

Universidad de Huelva

Departamento de Educación



**Desarrollo de competencias básicas a partir de un
proyecto de educación afectiva-sexual en el currículum
de la E.S.O., en el aula de apoyo a la integración**

**Memoria para optar al grado de doctora
presentada por:**

Silvia Palacios Martínez

Fecha de lectura: 22 de junio de 2012

Bajo la dirección de la doctora:

Asunción Moya Maya

Huelva, 2012

ISBN: 978-84-15633-85-3

D.L.: H 314-2012

DESARROLLO DE COMPETENCIAS BÁSICAS
A PARTIR DE UN PROYECTO DE EDUCACIÓN
APECTIVA- SEXUAL
EN EL CURRÍCULUM DE LA E.S.O,
EN EL AULA DE APOYO A LA INTEGRACIÓN



El Pájaro Azul

Tesis Doctoral presentada por
Silvia Palacios Martínez

Dirección

Dra. Dña. Asunción Moya Maya

Departamento de Educación
Universidad de Huelva



UNIVERSIDAD DE HUELVA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN



**DESARROLLO DE COMPETENCIAS
BÁSICAS A PARTIR DE UN PROYECTO
DE EDUCACIÓN AFECTIVA SEXUAL
EN EL CURRÍCULUM DE LA E.S.O, EN
EL AULA DE APOYO A LA
INTEGRACIÓN**

TESIS DOCTORAL presentada por

Dña. Silvia Palacios Martínez

Dirección.

Dra. Dña. Asunción Moya Maya

Huelva, Febrero de 2012

*Creo que en toda persona hay tesoros escondidos
y tengo deseos de que salgan a la luz para alegría
de los que los llevan dentro y enriquecimiento de la humanidad.*

A. Rochais

AGRADECIMIENTOS

Ya lo decía Friedrich Nietzsche cuando afirmaba *<Nada os pertenece en propiedad más que vuestros sueños.>* Y así ha sido. Estoy convencida de que nada me pertenece más que mis propios sueños: aquellos con los que he vislumbrado la llegada de este día tan especial e importante en el que finalizo este puzle. Y lo llamo puzle porque esta investigación así se ha ido formando: primero creando las piezas, después encajándolas, para más tarde darle sentido y belleza. En mi opinión, el proceso de creación de una Tesis doctoral es algo más que un trabajo de investigación. Para mí ha supuesto un verdadero proceso de desarrollo profesional, y sobre todo personal, en el que he tenido la oportunidad de compartir numerosas experiencias y sentimientos con las personas que más cerca han estado de mí durante esta etapa. A todas ellas va dedicado este trabajo, porque han sido copartícipes de la gran tarea que ha supuesto.

A mi ilustre directora y mentora en el campo de la investigación, Dña. Asunción Moya Maya, por abrirme la puerta de su despacho y de su casa, por respaldar mi visión en esta investigación, por sus exquisitas y acertadas orientaciones personales y profesionales, y por proporcionarme la oportunidad de compartir mis ideas a través de este puzle ya formado.

A los miembros de este tribunal, a los que agradezco que hayan aceptado formar parte de la comisión que va a evaluar esta investigación, así como por su atención y su dedicación en este momento tan importante para mí.

A mis padres, Rafael y Cristina, quienes me enseñaron la importancia del esfuerzo, la constancia y la disciplina. Gracias por vuestros consejos, conversaciones, miradas, abrazos y besos. Os quiero.

A mis abuelos, por sus estímulos siempre optimistas.

A mi hermano Rafa y a mi cuñada Tania, por aportar a mi vida su amor auténtico, su alegría tremenda y sus risas.

A Dana, por su paciencia infinita y su espera sincera sin jugar a la pelota. Gracias por tus miradas.

A ti Manu, que iluminas mi corazón cada día. Por estar siempre a mi lado, por escucharme y abrazarme, por tu apoyo constante y sincero. ¡Sopita!

A mi amiga y compañera Dña. M^a Carmen Rufo Romero, por sus bellas palabras, su mirada transparente y su cariño.

A mi compañero, Prof. D. Francisco José Mora Cruzado, con quien inicié mis primeros trabajos para la educación afectiva-sexual, en el aula de apoyo a la integración del I.E.S *San Blas* de Aracena.

A mi amiga y compañera Sensi González, espíritu maravilloso y privilegiado que me convenció, hace ya algunos años, de los beneficios de sus talleres de crecimiento personal para el alumnado con necesidades educativas especiales.

A mi amigo y compañero, D. Juan Antonio Muñiz Gómez, por ser un verdadero amigo y consejero.

A mis alumnos y alumnas del aula de apoyo a la integración, cada uno de ellos excepcional a su modo. Por su amor, sus sonrisas, sus abrazos, sus maravillosos dibujos y por recordarme lo que tiene verdadera importancia en la vida: los momentos de felicidad.

A todas aquellas personas que me han facilitado el camino de la investigación, por la disposición de su tiempo, por su compromiso con la educación, por sus sonrisas y abrazos. Espero no olvidarme de nadie y que todas estas personas reciban a través de estas palabras mi agradecimiento más sincero. Muchas gracias.

INDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN	1
PRIMERA PARTE	
MARCO TEÓRICO	
Capítulo I. Educación Afectivo Sexual. La diversidad afectiva-sexual en la legislación educativa.	
1. Presentación.	11
2. Perspectiva histórica de la Educación Sexual.	12
2.1 La Educación afectiva-Sexual en la legislación educativa española.	14
3. Modelos de Educación Sexual.	25
4. Definiciones conceptuales.	29
4.1 Definición de Educación Afectiva- Sexual.	38
5. Declaración de los Derechos Sexuales.	40
Capítulo II. Atención a la Diversidad. Educación afectiva-sexual en la E.S.O.	
1. Presentación.	45
2. La Etapa de Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O).	46
2.1 Normativa de regulación nacional.	47
2.1.1 Real Decreto 1631/ 2006, de 29 de Diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la E.S.O.	48
2.2 Normativa de regulación en la Comunidad Autónoma Andaluza.	49
2.2.1 Decreto 231/ 2007, de 31 de julio, por el que se establece la Ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía.	50
2.2.2 Orden de 10 de agosto de 2007, por la que se desarrolla el Currículo correspondiente a la Educación Secundaria en Andalucía.	51
3. La Atención a la Diversidad en la E.S.O.	54
3.1 Normativa que regula la Atención a la Diversidad.	55
4. Formas de Educación Sexual en E.S.O.	61
4.1 Programa <i>Forma Joven</i> .	61

4.2 Programa <i>Ítaca</i> .	63
4.3 Proyecto <i>Ni ogros, ni princesas</i> .	64
5. Educación Afectiva-Sexual en E.S.O para jóvenes con discapacidad Cognitiva.	67
Capítulo III. Competencias Básicas en Educación.	
1. Presentación.	79
2. La Escuela Comprehensiva: fundamentación histórica.	80
2.1 Comprensividad y Atención a la Diversidad.	81
3. La Educación de las Competencias Básicas.	83
3.1 El discurso contemporáneo de las competencias.	84
3.2 Las Competencias Básicas en la Ley Orgánica 2/2006 de Educación.	89
3.3 Importancia de La Educación Sexual para el desarrollo de las Competencias Básicas.	104

SEGUNDA PARTE

MARCO EMPÍRICO

Capítulo IV. Metodología de la Investigación.	
1. Presentación.	115
2. Contextualización de la investigación.	116
3. Propósitos y Objetivos de Investigación.	124
4. Naturaleza y diseño de la Investigación.	125
5. Descripción de la población y la muestra.	127
6. Fases de la Investigación.	137
7. Técnicas de Recogida de Datos.	144
7.1 El Grupo de Discusión.	144
7.1.1 Metodología desarrollada en los grupos de discusión.	148
7.2 La Entrevista.	155
8. Instrumentos de Análisis de Datos.	167
8.1 El Análisis de Contenido para el estudio de los Grupos de	

Capítulo V. Resultados Obtenidos: primeras necesidades detectadas.

1. Presentación.	185
2. Análisis de las Entrevistas.	185
2.1 Análisis de la Entrevista a las familias.	186
2.2 Análisis de la entrevista al alumnado.	199
3. Análisis de los Grupos de Discusión.	205

**Capítulo VI. Propuesta de respuesta a las necesidades detectadas:
Proyecto de Educación Afectivo – Sexual *El Pájaro Azul*.**

1. Presentación.	223
2. Introducción.	224
3. Objetivos de Aprendizaje de <i>El Pájaro Azul</i> .	229
3.1 Objetivos Generales.	230
3.2 Objetivos Específicos.	231
4. Contenidos de <i>El Pájaro Azul</i> .	233
5. Competencias Básicas.	241
6. Metodología de trabajo.	245
7. Tareas de aprendizaje.	248
7.1 Unidad de trabajo nº 1, <i>Haciendo amigos</i> .	249
7.2 Unidad de trabajo nº 2, <i>Nuestro mundo emocional</i> .	257
7.3 Unidad de trabajo nº 3, <i>Nos conocemos aún más</i> .	263
8. Recursos Humanos y Materiales.	276
9. Proceso de Evaluación.	276
9.1 Criterios para la Evaluación.	278
9.2 Instrumentos de Evaluación.	282
9.3 Meta-evaluación.	283

Capítulo VII. Desarrollo del proyecto *El Pájaro Azul*.

1. Presentación.	287
2. Fases de desarrollo.	287
2.1 Primera Fase: <i>de la cabeza, al lápiz y al papel</i> .	290
2.2 Segunda Fase: <i>el trabajo de clase</i> .	291

2.3	Tercera Fase: <i>¿qué hemos aprendido?</i>	344
-----	--	-----

Capítulo VIII. Técnicas de Recogida de Datos del proyecto *El Pájaro Azul*.

1.	Presentación.	355
2.	El diario de clase.	355
3.	La Observación participante.	361
3.1	Metodología desarrollada para la Observación Participante.	363
4.	Instrumentos de Análisis de Datos.	365
4.1	Las plantillas de análisis para la observación participante.	366
4.2	El Sociograma.	379
4.3	El TAMAI	383

Capítulo IX. Resultados Obtenidos con el proyecto *El Pájaro Azul*.

1.	Presentación.	393
2.	Resultados obtenidos para las Competencias Básicas.	394
2.1	Resultados para la Competencia en Comunicación Lingüística.	394
2.2	Resultados para la Competencia Matemática.	403
2.3	Resultados para la Competencia en Conocimiento e Interacción con el Mundo físico.	410
2.4	Resultados para la Competencia digital y tratamiento de la información.	418
2.5	Resultados para la Competencia Social y Ciudadana.	424
2.6	Resultados para la Competencia Cultural y Artística.	433
2.7	Resultados para la Competencia Aprender a Aprender.	440
2.8	Resultados para la Competencia en Autonomía e Iniciativa Personal.	446
3.	Resultados obtenidos para las necesidades detectadas tras las entrevistas y los grupos de discusión.	454

Capítulo X. Análisis y discusión de los resultados de la investigación.

1.	Presentación.	461
2.	Resultados por objetivos de investigación.	463

Capítulo XI. Conclusiones y futuras líneas de investigación.

1.	Presentación.	491
2.	Dificultades y limitaciones en el proceso de investigación.	495

3. Potencialidades encontradas.	497
4. Propuestas de mejora.	498
5. Conclusiones.	506
6. Posibles y futuras líneas de investigación.	509

TERCERA PARTE
REFERENCIAS Y ANEXOS

Referencias Bibliográficas.	513
Referencias Legislativas.	523
Otras Referencias.	527

INDICE DE FIGURAS

Capítulo I. La Educación Afectivo Sexual

1. Fig. nº 1: visión cronológica de las leyes educativas españolas.

Capítulo II. La Educación Secundaria Obligatoria.

1. Fig. nº 2: alumnos/as con necesidades educativas especiales.
2. Fig. nº 3: alumnos/as con necesidades específicas de apoyo educativo.
3. Fig. nº 4: programas de educación afectiva-sexual para E.S.O.
4. Fig. nº 5: aprendizajes desde el punto de vista del nivel de discapacidad.

Capítulo III. Competencias Básicas en Educación.

1. Fig. nº 6. Definición holística de competencia (adaptación, Pereyra, 2008).
2. Fig. nº 7. Metacompetencia. (Delamare- Le Deist y Winterton, 2006).
3. Fig. nº 8. Competencias Básicas según la L.O.E. (2006).
4. Fig. nº 9. Características de las Competencias Básicas (Brunner, 2005).

Capítulo IV. Metodología de la Investigación.

1. Fig. nº 10. Tipos de muestreos no probabilísticos.
(Colás, Buendía y Hernández Pina (2009).
2. Fig. nº 11. Proceso de investigación cualitativa
(presentación adaptada por Rodríguez, Gil y García, 1996).
3. Fig. nº 12. Esquema del diseño y realización de los grupos de discusión (adaptado de Gil, 2006, cit. en Córdoba, 2000, 466).

4. Fig. nº 13. Temas de los Grupos de Discusión.
5. Fig. nº 14. Grupo de Discusión 1.
6. Fig. nº 15. Grupo de Discusión 2.
7. Fig. nº 16. Introducción del moderador en los Grupos de Discusión.
8. Fig. nº 17. Guión para los Grupos de Discusión.
9. Fig. nº 18. Tipos de entrevistas. (Colás, Buendía y Hernández Pina, 1998, 128).
10. Fig. nº 19. Departamento de Orientación, IES *San Blas* de Aracena.
11. Fig. nº 20. Guión de entrevista a la familia.
12. Fig. nº 21. Aula de Apoyo a la Integración, IES *San Blas* de Aracena.
13. Fig. nº 22. Guión de la entrevista al alumnado.

