.

**Palabras clave:** Diversidad afectivo-sexual, sexo, género, sociedad, educación primaria.

## Abstract

The conceptual field that determines the affective-sexual diversity represents a duality in how society influences whether or not the definition of sex, gender, identity, expression and sexual orientation. Although society has a relevant role in the determination of different affective-sexual aspects, the affective-sexual experience is personal issue. The individuals choices and mental integrity, characteristics defined at birth, are relevant factors of identity, expression and sexual orientation. Therefore, transsexualism and intersexuality don't mean to have difficulties with sexual identity, they are simply sex disagreement and ambiguity, respectively.

The setback in education laws regarding affective-sexual diversity is evident in the legislative change that happened between LOE 2/2006 and LOMCE 8/2013.

The aim is to bring the affective-sexual diversity closer to the students in second year of primary education with a teaching unit. In addition, it pursues to promote awareness, respect and empathy, through self-knowledge on an affective-sexual level.

**Keywords:** Affective-sexual diversity, sex, gender, society, primary education.

## Justificación del trabajo

Se busca dar visibilidad a la diversidad afectivo-sexual a través de un acercamiento teórico hacia la misma, puesto que dejar al margen la existencia de esta diversidad no genera más que discriminación, rechazo y miedo ante y desde el desconocimiento. Cambiar la noción adulta resulta ser un proceso complejo, debido al estatismo característico de las concepciones, las convicciones y los conocimientos en esta etapa vital. Esta razón es la que lleva a pensar este trabajo desde la perspectiva de discentes en edades tempranas; edades en las que comienzan a generarse ideas, preconcepciones positivas y negativas hacia uno mismo y el resto de las personas. Puesto que es un momento de tránsito, en cuanto a que las opiniones y creencias comienzan a tomar sustento y estabilidad, cabe la posibilidad de intervenir para intentar prevenir y modificar ciertas actitudes y comportamientos; así como, con el propósito de normalizar la diversidad afectivo-sexual, desligando de ella la posibilidad de que se trate de una enfermedad mental o una desviación, y evitar que se asocien palabras como asco, repugnancia o antinatural, entre otras múltiples opciones.

Contribuir al conocimiento de la diversidad afectivo-sexual es, por ende, una de las principales prioridades que guían la realización de este trabajo, tanto a nivel personal como para la formación como futura profesional de la docencia. Desde la propia experiencia escolar, pasando de ser alumna en distintos centros de educación primaria, hasta haber sido, recientemente, alumna en prácticas con escolares de esta etapa educativa, ha surgido la necesidad de responder a la ausencia de esta temática en los centros educativos ofreciendo una solución teórica y práctica.

La inexperiencia en torno al tratamiento de esta diversidad con alumnos/as de edades tempranas supone un reto personal, del que se pretende sacar fruto para el autoconocimiento. Del mismo modo, la realización de este trabajo junto al diseño de la propuesta didáctica pretende versar la diversidad afectivo-sexual a futuros docentes, combatiendo el miedo y el rechazo a su tratamiento en el aula, aportando un conocimiento esencial y relevante.

No se trata de una imposición, sino de una necesidad para la convivencia respetuosa ante cualquier tipo de diversidad. Si una de las normas básicas en cualquier aula educativa es el respeto, ¿por qué no respetamos la identidad, orientación y expresión sexual de cada uno/a?

Somos parte de «[...] una sociedad en la que, siendo diferentes, nos atrevemos a juzgar al otro bajo un baremo de “normalidad”» (Sánchez, 2011, p. 67). Pero ¿dónde está la normalidad?

## 1. Introducción

Hoy día, la sociedad parece tomar mayor consciencia acerca de la diversidad afectivo-sexual existente como parte del conjunto social. Sin embargo, a pesar de la supuesta aceptación de la diversidad, son muchos los prejuicios que aún siguen vigente, debido a la interiorización de estos y el binarismo sexual o de género (masculino y femenino) que en muchos de los casos se sigue defendiendo como única posibilidad de desarrollo.

Muchas veces, a pesar de que formalmente damos por bueno que las personas somos diversas, únicas e irrepetibles, cuando nos encontramos con personas que tienen formas de ser o de comportarse “diferentes” nuestra reacción puede no sea la coherente con esa idea. Dicho de otra forma, en ocasiones, cuesta aceptar a las personas que son, o que parecen, diferentes a nosotras o nosotros. (Azqueta, 2014, p.6)

Siguiendo en la misma línea, a pesar de la legalidad y la defensa de ser gay o lesbiana recogido en la Constitución y el Código Civil, siguen siendo múltiples los casos de discriminación o violencia derivada de la orientación sexual o identidad de género (Ros, 2012).

Hay que mencionar, además, que dar respuesta a la sexualidad es una tarea complicada debido a la amplitud del concepto y a la individualidad vivencial. Asumir los dos sexos como única posibilidad, reniega la amplitud de las identidades sexuales entre las que puede desarrollarse cada ser, quedando insuficiente la cuestión de género para abarcar la diversidad de identidades de género (Lameiras y Carrera, 2009).

Ello resulta ser un hecho alarmante cuando se pretende hablar de diversidad, puesto que la concepción queda limitada al interés social y no a la aceptación real de cualquier tipo de diversidad.

Desde el nivel básico de educación, la escuela, como elemento de sociabilización, debe acoger y tratar la diversidad en sus aulas, independientemente del tipo de diversidad que sea, puesto que cada uno/a de nosotros/as en sí mismos/as somos un ser diverso. Del mismo modo, la educación y la escuela cuentan con un papel importante en la trasmisión de la diversidad como un factor de enriquecimiento y, por tanto, desde esta se debe brindar la oportunidad de dar a conocer la diversidad afectivo-sexual.

Los prejuicios son transmitidos de adultos a infantes, sumándose estos últimos a la reproducción. Es este uno de los motivos por los que la escuela debe introducir, entre sus contenidos y desde una edad temprana, la diversidad afectivo-sexual de manera informativa,

desde el conocimiento y el respeto de esta. Conocimiento para esclarecer la normalidad y con ello, suprimir prejuicios ante aquellos/as que sienten o se sienten diferentes de manera afectiva y/o sexual en cualquier momento de su etapa vital. El conocimiento deriva en el respeto.

Desde edades tempranas, los/as niños/as viven rodeados de estereotipos y roles. Son bombardeados con clichés sociales e identificados bajo un sexo u otro. Sin embargo, hablar de sexualidad sigue siendo tabú para la sociedad, lo que conlleva que en las aulas no se exprese ni manifieste con naturalidad. El derecho a la libertad sexual es un aspecto necesario del que somos responsables cada uno/a de los/as miembros que conformamos la sociedad, con el fin de que el alumnado, desde las primeras edades, comprenda, viva y exprese la sexualidad sin temor, como parte de la diversidad existente (López y Martínez, 2015).

Ligado a lo anterior, la omisión y veto de tales temáticas dentro del ámbito educativo fomenta la construcción de ideales que, en la mayoría de las ocasiones, no casan con la realidad. Ello es debido a que las dudas e incertidumbres generadas en torno a tales cuestiones serían solventadas a través de la propia investigación, lo que conlleva poder acceder a informaciones sensibles y erróneas.

Las leyes educativas no parecen prestar atención a la necesidad de dar respuesta a una sociedad demandante que evoluciona en el marco de la diversidad afectivo-sexual. En cierto modo, niegan acoger entre sus contenidos aspectos relacionados con la misma. Es por esta razón por la que el profesorado es responsable de la toma de decisión sobre, si introducir o no, aspectos relacionados con la temática en sus programaciones.

En muchas de las ocasiones, el trato de la diversidad afectivo-sexual es planteado como contenido transversal o secundario, sin prioridad y relevancia alguna en las aulas. Puede suceder que quede relegado a aspectos meramente biológicos como es el conocimiento del cuerpo humano y su funcionamiento o, que ni tan siquiera llegue a trabajarse; reiterándose la idea de que la temática no acoge interés ni es prioritaria para ser introducida en las aulas.

Desde esta concepción, la diversidad afectivo-sexual sigue siendo un objetivo social y educativo. «Si no somos capaces de enriquecernos con las diferencias, el error estará en nosotros» (Sánchez, 2011, p. 67).

Por consiguiente, en la parte teórica de dicho trabajo se pretende realizar una progresión conceptual desde la distinción de los términos sexo y género como punto de partida. La relevancia de su discriminación conceptual vertebrará la definición y comprensión de otros tantos conceptos conexos con la diversidad afectivo-sexual que con posterioridad serán tratados. Tras

esta separación terminológica, se analiza la controversia de los roles y estereotipos de género, como aspectos sociales inmediatamente relacionados con el sexo y el género. Con relación a la asunción o no del rol atribuido socialmente, se manifiesta la expresión de género de cada uno/a, siendo tratada con posterioridad al debate.

A continuación, se aborda la diversidad y la identidad personal para dar paso al tratamiento integral de la diversidad afectivo sexual y la correspondiente delimitación del campo conceptual, mediante el análisis de la identidad sexual frente a la de género, la descripción de la expresión sexual y, para terminar, el tratamiento de la orientación sexual.

Para concluir la parte teórica, se acoge una revisión del marco legislativo en cuestiones de diversidad afectivo-sexual y aspectos relacionados dentro del ámbito educativo. En primer lugar, desde la perspectiva nacional se estudian las dos últimas leyes educativas aprobadas en el siglo XXI, siendo una de ellas la actualmente vigente. Tras ello, la revisión es realizada a nivel andaluz.

Posteriormente, se presenta un diseño de una posible propuesta didáctica dirigida al trabajo de la diversidad afectivo-sexual en el aula de primaria con alumnado de entre 7 y 8 años, es decir, destinada al segundo curso del primer ciclo.

«En nuestro trabajo y en nuestra vida, debemos reconocer que la diferencia es un motivo de celebración y de crecimiento, en lugar de una razón para la destrucción» Audre Lord.

## **2. Objetivos generales**

Los objetivos generales que se persiguen con la realización y desarrollo de este trabajo se centran en:

Objetivo 1. Desarrollar un marco teórico esclarecedor de la diversidad afectivo-sexual.

Objetivo 2. Diseñar una propuesta didáctica para el trabajo de la temática expuesta.

## **3. Objetivos específicos**

En relación con los objetivos generales planteados en el apartado anterior, surgen diferentes objetivos específicos, a través de los cuales se busca la concreción de los primeros.

Los objetivos específicos referentes al primer objetivo general son los siguientes:

- Describir conceptos relacionados con la diversidad afectivo-sexual.
- Acortar el concepto de diversidad afectivo-sexual desligando concepciones erróneas.

Por otro lado, los objetivos específicos referentes al segundo objetivo general son los siguientes:

- Favorecer el respeto hacia la diversidad afectivo-sexual.
- Prevenir concepciones erróneas y actitudes discriminatorias.

## **4. Marco teórico**

### **4.1. Sexo y género**

No son pocas las ocasiones en las que los términos sexo y género son empleados de manera incorrecta, por asociarles connotaciones sinónimas o no correspondientes con la definición real. La ambigüedad y amplitud de ambos conceptos, en función del contexto en el que se utilizan, deriva en la confusión y en el empleo equivocado. Es por ello por lo que es preciso esclarecer y definir cada uno de los términos de manera independiente, teniendo en cuenta que ambos conceptos son clave en la definición y comprensión de la sexualidad del ser humano.

A partir del final de la década de los 60, la utilización indistinta de ambos conceptos parecía quedar solventada con la diferenciación expuesta por las teorías feministas; donde género es contrario a sexo, asentándose con ello el inicio de la dicotomía o binarismo sexo-género (Sandrine, 2013; Aguilar, 2008).

Como punto de partida, la diferencia entre sexo y género se sitúa en lo biológico frente a lo cultural, aunque ambos aspectos suelen confundirse debido a la influencia propia de la interiorización de la cultura (Alonso, 2004). «Así pues el género es socialmente construido y el sexo biológicamente determinado» (Aguilar, 2008, p. 4). Cualquier sociedad se encuentra sumergida en un sistema sexo/género en torno al cual se organizan y mueven multitud de aspectos, desde lo biológico hasta la clasificación de diversos factores en función de si se es hombre o mujer, de género masculino o género femenino; como, por ejemplo, los juguetes, la vestimenta y las profesiones, entre otras cuestiones. Sistema en torno al cual, además, se establecen diferentes relaciones entre mujeres y hombres (Aguilar, 2008).

A diferencia de todo lo anterior, los filólogos distinguen ambos términos desde una perspectiva clásica en la que se entiende sexo como la condición sexuada de las personas y género como una característica gramatical aplicada a las palabras (género gramatical) (Fernández, 2010).

#### **4.1.1. Sexo: un concepto biológico.**

Para dar respuesta a esta cuestión, partiremos de la definición aceptada actualmente en el DLE (Diccionario de la Lengua Española). En su primera acepción, se atribuye el término sexo a la «condición orgánica, masculina o femenina, de los animales y las plantas»<sup>1</sup>, mientras que es en su tercera acepción cuando hace referencia específica a los órganos sexuales. Estas primeras definiciones realzan la idea de que el mero hecho de nacer lleva predeterminado un sexo específico en función de los órganos sexuales con los que se nacen, entendiéndose sexo, desde una dimensión biológica, como una construcción natural con la que se nace.

Habitualmente, tal como exponen De Juan y Pérez-Cañaveras (2007), desde el punto de vista de la biología acostumbramos a hablar de dos sexos y una serie de características que permiten su diferenciación: hombre (macho) y mujer (hembra). A nivel genético se manifiestan a través del contenido cromosómico XY para los hombres y XX para las mujeres. A nivel gonadal, la distinción viene dada por la posesión de ovarios portadores de células reproductoras (óvulos) en la mujer, o por la presencia de testículos con gametos (espermatozoides) en los hombres. Del mismo modo, a nivel anatómico o fisiológico la posesión de un pene o una vagina es motivo de distinción de sexos desde el punto de vista genital. Es preciso señalar que, en ocasiones, puede suceder que el sexo genital no coincida con el gonadal (véase apartado 4.4.1.2.). Asimismo, entre las distinciones de sexos se incluyen los caracteres sexuales secundarios asociados a la fisionomía (sexo somático o fenotípico) como pueden ser el desarrollo de las mamas y el ensanchamiento de caderas en el caso femenino o el desarrollo muscular y la voz grave en el caso masculino (Lameiras y Carrera, 2009).

#### **4.1.2. Género: la influencia social.**

El término género refleja la dualidad social y el dimorfismo sexual entre lo femenino, «propio de mujeres», y lo masculino, «propio de hombres»; entendida desde un punto de vista sociocultural y no solo biológico y anatómico como ocurre con el sexo. Cada género constituye un «conjunto de seres que tienen uno o varios caracteres comunes»<sup>2</sup>, configurándose con ello una realidad basada en estructuras sociales (Guerra, 2016).

---

<sup>1</sup> Sexo. Real Academia Española (2019). *Diccionario de la Lengua Española* (23ª.ed.). Versión electrónica. Consultado en <https://dle.rae.es/?id=XlApmpe>

<sup>2</sup> Género. Real Academia Española (2019). *Diccionario de la Lengua Española* (23ª.ed.). Versión electrónica. Consultado en <https://dle.rae.es/?id=J49ADOi>

El género no es más que un constructo social ligado a aspectos meramente psicológicos, culturales y sociales basados en el sexo biológico, modificables en función de la aceptación social, de la propia sociedad o cultura y de la evolución de esta (Mateo-Morales y Represas, 2007). Habitualmente, las sociedades distinguen a los seres humanos entre dos géneros: masculino y femenino. La carga simbólica asignada para cada uno de ellos varía en función de la cultura, aunque la clasificación dual se entienda como universal (Alonso, 2004). A diferencia de ello, la distinción entre lo femenino y masculino del género que se acoge en el Diccionario de la Lengua Española limita su referencia a aspectos gramaticales, sin tener en cuenta el significado social de cada uno (Penna, 2012). De esta forma, el género femenino «se manifiesta a través de determinada concordancia y que en pronombres y sustantivos que designan seres animados suele denotar sexo femenino» (DLE, 23ª. ed.), mientras que el masculino «se manifiesta a través de determinada concordancia y que en pronombres y en sustantivos que designan seres animados suele denotar sexo masculino» (DLE, 23ª. ed.).

Desde la perspectiva que nos compete de la diversidad afectivo sexual, el género es atribuido por la sociedad siguiendo la apariencia externa de la persona (Lameiras y Carrera, 2009), dando por válida la asunción de las características biológicas (sexo) a un género u otro, desde la construcción social y cultural de género. Por este motivo, tradicionalmente es asumida la correspondencia entre sexo mujer con género femenino y sexo hombre con género masculino (Steilas LGTBIQ, 2015). Ahora bien, sexo biológico y género no siempre avanzan en sintonía (Pérez, 2018).

