



Educación Afectivo-Sexual en la Educación Primaria

Guía para el profesorado

Nuestro agradecimiento al Gobierno Canario y al colectivo Harimaguada por prestarnos su colaboración para que estos materiales se conozcan en la comunidad educativa andaluza.

"Educación Afectivo Sexual en la Educación Primaria".

"Guía para el profesorado".

Este material es una adaptación para Andalucía de la obra de:

María Carmen Bolaños Espinosa, María Dolores González Díaz, Manuel Jiménez Suárez, María Elena Ramos Rodríguez, María Isabel Rodríguez Montesdeoca, del Programa HARIMAGUADA, de la Dirección General de Promoción Educativa. Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Canario

Con la colaboración de Félix López Sánchez en el apartado de Evolución de la sexualidad

Edita: JUNTA DE ANDALUCÍA. Consejería de Educación y Ciencia.
Instituto Andaluz de la Mujer

Maquetación e Impresión: Imprenta Montes, S.L. (Málaga)

Depósito Legal: MA-1.319/99

Presentación

La Educación Afectiva y Sexual representa un aspecto de gran importancia en la formación integral de niños y niñas, porque más allá del conocimiento puramente biológico explica procesos trascendentales como la construcción de la identidad de género o las relaciones afectivas en el ámbito de nuestra cultura.

La Educación Sexual es hoy una demanda social, basada en el derecho de los niños, niñas y adolescentes a ser informados sobre este tema. Esta información debe ser rigurosa, objetiva y completa a nivel biológico, psíquico y social, entendiendo la sexualidad como comunicación humana y fuente de salud, placer y afectividad. En este sentido es imposible separar sexualidad y afectividad.

Si pretendemos construir una sociedad en la que hombres y mujeres podamos convivir en igualdad y sin discriminaciones, es imprescindible proporcionar al alumnado

una educación afectiva y sexual de calidad, pues la ausencia de ésta no sólo influirá en posibles disfunciones sexuales sino que también impedirá transformar las bases sociales para favorecer la construcción de una sociedad más democrática. No podemos olvidar que si bien la sexualidad humana está íntimamente ligada a lo privado, también está regulada social y culturalmente.

El conocimiento sexual nos ayuda a crecer como personas. Aprender a ser felices es un reto permanente del ser humano, y la educación sexual contribuye, de una manera importante, a lograr esa felicidad, dando respuesta a las necesidades de aprendizaje vividas activamente por el alumnado.

Si por el contrario nos limitamos a hacer una educación sexual centrada en lo exclusivamente biológico estaremos negando la posibilidad de construir una personalidad sana y de modificar aquellas ideas

que, en muchos casos, están cargadas de prejuicios e impregnadas de estereotipos sexistas. No olvidemos que en todo momento, de una u otra manera, estamos haciendo educación sexual, ya que cada manera de entender la educación tiene en todo momento como referente un modelo de sexualidad.

De esta manera en los diferentes Decretos de Enseñanza para Andalucía se recoge la inclusión en el currículo de la Educación Afectiva y Sexual. Esta inclusión ha de llevarse a cabo de forma transversal y por ello así se ha establecido en las órdenes por las que se dan orientaciones para la secuenciación de contenidos y la elaboración de Proyectos de Centro.

Asimismo el II Plan Andaluz para la Igualdad de las mujeres señala como uno de sus objetivos la inclusión de la Educación Afectiva y Sexual, desde una perspectiva no sexista en los Proyectos de Centro.

Por todo esto, desde la Consejería de Educación y Ciencia y el Instituto Andaluz de la Mujer, se ha considerado necesario avanzar en este campo poniendo en marcha un Programa de Educación Afectivo-Sexual que tiene su continuidad este año con la publicación de estos materiales presentamos y esperamos ayuden al profesorado y alumnado en su trabajo diario para lograr unas relaciones personales comunicativas, placenteras, igualitarias, responsables y libres.

Introducción

1

En la actualidad no se cuestiona la necesidad de formar en sexualidad desde la escuela y que la educación sexual se hace imprescindible. La falta de conocimiento, en general, acerca de la conducta sexual humana contrasta con la literatura sobre el tema, que desde distintos medios llega a nuestras manos.

Somos seres sexuados tanto desde el punto de vista corporal como psicológico y social. Nuestro cuerpo es fuente de comunicación, afecto, ternura y placer. En el comportamiento sexual del ser humano tienen gran influencia factores de carácter socio-cultural, dado que la nuestra es una conducta social y como tal es interpretada y regulada por la sociedad.

La sexualidad está íntimamente relacionada con la salud, entendiendo ésta como fomento del desarrollo óptimo del bienestar de la persona y de la comuni-

dad. Se trata de vivir lo mejor posible, lograr una mayor calidad de vida, lo que supone un cambio de actitudes, hábitos y estilos de vida. En este contexto debemos prestar la mayor atención a una alimentación sana y equilibrada, al descanso, al ocio, al tiempo libre y a la vivencia de unas relaciones humanas satisfactorias.

Los embarazos no deseados, las enfermedades de transmisión sexual, el problema del sida, constituyen otra razón importante para comprender la necesidad de información y de Educación Sexual de los niños, niñas y adolescentes.

Por tanto la sexualidad y la salud están estrechamente vinculadas a la calidad de vida. La demandad social en materia de educación sexual está recogida en los Decretos 105/92 de 9 de junio de 1992 y 107/1992 de 9 de junio (BOJA de 20 de junio de 1992).

En el articulado de los dos Decretos se señala que:

“La Educación para la vida en Sociedad, la Educación para la Salud, la Educación para la Igualdad entre los Sexos, la Educación Ambiental, la Educación Sexual, la Educación del Consumidor y la Educación Vial, estarán presentes a través de los diferentes ámbitos a lo largo de toda la etapa”.

La finalidad básica de la Educación Infantil es contribuir al desarrollo físico, intelectual, afectivo, social y moral de los niños y las niñas. El Artículo 4 sobre los objetivos a conseguir en esta etapa señala entre otros:

“Establecer relaciones afectivas satisfactorias, expresando libremente los propios sentimientos, así como desarrollar actitudes de ayuda y colaboración mutua y de respeto hacia las diferencias individuales”.

Con respecto a Educación Primaria, uno de los objetivos a conseguir es el siguiente:

“Conocer y apreciar el propio cuerpo y contribuir a su desarrollo, adoptando hábitos de salud y bienestar y valorando las repercusiones de determinadas conductas sobre la salud y la calidad de vida”.

En el capítulo de contenidos, la Educación Sexual se incluye en el núcleo de salud y relaciones con los demás:

“... se pretende desarrollar la capacidad de querer y ser querido, fomentando la autonomía y el desarrollo de la confianza personal y el respeto y la tolerancia en relación con los demás”.

“Junto al trabajo de las actitudes y valores también es conveniente favorecer la información y construcción de nociones

sexuales específicas, cada vez más evolucionadas, que ayuden a los alumnos y alumnas a vivir su sexualidad de forma libre y responsable y favorezcan un desarrollo igualitario entre los sexos, reflexionando y analizando el porqué de la discriminación de las mujeres en nuestra cultura”.

Se hace necesario, por tanto, una adecuada Educación Sexual que facilite la construcción del conocimiento sexual a través del contraste de las preconcepciones del alumnado con una información lo más objetiva, completa y rigurosa posible a nivel biológico, psíquico y social del hecho sexual humano, y fomentar la adquisición de actitudes positivas de respeto y responsabilidad ante este hecho.

El objetivo básico de la Educación Sexual es favorecer la aceptación positiva de la propia identidad sexual, desligada de elementos discriminatorios de género, y las vivencias de unas relaciones interpersonales equilibradas y satisfactorias.

Los procesos de desarrollo sexual, algunos aprendizajes básicos relacionados con la sexualidad, los intereses, preguntas e ideas del alumnado son suficientemente conocidos y deben tener una respuesta desde la escuela que contribuya a hacer desaparecer la ignorancia, los errores y los temores infundados que esta temática sigue provocando en numerosas personas.

Actualmente el desarrollo de los medios de comunicación hace que todo tipo de informaciones lleguen a los niños y a las niñas de forma indiscriminada, aportándoles visiones de la sexualidad humana que no se corresponden con el sentido de relaciones interpersonales equilibradas y satisfactorias en las que el la ternura, la comunicación..., son funda-

mentales para el desarrollo óptimo de la persona, y en las que se fomentan actitudes positivas de respeto y responsabilidad.

Para dar respuesta a esta necesidad de formación, se presentan y se proponen estos materiales que han sido experimentados varios años en la Comunidad Canaria y durante el curso 96/97, en diversos centros de Andalucía. Tras la adaptación realizada al contexto andaluz esperamos que resulten de utilidad para aplicarlos en todos los centros de nuestra Comunidad.

Para que el desarrollo de este Programa sea positivo serían necesarias algunas condiciones como:

- Aceptación del Programa de Educación Sexual por parte del Claustro y el compromiso de un grupo de profesores y profesoras para su puesta en práctica.
- Aceptación del Programa por parte del Consejo Escolar.

Estas condiciones pueden contribuir a que la Educación Sexual no se convierta en objeto de tensiones entre padres/madres y docentes o entre el profesorado del centro.

Es necesario igualmente hacer una evaluación inicial del alumnado y del entorno del centro (padres/madres, características socio-culturales, etc.) para conocer sus actitudes y conocimientos sobre el tema.

El profesorado debe ser consciente de su formación para iniciar su actuación en el aula para solicitarla en caso de necesidad.

La dificultad mayor es el cambio de actitudes, ya que la Educación Sexual no consiste sólo en transmitir una serie de

conocimientos objetivos, sino en fomentar actitudes positivas y responsables ante el hecho sexual humano en el profesorado y el alumnado. La causa es que esta dimensión humana se ha negado y despreciado en muchas ocasiones y la mayoría de las personas hemos vivido historias de este tipo.

El proceso de perfeccionamiento del profesorado continúa durante el desarrollo y puesta en práctica del programa. La coordinación entre el profesorado, la valoración y discusión de las actividades llevadas a cabo, la elaboración de un plan de actuación pedagógica, la valoración general de la marcha del programa por parte del profesorado, alumnado, madres y padres contribuye a su formación.

Es importante transmitir a los padres la necesidad de Educación Sexual formal desde la escuela e incorporarles al desarrollo del programa mediante su aceptación y colaboración. Aclarar sus dudas, informarles de centros que les pueden ayudar, organizar reuniones, charlas, plantear objetivos comunes, estar coordinados, es decir, implicarlos, los convierte en aliados y no en oponentes al trabajo en el aula. Esto redundará en beneficio del alumnado.

Es conveniente empezar desde las primeras edades y llevar a cabo las actuaciones de una forma sistemática y continua a lo largo de todas las etapas.

Con respecto a la evaluación, debemos tener en cuenta no sólo el grado de información conseguido, sino también el cambio de actitudes y hábitos. A partir de los resultados obtenidos, no sólo en el alumnado sino también en el profesorado, padres y madres, el centro debe reformular y mejorar el programa si se considera necesario.

Características del material

2

El objetivo final del diseño de este material es contribuir de forma explícita a la formación afectivo-sexual del alumnado –satisfaciendo el derecho que tiene a un pleno desarrollo de la personalidad– a través del cuestionamiento de las concepciones y actitudes del profesorado ante el hecho sexual humano y de un cambio progresivo en la concepción de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Se divide en etapas: Infantil y Primaria. En Primaria, se ha hecho una subdivisión en dos apartados por razones básicamente evolutivas: Primaria a (aconsejable de 6 a 9 años) y Primaria b (aconsejable de 9 a 12 años).

En cuanto a la concreción de las finalidades (objetivos y contenidos) de las Unidades Didácticas, se encuentran en un nivel 2 –Proyecto Curricular de Centro– que pueden aún ser más secuenciadas y adaptadas según las características del centro y del aula (nivel 3).

Es una propuesta de trabajo globalizadora e interdisciplinar. Las Unidades Didácticas intentan superar la visión de área cerrada, por lo que se presentan como Centros de Interés que dan coherencia y continuidad a los aspectos de Educación Sexual que se encuentran dispersos en diferentes áreas.

Es un material abierto, flexible y optativo. Posee muchas posibilidades de concretarse, por lo que no establece un orden jerarquizado de actividades, y a lo más que llega, es a proponer un modelo de actuación en el aula de carácter investigador (constructivismo, aprendizaje significativo, trabajo en equipo, autonomía, actividad...) y contextualizable según los ritmos de enseñanza-aprendizaje de cada docente y discente.

Este material se compone de dos apartados:

A. Guía para el profesorado.

B. Programaciones de los centros de interés. (Material didáctico).

A. GUÍA PARA EL PROFESORADO

Se pretende con ella reflejar las ideas-fuerza que guían nuestro trabajo y ofrecer algunas breves aportaciones de formación teórica que contextualizan la propuesta curricular de Educación Sexual en cada etapa.

Características del material: Este apartado trata de ilustrar el material, dando una visión global y parcelada del mismo, de forma que su lectura permita un mejor uso.

Orientaciones evolutivas: Sin llegar a ser un libro de formación teórica en Educación Sexual, no podemos obviar hacer algunas referencias a los aspectos evolutivos afectivo-sexuales de la etapa que más van a condicionar las construcciones y modificaciones personales del alumnado.

Objetivos básicos de la Educación Sexual: Intenciones educativas por etapas que deben guiar nuestro trabajo en el aula y que responden también al logro de los objetivos generales de la etapa. Son objetivos procesuales que ponen el énfasis en el desarrollo de capacidades (cognitivas, afectivas, motrices, de relación interpersonal y de inserción y actuación social), antes que en el logro final de las mismas.

Orientaciones Psicopedagógicas: Tratan de dar respuesta puntual a una serie de aspectos psicopedagógicos con los que nos encontramos al trabajar la Educación Sexual formal en el aula (vocabulario que se usa, cómo damos la información, cómo responder a determinadas conductas...). El desconocimiento de

estos aspectos dificultan, muchas veces la tarea de emprender un trabajo explícito. Si bien es importante conocer estas orientaciones, va a ser la práctica cotidiana la que nos haga madurar estos conocimientos.

Orientaciones didácticas: En este apartado de la Guía del Profesorado intentamos reflejar unos Principios y Orientaciones didácticas generales que ilustren los parámetros bajo los cuales debe desarrollarse una Educación Sexual adecuada. Son aspectos didácticos que no difieren de los planteamientos de las otras áreas y que se engloban dentro de una concepción constructiva y significativa de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Nos parece importante destacar aquellas técnicas y métodos activos que inciten al alumnado a la búsqueda y reflexión personal y colectiva, al cuestionamiento de sus propias ideas, al contraste de la información que se les ofrece y que manipulan, a la aplicación de lo aprendido en nuevos contextos, a la creación de compromisos personales fundamentados en criterios reflexionados y compartidos... Por ello intentamos ejemplificar esta sugerencia didáctica con la propuesta de un banco de actividades y de recursos que permitan moverse al profesorado en un amplio margen de actuación y de elección de sus estrategias instructivas, en función de sus características personales y contextuales (centro-aula-alumnado).

También sugerimos un Modelo Didáctico de Investigación en el aula, en el que se proponen unos pasos metodológicos que pretenden, en último término, acercar los procesos de enseñanza a las disponibilidades y capacidades de aprendizaje del alumnado de cada etapa.

Insistimos en que se trata de una propuesta de trabajo en el aula, no definitiva ni inflexible, sino en construcción y abierta a modificaciones y a acomodaciones, mientras no se pierdan de vista los principios didácticos básicos.

Algunas técnicas de trabajo: Se proponen una serie de técnicas para trabajar en el aula, que pueden ser englobadas dentro de una concepción dinámica, activa y motivadora de la enseñanza, contribuyendo eficazmente a la modificación de los esquemas conceptuales del alumnado.

Algunos instrumentos de evaluación: Se proponen una serie de instrumentos para la evaluación del profesorado y del alumnado, con la finalidad de facilitar mediante la aplicación de los mismos, la evaluación de aspectos que no estamos acostumbrados a evaluar.

Bibliografía y otros recursos: Se recoge una bibliografía básica y una lista de recursos para la consulta y formación personal del profesorado, así como para el uso del alumnado de la etapa.

B. PROGRAMACIONES DE LOS CENTROS DE INTERÉS

En el momento de elaborar las Unidades Didácticas propuestas para las distintas etapas, hemos tenido en cuenta tres factores que facilitan la construcción y la apropiación del conocimiento por el alumnado:

- Lo que les interesa aprender: intereses que cambian significativamente con las edades, ambientes, situaciones coyunturales...

- Lo que pueden aprender: según sus capacidades y disponibilidades afectivas e intelectuales.
- Lo que deben socialmente aprender: conocimientos biológicos, afectivos y sociales que faciliten la adquisición de actitudes abiertas y naturales ante la sexualidad.

Los Centros de Interés desarrollados en cada etapa son fruto de estos factores mencionados. Hay unidades que se repiten en las distintas etapas con la debida profundización conceptual (ej.: "Nuestro cuerpo"). El desarrollo en espiral de la mayoría de las Unidades Didácticas, así como la variedad de actividades presentes en ellas, nos facilita retomar los temas en su complejidad creciente, según los niveles de comprensión del alumnado.

Los Centros de Interés seleccionados pretenden dar una visión globalizadora-interdisciplinar de los mismos. Por ello, proponemos que se conozca cada Unidad Didáctica desde una visión global para situarnos mejor en las programaciones horizontales (relación con otras áreas) y programaciones verticales (evolución de la Unidad a lo largo de los ciclos); y movernos con facilidad a la hora de adaptarla a cada aula. Una de las características fundamentales de las programaciones es su énfasis en el desarrollo de actividades de búsqueda, contraste y discusión de informaciones de distintas fuentes.

Programación: Se presentan las intenciones educativas de la etapa para el desarrollo concreto de cada Centro de Interés.

Objetivo General: Proponemos un objetivo amplio que ponga énfasis en el desarrollo de las capacidades (concep-

tuales, de procedimiento y de actitudes) que el alumnado ha de ir adquiriendo en torno al Centro de Interés.

Explicación del Objetivo: explicamos los porqués de ese objetivo general, pretendiendo ilustrar las razones básicas del mismo.