Capítulo V. Resultados Obtenidos: primeras necesidades detectadas.

1. Fig. nº 23. Categoría *Concepto de Educación afectiva-sexual*.
2. Fig. nº 24. Categoría *Formación*.
3. Fig. nº 25. Categoría *Lugar*.
4. Fig. nº 26. Categoría *Comunicación*.
5. Fig. nº 27. Categoría *Predisposición*.
6. Fig. nº 28. Categoría *Profesional*.
7. Fig. nº 29. Categoría *Contenidos*.
8. Fig. nº 30. Categoría *Concepto*.
9. Fig. nº 31. Categoría *Comunicación*.
10. Fig. nº 32. Categoría *Lugar*.
11. Fig. nº 33. Categoría *Contenidos*.
12. Fig. nº 34. Categoría *Concepto de educación afectiva-sexual*.
13. Fig. nº 35. Categoría *Formación*.
14. Fig. nº 36. Categoría *Lugar*.
15. Fig. nº 37. Categoría *Profesional*.

16. Fig. nº 38. Categoría *Contenidos*.

17. Fig. nº 39. Categoría *Competencias Básicas*.

Capítulo VI. Proyecto de Educación Afectivo – Sexual *El Pájaro Azul*.

1. Fig. nº 40. Teoría triangular del amor (Sternberg, 1986).

2. Fig. nº 41. Unidades de trabajo del proyecto *El Pájaro Azul*.

Capítulo VII. Desarrollo del Proyecto de Educación Afectiva- Sexual *El Pájaro Azul*

1. Fig. nº 42. Relación de unidades de trabajo del proyecto de educación afectiva-sexual *El Pájaro Azul*.

Capítulo VIII. Técnicas de recogida de datos del Proyecto de Educación Afectiva-Sexual *el Pájaro Azul*.

1. Fig. nº 43. Modelo de hoja del diario de clase.

2. Fig. nº 44. Tipos de Observación Participante (Adaptación de Colás, Buendía y Hernández Pina, 1998, pág.269)

3. Fig. nº 45. Modelo de test sociométrico.

4. Fig. nº 46. TAMAI

Capítulo IX. Resultados obtenidos con el proyecto *El Pájaro Azul*.

Capítulo X. Análisis y Discusión de los resultados de la investigación.

Capítulo XI. Conclusiones y futuras líneas de investigación

INTRODUCCIÓN

<Para mí, no hay emoción comparable a la que produce la actividad creadora, tanto en ciencia como en arte, literatura u otras ocupaciones del intelecto humano. Mi mensaje, dirigido sobre todo a la juventud, es que si sienten inclinación por la ciencia, la sigan, pues no dejaré de proporcionarles satisfacciones inigualables. Cierto es que abundan los momentos de desaliento y frustración, pero estos se olvidan pronto, mientras que las satisfacciones no se olvidan jamás.>

Severo Ochoa

Y eso es lo que hemos hecho: inclinarnos por la ciencia y llevar a cabo la investigación aquí presente, sobre Educación Afectiva-Sexual y Competencias Básicas. Ha sido un proceso investigador que nos ha proporcionado satisfacciones inigualables, a pesar de los momentos de desaliento y frustración, los cuales hemos ido superando con el pasar de los días, y sobre todo, con la ayuda de mis más allegados.

Nos encontramos ante una investigación de índole cualitativa, con la que pretendemos potenciar el desarrollo de la mayoría de los descriptores de las ocho Competencia Clave, que se han propuesto en la última Ley Educativa de nuestro país. Y pretendemos acercarnos a su consecución a través de un interesante proyecto de Educación Afectiva-Sexual, denominado *El Pájaro Azul*, destinado a jóvenes con discapacidad intelectual y con diferentes necesidades en cuanto a los tipos de apoyo precisados. Esto es posible porque las Competencias Clave no se relacionan directamente con ningún área de la enseñanza obligatoria -de modo que carecen de objetivos educativos, contenidos curriculares y criterios de evaluación y promoción- sino que es a través de las diferentes materias como se van desarrollando, no solo durante la escolaridad obligatoria, sino también a lo largo de toda la vida.

Por una parte, sabemos que la incorporación de estas Competencias a los Sistemas Educativos de los países miembros de la Unión Europea, se realiza siguiendo la recomendación del Parlamento

Europeo y del Consejo sobre las Competencias Clave (18 de diciembre de 2006), para el aprendizaje permanente de los ciudadanos y ciudadanas europeos. Por eso, el Gobierno de España se embarcó en este acuerdo común e incluyó en el texto de la última Ley Educativa la introducción, como respuesta a la nueva demanda, de una educación y formación, que más que enfocadas a la pura adquisición de conocimientos, oriente al desarrollo de destrezas y habilidades que resulten más útiles para los jóvenes a la hora de desenvolverse de forma autónoma en la vida diría.

Por otra parte, entendemos la Educación Afectiva-Sexual no solo como un derecho de los seres humanos, sino también como un deber ineludible de los centros educativos, de la familia, y de la sociedad en su conjunto. Desde el punto de vista del investigador, es imprescindible educar al mismo tiempo para el amor y la sexualidad, con el fin de ejercer un beneficioso influjo sobre la felicidad de esta población. El hecho de no concebir la educación sexual como una dirección de trabajo educativo, es fuente de complejos conflictos que afectan no solamente el éxito de la vida sexual individual, sino que tiene grandes repercusiones para la sociedad en su conjunto. La educación sexual, por tanto, debe formar parte de la educación integral y de la personalidad de cada individuo; esto es, ayudar a las personas a conseguir su autoafirmación, hacerla cada vez más dueña de sí mismas y más autónomas e independientes. Si algo precisan los alumnos con necesidades educativas

especiales por razón de discapacidad intelectual, es precisamente esta colaboración. Esta educación es el mejor instrumento para luchar contra la marginación a la que tradicionalmente han sido condenados.

I

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I

EDUCACIÓN AFECTIVA-SEXUAL La diversidad afectiva-sexual en la legislación educativa

Todo lo simple es teóricamente falso,
todo lo complicado es pragmáticamente inútil.

Paul Valery

1. PRESENTACIÓN.

A lo largo de este primer capítulo realizaremos una visión cronológica sobre la evolución de la educación sexual en Europa, para después, recorrer la legislación educativa española, desde los comienzos hasta la actualidad. Pretendemos con ello que el lector sea capaz de visionar el avance experimentado a lo largo de dos siglos, así como los cambios producidos que explican la evolución desde unos modelos a otros.

La sucesión de leyes educativas españolas se ve reflejada en la siguiente figura.

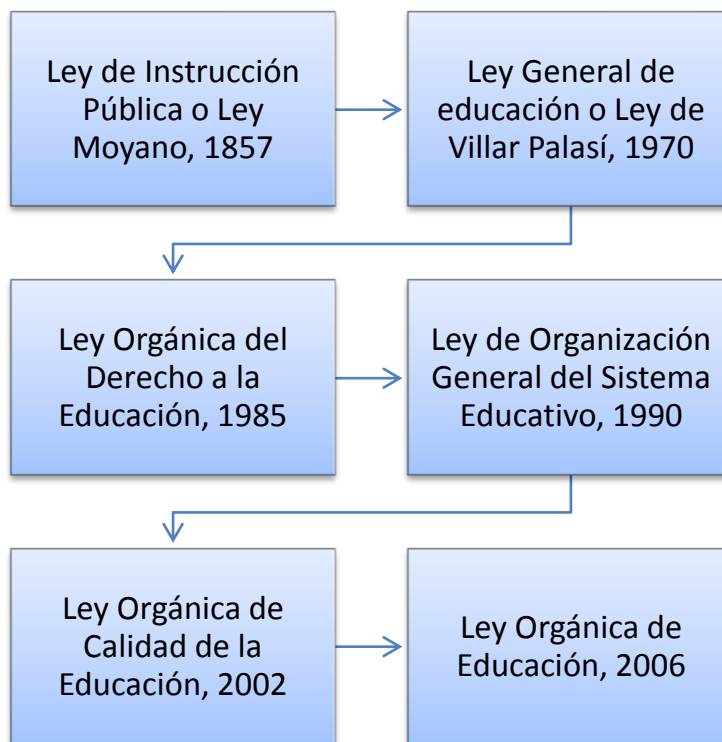


Fig. nº 1: visión cronológica de las leyes educativas españolas

2. PERSPECTIVA HISTÓRICA DE LA EDUCACIÓN SEXUAL.

La evolución experimentada por las Ciencias Sociales desde los comienzos de los años sesenta hasta la actualidad, ha sido uno de los factores que más ha influido en el desarrollo de los modelos de educación sexual. En resumen, se puede considerar que el período comprendido entre 1945 y 1970 es un espacio temporal caracterizado por la creencia de que se habían producido cambios auténticos en las Ciencias Sociales que posibilitaban a ofrecer conocimientos teóricos y prácticos para resolver los principales problemas de la humanidad (Barragán, 1991).

Recordemos, por citar sólo algunas, las aportaciones de Kinsey desde el campo de la Sociología; Master y Johnson en el terreno de la psicofisiología; Vicens desde la Medicina; Beach y Ford en Antropología y las diversas aportaciones de Money que, si bien inician la producción científica en los años inmediatos a la finalización de la II Guerra Mundial, ejercerán una mayor influencia en las décadas que nos ocupan. (Ibíd).

Durante la década de **los años sesenta** se realizaron tímidas aproximaciones a este campo de estudio y comenzaron a producirse unos significativos encuentros, cursos, seminarios y congresos a nivel internacional.

A principios de **los años setenta**, se produjo el gran desarrollo y la expansión mundial de los programas de educación sexual, debido a que se intensificó la preocupación de los educadores y de los moralistas por la educación para la sexualidad y para la sexología.

La **década de los ochenta** fue particularmente importante para el establecimiento definitivo de la educación sexual, debido a que progresivamente se incrementó el conocimiento de la sexualidad humana y al surgimiento de nuevos grupos sociales en las minorías raciales -inmigrantes, homosexuales, neoconservadores religiosos, etc.-, así como por la expansión y transmisión del SIDA. Sin lugar a dudas, esta década sirvió para filtrar el movimiento entre quienes veían a la Sexología como una visión oportunista y quienes la vivieron como parte de su esencia como profesionales preocupados y comprometidos con el tema. Este singular motivo obliga a destacar la labor desarrollada por diferentes personalidades en el ámbito educativo, como Amezúa (comenzó un curso de formación extraescolar en educación sexual, en Madrid, durante algunos fines de semana), Ferré (en Barcelona), López (precursor de la educación sexual desde el ámbito educativo, en Salamanca), Barragán (en La laguna) y el colectivo Harimaguada, entre otros.

Indudablemente, **los años posteriores** están signados por la profesionalización en este asunto. Por una parte, hay personas que ejercen actualmente tareas educativas y clínicas en Sexualidad Humana, tienen una formación específica y, en su mayoría, están respaldados por un certificado que los acredita como especialistas en esta disciplina. Por otra parte, la WAS¹ -como organismo superior y principal- ha logrado reunir a todos los profesionales interesados en el desarrollo de la Sexología, tanto en su área clínica como en su área educativa. Desde su comienzo en Roma (1978), la WAS ha patrocinado con éxito 16 congresos internacionales que han atraído a millares de participantes en todo el

1 WAS: world Association for Sexual Health (Asociación Mundial de Sexología).

mundo, sirviendo -las experiencias presentadas- como modelos para otros profesionales e instituciones de cualquier latitud mundial.

2.1 LA EDUCACIÓN AFECTIVA- SEXUAL EN LA LEGISLACIÓN EDUCATIVA ESPAÑOLA

Comenzaremos el recorrido en el siglo XIX porque es donde realmente se empieza a regular, de forma más general y en el ámbito estatal, el Sistema Educativo en nuestro país.

Partiremos de la primera ley general de educación de nuestro país, para después estudiar el resto de leyes educativas que han ido apareciendo hasta nuestros días. Se trata de investigar qué había de educación afectivo-sexual en cada una de ellas, para de este modo obtener una idea tanto del comienzo como de los progresos que se han incorporado.

Ley de Instrucción Pública o Ley Moyano (1857): primera ley general de educación.

La **ley de instrucción pública de 9 de septiembre de 1857**, más conocida como la **Ley Moyano**, fue la primera Ley General de Educación que favoreció una buena ordenación funcional de la enseñanza, entre otras razones, porque aclaró toda la maraña legislativa escolar que se había ido produciendo antaño. Estuvo vigente más de cien años (1857-1970), durante cuya existencia se vio modificada por el desarrollo de varios apartados en su contenido y por el beneplácito de otras leyes que modificaban partes correspondientes del Sistema.