#### ***4.1.2.1. Roles y estereotipos de género.***

Al igual que ocurre con la construcción del término género, la sociedad es responsable de establecer los roles que cada uno de los sexos biológicos debería asumir como propios, los cuales varían a lo largo del tiempo y en función de las culturas y sociedades. Esto es, el comportamiento que la sociedad determina y espera de cada uno de los sexos, simplemente por ser hombre o mujer. En este sentido, se trata del comportamiento que se considera adecuado según las ideas que la sociedad del momento ha implantado sobre el proceder de ambos sexos; sin embargo, no implica que este tenga que ser el aceptado o asumido por la persona, mujer u hombre, a la que se le impone (Mateo-Morales y Represas, 2007). Al mismo tiempo, el rol de género dispone la manera de actuar y sentir, así como, las expectativas, las características y las normas que se espera que cumplan cada mujer y cada hombre desde la niñez (Macía, Mensalvas y Torralba, 2008).

La decisión social que se efectúa en torno a los roles de género corresponde, a su vez, a los estereotipos de género. Partiendo de la definición de estereotipo acogida en el DLE (23ª. ed.), «imagen o idea aceptada comúnmente por un grupo o sociedad con carácter inmutable», es innegable la relación bidireccional existente entre ambas terminologías, debido a la elevada influencia social en el establecimiento tanto de las normas y comportamientos, como de las capacidades, valores y funciones que deben ejercer o poseer los hombres y las mujeres. A pesar de ello, a diferencia de la variabilidad de los roles de género a medida que cambia la cultura y la sociedad, según la definición de estereotipo, este es inmutable, es decir, invariable. Parece surgir con ello una confrontación o diferenciación entre rol y estereotipo de género; sin embargo, esta invariabilidad puede ser entendida bajo la concepción de que el cambio no es inmediato ni momentáneo. Esto mismo ocurriría con los cambios sociales y culturales, responsables de la evolución de los roles de género.

Los adultos, como referentes para los/as menores/as, son responsables directos de que estos/as aprendan y apliquen los roles y etiquetas de género. Un aprendizaje producido a través de la observación y posterior imitación de conductas que, con anterioridad, la persona adulta se ha encargado de reforzar siguiendo un criterio personal de lo que le parece apropiado, de acuerdo con cada uno de los géneros (Freixas, 2012).

Cuadro 1. *Roles y estereotipos de género habituales en función del sexo.*

<b>Mujeres</b>	<b>Hombres</b>
El rosa es color de niñas.	El azul es color de niños.
Expresan sus emociones.	No lloran.
Son cariñosas.	Son fuertes y valientes.
Se encargan del hogar y los niños.	Trabajan fuera del hogar y mantienen a la familia.
Amables y respetuosas.	Independientes y competitivos.
Les gusta ir de compras.	Son buenos en los deportes.

Fuente: Elaboración propia.

La diferenciación de roles marca en sí misma una desigualdad social otorgando una posición superior o inferior en la estructura social a la mujer y al hombre (Saldívar, Díaz, Reyes, Armenta, López, Moreno, Romero, Hernández y Domínguez, 2015). Consecuentemente, se establece una valoración social en torno al rol, las funciones, actitudes y expectativas esperables para los hombres y las mujeres (Barberá, 2006).

## **4.2. Identidad y diversidad**

La variabilidad de aspectos ligados a la diversidad depende de donde enfoquemos la mirada. La amplitud del campo de la diversidad puede, por tanto, abarcar realidades diferentes. Una diversidad conformada por cualquier ser vivo, incluyendo el ser humano. Específicamente, cada una de las personas pertenecientes a la diversidad, independientemente del tipo que sea, es un ser único dentro de la misma, con una identidad personal diferente a la del resto. Debido a esta relación entre diversidad y ser, se pretende acortar los conceptos de identidad y diversidad.

### **4.2.1. La identidad personal.**

La identidad es entendida como la idea individual y personal que cada uno/a posee acerca de sí mismo/a y que le/la diferencia del resto de personas del grupo en el que se ubica, como parte de un proceso de construcción de un yo personal y social en el que se asumen valores, actitudes y comportamientos (Rocha, 2009; Colás, 2007). «La identidad se puede describir como la conciencia y la asunción de unos modos de ser, pensar y actuar que dotan de significado y sentido a la vida de una persona» (Álvarez, 2011, p. 407).

Por tanto, la identidad supone una construcción personal, en la que se evidencia la singularidad de la persona, y social, puesto que se identifica con un grupo con el que comparte comportamientos, diferenciándose de otros (Rocha, 2009). El aspecto diferenciador que acoge la identidad personal deriva en la existencia de diferentes identidades, del tipo: étnica, de género, lingüística, etc. (Colás, 2007).

Desde el nacimiento, los/as niños/as adquieren una identidad que, en un primer momento, es asignada por los progenitores, aunque esta se irá desarrollando a medida que el/la niño/a toma conciencia de su ser y su cuerpo, pudiendo ser modificada (López, 2007).

En el desarrollo y la construcción de la identidad influyen diferentes factores, tanto personales como externos; la propia vivencia personal como las relaciones e interacciones sociales con los demás (Gallegos, 2012). El autorreconocimiento a partir de rasgos físicos, psicológicos, genéticos y de experiencia de vida conforma la individualidad del proceso identitario individual, el «yo soy». Junto a ello, es importante que el individuo se identifique con otros sujetos, siendo ello la perspectiva social de la que se nutre el desarrollo de la identidad. El papel de la sociedad en la construcción identitaria es fundamentalmente relacional en tanto que a medida que se producen interacciones con los otros, el individuo conforma su

identidad «yo soy parte de», teniendo en cuenta las similitudes y diferencias que se establecen en el proceso. La permanencia de la identidad constituida es variable, es decir, es modificada y transformada por el individuo según sus condiciones de vida (Alonso, 2004).

La determinación de la identidad va a estar también influenciada por el autoconcepto y la autoestima personal, en tanto que el autoconcepto es definido a través de las ideas, creencias, percepciones y pensamientos que una persona tiene de sí misma; dicho de otra manera, hace referencia a los aspectos cognitivos, a la percepción y la imagen que cada uno tiene de sí mismo. Dicha percepción, condiciona las preferencias y decisiones de cada persona. En cuanto a la autoestima, esta es definida por el componente cognitivo asociado al conocimiento sobre uno mismo; el componente afectivo ligado al grado de valoración y aceptación del yo, de las capacidades y limitaciones propias; y el componente conductual, es decir, la forma en la que se actúa para alcanzar el respeto propio y ajeno (Roa, 2013; Mateo-Morales y Represas, 2007; Álvarez, 2011).

A partir de los 6 años, la autoestima del/la niño/a comienza a depender en gran medida de la autovaloración y percepción de los logros y capacidades personales; mientras que deja de depender de la imagen que los progenitores han ido transmitiendo y estableciendo en torno al/la niño/a (Mateo-Morales y Represas, 2007).

La interacción con los iguales u otras personas genera un feedback en el que la imagen que transmiten de uno/a mismo/a puede ser distorsionada o diferente a la establecida sobre sí. A su vez, la autoestima puede verse influenciada de manera positiva o negativa según el grado de aceptación social en un grupo de pares. Con ello, se reafirma la dependencia de la autoestima en torno al reconocimiento y la aceptación de los demás (Mateo-Morales y Represas, 2007). Del mismo modo, dentro del componente social influyente en la construcción de la identidad, la interacción con la cultura acoge un papel relevante, puesto que, según la cultura en la que la persona esté inmersa, el desarrollo identitario será diferente en cada una de ellas (Colás, 2007).

En consecuencia, la formación y evolución de la identidad personal está condicionada por diferentes factores responsables de la individualidad y la concepción identificatoria y diferencial con respecto a un grupo. Por lo que, aunque la persona es en sí misma un ser completo, precisa de la relación con los demás en la construcción y desarrollo de su ser (Álvarez, 2011).

#### **4.2.2. Aproximación al concepto de diversidad.**

La sociedad se define por la singularidad y diversidad de los miembros que la componen, puesta en evidencia a través de las características evolutivas, vivencias, valores, intereses y expectativas que cada persona posee como ser individual y diferente del resto. Ello hace de cada persona un individuo intrínsecamente diverso, razón por la que la diversidad no puede quedar desligada del ser humano. Toda esta heterogeneidad se transforma a medida que avanza la sociedad en sí misma, con sus vivencias y la cultura (Domínguez, 2010; Fernández, 2009; Ágreda-Montoro, Alonso y Rodríguez-García, 2016).

La gestión de la diversidad consiste en aprender y entender que todas las personas somos especiales, diferentes y tenemos que construir espacios en los que podamos vivir sin sentir miedo a decir lo que pensamos, lo que queremos o lo que nos gusta, no podemos limitarnos a enseñar a tolerar a quien es diferente, porque en definitiva todos y todas los somos. (Loranca, 2017, p. 1)

La diversidad es «variedad, desemejanza, diferencia» (DLE, 23ª. ed.). Un concepto amplio y complejo que puede establecerse a razón de multitud de factores diferentes, entenderse de múltiples maneras según el aspecto en el que se oriente la mirada. Sin embargo, dentro de todo este amplio campo, uno de los enfoques comunes es entenderla de manera positiva, comprendida como valor e igualdad, o negativa, basada en la desigualdad y la diferencia (Fernández, 2009).

#### **4.3. Acercamiento a la diversidad afectivo – sexual**

El ser humano no es ser sin la sexualidad, la cual forma parte de su personalidad y bienestar individual, interpersonal y social. Bienestar que se alcanza a medida que la persona desarrolla su sexualidad, cubriendo las necesidades básicas de la misma: deseo de contacto, intimidad, expresión emocional, placer, ternura y amor; interactuando consigo y las estructuras sociales (Asociación Mundial de Sexología, 2011). «La sexualidad no es solo una parte de la vida del individuo. Las personas somos seres con un cuerpo sexuado desde que nacemos hasta que morimos» (Sanz, 2011, p. 49).

El reconocimiento de la realidad afectivo sexual sigue siendo un aspecto de rechazo y controversia desde la tradición sociocultural patriarcal (Sanz, 2011). La diversidad afectivo-sexual toma relevancia en la realidad social actual, siendo concebida no como algo natural sino como algo extraordinario, anómalo, concebido como enfermedad y, en múltiples ocasiones,

motivo de rechazo. Sin embargo, es evidente que esta diversidad combate frente a la impuesta forma de expresión tradicionalmente natural, la heterosexualidad (Pichardo, De Stéfano, Faure, Sáenz y Williams, 2015; Sanz, 2011), puesto que:

Los seres humanos somos diversos corporalmente, en cuanto a nuestras capacidades cognitivas, nuestros gustos y nuestra forma de pensar, pero también en cuanto a nuestra orientación sexual, las familias en las que vivimos y la forma en la que coloreamos el género. Aprender a vivir la diversidad es aprender a vivir en sociedad [...]. (Pichardo et al., 2015, p. 18)

Es evidente la contradicción social actual, puesto que como se ha comentado, la aceptación de este tipo de diversidad sigue suponiendo un problema, una anormalidad que incluso llega a ser tratada como una patología; sin embargo, esta misma sociedad occidental la reconoce entre los derechos humanos (Sanz, 2011).

La construcción de relaciones afectivo-sexuales se ve influenciada por aspectos individuales, tales como la manera en la que percibimos, sentimos y nos relacionamos con nuestro cuerpo y, por factores externos ligados a la concepción que el entorno sociocultural de la persona desarrolla acerca de la sexualidad, las actitudes y los valores que muestra ante el cuerpo (Altable, 2006). «Las relaciones afectivas y sexuales se aprenden y se viven en un contexto social determinado que difunde unas pautas de conducta» (Urruzola, 2007, p. 25).

Para Bejarano, y García (2016) la diversidad sexual va más allá de la heteronormatividad, de manera que la coherencia entre cuerpo/género/sexualidad promovida históricamente por la heterosexualidad, deja de ser lo normativo. Esta «normatividad» de la heterosexualidad es transmitida como valor, creencia, actitud, etc., desde el proceso de socialización, lo que deriva en la asunción de ello como ideología que impera en la cultura. Un proceso inconsciente, invisible, exteriorizado con posterioridad a través de la reproducción de los ideales. Así pues, es adecuado tener en cuenta la transcendencia de la educación de la diversidad y relaciones afectivo-sexuales en el desarrollo humano (Urruzola, 2007; Sanz, 2011).

La variabilidad de opciones, deseos, expresiones, identidades y prácticas sexuales y de género debe ser acogida en el marco educativo como parte de la diversidad y la complejidad humana. Esto aporta a los centros educativos un claro papel de compromiso e implicación, teniendo en cuenta que con sus acciones pueden convertirse en agentes supresores o facilitadores de la exclusión social. Rechazar la diversidad existente dentro de la sexualidad y

la identidad de género fomenta lo tradicional y culturalmente aceptado, la heteronormatividad (Francisco, Aguirre y Moliner, 2018).

Por lo tanto, la realidad social actual acoge una multiplicidad derivada de lo afectivo y la sexualidad, cuya existencia debe ser conocida y respetada desde cualquier ámbito social, pasando por el papel fundamental que ejerce la escuela sobre los/as escolares desde edades tempranas. Esto, conlleva, también, evitar cualquier discriminación por motivos de orientación o identidad sexual.

#### **4.4. Campo conceptual de la diversidad afectivo – sexual**

A lo largo de este epígrafe se pretende acortar el amplio campo conceptual ligado al marco de la diversidad afectivo-sexual. Es preciso señalar que la conceptualización de términos que aparecen en epígrafes anteriores es clave para la definición, comprensión y delimitación de los conceptos que, a continuación, se acogen en este apartado.

##### **4.4.1. Identidad sexual.**

La correspondencia biológica y fisiológica de lo que es ser hombre o mujer está vinculada a la identidad sexual, es decir, saberse, reconocerse y sentirse hombre o mujer a través de los caracteres sexuales externos de cada uno de ellos (López, 2013; Morón, 2018). «A medida que el niño o niña crece, va adquiriendo una identidad sexual (soy niño o soy niña) en función de su cuerpo y de sus peculiaridades biológicas (diferencia en los genitales)» (Freixas, 2012, p. 158).

La primera identidad sexual que define a un individuo como niño o niña es establecida por los progenitores y el entorno en el momento del nacimiento. Los/as niños/as toman consciencia de la existencia tipificada de dos tipos de personas (hombre y mujer) alrededor de los 24 meses desde su nacimiento, diferenciándolas en función de características propias que se han ligado a cada uno de los dos sexos durante su aprendizaje por observación e imitación: juguetes, maneras de vestirse; comportamientos, etc. Es a partir de entonces, cuando comienzan a autodefinirse como niño o niña (López, 2007). La construcción propia de la identidad sexual se inicia en torno a los 2-3 años, momento en el que el/la niño/a comienza a mostrar cierto interés por los genitales externos y a utilizar la identidad como mecanismo para ajustar su conducta; aunque no es hasta final de la infancia o principios de la adolescencia cuando se completa este proceso identitario (López, 2007; García y Aventín, 2018; Tarrés, 2017).

En cambio, a veces, esta correspondencia biológica-fisiológica no es lineal, la persona se sabe, reconoce y siente de manera diferente al cuerpo biológico que presenta, rechazando el sexo biológico determinado. Por ejemplo, poseer un cuerpo biológico femenino, pero verse, entenderse y aceptarse como varón; asumiendo el género y rol que la sociedad asigna a los hombres (López, 2013). Es preciso señalar entonces, que en la identidad sexual no solo intervienen aspectos sexuales ligados al sexo genético, gonadal, anatómico y fenotípico, sino también las estructuras cerebrales (Barberá, 2010). Con ello, la identidad sexual responde al sexo subconsciente o psicológico que la persona siente como propio, siendo independiente a la sociedad y cultura. No se trata de un constructo preestablecido, sino lo que cada uno/a se siente ser, autodefiniéndose como hombre, mujer o persona no binaria (Cambrollé, 2015; Vargas, 2013; García y Aventín, 2018); esta última entendida como «aquella cuya identidad sexual no se ajusta a lo que culturalmente es entendido como hombre o mujer» (García y Aventín, 2018, p. 14).

En definitiva, dar respuesta a la cuestión «¿cómo me siento?» implica la búsqueda personal de la identidad sexual, en la que, de manera determinante, intervienen factores psicológicos en la identificación con un género determinado del ser hombre o mujer, y no meramente las características biológicas (Hinojosa, 2011). Con todo ello, es importante señalar que hablar de problema de identidad implica que la persona «hace un juicio errado de su sexo, no cuando únicamente prefiere el rol del sexo» (López, 2007, p. 61).