Contenidos: Afectan (se refieren) los tres tipos de materias necesarias a la hora de desarrollar cualquier unidad temática. Por ello, entre los contenidos que se trabajarán en cada Centro de Interés encontraremos hechos, conceptos y principios, procedimientos y actitudes, valores y normas. Si aseguramos el trabajo de los tres tipos de contenidos en cada Centro de Interés, estaremos logrando los objetivos del mismo y los de la etapa correspondiente.

Los contenidos de los diferentes Centros de Interés están muy relacionados unos con otros, por lo que pueden establecerse múltiples conexiones.

En la selección de estos contenidos, hemos tenido en cuenta que no den una visión androcéntrica del mundo, incorporando todos aquellos elementos, valores, comportamientos... positivos que hasta ahora se han considerado exclusivos de un sexo y que deben ser patrimonio de todas las personas.

- Agrupamiento de las actividades según el Modelo Didáctico de Investigación: se ofrece, de modo orientativo, una agrupación de las actividades en función de su relación más directa con los diferentes pasos metodológicos del modelo de investigación propuesto. La finalidad de esta agrupación es facilitar una visión global de todas las actividades y orientar la práctica del profesorado en función de dicho modelo.

- Actividades: La amplia propuesta de actividades que acompaña a cada Unidad Didáctica debe ser adaptada a cada situación concreta de enseñanza y aprendizaje. El número con el que están ordenadas no implica prioridad ni secuenciación prefijada: su función es únicamente localizadora y contextualizadora de las fichas del alumnado. Así, unas serán más adecuadas que otras para una determinada clase o alumnado, otras tendrán que ser modificadas y adaptadas al ámbito en que van a ser usadas, otras van a orientar la elaboración de nuevas actividades..., de ahí nuestro propósito de que sea un material orgánico que vaya creciendo y madurando. Mención especial merecen las actividades basadas en operaciones lógico-matemáticas y de lengua, que conllevan una mayor readaptación a las operaciones instrumentales que se estén trabajando en el aula. Asimismo, desde el área de Lengua y Literatura, las actividades que supongan búsqueda de información (entrevistas, encuestas...) en el ámbito familiar, socio-sanitario o profesional, deben ser preparadas previamente por el alumnado y conocidas por las personas que serán entrevistadas.

En cada actividad se ofrece, generalmente, una sugerencia sobre las estrategias de agrupamiento que se pueden utilizar, aunque debe ser el profesorado el que decida la estrategia que considere adecuada.

Consideramos importante que el profesorado tenga una orientación sobre qué actividades, de las propuestas en

cada Unidad Didáctica, son más apropiadas para cada paso metodológico del Modelo de Investigación. Por ello, cada Centro de Interés dispone de una hoja previa al desarrollo de las actividades en la que figura dicha información. No obstante, la riqueza de dichas actividades puede posibilitar su uso para pasos metodológicos diferentes; por ejemplo, la visión de un vídeo puede servir para motivar, recoger información, evaluar, etc.

- Recursos didácticos: este apartado figura acompañando al desarrollo de cada actividad, para facilitar medios didácticos apropiados a las mismas. Hemos procurado que se haga uso de diferentes medios de información y expresión: fichas de trabajo del alumnado, documentos del profesorado, libros de texto, periódicos, vídeos, transparencias, diapositivas... Es importante que los materiales consultados o elaborados por la clase pasen a formar parte de la biblioteca del aula.
- Algunas Áreas que se trabajan/ Áreas aconsejables: este apartado, también de desarrollo paralelo a la propuesta de actividades, intenta dejar constancia de las áreas más implicadas en la realización de cada actividad propuesta. Esta plasmación puede facilitar un trabajo previo de coordinación entre las mismas.

Fichas de trabajo del alumnado: cada ficha de trabajo posee un recuadro identificativo en la parte superior que nos indica el número de la ficha, el Centro de Interés –según el dibujo que lo represente– y la etapa a la que corresponde.

Las fichas de trabajo se encuentran contextualizadas en el desarrollo de la actividad correspondiente, por lo tanto es la previa lectura de la actividad la que nos facilita un mejor aprovechamiento de las mismas. Su uso puede ser modificado en función de diferentes propuestas de trabajo.

Algunas fichas presentan limitaciones de espacio para que figuren las respuestas dadas, las informaciones recogidas... Sugerimos complementar las fichas con una libreta de trabajo.

Debemos hacer un uso racional de este recurso, empleándolo en una cantidad moderada, ya que su uso excesivo y exclusivo produciría rechazo y falta de motivación en el alumnado.

Documentos: constituyen un material de apoyo relacionado con el desarrollo de algunas actividades específicas. Están localizados en el apartado Recursos, y son fundamental e inicialmente exclusivos del profesorado.

Cuentos: se trata de un material de apoyo que puede ser utilizado para motivar, reforzar conocimientos, actitudes, y valorar lo aprendido.

Contenidos básicos: consisten en una breve selección de los conocimientos conceptuales de los respectivos Centros de Interés que ilustran al profesorado sobre el nivel de conocimientos básicos a trabajar, pudiendo ser usados también como refuerzo o resumen para el alumnado.

Orientaciones evolutivas

SEXUALIDAD EN LA ETAPA PRIMARIA (6-12 años)

*Félix López Sánchez
Catedrático de Psicología de la Sexualidad
Universidad de Salamanca*

INTRODUCCIÓN

Entre los seis y doce años los menores ya tienen mucha autonomía, han adquirido numerosos valores, están muy capacitados para hacer aprendizajes escolares y establecen amistades más duraderas. Es un periodo especialmente tranquilo y armónico, siempre que no haya conflictos familiares graves, se integren en la escuela sin dificultades y no sufran experiencias traumáticas de uno u otro tipo. Las relaciones con los padres y madres es por lo general muy buenas, salvo conflictos especiales, y su participación en las tareas escolares es por lo general activa y colaboradora.

Por lo que respecta a la sexualidad, ya han adquirido los valores básicos que su medio les haya transmitido, su identidad sexual se consolida en los primeros años de este periodo y las manifestaciones sexuales se realizan cada vez más con

los compañeros y compañeras, a la vez que tienden a ocultarlas a los padres y educadores/as. Pero el que los padres, madres y profesorado observen menos conductas sexuales, no significa que no las haya. Durante este periodo siguen muy interesados por conocer cosas sobre la sexualidad, aunque suelen buscar informaciones más en los compañeros, compañeras y medios de comunicación que en los padres, madres, maestros y maestras. También se involucran con frecuencia en juegos y actividades de claro contenido sexual. Veamos, poco a poco, todos estos aspectos.

1. DESDE EL PUNTO DE VISTA FISIOLÓGICO

Hasta la pubertad, que debe ser situada al final de esta etapa, puesto que la mayoría de las niñas y niños acceden a

ella en torno a los 10-12 años, no hay cambios fisiológicos fundamentales. El crecimiento anatómico es lento y armónico; sólo al final de este periodo hay un cambio hormonal espectacular que anuncia y acompaña los cambios fisiológicos propios de la pubertad.

En relación a este tema, además de conocer y explicarles los cambios fisiológicos puberales antes de que les sucedan (por tanto en la última parte de este periodo) hay que cuidar especialmente los siguientes aspectos:

- a. Tener en cuenta que el inicio de la pubertad es muy variable y puede haber niñas y niños que tengan la pubertad mucho antes que los demás. Es importante que conozcan la variabilidad y que no les sorprendan estos cambios. En caso de pubertad muy precoz, debe consultarse a un médico.

Con frecuencia, los varones con pubertad más temprana que los demás (dentro de los límites de la normalidad) se ven beneficiados porque tienen mejor consideración social, mientras a las niñas les cuesta más aceptar la pubertad más temprana y no suelen obtener ventajas sociales claras, cuando las de su grupo aún no la han iniciado; por ello conviene ayudarlas de forma especial, en estos casos, si lo necesitan.

- b. Que a ninguna niña le sorprenda la menarquia (primera menstruación) sin saber lo que es y sin haber recibido informaciones positivas sobre ella. Especialmente importante es poner el énfasis en que es una demostración de que posee buena salud y de que todo

funciona bien, se sentirá más motivada en su interés sexual, interesará más a los demás, etc. Por supuesto hay que dejarles claro que, en ningún caso, deben tener prácticas de riesgo de embarazo.

- c. Que los varones conozcan lo que es la eyaculación y la acepten con normalidad, como una nueva capacidad positiva.
- d. Que los chicos y las chicas sepan, en relación a los dos sexos, lo que es el ciclo, la menstruación y la eyaculación.
- e. Conseguir que sean conscientes de la importancia de la figura corporal, los sufrimientos que les ocasiona, los modelos que les hacen sufrir y, finalmente, que sean capaces de criticar estos modelos y asumir valores positivos sobre el cuerpo. Lo importante no es si se está más o menos cerca de los modelos que nos proponen, sino que estamos sanos; tengamos, pues, un estilo de vida sano, sepamos acariciar y ser acariciados, amar y ser amados, tengamos "gracia" social –habilidades sociales, como la empatía– para relacionarnos con los demás y cultivemos nuestros gustos personales, en lugar de ser víctimas de la "moda". Cada persona es única biológica y socialmente; autoestimarse, sabiéndose digno de amor y capaz de amar es lo fundamental. Esto no depende de la figura corporal, aspecto que nos parece legítimo cuidar y cultivar, pero desde una estética diferencial (basada en gustos personales y en el derecho a la diversidad

más amplia), que sea compatible con la salud.

- f. Conocer que existen orientaciones del deseo sexual distintas, algunas de ellas minoritarias, aunque saludables, como la homosexualidad o el lesbianismo, de forma que si pertenecen a una de estas minorías no se vean sorprendidos/as por los hechos. Al final de este periodo algunos niños y niñas pueden verse sorprendidos porque les gustan las personas de su sexo. Este hecho suele hacerles pasar por un periodo de confusión y causarles problemas que pueden ser evitados en buena medida si saben que pertenecen a una minoría, pero que pueden vivir su orientación sexual saludablemente si la aceptan y los demás no les hacen la vida imposible o difícil. Los padres, madres, profesorado y los compañeros o compañeras deben aceptar las diferentes orientaciones del deseo que, por un lado, no se eligen (no dependen de la voluntad) y, por otro, son compatibles con la salud.

2. DESDE EL PUNTO DE VISTA SOCIAL

2.1. Las personas adultas como modelos

Los menores y las menores tienen gran capacidad de observar y aprender de los demás durante este periodo. Por ello, lo más importante es que los menores tengan la oportunidad de aprender que sus padres y madres se quieren (si no pertenecen a una familia convencional, la

madre soltera, las parejas de hecho y las personas separadas también pueden transmitir estos valores), que vale la pena querer y ser querido, que se tratan de forma igualitaria, etc. Es decir, lo más importante es que puedan disponer de modelos positivos. Los modelos reales (padres, madres, docentes, personas adultas, cercanas, etc.) son hoy especialmente importantes, porque, con frecuencia, los modelos sociales predominantes (las personas famosas, los personajes de la televisión, etc.) son poco adecuados, ya que en cuanto a la sexualidad, suelen presentarse con morbosidad y transmiten con frecuencia la idea de que las relaciones interpersonales son un caos. Es muy importante que con el ejemplo y la comunicación los menores puedan aprender que vale la pena querer y ser querido, en lugar de que lleguen a la conclusión de que en las relaciones interpersonales nada vale la pena. Una visión positiva del derecho a vincularse y a desvincularse, compatibles con una alta valoración de los vínculos y las relaciones, es fundamental.

La capacidad de aprender de los modelos es especial en este periodo, en el que, por otra parte, no tienen verdadera capacidad para hacer una crítica precisa de las personas adultas y tampoco para comprender bien modelos complejos, es decir, aquellos que a pesar de las carencias, tienen aspectos positivos.

2.2. La visión de la sexualidad y la ética sexual

En este periodo interiorizan, adquieren y se creen la forma de ver la sexualidad y la moral sexual de su entorno. Por ello es importante que reciban en la familia y la escuela una visión positiva de la sexualidad (como una dimensión humana mucho más amplia que la genitalidad, con

más funciones que la procreación, etc.) y que en lugar de una moral persecutoria y represiva adquieran valores éticos fundamentales como la igualdad entre los sexos, el respeto a los demás, el derecho de los otros a decir "no" y a que su "no" sea aceptado, la responsabilidad frente a las prácticas de riesgo, etc.

Se trata de transmitirles una visión positiva de la sexualidad y un sentido ético que consiste fundamentalmente en tener en cuenta a los demás. Los derechos humanos pueden ser una referencia útil, compatibles con todas las creencias.

Quien en razón de sus creencias le transmita una determinada moral sexual, creemos que debe hacerlo preservando una visión positiva de la sexualidad y sin pretender legitimar dicha moral manipulando informaciónes pretendidamente científicas, amenazando a los menores con consecuencias graves si se masturban o se involucran en juegos sexuales.

3. LOS PROCESOS Y LA CONDUCTA SEXUAL DURANTE ESTOS AÑOS

Desde el punto de vista más explícitamente sexual, los temas más importantes a tener en cuenta son la adquisición de la identidad sexual y el rol de género, por un lado, y las manifestaciones o conductas sexuales, por otro.

3.1. La adquisición de la identidad sexual y el rol de género

Durante el periodo infantil, y más en concreto entre los dos y los seis años, los menores reconocen su identidad sexual y la de los demás. También aprenden lo que la sociedad espera de ellos por el hecho de ser hombres o mujeres (rol de género). Pero durante este periodo

infantil este proceso tiene dos grandes limitaciones:

- a. Por un lado, los más pequeños no distinguen entre la identidad sexual (juicio sobre su sexo biológico) y el rol de género (lo que la sociedad considera apropiado para un hombre o una mujer en todos los aspectos de la cultura).
- b. Por otro lado, antes de los cinco o seis años, consideran que pueden cambiar la identidad sexual si lo desean, que tal vez ésta cambie con el tiempo y que si cambian de ropa o adornos, cambian también de identidad.

Es a partir de los seis años cuando pueden superar estas limitaciones. Aprenden que la identidad sexual no depende de la voluntad, que no cambiará con el tiempo y que no está asociada a características superficiales como la ropa que se lleva puesta. Es decir, aprenden que son niños o niñas para siempre. Es lo que se llama técnicamente permanencia de la identidad.

También pueden llegar a darse cuenta, especialmente si se les ayuda, que una cosa es la identidad, que depende de la biología de hombre o mujer que se tenga, y otra los roles de género, que dependen de las costumbres sociales, que cambian de una cultura a otra e incluso de una generación a otra. Esta distinción es muy importante, porque sobre ella se asientan las bases de la educación no sexista, del derecho a vestir, adornarse, preferir y hacer lo que se quiera, con independencia de que se sea hombre o mujer. Sobre el rol de género nos parece que lo mejor es defender el derecho a la diversidad, en lugar de presionar a los y las menores para que sean masculinos o femeninos. Incluso

somos partidarios de dejar que se expresen aquellas características consideradas más masculinas o más femeninas, según prefiera cada persona, siempre que no sean una esclavitud o supongan un trato desigual.

La dificultad que puede darse en este campo es el problema de identidad en la infancia: "Cuando un o una menor dice pertenecer al sexo contrario del que realmente tiene, es decir, cuando teniendo una biología de varón se muestra convencido de ser una niña y a la inversa. Aunque en estos casos también suelen preferir jugar con las personas del sexo distinto al suyo, vestir como ellas, etc., el que esto ocurra no es suficiente para definir un problema de identidad en la infancia; es decir, éste se produce cuando la persona dice estar convencida de pertenecer al sexo distinto al que realmente tiene. Si esta convicción continúa, permanece durante algunos meses y no tiene su origen en delirios psiquiátricos, estamos ante un verdadero problema de identidad. Este debe ser consultado con un especialista. Mientras, padre, madre y educadores:

No deben:

- castigar al menor o la menor por este motivo, ya que es un problema que no depende de su voluntad.
- tampoco premiar de una u otra forma (por ejemplo, dedicándole demasiada atención o haciendo bromas del tema).

Sí deben:

- etiquetarle correctamente señalándole su verdadera identidad: "eres un niño o eres una niña".
- decirle que está, además, muy bien hecho o hecha, y

- que podrá vivir muy bien conforme a su identidad,
- reforzándole cualquier manifestación que se corresponda con su sexo: vestidos que se pone, adornos, juguetes, juegos, etc.

3.2. Las conductas sexuales durante este periodo

Los niños y las niñas tienen numerosas conductas sexuales durante este periodo. Las motivaciones son fundamentalmente tres: **la curiosidad** (necesitan conocer cosas sobre la sexualidad y el significado de muchas conductas que ven y no entienden), **la tendencia a imitar** (en esta edad son grandes imitadores/as de las conductas, roles, etc., que ven en las personas adultas) y **la búsqueda del placer** (un número importante de menores descubren el placer de la masturbación y tienden a repetir esta conducta).

En este caso, cuando se les pregunta a padres, madres y docentes nos manifiestan que aunque siguen observando conductas, saben mucho menos de la sexualidad de estos/as menores que de la sexualidad de los niños y niñas de menos de seis años. Esto es simplemente porque han aprendido a ocultar sus conductas sexuales.