Sobre educación sexual, por ejemplo, se establecía la **separación de género para las escuelas**, tal como se cita textualmente en el Art. 100 *<En todo pueblo de 500 almas habrá necesariamente una Escuela pública elemental de niños, y otra, aunque sea incompleta, de niñas. Las incompletas de niños sólo se consentirán en pueblos de menor vecindario.>* o en el Art. 103 *<Únicamente en las Escuelas incompletas se permitirá la concurrencia de los niños de ambos sexos, en un mismo local, y aun así con la separación debida.>*

En España, hemos de esperar hasta la Ley General de Educación de 1970 para volver a hablar de Escuela Mixta, ya que esta ley anuló la prohibición de la Escuela Mixta y creó las condiciones legales que favorecieran su extensión. Además, también a acabar con la perpetuación de diferencias curriculares entre sexos. Leamos pues el Art. 5. *<En las enseñanzas elemental y superior de las niñas se omitirán los estudios de que tratan el párrafo sexto del artículo 2º (Breves nociones de Agricultura, Industria y Comercio) y los párrafos primero y tercero del artículo 4º (Principios de Geometría, de Dibujo lineal y de Agrimensura, y Nociones generales de Física y de Historia Natural), reemplazándose con: primero, labores propias del sexo; segundo, elementos de Dibujo aplicado a las mismas labores; tercero, ligeras nociones de Higiene Doméstica>*.

Incluso en las materias comunes están presentes las diferencias, ya que cada sexo tiene su libro de lecturas.

Pocos años más tarde, la revolucionaria Institución Libre de Enseñanza (1876) refleja en su Programa la apuesta por la educación de las mujeres y por la coeducación (entendida como enseñanza mixta):

<La Institución estima que la **coeducación es un principio esencial del régimen escolar**, y que no hay fundamento para prohibir en la escuela la comunidad en que uno y otro sexo viven en la familia y en la sociedad. Sin desconocer los obstáculos que el hábito opone a este sistema, cree, y la experiencia lo viene confirmando, que no hay otro medio de vencerlos, sino acometer con prudencia la empresa, dondequiera que existan condiciones racionales de éxito. Juzga la coeducación como uno de los resortes fundamentales para la formación del carácter moral, así como de la pureza de costumbres, y el más poderoso para acabar con la actual inferioridad positiva de la mujer, que no empezará a desaparecer hasta que aquella se eduque, en cuanto se refiere a lo común humano, no sólo como, sino con el hombre.>

A continuación, pasamos a estudiar la segunda ley de educación española.

Ley General de Educación o Ley de Villar Palasí (1970): segunda Ley General de Educación.

Llegado el año 1970 se decide crear una nueva ley educativa que permita corregir las deficiencias de la anterior, tras la publicación previa, en febrero de 1969, del estudio *La educación en España. Bases de una política Educativa (El Libro Blanco)*, donde se exponía una síntesis de la sociedad educativa española y el avance de las líneas generales de política educativa que el gobierno se proponía seguir.

El espíritu de la **Ley 14/1970, de 4 de Agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa**, no consistía, por tanto, ni en el

establecimiento de un cuerpo de dogmas pedagógicos reconocidos por todos, ni en la imposición autoritaria de un determinado tipo de criterios. Lejos de ello, esta Ley estaba inspirada en la convicción de que todos aquellos que participaran en las tareas educativas habían de estar subordinados al éxito de la obra educadora.

Entre los objetivos que se propone la presente ley, son de especial relieve los siguientes: hacer partícipe de la educación a toda la población española, basando su orientación en las más genuinas y tradicionales virtudes patrias; completar la educación general con una preparación profesional que capacite para la incorporación fecunda del individuo a la vida del trabajo; **ofrecer a todos la igualdad de oportunidades educativas, sin más limitaciones que la de la capacidad para el estudio**; establecer un sistema educativo que se caracterice por su unidad, flexibilidad e interrelaciones, al tiempo que se facilita una amplia gama de posibilidades de educación permanente y una estrecha relación con las necesidades que plantea la dinámica de la evolución económica y social del país. Se trata, en última instancia, de construir un sistema educativo permanente no concebido como criba selectiva de los alumnos, sino capaz de desarrollar hasta el máximo la capacidad de todos y cada uno de los españoles.

Esta ley hablaba de **Escuela Mixta**, estableciendo una enseñanza homogénea para niños y niñas hasta los trece años. Se instauró como currículo oficial el que hasta entonces habían estudiado los niños, desapareciendo todo contenido incluido anteriormente en el currículo de las niñas.

Cabe destacar durante la época de vigencia de esta ley, hacia el final de la misma, el nacimiento del **colectivo Harimaguada**², quienes en 1984 fueron pioneros en el desarrollo de un programa de inclusión de educación sexual en la escuela, que fue fuente de inspiración en el resto de España. Seguidamente, en 1986, la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias asumió este proyecto para que se impartiera en las escuelas de toda la Comunidad Autónoma.

Seguidamente, nos centraremos en la tercera ley educativa de nuestro país.

Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE, 1985)

En 1985 fue presentada la **Ley Orgánica 8/ 1985, de 3 de Julio, reguladora del Derecho a la Educación**, aprobada por el Partido Socialista, tras el periodo de transición español. Esta ley, que fijaba los derechos a la educación recogidos en la Constitución Española, deroga la Ley Orgánica 5/ 1980, de 19 de Junio, por la que se regulaba el Estatuto de los Centros Escolares, así como también, los títulos ni artículos recogidos en la Ley de 1970.

Nos encontramos ante una legislación educativa orientada a la modernización del Sistema Educativo Español, de acuerdo con lo establecido en el mandato constitucional en todos sus extremos. Se considera una ley de programación de la enseñanza moderna.

En relación a la educación sexual, podemos observar el carácter que ésta

² Harimaguada: colectivo de profesionales dedicado al estudio y promoción de la educación afectivo-sexual.

empieza a tener en la actividad educativa, tal como reseña el artículo segundo, del Título Preliminar:

<La actividad educativa, orientada por los principios y declaraciones de la Constitución, tendrá en los centros docentes a que se refiere la presente ley, los siguientes fines: a) el pleno desarrollo de la personalidad del alumno; b) la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia; c) la adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, así como de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos y estéticos.>

Ahora, pasaremos a analizar la siguiente ley.

Ley de Organización General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990)

En el año 1990 aparece la LOGSE³, proveniente también de una corriente de índole socialista. Esta novedosa y más que sonada ley, trata de responder a la nueva realidad de España, que ha dejado de ser una e indivisa, y se ha convertido en la España de las Autonomías. La aparición de la LOGSE supuso, por tanto, el mayor impulso a la igualdad entre hombres y mujeres en la educación, al considerar por primera vez la necesidad de replantear toda la actividad educativa desde el prisma de la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres. Se propuso, además que estas cuestiones se trasladaran a la práctica y al currículo, a través de una nueva herramienta: *los temas transversales* –cuyo planteamiento de la educación en valores

3 LOGSE: Ley Orgánica, de 3 de Octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo.

fue un intento loable, pero no suficientemente desarrollado- tal como se cita en los siguientes artículos de la ley, referentes a la educación infantil, educación primaria y educación secundaria.

En el Art. 7 <**La educación Infantil**, que comprenderá hasta los seis años de edad, contribuirá al desarrollo físico, intelectual, **afectivo**, social y moral de los niños.> y el Art. 8 <La Educación infantil contribuirá a desarrollar en los niños y niñas las siguientes capacidades: a) **conocer su propio cuerpo** y sus posibilidades de acción; b) **relacionarse con los demás** a través de las diferentes formas de expresión y de comunicación.>

En el Art. 13 <**La Educación Primaria** contribuirá a desarrollar en los niños las siguientes capacidades: **valorar la higiene y la salud de su propio cuerpo**, así como la conservación de la naturaleza y del medio ambiente.>

Y el Art. 19 <**La Educación Secundaria** contribuirá a desarrollar en los alumnos las siguientes capacidades: i) **valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud**, el consumo y el medio ambiente.>

Los temas transversales dentro del currículo, por tanto, actúan como un conjunto de contenidos que no tienen cabida en las materias propiamente curriculares y que se justifican haciendo referencia a los ámbitos de la experiencia social y personal, así como también al desarrollo básico de la dimensión ética de la personalidad de los alumnos y alumnas. Uno de estos temas trasversales es la Educación Sexual (MEC, 1992: 72). Algunos de los objetivos que se planteaban son los siguientes:

- Entender la sexualidad como una opción personal y, en consecuencia, respetar las distintas conductas sexuales existentes (englobando al colectivo

homosexual, bisexual y transexual).

- Adquirir hábitos de higiene y salud relativos a la reproducción y a la sexualidad.
- Distinguir sexualidad de reproducción.
- Conocer las nuevas técnicas reproductoras y los mecanismos de control de la natalidad (libertad para conocer y usar métodos anticonceptivos, con conocimiento e información real).
- Entender la relación sexual como una forma de comunicación afectiva que busca el placer propio y el de otra persona (luchar contra la visión pesimista y de condena del sexo como fuente de placer).

A continuación, estudiaremos la siguiente Ley, que afectaba a nuestro Sistema Educativo.

Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE, 2002)

En el año 2002 llega la LOCE⁴, una nueva ley educativa de carácter liberal-conservador, cuya finalidad es reducir las elevadas tasas de abandono escolar durante la escolaridad obligatoria; mejorar el nivel medio de los conocimientos del alumnado; universalizar la educación y la atención a la primera infancia, y la necesidad de ampliar la atención educativa a la población adulta.

4 LOCE: Ley Orgánica 10/ 2002, de 23 de Diciembre, de Calidad en Educación.

Para acometer todo esto con posibilidades de éxito, en esta ley resulta necesario introducir modificaciones en los marcos normativos, facilitando la adaptación ordenada de la educación española a la nueva situación; y ello es porque la plena integración de España en el contexto europeo comporta una mayor apertura y exige la adquisición de otras destrezas.

En relación a la educación afectiva-sexual, se determina en el Art. 15 (2) <*La Educación Primaria contribuirá a desarrollar en los alumnos las siguientes capacidades: 1) conocer el valor del propio cuerpo, el de la higiene y la salud y la práctica del deporte como medios más idóneos para el desarrollo personal y social.*> y el Art. 22 <*La etapa (ESO) contribuirá a desarrollar en los alumnos las siguientes capacidades: 1) conocer el funcionamiento del propio cuerpo, para afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales e incorporar la práctica del deporte, para favorecer el desarrollo en lo personal y social.*>

Hasta ahora, el tratamiento educativo afectivo-sexual no se ha reflejado de forma explícita en las leyes educativas analizadas. Es entonces cuando entra en vigor una nueva ley que apuesta por el término en cuestión; ésta es la que a continuación, pasamos a estudiar.

Ley Orgánica de Educación, 2006

Unos años más tarde, es promulgada la LOE⁵- que expone los fines que debe perseguir el sistema educativo en España: un sistema basado en el principio de inclusión, entendiéndose que únicamente de ese modo se garantiza el desarrollo de todos, se favorece la equidad y se contribuye a una mayor cohesión social-. En su Preámbulo se incorpora ya el término *Educación Sexual*, para darle la importancia que requiere dentro del panorama educativo. Entre los fines de la educación se resaltan el pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades afectivas del alumnado, la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y de la igualdad efectiva de oportunidades entre hombres y mujeres, el reconocimiento de la diversidad afectiva-sexual, así como la valoración crítica de las desigualdades, que permita superar los comportamientos sexistas. En ella se percibe, de forma notable, la influencia de la Ley Orgánica 1/ 2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, tal como se recoge literalmente, expresando que *<...el reconocimiento de la diversidad afectivo-sexual, así como la valoración crítica de las desigualdades, que permita superar los comportamientos sexistas.>*

En la LOE, el tratamiento de la educación sexual queda reflejado en numerosos artículos, tales como: Art. 1 (Principios): *< (1) El desarrollo de la igualdad de derechos y oportunidades y el fomento de la igualdad efectiva entre hombres y*

5 LOE: Ley Orgánica 2/ 2006, de 3 de Mayo, de Educación.

mujeres.>

El Art. 13, referido a la etapa de Educación Infantil establece que *<La educación infantil contribuirá a desarrollar en las niñas y niños las capacidades que les permitan: a) **conocer su propio cuerpo y el de los otros**, sus posibilidades de acción y aprender a respetar las diferencias; d) **desarrollar sus capacidades afectivas**. Y el Art. 14 <Los métodos de trabajo en ambos ciclos se basarán en las experiencias, las actividades y el juego y se aplicarán en un **ambiente de afecto y confianza**, para potenciar su **autoestima e integración social**.>* En ambos artículos se hace referencia explícita a esta temática.

Por otra parte, y en referencia a la educación Primaria, encontramos el Art. 17 estableciendo que *< La **Educación Primaria** contribuirá a desarrollar en los niños y niñas las capacidades que les permitan: m) **desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia**, a los prejuicios de cualquier tipo y a los **estereotipos sexistas**.>*

Respecto a la ESO, el Art. 23 dice que *< La **Educación Secundaria Obligatoria** contribuirá a desarrollar en los alumnos y alumnas las capacidades que les permitan: c) **valorar y respetar la diferencia de sexos** y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre los hombres y mujeres; d) **fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas** y resolver pacíficamente los conflictos; k) **conocer y aceptar el funcionamiento del propio***

cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias, afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales e incorporar la educación física y la práctica del deporte para favorecer el desarrollo personal y social. Conocer y valorar la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad.>

Y finalmente el Art. 25 *<En la materia de educación ético-cívica se prestará especial atención a la igualdad entre hombres y mujeres.>*

En el caso de nuestra Comunidad Autónoma - **Andalucía**-, se ha desarrollado de manera más explícita el camino marcado por la LOE. Tal es el caso de la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación en Andalucía, que establece como principio del sistema educativa andaluz el respeto a la diversidad mediante el conocimiento mutuo, garantizándose que no se produzca segregación del alumnado por razón de sus creencias, sexo, orientación sexual, etnia o situación económica y social.