#### ***4.4.1.1. Transexualidad.***

La convicción en el rechazo y no correspondencia de la anatomía sexual con la que nace una persona respecto a su identidad sexual, implica una alta probabilidad de que se trate de una transexualidad (López, 2013).

La transexualidad es una condición humana que deriva de la discordancia que una persona experimenta con relación al sexo y la identidad sexual; esta rechaza su sexo corporal para identificarse con el opuesto y todo aquello que se relaciona con el mismo (Saro, 2009; López y Calleja, 2016). Supone una dificultad en la asunción de la imagen corporal, una alteración psicológica entre el sexo deseado y el que se posee (López y Calleja, 2016). Esta alteración no implica una dificultad para la persona transexual en la asunción de una identidad sexual, la cual es clara y consciente desde que tiene capacidad de expresión; sin embargo, desde el discurso social de dos sexos/géneros, ello es interpretado como una incongruencia o problema, sin que así sea en realidad (Gavilán, 2015).

Desde el momento en el que nacen, expresan su inconformidad con el sexo, manifestando aversión y un deseo marcado de vivir y ser tratado/a desde el sexo contrario. Con ello, las personas transexuales son conscientes de su realidad anatómica; sin embargo, esta se siente incongruente desde su concepción interna del sexo (Gómez, Esteva y Bergero, 2006). «La persona transexual de hombre a mujer sabe que es anatómicamente varón, pero interiormente se considera mujer» (Gómez et al., 2006, p. 8) y, por tanto, para la persona transexual de mujer a hombre sucede lo contrario. El primero de los casos, es conocido como transexualidad femenina o mujeres transexuales; mientras que, el caso opuesto responde a la transexualidad masculina u hombres transexuales.

Esta aparición identitaria temprana es lo que se denomina transexualismo primario. A pesar de la manifestación temprana, en algunos casos, puede suceder que, al inicio de la adolescencia, la persona transexual se esfuerce en adecuar la conducta al sexo biológico con el que se siente en conflicto. No obstante, este hecho genera disputa consigo mismo/a, debido a la imposibilidad de obtener el resultado deseado, puesto que prima la concepción interna a la intencionalidad (Gómez et al., 2006).

A diferencia de lo anterior, cuando la aparición de la identificación con el otro sexo se produce en momentos posteriores a la infancia, la denominación asociada es transexualismo secundario. Este suele producirse a lo largo de la etapa adulta de la persona (Gómez et al., 2006).

Es habitual, que las personas transexuales necesiten un proceso de reasignación que implica intervenciones quirúrgicas, tratamientos hormonales y psicológicos para alcanzar el sexo deseado y acabar con el conflicto corporal. Posteriormente, manifiesta la necesidad de ser reconocido/a por el resto desde el sexo logrado y de reflejar el cambio en el documento identitario (Steilas LGTBIQ, 2015).

Previo cambio conceptual emitido por la OMS, los conceptos transexualidad, transexualismo y trastorno de la identidad sexual eran empleados como sinónimos, todos ellos traducidos como enfermedad o patología (Gómez et al., 2006).

Desde 2018, la transexualidad ha dejado de ser considerada una enfermedad mental, un trastorno de la identidad de género, para ser reconocida a nivel médico por la Organización Mundial de la Salud como una disfunción sexual ligada a la inadecuación del cuerpo al género que siente la persona (De Benito, 2018). De ahí que, tampoco se trate de una alteración o incongruencia genética, genital o gonadal (Saro, 2009).

#### **4.4.1.2. Intersexualidad.**

La intersexualidad se encuentra ligada a la ambigüedad sexual/genital y la variación corporal en tanto que el cuerpo sexuado de la persona no se ajusta a los patrones estándares de la corporalidad femenina o masculina, como tampoco a la norma cultural y médica del sistema de sexos. La manifestación de caracteres sexuales de ambos sexos desde el nacimiento cuestiona el dimorfismo sexual debido a las diferentes posibilidades corporales que se pueden evidenciar en la intersexualidad (Cabral y Benzur, 2013; Balza, 2009). Esto lleva a cuestionar que la sexualidad sea determinada únicamente por el sexo genético.

Según afirma Morón (2018), «los estados intersexuales tienen un desarrollo genital diferente». La persona intersexual no se ajusta a nivel genético al modelo binario de cromosomas: XY (hombres) o XX (mujeres); presentando, además, características genitales, tradicionalmente diferenciadas, de hombre y mujeres (Steilas LGTBIQ, 2015).

La identificación sexual desde la intersexualidad es un hecho complejo y delicado, en tanto que una persona intersexual, desde la concepción social de género masculino y femenino, no sería ubicada en ninguno de los dos, pudiendo producirse un cierto rechazo. Ligado a ello, la tendencia para intervenir en los cuerpos intersexuales es evidente, a través de lo cual se busca una normalización de la apariencia genital y, por tanto, una categorización en base al género (Cabral y Benzur, 2013).

La asignación de un género a través de la cirugía genital puede conllevar con el paso del tiempo conflictos físicos y psicológicos para las personas intersexuales ante la inconformidad y no identificación con el género asignado (Steilas LGTBIQ, 2015). Es por esta razón por la que Ayuso (2016) plantea una cuestión para el debate de la intervención, «¿Es preferible asignarle un sexo quirúrgicamente para que el bebé crezca con uno determinado, o debe posponerse a la decisión para que sea el propio niño quien desarrolle un género u otro?».

#### **4.4.2. Identidad de género.**

La identidad de género se basa en la subjetividad y el autoconcepto individual de la persona en función del sexo genital y el género asignado por la sociedad (Puche, 2015), teniendo en cuenta los roles sociales, las expectativas, normas, roles, valores, creencias, actitudes y comportamientos transmitidos culturalmente y asentados para cada hombre y mujer (Pérez, 2018; Colás, 2007). «Supone la asimilación de los roles que se derivan de cada uno de los sexos en la sociedad en que se encuentra el sujeto» (Freixas, 2012, p. 158).

Esta identidad no es determinada ni predispuesta desde el nacimiento, sino que es desarrollada y modificada a lo largo del tiempo según la manera en la que cada uno/a vivencia su propio género. La sociedad ejerce una marcada influencia en la formación de la identidad de género, acentuando lo masculino y femenino con la determinación del sexo en función de los genitales externos de la persona. Además, es responsable de la emisión de actitudes y comportamientos a los/as niños/as, como parte de las expectativas y el modelo de persona que se espera que sean (Altable, 2006; Aguirre, 2015).

El desarrollo continuado a lo largo de los años de la identidad de género propia de cada uno no deja al margen la interrelación que esta mantiene con las identidades ligadas a la pertenencia o no a un grupo étnico, edad, condición política, religión, clase social, etc. (Alonso, 2004).

En la construcción de la identidad de género participan diferentes factores e inciden diferentes procesos (Rocha, 2009). Freixas (2012) plantea la influencia de componentes cognitivos como las etiquetas y estereotipos de género. Con ello, podríamos decir que tanto la cultura como la sociedad en sí mismas, también forman parte de estos determinantes responsables de la construcción de las etiquetas, estereotipos y roles de género. Por su parte, Colás (2007) expone que, desde la Teoría Sociocultural, el desarrollo y la adquisición de la identidad de género es resultado de la interacción y la influencia de los planos interpsicológico e intrapsicológico del individuo, es decir, de factores sociales y personales. Desde esta perspectiva, el plano interpsicológico responde a la cultura en la que se encuentra inmerso el sujeto, encargada de la difusión de los modelos sociales de género. Sin embargo, en la construcción y desarrollo de la identidad de género es también importante el componente individual y personal (plano intrapsicológico), responsable de la adopción de las propuestas sociales tradicionales u otras que rompen con lo establecido (Colás, 2007). Con ello queda ratificada la influencia de la cultura y sociedad como determinantes de la identidad de género mencionada con anterioridad.

#### **4.4.3. Expresión sexual o de género.**

La forma en la que se manifiestan los hombres y las mujeres es en sí misma lo que se denominaría expresión sexual o de género. Responde a la variedad de posibilidades existentes entre las manifestaciones estereotipadas por la sociedad de lo masculino y lo femenino. De un extremo a otro, la amplitud es indeterminada, aunque, al igual que ocurre con el rol de género, por el mero hecho de ser niña, niño, mujer u hombre, la sociedad espera que poseas una expresión sexual o de género concreta. Independientemente de si el rol es aceptado o no por la

persona, cada uno/a expresa su sexo y género de diferente forma, ya sea mediante su apariencia, su forma de comunicarse o a través de sus intereses y aficiones. Así pues, la expresión de género puede o no estar relacionada con el sexo biológico, la identidad de género o la orientación sexual (véase apartado 4.4.4) de la persona (Castelo, 2015; Steilas LGTBIQ, 2015; ONU Libre e Iguales, s.f.).

Aunque, como se ha mencionado con anterioridad, desde una perspectiva binaria, la expresión de género hace alusión a aquello que distingue al hombre de la mujer, puede suceder que se rompa la «norma» a través de la combinación de aspectos corporales, actitudinales y vestimentarios masculinos y femeninos. De ahí que la expresión de género acoja una dimensión más amplia. Esta pluralidad de posibilidades permite, por ejemplo, encontrar mujeres que deciden muscular sus cuerpos, lo que habitualmente sería un rasgo masculino; u hombres que expresan su sensibilidad y emociones, siendo ello una expresión tradicionalmente unida al género femenino (Puche, 2015; Steilas LGTBIQ, 2015).

En consecuencia, la expresión sexual no es más que la manera en la que la persona se muestra mediante aspectos externos, más allá del acto sexual y el placer erótico. Se trata de una decisión personal con la que se pone de manifiesto la personalidad e identidad sexual (García y Aventín, 2018).

#### **4.4.4. Orientación sexual.**

Frecuentemente, para el disfrute de la sexualidad las personas escogen a una pareja sexual. La preferencia en la elección por un sexo u otro es lo que se denomina orientación sexual (Mateo-Morales y Represas, 2007). No se limita a la elección, sino que a su vez implica la satisfacción erótica y la atracción física, romántica, emotiva, sexual y afectiva hacia la otra persona (Azqueta, 2014; Vargas, 2013), que puede o no coincidir con la norma social: hacia una persona del sexo/género contrario (Azqueta, 2014).

Las preferencias sexuales y eróticas son afianzadas en torno a la adolescencia, cuando se toma conciencia de la orientación sexual, con independencia de si se han tenido o no experiencias sexuales o de enamoramiento (Azqueta, 2014). Romper con la norma social de la heterosexualidad amplia el abanico en la existencia de diferentes orientaciones sexuales (Pérez, 2018).

Cuadro 2. *Orientaciones sexuales.*

<b>Heterosexualidad</b>	Mostrar preferencia y atracción por un/a compañero/a del sexo contrario al propio. Hombre - Mujer / Mujer - Hombre
<b>Homosexualidad</b>	Elección y atracción de un/a compañero/a del mismo sexo. Hombre – Hombre / Mujer – Mujer
<b>Bisexualidad</b>	Sentir atracción por personas de ambos sexos sin preferencia, pudiendo ser del mismo o del contrario.
<b>Polisexualidad</b>	Mostrar atracción hacia personas de más de dos sexos/géneros, independientemente de que sea o no en el mismo momento, al mismo nivel, con la misma intensidad o de la misma.
<b>Pansexualidad</b>	Mostrar atracción hacia otra persona sin importar el sexo, género, identidad de género, orientación sexual o roles sexuales de la misma. Hombres, mujeres, personas no binarias, personas intersexuales.
<b>Asexualidad</b>	No mostrar, ni sentir atracción erótica hacia otras personas; aunque si puede establecer un vínculo afectivo.
<b>Demisexualidad</b>	Precisa de un intenso vínculo emocional romántico previa atracción o deseo sexual hacia la persona, sea cual sea su sexo o género.
<b>Antrosexualidad</b>	La persona no siente la necesidad de identificarse con ninguna orientación sexual, evita etiquetarse o categorizarse.

Fuente: Elaboración propia.

Zambrano, Ceballos y Ojeda (2017, p. 62) exponen que «el proceso de reconocimiento de la orientación sexual está presente a lo largo de la vida e involucra una serie de etapas». Ello dispone que la orientación sexual como proceso personal puede ser o no variable a lo largo de la vida de una persona.

Teniendo en cuenta que, el reconocimiento de las personas transexuales en la sociedad aún sigue siendo un conflicto, en muchas de las ocasiones, hablar de la orientación sexual de estas personas es hacerlo desde el desconocimiento o con mofa. Principalmente, la orientación sexual toma como referencia el sexo con el que se identifica la persona (identidad sexual) para,

posteriormente, en función de hacia quién o quiénes se demuestre una atracción o deseo afectivo-sexual, etiquetarla con una u otra orientación. Partiendo de esta idea, la orientación sexual desde el punto de vista de la transexualidad no es diferente a la de aquella persona cissexual<sup>3</sup>, es decir, de aquella cuya identidad se corresponde con su sexo asignado; sin embargo:

«La transexualidad [...] suele ser erróneamente confundida con la homosexualidad, el travestismo o el transformismo. Generalmente se piensa que una persona transexual es “un hombre gay vestido de mujer” o “una mujer lesbiana vestida como hombre”. [...] el hecho de ser y sentirse hombre o mujer no se vincula con el gusto por personas de igual o distinto sexo». (Movimiento de Integración y Liberación Homosexual, 2010, p. 10)

Cuadro 3. *Orientación sexual y transexualidad.*

<b>Heterosexualidad</b>	Una mujer transexual (HaM) <sup>4</sup> siente atracción afectivo-sexual por los hombres. Un hombre transexual (MaH) <sup>5</sup> siente atracción afectivo-sexual por las mujeres.
<b>Homosexualidad</b>	Una mujer transexual siente atracción hacia las mujeres. Un hombre transexual siente atracción hacia los hombres.
<b>Bisexualidad</b>	Una mujer o un hombre transexual siente atracción afectivo-sexual por ambos sexos

Fuente: Movimiento de Integración y Liberación Homosexual (2010, p. 10).

#### **4.5. Marco legislativo actual en el sistema educativo español en materia de diversidad afectivo-sexual**

No han sido pocas las leyes educativas que han sido aprobadas a nivel nacional, en función del partido político que pasara a gobernar el Estado. Suponen cambios legislativos que afectan a una educación desestructurada. Educación sin tregua para acogerse o adaptarse a los cambios

<sup>3</sup> Específicamente el término cissexual y su correspondiente aclaración ha sido sacado de: Parra, N (2018). Sexualidad. Cuerpos, identidades y orientaciones. *Colección de guías sobre derechos sexuales y reproductivos de las mujeres jóvenes*, (4). Instituto canario de Igualdad, Gobierno de Canarias. Recuperado de [http://www.gobiernodecanarias.org/cmsgobcan/export/sites/iciigualdad/galerias/ici\\_documentos/documentacion/Guia\\_Sex\\_4\\_CIO.pdf](http://www.gobiernodecanarias.org/cmsgobcan/export/sites/iciigualdad/galerias/ici_documentos/documentacion/Guia_Sex_4_CIO.pdf)

<sup>4</sup> (HaM): Hombre a Mujer.

<sup>5</sup> (MaH): Mujer a Hombre.

promulgados, puesto que cuando parece hacerlo, es otra ley la que asoma con nuevos cambios acordes con los intereses e ideologías del partido político gobernante.

En lo que llevamos de siglo XXI, han sido aprobadas dos leyes educativas: la LOE 2/2006 (Ley Orgánica de Educación) de la mano del Partido Socialista y, la LOMCE 8/2013 (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa), de la mano del Partido Popular; siendo esta última la que se encuentra vigente durante el desarrollo de este trabajo. Ambas han traído consigo diferentes controversias, aunque la LOMCE 8/2013 ha recibido mayor oposición y número de críticas.

En relación con la diversidad afectivo-sexual, Lameiras y Carrera (2009) señalan que la evidencia de esta educación en nuestro país es relativamente reciente. A su vez, Generelo (2011) pone en evidencia la resistencia y oposición que el ámbito educativo ha mostrado durante mucho tiempo en la incorporación y reconocimiento de esta diversidad en el currículo y las aulas educativas.