Por eso, para conocer la sexualidad durante este periodo, es mejor preguntarles a adolescentes y jóvenes, porque tienen aún los recuerdos recientes. Eso es lo que hemos hecho (López, Del Campo, Guijo, 1997). En el siguiente cuadro (CUADRO N° 1) se resumen las conductas que recuerdan los y las jóvenes haber realizado antes de la pubertad:

FUENTE: JÓVENES
CONDUCTAS SEXUALES PREPUBERALES RECORDADAS
% DE CONDUCTAS OBSERVADAS RECORDADAS (antes de los 11 años)

ÍTEMS	Nunca	de 1 a 5 veces	de 6 a 20	Más de 20
1. Hacer preguntas	20	47	28	5
2. Hacer comentarios	12	52	27	9
3. Participar en juegos	3	39	38	20
4. Tocarse los genitales delante de los demás	82	13	4	1
5. Tocarse los genitales cuando cree estar solo/a	42	30	19	9
6. Masturbarse con la mano	72	14	9	5
7. Masturbarse con objeto	84	10	4	2
8. Ver zonas sexuales de otros/as	27	46	18	9
9. Palabras de contenido sexual	39	39	15	8
10. Tocar los pechos	64	26	8	2
11. Tocar los genitales	76	17	6	2
12. Mostrar genitales a niños/as	71	23	3	2
13. Mostrar genitales a personas adultas	77	17	4	2
14. Imitar con juguetes conductas sexuales	51	28	15	6
15. Imitar besos	37	36	20	7
16. Imitar coito	80	14	6	1
17. Caricias con niño o niña	71	19	8	2
18. Intentos de coito	91	7	2	0
19. Seducir niño	46	36	14	4
20. Seducir niña	91	4	4	1
21. Excitación sexual	53	27	15	5
22. Enamorarse de niño	30	39	24	7
23. Enamorarse de niña	86	8	4	2
24. Interés por pornografía	52	32	9	7
25. Fantasías sexuales	49	30	14	7
26. Observar conductas de padres y madres	67	23	7	3
27. Conductas con personas adultas	94	3	2	1
28. Conductas sexuales impuestas	94	4	1	1

Lo que les preguntamos en este caso es qué número de veces aproximadamente habían seguido ellos mismos las conductas indicadas. Como puede verse, la mayor parte de los y las jóvenes recuerdan haber realizado numerosas conductas sexuales. Algunas, lamentablemente, muy inadecuadas como son la observación de conductas sexuales de los padres, madres y sobre todo, las conductas con personas adultas y las conductas contra su voluntad –últimos datos del cuadro.

En general, los niños recuerdan más conductas sexuales que las niñas, pero también éstas tienen numerosas conductas sexuales.

3.3. El significado de las conductas sexuales

En preguntas complementarias afirman que los **motivos de estas conductas sexuales** fueron la curiosidad (75%), imitación (29%), juego (76%), placer (34%) y abuso sexual (4%). Estos motivos, dados por ellos/as mismos, reflejan que la sexualidad antes de la pubertad no es mera curiosidad e imitación, sino que con frecuencia tiene significados mucho más amplios y, en concreto, que se puede llegar a descubrir el placer sexual. Esta interpretación se ve reforzada con la contestación a otra pregunta, referida al grado de excitación: numerosos niños y niñas tuvieron una clara experiencia de excitación sexual (31% no tuvo experiencia de la excitación sexual, 41% se excitó poco, 22% mucho y 5% tanto que cree que llegó alguna vez al orgasmo).

Lo importante no es discutir si los/as prepúberes pueden o no llegar a conocer el orgasmo; lo que es indudable es que un número importante de ellos/as afirma claramente que tuvo experiencias de placer sexual.

3.4. La masturbación

Muy significativo es, en este sentido, que entre el 25 y 30% reconocen haberse masturbado antes de los 11 años. La masturbación, por tanto, es una conducta que llevan a cabo en torno a uno de cada cuatro, tanto niñas como niños.

Sobre la masturbación es precisamente necesario hacer algunas afirmaciones claras. Es una conducta natural de buen pronóstico, es decir, no predice o anuncia ningún mal presente o futuro. Tanto los/as menores que descubren la masturbación y la practican, como aquellos/as que no la practican, tienen buen pronóstico. Por tanto, los padres, madres y educadores/as no deben preocuparse tanto si los/as menores se masturban, como si no lo hacen. Tener una biografía con masturbación o sin masturbación, en ambos casos, es compatible con la salud.

Los padres, madres y profesorado sólo deben intervenir para que aprendan a no masturbarse en público o de forma exhibicionista a medida que van creciendo (indicándoles expresamente que pueden hacerlo en su habitación o en cualquier lugar privado, porque es una conducta privada aceptable); cuando es muy frecuente y compulsiva, es decir, varias veces al día porque no la pueden evitar (descartando alguna infección o picor), cuando la hacen siempre que tienen problemas (ayudándoles a afrontar de manera eficaz) y cuando molestan a los demás niños o niñas (enseñándoles el respeto hacia los/as otros/as).

Lo importante es evitar las amenazas y castigos, también el decirles que se trata de una conducta fea y peligrosa.

Si los padres y madres tienen creencias religiosas en las que la conducta de

masturbación es condenada, tienen todo su derecho a transmitirlos, pero no deben decir a sus hijos e hijas que la masturbación sea física y psíquicamente peligrosa, porque no es verdad. No se puede instrumentalizar la ciencia para legitimar consejos basados en creencias religiosas.

3.5. La culpa

Lamentablemente, un número importante de menores se sintió muy (10%) o un poco (42%) culpable; mientras casi la mitad (48%) no tuvo sentimiento de culpa. Es decir, los niños y niñas actuales siguen viviendo en número significativo estas conductas con algún grado de culpabilidad que, sin duda, puede llegar a crearles dificultades. Estos datos sobre la culpa se refuerzan si tenemos en cuenta que cuando se les pide que hagan una especie de resumen de su historia sexual prepuberal, un número importante la considera inadecuada: el 25% afirma haber tenido una historia sexual bastante o muy inadecuada.

La culpa y la valoración inadecuada no pueden extrañarnos si tenemos en cuenta que el 40% dice que tuvo bastante o muy mala información por parte de los padres y madres, y el 56% afirma también que tuvo bastante o muy mala información de los maestros y maestras.

3.6. Los abusos

Mucho más graves son los casos que afirman haber tenido relaciones sexuales con adultos/as o haber sido forzados/as. Se trata de aproximadamente un 6% del total de los niños y niñas. Lamentablemente, en nuestra sociedad, mientras se

niega la existencia de la sexualidad infantil, algunas personas adultas se dedican a instrumentalizarla abusando de los/las menores. Los/as menores deben ser protegidos/as de los abusos con programas de prevención en la escuela (con padres, madres, profesorado y los propios menores), deben ser creídos cuando comunican un abuso y deben ser ayudados para afrontar estas experiencias inadecuadas.

Los abusos sexuales no deben provocarnos alarma, pero hemos de responder con eficacia a un problema que hasta tiempos recientes era silenciado. Cuando hay una diferencia de edad muy notable o se recurre a la amenaza, la agresión, el engaño, etc., y se obliga a un o una menor a tener algún tipo de experiencia sexual o se le prostituye o usa para elaborar pornografía infantil, etc., se comete un abuso sexual. Una experiencia que es más frecuente de lo que pensábamos.

La sexualidad infantil de menores, entre menores, que se respetan, debe ser aceptada con benevolencia. El uso de menores por parte de personas adultas o el abuso de unos/as menores por parte de otros/as debe ser radicalmente evitado y, si no fuera posible, perseguido.

¡Ojalá enseñemos a los/as menores a sentirse contentos/as con su sexualidad, les permitamos ser niños y niñas, y, a la vez respetemos la integridad de su cuerpo y el derecho a ser propietarios/as de su cuerpo, su intimidad y su infancia (evitando los abusos)!

Objetivos básicos de la Educación Afectivo-Sexual en la Educación Primaria

A lo largo de la Educación Primaria el alumnado debe ir adquiriendo una serie de capacidades en torno al desarrollo de la dimensión afectiva-sexual que contribuyen a la consecución de las finalidades educativas de esta etapa: “El desarrollo integral de la persona y el logro de la propia autonomía y de la identidad personal y social”.

Estas capacidades son:

- Adquirir conocimientos básicos acerca del hecho sexual humano (aspectos biológicos, psíquicos y sociales) con el fin de cuestionar y eliminar creencias y prejuicios infundados, recabando la ayuda de otras personas en caso de necesidad y utilizando de forma crítica los recursos que tiene a su alcance.
- Desarrollar una actitud de naturalidad ante la sexualidad, entendiendo ésta como forma de comunicación humana y fuente de salud, placer, afectividad y, cuando se desea, de reproducción.
- Ir consolidando una identidad sexual libre de elementos de género discriminatorios, entendiendo la plasticidad del hecho sexual humano como una realidad positiva y desarrollando hábitos, actitudes y conductas saludables en torno a la sexualidad.
- Establecer el diálogo y la comunicación sobre los temas sexuales en el interior del grupo de iguales, en la familia y en la escuela; desarrollando un vocabulario preciso y no discriminatorio en relación con la sexualidad.
- Desarrollar una ética social, donde las relaciones entre las personas estén basadas en la igualdad, el respeto y la responsabilidad.

Orientaciones Psicopedagógicas

5

Esta etapa se caracteriza fundamentalmente por la interiorización por parte de niños y niñas de la moral sexual adulta, dentro del proceso de construcción de una moral autónoma. En este sentido, cobra una importancia fundamental el aprendizaje por observación, de modo que las relaciones con el profesorado, con el grupo de iguales y en la familia definen, en gran medida, sus actitudes es decir, son sus modelos de referencia. Esta capacidad de asimilación de la realidad física y social nos lleva a considerar este periodo como especialmente “crítico” para la adopción de actitudes naturales y positivas respecto a la sexualidad.

La interiorización de la moral sexual va a llevar, por otro lado, a un afianzamiento de las relaciones con sus iguales, con quienes comparte un ambiente de mayor permisividad que con las personas adultas.

Por último, cabe decir que si bien son sumamente importantes las actitudes que fomentemos en estas edades, no debemos menospreciar la importancia de los conocimientos objetivos en torno al hecho sexual humano, pues va a ser en contradicción con éstos como niños y niñas irán abandonando sus teorías infantiles, creencias erróneas...

LABOR EDUCADORA

Tiene una gran importancia. Por un lado, para muchos niños y niñas es la primera vez que acceden a la escuela, llegando a ésta con experiencias y deficiencias muy diferentes, entre las que se encuentran las ligadas al género. En este sentido, es necesario que por parte del profesorado se planifiquen actividades que contribuyan a compensar estas desigualdades, como son, entre otras, la

capacidad de expresar sentimientos, la autonomía, la decisión, etc., consideradas propias de uno u otro sexo y que deben ser desarrolladas en ambos, como potencialidades positivas en sí mismas.

Por otro lado, niños y niñas interiorizan la moral sexual adulta, con sus connotaciones peyorativas, negativas, respecto a la sexualidad. De ahí que el profesorado deba analizar, tanto el papel que como modelo representa para el alumnado (actitudes, manifestaciones...), como la influencia que sobre las actitudes y concepciones de éste, tienen los modelos simbólicos a través de los libros de texto, los medios de comunicación, etc., iniciando al alumnado en el análisis crítico de los valores y actitudes negativas que respecto a la sexualidad transmiten dichos modelos.

SITUACIÓN DE LA QUE PARTIMOS

Antes de plantear cualquier nivel de intervención en el aula, y si queremos contribuir a la adquisición de aprendizajes significativos, es preciso conocer el grado de información, las teorías, fantasías, intereses y actitudes que tiene el alumnado ante la sexualidad.

Esto permitirá al profesorado adecuar su actuación tanto a la situación general de la que se parte, como a los diferentes grados de madurez, de intereses..., presentes en el aula.

TIPO DE PENSAMIENTO

Al principio de la etapa, el pensamiento del alumnado se caracteriza por ser sincrético y analógico, es decir, niños y niñas perciben la realidad de manera

global, estableciendo asociaciones inmediatas entre objetos y entre sucesos sin efectuar análisis previos. A lo largo de la etapa, van adquiriendo capacidades para manejar la realidad concreta y son capaces de razonar manteniendo una determinada coherencia frente a posibles apariencias contradictorias (conservación intelectual).

En definitiva, el alumnado alcanzará progresivamente el pensamiento lógico que le posibilitará, en el último periodo de esta etapa, adquirir un pensamiento más complejo y sistemático.

Esta progresiva evolución en sus capacidades mentales derivará en intereses y análisis de la realidad diferentes y más elaborados que en periodos anteriores. Así, en los primeros años, y por ejemplo respecto al Centro de Interés, "Nuestro origen", sus intereses se centran sobre todo en el embarazo y el parto (aspectos más visibles), pasando progresivamente a centrarse en procesos más complejos como la fecundación y la anticoncepción.

INTERESES

Durante esta etapa, los niños y las niñas se encuentran especialmente inhibidos ante los aspectos sexuales: no preguntan, no manifiestan intereses ni conductas sexuales; lo que lleva a considerar a algunos autores que pasan por una etapa de latencia. En realidad, los niños y las niñas de estas edades siguen teniendo intereses y conductas sexuales, aunque han interiorizado pautas de tipo moral que les indican que no se deben manifestar intereses ni conductas sexuales ante las personas adultas.

Por todo ello, la labor de motivación es esencial en este periodo. Algunos

aspectos que pueden ayudar en este sentido son: conocer la realidad psicoafectiva y social del alumnado, crear un clima de afectividad y sinceridad que posibilite el diálogo y le permita al alumnado la expresión de sus inquietudes, partir de situaciones conocidas, familiares, escolares o sociales (embarazo de una madre, juegos en los que se manifieste la discriminación hacia las niñas...). También debemos tener en cuenta que muchos niños y niñas, con actitudes más naturales ante la sexualidad, pueden servir de estímulo y apoyo para el grupo-clase, propiciando el diálogo sobre dichos temas e implicando progresivamente al resto de la clase.

¿QUÉ Y CÓMO ENSEÑAR?

Las niñas y los niños tienen derecho a contrastar sus conocimientos y sus actitudes en un ambiente escolar flexible, cooperativo y sincero.

Debemos facilitar el proceso de búsqueda de respuestas individuales y colectivas a las preguntas que plantean. Normalmente, preguntan más de una vez, sobre todo en los primeros años de la etapa. Algunos factores propician este comportamiento: la complejidad del tema sexual, la discrepancia entre sus propias teorías y la información recibida, sus intentos de poner a prueba a la persona adulta...

Es importante conocer sus formas de pensamiento, fantasías y mitos más frecuentes con la finalidad de verbalizarlas, contrastarlas e ir descubriendo lo que hay de correcto e incorrecto en ellas. De esta forma, los niños y las niñas harán una nueva construcción-acomodación entre la información contrastada y sus concepciones previas. Durante algún tiempo,

sobre todo en los primeros años de la etapa, sus teorías pueden pesar más que la información recibida. Esto es algo que no debe angustiarnos: dicha información no les dañará y recurrirán a ella en el momento que la necesiten.

Como una característica notable de esta etapa suele aparecer el pudor como manifestación de diversos elementos, entre los que destacaríamos los cambios que se están viviendo y las ideas sobre la sexualidad y la imagen corporal presentes en el ambiente en el que se desarrollan. Ante esta manifestación, debemos mantener siempre actitudes de naturalidad, hablando de todo lo referente a la sexualidad como si de otro tema cualquiera se tratara. Si actuamos de esta forma, las manifestaciones de pudor desaparecerán progresivamente.

En los últimos años de la etapa, debido a las características del pensamiento del alumnado que les permite tener una mayor comprensión y razonamiento de la realidad, y, por extensión, de los hechos sexuales, el profesorado ha de ser capaz de reconocer y aplazar la respuesta de aquellos aspectos que no conozca y sobre los que requiera una mayor información, manteniendo una postura de naturalidad y sinceridad.

Hay que distinguir entre los conocimientos objetivos, demostrables y lo que son opiniones existentes socialmente acerca de un tema. Esto posibilitará que sea el alumnado el que forme su propio criterio, a través del análisis y la discusión, procurando el profesor o la profesora que sus opiniones queden como una más entre las del grupo.

Debemos darle importancia a todas las partes del cuerpo, fomentando el quererlo y vivirlo como elemento de

relación consigo mismo y con las demás personas. Se ha de potenciar la valoración de su cuerpo tal y como es, destacando siempre los aspectos saludables y positivos de cada persona.

Hay que poner especial cuidado en que se asuman las diferencias anatomofisiológicas entre los sexos, eliminando todos los elementos de género discriminatorios para ambos y potenciando las cualidades positivas que ofrecen niños y niñas en sí mismas. Ser sensibles, mostrar afecto, tener iniciativas, tomar decisiones..., son aspectos positivos a valorar en cada uno de los sexos, siempre respetando la individualidad de las personas.

En la segunda mitad de esta etapa es muy importante trabajar, con la debida contextualización, todos los aspectos referidos al desarrollo sexual, haciendo hincapié en todo lo que tienen de positivas las nuevas capacidades, sentimientos y necesidades de niñas y niños, resaltando que estos cambios no se producen a una edad fija, sino que varían de unas personas a otras. El conocimiento adecuado y completo de estos cambios facilitará que los vivan, en su momento, de una forma más positiva, relajada y natural.

Al trabajar el tema del origen, junto a la información biofisiológica, no debemos olvidar las cuestiones referidas al placer sexual: ¿por qué se besan?, ¿qué hacen?, ¿por qué lo hacen?... Estas cuestiones suelen ser olvidadas por padres, madres, profesorado..., probablemente porque, en el fondo, se está dispuesto a informar de la reproducción pero no del placer sexual. Al contrario de lo que generalmente se piensa, es más comprensible para el alumnado si se une a la información fisiológica este otro tipo de información.

Frecuentemente, en nuestra labor educativa obviamos fomentar aspectos como el desarrollo de la afectividad, la expresión de sentimientos... Sin embargo, fomentar y propiciar situaciones en las que niños y niñas expresen sus sentimientos y vivencias es muy importante, ya que el desarrollo de estas capacidades tendrá una gran influencia en sus actividades, conductas y relaciones posteriores.

Asimismo, debemos también facilitar la eliminación de los deseos que no son enriquecedores –como la agresividad– así como las conductas y actitudes que lleven consigo algún tipo de discriminación o dominación de un sexo sobre el otro, contribuyendo a que niños y niñas adquieran su identidad sexual de forma positiva, al margen de elementos de género discriminatorios.

LENGUAJE UTILIZADO

Es muy importante cuidar el vocabulario y el lenguaje que utilicemos, puesto que éste no sólo es el instrumento de comunicación más importante, sino que a través de él expresamos los significados y valores que les damos a las cosas.

El lenguaje, por tanto, influye enormemente en las concepciones que construimos en torno a la sexualidad, convirtiéndose muchas de las veces en regulador de nuestras conductas. Si hablamos de la sexualidad como algo sucio, negativo, violento..., será muy difícil que asumamos el hecho sexual como una realidad sana y enriquecedora.