A continuación, pasaremos al siguiente apartado de este capítulo. Ya dejamos atrás la legislación educativa (la retomaremos en el capítulo II) con la que hemos convivido todos estos años y continuamos haciéndolo, para centrarnos ahora en los modelos de educación sexual, entendidos como formas de abordar la educación afectiva-sexual.

3. MODELOS DE EDUCACIÓN SEXUAL.

Desde la perspectiva histórica y cultural, existen varios modelos de educación sexual propuestos en el ámbito educativo. Destaca que autores de reconocido nombre y prestigio en nuestro país, tales como Barragán (1988)

(Universidad de La Laguna) y López (Universidad de Salamanca), nos ofrecen una visión de los distintos modelos de educación sexual desde el terreno histórico-educativo.

Tal como podría expresarlo García Rojas (2009), para hablar de un modelo de educación sexual, es mejor hacerlo mediante una valoración crítica y específica, es decir, bajo un modelo especial, según los objetivos e intereses del estudio.

De esta forma, Barragán (1991) propone tres modelos básicos de educación sexual. Estos son los siguientes:

- ***El modelo tradicional:*** se caracteriza básicamente por la defensa de la heterosexualidad para procrear, no admitiendo otro comportamiento sexual que exceda este restrictivo marco. Tampoco acepta el uso de los anticonceptivos ni de los comportamientos de auto-estimulación o la homosexualidad, por considerarlos conductas anormales o patológicas. Este modelo tuvo su mayor auge en Europa, durante el siglo XIX y mantuvo una notable influencia en nuestro país hasta no hace muchos años.
- ***El modelo preventivo:*** se aferra en defender y evitar los llamados *riesgos asociados al sexo*, tales como la homosexualidad, las ETS⁶ y los embarazos no deseados. El modelo preventivo, retomando las apreciaciones roussonianas en las que se fundamenta históricamente, no duda en plantear estrategias conservadoras alternativas a la sexualidad como la castidad, el retraso de las relaciones sexuales, o la asociación entre peligrosidad, enfermedad y sexualidad.

6 ETS: Enfermedades de Transmisión Sexual.

- ***El modelo integrador:*** es el firme defensor de la integridad sexual humana, aceptando cualquier orientación sexual, uso de los métodos anticonceptivos y la existencia explícita de la sexualidad en todas las etapas de la vida. Es decir, concibe la sexualidad sin restricciones, pero con precauciones.

De la misma forma, López (1995) apuesta por otros modelos para entender la educación sexual. Estos son los siguientes.

- ***El modelo preventivo o modelo médico (educación sexual para evitar riesgos):*** tiene su origen en los problemas de salud que han salido a la luz pública, concretamente en las enfermedades que provocan contagios o riesgos, debidos a la conducta sexual de las personas (ETS y embarazo no deseado). Los seguidores de este modelo indican que una forma de evitar riesgos es llevar a cabo una actividad sexual solo con la pareja y caer en la infidelidad.
- ***El modelo moral (promoción de la castidad):*** surge de las presiones de varias instituciones y asociaciones sociales para hacer *educación sexual*. En opinión de García Rojas (2009), la difusión de estos temas no ha sido considerado propio y adecuado por parte de los conservadores, quienes prefieren mantenerlo en el silencio o hablan sobre la sexualidad bajo su doctrina y no aportan nada novedoso. A diferencia del modelo preventivo, este modelo tampoco ofrece grandes ventajas; su único interés es llevar a cabo una educación sexual de riguroso contenido moral, lo que hace que la formación de los individuos en estas áreas siga en retroceso.

- ***El modelo para la revolución sexual y social:*** tiene su origen en la izquierda Freudiana, en los pensadores que intentaron realizar una síntesis entre el pensamiento de Freud y de Marx. Este pensamiento - sobre sexualidad- hizo su aparición junto con el movimiento juvenil *SEX- POL* (sexualidad y política), iniciado en Viena en los años treinta por Reich (López, 1984; López y Fuertes, 1989, entre otros). Estos autores entran a defender este modelo bajo la suposición de que es un modelo de interacción entre los aspectos sexual y social. Las actitudes desarrolladas en este modelo han sido debidas a influencias de otras culturas, como la americana y de otras ciudades europeas. Así, los casos de los E.E.U.U y de París en los años sesenta, a través de movimientos juveniles por la defensa de mayor libertad en las actividades relacionadas con la sexualidad.
- ***El modelo biográfico- profesional- democrático:*** parte de un hecho científico fundamental: que la conducta sexual pertenece, de hecho, a una especie del reino de la libertad, en la que todos los seres humanos podemos y debemos tomar decisiones sobre nuestra conducta sexual, a diferencia de otras especies, que no lo pueden hacer. Este modelo se realiza a partir de la biografía que las personas construyen decidiendo salir del reino de la libertad de la uniformidad y entrar en el reino de *sentirnos libres*. Nos referimos a él como biográfico- profesional, porque el uso de la libertad en el campo de la sexualidad tiene que ir unido al campo de la salud, al reino de la responsabilidad. Al hablar del reino de la libertad, nos referimos a que sea usada sin ocasionar daño a la salud de los demás ni a la propia persona.

Vistos los diferentes modelos educativos sobre educación afectiva-sexual, desde el enfoque de ambos autores, pasamos al siguiente punto de este capítulo: definiciones conceptuales. Estos términos hemos de aclararlos para entender lo que estamos escribiendo.

4. DEFINICIONES CONCEPTUALES

Siguiendo a Cabello- Santamaría (2009), podemos decir que la sexología ha ido evolucionando y se ha desarrollado siguiendo un proceso parecido al de otras disciplinas científicas. Hoy en día, la consideramos una ciencia joven que estudia el hecho sexual y que consta de una serie de definiciones conceptuales que dan cuerpo a su marco teórico, como: sexualidad, sexo, género, identidad sexual, erotismo, orientación sexual, vínculo afectivo y salud sexual. Estos conceptos relacionados con la sexología se han visto oscurecidos, desde siempre, por connotaciones ajenas al hecho puramente sexual; es por esa razón, por lo que es conveniente comenzar este apartado con una serie de definiciones que permitan conseguir la mayor eficacia posible. Para ello, seguiremos a autores como López de la Llave (2009), Cabello-Santamaría (2009), o a la Organización Mundial de la Salud (OMS), quien a través de la Organización Panamericana de la Salud (2000), consensuó los términos como veremos más adelante. Definir un concepto supone llevar a cabo una abstracción, una generalización donde se contengan todas las posibles facetas o dimensiones a que se refiere el significado de la palabra que se pretende definir. También se puede señalar como algo relativamente reciente en nuestro medio cultural y social, la

visión actual de que la sexualidad, cuando es vivida sin obstáculos, sin represiones, cuando es verdaderamente una sexualidad positiva, puede contribuir a la salud y al bienestar de las personas; recuérdese como hasta hace unos pocos años los poderes (religiosos, morales e incluso políticos), consideraban que la actividad sexual debía restringirse a la finalidad reproductora, se negaba la “decencia” del placer sexual, siendo esta restricción más severa en el caso de las mujeres.

La consideración de la sexualidad es, por tanto, dependiente no solo del momento histórico como hemos citado más arriba, sino de la cultura y los valores sociales de cada región.

Habida cuenta de las consideraciones que hemos hecho en los párrafos anteriores, las definiciones que se especifican a continuación no tienen la intención de perpetuarse en el tiempo; el objetivo no es otro que el de marcar un punto de partida en nuestra investigación.

- **Sexualidad:** estamos de acuerdo con instituciones como la OMS o como la Asociación Mundial de Sexología (AMS), en que no hay una definición fácil para el concepto de sexualidad humana; por ello, exponemos varias enunciaciones, como las siguientes.

<La sexualidad constituye una dimensión cotidiana de nuestras relaciones humanas, de manera consciente, implícita o explícita, privada o pública, conformándose como un componente, ciertamente susceptible de represión y ocultación, pero no debe ser eliminado. (...) Lo sexual no podemos identificarlo con lo biológico; la sexualidad comporta una dimensión afectiva, moral, psicológica, y

un uso social de la misma enmarcado en el contexto de cada cultura.>, (Barragán, 1991, 11).

La sexualidad se refiere a los significados individuales y sociales del sexo, además de a sus aspectos biológicos. El término sexualidad se emplea para hacer referencia a una dimensión primordial del hecho de ser humano. La sexualidad de una persona se manifiesta por tres caminos: sabemos que está implicada en los procesos de la reproducción, que tiene que ver con las diferentes formas de sentir y provocar placer y, finalmente es necesario destacar cómo la sexualidad determina la forma de comunicarnos y relacionarnos con otras personas. De esta manera las funciones de la sexualidad quedan así definidas como reproducción, placer y comunicación.

Las personas experimentamos y expresamos nuestra sexualidad en forma de pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, actividades, prácticas, roles y relaciones. La sexualidad es el resultado de la interacción de factores biológicos, psicológicos, socio-económicos, culturales, éticos y religiosos o espirituales. Aunque la sexualidad pueda abarcar el erotismo, los vínculos afectivos, el amor, el sexo y la reproducción, no todas estas dimensiones tienen que expresarse durante todo el tiempo ni en todas las personas. La sexualidad se encuentra presente durante toda la vida, aunque es posible que las expresiones e influencias que repercuten en la sexualidad vayan cambiando a lo largo de los años.

Para Cabello- Santamaría (2009), la sexualidad alude a una dimensión fundamental del ser humano basada en el sexo, e incluye al género, las identidades de sexo y género, la orientación sexual, el erotismo, la vinculación afectiva y el

amor, y la reproducción. Se experimenta o se expresa en forma de pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, actividades, prácticas, roles y relaciones. La sexualidad es el resultado de la interacción de factores biológicos, psicológicos, socioeconómicos, culturales, éticos y religiosos o espirituales. Si bien puede abarcar todos estos aspectos, no es imprescindible que se experimenten ni se expresen todos. Sin embargo, la sexualidad se experimenta y se expresa en todo lo que somos, sentimos, pensamos y hacemos.

También, Ferriols (2011, 25) cita a la OMS (2004), quien dice que *<La sexualidad es un aspecto fundamental del hecho de ser humano a lo largo de la vida y abarca el sexo, las identidades y roles de género, la orientación sexual, el erotismo, el placer, el vínculo afectivo y la reproducción. Se experimenta y se expresa en forma de pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, conductas, prácticas, roles y relaciones. Si bien la sexualidad puede abarcar todas estas dimensiones, no siempre se experimentan o se expresan todas. La sexualidad es influenciada por la interacción de factores biológicos, psicológicos, sociales, económicos, políticos, culturales, éticos, legales, históricos, religiosos y espirituales.>*

- **Sexo:**

A través del término *sexo* nos referimos al conjunto de características biológicas que definen a todos los seres humanos como mujeres y hombres. Muchas veces el contenido semántico del término “sexo” en el lenguaje coloquial, incluye el significado de actividad (por ejemplo, tener sexo) y también como un conjunto de comportamientos (por ejemplo, roles sexuales).

El *sexo* se define como *<...serie de características físicas, determinadas genéticamente que colocan a los individuos de una especie en un punto del continuo que tienen como extremos a los individuos reproductivamente complementarios>*. (En Torices y Guadalupe, 2007, 89), o también, como el conjunto de características biológicas que definen al espectro de humanos como “hembras y machos”. (Cabello-Santamaría, 2009).

En definitiva, la apariencia femenina o masculina de una persona es el sexo y está determinado basándose en cinco criterios físicos: a) sexo cromosómico, b) sexo gonadal, c) sexo hormonal, d) estructuras reproductivas accesorias internas, y e) órganos sexuales externos. Las personas son mujeres u hombres en función de que poseen los criterios físicos femeninos o masculinos; la mayor parte de las personas somos claramente hombres o mujeres en función de los cinco criterios físicos; sin embargo, un grupo minoritario no encaja en esta clasificación, siendo su sexo ambiguo (intersexualidad). *<Entonces, cuando empleamos la palabra sexo, nos referimos al sexo genético que heredamos de la fórmula XX o XY dadas desde la concepción, y a la forma y aspecto de nuestros órganos sexuales externos e internos; involucra sólo a los aspectos biológicos.>* (Torices y Guadalupe, 2007, 91).

Otros conceptos relacionados con la sexología son los siguientes:

- **Género:**

El género es el sexo psicosocial. Desde hace años se utiliza el concepto género para referirse a la suma de valores, actitudes, roles, prácticas o características culturales basadas en el sexo (Cabello- Santamaría, 2009). En este sentido se ha asimilado este concepto al de sexo y en muchas ocasiones se utilizan como

sinónimos. El género define la feminidad o masculinidad de una persona, y se determina basándose en ciertas cualidades psicológicas que se alientan en un sexo y desalientan en otro.

Para Ferriols, Martín, Valero y Molinuevo (2011, 27), *<El género como perspectiva de análisis trata de romper la creencia de base biologicista que atribuye comportamientos supuestamente naturales, diferentes y complementarios a hombres y mujeres a causa de su sexo (conjunto de rasgos que separan al macho de la hembra); de este modo nos desvela que la masculinidad y feminidad son construcciones socioculturales que varían en función de la época histórica, la cultura y la geografía.>* Por lo tanto, también nos permite comprender las relaciones de poder subyacentes.