A comienzos de siglo esta educación aún era una tarea pendiente, debido a que, a pesar de la existencia de programas e intervenciones ligadas a la educación afectiva y sexual, estos no eran relevantes a nivel nacional. Bien es cierto que, a medida que transcurren los años, el concepto y expresiones asociadas ha ido apareciendo con mayor frecuencia en el discurso educativo, sanitario, social y político; sin embargo, llevarlo a la práctica sigue suponiendo una dificultad (Font y Catalán, 2007). Autores como Font y Catalán (2007, p. 14) exponen algunas premisas del porqué la educación afectivo sexual no es llevada a la práctica; aunque estas no son determinantes:

- «Falta de medios, recursos, orientaciones y preparación por parte del profesorado.
- Falta de concreción de los diferentes contenidos de educación afectivo- sexual en los programas educativo.
- Devaluación y pérdida de terreno de las áreas educativas no esencialmente instructivas.
- Falta de soporte, claro, concreto y decidido, de las Administraciones educativas y sanitarias a los programas de educación afectivo-sexual en la escuela».

Al respecto de lo expuesto, ambos autores resaltan, además, la influencia de una concepción tradicional ligada a la educación afectivo-sexual como parte de los inconvenientes surgidos para el desarrollo de la misma a lo largo de los años. Bajo esta concepción, la educación afectivo-sexual «consistía en un conjunto de contenidos (información) que determinados expertos explicaban a audiencias internacionales (o no)» (Font y Catalán, 2007, p. 14).

El reconocimiento a nivel educativo de esta diversidad aparece por primera vez en el preámbulo de la LOE 2/2006, como parte de los principios de equidad, igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres, respeto e inclusión educativa y medio para la no discriminación y comportamientos de carácter sexista (Penna, 2012; Lameiras y Carrera, 2009; Bejarano y García, 2016). De esta forma, con la promulgación de la LOE 2/2006, se perseguía:

[...] proporcionar una educación de calidad a todos los ciudadanos de ambos sexos, en todos los niveles del sistema educativo [...]. Se trata de conseguir que todos los ciudadanos alcancen el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades, individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales para lo que necesitan recibir una educación de calidad adaptada a sus necesidades. Al mismo tiempo, se les debe garantizar una igualdad efectiva de oportunidades, prestando los apoyos necesarios, tanto al alumnado que lo requiera como a los centros en los que están escolarizados. (LOE, 2006, p. 17159)

Ligado a lo anterior, la concepción de una educación de calidad basada en el reconocimiento y desarrollo individual y colectivo; así como, el reconocimiento afectivo y sexual, como novedad legislativa, articula los fines de la educación perseguidos en esta ley:

Entre los fines de la educación se resaltan el pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades afectivas del alumnado, la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y de la igualdad efectiva de oportunidades entre hombres y mujeres, el reconocimiento de la diversidad afectivo-sexual, así como la valoración crítica de las desigualdades, que permita superar los comportamientos sexistas. (LOE, 2006, p. 17162)

No solo reconoce la educación afectivo-sexual, sino que la LOE 2/2006 acoge entre sus líneas algunos contenidos y aspectos asociados a la misma, según indican Bejarano y Mateos (2015). Sin embargo, en contraposición, Penna (2012) señala que, a pesar de la referencia a la diversidad afectivo-sexual en el preámbulo de la ley, no vuelve a ser nombrada. Esta diversidad parece quedar al margen de las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria, en la que se pone especial énfasis en la atención a la diversidad derivada de las dificultades de aprendizaje o necesidades educativas especiales, puesto que no es hasta el Artículo 23, acerca de los objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria, cuando se hace referencia al conocimiento y valoración de la diversidad sexual.

Conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias, afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales e incorporar la educación física y la práctica del deporte para favorecer el desarrollo personal y social. Conocer y valorar la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad. (LOE 2/2006, p. 17169)

Con la publicación de la LOMCE 8/2013, se pone de manifiesto el devenir ante el respeto y la libertad sexual, en tanto que, entre las líneas de la propia ley se acogen aspectos que propician el rechazo, sexismo y la continuidad en la tradición social heteronormativa, tal como indica García (2016). El uso de un lenguaje sexista, la financiación pública a la educación segregada por razón de sexo, la eliminación de la asignaturas de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos y Ética e Historia de la Filosofía son algunas de las medidas señaladas por el autor, como parte del retroceso que supone esta ley educativa en una sociedad que, a pesar de vivir en el siglo XXI, parece acogerse cada vez más a medidas y aspectos de siglos pasados; parece no querer avanzar y aceptar la realidad diversa que aflora, que lucha frente a lo normalizado en busca de la igualdad y el respeto.

Siguiendo la línea de análisis, Bejarano y García (2016) exponen que, aun siendo la única ley que en su preámbulo deja entrever que la familia tradicional, formada por progenitores de ambos sexos, no es la única configuración familiar actual, la LOMCE 8/2013 no hace alusión a la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres, las diversidades de género, la pluralidad sexual o el fomento de relaciones de equidad entre ambos sexos (Bejarano y García, 2016; García, 2016). «Sin duda alguna, la educación sexual más allá de la enseñanza de los aparatos genitales y medidas anticonceptivas es una asignatura pendiente en nuestro sistema educativo» (García, 2016, pp. 106).

A través de una revisión del preámbulo de la LOMCE 8/2013, es posible seguir la línea del discurso de autores que han ido resaltando el abandono del bienestar individual y colectivo a nivel afectivo-sexual entre los fines y principios de la ley educativa. Frente a ello, la LOMCE 8/2013, pretende contribuir en el desarrollo personal ofreciendo recursos que favorezcan las capacidades y talentos individuales, con la pretensión «de que cada alumno o alumna desarrolle el máximo de sus potencialidades» (LOMCE 8/2013, p. 97859).

[...] todos y cada uno de los alumnos y alumnas serán objeto de una atención, en la búsqueda de desarrollo del talento, que convierta la educación en el principal

instrumento de movilidad social, ayude a superar barreras económicas y sociales y genere aspiraciones y ambiciones realizables para todos. (LOMCE 8/2013, p. 97858)

«La lógica de esta reforma se basa en la evolución hacia un sistema capaz de encauzar a los estudiantes hacia las trayectorias más adecuadas a sus capacidades, de forma que puedan hacer realidad sus aspiraciones [...]». (LOMCE 8/2013, p. 97858)

A su vez, frente a los principios y fines acordes con la concepción educativa que la LOE 2/2006 expone entre sus líneas:

La propuesta de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) surge de la necesidad de dar respuesta a problemas concretos de nuestro sistema educativo que están suponiendo un lastre para la equidad social y la competitividad del país [...]. (LOMCE 8/2013, p. 97862)

Los principales objetivos que persigue la reforma son reducir la tasa de abandono temprano de la educación, mejorar los resultados educativos de acuerdo con criterios internacionales [...], mejorar la empleabilidad, y estimular el espíritu emprendedor de los estudiantes. (LOMCE 8/2013, p. 97862)

Priman la consecución de calificaciones numéricas capaces de posicionar la educación nacional en un rango superior a nivel internacional, persiguiéndose la formación de un alumnado, capaz de hacer frente a retos sociales y económicos. Antepone el futuro ante las problemáticas sociales del presente, entre ellas, la diversidad afectivo-sexual como aquella que nos compete. Todos estos aspectos difieren de lo comentado con anterioridad sobre la LOE 2/2006, en la que se reconoce la diversidad afectivo-sexual y se hace referencia al respeto, el reconocimiento y la igualdad de esta, la diversidad de identidades de género y de orientación sexual (García, 2016).

La LOMCE 8/2013 deja al margen de sus contenidos la educación afectivo-sexual y el tratamiento de esta en las aulas; pasando a formar parte de un currículo nulo en el que deja de ser manifestada en la sombra, como ocurría con el currículo de la LOE 2/2006 (Loranca, 2017; García, 2016).

#### **4.5.1. La diversidad afectivo-sexual en la legislación educativa andaluza.**

Desde la perspectiva de rechazo adoptada hacia la diversidad afectivo-sexual en la LOMCE 8/2013, la Comunidad Autónoma andaluza ha pretendido paliarla poniendo en marcha diferentes leyes y protocolos en los que se acogen medidas contra la discriminación por

motivos de orientación sexual e identidad de género, con las que poder garantizar el libre desarrollo de la personalidad. Tales medidas están pensadas para poder ser aplicadas en el ámbito educativo, partiendo de la formación del docente en la temática (Loranca, M. 2017).

En cuestión, la Ley 17/2007 de Educación de Andalucía se acoge a la perspectiva de visibilidad y respeto de la diversidad afectivo-sexual adoptada en la LOE 2/2006, de manera que, entre los principios del sistema educativo andaluz se manifiesta el rechazo a la discriminación y segregación del alumnado por cuestiones de sexo u orientación sexual (Generelo, 2011).

Siguiendo la misma línea, años posteriores se aprobó la Ley 2/2014 en la que se exponen cuestiones específicas para la no discriminación por motivos de identidad de género y para el reconocimiento de los derechos de las personas transexuales de Andalucía, basadas en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, leyes europeas y cambios administrativos, educativos y sociales producidos con anterioridad tanto a nivel nacional como de la comunidad andaluza.

Específicamente, la Junta de Andalucía publicó en el Boletín Oficial de la Junta de Andalucía (BOJA) número 96 del 21 de mayo de 2015, la aprobación del *Protocolo de actuación sobre identidad de género en el sistema educativo andaluz*. En este se exponen diferentes principios y orientaciones de actuación e intervención dirigidas a los centros educativos; así mismo, establece diversas actuaciones para llevar a cabo con la comunidad educativa, con el fin de atender, de manera adecuada y desde la singularidad de cada caso, al alumnado disconforme con su identidad de género. De acuerdo con ello, para hacer frente a posibles casos de acoso escolar, enuncia un procedimiento de prevención, detección e intervención, con el que asesorar, sensibilizar, proteger y acompañar al alumnado, sus familias y al profesorado (García, 2016; Pichardo et al., 2015).

En resumidas cuentas, parece apreciarse una tendencia positiva en el ámbito educativo andaluz, regido durante años por la búsqueda de una educación para todos sin distinción ni rechazo, como ámbito que nos compete, por cuestiones de diversidad afectivo-sexual: identidad de género, transexualidad, expresiones de género, entre otros aspectos. Para ello, desde la publicación de la LOE 2/2006 han sido diversas las propuestas de mejora y leyes específicas las que han sido aprobadas en relación con este aspecto, primando el reconocimiento de los derechos de cada una de las personas y la igualdad entre sexos y géneros.

## 5. Propuesta didáctica

### 5.1. Justificación de la propuesta

El planteamiento de esta unidad didáctica surge de la necesidad aparente de dar respuesta a una sociedad que, actualmente, se desarrolla exponencialmente dentro del ámbito de la diversidad afectivo-sexual, a la que se hace referencia con mayor frecuencia. Las situaciones relacionadas con la vida afectivo-sexual se manifiestan en repetidas ocasiones a lo largo de la jornada escolar siendo, la mayoría de ellas, situaciones obviadas por los adultos, tratadas como «cosas de niños/as» o quedando en una simple riña; sin llegar a ser aprovechadas para encaminar al alumnado hacia una visión respetuosa y enriquecida de lo afectivo-sexual. Por tanto, esta habitual ausencia de una respuesta educativa explícita constituye una de las razones por las que se realiza el diseño de la propuesta.

El cambio de perspectiva en busca del respeto a esta diversidad debe partir de la intervención temprana. Esto conlleva, a su vez, un trabajo de prevención ante conductas discriminatorias, sexistas y homófobas, y frente al acoso entre iguales por cuestiones de sexo, género u orientación sexual. Son cuestiones que confirman el interés despertado para materializar una propuesta destinada al alumnado de segundo curso, puesto que desde estas edades comienzan a fijar y reproducir concepciones asentadas y «normalizadas» por la sociedad que, en la mayoría de las ocasiones, no velan por la igualdad entre sexos y géneros o la libertad de expresión de la sexualidad y los sentimientos afectivos hacia los demás.

Otra de las razones principales, responde a la necesidad personal de descubrir recursos para el trabajo de esta diversidad en el aula, debido a la ausencia de ellos durante los años de escolarización propios. A su vez, se plantea el reto de diseñar, elaborar e incluir actividades de autoría propia dentro de la unidad didáctica, que se ajusten a la edad del alumnado destinatario y al objetivo principal de acercar la diversidad afectivo-sexual desde las edades tempranas; con la pretensión de que aprendan la importancia del respeto y la convivencia sin discriminación ni rechazo.

La no intervención en un contexto escolar real se debe principalmente a un inconveniente temporal en torno al diseño de esta. A ello se suma la imposibilidad de desarrollarla en el centro educativo al que se accede, en una fecha tardía y durante un limitado periodo de tiempo, para la realización de las prácticas docentes correspondientes al cuarto curso del grado. Las

particularidades del centro educativo, un centro específico de educación especial, no permiten presentar ni desarrollar el trabajo de la unidad didáctica en un primer contacto.

## **5.2. Contextualización**

El diseño didáctico que se plantea se dirige al segundo curso del primer ciclo de Educación Primaria, específicamente a alumnos/as de entre 7 y 8 años. Aunque los/as principales destinatarios/as sean discentes de estas edades, la propuesta puede ser ajustada a cualquiera de los cursos de la etapa de escolarización primaria, puesto que está abierta a modificaciones. Teniendo en cuenta las características del grupo clase y el nivel de desarrollo del alumnado, es posible simplificar o complejizar cada una de las actividades planteadas.

La ratio actualmente establecida para un aula de primaria es de 25 alumnos/as, por lo que la unidad didáctica está pensada para poder ser trabajada con este número de discentes y un/a docente a su cargo. Asimismo, puede ser llevada a cabo en un aula ordinaria heterogénea, cuyo alumnado no se encuentre segregado por sexos.

## **5.3. Objetivos didácticos**

De acuerdo con la Orden del 17 de marzo de 2015, por la que se establece el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía, es preciso señalar que no encontramos objetivos generales referentes a la diversidad afectivo-sexual o conceptos asociados en ninguna de las áreas para el segundo curso de Educación Primaria (primer ciclo); siendo ello un reflejo de la supresión de los contenidos y objetivos relacionados con la educación sexual acontecida con la aprobación de la LOMCE 8/2013. Es este hecho el que nos lleva a plantear la unidad didáctica, en un primer momento, como contenido transversal, residiendo en el profesorado la responsabilidad de introducirla en su programación.

Los principales objetivos que se pretenden alcanzar son los objetivos didácticos, estrechamente relacionados con la temática que se aborda en cada una de las sesiones con las que se concreta la unidad didáctica. A pesar de ello, es preciso señalar que pueden intervenir objetivos de diversas áreas del currículo, aunque estos tengan una función secundaria ligada a cuestiones específicas de algunas de las actividades que se plantean en las sesiones; como podría ser, por ejemplo: trabajar un contenido a través de la escritura, donde importaría la consecución del objetivo didáctico más que la elaboración de una descripción adecuada (objetivo del área de Lengua Castellana y Literatura).

Cabe resaltar que los objetivos didácticos, que se pretenden alcanzar a nivel general con la propuesta, son desglosados en objetivos específicos en las sesiones, con la pretensión de facilitar la consecución de estos. La relación entre los objetivos didácticos generales y su concreción en objetivos específicos se muestra a continuación en el siguiente cuadro.

Cuadro 4. *Concreción de los objetivos didácticos generales de la propuesta.*

<b>Objetivo general</b>	<b>Objetivo/s específico/s</b>
Reflexionar sobre los roles y estereotipos de género.	<p>Reconocer roles y estereotipos de género asociados a ambos sexos (mujer y hombre) a partir de la lectura de cuentos.</p> <p>Reflexionar acerca de la influencia de la sociedad en la implantación de los roles y estereotipos de género.</p>
Reconocer las diferencias entre sexo y género.	Distinguir características particulares y externas de cada uno de los sexos.
Apreciar el valor de la diversidad en sí misma y afectivo-sexual.	<p>Valorar la diversidad.</p> <p>Favorecer el respeto hacia diversas expresiones e identidades sexuales.</p> <p>Conocer la transexualidad.</p> <p>Desarrollar actitudes de empatía y respeto hacia la transexualidad.</p>
Valorar y respetar las características individuales propias y ajenas.	<p>Reflexionar sobre la influencia social en las características, comportamientos y actitudes de los hombres y las mujeres.</p> <p>Suprimir prejuicios sobre los gustos de los/as demás.</p> <p>Entender las diferencias como un aspecto positivo.</p>
Conocer la variabilidad de relaciones afectivo-sexuales entre personas.	<p>Reflexionar sobre el concepto de diversidad en relación con el amor.</p> <p>Mejorar el respeto hacia las diferentes relaciones afectivo-sexuales.</p>

Cuadro 4. *Continuación.*

Prevenir conductas discriminatorias a razón del sexo, identidad sexual, expresión sexual, orientación sexual, gustos.	---
Mejorar la autoestima, autopercepción y autoconcepto.	---
Respetar las ideas y aportaciones ajenas.	---
Participar en las diferentes dinámicas.	---

Fuente: Elaboración propia.