En este sentido, hemos de partir del lenguaje utilizado por el alumnado intercambiándolo con el técnico, hasta que asumamos un lenguaje común verdaderamente comunicativo. Se trata de un

proceso donde hemos de conectar con nuestro alumnado a partir de sus experiencias, cuestionar la carga negativa, la malicia... que hay detrás del denominado "lenguaje vulgar", desmitificándolo, y adoptando paulatinamente un vocabulario común.

El objetivo final, por tanto, será lograr la comunicación natural y fluida en torno al hecho sexual humano, y para ello es necesario que usemos un vocabulario común, carente de cargas peyorativas y de malicia.

Por otro lado, el profesorado debe ser consciente de que la utilización y reiteración del género masculino para referirse tanto a chicos como a chicas, tiene como consecuencia la desvalorización del colectivo femenino, además de influir negativamente en la asunción de la identidad sexual por parte de las chicas, y dificultar la comunicación (¿cuándo se refiere sólo a chicos?, ¿cuándo a chicas y chicos?). Como alternativa y para referirnos a personas de ambos sexos, proponemos la utilización de genéricos reales tales como personas, alumnado, profesorado, etc., o la utilización de los dos géneros. De este modo, estaremos contribuyendo a favorecer la igualdad, no sólo en el lenguaje, sino en el pensamiento y en la acción.

Como última consideración respecto al lenguaje, cabe decir que debemos dar a conocer todas las palabras sinónimas que se suelen usar para denominar diferentes partes del cuerpo, por ejemplo: útero-matriz, pechos-tetas-mamas, etc.

MANIFESTACIONES SEXUALES

Niños y niñas manifiestan su sexualidad en relación con su propio cuerpo o en relación con las demás personas, por

curiosidad o porque ello les produce sensaciones placenteras. Estas manifestaciones son fundamentales de cara a un desarrollo adecuado de su sexualidad, y por tanto, no son en absoluto dañinas, ni física ni psíquicamente.

Si ante estas conductas reciben amenazas o castigos por parte de las personas adultas, estaremos creándoles sentimientos de culpabilidad, además de una concepción negativa y peligrosa de la sexualidad. Sus intereses y conductas sexuales persistirán, aunque no lo muestren ante las personas adultas, por lo que estaremos fomentando la hipocresía, la mentira, la incomunicación...; en definitiva, perturbando un adecuado desarrollo de su sexualidad.

Por el contrario, si existe un clima de naturalidad y confianza, observaremos en las primeras edades conductas de observación, autoexploración..., y en edades superiores, expresarán con naturalidad sus vivencias, inquietudes e intereses sexuales.

ABUSOS SEXUALES

Los abusos sexuales han adquirido en las últimas décadas una gran resonancia social. No sería correcto afirmar que en la actualidad ocurren con mayor frecuencia, pero sí que hoy son más conocidos. Ser conscientes de su importancia y de las implicaciones que estas conductas suelen tener en los chicos y las chicas que las viven, prevenirlos con una adecuada Educación Sexual y afrontarlos adecuadamente es fundamental.

Desde la escuela, y dentro de una visión positiva de la sexualidad, debemos dar a conocer al alumnado la existencia

de estas conductas y qué hacer en dichas situaciones: aprender a decir no, contar-lo, etc.

Es muy importante trabajar este tema en coordinación con la familia, puesto que el efecto de una reacción desmedida puede ser más grave que los propios abusos sexuales. Por otro lado, la

implicación de la familia ayuda a evitar que se produzcan o a denunciarlo en caso de haberse producido. En este caso, la labor educativa debe ir en la línea de exculpar al niño y a la niña y apoyarles psicológicamente, sin descuidar el conocer y utilizar las medidas legales existentes sobre tales hechos.

Orientaciones Didácticas

A la hora de desarrollar este apartado hemos pretendido resaltar las relaciones que existen entre unos principios didácticos generales, las orientaciones didácticas que de él se derivan y un modelo de actuación didáctica en el aula que englobe dichas orientaciones.

Hemos de aclarar que estos principios, orientaciones y modelos constituyen una forma más de ver la realidad, de abstraerla para comprenderla, y se fundamentan en criterios racionales de actuación (psicológicos, epistemológicos, sociológicos, pedagógicos). Intentan dar una imagen fija de los procesos de enseñanza y aprendizaje, que son complejos y dinámicos.

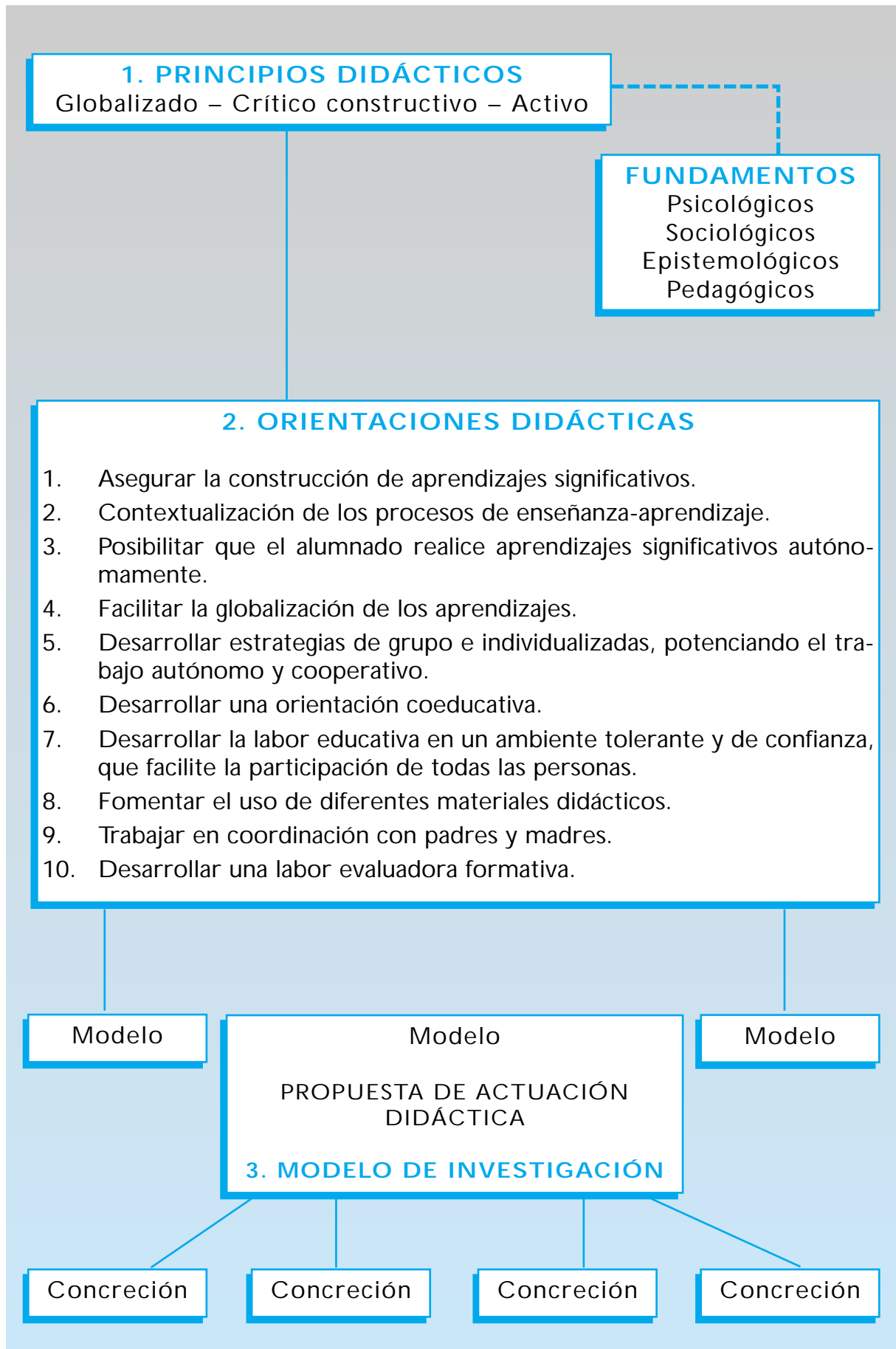
Haremos una breve descripción de cada elemento didáctico implicado en nuestra propuesta, puesto que son muchas las fuentes en las que podemos

ampliarlos y ello no es el objetivo de esta carpeta didáctica.

Finalmente, hemos de clarificar dos aspectos importantes:

- a) La Educación Sexual no necesita una metodología especial, distinta. Es decir, la propuesta planteada es trasladable (con la debida contextualización) a cualquier etapa y materia.
- b) Será el profesorado quien (con sus actitudes, experiencias, formación, reflexión...) progresivamente va a concretar y materializar de forma personal cualquier modelo, cualquier propuesta.

Gráficamente nuestro esquema de relaciones es el siguiente:



1. Cuando hablamos de Principios Didácticos nos estamos refiriendo a la existencia de unos principios muy generales que nos sirven de marco de referencia para nuestra actuación en el aula, que vertebran y sostienen unas determinadas formas de trabajo en la misma. Estos principios parten de la experiencia acumulada a lo largo de los años y de la reflexión (psicológica, sociológica, epistemológica y pedagógica) que la ha acompañado, dándole ambas (experiencia y reflexión) una racionalidad cada vez mayor a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Estos principios didácticos son:

Crítico-constructivo:

Esta característica supone dos vertientes complementarias entre sí.

- a) La vertiente personal, que implica, por un lado, al profesorado que construye críticamente (reflexionando, investigando...) su práctica educativa cotidiana; y por otro, al alumnado que construye críticamente sus conocimientos, actitudes y habilidades en un contexto escolar que facilita estos procesos.
- b) La vertiente social supone prestar una especial atención a la estrecha relación escuela-sociedad, que consiste en desvelar de forma crítica todos aquellos aspectos sociales y escolares que perpetúan las falsas creencias sobre la sexualidad humana y los conocimientos y las actitudes discriminatorias por razón de sexo, origen social... Esto posibilitará, progresivamente, la construcción de una sociedad y una escuela más igualitarias y enriquecedoras.

Activo:

Esta característica supone tener siempre presente que el alumnado debe ser el protagonista activo en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Este protagonismo no sólo supone actividad motora (manipulativa, de movimiento) sino también actividad participativa (decisión, organización, implicación, valoración...) y actividad operatoria (procesamiento de la información, interiorización, simulación, contraste).

Globalizado:

Todos los procesos de maduración forman una unidad global, indivisible e inseparable de la experiencia adquirida en relación con el medio. Cualquier actividad del alumnado pone en juego mecanismos afectivos, intelectuales, psicomotores, expresivos... De ahí la importancia de evitar una excesiva parcelación de la realidad y de los procesos de enseñanza.

La globalización, a través de Tópicos, Centros de Interés, Proyectos de Trabajo, etc., facilita una conexión entre sus intereses (lo que quieren saber), sus capacidades (lo que pueden saber) y el currículo (lo que deben saber), que repercute directamente en un aprendizaje significativo y motivador, y en una mayor asimilación e interpelación con su entorno socionatural.

2. De estos principios vertebradores se derivan una serie de Orientaciones Didácticas generales que caracterizan dichos ejes en los siguientes aspectos didácticos a tener en cuenta, entre otros:

2.1. *Asegurar la construcción de aprendizajes significativos.*

Para facilitar la construcción de aprendizajes significativos hay que desarrollar el conocimiento contextual, es decir, partir de lo que los niños y las niñas ya saben, de sus experiencias y sus conocimientos. A partir de esos conceptos previos que el alumnado posee, y que a menudo son erróneos e incompletos, se diseñarán actividades que les permitan ponerlos en cuestión, rectificarlos, aprendiendo del error y permitiéndoles que expresen sus ideas del cómo y el porqué de las cosas. Por ejemplo:

“Los niños tienen pene y las niñas no tienen nada”...

Asimismo, hay que facilitar el desarrollo de estrategias de asimilación comprensiva, que favorezcan la relación entre lo que saben –esquemas y conocimientos previos– y lo que quieren saber –nuevos contenidos y procedimientos–. Por ejemplo:

“¿Por dónde entró el niño?”; “¿Por dónde sale?”...

De esta forma, se facilita la construcción de aprendizajes significativos que mantengan la motivación e interés del alumnado, que hagan evolucionar sus concepciones infantiles, sus esquemas de conocimiento, que proporcionen la información necesaria en el momento oportuno... y puedan transferirlos a otras situaciones.

2.2. Contextualización de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Nos referimos, por un lado, a la necesidad de aprovechar y partir del entorno socio-natural de la escuela para que el aprendizaje escolar no suponga algo ajeno a las vivencias del alumnado, y para que éste sea protagonista activo en

la transformación y mejora de su realidad.

Por otro lado, el pensamiento de los niños y las niñas de estas edades se caracteriza por estar enmarcado en lo concreto. De ahí, la necesidad de partir en sus aprendizajes de la realidad más próxima y cercana, para progresivamente avanzar hacia la generalización y conocimiento de la realidad más lejana y abstracta.

En este sentido, se desarrollarán actividades como:

- Salidas (ejemplo, para conocer dónde se compran en el barrio los utensilios para el aseo de nuestro cuerpo).
- Visitas (ejemplo, a un bebé recién nacido).
- Encuestas (ejemplo, a nuestros padres y madres sobre cuestiones relacionadas con nuestro origen).
- Investigaciones (ejemplo, para conocer y recopilar las nanas que se cantan en el barrio).
- ...

Estas actividades nos servirán para desarrollar hábitos y estrategias de observación, de recogida de información, de análisis crítico, de clasificación..., dentro de un aprendizaje motivacional y significativo.

2.3. Posibilitar que el alumnado realice aprendizajes significativos autónomamente.

El papel del alumnado dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje debe ser, como ya hemos comentado, de prin-

principal protagonista, fomentando que sean capaces “de aprender a aprender”. El profesorado debe, por tanto, posibilitarlo a través del desarrollo de distintas estrategias educativas acordes con dicho principio, de las que destacan básicamente dos formas de aprendizaje y organización de la enseñanza: estrategias expositivas y estrategias por descubrimiento.

Debemos combinar, según convenga en las distintas situaciones educativas que surjan, el uso de ambas, aunque con las siguientes matizaciones:

- Hacer un uso adecuado de las estrategias expositivas (aprendizaje por recepción, uso de la memoria, importancia de los contenidos...) en el momento que haga falta. Por ejemplo, facilitación de información previa al comienzo del trabajo del alumnado, procedimientos para realizar una encuesta, una visita, explicación de conceptos previos necesarios para desarrollar una investigación...
- Aumentar el espacio y la importancia de las estrategias por descubrimiento (aprendizaje experiencial, importancia de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, papel investigador del alumnado y el profesorado...).

Dentro de esta última macro-estrategia es donde queremos enclavar una serie de estrategias específicas que contribuyen a su desarrollo:

- Estrategias de búsqueda de información: a través de estas actividades se recogen ideas y datos que sirven de contraste, abriendo nuevas perspectivas y familiarizando, al mismo tiempo, al alumnado con las distintas fuentes de información y con su uso.

Dentro de ellas proponemos actividades-tipo* como:

- Recogida de información, a partir de un guión previamente elaborado, en libros, folletos, en el barrio o pueblo...
- Entrevistas colectivas.
- Encuestas.
- Salidas fuera del centro escolar.
- Estrategias de organización de la información. Algunas actividades de este tipo son:
 - Elaboración de guiones de trabajo.
 - Elaboración de diagramas, tablas de doble entrada, murales, folletos, transparencias, diapositivas...

Estrategias de aprendizaje en situaciones lúdicas. Este apartado no supone que el resto de actividades-tipo que se proponen no tengan un marcado carácter lúdico, y más aún en estas edades, en las que el aprendizaje a través del juego es un principio incuestionable. Lo que pretendemos resaltar es la incorporación de unas actividades y fichas que conlleven explícitamente estas características.

Actividades-tipo como:

(*) El desarrollo de algunas de estas actividades tipo lo encontramos en el apartado 7. También podemos hallar algunas técnicas de trabajo dentro de esta Guía Didáctica.

- Pasatiempos: sopas de letras, mensajes secretos, adivinanzas...
- Juegos de cooperación, de conocimiento, de cohesión...
- Puzzles.
- Dramatizaciones.

Estrategias de comunicación. Las actividades de comunicación juegan un papel muy importante en el desarrollo y sostenimiento de la motivación del alumnado –“lo que hago es importante”, “sirve para algo”–, en el fomento de una actitud crítica, en la construcción de conocimientos cada vez más elaborados, en la potenciación de la comunicación libre de ideas, en la reivindicación de mejoras sociales fruto de la reflexión individual y colectiva...

Muchas de las actividades-tipo ya comentadas sirven a su vez de comunicación no obstante, mencionaremos algunas más específicas como:

- Presentación de trabajos al alumnado de otros cursos, a los padres y madres, a las asociaciones del barrio...
- Enviar los trabajos elaborados: monografías, cuentos, cómics, poesías, cartas, artículos de opinión..., al periódico escolar, a los medios de comunicación, a otros colegios, a la biblioteca del aula, del centro...
- Realizar campañas de sensibilización, formación, etc., en el centro, barrio...

En concreto, para los últimos años de la Primaria (9-12), podemos añadir dos tipos de estrategias más acordes con las capacidades cognitivas de estas edades.

- Estrategias para el establecimiento de metas colectivas: Las actividades

que permiten e invitan al alumnado a comprometerse en la investigación de las ideas y en la aplicación de procesos intelectuales son muy eficaces. Por ejemplo:

- Realizar un torbellino de ideas.
- Realizar un barómetro de valores.
- Realizar una sesión de imagen-palabra.
- Realizar un comentario de texto.
- Realizar un vídeo-fórum.
- Realizar un análisis de la publicidad.
- Realizar un panel de personas expertas.

Facilitar las condiciones para que todas las respuestas sean razonadas, todas las personas pueden hablar y ser escuchadas (sobre, por ejemplo, la responsabilidad entre los sexos en el reparto de tareas domésticas), es más apropiado que pretender transmitirlo verbalmente.

- Estrategias de resolución de problemas. Es muy importante plantear actividades que lleven consigo el análisis de situaciones problemáticas, el estudio de los problemas individuales y colectivos desde distintos puntos de vista, de los factores a tener en cuenta a la hora de plantear una acción concreta, de las consecuencias de ésta y de la búsqueda de diversas alternativas.