En cierta medida, desde nuestro punto de vista, el género es una categoría de análisis que permite desvelar comportamientos que de forma natural se han ido construyendo socialmente y se han atribuido a las diferencias biológicas de los sexos. El género, por tanto, está definido socialmente.

- **Identidad sexual:**

Siguiendo a Cabello- Santamaría (2009), la identidad sexual define el grado en que cada persona se sitúa en la dimensión masculinidad-feminidad; es decir, cómo se identifica o se siente como hombre o mujer, o como alguna combinación de ambos. Es el marco de referencia interno, que se va construyendo a través del tiempo en base a las diferentes experiencias vividas; la identidad sexual permite a las personas organizar un autoconcepto y comportarse socialmente en relación a la percepción de su propio sexo. La identidad sexual determina la forma en que las

personas experimentan su sexualidad y contribuye al sentido de identidad, singularidad y pertenencia.

Hinojosa (2011, 33), afirma que *<...se define como el sentimiento de pertenencia a uno u otro sexo, esto es, el convencimiento de ser hombre u mujer, con independencia del sexo biológico de nacimiento (...) ya que no somos hombres o mujeres en virtud de nuestras características biológicas de nacimiento, sino de nuestra identificación psicológica y social con un género determinado.>* Por tanto, estamos hablando de un constructo que, como decíamos antes, se mantiene estable a lo largo de la vida y que es diferente a la orientación afectiva-sexual.

Sigamos con otros términos.

- **Erotismo:**

Es la capacidad humana de experimentar placer sexual como respuesta subjetiva a fenómenos como el deseo sexual, la excitación sexual y el orgasmo. El erotismo se construye tanto a nivel individual como social con significados simbólicos y concretos que lo vinculan a otros aspectos del ser humano.

- **Orientación sexual:**

Siguiendo a Torrico (2009), podemos definir la orientación sexual como una atracción constante hacia otra persona en el plano emotivo, romántico, sexual o afectivo, que puede cambiar a lo largo de la vida, y que existe en torno a un continuo, que abarca desde la homosexualidad exclusiva hasta la heterosexualidad absoluta e incluye diversas formas de bisexualidad.

La mayor parte de las personas desarrollan una preferencia erótica clara por

parejas del otro sexo (heterosexualidad); sin embargo, una minoría se ven atraídas eróticamente tanto por mujeres como por hombres (bisexualidad) y una minoría más pequeña, se siente atraída principalmente por parejas de su mismo sexo (homosexualidad). Por ello, la orientación sexual puede manifestarse en forma de comportamientos, pensamientos, fantasías o deseos sexuales, o en forma de una combinación de estos elementos.

Para Cabello-Santamaría (2009), es la organización específica del erotismo y/o el vínculo emocional de un individuo en relación al género de la pareja involucrada en la actividad sexual. La orientación sexual puede manifestarse en forma de comportamientos, pensamientos, fantasías o deseos sexuales, o en una combinación de estos elementos.

También Ferriols et al. (2011, 28), dice que *<...la orientación sexual se define en la infancia-adolescencia sin pasar necesariamente por una experiencia sexual. A veces, esta orientación se fija como definitiva, en otras ocasiones va cambiando y modificándose a lo largo de la vida de la persona. La orientación sexual no es una opción y, por lo tanto, no puede ser escogida ni cambiada a voluntad.>*

Cabe destacar el término “gay”, expresión anglosajona que originariamente se utilizaba para calificar a estas personas como “alegres y festivas”, o la expresión “pluma”, que cuando se refiere a hombres, sería toda demostración o gesto que se relaciona tradicionalmente con el ámbito femenino y, en mujeres, los gestos o actitudes socialmente relacionados con lo masculino.

Siguiendo con las definiciones, destacamos a Carrobles (1993), para quien la

homosexualidad es la excitación o conducta sexual recurrente o exclusiva entre personas del mismo sexo, cuando estas han alcanzado el desarrollo sexual y aun teniendo la oportunidad de tener contactos sexuales con personas de distinto sexo. Según esta definición, la persona tiene que cumplir requisitos como: manifestar comportamientos y excitación con el mismo sexo, ha alcanzado la madurez sexual – no biológica, sino psicológica, y esto es difícil determinarlo- y tiene conductas puntuales homosexuales.

- **Vínculo afectivo:**

La vinculación afectiva es la capacidad humana de establecer lazos con otros seres humanos que se construyen y mantienen mediante las emociones. El vínculo afectivo se establece tanto en el plano personal como en el de la sociedad mediante significados simbólicos y concretos que lo ligan a otros aspectos del ser humano. El amor representa una clase particularmente deseable del vínculo afectivo.

Y finalmente, definiremos el término *salud sexual*.

- **Salud sexual:**

La salud sexual se manifiesta a través de la expresión libre y responsable de las capacidades sexuales que favorecen el bienestar personal y social, enriqueciendo de esta forma la vida de cada persona. La salud sexual no hace referencia sólo a la ausencia de la enfermedad, sino que implica que se garanticen los derechos sexuales de las personas. Así, nos detenemos en la cita siguiente.

“La salud sexual es la integración de los aspectos somáticos, afectivos, intelectuales y sociales del ser sexuado, de modo tal que de ello recibe el

enriquecimiento y el desarrollo de la personalidad humana, la comunicación y el amor.” (OMS, 1974).

Y por último, nos centraremos en definir el término educación afectiva-sexual, ya que es el concepto sobre el que gira toda nuestra investigación. Veamos entonces en qué consiste.

4.1 DEFINICIÓN DE EDUCACIÓN AFECTIVA-SEXUAL

Son muchas las definiciones que existen sobre el término *educación sexual*. Algunas de ellas son muy parecidas y comparten características similares - describen la educación acerca de la sexualidad humana, el aparato reproductor femenino y masculino, la orientación sexual, las relaciones sexuales, el sexo seguro, la reproducción y otros aspectos de la sexualidad humana-; mas otras son completamente diferentes en cuanto a lo que su significado conlleva para los profesionales que trabajan por y para ella.

Destacar que algunos autores, como Barragán (2000) entienden esta educación como el proceso lento, gradual y complejo que hace posible la construcción de las diferentes nociones sexuales, que ayuda a comprender los procesos históricos y culturales por los que se han generado los conocimientos actuales y la organización sexual y social vigentes y que nos permite tomar conciencia de aquellos aspectos que deseamos asumir y aquellos otros que deseamos cambiar.

Otros autores como Bolaños, González, Jiménez, Ramos y Rodríguez (1994), consideran la educación afectiva- sexual como un proceso, cuyo objetivo básico es posibilitar que cada persona viva su sexualidad de forma sana, feliz y responsable.

Para otros, *<En pleno siglo XXI, los amigos y los medios de comunicación*

siguen siendo la mayor fuente de información sexual para los adolescentes. Ni los padres ni los colegios lo son, en un fracaso de la educación sexual que parecía asunto superado desde los ochenta.> (Aunión y Balsells, 01/ 02/ 2008, EL PAÍS).

El hecho de no concebir la educación sexual como una parte importante del trabajo educativo es fuente de complejos conflictos que afectan no solamente el éxito de la vida sexual individual, sino que tiene grandes repercusiones para la sociedad en su conjunto. ¿De qué hablamos, entonces, cuando hablamos de educación sexual? Veamos pues.

Siguiendo a Gómez Zapiain (2004), entendemos que la educación afectivo sexual es un conjunto de estrategias cuyo fin es ayudar a las personas a que se sitúen en la sociedad, ya se sientan hombres o mujeres. Se quiere decir, que con este tipo de educación se ayuda a las personas a que conozcan y comprendan su propia identidad sexual a partir de su cuerpo sexuado; es decir, cooperamos para que descubran su modo de ser mujer u hombre, estableciendo relaciones de igualdad. Naturalmente, cuidamos que las personas comprendan, descubran y regulen el deseo erótico, ayudándoles a adquirir los elementos necesarios para acceder a la experiencia erótica de forma natural, sin miedos o amenazas. Transmitir siempre el respeto al otro. Asimismo, ayudamos a los individuos a que expresen sus sentimientos, que establezcan vínculos afectivos con las personas más significativas que les aporten seguridad y protección. En definitiva, a facilitar oportunidades para que se sientan queridos y tengan a quién querer. Por último, se auxilia a las personas para que adquirieran las habilidades necesarias que, en la medida de sus posibilidades, satisfagan sus necesidades básicas a lo largo de las etapas de la vida.

5. DECLARACION DE LOS DERECHOS SEXUALES

Comenzaremos este apartado afirmando que los derechos sexuales son derechos humanos fundamentales y universales, basados en la libertad, dignidad e igualdad inherentes a todas las personas (Asociación mundial de Sexología, 2011). Si seguimos a Fina Sanz (2011, 48), *<En 1997 se aprobó en el XII Congreso Mundial de Sexología, celebrado en Valencia, una Declaración de los Derechos Sexuales como Derechos Humanos fundamentales y universales. Esta declaración fue revisada y aprobada por la Asamblea General de la Asociación mundial de Sexología (WAS) en 1999.>* Dado que la salud es un derecho fundamental, la salud sexual también ha de serlo y debe ser reconocida como tal. Entre dichos derechos destacan los siguientes:

☒ **Derecho a la libertad sexual**, es decir, la plena expresión del potencial sexual de las personas, excluyendo toda forma de coerción, explotación y abusos sexuales.

☒ **Derecho a la autonomía, integridad y seguridad sexuales del cuerpo**. Se refiere a la capacidad de tomar decisiones autónomas sobre la propia vida sexual dentro del contexto de la ética de cada persona y de la sociedad. También incluye la capacidad de control y disfrute del cuerpo, libres de tortura, mutilación y violencia de cualquier tipo.

☒ **Derecho a la privacidad sexual**, es decir, el derecho que tienen las personas a tomar las decisiones y a adoptar las conductas individuales en el ámbito de la intimidad, siempre y cuando no interfieran en los derechos sexuales de otras

personas.

‣ **Derecho a la equidad sexual.** Nos referimos a la igualdad de las personas independientemente del sexo, género, orientación sexual, edad, raza, clase social, religión o limitación física, psíquica o sensorial.

‣ **Derecho al placer sexual,** incluyendo el erotismo, ya que es consecuencia del bienestar físico, psicológico, intelectual y espiritual.

‣ **Derecho a la expresión sexual emocional,** a través de la comunicación, el contacto físico, las emociones y el amor.

‣ **Derecho a la libre asociación sexual,** es decir, la posibilidad de contraer o no matrimonio, de divorciarse y de establecer otros tipos de asociaciones sexuales.

‣ **Derecho a la toma de decisiones reproductivas libres y responsables,** abarcando el derecho al pleno acceso a los métodos de regulación de la fecundidad y decidir tener hijos o no.

‣ **Derecho a la información basada en el conocimiento científico,** haciendo referencia a que la información sexual debe ser generada a través de la información científica libre y ética, así como a la difusión apropiada en todos los niveles sociales.

‣ **Derecho a la educación sexual integral,** siendo un proceso que comienza con el nacimiento y dura toda la vida de la persona.

‣ **Derecho a la atención de la salud sexual:** prevención y tratamiento de todos los problemas, preocupaciones y trastornos sexuales.

Para asegurar el desarrollo de una sexualidad positiva, es necesario velar por el cumplimiento de estos derechos; de ahí que en nuestra investigación nos

centremos principalmente en el derecho a la educación sexual integral.

★ ★ ★

A continuación, pasaremos a desarrollar el segundo capítulo de esta investigación. En él tratamos de analizar la Ley Orgánica 2/ 2006, de 3 de Mayo, de Ordenación de la Educación, centrándonos fundamentalmente en la etapa que nos ocupa: la Educación Secundaria Obligatoria, así como en los objetivos y contenidos relacionados con la educación afectiva-sexual.

CAPÍTULO II

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Educación Afectiva-Sexual en la E.S.O

*El valor de la educación reside en la forma
de pensar que permanece en el estudiante,
una vez que éste ha olvidado por completo
todo aquello que se le ha enseñado.*

Anónimo

1. PRESENTACIÓN.

En este capítulo nos ocuparemos en profundidad en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Ordenación de la Educación; concretamente, realizaremos un recorrido por la Etapa de la Educación Secundaria Obligatoria¹; etapa de importancia singular dentro del Sistema Educativo Español, a la que resulta fundamental abordar en toda su complejidad. Realizaremos asimismo un visionado sobre la legislación que la regula de forma general y sobre aquella que directamente está orientada hacia la atención a la diversidad del alumnado con necesidades educativas especiales, población sobre la que versa el presente trabajo de investigación. También y de manera puntual, nos centraremos en los principales programas de educación afectiva-sexual que se están llevando a cabo en nuestra Comunidad Autónoma, para después insistir en la educación sexual de los jóvenes con discapacidad intelectual en la E.S.O. A modo de aclaración presentamos el siguiente mapa conceptual, que nos servirá de guía en el desglose de este capítulo.