Es importante señalar que aquellos objetivos generales que no cuentan con una concreción específica, es decir, los cuatro últimos expuestos en el cuadro, se debe a que son trabajados en cualquiera de las sesiones. Teniendo en cuenta esto, no aparecerán reflejados en las mismas con la pretensión de evitar reiteraciones innecesarias.

#### 5.4. Contenidos

En esta ocasión, se señalan algunos de los contenidos de la Orden de 17 de marzo de 2015 previstos en el área de Valores Sociales y Cívicos para el primer ciclo, puesto que algunos de ellos se ajustan a varios de los objetivos generales anteriormente mencionados, específicamente los destacados para todas las sesiones de trabajo, sin concreciones propias. Teniendo en cuenta que concuerdan con aquellos sin especificaciones, estos contenidos asociados se entienden como generales para todas las sesiones, por lo que no aparecerán reflejados en cada una de ellas.

Cuadro 5. *Contenidos curriculares del área valores sociales y cívicos para el primer ciclo.*

<b>Bloque 1: “La identidad y la dignidad de la persona”</b>	1.1. Identidad, autonomía y responsabilidad personal. 1.3. La mejora de la autoestima
---	--

Cuadro 5. *Continuación.*

<p><b>Bloque 2: “La comprensión y el respeto en las relaciones interpersonales”</b></p>	<p>2.1. Normas para el mantenimiento de conversaciones respetuosas: diálogo y argumentación.</p> <p>2.2. El trabajo cooperativo y solidario en grupo, desarrollando el concepto de bien común.</p> <p>2.5. Establecimiento de relaciones interpersonales basadas en la tolerancia y el respeto.</p> <p>2.7. Las diferencias individuales y sociales: asimilación y valoración. Los prejuicios sociales.</p>
<p><b>Bloque 3: “La convivencia y los valores”</b></p>	<p>3.4. Participación en actividades lúdicas grupales, valorando la unión de esfuerzos para un objetivo común</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de los contenidos del área valores sociales y cívicos recogidos en la Orden 17 de marzo de 2015, p. 862. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/descargasrecursos/curriculo-primaria/pdf/PDF/textocompleto.pdf>

Además de lo señalado con anterioridad, y de acuerdo con el resto de los objetivos didácticos generales y sus concreciones, se indican los siguientes contenidos específicos.

- Reconocimiento e identificación de roles y estereotipos de género: la influencia social.
- Distinción y reconocimiento de las características del sexo biológico: mujer y hombre.
- Conocimiento de las características, comportamientos y actitudes que la sociedad atribuye a los hombres y la mujer.
- Apreciación del valor de la diversidad en sí misma y afectivo-sexual.
- Respeto hacia la expresión e identidad sexual de los demás.
- Conocimiento de la transexualidad.
- Empatía y respeto de la transexualidad.
- Valoración y respeto de las características individuales propias y ajenas.

- Conocimiento de la variabilidad de relaciones afectivo-sexuales.
- Reconocimiento del propio cuerpo y características individuales.
- Prevención ante conductas discriminatorias a razón del sexo, identidad sexual, expresión sexual, orientación sexual, gustos.

### **5.5. Competencias**

Mediante la propuesta didáctica se trabajan las siguientes competencias clave recogidas en la Orden de 17 de marzo de 2015:

- *Competencia aprender a aprender.* Valorando las intervenciones y propuestas ajenas como favorecedoras en el comportamiento, actitud y pensamiento propio; y viceversa. Asimismo, creando disonancia en las ideas previas mediante la incorporación de nuevas concepciones.
- *Competencia en comunicación lingüística.* A través del diálogo igualitario en debates, exposiciones orales y actividades de expresión escrita sobre contenidos o propias emociones, ideas y sentimientos.
- *Competencia social y cívica.* Desarrollando actitudes y valores que favorezcan el autoconocimiento y la autovaloración; el respeto a las ideas e intereses ajenos, el posicionamiento en el lugar del otro. Además, facilitando la convivencia y la actitud empática; así como el trabajo cooperativo.
- *Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.* Mediante la cooperación en la consecución del aprendizaje, sabiendo comunicar y adaptarse a las diversas situaciones que se planteen en el aula.

### **5.6. Temporalización**

La propuesta didáctica presenta un carácter temporal, puesto que está pensada para ser trabajada a lo largo de varias semanas en diferentes sesiones. Consta de un total de cuatro sesiones cuya duración es variable en función de las actividades que acoja cada una de ellas. La duración de las actividades en sí mismas es de 45 o 60 minutos.

La temporalización global de la propuesta didáctica se encuentra recogida, a modo de resumen, en el siguiente cuadro.

Cuadro 1. *Temporalización de la propuesta didáctica.*

Sesión	Actividades y duración		Duración total
<b>Sesión 1. Cosa de todos: niños y niñas.</b>	Actividad 1	60 min	105 min
	Actividad 2	45 min	
<b>Sesión 2. ¿Cómo somos?</b>	Actividad 1	45 min	45 min
<b>Sesión 3. ¿Quiénes somos?</b>	Actividad 1	45 min	105 min
	Actividad 2	60 min	
<b>Sesión 4. Sentimos, queremos y nos expresamos</b>	Actividad 1	60 min	60 min

Fuente: Elaboración propia.

## 5.7. Metodología

La metodología se basa en el aprendizaje activo, dialógico y cooperativo, en los que prima el diálogo respetuoso fomentado a través de debates y reflexiones individuales o grupales, y el trabajo cooperativo en grupos heterogéneos, como medios para alcanzar un aprendizaje común gracias al esfuerzo y las aportaciones individuales de cada uno/a.

Aunque se presentan actividades en las que se trabaja de manera individual o por parejas, estas terminan poseyendo un carácter cooperativo y grupal. Grupos heterogéneos cuya composición deberá ir variando según las actividades, en busca de una interacción frecuente entre el alumnado, evitando que los grupos se conviertan en grupos estanco, es decir, estables en composición. Además, ello favorece las relaciones sociales en el aula.

El docente acoge el rol de mediador y guía del proceso de enseñanza-aprendizaje. Es fuente de conocimiento, pero este solo será aportado cuando sea necesario o demandado por el alumnado. De esta forma, el alumnado toma un papel principal y protagonista en el proceso. Sus ideas, sentimientos, opiniones e incertidumbres son escuchadas y tenidas en cuenta, puesto que se le permite la expresión libre, siguiendo unas normas y pautas de comportamiento y respeto.

Se requiere de un alto grado de implicación y participación del alumnado en las diferentes actividades, con las que se busca favorecer el aprendizaje y el conocimiento de la temática que

nos compete. Por otra parte, el docente, es también responsable de crear un ambiente de reflexión, actitud crítica y motivacional.

### 5.8. Secuencia de actividades

N.º de sesión. 1		Título. Cosa de todos: niños y niñas		Duración. 120 min.	
<b>Áreas implicadas.</b>			<b>Recursos materiales</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lengua Castellana y Literatura.</li> <li>- Valores Sociales y Cívicos.</li> </ul>			<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cuentos: «¿Hay algo más aburrido que ser una princesa rosa?» y «Papi, ¿los niños juegan con muñecas?»</li> <li>- Lápices de colores y folios.</li> <li>- Fotocopia “¿Para quién es?”</li> </ul>		
<b>Objetivos específicos de la sesión</b>					
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconocer roles y estereotipos de género asociados a ambos sexos (mujer y hombre) a partir de la lectura de cuentos.</li> <li>- Reflexionar acerca de la influencia de la sociedad en la implantación de los roles y estereotipos de género.</li> <li>- Suprimir prejuicios sobre los gustos de los/as demás.</li> </ul>					
<b>Contenidos que se trabajan</b>			<b>Competencias que se trabajan</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconocimiento e identificación de roles y estereotipos de género: la influencia social.</li> <li>- Valoración y respeto de las características individuales propias y ajenas.</li> </ul>			<p>Aprender a aprender; comunicación lingüística; social y cívica; sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.</p>		
<b>Desarrollo de la sesión</b>					
<p>➤ <b>Actividad 1. ¿Hay algo más aburrido que ser una princesa rosa?</b></p> <p>En primer lugar, se realiza una lectura compartida del cuento «¿Hay algo más aburrido que ser una princesa rosa?» (anexo 1). Terminada la lectura, se pide al alumnado que reflexione acerca del contenido del cuento. Para ello, se forman equipos de 4-5 alumnos/as, los/as cuales tendrán que hablar entre ellos/as sobre lo que han entendido del cuento. Pasados unos minutos, el/la docente pregunta a cada uno de los grupos sobre lo que han dialogado,</p>					

generándose una lluvia de ideas que irá siendo apuntada en la pizarra. A medida que surgen nuevas ideas, estas también serán apuntadas para que sirvan de guía en la búsqueda de la intencionalidad y el mensaje del cuento.

Comprendida y reflexionada la intención del cuento en gran grupo, se pide al alumnado que piense, de manera individual, en un personaje de cuento y que escriba una pequeña descripción sobre cómo es y sus gustos, evitando que se parezca a la descripción habitual que tiene en los cuentos. Además, se pide que realicen un dibujo del personaje, el cual expondrán al resto de compañeros/as. El docente expondrá varios ejemplos, para facilitar la comprensión de lo que hay que hacer; por ejemplo: un «ogro» vegetariano, al que le gusta ponerse tutús e ir a ver partidos de baloncesto.

➤ **Actividad 2. Papi, ¿los niños juegan con muñecas?**

Se realiza una lectura compartida del cuento «¿Papi, los niños juegan con muñecas?» (anexo 1). Tras ello, se reparte una fotocopia «¿Para quién es?» (anexo 1) para cada dos alumnos/as. Tendrán que completarla, dialogando y consensuando entre ambos/as dónde colocarían cada una de las palabras que se presentan. Además, tendrán que pensar y añadir obligatoriamente, al menos dos aspectos a cada una de las columnas. Puede suceder que alguno/a de los/as dos no esté de acuerdo con el/la otro/a, por lo que escribirán la palabra con un asterisco. Pasado un tiempo, el/la docente comenzará un debate emitiendo la pregunta «¿Hay cosas solo para chicos y solo para chicas?, ¿Por qué?». Las parejas tendrán que argumentar sus respuestas dadas en la fotocopia. Si en alguno de los casos han utilizado un asterisco, ambos/as expondrán sus ideas enfrentadas al resto de compañeros/as, que intentarán resolver el conflicto.

Durante la situación de comunicación semidirigida, se pretenderá exponer ejemplos cotidianos con la intención de rebatir aquellos que supongan una concepción basada en el rol y el estereotipo de género, de acuerdo con el cuento y su intencionalidad; ofreciendo al alumnado una visión sobre la influencia de la sociedad y permitiéndoles exponer sus ideas, respetando los turnos de palabras y los argumentos dados por otros/as compañeros/as.

N.º de sesión. 2		Título. ¿Cómo somos?		Duración. 45 min	
Áreas implicadas.			Recursos materiales		
- Ciencias Naturales.			- Fotocopia con silueta del cuerpo humano.		
- Valores Sociales y Cívicos.					

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Silueta de cuerpo humano.</li> <li>- Recortes partes del cuerpo.</li> <li>- Tijeras.</li> <li>- Pegamento.</li> </ul>
<b>Objetivos específicos de la sesión</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Distinguir características particulares y externas de cada uno de los sexos.</li> <li>- Reflexionar sobre la influencia social en las características, comportamientos y actitudes de los hombres y las mujeres.</li> </ul>	
<b>Contenidos que se trabajan</b>	<b>Competencias que se trabajan</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Distinción y reconocimiento de las características del sexo biológico: mujer y hombre.</li> <li>- Conocimiento de las características, comportamientos y actitudes que la sociedad atribuye a los hombres y la mujer.</li> </ul>	<p>Aprender a aprender; comunicación lingüística; social y cívica; sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.</p>
<b>Desarrollo de la sesión</b>	
<p>➤ <b>Actividad 1. El cuerpo humano: sexo biológico y género.</b></p> <p>Se distribuye al alumnado en grupos heterogéneos de 4-5 alumnos/as. A continuación, el docente reparte una silueta muda de un cuerpo humano a cada uno de los grupos, además de diversos recortes de partes del cuerpo normalmente identificadas para un sexo u otro y de aspectos atribuidos al género como puede ser la elección del pelo según si se es hombre o mujer (anexo 2). Al azar, se pide a cada grupo que formen el cuerpo de una mujer o un hombre, escogiendo entre los recortes aquellos que caracterizan al sexo designado. Pasado un tiempo, los grupos que han formado el mismo sexo se unen en gran grupo para comparar sus composiciones, conocer si estas coinciden e identificar las partes principales que los caracterizan. Tras ello, un/a portavoz de cada gran grupo (sexo mujer y sexo hombre), explica al grupo contrario las principales características del cuerpo basadas en el sexo que les ha tocado.</p> <p>Posteriormente, cada gran grupo deberá representar las características, actitudes y comportamientos que crean habituales del sexo que han ido construyendo a lo largo de la</p>	

actividad. Para finalizar, el docente introduce un debate reflexivo señalando la distinción existente entre aspectos vinculados al sexo, como son las partes del cuerpo; vinculados al género, como es la elección del pelo; y vinculados a las diferencias corporales, como puede ser el color de pelo u ojos de cada uno (Góngora, 2010, p. 4)<sup>6</sup>. El docente dirige el debate, basado en las representaciones del hombre y la mujer que el alumnado posee y centrándose en las características que se han atribuido durante las representaciones y sus diferencias: «¿En qué os habéis basado para representar a la mujer/hombre de esa manera?».

N.º de sesión. 3		Título. ¿Quiénes somos?		Duración. 105 min	
Áreas implicadas.			Recursos materiales		
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Educación Artística.</li> <li>- Lengua y Literatura Castellana.</li> <li>- Valores Sociales y Cívicos.</li> </ul>			<ul style="list-style-type: none"> <li>- Folios.</li> <li>- Lápices y rotuladores de colores.</li> <li>- Dado de cartulina.</li> <li>- Pelucas.</li> <li>- Vestimenta «de niño» y «de niña».</li> </ul>		
Objetivos específicos de la sesión					
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Valorar la diversidad.</li> <li>- Favorecer el respeto hacia diversas expresiones e identidades sexuales.</li> <li>- Entender las diferencias como un aspecto positivo.</li> <li>- Conocer la transexualidad.</li> <li>- Desarrollar actitudes de empatía y respeto hacia la transexualidad.</li> </ul>					
Contenidos que se trabajan			Competencias que se trabajan		
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apreciación del valor de la diversidad en sí misma y afectivo-sexual.</li> <li>- Respeto hacia la expresión e identidad sexual de los demás.</li> <li>- Conocimiento de la transexualidad.</li> <li>- Empatía y respeto de la transexualidad.</li> </ul>			Competencia lingüística; aprender a aprender; sociales y cívicas; sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.		

<sup>6</sup> Esta parte de la actividad es una adaptación extraída de Góngora, A (2010). Género y sexo. Propuestas coeducativas para trabajar la diversidad desde la igualdad. *Temas para la Educación*, (10), 1-12. Recuperado de <https://www.feandalucia.ccoo.es/docuipdf.aspx?d=7447&s=>

## Desarrollo de la sesión

### ➤ *Actividad 1. Nos conocemos.*

Se pide al alumnado que realice un dibujo sobre sí mismo/a y que lo decore según como ellos/as se sientan y se vean. Además, tienen que escribir tres características personales que crean que les hace ser únicos/as y que les diferencia de los/as demás. Tras ello, intercambian los dibujos para que otro/a compañero/a escriba en el reverso dos características positivas que hacen a esa persona especial y diferente de otro/a.

Una vez hecho esto, los dibujos vuelven a sus autores/as para que, de manera individual, los enseñen al grupo clase, comentando las cosas escritas. El docente explica que gracias a que cada uno/a es un ser con una identidad propia e individual, existe una gran diversidad y que, a veces, hay personas que no se sienten bien con el sexo biológico con el que ha nacido (siendo niño o niña) sino que se reconocen con el sexo contrario. Estas personas son personas transexuales. Todos/as somos diferentes y a todos/as nos tienen que respetar.

Después de la pequeña explicación sobre ello, se le preguntará al alumnado diversas cuestiones para reflexionar y debatir sobre ello:

- ¿Cómo son sentiríais si un compañero quiere ser niña o si una compañera quiere ser niño?
- ¿Cómo creéis que podéis ayudar a alguien que se siente diferente y que no es aceptado?