Por otro lado, en estas edades es de vital importancia la adquisición del pensamiento causal, consecutivo, alternativo y en perspectiva que les permita desarrollar nuevas capacidades para enfrentarse a situaciones nuevas, tomar decisiones importantes y tener una mayor integra-

ción crítica en el medio donde se desenvuelven.

Asimismo, el entrenamiento en habilidades sociales, comunicación interpersonal y ética social tiene que ocupar un lugar destacado.

Por ello, en nuestras Unidades Didácticas –a modo de sugerencia– hemos incorporado actividades tales como:

- Dramatizaciones.
- Juego de roles.
- Estudio de casos.
- Resolución de problemas.
- Invención de situaciones problemáticas.
- Desarrollo de habilidades sociales.

No nos cansaremos de repetir que las actividades favorecen más el proceso de enseñanza-aprendizaje si son significativas (parten de sus concepciones previas y son aplicables y reconocibles en su entorno).

2.4. Facilitar la globalización de los aprendizajes.

La globalización hace referencia a la forma en que se presenta y es percibida la realidad, y a la manera de acercarnos al conocimiento de ella. Psicológicamente, el alumnado de estas edades percibe la realidad de forma global, como un todo, y por lo tanto, es imprescindible presentarles la realidad de ese modo, a través de Centros de Interés, Tópicos, Proyectos de Trabajo...

La parcialización de los contenidos en áreas debe servir únicamente al profe-

sorado para facilitarle la programación de las actividades de enseñanza.

La metodología globalizada no se improvisa espontáneamente en el aula, sino que encierra todo un proceso. Este proceso puede materializarse de múltiples maneras, en función de la concepción y organización didáctica que cada docente desarrolle en su aula, organización que pretendemos facilitar mediante una propuesta de Modelo de Actuación.

En todo este proceso es necesaria la coordinación del profesorado de nivel o ciclo-etapa para seguir una línea coherente y unificada del proceso de enseñanza.

Muchos contenidos, procedimientos..., no se adquieren únicamente en actividades del aula y es preciso diseñar actividades en el ámbito de ciclo y de etapa.

Por todo ello, las Unidades Didácticas que presentamos en esta carpeta, siguen un enfoque globalizado.

2.5. Desarrollar estrategias de grupo e individualizadas, potenciando el trabajo autónomo y cooperativo.

Tanto el trabajo individual como en grupo se emplean frecuentemente en el desarrollo de las actividades propuestas en la programación: observación, experimentación, diálogo, debate...

Ambas formas de agrupamiento deben facilitar el desarrollo del trabajo autónomo y cooperativo. Así, cada alumno y cada alumna trabajan a su ritmo y nivel construyendo sus concepciones de la realidad, y es el grupo el que facilita y promueve el establecimiento de metas colectivas, el documentarse ante cada situación concreta, discutir los conoci-

mientos y actitudes de sus diferentes miembros, plantear situaciones problemáticas y elaborar sus propias respuestas.

Estas características son importantes en todo proceso de enseñanza-aprendizaje, pero imprescindibles para el trabajo cognoscitivo y de actitudes de la sexualidad.

En este sentido, es fundamental destacar la asamblea como una actividad o forma de organización y decisión de la clase que promueve y facilita el crear un clima de aceptación mutua y cooperación, induciendo a la organización de equipos de trabajo, a la distribución de tareas y responsabilidades...

2.6. Desarrollar una orientación coeducativa.

Esto supone la programación de objetivos que planteen el desarrollo de valores y potencialidades positivas en ambos sexos, y la puesta en práctica de actividades compensadoras de aquellas desigualdades ligadas al género, que dificultan el desarrollo de todas las capacidades de la personalidad humana.

Se ha de tener especial cuidado con las actitudes y conductas cotidianas que se mantienen en el aula a la hora de reforzar positivamente, ya que diversos estudios han puesto de manifiesto que el profesorado suele reforzar más a los niños que a las niñas, y más los valores denominados "masculinos" que los "femeninos".

2.7. Desarrollar la labor educativa en un ambiente tolerante y de confianza, facilitando la participación de todas las personas.

En el desarrollo de cualquier tarea educativa, y mucho más en Educación

Sexual, el clima que se viva en la clase constituye un elemento esencial.

Las actitudes del educador y de la educadora juegan un papel central, por la función de modelo de aprendizaje que tienen para el alumnado. De esta forma, sus comportamientos, gestos, observaciones..., adquieren tanta o más importancia que la información que se transmite.

La participación del alumnado, en los primeros momentos se hace dificultosa, debido al desconocimiento del grupo, por la falta de confianza...

Para facilitar un mayor entendimiento y cohesión de la clase, proponemos la introducción de juegos de conocimiento, comunicación, cohesión, confianza, cooperación..., en las sesiones de trabajo.

Hay un amplio volumen de publicaciones al respecto que recomendamos consultar.

Asimismo, en el presente material adjuntamos –a modo de ejemplo– algunos juegos.

2.8. Fomentar el uso de diferentes Materiales Didácticos.

En las programaciones del presente material, especificamos algunos materiales necesarios o propuestos para el trabajo de la Educación Sexual en los diferentes Centros de Interés.

Hay que conocer el material previamente y elegir en función de las características y necesidades específicas de la programación y el aula.

Se debe tener en cuenta que todo material es sustituible y que nunca debe estar supeditada la labor educativa a éste. El profesorado, con su capacidad de ima-

ginación y de mejorar las situaciones, así como el material que ofrecen el entorno y las personas que lo componen: padres, madres..., pueden enriquecer y facilitar el trabajo en el aula.

En cualquier caso, se debe fomentar el empleo de materiales multimedia (revistas, vídeos, diapositivas, transparencias, libros de texto...), teniendo siempre presente que el material o la utilización que se haga de éste lleva implícito, muchas veces, un marcado carácter sexista (texto, dibujos, personajes en los libros de textos, fichas, juegos...) que hemos de analizar, tratando de corregir y eliminar.

2.9. Trabajar en coordinación con madres y padres.

La coordinación con la familia es imprescindible para que el alumnado reciba una formación coherente y no contradictoria, tanto en los conocimientos como, fundamentalmente, en las actitudes. Este hecho cobra una importancia esencial en el caso de la Educación Sexual.

La coordinación con padres y madres se puede plantear desde dos enfoques. Por un lado, pidiendo su colaboración e implicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de actividades que requieren tanto su colaboración en casa (encuestas, información, hábitos y conductas...) como su participación directa en actividades del centro y del aula (talleres, visitas, excursiones, exposiciones...).

Por otro lado, contribuyendo a su formación y educación en sexualidad, desde el ámbito de competencia de la escuela y en concreto desde las tutorías. Algunos aspectos a tratar serían: propor-

cionar una serie de conocimientos básicos sobre las características de la sexualidad de sus hijos e hijas, y facilitar unas pautas básicas de actuación de todos los Centros de Interés trabajados en el aula.

De esta forma, podremos pedirles la colaboración más importante que pueden ofrecer, desde sus hogares, en la práctica diaria, cooperando en la transmisión de conocimientos, favoreciendo procesos de identidad sexual, fomentando actitudes positivas hacia la sexualidad y conductas no discriminatorias.

2.10. Facilitar una labor evaluadora formativa.

La evaluación es un elemento imprescindible para analizar si la actividad educativa se ajusta a la realidad del alumnado (inicialmente y durante todo el desarrollo), si se van consiguiendo los objetivos propuestos y qué adaptaciones se deben ir introduciendo para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La evaluación la entendemos como un proceso continuo, formativo y compartida con el alumnado.

Tanto el profesorado como el grupo-clase deben desempeñar un papel activo. El alumnado, participando activamente por medio de su propia autoevaluación, confrontando con el resto del grupo, con el profesor o la profesora; el profesorado, analizando no sólo la evolución directa del alumnado, sino su propia actuación por medio del análisis de los diferentes elementos didácticos (el equipamiento, los recursos, el tiempo dedicado...) que conforman el proceso de enseñanza-aprendizaje. Uno de los instrumentos que facilitan este análisis, sobre todo cuando se comienza o se introduce algún aspecto nuevo, como es en este

caso la Educación Sexual, es el Diario escolar del profesorado.

Por otro lado, la Educación Sexual afecta a toda la personalidad de los niños y de las niñas, no debiendo, por tanto, limitarnos exclusivamente a una evaluación cuantitativa de conocimientos, sino, y fundamentalmente en estas edades, de actitudes y comportamientos. Actitudes y comportamientos de naturalidad; respeto, cooperación, igualdad..., que exigen un trabajo progresivo constante y coordinado dentro de la propia escuela y en estrecha relación con su entorno.

Asimismo, hay que evaluar si progresivamente se va sustituyendo la escuela mixta –donde hay una imposición de valores masculinos– por la coeducativa, donde se desarrollan valores positivos para las personas, independientemente de que hoy estén ligados a uno u otro género.

La evolución del proceso de enseñanza-aprendizaje se realiza fundamentalmente a través del seguimiento sistemático de la implicación del alumnado en las diferentes actividades diseñadas, que vienen a responder a los objetivos didácticos planteados. Analizamos a continuación, desde esta óptica, algunas de las actividades tipo planteadas en las Unidades Didácticas:

Actividad Experimental. A través de ella captamos la capacidad del alumnado para plantear preguntas, buscar medios de resolverlas, así como la capacidad de organizarse, de distribuir funciones, de intercambiar ideas, colaborar para llevar a cabo un proyecto común. Al final del proceso se podrá captar si son capaces de elaborar las conclusiones de sus trabajos, dándose cuenta de que han aprendido cosas nuevas o que han modificado conocimientos que ya poseían.

Salidas de trabajo. En esta actividad hay que evaluar sus tres fases: preparación, realización y trabajo posterior. Se realizará a través de la observación directa del profesorado, la revisión de los cuadernos de campo, de las conclusiones, monografías..., de la responsabilidad en el reparto de tareas, de la interacción dentro del grupo y entre éste y el profesorado.

Uso y consulta de fuentes documentales y de información, como entrevistas, diccionarios, libros... En ellas captamos no sólo la habilidad para su utilización, sino la capacidad de análisis, crítica, contraste...

Análisis de la Expresión Verbal. Sobre todo en los primeros años de la etapa, es una fuente valiosa de datos, debido a las características de las actividades y de las producciones que a esas edades realizan los niños y las niñas. A través de ellos se capta el nivel de vocabulario, de conocimientos, de actitudes...

Revisión de cuadernos, informes, monografías, murales... que permite detectar los avances y deficiencias en relación con trabajos anteriores.

Recursos escritos, como fichas, redacciones, figuras mudas, dibujos realizados..., que permiten evaluar sobre todo, la adquisición y memorización comprensiva de los hechos, conocimientos...

Asambleas, debates, juegos, dramatizaciones..., son actividades especialmente aptas para observar la incorporación de actitudes, valores, normas, a la vida cotidiana, y para la evaluación de los mismos tanto individual como grupal.

El análisis y la puesta en práctica de las actuaciones derivadas de los datos y conclusiones establecidas en el desarrollo de las distintas actividades, contribuirán a la consolidación de los aprendizajes de tipo actitudinal. Aprendizajes que en la Educación Sexual son prioritarios y a su vez los de más difícil consecución.

Seguidamente, se proponen una serie de instrumentos* para facilitar la sistematización de la observación directa del profesorado en el aula. Éstos se pueden aplicar de forma individual o al grupo, modificar o completar..., en función de las características e intereses en cada caso concreto. A través de ellos se evalúa la evolución de los conocimientos, actitudes y comportamientos del grupo-clase referente a los respectivos Centros de Interés:

- Hoja de registro de intereses.
- Anecdotario.
- Hoja de análisis de los dibujos realizados por los niños y las niñas de la clase.
- Protocolo de observación cualitativa de comportamientos, relaciones, actitudes... del grupo-clase.

El segundo ciclo de la etapa se complementa con las siguientes:

- Pruebas escritas para relacionar, completar, desarrollar..., que posteriormente el alumnado, de forma colectiva o individualmente, autocorregirá.
- Diario escolar del alumnado, como instrumento de autoevaluación y autovaloración.

Por último, un elemento muy importante a tener en cuenta para la valoración de la evolución (cognitiva, afectiva, actitudinal...) del alumnado en el ámbito afectivo-sexual es la familia. Recoger o intercambiar información con los padres y las madres es imprescindible para completar la evolución del alumnado.

3. Todas estas orientaciones didácticas generales, expuestas de forma analítica, deben ser –y son– materializadas de infinitas maneras en cada aula, según las características personales de cada docente.

Asimismo, también se pueden proponer múltiples modelos que faciliten su concreción. Por nuestra parte, nos hemos atrevido a hacerlas converger, a sintetizarlas, en una propuesta de trabajo en el aula con un marcado carácter de investigación, con la finalidad de ilustrar y orientar las interrelaciones que se dan en el aula, dentro de un contexto determinado (social, natural, institucional, escolar) entre los siguientes protagonistas:

- El alumnado investigador, fundamentado en el empleo de una actitud de exploración y de pensamiento racional.
- El profesorado investigador, como una persona que actúa y reflexiona constantemente, haciendo que converjan lo que el alumnado “debe saber” con lo que realmente “quiere y puede saber”.
- La programación que ha de investigarse, como una hipótesis de trabajo que progresivamente va contextualizándose, contrastán-

(*) Algunos de estos instrumentos de evaluación se encuentran desarrollados en el Apartado 8 y en esta Guía Didáctica.

dose y dando respuestas a las necesidades y posibilidades del aula.

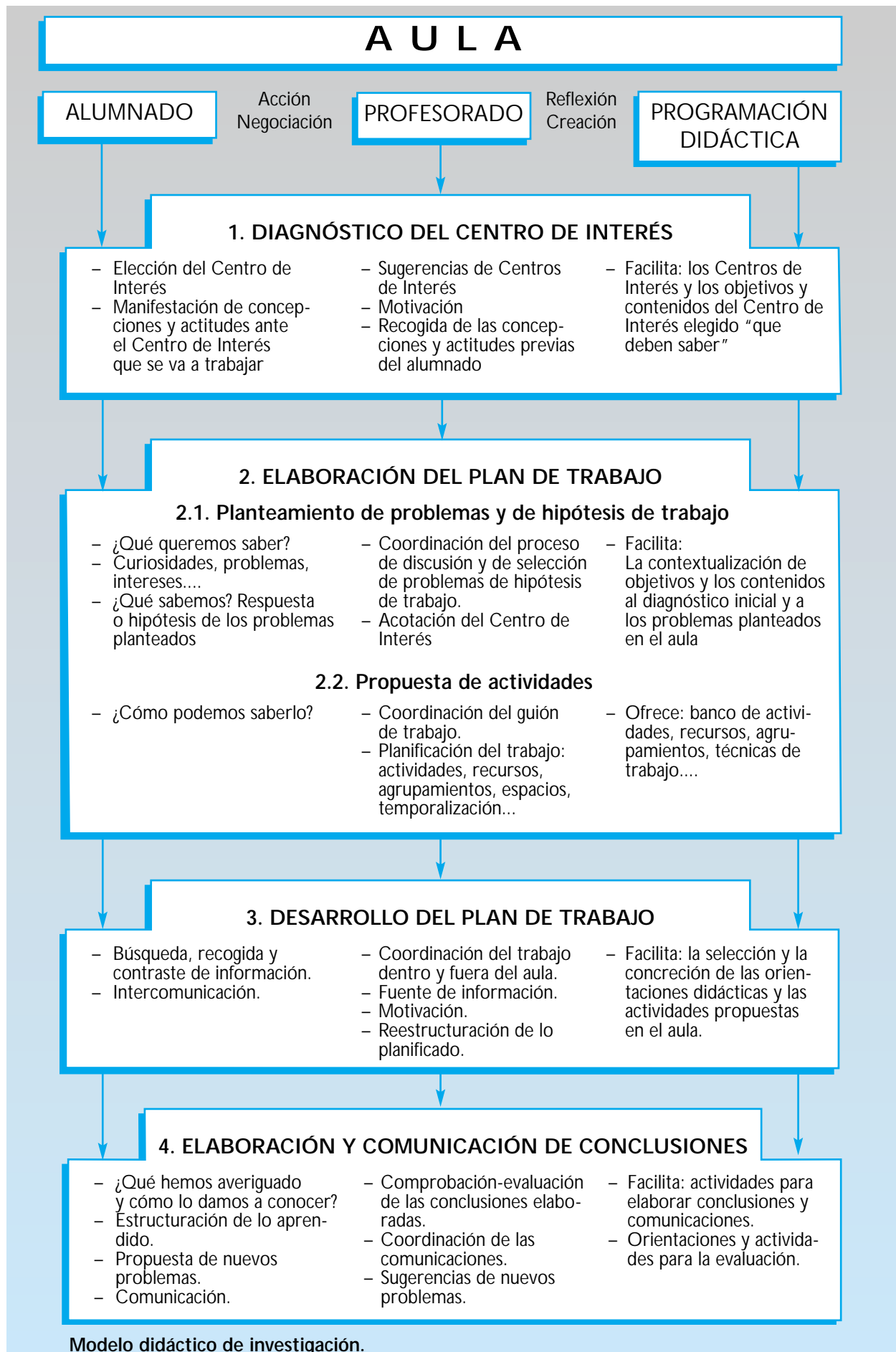
Este **MODELO DIDÁCTICO DE INVESTIGACIÓN** que presentamos como propuesta de trabajo en el aula, pensamos que puede ser asumido progresivamente, incorporando a nuestro trabajo cotidiano aspectos innovadores que nos lleven desde un mayor protagonismo hasta una cada vez mayor autonomía del alumnado.

La decisión por este modelo y no por otro, viene determinada por tres causas fundamentales:

- Por su capacidad para integrar con coherencia los principios y orientaciones didácticas ya mencionados.

- Por su flexibilidad y amplitud metodológica, que posibilita una asunción progresiva por parte del alumnado y el profesorado.
- Por fomentar una labor docente creativa y un desarrollo de las capacidades cognoscitivas procedimentales y actitudinales del alumnado que les permita integrarse en la vida cotidiana de forma autónoma y crítica.