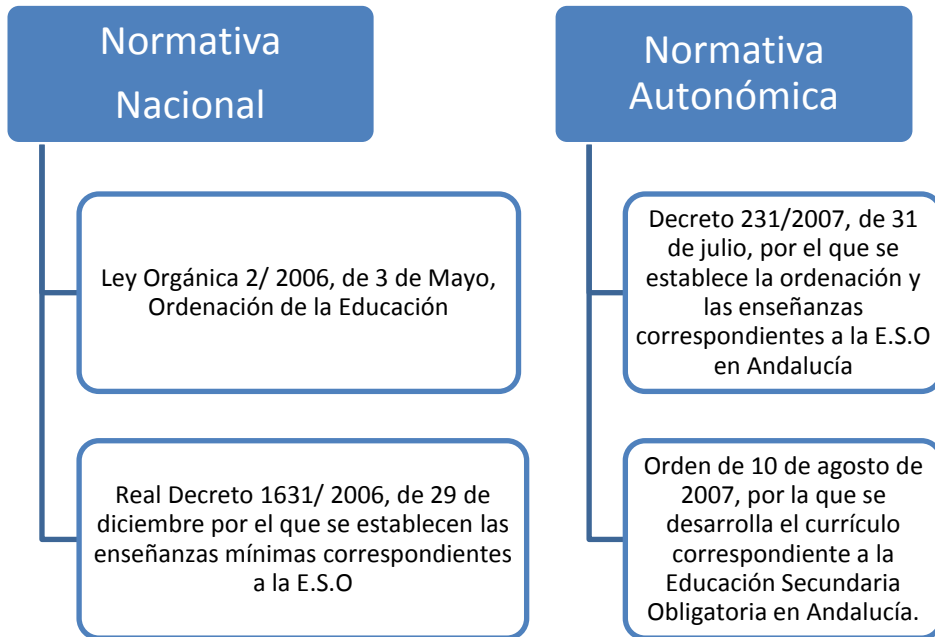
1 ESO: Educación Secundaria Obligatoria.

2. LA ETAPA DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA (E.S.O)

La E.S.O es el sistema que rige la enseñanza secundaria en España desde la implantación de la Ley Orgánica 2/ 2006, de 3 de Mayo, de Ordenación de la Educación. Es una fase de aprendizaje posterior a la enseñanza primaria, y se corresponde con el periodo de edad comprendido entre los 12 y los 16 años, de forma general. Tiene un carácter integral, y en ella se establecen las enseñanzas mínimas para asegurar una formación común a todo el alumnado dentro de nuestro Sistema Educativo. Se organiza en dos ciclos, de dos cursos cada uno, y contempla para los estudiantes asignaturas comunes y otras optativas que son ofertadas por los centros escolares y elegidas por el alumnado. El **objetivo general** es proporcionar al alumnado la formación adecuada para desenvolverse como ciudadanos responsables, asegurándoles las oportunidades necesarias de desarrollo personal, social y profesional.

Se trata de una etapa compleja que se hace coincidir con el abandono de la pubertad y con el inicio de la adolescencia: periodo de grandes e importantes acontecimientos al que se enfrentan los chicos y las chicas desde su nacimiento. Se configura como uno de los ejes fundamentales que van a condicionar la manera de pensar, de actuar y de relacionarse en la vida adulta.

Seguidamente, nos centraremos en la normativa de ámbito nacional, y posteriormente, en la de ámbito autonómico tal como mostramos en esta figura.



2.1 NORMATIVA DE REGULACIÓN NACIONAL

La E.S.O está regulada por una jerarquía normativa -la Ley Orgánica 2/ 2006, de 3 de Mayo, de Educación- conformada por una serie de Decretos y Órdenes Ministeriales que emanan de los poderes legislativos nacionales o provinciales. Seguidamente, realizamos un visionado por los aspectos generales de los mismos, intentando siempre especificar qué hay en ellos de educación afectiva- sexual y de atención a la diversidad. Primero nos centraremos en el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la E.S.O.

2.1.1 REAL DECRETO 1631/ 2006, DE 29 DE DICIEMBRE, POR EL QUE SE ESTABLECEN LAS ENSEÑANZAS MÍNIMAS CORRESPONDIENTES A LA E.S.O.

En este Decreto se establece que la etapa de la E.S.O *<...tiene un carácter obligatorio y gratuito y constituye, junto con la Educación Primaria, la educación básica...>* (art 1).

En relación a la **finalidad** de la etapa, se establece que se *<...adquieran los elementos básicos de la cultura, especialmente en sus aspectos humanístico, artístico, científico y tecnológico...>*, *<... desarrollar y consolidar en ellos hábitos de estudio y de trabajo...>*, *<...prepararles para su incorporación a estudios posteriores y para su inserción laboral, y formarles para el ejercicio de sus derechos y obligaciones en la vida como ciudadanos.>* (art, 2)

Acerca de la educación afectiva-sexual, establece como **objetivos generales** de la etapa *<Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos.>*, *<...rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres.>*, *<...fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.>*, *<...conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias, afianzar hábitos de cuidado y salud corporales...>*, *<...conocer y valorar la dimensión humana de la sexualidad*

en toda su diversidad.> (art, 3)

Para esta etapa, además, se incorpora la asignatura *Educación para la Ciudadanía*, desde la cual se prestará una atención especial a la igualdad entre hombres y mujeres dentro de cualquier sociedad, trabajándose a partir de la educación en valores.

Respecto de la ***Atención a la Diversidad***, *<...la ESO se organiza de acuerdo con los principios de educación común y de atención a la diversidad del alumnado. Las medidas de atención a la diversidad en esta etapa están orientadas a responder a las necesidades educativas concretas del alumnado y a la consecución de las competencias básicas y los objetivos de la ESO y no podrán, en ningún caso, suponer una discriminación que les impida alcanzar dichos objetivos y la titulación correspondiente...> (art, 12)*

2.2 NORMATIVA DE REGULACIÓN EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA ANDALUZA

Como sabemos, Andalucía ostenta la competencia compartida para el establecimiento de los planes de estudio, incluida la ordenación del currículo, de conformidad con lo dispuesto en el artículo 52.2 del Estatuto de Autonomía para Andalucía. De acuerdo con ello, el presente Decreto establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la E.S.O en nuestra Comunidad Autónoma, de conformidad con lo dispuesto en la mencionada Ley Orgánica de Educación.

2.2.1 DECRETO 231/ 2007, DE 31 DE JULIO, POR EL QUE SE ESTABLECE LA ORDENACIÓN Y LAS ENSEÑANZAS CORRESPONDIENTES A LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA EN ANDALUCIA

Si hacemos una parada en el capítulo segundo de este Decreto, encontramos el término currículo, que se define como *<...la expresión objetivada de las finalidades y de los contenidos de la educación que el alumnado de esta etapa debe y tiene derecho a adquirir y que se plasmará en aprendizajes relevantes, significativos y motivadores.>*

Para aclararnos podemos decir que el currículum es un documento que está constituido por una serie de objetivos, competencias básicas, contenidos y criterios de evaluación, y que se orienta hacia el desarrollo de aptitudes y capacidades del alumnado, así como hacia la adquisición de aprendizajes esenciales, entre otros aspectos. Incluye el respeto de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, los contenidos y actividades para la adquisición de hábitos de vida saludable, la formación para la utilización de las tecnologías de la información, etc.

Si continuamos con su lectura, nos encontramos en el capítulo quinto el abordaje de la atención a la diversidad, que en esta investigación constituye el epicentro de nuestras actuaciones sobre el tema en que nos ocupamos. En el artículo 18 del mismo, se dicta que *<...los centros docentes dispondrán de medidas de atención a la diversidad, tanto organizativas como curriculares...>* que permitan una atención personalizada al alumnado

en función de sus necesidades. Y esto es lo que en esta investigación tratamos de hacer: atender las necesidades educativas especiales, fundamentalmente la educación afectiva-sexual de los alumnos y alumnas con discapacidad cognitiva, tratando de responder a dichas necesidades de forma concreta y la adquisición de las competencias básicas.

A continuación, prestamos atención a la Orden de 10 de agosto de 2007, correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía, por la que se desarrolla el currículo; estudiamos en profundidad el currículo y extraemos todo lo relacionado con la educación afectiva-sexual.

2.2.2 ORDEN DE 10 DE AGOSTO DE 2007, POR LA QUE SE DESARROLLA EL CURRÍCULO CORRESPONDIENTE A LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA EN ANDALUCIA

Andalucía, al igual que en el Decreto anterior, ostenta la competencia compartida para el establecimiento de los planes de estudio, incluida la ordenación curricular. Por ello, en la siguiente tabla mostremos los **contenidos** recogidos en el currículum² para cada uno de los cursos que constituyen la etapa.

² Currículum: se entiende por él, el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación, para cualquier alumnado. (art 6, LOE)

CURSOS DE LA ETAPA	CONTENIDOS
Curso 1º	Ciencias Naturales: Funciones vitales de los seres vivos.
Curso 2º	Ciencias Naturales: Características de la reproducción sexual y asexual. Ciclos vitales en los animales.
Curso 3º	Biología: Las personas y la salud: La reproducción humana. Cambios físicos y psíquicos en la adolescencia. El aparato reproductor masculino y el femenino. El ciclo menstrual. Fecundación, embarazo y parto. Análisis de los distintos tipos de anticonceptivos. Enfermedades de transmisión sexual. Respuesta sexual humana. Sexo y sexualidad. Salud e higiene sexual. *
Curso 4º	Ciencias Naturales: La célula, unidad de vida (procesos de división celular). Herencia y transmisión de caracteres (la herencia del sexo). Ciencias sociales: Valoración de los Derechos Humanos Educación Ético- Cívica: Reconocimiento sentimientos propios y ajenos. Identidad personal. Inteligencia, sentimientos y emociones. La igualdad entre hombres y mujeres (dignidad de la persona, causas y factores de la discriminación de las mujeres. Igualdad de derechos y de hecho. Alternativas a la discriminación. Prevención y protección integral de la violencia contra las mujeres).

* Se valorará, en el área de Biología, si los alumnos distinguen el proceso de reproducción como un mecanismo de perpetuación de la especie; y si la sexualidad la entienden como una actividad ligada a toda la vida del ser humano y de comunicación afectiva y personal. Deben conocer, además, los rasgos anatómicos y de funcionamiento de los aparatos reproductores femenino y masculino y explicar a partir de ellos las bases de algunos métodos de control de la reproducción, así como soluciones a algunos problemas de fertilidad. También han de saber explicar la necesidad de tomar medidas de higiene sexual para evitar las enfermedades de transmisión sexual.

Respecto a la materia de **Educación para la Ciudadanía**, entre los contenidos de 1º a 3º de E.S.O, destacamos los siguientes, relacionados con la educación afectiva-sexual:

- Autonomía personal y relaciones interpersonales. Afectos y emociones.
- Las relaciones humanas: relaciones entre hombres y mujeres. El desarrollo de actitudes no violentas en la convivencia diaria.
- Valoración crítica de la división social y sexual del trabajo y los prejuicios sociales racistas, xenófobos, antisemitas, sexistas y homófobos.
- Declaración universal de los Derechos Humanos.
- La conquista de los Derechos de las mujeres.
- La feminización de la pobreza.

3. LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA E.S.O

Para entender el término *Atención a la Diversidad* hay que tener presente, ante todo, que la educación es un derecho básico, de carácter obligatorio, recogido en la Constitución Española; y que, por tanto, todo ciudadano debe encontrar respuesta a sus necesidades formativas, de modo que adquiera un bagaje cultural que le permita convertirse en miembro de pleno derecho de esta sociedad. Entendemos que por ello nace la Atención a la Diversidad, para atender las necesidades educativas de todos los alumnos y alumnas en los centros educativos, entendiéndola como una pauta ordinaria de acción educativa en la enseñanza obligatoria.

<La diversidad se entiende como una característica intrínseca de los grupos humanos, ya que cada persona tiene un modo especial de pensar, de sentir y de actuar, independientemente de que, desde el punto de vista evolutivo, existan unos patrones cognitivos, afectivos y conductuales con ciertas semejanzas. Dicha variabilidad, ligada a diferencias en las capacidades, necesidades, intereses, ritmo de maduración, condiciones socioculturales, etc., abarca un amplio espectro de situaciones, en cuyos extremos aparecen los sujetos que más se alejan de lo habitual.>(http://www.educantabria.es/atencion_a_la_diversidad/atencion_a_la_diversidad/modelo-de-atencion-a-la-diversidad-/concepto-de-atencion-a-la-diversidad, 24 noviembre, 2011). En esta investigación, estos sujetos son un grupo de alumnos y alumnas, en cuyo informe de evaluación psicopedagógica se recoge que tienen una discapacidad cognitiva, y que por tanto precisan de una atención educativa especial, la cual consiste en un conjunto de acciones que en un sentido amplio intentan

prevenir y dar respuesta a esas necesidades, ya sean temporales o permanentes. Esta diversidad, por tanto, tiene amplia repercusión en las aulas, puesto que en ese escenario educativo se dan de forma continua y permanente manifestaciones de la diversidad de los alumnos que las conforman.

Y para regular esa atención, se aprobó hace unos años una Orden destinada a las actuaciones que tienen que llevar a cabo los centros docentes públicos de nuestra Comunidad. Ésta es la que seguidamente desarrollamos.

3.1 NORMATIVA QUE REGULA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Para abordar este apartado, comenzamos haciendo referencia a la Orden de 25 de julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía. Más adelante nos centraremos en un antiguo Decreto, aún en vigor, que establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a sus capacidades personales. Es importante señalar que entre la vigencia del Decreto y la aprobación de la Orden existe una terminología clave que ha cambiado, y por ello consideramos imprescindible aclararla. Se trata del término *alumnos con necesidades educativas especiales*, recogido en el Decreto, por el de *alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo*, establecido por la nueva Orden. Veamos el siguiente esquema para aclararnos.