El docente irá respondiendo dudas y aportando información, para que entiendan que lo importante es aceptarse y que te quieran tal como te sientes.

### ➤ *Actividad 2. Role-Play: Trátame como soy.*

Para reforzar el conocimiento acerca de las personas transexuales y el respeto que estas merecen según cómo se sienten, se propone realizar una adaptación ampliada de la actividad extraída de González (2018). DADOS, propuesta de actividades. *Ventrículo Veloz producciones*, p. 15. Recuperado de <https://www.ventriculoveloz.com/app/download/8520447214/PROPUESTA+DE+ACTIVIDADES.pdf?t=1531922465>. Esta consiste en la realización de un role-play. El alumnado lanzará un dado en cuyas caras puede leerse: transexual o tú mismo/a (anexo 3). El docente indicará lo siguiente:

- Para desempeñar el rol transexual, el/la alumno/a deberá acoger, durante el tiempo de la actividad, la identidad contraria a la suya propia. Para ello, deberá tomar un nuevo nombre, una vestimenta y un comportamiento adaptado a la nueva identidad.
- En el caso «tú mismo/a», el/la alumno/a no tendrá que modificar ninguno de los aspectos señalados en el caso anterior.
- Todos/as deben tratar a cada compañero/a según su rol.

Para favorecer la interacción, la empatía entre el alumnado y el desarrollo de los roles se distribuye al alumnado en pequeños grupos según diferentes situaciones que debe representar al resto del grupo clase. El docente ayudará al alumnado voluntario a preparar la breve representación.

Algunas de las posibles situaciones que el docente puede proponer son las siguientes:

1. Dos transexuales y tres amigos/as. Conversan entre ellos, cuando los/as transexuales expresan cómo está siendo su proceso de cambio. Los/as tres amigos/as muestran interés en cómo se están sintiendo, en qué consiste el cambio, etc.
2. Chico/a transexual y el resto compañeros/as de clase que no lo son. El/la primero/a de ellos, acude por primera vez a clase vestido de manera diferente y exponiendo que lo/la llamen por su nuevo nombre. El resto se burla.
3. Chico/a transexual y amigos/as. El/la primero/a expresa a sus amigos que se siente mal porque se burlan de él/ella al sentirse diferente. Los/as amigos muestran interés para poder ayudar e intentar a que el resto también los trate como ellos/as quieren ser.

Tras cada representación, el alumnado expresa cómo se ha sentido con el rol desempeñado; qué cambiarían de las situaciones vistas; cómo creen que se sentirían ante la misma situación y cómo actuarían ellos/as ante la misma.

**N.º de sesión. 4    Título. Sentimos, queremos y nos expresamos    Duración. 60 min**

<b>Áreas implicadas.</b>	<b>Recursos materiales</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lengua Castellana y Literatura.</li> <li>- Valores Sociales y Cívicos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recursos TIC (ordenador y proyector o pantalla digital).</li> <li>- Material audiovisual.</li> <li>- Papel y lápiz.</li> </ul>

<b>Objetivos específicos de la sesión</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reflexionar sobre el concepto de diversidad en relación con el amor.</li> <li>- Mejorar el respeto hacia las diferentes relaciones afectivo-sexuales.</li> </ul>	
<b>Contenidos que se trabajan</b>	<b>Competencias que se trabajan</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocimiento de la variabilidad de relaciones afectivo-sexuales.</li> <li>- Establecimiento de relaciones interpersonales basadas en la tolerancia y el respeto.</li> </ul>	Competencia lingüística; aprender a aprender; sociales y cívicas; sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.
<b>Desarrollo de la sesión</b>	
<p>➤ <b>Actividad 1. El amor no tiene etiquetas.</b></p> <p>La actividad comienza con una lluvia de ideas a partir de las siguientes cuestiones: ¿qué es amor?; ¿cómo mostramos a alguien que le queremos? Tras ello, se introducirá la visualización de un video titulado «El amor no tiene etiquetas»<sup>7</sup>.</p> <p>Finalizado el video se divide al grupo clase en pequeños grupos de 5 alumnos/as, a cada uno de los cuales se le asignará una pregunta. Deben dialogar entre ellos/as para dar respuesta a la misma de manera escrita, para posteriormente realizar una puesta en común con el resto.</p> <p>Las cuestiones para repartir por el docente serán:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Cómo se ven a las personas en el video? Reflexionad sobre las emociones que transmiten.</li> <li>- ¿Habéis visto algo en el video que os sea complicado de entender?</li> <li>- ¿Cuánta diversidad trata el video?</li> <li>- ¿Cómo reaccionan las personas del público cuando ven quiénes son los esqueletos?</li> <li>- ¿Qué habéis aprendido del vídeo?</li> </ul>	

## 5.9. Evaluación

La evaluación del alumnado se realiza de manera continua a través de la observación directa y sistemática del mismo, cuya información es recogida a través de instrumentos de evaluación

<sup>7</sup> Positiva (3 de marzo de 2015). *El amor no tiene etiquetas* [Archivo de vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=EgRBXWIdcyU>

como el diario del profesor y el registro anecdótico (anexo 4); siendo este último un registro específico de actitudes que aparecen en un/a alumno/a concreto durante el desarrollo total de las sesiones o las actividades.

Es preciso señalar, que las dinámicas de debates y reflexión, presentes en la mayoría de las actividades, forman parte de la evaluación del alumnado, puesto que estas ofrecen una idea inmediata acerca de si los objetivos de las sesiones están siendo cumplidos a nivel general o específicamente por cada uno/a de los/as alumnos/as. Por tanto, son medios importantes que permiten la recogida de información y la realización de anotaciones en el diario del profesor y/o en el registro anecdótico.

Por otro lado, tras la intervención, el/la docente ofrece la oportunidad al alumnado de participar en la evaluación, aportando un cuestionario (anexo 5) en el que se recogen aspectos referidos a la propia propuesta, a la actuación docente y a la satisfacción y el aprendizaje de los/as discentes. A través de las respuestas anónimas, el/la docente puede establecer una autoevaluación, autorreflexión y autocrítica de su actuación, la propuesta y la adecuación e influencia.

## **6. Consideraciones finales**

Para dar por concluido este trabajo de fin de grado, a continuación, se realiza una reflexión personal sobre el mismo, con el objetivo de esclarecer aspectos relacionados con la consecución o no de los objetivos marcados al inicio de este; así como, en relación a la segunda parte del trabajo, correspondiente al diseño de una propuesta didáctica. Se busca establecer una valoración de la misma según los objetivos marcados y las actividades propuestas. Tras todo ello, se expone la repercusión que la realización del trabajo de fin de grado ha tenido a nivel personal.

Para proceder a la validación de los objetivos generales marcados al comienzo, junto a sus objetivos específicos asociados, distinguiremos en dos las partes el trabajo. De esta forma, la primera parte responde al primero de los objetivos generales: «Desarrollar un marco teórico esclarecedor de la diversidad afectivo-sexual», a partir del cual se ha desarrollado y acogido una revisión teórica; mientras que la segunda parte hace alusión al segundo de los objetivos generales: «Diseñar una propuesta didáctica para el trabajo de la temática expuesta», al que se ha pretendido dar respuesta con el diseño propio de un modelo de propuesta didáctica.

Específicamente, junto al primer objetivo fueron establecidos dos objetivos específicos: «Describir conceptos relacionados con la diversidad afectivo-sexual» y «Acortar el concepto de diversidad afectivo-sexual desligando concepciones erróneas». Siguiendo el marco teórico manifiesto, la conceptualización y delimitación del término diversidad afectivo-sexual queda ratificada, puesto que la descripción de cada uno de los conceptos ha permitido establecer una clasificación dentro del amplio campo de la diversidad afectivo-sexual, en la que se han seleccionado aquellos que tienen una mayor correlación entre ellos. Del mismo modo, la revisión legislativa ha permitido conocer la actualidad educativa en lo que respecta al tratamiento de la diversidad afectivo-sexual, suponiendo conocer si esta es tratada o no y si es desde la normalidad de su existencia y el respeto.

En cambio, los objetivos específicos ligados al segundo objetivo general fueron: «Favorecer el respeto hacia la diversidad afectivo-sexual» y «Prevenir concepciones erróneas y actitudes discriminatorias». El tratamiento de la propuesta a través de diferentes sesiones en las que se exponen diversas actividades busca dar respuesta a ambos objetivos específicos como condición prioritaria.

Por consiguiente, teniendo en cuenta todo ello y el desarrollo propio de las partes, es posible validar cada uno de los objetivos anteriormente mencionados.

En lo que respecta particularmente a la segunda parte del trabajo, es decir, al diseño de la propuesta didáctica, la puesta en marcha de esta en un contexto real con el alumnado de segundo ciclo de Educación Primaria hubiera permitido conocer, con mayor acierto, el grado de efectividad y adecuación al curso para la que está pensada. A pesar de ello, se ha pretendido en todo momento plantear actividades que pudieran ser abordadas por alumnos/as de la edad referida, utilizando medios que estuvieran a su disposición y que fueran de su comprensión.

Aunque se haya pretendido diseñar y recopilar actividades motivadoras y de interés, es posible que esto varíe en función del contexto y el alumnado al que nos enfrentemos, pudiendo suceder que las actividades sean complejas e incluso que no favorezcan la consecución de los objetivos propuestos para cada una de las sesiones. No obstante, se ha intentado alcanzar la sensación de conjunto y continuidad en la propuesta didáctica, de manera que, se trabajen de forma indirecta contenidos de actividades o sesiones diferentes. Aun así, son muchos los condicionantes que pueden surgir a la hora de desarrollar las actividades, los cuales pueden incidir, tanto de manera positiva como negativa, en el transcurso de las mismas.

Cabe señalar la posibilidad de adaptación de la propuesta didáctica a cualquiera de los cursos de educación primaria, como aspecto positivo y relevante. Esto es así, debido a que las actividades planteadas permiten, sin impedimento, su flexibilización y modificación.

Finalmente, se procede a realizar un breve comentario acerca de la repercusión que este trabajo ha tenido a nivel personal. Principalmente la trascendencia ha sido enriquecedora a nivel teórico. Esto es así debido a que, a medida que se ha avanzado en la realización, ha permitido confirmar o refutar muchos de los conocimientos y concepciones previas que se poseían en torno a algunos de los aspectos tratados; permitiendo fundar una visión diferente y nutrida.

A nivel emocional, en algunas ocasiones, ha supuesto confusión en cuanto a si la elección de la temática había sido o no la correcta. Derivado de ello, el agobio y la frustración han sido otros de los acompañantes que han guiado el desarrollo del trabajo; principalmente ante la lentitud en la búsqueda y redacción lógica del contenido, entre otras cuestiones asociadas al planteamiento de la propuesta didáctica, como puede ser la confusión surgida ante el establecimiento de los objetivos didácticos generales de la propuesta y aquellos referentes a cada una de las sesiones.

### **6.1. Limitaciones encontradas**

La revisión de una amplia bibliografía me ha permitido a nivel personal ampliar el conocimiento acerca de la diversidad afectivo-sexual. Aunque la búsqueda de información actual y nacional ha sido costosa, aquella encontrada ha sido de gran utilidad para muchos de los aspectos tratados. Bien es cierto, que es un amplio campo de estudio, por lo que la selección de la información relevante para este trabajo ha sido una tarea compleja debido a mi método de trabajo, en el que “nunca es suficiente”. Del mismo modo, en ocasiones, se ha utilizado bibliografía internacional de países con habla hispana, debido a la falta de investigación a nivel nacional en este ámbito; sucediendo que mucha de la bibliografía haya quedado anticuada.

Por otro lado, es importante señalar que, aunque se ha decidido hablar de identidad sexual e identidad de género de manera individual y separada, son muchos los autores que las utilizan como sinónimo, o simplemente no hacen distinción entre las mismas. Ello, desde la concepción de los que las entienden de una forma diferencial, puede ser a causa de que establecer el límite entre una y otra es una tarea compleja, donde la diferenciación conceptual es prácticamente mínima, pudiendo residir principalmente en la influencia de la sociedad en una de ellas, la identidad de género. Todo este conflicto puede quedar reflejado en la redacción de ambos

apartados. Asimismo, la transexualidad e intersexualidad han sido englobadas bajo la identidad sexual, aunque han sido múltiples ocasiones las que, durante la revisión bibliográfica, estas también eran acogidas como conflictos en la identidad de género.

Referente a la propuesta de didáctica, una de las limitaciones que pueden surgir a la hora de plantear la intervención es la duración de la misma, la cual puede verse reducida por considerarse que su importancia es menor a la que otros contenidos poseen. Desde otra perspectiva, podría suceder lo contrario, es decir, que la duración establecida para cada una de las sesiones o actividades sea una aproximación reducida para el tiempo real que se requeriría.

Como se ha mencionado con anterioridad, no poner en marcha la propuesta puede tratarse de una de las limitaciones principales, pues considero que no se ha verificado la eficacia real de la misma.

## **6.2. Futuras líneas de investigación**

Como futuras líneas de investigación se proponen las siguientes:

- Realizar una investigación con el objetivo de evaluar la inserción real de una enseñanza respetuosa de la diversidad afectivo-sexual en las aulas.
- Realizar un trabajo con el objetivo de conocer y valorar el proceso de inserción en el aula de un niño o una niña transexual.
- Conocer el grado de importancia que las familias otorgan a la introducción o no de la diversidad afectivo-sexual en las aulas.

## Referencias bibliográficas

- Ágreda-Montoro, M., Alonso, S. y Rodríguez-García, A. (2016). El concepto de diversidad entendido por los futuros docentes. *Revista Sonda: Investigación y Docencia en las Artes y Letras*, (5), 9-17. Recuperado de: [http://revistasonda.upv.es/2016\\_Articulo\\_Miriam%20%C3%81greda.pdf](http://revistasonda.upv.es/2016_Articulo_Miriam%20%C3%81greda.pdf)
- Aguilar, T. (2008). El sistema sexo-género en los movimientos feministas. *AMNIS. Revue de Civilisation Contemporaine Europes/Amériques*, (8). Recuperado de <https://journals.openedition.org/amnis/537>
- Aguirre, A. (2015). Claves para educar en igualdad. *Revista Currículum*, (28), 75-89. Recuperado de <http://curriculum.webs.ull.es/wp-content/uploads/2015/04/04-Ana-Agirre.pdf>
- Alonso, C. (2004). La construcción de la identidad de género. Un enfoque antropológico. *Caleidoscopio*, (16), 41-67. Recuperado de <https://revistas.uaa.mx/index.php/caleidoscopio/article/view/494/472>
- Altable, C. (2006). El cuerpo, las emociones, la sexualidad. En C. Rodríguez (comp.). *Género y currículo. Aportaciones del género al estudio y práctica del currículo*. (pp. 169-196). Madrid: Akal.
- Álvarez, L. (2011). La compleja identidad personal. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, 66 (2), 407-432. DOI <https://doi.org/10.3989/rdtp.2011.15>
- Asociación Mundial de Sexología (2011). Declaración de los derechos sexuales. En Ferriols, M<sup>a</sup>. J. (coord.). *La diversidad afectivo-sexual. Cuadernos de pedagogía*, (414), 22-23. Recuperado de <https://lambdavalencia.org/novaweb/wp-content/uploads/2017/12/2011-quaderns-de-pedagogia-n414.pdf>
- Ayuso, B. (17 de septiembre de 2016). Soy intersexual, no hermafrodita. *El País*. Recuperado de [https://elpais.com/elpais/2016/09/17/actualidad/1474075855\\_705641.html](https://elpais.com/elpais/2016/09/17/actualidad/1474075855_705641.html)
- Azqueta, I. (2014). *Educación en la diversidad afectivo-sexual desde la familia*. Recuperado de [https://www.ceapa.es/sites/default/files/uploads/ficheros/publicacion/manual\\_alumno\\_educar\\_en\\_la\\_diversidad\\_afectivo-sexual.pdf](https://www.ceapa.es/sites/default/files/uploads/ficheros/publicacion/manual_alumno_educar_en_la_diversidad_afectivo-sexual.pdf)