Desde nuestra experiencia, hemos constatado que los mejores procesos y resultados de enseñanza y aprendizaje de Educación Sexual han sido los que han conllevado una labor de investigación similar a la aquí propuesta:



A continuación explicaremos las interrelaciones y fases presentes en este Modelo Didáctico de Investigación:

Es una propuesta para desarrollar en el contexto del aula, lo cual no significa una defensa del trabajo individual y parcelado. Defendemos la necesidad del trabajo en equipo y de un proyecto curricular que lo guíe.

Aunque en el contexto aula hay muchas variables explícitas e implícitas (sociales, afectivas, culturales, materiales, institucionales...) que repercuten en lo que sucede dentro de ella, nos centraremos en el protagonismo interactivo de tres de sus principales componentes:

- El alumnado que quiere aprender y tiene unas capacidades que desarrollar para ese aprendizaje.
- La programación, que viene a ser lo que la sociedad demanda que debe aprender el alumnado para incorporarse a la vida social.
- El profesorado, mediando entre ambos, que en su trabajo cotidiano actúa y negocia con el alumnado orientándole en su proceso de aprendizaje; y reflexiona sobre la programación, ajustándola a la realidad en la que se encuentra su alumnado.

Las fases del proceso de investigación son cuatro. En cada una de ellas se llevan a cabo unas determinadas acciones por parte de cada componente implicado.

Veamos estas fases detenidamente:

1. Primera fase: Diagnóstico del Centro de Interés.

El Centro de Interés puede venir dado por la elección libre del alumnado y por sugerencia del profesorado, o facilitado por la programación.

Si este Centro de Interés es interesante para el alumnado, qué duda cabe que partiremos de una situación privilegiada para afrontar nuevas situaciones de aprendizaje que provoquen desequilibrios y avances en sus estructuras mentales, posibilitándoles una interacción más rica con el entorno.

Para el diagnóstico del Centro de Interés es importante que se recojan las concepciones y actitudes que tiene el alumnado en torno al tema que se va a estudiar, teniendo como criterio general lo que deben aprender.

Para realizar este diagnóstico nos podemos servir de múltiples técnicas y situaciones, como por ejemplo una encuesta, un diálogo, un vídeo-fórum, una sesión de imagen-palabra, una excursión...

Durante esta primera fase, el profesorado debe prestar especial atención a la creación de un ambiente de motivación constante que genere verdaderas ganas de aprender en el alumnado.

2. Segunda fase: Elaboración del Plan de Trabajo.

En esta fase, diferenciamos dos pasos que nos van a ayudar a la hora de planificar el Centro de Interés.

2.1. Planteamiento de problemas y de hipótesis de trabajo.

Es indudable que los temas de interés, en principio, presentan tal amplitud de contenidos que es difícil darles entrada en el aula; así como decidir cuáles de ellos seleccionar.

Por tanto, es importante partir de dos preguntas básicas que nos van a ayudar a acotar el tema y a mantener vivo el interés del alumnado por el mismo:

- ¿Qué queremos saber? (curiosidades, problemas, intereses... muy vinculados a su entorno real).
- ¿Qué sabemos? (respuestas o hipótesis de trabajo sobre dichos problemas, que el alumnado debe comprobar, falsear, verificar...).

Estas preguntas e hipótesis de trabajo serán el hilo conductor del Plan de Trabajo. En consecuencia, el profesorado facilitará situaciones, informaciones..., que ayuden a que el alumnado adquiera progresivamente mayor agilidad al plantearlo.

El profesorado, en este paso, debe coordinar el proceso de discusión y de selección de los problemas que han de investigarse y de las hipótesis de trabajo. Ha de facilitar la acotación del Centro de Interés e introducir problemas que considere relevantes en el desarrollo del mismo.

Las finalidades (objetivos y contenidos) iniciales en torno al Centro de Interés, contempladas en la programación, se irán adaptando y contextualizando como fruto de la reflexión del profesorado, el diagnóstico inicial y los problemas planteados por el alumnado.

2.2. Propuestas de actividades de trabajo.

En este paso, a partir de la pregunta ¿Cómo podemos saberlo?, el alumnado propone una lista de actividades, que aumentará en cantidad y calidad a medida que se familiarice con el proceso. El profesorado recoge, propone y negocia con el alumnado las grandes actividades que han de realizarse, y planifica las estrategias organizativas necesarias para el desarrollo de las mismas, recursos, agrupamientos, temporalización, espacio... Asimismo puede coordinar la elaboración del guión de trabajo que indique los procesos que han de seguirse para dar respuesta a los problemas e hipótesis planteados: ¿qué se va a investigar?, ¿para qué?, ¿cómo?, ¿quién?, ¿cómo evaluar?, ¿cómo difundir?

En este paso, y como fruto de la negociación del guión de trabajo con el alumnado, el profesorado termina de configurar y contextualizar la programación prevista para su puesta en práctica.

3. Tercera fase: Desarrollo del Plan de Trabajo.

Esta fase la podríamos caracterizar como la fase activa y de mayor dedicación espacio-temporal. Es la que normalmente se desarrolla en todas las aulas: realización de actividades, ya sea desde una perspectiva tradicional, espontánea o innovadora.

En nuestro modelo hemos querido darle sentido y significación lógica, psicológica, pedagógica y sociológica, en función de un diagnóstico inicial de lo que el alumnado puede, quiere, y debe aprender, y de un plan de trabajo sobre cómo debe aprenderlo y cómo debemos enseñarlo.

El alumnado lleva a cabo actividades de búsqueda, recogida y contraste de información directa o indirecta de diversas fuentes. Observa, manipula, clasifica, compara, analiza, aplica, resuelve problemas, generaliza..., de forma personal y colectiva, de manera que la intercomunicación de lo aprendido favorezca una aproximación descentrada a la realidad y una progresiva reestructuración y cambio conceptual, de procedimientos y de actitudes, que le posibiliten una relación más autónoma y enriquecedora con su entorno.

El profesorado desarrolla en esta fase un papel de constante motivación y coordinación de las actividades desarrolladas, constituyéndose en una fuente de información más. Su relación con la programación va a tener un fuerte peso creativo, al ir concretando y reestructurando lo planificado, en función de lo que acontece dentro y fuera del aula.

4. Cuarta fase: Elaboración y comunicación de conclusiones.

Fruto de la implicación personal en el desarrollo de la investigación, el alumnado ha ido dando respuesta a los problemas e hipótesis de trabajo; estas respuestas conllevan, en esta fase, una conceptualización y estructuración de los conocimientos aprendidos, así como una reflexión sobre los pasos dados, los errores cometidos y los problemas surgidos, pudiendo dar pie esta reflexión al inicio de nuevos procesos de investigación.

Finalmente, el alumnado, después de haber dado respuesta a la pregunta *¿Qué hemos averiguado?*, comunica y difunde el trabajo y los resultados obtenidos. Estas actividades repercuten en el enriquecimiento de las ideas obtenidas y en la motivación personal y colectiva,

puesto que lo elaborado va a ser tenido en cuenta por otras personas y va a cumplir distintas funciones (biblioteca de la clase, exposición, publicación en los medios de comunicación, reivindicación de mejoras para el centro y la zona...).

El profesorado, en esta fase, ha de favorecer la reflexión y la valoración del alumnado sobre lo realizado, coordinar las vías de difusión y sugerir nuevos problemas para investigar. Asimismo, ha de valorar las conclusiones y el proceso de aprendizaje seguido, el programa y las estrategias de enseñanza planificadas.

La programación ofrece distintas estrategias que favorecen la elaboración y comunicación de conclusiones y la evaluación del proceso seguido. Estas estrategias las debe contextualizar el profesorado en su aula a partir de la reflexión y la creación.

El seguimiento de estas grandes fases, y de sus diferentes pasos, no debe implicar rigidez en las decisiones que se tomen, ya que en su plasmación en el aula pueden darse avances, retrocesos y desviaciones que, en todo caso, deben repercutir en su mejora cualitativa.

Algunas técnicas de trabajo

En Educación Sexual, como ya hemos indicado en otros capítulos, pueden usarse técnicas y recursos similares a los empleados en otras áreas. Sin embargo, hay una serie de técnicas que, por implicar al alumnado, ser de grupo y atractivas, son especialmente útiles.

Las técnicas que exponemos a continuación permiten al alumnado dialogar, tomar una postura ante determinados temas, argumentar, ponerse en el lugar de otra persona, analizar los pros y los contras de una actuación... Es decir, que a través de ellas no sólo trabajamos contenidos conceptuales, sino también actitudes, valores, normas y habilidades.

El uso de estas técnicas no es obligatorio. El profesorado debe seleccionar en función de la edad, el Centro de Interés, el momento, los recursos disponibles, el tiempo... aquéllas que contribuyan a la consecución de los objetivos planteados.

Aunque cada una de ellas es distinta, es importante tener en cuenta:

- La necesidad de conocer previamente los fundamentos y la práctica –a través de la participación en ella– de las dinámicas de grupo, para evitar su aplicación mecánica.
- El desarrollo de un clima de confianza, participación y respeto entre todas las personas del grupo.
- La flexibilidad de las técnicas planteadas, que permiten introducir variantes que facilitan su adaptación a cada situación concreta.
- La progresión en la introducción de éstas. En concreto, en el caso de los juegos es recomendable ir introduciendo paulatinamente juegos de presentación, conocimiento, de cohesión...

- La evaluación del desarrollo de cada una de las técnicas es un elemento importante. Al finalizar cada una de ellas debemos realizar una puesta en común acerca de cómo nos hemos sentido, qué nos ha resultado más positivo, qué nos ha gustado menos...

Las técnicas que se presentan a continuación son:

1. JUEGOS:

- 1.1. Juegos de presentación.
- 1.2. Juegos de conocimiento.
- 1.3. Juegos de autoestima.
- 1.4. Juegos de cooperación.

2. TÉCNICAS PARA ESTUDIAR ALGUNOS TEMAS:

- 2.1. Torbellino de ideas.
- 2.2. Barómetro de valores.
- 2.3. Entrevista colectiva.
- 2.4. Juego de roles.
- 2.5. Panel de personas expertas.

3. TÉCNICAS DE TRABAJO CON MATERIALES AUDIOVISUALES:

- 3.1. Realización de programas de radio.
- 3.2. Realización de transparencias.
- 3.3. Realización de diapositivas.
- 3.4. Realización de cómics.

4. TÉCNICAS PARA DESARROLLAR HABILIDADES SOCIALES:

- 4.1. Saber escuchar.
- 4.2. Hacer cumplidos.
- 4.3. Disculparse.
- 4.4. Expresar los propios sentimientos.
- 4.5. Comprender los sentimientos de las demás personas.
- 4.6. Expresar afecto.
- 4.7. Formular una queja.
- 4.8. Decir no.
- 4.9. Comunicarse sin palabras.
- 4.10. Afrontar conflictos.

1. JUEGOS

Los juegos que se exponen a continuación han sido tomados de la bibliografía que se adjunta.

1.1. JUEGOS DE PRESENTACIÓN

Este es mi amigo, iniciales de cualidades, me pica aquí

Las personas participantes se sientan en círculo con las manos unidas. Una comienza presentando, por ejemplo al compañero de su izquierda con la fórmula "éste es mi amigo Daniel", cuando dice el nombre alza la mano de su amigo al aire; se continúa el juego hasta que todos y todas hayan sido presentados.

Otras variantes del juego son:

- Cada persona dice su nombre y apellidos, y a la vez dos calificativos positivos que la definen y que tienen sus mismas iniciales. Por ejemplo, Pedro Acosta, plácido y amable.
- Todos y todas en círculo. La primera persona dice: “Me llamo Carlos y me pica aquí” (rascándose alguna parte del cuerpo; por ejemplo, la cabeza). La segunda persona dice: “Se llama Carlos y le pica allí” (rascando la cabeza de Carlos) “y yo me llamo María y me pica aquí” (rascándose). Y así sucesivamente, hasta completar el círculo.

Estoy sentada y amo muy en secreto

Se sientan en un círculo, dejando una silla vacía. La persona que está a la izquierda de la silla vacía dice: “estoy sentada” y ocupa rápidamente la silla; la siguiente por la izquierda: “y amo”, ocupando la silla vacía de la anterior; la siguiente dice “muy en secreto” y realiza la misma acción; la siguiente dice: “a...” (p. ej., Laura) y ocupa la silla que quedó vacía. La persona nombrada correrá a ocupar la silla que dejó la que le nombró. Las dos personas que están a derecha e izquierda de Laura, sin levantarse, intentarán cogerla para que no se vaya. Sigue el juego con la que esté a la izquierda de la silla vacía.

El tren de los nombres

Todas las personas se colocan en círculo. Una hace de locomotora y traquetea y resopla por el círculo, hasta parar delante de alguien y, si sabe su nombre, lo dice en alto mientras simultáneamente pita y salta haciendo movimientos de

semáforo con sus brazos. La locomotora se da la vuelta y engancha al nuevo vagón, y juntos traquetean de nuevo por el círculo hasta detenerse delante de otra persona, y tanto la locomotora como el vagón gritan su nombre. Enganchan al nuevo vagón y así sucesivamente hasta que el tren nombrador compuesto por todos y todas, traquettee por la sala.

1.2. JUEGOS DE CONOCIMIENTO

Entrevistas mutuas

Explicación del juego al gran grupo, seguida de agrupamiento por parejas, intentando elegir a alguien a quien no se conoce mucho. Las parejas se aíslan, y durante 10 minutos se presentan diciéndose nombre, aficiones, expectativas... A continuación, cada persona presenta su pareja al resto de la clase.

Círculos dobles

Se divide la clase en dos grandes grupos por el procedimiento de numerarse: 1, 2, 1, 2, 1, 2, etc. Todos los números 1 forman un grupo mirando hacia afuera. Los números 2 forman un círculo exterior al otro, mirando a los primeros y formando parejas con ellos.

Se dan las siguientes instrucciones:

¿Conoces el nombre de tu pareja? Si no lo sabes, pregúntaselo. Una vez que se han presentado se lanza una nueva pregunta. Respondida ésta, el círculo exterior avanza un paso y quedan formadas nuevas parejas.

La dinámica continúa siguiendo el mismo proceso.

Si yo fuese...

Se reparten las tarjetas, que llevan escritas unas cuantas frases para contestar, de este tipo:

Si yo fuera un coche, sería un...; si yo fuera un lugar geográfico, sería...; si yo fuera un animal, sería...; si yo fuera música, sería...; etc.

Cuando todas las personas hayan terminado, se recogen las tarjetas, se barajan y se vuelven a repartir, y cada una irá leyendo en voz alta sucesivamente la tarjeta que le ha correspondido. El grupo tiene que averiguar quién la escribió. Cuando se ha averiguado, se toma la tarjeta, se le pone el nombre y se coloca en el panel o pared.

El micrófono mágico

Se sientan en círculo. El objeto que hace de micrófono se pasa de una persona a otra. Antes de lanzar el micrófono, quien lo tiene en sus manos se dirige a una persona del grupo, diciendo el nombre de ésta y dirigiéndole una pregunta, al tiempo que le pasa el micrófono.

1.3. JUEGOS DE COHESIÓN Y CONFIANZA

Cesta de frutas

Las personas participantes se sitúan sentadas cada una en una silla en círculo, menos una, que queda en el centro. Estarán repartidas en grupos de frutas (manzanas, ciruelas...). La persona del centro gritará dos clases de frutas y éstas tendrán que cambiar de sitio intentando ocupar la del centro una de las sillas que ha quedado libre. La que queda sin silla repetirá la operación. También se puede gritar ¡FRUTAS! y entonces todos y todas deben cambiar de sitio.

Baile por parejas

Se forman parejas. Si hay un número impar de personas, la que "sobra" canta, mientras todas bailan alrededor de la habitación. Cuando el canto cesa, cada

cual busca una nueva pareja y la persona libre busca también la suya. Quién haya quedado sin pareja ahora, comienza de nuevo con el canto.

El viento y el árbol

Una persona se sitúa en el centro y cierra los ojos. Sus brazos penden a lo largo de su cuerpo y se mantiene en actitud erguida, para no caerse. El resto de participantes, que forman un círculo a su alrededor, la hacen ir de un lado para otro, empujándola y recibéndola con las manos. Al final del ejercicio es importante volver a poner a la persona en posición vertical, antes de abrir los ojos.

Esto es un abrazo

Se sientan en círculo. La persona que comienza (A) dice a la de su derecha (B) "esto es un abrazo" y le da uno. B pregunta "¿un qué?" y A le responde: "un abrazo" y se lo vuelve a dar. Luego B dice a C (la de su derecha): "esto es un abrazo" y se lo da. C pregunta a B: "¿un qué?" y B le pregunta a A: "¿un qué?". A contesta a B: "un abrazo", y le da uno. B se vuelve a C y le dice: "un abrazo", y se lo da. Así sucesivamente. La pregunta "¿un qué?", siempre vuelve a A, quien dará de nuevo los abrazos.

Simultáneamente A manda por su izquierda otro mensaje y gesto: "esto es un beso" y se lo da, siguiendo la misma dinámica.

1.4. JUEGOS DE AUTOESTIMA Y AFIRMACIÓN

Juego del foco

Grupos de 6 personas. A cada persona se le reparte un papel. En cada grupo cada miembro ha de ser protagonista durante 2 ó 3 minutos, situándose

en el centro. Mientras que está en el centro, el resto de las personas del grupo escriben en el papel una cualidad positiva que observen en la persona que hace de foco. Cortan la franja de papel con la cualidad escrita y se la dan. Así hasta que todas las personas hayan sido foco. Después en cada grupo se comentan las “constelaciones de valores positivos” de cada cual.

Juego de las cualidades

En círculo. Una persona se coloca en el centro. Se dirige a alguien y le dice una cualidad positiva. Por ejemplo: Diego “eres muy simpático”. La aludida le contesta: “tú también lo eres, y tan simpático como tú lo es Irene” y nombra a otra persona del grupo. Entonces las dos personas que están a ambos lados de Irene intentan cambiar sus sitios rápidamente con las dos situadas a ambos lados de Diego. La persona del centro intenta también sentarse, y la que queda sin silla comienza el proceso de nuevo.

El burro

A cada grupo de 4 ó 5 participantes le corresponde alguien que haga de “burro”; los grupos reciben su misión de llevar al burro hacia la línea de meta definida lo más rápidamente posible. El burro, que avanza a cuatro patas, sabe que sólo debe avanzar ante las buenas palabras, caricias o gestos amistosos. Al grupo no le está permitido coger al burro por los hombros.