Fig. nº 2: alumnos/as con necesidades educativas especiales

Por el contrario, el grupo con necesidades específicas de apoyo educativo ahora incluye a los alumnos con necesidades educativas especiales (alumnos/as con discapacidad física, psíquica, sensorial o cognitiva, y trastornos graves de la conducta y/o el comportamiento) y a otros, tal como mostramos en la siguiente figura.

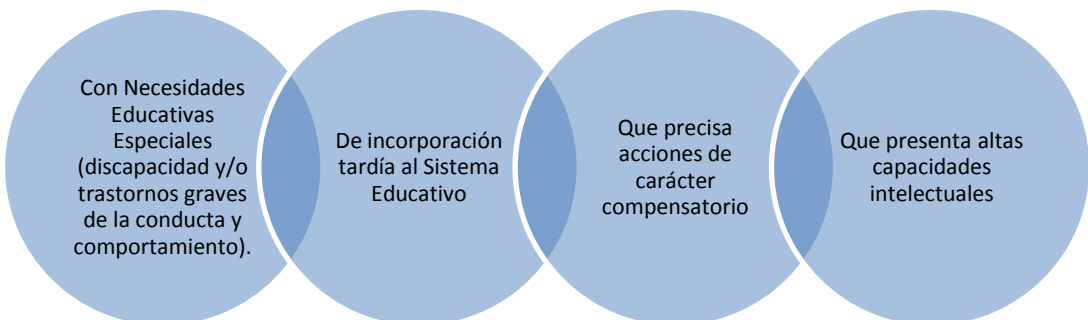


Fig. nº 3: alumnos/as con necesidades específicas de apoyo educativo

Si nos adentramos ya en esta Orden, observamos que en ella se establece que *<...las Administraciones educativas dispondrán los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional, así como los objetivos establecidos con carácter general.>* De ahí que disponga de un conjunto de actuaciones y medidas de atención a la diversidad, tales como la atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (en adelante a.c.n.e.a.e).

Entre las actuaciones que propone, destacamos aquellas centradas en la atención a la diversidad, ya que es el ámbito de actuación de esta investigación. Por tanto, cabe nombrar que *<Los centros docentes que impartan educación secundaria obligatoria dispondrán de autonomía para organizar la atención a la diversidad de su alumnado, para lo que podrán desarrollar, entre otras actuaciones, las medidas y programas recogidos para la etapa...>* (artículo 5, Capítulo II). Entre las actuaciones que durante nuestra investigación vamos a realizar, se encuentra potenciar el máximo desarrollo posible sus capacidades personales y adquirir las competencias básicas y los objetivos del currículo, garantizando así el derecho a la educación que les asiste. Además de ello, se detallan unas medidas organizativas y curriculares para la atención a la diversidad de alumnos. De entre las medidas organizativas destacamos la atención al a.c.n.e.a.e por parte del maestro/a especialista en pedagogía terapéutica, bien sea dentro del aula ordinaria, o en el aula de apoyo a la integración. Para aclarar este tipo de medidas organizativas y de intervenciones por parte de este profesional, tenemos que remitirnos al **Decreto 147/ 2002, de 14 de Mayo, por el que se establece la ordenación de la atención**

educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a sus capacidades personales. En él se dice que Andalucía adquirió un compromiso global con la promoción educativa y cultural de los andaluces, que se extiende, sin discriminación alguna, a toda la población, y conlleva el empleo de los medios y recursos necesarios para que las personas que se encuentren en especiales dificultades en el proceso enseñanza-aprendizaje, reciban una atención personalizada de acuerdo con el principio de igualdad de oportunidades.

Desde el año 1982, en el que comenzaron las primeras experiencias y los primeros proyectos para la integración de los chicos/as con discapacidad, la Junta de Andalucía ha incluido una serie de actuaciones y programas inspirados en los principios rectores de la Educación Especial: normalización, sectorización de la respuesta educativa, e integración escolar, junto con la flexibilización y la personalización de la enseñanza. De estas actuaciones señalamos la recogida en el artículo 15 del presente Decreto, en el que se dicta que *<...la escolarización del alumnado con discapacidad psíquica, física o sensorial se realizará preferentemente en los centros educativos ordinarios ubicados en su entorno, de acuerdo con la planificación educativa y garantizando el mayor grado de integración posible...>*. Y para ello, dicha escolarización se tiene que organizar en función de tres modalidades. Éstas son las siguientes:

- En un grupo ordinario a tiempo completo.
- En un grupo ordinario con apoyos en periodos variables.
- En un aula de educación especial.

En nuestra investigación, los alumnos/ as con los que se realiza el proceso

investigador, presentan una discapacidad cognitiva, y están escolarizados según la segunda modalidad, por lo que reciben atención dentro del aula ordinaria, a la misma vez que en el aula de apoyo a la integración. Y esto se corresponde también con lo establecido en el artículo 19, cuando leemos que *<...se podrán adoptar formas organizativas, sobre todo cuando éstas aparecen asociadas a condiciones personales de discapacidad psíquica...>*.

Si nos centramos en cómo atender curricularmente a estos jóvenes, debemos familiarizarnos con el término *Adaptaciones Curriculares*, tal como dice el artículo 20, cuando detalla que *<...en educación secundaria obligatoria, el alumnado con necesidades educativas especiales podrá cursar las enseñanzas correspondientes a sus respectivos currículos con las adaptaciones curriculares que sean necesarias, para garantizar el mayor grado de desarrollo posible...>*.

Volviendo a la Orden, si leemos el artículo 13 (Tipos de Programas de Adaptación Curricular y Apoyos), dice (1) *<...los programas de adaptación curricular podrán ser de tres tipos: a) adaptaciones curriculares no significativas, cuando el desfase curricular con respecto al grupo de edad del alumnado es poco importante; b) adaptaciones curriculares significativas, cuando el desfase curricular con respecto al grupo de edad del alumnado haga necesaria la modificación de los elementos del currículo, incluidos los objetivos de la etapa y los criterios de evaluación; y c) adaptaciones curriculares para el alumnado con altas capacidades intelectuales.>* Con respecto a esta investigación, una parte de los alumnos/as implicados desarrollan una adaptación curricular significativa de las diferentes materias, ya que sus niveles actuales de competencia curricular presentan

un desfase importante en relación al grupo de edad. Además, tal como cita el artículo 15 *<Las adaptaciones curriculares significativas irán dirigidas al alumnado con necesidades educativas especiales, a fin de facilitar la accesibilidad de los mismos al currículo.>*

Encontramos también dentro de la misma Orden otro tipo de Programas para la Atención a la Diversidad: los Programas de Diversificación Curricular (Capítulo III, sección tercera), que están cursando los otros alumnos participantes en esta investigación. Siguiendo el artículo 17, leemos que *<...los centros docentes organizarán programas de diversificación curricular para el alumnado que, tras la oportuna evaluación, precise de una organización de los contenidos, actividades prácticas y materias del currículo diferente a la establecida con carácter general y de una metodología específica, para alcanzar los objetivos y competencias básicas de la etapa y el título de Graduado en Educación Secundaria.>* Éstos presentan una estructura y un currículo peculiar: a) ámbito lingüístico y social, que incluirá aspectos básicos del currículo correspondientes a las materias de Ciencias sociales, Geografía e Historia, y Lengua castellana y Literatura; b) ámbito científico tecnológico, que incluirá los aspectos básicos de las materias de Matemáticas, Ciencias de la naturaleza, y Tecnologías; y c) tres materias obligatorias u opcionales.

A continuación, nos centraremos en detallar algunas de las diferentes maneras de formar en educación afectiva-sexual en la E.S.O. Para ello, expondremos algunos de los programas de educación sexual propuestos para estos estudiantes.

4. FORMAS DE EDUCACIÓN SEXUAL EN E.S.O

Como ya vimos en el capítulo anterior, para el término educación afectiva-sexual hay muchas definiciones, y por tanto suponemos que muchas maneras de educar en este tema. En Andalucía, actualmente se están desarrollando varios programas educativos sobre la afectividad y sexualidad entre los jóvenes. Éstos son los que exponemos en la figura siguiente.



Fig. nº 4: programas de educación Afectiva- Sexual para la E.S.O

Concretamente, en el IES San Blas de Aracena, solo se está desarrollando uno de ellos, que es el que pasamos a describir en el apartado siguiente.

4.1 PROGRAMA *FORMA JOVEN*

El programa *Forma Joven* es una estrategia de promoción de salud que consiste en acercar a los espacios frecuentados por adolescentes y jóvenes de Andalucía, asesorías de información y formación atendidas por un equipo de profesionales de distintos sectores, para ayudarles a

decidir en la elección de las respuestas más saludables sobre diversos temas, entre los que encontramos: estilos de vida, sexualidad y relaciones afectivas, convivencia, y salud mental. Para cada uno de estos temas se ofrece una asesoría individualizada a cargo de empleados de algunas instituciones y agentes sociales como Ayuntamientos, Asociaciones de padres y madres, etc. que atienden a los jóvenes de forma individualizada para resolver cuantas dudas tengan.

Sobre la asesoría de sexualidad y relaciones afectivas, cabe destacar la persecución de objetivos como los siguientes:

- Promocionar relaciones sanas, seguras y satisfactorias.
- Promocionar la igualdad entre hombres y mujeres.
- Eliminar los comportamientos sexistas.
- Prevenir el SIDA y otras enfermedades de transmisión sexual, y embarazos no deseados.

En nuestro centro, estos objetivos se pretenden alcanzar también a través de una serie de intervenciones puntuales por parte de un profesional de la salud y/ o de los Servicios Sociales pertenecientes al Centro de Salud de nuestra localidad. Principalmente se centran en los cursos de 3º y 4º de E.S.O., dejando al margen el primer ciclo de la etapa.

Detallamos, a continuación uno de los programas más conocidos puestos en marcha en la E.S.O, el programa *Ítaca*, de Fernando Barragán (Universidad de La Laguna).

4.2 PROGRAMA ÍTACA

El Programa de educación afectiva-sexual para Educación Secundaria *Ítaca*, editado por la Junta de Andalucía (Consejería de Educación y Ciencia e Instituto andaluz de la mujer), de Barragán, constituye uno de los referentes en nuestra Comunidad para el tratamiento de este tema en los centros educativos.

Para el autor, *<...la Educación Afectiva y Sexual representa un aspecto de gran importancia en la formación integral de chicos y chicas 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>*. Dice que *<...hoy es una demanda social, basada en el derecho de los niños, niñas y adolescentes a tener información sobre esta materia. Esta información debe ser rigurosa, objetiva y completa a nivel biológico, psíquico y social, entendiendo la sexualidad como la comunicación humana y fuente de salud, placer y afectividad. En este sentido es imposible separar sexualidad y afectividad>* (Programa *Ítaca*, 9).

Se trata de un material de apoyo al profesorado que se puede adaptar a la realidad social y cultural en el contexto de trabajo. Está formado por cuatro volúmenes: el primero, ofrece un marco teórico de referencia en el que se definen los conceptos de Educación Sexual, Sexualidad y Género, así como sus relaciones, incluyendo cuales son los procesos

básicos de discriminación. El segundo recoge las características básicas de la adolescencia, tanto en lo referente a cómo se construye el conocimiento sexual como al desarrollo sexual en esta etapa de la vida humana; incluye, asimismo, las bases metodológicas del constructivismo. El tercer volumen ejemplifica algunos temas importantes en la educación sexual desde la perspectiva de género: sexualidad, cultura y género; el S.I.D.A y el género, y la agresión y sus consecuencias sociales. Para concluir, el cuarto volumen describe una forma diferente de concreción curricular de la Educación Sexual en un centro andaluz a partir de un conjunto de talleres diseñados de acuerdo a los intereses de la población adolescente de Andalucía. También incluye materiales complementarios de apoyo, tanto para el profesorado como para el alumnado, así como instrumentos de evaluación.

Por último, analizaremos otro programa de educación afectiva-sexual para jóvenes adolescentes. Se trata del proyecto *Ni ogros, ni princesas*.

4.3 PROYECTO *NI OGROS, NI PRINCESAS*

El proyecto *Ni ogros, ni princesas*, elaborado por profesionales del ámbito educativo, es una propuesta del profesorado para el profesorado. Está editado por la Consejería de Salud y Servicios Sociales Sanitarios, y está destinado a jóvenes estudiantes de E.S.O. Formado por cuatro bloques destinados a un nivel de la etapa en concreto, deja notar el papel tan importante que representa la familia, especialmente en lo que tiene

que ver con la educación en valores, manifestando que *<...la colaboración entre los centros educativos y las familias es la fórmula que permite lograr los objetivos de la educación obligatoria>* (Ni ogros, ni princesas, 3).

Se trata de un proyecto que define su modelo de intervención juvenil basado en el modelo biográfico propuesto por López (1995), que defiende la libertad personal, sin olvidar la participación de la sociedad en su conjunto en la escuela; y que propugna valores como la ética del consentimiento, la igualdad entre los sexos, la lealtad interpersonal, el placer compartido, la responsabilidad compartida, la autonomía emocional y la igualdad de las distintas orientaciones sexuales. Con él pretenden que los alumnos/as adquieran las capacidades básicas para su desarrollo humano: la autonomía personal, la capacidad de ser responsables del propio proyecto de vida, el desarrollo de la afectividad, la capacidad de comunicación, la inteligencia, la creatividad y la eficiencia. A su vez, destacan tres aspectos relevantes para la formación afectiva y sexual, como son: la autoestima, la igualdad entre hombres y mujeres y la igualdad de las diferentes orientaciones sexuales.