- Barberá, B. (26 de junio de 2010). *Diferenciación sexual y su patología*. Documento de trabajo para el seminario impartido en complejo hospitalario. Universidad de Albacete. Recuperado de [http://www.chospab.es/area\\_medica/obstetriciaginecologia/docencia/seminarios/2009-2010/sesion20100626\\_1.pdf](http://www.chospab.es/area_medica/obstetriciaginecologia/docencia/seminarios/2009-2010/sesion20100626_1.pdf)
- Barberá, E. (2006). Aportaciones de la Psicología al estudio de las relaciones de género. En C. Rodríguez (ed.). *Género y currículo. Aportaciones del género al estudio y práctica del currículo*. (59-76). Madrid: Akal.
- Balza, I. (2009). Bioética de los cuerpos sexuados: transexualidad, intersexualidad y transgenerismo. *Isegoría*, (40), 245-258. DOI: <https://doi.org/10.3989/isegoria.2009.i40.658>
- Bejarano, M<sup>a</sup>.T y García, B. (2016). La educación afectivo-sexual en España. Análisis de las leyes educativas en el periodo 1990-2016. *Opinión: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, (13), 756-789. Recuperado de <http://200.74.222.178/index.php/opcion/article/view/21624/21427>
- Bejarano, M. y Mateos, A. (2015). La educación afectivo-sexual en el sistema educativo español: análisis normativo y posibilidades de investigación. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 10(6), 1507-1522. Recuperado de <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8334/5642>
- Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 96, 21 de mayo de 2015. *Protocolo de actuación sobre identidad de género en el sistema educativo andaluz*, 12- 14. Recuperado de [https://www.juntadeandalucia.es/boja/2015/96/BOJA15-096-00005-8939-01\\_00070046.pdf](https://www.juntadeandalucia.es/boja/2015/96/BOJA15-096-00005-8939-01_00070046.pdf)
- Cabral, M., y Benzur, G. (2013). Cuando digo intersex. Un diálogo introductorio a la intersexualidad. *Debate feminista*, 47, 31-47. Recuperado de [http://www.debatefeminista.cieg.unam.mx/wp-content/uploads/2016/03/articulos/047\\_03.pdf](http://www.debatefeminista.cieg.unam.mx/wp-content/uploads/2016/03/articulos/047_03.pdf)

- Cambrollé, M. (2015). Contra la dictadura genetal y cisexista. En J. J. Leiva, V. M. Martín, E. Salvador y J. E. Sierra (coord.). *Género, Educación y Convivencia* (121-126). Madrid: DYKINSON.
- Castelo, S. (2015). Identidad de género, sexo biológico, expresión de género y orientación sexual. Explicando las diferencias. [online] *United Explanations*. Recuperado de <http://www.unitedexplanations.org/2015/03/02/identidad-de-genero/> [Consultado el día 26 Feb. 2019].
- Colás, P. (2007). La construcción de la identidad de género: enfoques teóricos para fundamentar la investigación e intervención educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 25(1), 151-166. Recuperado de <https://revistas.um.es/rie/article/view/96661/92871>
- De Benito, E (19 de junio de 2018). La OMS saca la transexualidad de la lista de enfermedades mentales. *El País*. Recuperado de [https://elpais.com/internacional/2018/06/18/actualidad/1529346704\\_000097.html](https://elpais.com/internacional/2018/06/18/actualidad/1529346704_000097.html)
- De Juan, J., y Pérez-Cañaveras. R. M<sup>a</sup>. (2007). Sexo, Género y Biología. *Feminismo/s*, (10), 163-185. Recuperado de [https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6132/1/Feminismos\\_10\\_11.pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6132/1/Feminismos_10_11.pdf)
- Diversidad. Real Academia Española (2019). *Diccionario de la Real Academia Española* (23<sup>a</sup>.ed.). Versión electrónica. Consultado en: <https://dle.rae.es/?id=E0b0PXH>
- Domínguez, J. (2010). *Atención a la diversidad en la escuela primaria. Evolución y situación actual*. Barcelona: Davinci Continental.
- Esterotipo. Real Academia Española (2019). *Diccionario de la Lengua Española* (23<sup>a</sup>.ed.). Versión electrónica. Consultado en <https://dle.rae.es/?id=GqSjqfE>
- Francisco, A., Aguirre, A., y Moliner, L. (2018). Heterosexual, ¿qué es eso? Percepciones sobre identidades sexuales en educación secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 93-108. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.36.1.289241>
- Fernández, J.M (2009). *Un currículo para la diversidad*. Madrid: Síntesis.

- Fernández, J. (2010). El sexo y el género: dos dominios científicos diferentes que deberían ser clarificados. *Psicothema*, 22 (2), 256-262. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72712496013>
- Ferriols, M<sup>a</sup>. J. (2011). La diversidad afectivo-sexual. *Cuadernos de pedagogía*, (414), 18-102. Recuperado de <https://lambdavalencia.org/novaweb/wp-content/uploads/2017/12/2011-quaderns-de-pedagogia-n414.pdf>
- Freixas, A. (2012). La adquisición del género: el lugar de la educación en el desarrollo de la identidad sexual. *Apuntes de Psicología*, 30 (1-3), 155-164. Recuperado de <http://apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/402/322>
- Font, P y Catalán, E. (2007). El presente y futuro de la educación afectivo-sexual. En F. Botia, E. Catalán, Equipo coordinador del programa de educación afectivo-sexual, P. Font, A. Grande, F. López, C. Manzaneque, R. de Paz, M.<sup>a</sup> L. Quiralte, R. Sanchis, E. Senabre, M. J. Urruzola, M. Valverde y S. Vega. *Sexualidad, identidad y afectividad: cómo tratarlas desde la escuela* (13-21). Barcelona: Graó, Editorial Laboratorio Educativo.
- Gallegos, M<sup>a</sup>. C. (marzo, 2012). La identidad de género: masculino versus femenino. En *I Congreso Internacional de Comunicación y Género. Libro de Actas: 5, 6 y 7 de marzo de 2012. Facultad de Comunicación. Universidad de Sevilla*. (pp. 705-718). Recuperado de <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/34671>
- García, A. (2016). La LOMCE bajo una mirada de género/s: ¿Avances o retrocesos en el s.XXI? *Revista Educación, Política y Sociedad*, 1(2), 100-124. Recuperado de [http://media.wix.com/ugd/e5dccd\\_1b31be4e355a4f8793f18070393dab39.pdf](http://media.wix.com/ugd/e5dccd_1b31be4e355a4f8793f18070393dab39.pdf)
- García, S. y Aventín, N. (2018). Guía de acompañamiento respetuoso infancia y juventud trans. *Chrysallis*. Recuperado de <https://chrysallis.org.es/wp-content/uploads/2018/10/GU%C3%8DA-B%C3%81SICA-OCTUBRE-2018.pdf>
- Gavilán, J. (2015). El sistema educativo y la transexualidad. En J. J. Leiva, V. M. Martín, E. Salvador y J. E. Sierra (coord.). *Género, Educación y Convivencia* (71-87). Madrid: DYKINSON.

- Generelo, J. (2011). Leyes para la igualdad: la diversidad afectivo-sexual en la legislación educativa. En Ferriols, M<sup>a</sup>. J. (coord.). *La diversidad afectivo-sexual. Cuadernos de pedagogía*, (414), 38-40. Recuperado de <https://lambdavalencia.org/novaweb/wp-content/uploads/2017/12/2011-quaderns-de-pedagogia-n414.pdf>
- Género. Real Academia Española (2019). *Diccionario de la Lengua Española* (23<sup>a</sup>.ed.). Versión electrónica. Consultado en <https://dle.rae.es/?id=J49ADOi>
- Gómez, E., Esteva, I. y Bergero, T. (2006). La transexualidad, transexualismo o trastorno de la identidad de género en el adulto: Concepto y características básicas. *Cuadernos de Medicina Psicosomática y Psiquiatría de enlace*, (78), 7-12. Recuperado de [https://www.researchgate.net/profile/Esther\\_Gomez-Gil/publication/28152830\\_La\\_transexualidad\\_transexualismo\\_o\\_trastorno\\_de\\_la\\_identidad\\_de\\_genero\\_en\\_el\\_adulto\\_Concepto\\_y\\_caracteristicas\\_basicas/links/00b4952cbe6b72bc62000000.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Esther_Gomez-Gil/publication/28152830_La_transexualidad_transexualismo_o_trastorno_de_la_identidad_de_genero_en_el_adulto_Concepto_y_caracteristicas_basicas/links/00b4952cbe6b72bc62000000.pdf)
- Góngora, A (2010). Género y sexo. Propuestas coeducativas para trabajar la diversidad desde la igualdad. *Temas para la Educación*, (10), 1-12. Recuperado de <https://www.feandalucia.ccoo.es/indcontei.aspx?d=5192&s=5&ind=232>
- González (2018). DADOS, propuesta de actividades. *Ventrículo Veloz producciones*, p. 15. Recuperado de <https://www.ventriculoveloz.com/app/download/8520447214/PROPUESTA+DE+ACTIVIDADES.pdf?t=1531922465>
- Guerra, R. (2016). Persona, sexo y género. Los significados de la categoría «género» y el sistema «sexo/género» según Karol Wojtyła. *Revista de filosofía Open Insight*, 7(12), 143-168. Recuperado de <http://openinsight.mx/index.php/open/article/view/186>
- Hinojosa, M.<sup>a</sup>.J. (2011). Desarrollo de la identidad en lesbianas, gays, transexuales y bisexuales. En Ferriols, M<sup>a</sup>. J. (coord.). *La diversidad afectivo-sexual. Cuadernos de pedagogía*, (414), 30-33. Recuperado de <https://lambdavalencia.org/novaweb/wp-content/uploads/2017/12/2011-quaderns-de-pedagogia-n414.pdf>
- Pichardo, J.I., De Stéfano, M., Faure, J., Sâenz, M., y Williams, J. (2015). *Abrazar la diversidad: propuestas para una educación libre de acoso homofóbico y transfóbico*.

Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Gobierno de España. Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades (ed.) Recuperado de [http://www.inmujer.gob.es/actualidad/NovidadesNuevas/docs/2015/Abrazar\\_la\\_diversidad.pdf](http://www.inmujer.gob.es/actualidad/NovidadesNuevas/docs/2015/Abrazar_la_diversidad.pdf)

Lameiras, M. y Carrera, M.V. (2009). *Educación sexual: De la teoría a la práctica*. Madrid: Pirámide.

Ley 2/2014, de 8 de julio, integral para la no discriminación por motivos de identidad de género y reconocimiento de los derechos de las personas transexuales de Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 139, 18 de julio de 2014. Recuperado de [https://www.juntadeandalucia.es/boja/2014/139/BOJA14-139-00010-12568-01\\_00051976.pdf](https://www.juntadeandalucia.es/boja/2014/139/BOJA14-139-00010-12568-01_00051976.pdf)

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, 4 de mayo de 2006. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 295, 10 de diciembre de 2013. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>

López, F. (2007). La adquisición de la identidad y el rol sexual: 0-6 años. En F. Botia, E. Catalán, Equipo coordinador del programa de educación afectivo-sexual, P. Font, A. Grande, F. López, C. Manzaneque, R. de Paz, M.<sup>a</sup> L. Quiralte, R. Sanchis, E. Senabre, M. J. Urruzola, M. Valverde y S. Vega. *Sexualidad, identidad y afectividad: cómo tratarlas desde la escuela* (55-62). Barcelona: Graó, Editorial Laboratorio Educativo.

López, F. (2013). Identidad sexual y orientación del deseo en la infancia y adolescencia. En *AEPap ed. Curso de Actualización Pediatría*, 209-225. Madrid: Exlibris Ediciones. [http://cursosaeapap.exlibrisediciones.com/files/49-142-fichero/10\\_curso Identidad%20sexual%20y%20orientacion\\_lopez\\_sanchez.pdf](http://cursosaeapap.exlibrisediciones.com/files/49-142-fichero/10_curso_Identidad%20sexual%20y%20orientacion_lopez_sanchez.pdf)

López, N., y Calleja, A. (2016). Transexualidad una alteración cerebral que comienza a conocerse. *Cuadernos de bioética XXVII*, 27 (1), 81-92. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/875/87545382005.pdf>

- López, C., y Martínez, L., (2015). Diversidad sexual y de género en el aula. *Educando en Igualdad, junio 2015* (2), 1-8. Recuperado de <https://educandoenigualdad.com/wp-content/uploads/2016/03/Febrero2015.pdf>
- Loranca, M. (2017). Con mucho orgullo. Por una educación libre de LGTBIfobia. *Educando en igualdad, junio 2017* (2), 1-10. Recuperado de <https://educandoenigualdad.com/wp-content/uploads/2017/06/BoletinLGTBI.pdf>
- Macía, O., Mensalvas, J. y Torralba, R. (2008). Roles de género y estereotipos. *Fundación Esplai*. Recuperado de <http://perspectivagenerotelecentro.wordpress.com/manual-trabajo-congrupos-mixtos-en-el-tc/roles-de-genero-y-estereotipos/> [Consultado el día 26 Feb. 2019].
- Mateo-Morales, M. y Represas, B. (2007). *¿Cómo se los explico? La educación sexual en la infancia*. Madrid: Síntesis.
- Morón, L. (14 de enero de 2018). ¿Qué soy: hombre o mujer? *El País Semanal*. Recuperado de [https://elpais.com/elpais/2018/01/09/eps/1515526501\\_896743.html](https://elpais.com/elpais/2018/01/09/eps/1515526501_896743.html)
- Movimiento de Integración y Liberación Homosexual (2010). Educando en la Diversidad: Orientación sexual e identidad de género en las aulas. *Santiago de Chile, Chile: Facultad de Educación-Universidad*. Recuperado de [http://www.movilh.cl/documentacion/educando\\_en\\_la\\_diversidad\\_2da\\_edicion\\_web.pdf](http://www.movilh.cl/documentacion/educando_en_la_diversidad_2da_edicion_web.pdf)
- ONU Libre e Iguales (s.f.). Definitions. Recuperado de <https://www.unfe.org/es/definitions/> [Consultado el día 26 Feb. 2019]
- Orden de 17 de marzo de 2015 por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 60, 27 de marzo de 2015, pp. 42-865. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/descargasrecursos/curriculo-primaria/pdf/PDF/textocompleto.pdf>
- Penna, M. (2012). *Formación del profesorado en la atención a la diversidad afectivo-sexual* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de <https://eprints.ucm.es/16718/1/T34011.pdf>

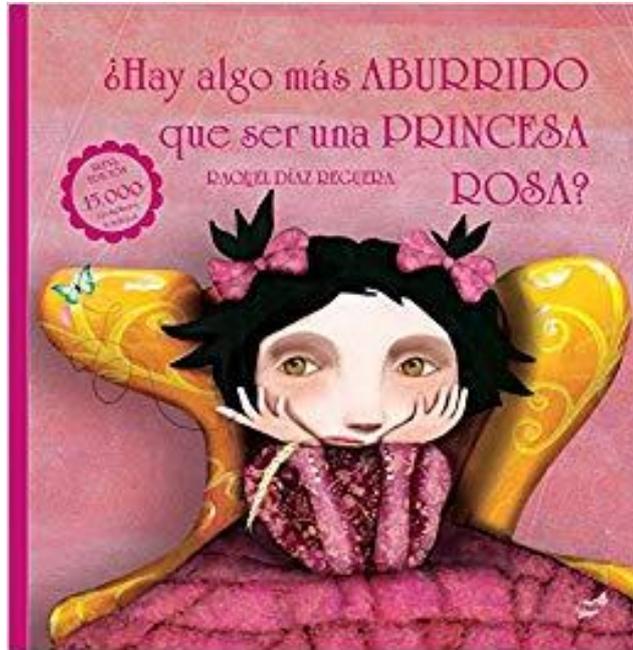
- Pérez, S. (2018). *Aceptación de la diversidad sexual y de género. Una propuesta de prevención y actuación en casos de discriminación LGTB y Educación Inclusiva* (Trabajo fin de grado). Facultad de Educación y Trabajo Social. Universidad de Valladolid. Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/32561/1/TFG-G3257.pdf>
- Puche, L. (2015). Transexualidad y diversidad de expresiones de género en la escuela. Retos para la investigación y la intervención socioeducativas. En J. J. Leiva, V. M. Martín, E. Salvador y J. E. Sierra (coord.). *Género, Educación y Convivencia* (103-119). Madrid: DYKINSON.
- Roa, A. (2013). El educación emociona, el autoconcepto, la autoestima y su importancia en la infancia. *Edetania. Estudios Y Propuestas Socioeducativas*, (44), 241-257. Recuperado de <https://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/article/view/210>
- Rocha, T. (2009). Desarrollo de la Identidad de Género desde una perspectiva psico-socio-cultural: un recorrido conceptual. *Interamerican Journal of Psychology*, 43 (2), 250-259. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28412891006>
- Ros, P. (2012). La inclusión de la diversidad afectivo-sexual y los nuevos modelos familiares en el ámbito educativo. *Fórum de Recerca*, (17), 963-972. Recuperado de <http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/77049/-serveis-scp-publ-jfi-xvii-psicopedagogia-13.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Saldívar, A., Díaz, R., Reyes, N., Armenta, C., López, F., Moreno, M., Romero, A., Hernández, J. y Domínguez, M. (2015). Roles de Género y Diversidad: Validación de una Escala en Varios Contextos Culturales. *Acta de Investigación Psicológica*, 5(3), 2124-2148. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=358943649003>
- Sánchez, M. (2011). Ideas para abordar la diversidad afectivo-sexual en el aula. En Ferriols, M<sup>a</sup>. J. (coord.). *La diversidad afectivo-sexual. Cuadernos de pedagogía*, (414), 65-67. Recuperado de <https://lambdavalencia.org/novaweb/wp-content/uploads/2017/12/2011-quaderns-de-pedagogia-n414.pdf>
- Sandrine, P. (2013). En los límites del género. Apuntes para una discusión acerca del sexo y el género ante los desafíos de la diversidad sexual. *Debate feminista*, 47 (C), 22-30. DOI 10.1016/S0188-9478(16)30065-2