1.5. JUEGOS DE COOPERACIÓN

Sillas musicales no eliminatorias

El objetivo es mantener a todo el grupo en el juego, incluso cuando las sillas sean sistemáticamente quitadas. Como en la versión competitiva, la música suena,

y más y más sillas se quitan cada vez que la música se detiene. En este juego, sin embargo, cada vez más niños y niñas tienen que juntarse, sentándose en parte de las sillas o encima de otras personas para mantener todo el grupo en el juego. Al final los niños y las niñas que comenzaron el juego acaban delicadamente encaramados en una silla, como oposición a las criaturas frustradas que se quedan fuera con un “ganador” en una silla.

Regazos musicales

Todas las personas de pie forman un círculo mirando en la misma dirección, muy juntas y con las manos en la cintura de la que tienen delante. Cuando empieza la música, comienzan a andar. Al parar, intentar sentarse en el regazo (sobre las rodillas) de la persona que tienen detrás. Si el grupo entero consigue sentarse sin que nadie se caiga, el grupo gana. Si alguien cae, será la gravedad la que gane.

Sílabas musicales

Se sientan en círculo. Una persona sale de la habitación; el resto elige una palabra con 3 o más sílabas: a-mis-tad. Se hacen tres grupos y cada uno elige una sílaba y entre todas las personas deciden qué melodía van a poner; p. ej. la seguidilla (cada grupo canta una de las sílabas con esta melodía). La persona que estaba fuera de la habitación vuelve e intenta identificar la palabra mientras el resto del grupo canta a la vez.

Las estatuas

En círculo. El animador o la animadora enumera los participantes desde el 1 hasta el 4. Cuando se dice uno de estos números en voz alta, quienes lo tienen forman un subgrupo dentro del círculo y tendrán que realizar una estatua colecti-

va, mientras que los restantes, con los ojos cerrados y dando palmas, cuentan hasta 15, tiempo límite para abrir los ojos y ver la estatua. Del mismo modo actuarán los distintos grupos.

2. TÉCNICAS PARA ESTUDIAR ALGUNOS TEMAS

2.1. TORBELLINO DE IDEAS

Definición:

El grupo debe producir el mayor número posible de ideas sobre un tema determinado en el tiempo que dura el ejercicio.

Desarrollo:

- *Fase de presentación:*
 1. La educadora o el educador presenta brevemente el tema, anotando en la pizarra el problema en forma de pregunta.
 2. Se establecen el procedimiento y las reglas que han de seguirse.
- *Fase de la producción de ideas:*
 1. Los miembros del grupo van expresando sus ideas.
 2. Se anotan en la pizarra. Todas se aceptan, sin discutir ninguna. Lo importante es la cantidad de ideas, la calidad se discutirá posteriormente.
 3. Esta fase concluye cuando ya el grupo no produzca más ideas.

La actuación del profesor o profesora ha de ser la de animar el grupo, estimulando la creatividad de éste.

- Fase de selección de ideas:

1. Las ideas producidas se seleccionan teniendo en cuenta criterios como realismo, originalidad, eficacia...
2. Se realiza una síntesis de las ideas seleccionadas.

2.2. BARÓMETRO DE VALORES

Definición:

Las personas participantes han de definirse ante una proposición dada, que conlleva un juicio de valor. Las posturas deben ser "a favor" o "en contra", excluyéndose la neutralidad.

Desarrollo:

Después de haber explicado la técnica, definiendo los espacios que corresponden a cada postura (p. ej., "a favor" a la derecha y "en contra" a la izquierda) se van enunciando las proposiciones para el debate. Cada uno de los grupos buscará razones que avalen su definición.

A través de una persona portavoz se escuchan las razones de ambos lados, abriéndose la posibilidad de cambiar de posición, así como de hacer propuestas de reformulación, que, sin salirse del contexto inicial, posibiliten un mayor consenso.

Cuando el profesor o la profesora lo crea conveniente, puede volver a pedir que el grupo vuelva al centro y enunciar otra frase.

2.3. ENTREVISTA COLECTIVA

Definición:

Varios alumnos y alumnas entrevistan a una persona experta en presencia del resto de la clase, que actúa como observador. Las preguntas realizadas han sido elaboradas por el grupo, recogiendo los intereses comunes sobre el tema.

Desarrollo:

- La clase prepara la entrevista. Por grupos, a través de un torbellino de ideas, se prepara una lista de preguntas que interese hacer sobre el tema elegido.
- Se eligen varios alumnos y alumnas para realizar la entrevista. Con tiempo, y con ayuda del profesorado, estas personas preparan su papel.
- A la hora de hacer la entrevista, la persona experta, el coordinador o coordinadora, y las personas entrevistadoras se colocarán frente a la clase.
- El coordinador o coordinadora de la sesión presenta a la persona experta y hace una breve presentación del tema.
- A continuación, se formulan las preguntas que la persona experta va contestando.
- Se termina la sesión haciendo un breve resumen.
- El resto de la clase ha tomado notas de toda la entrevista.
- Si se ve interesante, se puede finalizar abriendo el diálogo al público, entablando un coloquio general.

2.4. JUEGO DE ROLES

Definición:

Varias personas dramatizan una situación. El resto actúa como observador.

El objeto de la representación es provocar un debate general en el grupo en torno al problema en cuestión.

Desarrollo:

1. Preparación.

- Se presenta la situación que se va a poner en escena.
- Se piden personas voluntarias para representar la escena y otras para observar el desarrollo.

2. Dramatización.

- Se representa la escena.
- Las personas observadoras anotan las observaciones, no interfiriendo en el desarrollo de la escena.
- Se corta la escena –actuando– cuando se considere que ya hay suficiente material para el diálogo posterior.

3. Debate sobre el tema.

El grupo, coordinado por el profesor o la profesora analiza los distintos elementos de la situación:

- Primero, exponen sus impresiones las personas que actúan.
- A continuación se expresan las personas observadoras.

- Se reflexiona sobre lo que se ha dicho y hecho y se extraen conclusiones.

Esta última parte de la técnica es la más importante.

2.5. PANEL DE PERSONAS EXPERTAS

Definición:

Un grupo de alumnos y alumnas, en el papel de personas expertas, dialogan entre sí, exponiendo sus ideas y puntos de vista ante un auditorio, sobre un tema concreto.

Desarrollo:

- La educadora o el educador ordena previamente con las personas expertas la discusión y las partes que se han de tratar.
- Seguidamente presenta el tema y a las personas expertas. Durante el diálogo puede preguntar y animar el tema si ve que decae, pero no debe opinar.
- Después de un tiempo prudencial de discusión, cada persona experta resume su idea principal.
- Al final, se resumen las ideas y conclusiones y se da paso a la participación del auditorio para que pregunten o expresen su opinión. Antes de este momento, y durante la discusión, el auditorio debe abstenerse de opinar.

3. TÉCNICAS DE TRABAJO CON MATERIALES AUDIOVISUALES

3.1. REALIZACIÓN DE PROGRAMAS DE RADIO

La emisión de un programa de radio debe dar al oyente la impresión de que la emisora le está hablando. Para ello, es

fundamental que el guión esté bien trabajado, de tal forma que cuando salga al aire parezca espontáneo.

Para ayudar en la preparación de este guión, a continuación exponemos los 11 puntos que recomienda Robert McLeish en su libro *Técnicas de creación y realización en radio* para tener en cuenta a la hora de diseñarlo:

- Decidir lo que se quiere decir.
- Hacer una relación de los puntos que serán comentados, en un orden lógico.
- Cuidar que el comienzo interese e informe.
- Escribir para el oyente individual –visualícele mientras escribe.
- Decir en voz alta lo que se quiere decir, y a continuación escribirlo.
- Utilizar “postes de señales” para explicar la estructura de la charla.
- Utilizar lenguaje coloquial.
- Escribir con frases cortas.
- Emplear la puntuación para mayor claridad, pero sin exageración.

3.2. REALIZACIÓN DE TRANSPARENCIAS

Los pasos que han de seguirse son:

1. Seleccionar la parte de información que deseamos proyectar (ejemplo, eliminar el marco de la ficha, algunas informaciones, etc.)
2. Fotocopiar el material seleccionado. Si es necesario, ampliarlo o reducirlo.

3. Recortarlo y montarlo sobre una hoja (maqueta).
4. Fotocopiar en acetato (Comprobar que sea acetato fotocopiable).
5. Colorear (para ello utilizar rotuladores proyectables, indelebles o no, de diferentes colores y trazos...).
6. Para centrar la atención podemos utilizar:
 - a. Transparencias de ventanas:
 - Tapar con una cartulina el acetato y unirlos por los extremos o laterales.
 - Picar la cartulina en las zonas que correspondan con la información que se ha de dar e ir las levantando progresivamente.
 - b. Transparencias superpuestas:
 - Fotocopiar en un acetato la información base, y en otros la información complementaria.
 - En la proyección, ir superponiendo los acetatos uno a uno, aumentando progresivamente la información.

Otra posibilidad es escribir o dibujar directamente sobre el rollo del acetato que está en el retroproyector. En este caso es conveniente utilizar rotuladores de colores. Esta forma de usar el retroproyector promueve la participación activa de la clase.

Cuando el diseño de las transparencias se hace sobre el rollo del acetato, se

puede presentar como una proyección continua.

3.3. REALIZACIÓN DE DIAPOSITIVAS

Los pasos que han de seguirse son:

- Elaborar un guión que recoja la secuencia de contenidos que queremos mostrar a través de las diapositivas.
- Elegir el soporte en que queramos hacerlas: papel vegetal, acetatos o diapositivas inútiles lavadas con una disolución al 50% de lejía y agua.
- Recortar estos soportes de acuerdo con el formato de las diapositivas.
- Dibujar, colorear o escribir en éstos la información que queremos transmitir.
- Se pueden añadir sencillas composiciones plásticas que dan sensación de volumen con papelillos de colores, plásticos, etc.
- Introducir la composición en un marco para diapositivas.
- Proyectarlas.

3.4. REALIZACIÓN DE CÓMICOS

1. *Elección de un tema o del argumento.* Lo podemos sacar de:

- El resumen de una historia.
- Un cuento o narración de creación propia.
- Un hecho real.

2. Realización del guión técnico.

Se trata de fragmentar el argumento en pequeñas unidades (las viñetas). Hemos de escoger los instantes más significativos de la narración. Las partes más importantes son las que se dibujarán en las diversas viñetas.

VIÑETA NÚMERO "n"

Lo que sucede. En esta primera parte hay que expresar lo que sucede en la viñeta. Hay que describir a los personajes, la acción y demás detalles posibles que entren a formar parte de la viñeta. Además hay que indicar las características técnicas del dibujo: tipo de planos, encuadre, etc.

Lo que hablan. En esta parte se expresa lo que hablan los personajes, describiéndolo como si se tratara de un diálogo teatral. También se escribirán las posibles onomatopeyas.

3. Realización gráfica:

Dividimos el papel en el número de viñetas que va a tener el cómic, teniendo en cuenta la forma de éste.

- Hacemos los dibujos a lápiz (figuras y fondos incluidos).
- Dibujamos las onomatopeyas, líneas de movimiento y otros signos.
- Damos color: por ejemplo, rotuladores para las figuras y lápiz de color para los fondos.
- Por último se rotulan los textos de los globos y de los textos de apoyo, normalmente con letras mayúsculas.

4. TÉCNICAS PARA DESARROLLAR HABILIDADES SOCIALES

Las habilidades sociales son repertorios de comportamientos sociales que facilitan a las personas la participación eficaz en las relaciones con otras personas. Su desarrollo y entrenamiento es de especial importancia en la evolución de la madurez social desde las primeras edades, ya que preparan a niñas y a niños para la complejidad de las interacciones humanas en el actual ambiente social.

Muchas de las dificultades en la interacción social (pasividad, agresividad...) están mediatizadas por la carencia de estas habilidades, de tal suerte que el alumnado que se comporta de forma pasiva no es capaz de expresar sus sentimientos, deseos y opiniones. No defienden sus derechos y probablemente los demás se aprovecharán de él o ella. En cambio, el alumnado agresivo sólo se preocupa de lo que le interesa, sin tener en cuenta las opiniones, deseos y sentimientos de las demás personas. Tienden a humillar y aprovecharse injustamente del resto.

En definitiva, quienes carecen de habilidades sociales no tienen recursos para establecer relaciones interpersonales satisfactorias. Por tanto, la existencia o carencia de estas habilidades tiene una gran importancia en las vivencias y conductas sexuales.

Según Michelson y otros, 1987:

- Las habilidades sociales se adquieren principalmente a través del aprendizaje.
- Incluyen comportamientos verbales y no verbales.
- Suponen iniciativas y respuestas efectivas y apropiadas.

- Acrecientan el reforzamiento social.
- Son recíprocas por naturaleza y suponen una correspondencia efectiva y apropiada.

Algunos ejemplos de habilidades sociales.

Exponemos a continuación algunas de las habilidades que tienen una relación directa con la sexualidad.

4.1. SABER ESCUCHAR.

PASOS

1. Mira a la persona que está hablando.
2. Piensa en lo que está diciendo.
3. Espera el turno para hablar.
4. Di lo que quieras.

SUGERENCIAS PARA EL DESARROLLO

1. Contacto ocular.
2. Asiente con la cabeza.
3. Sin signos de impaciencia.
4. Preguntas, impresiones, etc.

4.2. HACER CUMPLIDOS.

PASOS

1. Decide lo que vas a elogiar.
2. Decide cómo hacer el cumplido.
3. Escoge el momento y el lugar.
4. Haz el cumplido.

SUGERENCIAS PARA EL DESARROLLO

1. Puede ser una conducta, aspecto o logro.
2. Asiente con la cabeza.
3. Privado o público, cuando esté ocupado o no.
4. Sé sincera y amable.

A partir de una estructura similar a las anteriores:

4.3. DISCULPARSE.

4.4. EXPRESAR LOS PROPIOS SENTIMIENTOS.

4.5. COMPRENDER LOS SENTIMIENTOS DE LAS DEMÁS PERSONAS.

4.6. EXPRESAR AFECTO.

4.7. FORMULAR UNA QUEJA.

4.8. DECIR NO.

4.9. COMUNICARSE SIN PALABRAS.

4.10. AFRONTAR CONFLICTOS.

Algunas técnicas de evaluación

1. OBSERVACIÓN DIRECTA

Es la técnica más empleada en la práctica escolar, pero generalmente de forma intuitiva y no sistemática.

Para que esta técnica sea realmente efectiva es importante que:

- La observación se organice y planifique (grupos o personas que han de observarse, temporalización...).
- Se establezcan indicadores claros de observación, que permitan recoger la información requerida en hojas de observación elaboradas previamente (individuales o de grupo).
- El registro de la observación se realice en la misma clase o a poco de terminar ésta.

Asimismo, sería interesante que cada alumno o alumna dispusiera de sus hojas de seguimiento registrando en ellas sus propias conductas, conocimientos..., lo cual haría posible una reflexión conjunta entre el profesorado y el alumnado.

PROTOCOLO DE OBSERVACIÓN GRUPO-CLASE

Constituye una técnica de observación que permite comprobar la presencia o ausencia de rasgos o conductas determinadas y el grado en que el grupo-clase las posee o carece de ellas.

La valoración se realizará en función de los siguientes criterios:

1. Nunca o casi nunca se presenta ese rasgo.
2. Algunas veces se presenta ese rasgo.

3. Bastante o muchas veces se presenta ese rasgo.

Se aconseja la utilización de este protocolo de observación antes, durante y al finalizar un tema, con el fin de evaluar los cambios que se producen en los distintos indicadores.

Este instrumento se puede utilizar individualmente (seguimiento de un niño o niña, en concreto) o colectivamente (seguimiento del grupo-clase).

EJEMPLO DE PROTOCOLO

NIVEL DE PARTICIPACIÓN	PUNTUACIÓN (1)		
- Hacen preguntas	1	2	3
- Dan sus opiniones	1	2	3
- Colaboran activamente en las actividades planteadas en clase	1	2	3
USO DE UN VOCABULARIO ADECUADO:			
- Uso correcto de las denominaciones en las actividades de clase	1	2	3
- Uso correcto de las denominaciones en las conversaciones entre el alumnado	1	2	3
NATURALIDAD ANTE EL TEMA:			
- Se ríen	1	2	3
- Se mueven	1	2	3
- Susurran	1	2	3
- Se sonrojan	1	2	3
TIPO DE RELACIONES ENTRE NIÑOS/NIÑAS:			
- Se distribuyen por sexos (grupos de niños-grupos de niñas en las tareas de clase)	1	2	3
- Los niños participan en las actividades consideradas de niñas ..	1	2	3
- Las niñas participan en las actividades consideradas de niños ..	1	2	3
- En los juegos no dirigidos por el profesorado, se separan por sexos	1	2	3
- Marginan a niños o niñas que presentan comportamientos no acordes con su rol	1	2	3
- Los niños molestan a las niñas (les levantan la falda, les pegan)	1	2	3

1. Nunca o casi nunca.
2. Algunas veces.
3. Bastante o muchas veces.

2. PRUEBAS

La utilización de diversas pruebas dentro del proceso de evaluación debe ser entendido como un elemento más de la recogida de información. Existen diversas modalidades que pueden ser usadas: resolución de problemas, definirse ante enunciados, completar frases, unir con flechas... Su elaboración ha de concretarse en cada grupo-clase y en cada Centro de Interés determinado.

Hemos de cuidar que estas pruebas no se conviertan en tareas rutinarias, que fomenten la mera memorización de contenidos. Asimismo, es muy importante que las pruebas sean valoradas por el alumnado, el profesorado y entre ambos.

A modo de sugerencia, en algunos Centros de Interés incluimos diversas pruebas de este tipo.

3. CUESTIONARIO PARA LA AUTOEVALUACIÓN Y COEVALUACIÓN

Mediante estos instrumentos centramos la atención y análisis del alumnado en la valoración de su propio proceso de aprendizaje.

Asimismo, permite al profesorado disponer de información relativa a su actuación en el aula, información muy valiosa para enriquecer la labor educativa de éste.