- Sanz, F (2011). Autoconocimiento, sexualidad y relaciones humanas. En Ferriols, M<sup>a</sup>. J. (coord.). *La diversidad afectivo-sexual. Cuadernos de pedagogía*, (414), 48-51. Recuperado de <https://lambdavalencia.org/novaweb/wp-content/uploads/2017/12/2011-quaderns-de-pedagogia-n414.pdf>
- Saro, I. (2009). *Transexualidad: Una perspectiva transdisciplinaria*. Recuperado de <https://ebookcentral.proquest.com>
- Sexo. Real Academia Española (2019). *Diccionario de la Lengua Española* (23<sup>a</sup>.ed.). Versión electrónica. Consultado en <https://dle.rae.es/?id=XlApmpe>
- Steilas LGTBIQ (coord.) (2015). Guía para trabajar la Diversidad afectivo-sexual y de género. Recuperado de <https://steilas.eus/files/2015/05/GUIA-diversidad-sexual-y-genero.-STEILAS-2015.pdf>
- Tarrés, S. (17 de julio de 2017). Desarrollo de la identidad sexual en los niños. *Guíainfantil.com*. Recuperado de <https://www.guiainfantil.com/articulos/educacion/sexualidad/desarrollo-de-la-identidad-sexual-en-los-ninos/> [Consultado el día 24 de marzo de 2019]
- Urruzola, M. J. (2007). La educación de las relaciones afectivas y sexuales. En F. Botía, E. Catalán, Equipo coordinador del programa de educación afectivo-sexual, P. Font, A. Grande, F. López, C. Manzaneque, R. de Paz, M.<sup>a</sup> L. Quiralte, R. Sanchis, E. Senabre, M. J. Urruzola, M. Valverde y S. Vega. *Sexualidad, identidad y afectividad: cómo tratarlas desde la escuela* (23-28). Barcelona: Graó, Editorial Laboratorio Educativo.
- Vargas, E. (2013). Bases de la diferenciación sexual y aspectos éticos de los estados intersexuales. *Revista Reflexiones*, 92 (1), 141-157. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/reflexiones/article/view/8756>
- Zambrano, C., Ceballos, A. y Ojeda, D. (2017). Reconocimiento de la orientación sexual homosexual. *Psicoespacios: Revista virtual de la Institución Universitaria de Envigado*, 11 (19), 60-78. DOI <https://doi.org/10.25057/issn.2145-2776>

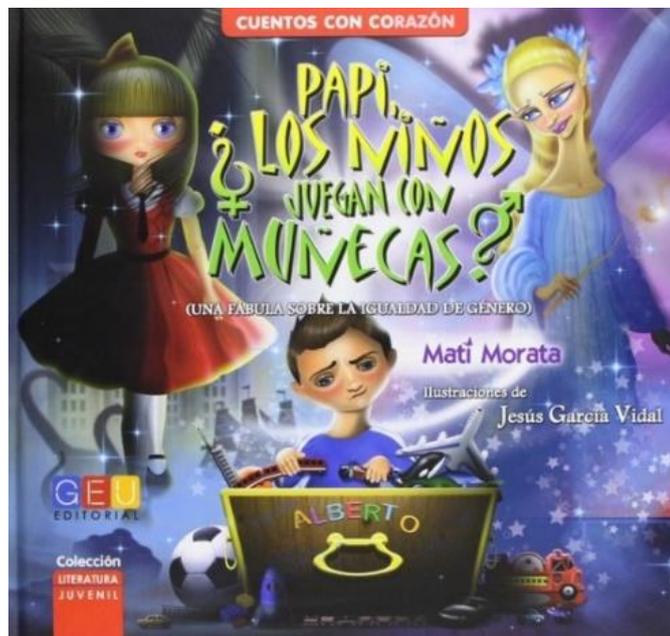
## Anexos

### Anexo 1. Recursos materiales de la sesión “Cosa de todos: niños y niñas”

➤ Cuentos:



Díaz, R. (2017). *¿Hay algo más aburrido que ser una princesa rosa?* Barcelona: Thule Ediciones.



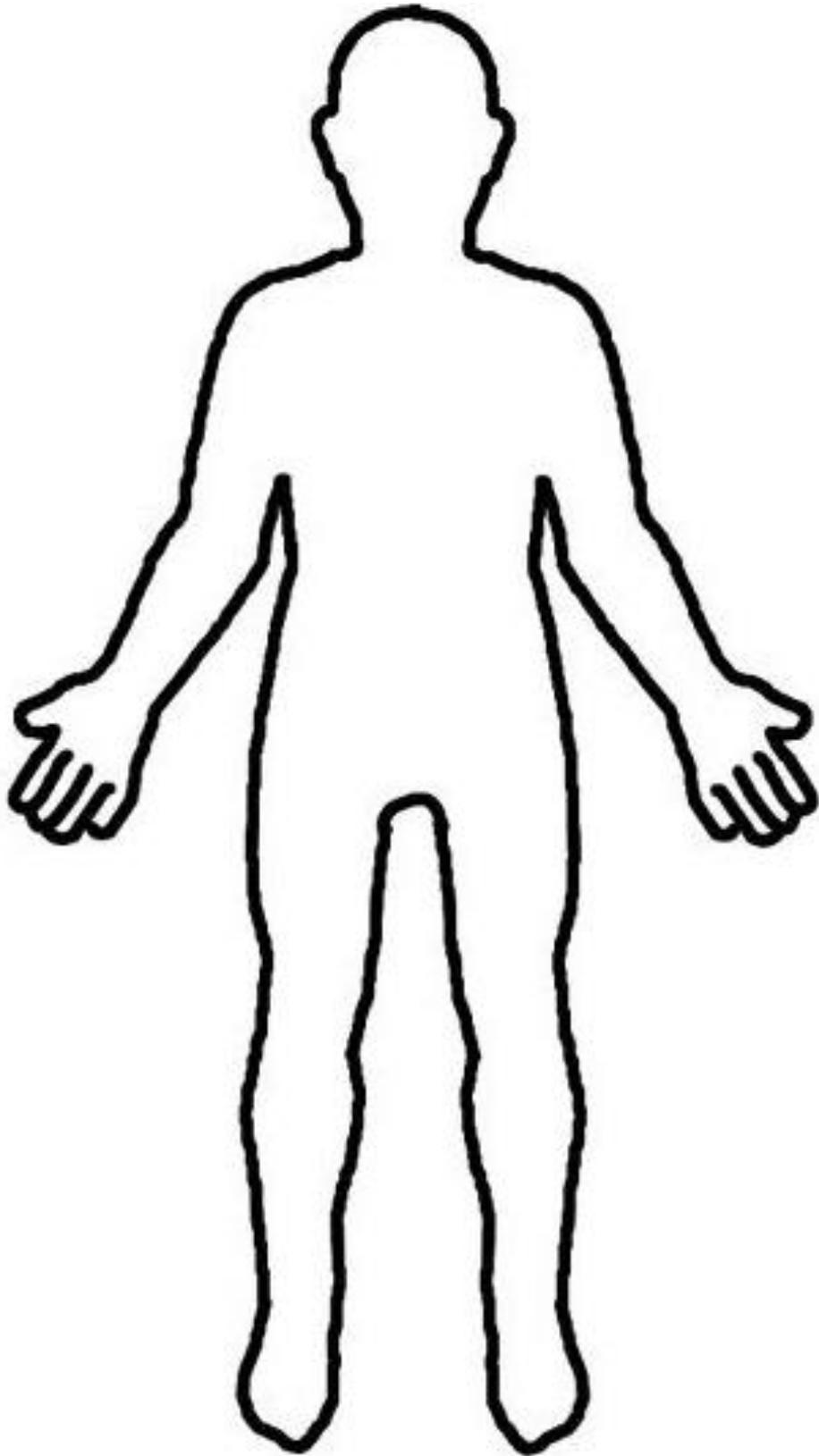
Morata, M. (2017). *Papi, ¿los niños juegan con muñecas?* Granada: Grupo Editorial Universitario (GEU).

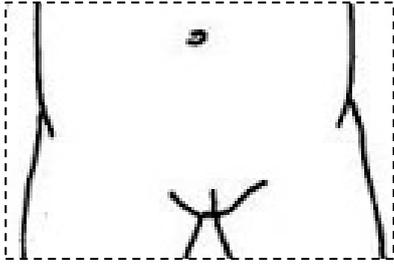
➤ Plantilla para repartir:

¿Para quién es?		
<p>Tenéis que poneros de acuerdo para elegir dónde colocar las siguientes palabras, según creáis que son cosas solo para niños, solo para niñas o para los dos (ambos). Después tendréis que añadir dos cosas más a cada una de las columnas.</p>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Coche.</li> <li>- Patines.</li> <li>- Gimnasia rítmica.</li> <li>- Color verde.</li> <li>- Vestido.</li> </ul>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Muñeca.</li> <li>- Bailar.</li> <li>- Superhéroes.</li> <li>- Pelo largo.</li> <li>- Llorar</li> </ul>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dibujar.</li> <li>- Pintaúñas.</li> <li>- Balón.</li> <li>- Color morado.</li> <li>- Fuerte</li> </ul>		
Niños	Niñas	Ambos

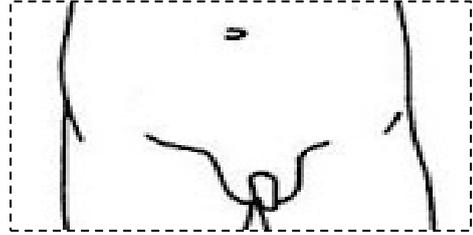
Fuente: Elaboración propia.

**Anexo 2. Silueta y recortes**





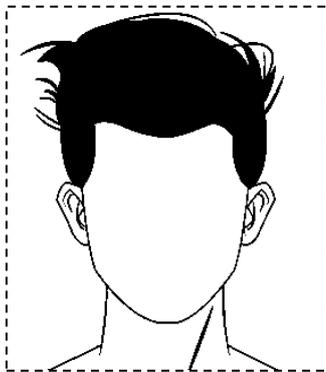
Vulva



Pene



Pechos



Pelo



Pelo



Labios

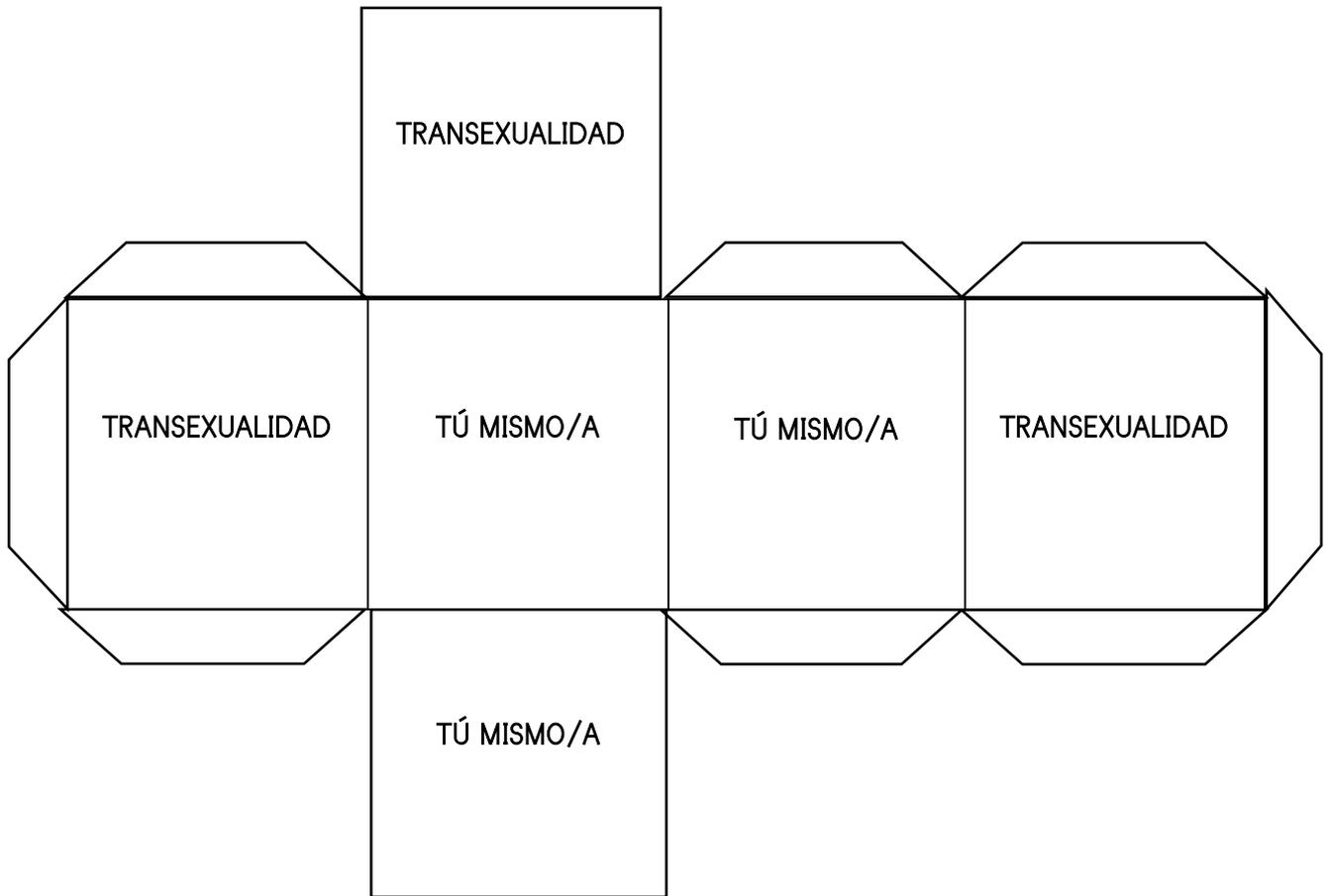


Pelo



Uñas

### Anexo 3. Dado



#### Anexo 4. Diario del profesor y registro anecdótico

- Diario del profesor.

Fecha:	Sesión:	Actividad:
<b>Observación:</b>		
<b>Incidencias y propuestas de mejora:</b>		

- Registro anecdótico.

Fecha:	Hora:	Sesión:	Actividad:
<b>Alumno/a:</b>			
<b>Observación:</b>			

## Anexo 5. Cuestionario de evaluación para el alumnado.

<i>Cuestionario de evaluación</i>			
<i>Utiliza una X en la casilla para marcar tu respuesta.</i>			
	<i>Mucho</i>	<i>Poco</i>	<i>Nada</i>
1. Me han gustado las actividades que hemos realizado.			
2. He aprendido cosas nuevas con las actividades.			
3. He participado en las actividades y en los debates.			
4. He respetado a mis compañeros/as.			
5. Me he reído de las ideas de un/a compañero/a.			
6. He ayudado a mis compañeros/as			
7. Me siento bien conmigo mismo/a.			
8. He respetado los sentimientos de los demás.			
9. Respeto a los/as compañeros/as que son diferente a mí.			
10. Las actividades me han parecido aburridas.			
11. Las actividades me han parecido repetitivas.			
12. El/la profesor/a nos ha ayudado a entender los conceptos.			
13. Reconozco las diferencias entre el sexo mujer y el sexo hombre.			
14. Conozco qué son los roles y estereotipos de género.			
15. Si un niño me dice que él es una niña, ¿le ayudo?			
16. Si una niña me dice que él es un niño, ¿le ayudo?			
17. Si veo a dos hombres ir de la mano pienso que no es normal.			
18. Si veo a dos mujeres besándose pienso que no es normal.			
19. Creo que las diferencias nos ayudan a aprender.			
20. Me parece necesario trabajar esta temática en el colegio.			
<i>Escribe lo que más te haya gustado.</i>			
<i>Escribe una cosa que cambiarías.</i>			