Los cuestionarios pueden referirse a aspectos tales como valoración general del tema, conocimientos adquiridos, aplicación de éstos en su vida, adquisición de técnicas y habilidades, actividades más o menos enriquecedoras, participación individual y del grupo, problemas presentados, logros, aspectos que han de ser profundizados...

La comprobación colectiva de estos cuestionarios constituye el paso más importante de esta técnica, pues permite poner en común las diversas opiniones y plantear los cambios que sea necesario introducir en la dinámica del aula.

4. REGISTRO DE INTERESES

Este instrumento nos permite registrar cuáles son y cómo van evolucionando los intereses, curiosidades..., de niños y niñas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es conveniente registrar las preguntas y las respuestas en el momento en que se producen, diferenciando si se dan al inicio del tema, durante su desarrollo o al final.

PREGUNTAS QUE HACEN LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS	RESPUESTAS QUE SE DAN ENTRE ELLOS Y ELLAS
REGISTRO INICIAL	
<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
REGISTRO DURANTE EL DESARROLLO DEL TEMA	
<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
REGISTRO AL FINAL DEL TEMA	
<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

5. ANECDOTARIO

Se trata de recoger incidentes, conductas significativas, comentarios que revelan, matizan o esclarecen algo de la personalidad del alumnado o de la dinámica de las situaciones que se producen en clase.

Este instrumento se puede utilizar tanto puntualmente –para algo aislado que nos llama la atención sobre una conducta en concreto– como secuencialmente –recogiendo anécdotas monográ-

ficas o referidas a una persona a la que se estudia.

Los anecdotalarios han de ser lo más descriptivos y objetivos que sea posible en la recogida de los hechos. La valoración e interpretación de las anécdotas ha de ser siempre provisional y funciona como si se tratara de hipótesis que precisen ser comprobadas a través de otras fuentes o técnicas de observación.

Anécdotas surgidas durante el desarrollo del tema	Valoración o interpretación de las anécdotas
<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>

6. ANÁLISIS DE LOS DIBUJOS REALIZADOS POR LA CLASE

Este instrumento nos ayuda a captar, a través de los dibujos de los niños y las niñas, el nivel de conocimientos y las actitudes respecto a un tema determinado.

Dependiendo de cuáles sean nuestros objetivos, podemos utilizarlo para realizar una evaluación individual o bien del grupo-clase.

Algunos indicadores para el análisis de los dibujos son:

- ¿Qué elementos introducen en sus dibujos?

- ¿Aumentan al finalizar el tema?
- ¿Se reflejan los aspectos trabajados en el aula? ¿Cuáles sí? ¿Cuáles no?

Ej.: Tema acerca de nuestro origen.

¿Introducen la figura del padre en el proceso de la fecundación, en los cuidados del bebé...? ¿Se evidencian relaciones afectivas entre el padre y la madre? ¿Qué tipo de relaciones? ¿Aparece el feto, el cordón umbilical...? ¿Se refleja el proceso del embarazo?...

<p>AL INICIARSE EL TEMA: _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p>AL FINALIZAR EL TEMA: _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>

7. DIARIO ESCOLAR DEL ALUMNADO

Es un instrumento de autoevaluación del alumnado que le permite investigar sobre su propio proceso de aprendizaje.

Se deben dedicar los cinco últimos minutos de la clase para que el alumnado refleje sus opiniones, observaciones...

Periódicamente se ha de contrastar lo registrado con los demás alumnos y alumnas y con el profesor o profesora, e introducirse posteriormente los cambios que se consideren necesarios en la clase.

“DIARIO DEL ALUMNADO”

Curso _____ Área _____ Centro de Interés _____
Fecha _____ Hora _____ Sesión nº _____

1. Actividades realizadas o en proceso de realización:

2. Dudas y dificultades que me he encontrado en la realización de estas actividades:

3. A lo largo de esta sesión me he sentido:

4. Mi participación ha sido:

5. Y la del grupo:

6. Los mayores aciertos en la actuación del profesor o la profesora han sido:

7. Y los mayores errores:

8. Hoy he aprendido:

8. DIARIO ESCOLAR DEL PROFESORADO

Es un instrumento de autoevaluación del profesorado. Como su nombre indica, se trata de ir anotando diariamente –en los últimos minutos de la clase– las impresiones sobre el desarrollo de las clases.

El diario recoge dos vertientes. Una vertiente objetiva –información descriptiva de la clase– y una vertiente subjetiva –información explícita o implícita que se da sobre el pensamiento y vivencias de la persona que lo escribe.

Se pueden establecer tres indicadores para el análisis cualitativo del diario:

- Las pautas de funcionamiento del aula.
- Los dilemas que el profesor o profesora se plantea.
- Las estrategias o tareas más significativas que se realizan.

El estudio de estos indicadores nos ayuda a tener una visión general de la dinámica de la clase y a contrastar la valoración del profesor o la profesora con la del grupo-clase.

"DIARIO ESCOLAR DEL PROFESORADO"	
Curso _____ Área _____	D) Clima de la clase:
Centro de Interés _____	_____
Fecha _____ Hora _____	E) Relación del grupo con el profesorado:
Sesión nº _____	_____
1. Descripción de los acontecimientos:	5. Mi actuación en el desarrollo de esta sesión ha sido:
_____	A) En cuanto a la preparación y organización:
_____	_____
2. Registro de incidentes y sucesos significativos. Interpretación de los mismos:	B) En cuanto a la motivación:
_____	_____
_____	C) En cuanto a la coordinación del grupo:
3. Problemas y dificultades que me han planteado las actividades realizadas:	_____
_____	D) En cuanto a la finalización:
_____	_____
4. Interacciones en el grupo:	6. Aspectos en los que creo que he de profundizar:
A) Nivel de cohesión	A) Personalmente:
_____	_____
_____	B) Con el grupo:
B) Alumnado desplazado:	_____
_____	_____
C) Separación por sexos:	_____
_____	_____
_____	_____

Bibliografía básica y otros recursos

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA PARA EL PROFESORADO:

AAVV. EQUIPO AULA ABIERTA. *Sexualidad y vida sexual*. Salvat. 1982.

AAVV. THE DIAGRAM GROUP. *El Sexo*. Everest. León. 1981.

AAVV. *La cuestión del aborto*. Icaria. Barcelona. 1986.

AAVV. SIDA: *Un problema de salud pública*. Díaz Santos. Madrid. 1987.

ALTABLE VICARIO, Charo (1997). *Coeducación sentimental*. Cuadernos de Pedagogía; 261 (Sep.) p. 64-68.

ALTABLE VICARIO, Charo (1991). *Penélope o las trampas del amor: por una coeducación sentimental*. Mare Nostrum.

BARRAGÁN MEDERO, Fernando. *Sexualidad y amor en Canarias*. Universidad de La Laguna. Tenerife. 1989.

BARRAGÁN MEDERO, Fernando (Dir). *La Educación Afectiva y Sexual en Andalucía: la evaluación cualitativa de programas*. Instituto Andaluz de la Mujer.

BARRAGÁN MEDERO, Fernando (1991). *Guía didáctica para la Educación Sexual: de 0 a 20 años*. Xerach.

BRULLET, C. y SUBIRATS, M.

ROSA y AZUL. *La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Instituto de la Mujer. Madrid. 1988.

BRUNET GUTIÉRREZ, J.J. y NEGRO FAILDE, J.J. *Tutoría con adolescentes*.

- EDICIONES S. Pío. Madrid.
- BALDARO, *La sexualidad del deficiente*. CEPE.
- CAMARERO, C. y OTRAS. *Sexualidad en la escuela*. La Sal. Barcelona. 1985.
- CARR, W. y KEMMIS, S. *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca. Barcelona. 1988.
- CASTRO, J. (1992). *Educación Afectivo-Sexual y Coeducación*.
- CENTRO DE DOCUMENTACIÓN Y EDUCACIÓN SEXUAL. Guía de programaciones para C.I., C.M., y C.S. Consejería de Bienestar Social. Salamanca.
- CLAREY y OTRAS. *Salud sexual*. Fontanella. 1985.
- COMEN, J. y OTROS. *Enciclopedia de la vida sexual*. Argos Vergara. Barcelona. 1981.
- COLECTIVO HARIMAGUADA. *Educación Sexual en la escuela*. ICE Salamanca. 1988.
- COLEMAN, J. *Psicología de la adolescencia*. Morata.
- COLL, CÉSAR. *Psicología y Currículo*. Laia. Barcelona. 1987.
- COMFORT, A. y COMFORT, J. *El adolescente*. Blume. 1981.
- DE LA CRUZ, F. y LAVECK. *Sexualidad y retraso mental*. S.I.S. San Sebastián. 1979.
- FERNÁNDEZ, J. y OTROS. *Nuevas perspectivas en el desarrollo del sexo y el género*. Pirámide. Madrid. 1988.
- FOUCAULT, M. *Historia de la sexualidad I y II*. Siglo XXI. Madrid. 1976.
- GARCÍA, J.L. *La Educación Sexual en la escuela. Algunos términos de la polémica*. Edutest. Irún. 1984.
- GARCÍA, J.L. *Guía práctica de información sexual*. Edutest. Irún. 1984.
- GARCÍA-MESSEGUER, A. *Lenguaje y discriminación sexual*. Montesino. Barcelona. 1986.
- GASCÓN, P. *La alternativa al juego*. Apartado 119, Torrelavega. Escuela Española.
- GIMENO SACRISTÁN, J., PÉREZ GÓMEZ, A. *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Akal. Barcelona. 1989.
- GIMENO SACRISTÁN, J. *El profesor como investigador en el aula*. Educación y sociedad. Madrid. 1983.
- GIMENO SACRISTÁN, J. *El currículo: una reflexión sobre la práctica*. Morata. Madrid. 1988.
- GIOMMI, R./PERROTTA, M./ PASINI, W., PROL./SCARPA, L., IL./ROBORI, A., IL. (1993). *Programa de Educación Sexual: 11-14 años*. Everest.
- GOLDSTEIN, A. y OTROS. *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia*. Martínez-Roca. Madrid. 1989.
- GRUPO DE ACCIÓN NO VIOLENTA DE MÁLAGA. *Juguemos todos*. Puente de la Palmilla. Bloque 1-3°C, 29011. Málaga.
- HERNÁNDEZ MARTÍN, M.A./LÓPEZ SÁNCHEZ, F. (Dir). Asociación Andaluza de Planificación Familiar. POVEDANO GÓMEZ, N. (Coor.)

- (1995). *Recursos de Educación Sexual: ¿Quieres Saber?* Instituto Andaluz de la Mujer.
- HERNÁNDEZ MARTÍN, M.A./LÓPEZ SÁNCHEZ, F. (Dir). (1995). *Programas de Educación Sexual: una técnica de evaluación*. Instituto Andaluz de la Mujer.
- HASS, A. *Sexualidad y adolescencia*. Grijalbo. Barcelona. 1981. Madrid. 1988.
- KOLODNY, R.C. y OTROS. *Manual de sexualidad humana*. Pirámide. Madrid. 1982.
- LÓPEZ, F. "La adquisición de la identidad y el rol sexual". *Infancia y aprendizaje*, nº 26. 1984.
- LÓPEZ, F. *Principios básicos de la Educación Sexual*. ICE Salamanca. 1984.
- LÓPEZ, F. *La formación de los vínculos sociales*. MEC. Madrid. 1985.
- LÓPEZ, F. *Educación Sexual en la adolescencia*. ICE Univ. Salamanca. 1986.
- LÓPEZ, F. y FUERTES, A. *Para comprender la sexualidad*. Estella-Verbo Divino. Navarra. 1989.
- LÓPEZ, F. y PEREA, V. *Lecciones de sexología*, vol. I y II. PM. Salamanca. 1986.
- LÓPEZ, F. *Educación Sexual*. Fundación Universidad Empresa. Madrid, 1990.
- LORENZO, R. y ANABITARTE, J. *SIDA. Revolución*. Madrid. 1987.
- MASTERS, W., JOHNSON, V. y KOLODNY, R. *La sexualidad humana* I, II, III. Grijalbo. Barcelona. 1987.
- MEAD, M. *Sexo y temperamento en las sociedades primitivas*. Laia. Barcelona.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. *Guía didáctica para una orientación no sexista*. MEC. 1988.
- MIRABET, A. i MULLOL. *La homosexualidad hoy*. Herder. Barcelona. 1985.
- MONEY, J. *Desarrollo de la sexualidad humana*. Morata. Madrid. 1977.
- OLIVEIRA, M. (1998). *La educación sentimental: una propuesta para adolescentes*. Icaria.
- SEMINARIO DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ. Unidad sexo-género.
- STENHOUSE, L. Investigación y desarrollo del currículo. Morata. Madrid. 1984.
- STENHOUSE, L. *La investigación como base de la enseñanza*. Morata. Madrid. 1988.
- STOPPARD, M. (1998). *¿Qué preguntan los niños? y cómo responderles*. Ceac.
- TAYLOR S.J. y DOGDAN, R. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós. Buenos Aires. 1986.
- URRUZOLA ZABALA, M.J. (1992). *Guía para chicas*. Maite Canal.
- URRUZOLA ZABALA, M.J. (1991). *¿Es posible coeducar en la actual escuela mixta?: una programación curricular de aula sobre las relaciones afectivas y sexuales*. Maite Canal.

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA - ALUMNADO:

- AAVV. *Salud Sexual*. Fontanella. Barcelona, 1985.
- BEASANT, P. *Medicina y Salud*. Plesa, S.M. Madrid. 1986.
- BOJUNGA, L. *El bolso amarillo*.
- BRUEL, C. y BOZALLEC, A. *Clara, la niña que tenía sombra de niño*.
- CLAESSON, B. *Información sexual para jóvenes*. Lóquez. Salamanca. 1984.
- COLECTIVO HARIMAGUADA. *"Nuestra sexualidad"* (cuadernos). Tenerife. 1988.
- COMFORT, A. y COMFORT, J. *El adolescente*. Blume. Barcelona. 1980.
- DE PAOLA, T. *Oliver Button es un nena*. Miñón. Valladolid. 1986.
- DEXEUS MADI, S. *Tu cuerpo*. Kairós. Barcelona. 1978.
- DOLTO, C. *Cómo nacen los niños*. Montena. 1987.
- EQUIPO AULA ABIERTA. *Sexualidad y Vida sexual*. Salvat. Madrid.
- EQUIPO DE EDUCACIÓN SEXUAL DE SALAMANCA. *¿Qué es la sexualidad?* Dirección Territorial de Bienestar Social de Salamanca. Salamanca. 1986.
- FAGERSTROM, G. y HANSSON, G. *Va a nacer un bebé*. Junior S.A. Barcelona.
- FRANK, A. *Diario de Ana Frank*. Plaza y Janés.
- FOX, P. *Un lugar aparte*. Alfaguara.
- GEE, R. *Bebés. La concepción, el nacimiento y los primeros años*. Plesa S.M. Madrid. 1986.
- GRIPE, M. *El abrigo verde*. S.M. Ediciones.
- GUS. *Así nacemos*. Fher. Bilbao, 1987.
- HARTILING, P. *Ben quiere a Ana*. Alfaguara. Madrid. 1987.
- HERRERO, J. *Reproducción humana*. Sena. Madrid. 1986.
- KORCHUNOW, I. *Una llamada de Sebastián*. Alfaguara.
- KURTZ, C. *Veva*. Noguer.
- KENN, I. *La chica con la que no dejaban ir a los niños*. Alfaguara.
- LEOIR, N. *Tres amigos*. Alfaguara.
- LIVINGSTON, C. *¿Por qué me adoptaron?* Grijalbo. Barcelona, 1987.
- MARTÍNEZ, J. y RUBIO, R. *La sexualidad a lo claro*. Popular. Madrid. 1983.
- MAYLE, P. *¿De dónde venimos?* Grijalbo. Barcelona. 1974.
- MAYLE, P. *¿Qué me está pasando?* Grijalbo. Barcelona. 1977.
- MAYLE, P. *El divorcio*. Grijalbo. Barcelona. 1981.
- MAYLE, P. y ROBINS, A. *Aún no queremos ser padres*. Grijalbo. Barcelona. 1977.
- McBRIDE, W. y OTROS. *¡A ver!* Lóquez. Salamanca. 1979.

- MICHELINE, C. y GOMBOLI, M. *Cómo estamos hechos*. Edaf. Madrid, 1988.
- NOSTLINGUER, C. *Cuando Gretchen se preocupa*. Alfaguara. Madrid. 1987.
- NOSTLINGUER, C. *Rosalinda tiene ideas en la cabeza*. Alfaguara. Madrid. 1986.
- NOSTLINGUER, C. *Piruleta*. Alfaguara. Madrid. 1984.
- TURÍN, A. y BOSNIA, N. *Arturo y Clementina*. Lumen. Barcelona. 1986.
- TURÍN, A. y BOSNIA, N. *Rosa caramelo*. Lumen. Barcelona. 1976.
- TURÍN, A. y BOSNIA, N. *Una feliz catástrofe*. Lumen. Barcelona. 1976.
- TURÍN, A. y BOSNIA, N. *Los Bonobos con gafas*. Lumen. Barcelona.
- TURÍN, A. y SACCARO, M. *Historia de unos bocadillos*. Lumen. Barcelona. 1977.
- TURÍN, A. y SELIA, S. *Cañones y manzanas*.
- TORDJMAN, G. y MORAND, C. *La vida sexual*. Folios. 1986.
- TORRENTS, M. *Los oficios de Berta*. Lumen. Barcelona. 1986.
- WATCHER, O. *Se acabaron los secretos*. Grijalbo. Barcelona. 1988.
- WOLFEL, V. *Treinta historias de la tía Mila*. Austral. Madrid. 1985.
- YEOMAN, J. y BLAKE, Q. *La rebelión de las lavanderas*. Altea.

Í N D I C E

	Pág.
Presentación	5
1. Introducción	7
2. Características del material	11
3. Orientaciones evolutivas	17
4. Objetivos básicos de la educación afectivo-sexual en la educación primaria	25
5. Orientaciones Psicopedagógicas	27
6. Orientaciones Didácticas	33
7. Algunas técnicas de trabajo	49
8. Algunas técnicas de evaluación	61
9. Bibliografía básica y otros recursos	69