A continuación, detallaremos los temas que se trabajan para cada uno de los niveles de la E.S.O.

NIVELES DE LA ETAPA	UNIDADES DIDÁCTICAS
1° E.S.O	<ul style="list-style-type: none"> - Dinámicas de grupo - Somos seres sexuados I: mi cuerpo cambia, vocabulario y fisiología e higiene. - Diferencia sexo- género - Autoconocimiento/ autoestima - Nos tratamos bien. El compañerismo - Relaciones familiares
2° E.S.O	<ul style="list-style-type: none"> - Dinámicas de grupo - Autoestima - Somos seres sexuados II: cuerpo y deseo. La respuesta sexual humana; y la reproducción humana - Nos tratamos bien. La amistad
3° E.S.O	<ul style="list-style-type: none"> - Dinámicas de grupo - Somos seres sexuados III: deseo sexual, falsas creencias sobre el sexo, orientación del deseo sexual - Relaciones de enamoramiento - Relaciones afectivas y sexuales - Nos tratamos bien III. Detectando la violencia
4° E.S.O	<ul style="list-style-type: none"> - Dinámicas de grupo - Aprendiendo a conocerse y quererse - Vivir la sexualidad - Nos tratamos bien IV. Por los buenos tratos - Embarazos no deseados, ITS y SIDA

Como se observa, se trata de un buen proyecto estándar para trabajar la educación afectiva-sexual con alumnos y alumnas adolescentes, pero que no incluye ninguna adaptación de objetivos, contenidos, metodología, recursos, etc. para aquellos jóvenes, que aún escolarizados

en los centros docentes públicos con una u otra modalidad de escolarización, presentan necesidades educativas especiales derivadas de una discapacidad cognitiva, por señalar alguna. Esta es la destacada dificultad que hemos encontrado continuamente, y de ahí la razón de esta investigación.

5. EDUCACIÓN AFECTIVA-SEXUAL EN E.S.O PARA JÓVENES CON DISCAPACIDAD COGNITIVA

Si hacemos un barrido temporal, y analizamos la historia de la educación sexual para las personas con discapacidad intelectual, nos damos cuenta de que el número de estudios se ha ido incrementando muy poco a poco, siendo todavía escasos los trabajos tanto de investigación como de intervención con este colectivo.

Siguiendo a López (2000), la década de los años ochenta y noventa se caracteriza por el comienzo de la toma de conciencia de las dificultades y necesidades de estas personas, relacionadas con este tema. Es por ello que comenzaron a aparecer los primeros programas de educación sexual dirigidos a este colectivo, cuyo objetivo primordial era principalmente informar sobre los riesgos que podían sufrir, y prevenir sus posibles conductas sexuales. A finales de los años noventa es cuando comienzan a incrementarse los estudios e investigaciones sobre este tema, pero siguen siendo escasos, inmersos ya en pleno siglo XXI.

Centrándonos en nuestro contexto de trabajo, afirmamos que aunque los Servicios Sociales Sanitarios están llevando a la práctica el programa *Forma Joven* – que explicamos anteriormente- en el IES *San Blas* de Aracena, incluyendo una

formación en educación afectiva-sexual para los alumnos y alumnas escolarizados en la E.S.O; sin embargo, este programa parece haber dejado al margen al conjunto del alumnado con necesidades educativas especiales, derivadas de su discapacidad cognitiva. Y los ha dejado al margen, metodológicamente hablando, porque no ha previsto las limitaciones para el aprendizaje en estos chicos/ as, ni tampoco ha adaptado las diferentes actividades que se llevan a cabo con cada uno de los grupos de adolescentes. De ahí que volvamos a reflexionar sobre la filosofía de la *Escuela Inclusiva*, entre otros aspectos. Por esto, y por las limitaciones de estos jóvenes, hemos de tener presente ciertas actuaciones que desde el punto de vista educativo hemos de abordar constantemente desde el aula ordinaria, o bien desde el aula de apoyo a la integración.

En primer lugar, y siguiendo a Navarro (2006), para el logro de una mayor integración hemos de tener en cuenta que la persona con discapacidad cognitiva puede tener afectadas todas las dimensiones de su vida, y por tanto, necesitar apoyo en todas ellas. Recordemos que la AAIDD (2002) establece un sistema de clasificación basado en cuatro niveles de intensidad según el tipo de apoyos precisados: a) Intermitente: cuando sea necesario; b) Limitado: persistencia temporal hasta fin de la necesidad; c) Extenso: apoyo habitual y sin limitación temporal; y d) Generalizado: apoyo estable y de elevada intensidad. De ahí que tengamos en cuenta el tipo de apoyo que precisa el alumno/a.

En segundo lugar, hemos de tener en cuenta que la capacidad de aprendizaje varía según el nivel de discapacidad intelectual, lo que también debemos valorar a la hora de intervenir. Siguiendo a Cala, Loreto, Martínez, Molina, Pérez, Rodríguez y

Sánchez (2000; López, 2002. Citado en Navarro, 2006) aclaramos esto, estableciendo unos aprendizajes, en vez de otros, en relación al tema que nos ocupa.

Veamos, pues.

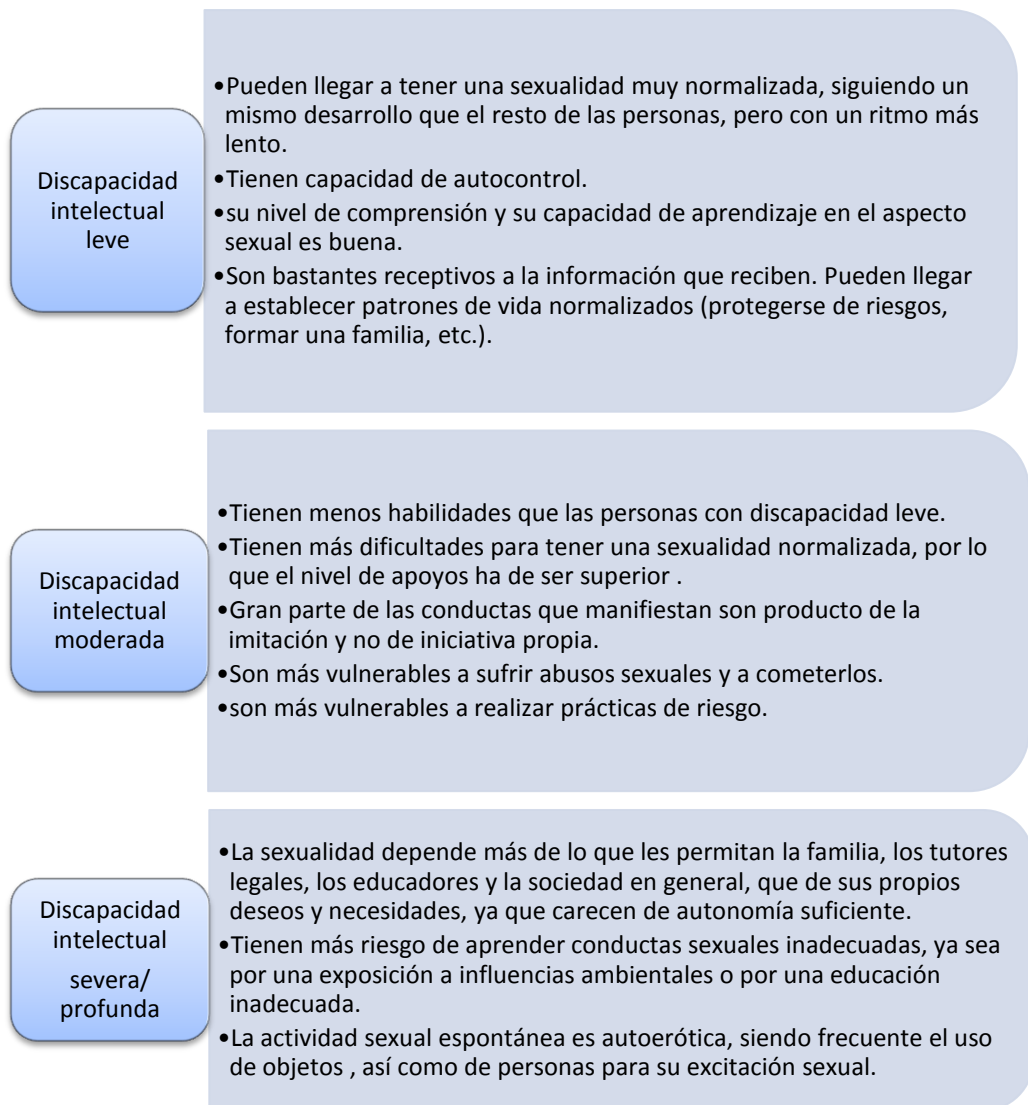


Fig. nº 5: aprendizajes desde el punto de vista del nivel de discapacidad cognitiva (citado en Navarro, 2006).

Hasta ahora no hemos encontrado programas de educación afectiva- sexual para alumnos/as con discapacidad intelectual en la E.S.O, pero entre los programas recogidos en la literatura, dirigidos a estas personas en general, cabe destacar el de García (2000), y el de López (2002). A continuación, explicaremos cada uno de ellos, empezando primero por el de García, 2000.

PROGRAMA DE EDUCACIÓN SEXUAL (GARCÍA, 2000)

1. Se divide en dos etapas: antes pubertad (7-12 años) y después de la pubertad (13- 18 años).
2. Consta de 3 Unidades didácticas para cada etapa.

Antes de la Pubertad

OBJETIVOS	CONTENIDOS
<p>UD 1: vamos a conocer nuestro cuerpo</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Conocer el propio cuerpo. 2. Conocer algunas diferencias corporales y genitales entre las chicas/ as adultos. 3. Conocer algunas diferencias corporales y genitales entre las chicas/ as adultos y los adultos. 4. Conocer algunas características del desarrollo y crecimiento del cuerpo en la pubertad. 5. Reconocer y aceptarse como chico y chica. 6. Conocer y poner en práctica ciertas normas básicas de higiene y cuidado personal. 7. Conocer y aceptar las diferentes sensaciones y capacidades de expresión de su cuerpo y sus sentidos. 8. Ser capaz de expresar adecuadamente sentimientos y afectos. 9. Valorar la importancia de la intimidad en las caricias corporales de cada cual. 10. Reforzar la idea de que su cuerpo es suyo y nadie debe tocarlo sin su consentimiento. 11. Ser capaz de decir NO a las expresiones afectivas y contactos no deseados. 12. Tener un vocabulario adecuado en esta área. 	<p>Conocimiento de las diferencias corporales entre chicos y chicas, cuidado e higiene del cuerpo, aceptación de nuestro cuerpo, y los sentidos.</p>
<p>UD 2: ¿De dónde y cómo venimos?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Conocer cómo nació. 2. Conocer algunos de los términos más adecuados 	<p>Origen de la vida en los seres humanos, embarazos y parto; amor, afecto y cuidado de los</p>

<p>para referirse a la reproducción humana.</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. Conocer de forma sencilla el proceso de embarazo. 4. Comprender la importancia de la afectividad y de los sentimientos en la vida. 	<p>niños/as.</p>
<p>UD 3: nuestros amigos/as</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ser capaz de identificarse como parte de una familia. 2. Mantener actitudes y conductas de respeto ante los demás. 3. Comprender que es positivo expresar sentimientos y emociones en el núcleo familiar y con las personas a las que se quiere. 4. Adquirir habilidades de relación y empatía con otros chicos/as de su edad. 5. Aprender ciertas normas de convivencia. 6. Ser capaz de formular preguntas en torno a la sexualidad con normalidad. 7. Ser capaz de participar en juegos cooperativos y no sexistas. 	<p>La familia, los amigos/as, el amor y la afectividad.</p>
<p>Después de la Pubertad</p>	
<p>OBJETIVOS</p>	<p>CONTENIDOS</p>
<p>UD 4: me quiero como soy</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Conocer algunos aspectos relevantes de su cuerpo y del de otra persona de distinto sexo. 2. Conocer los principales cambios que tienen o tendrán lugar en breve, en su cuerpo (menstruación y eyaculación). 3. Conocer que estos cambios son variables de persona a persona y que no tiene importancia que se presenten un poco antes o un poco después. 4. Adoptar una actitud de naturalidad y aceptación positiva de su cuerpo. 5. Ser capaz de identificarse con su sexo y aceptarse como chico/a. 6. Conocer el rol que la sociedad asigna a cada sexo. 7. Tener una actitud crítica con la discriminación social en razón del sexo. 8. Comprender y aceptar positivamente las transformaciones y cambios de su cuerpo. 9. Adoptar conductas de cuidado e higiene del propio cuerpo. 10. Conocer las diferencias corporales entre las personas mayores y las pequeñas. 11. Adquirir hábitos de relación con sus iguales. 12. Desarrollar actitudes y conductas de respeto, solidaridad y cooperación. 13. Aprender y utilizar un vocabulario adecuado. 14. Comprender que es necesario preguntar sobre 	<p>Conocimiento del propio cuerpo, conocimiento del cuerpo de la persona adulta, conocimiento de los sentidos y sus implicaciones en la afectividad y sexualidad, conocimiento de algunos cambios corporales en la pubertad y en la adolescencia, hábitos de higiene corporal, habilidades sociales y sexuales.</p>

- cuestiones sexuales a las madres, padres y profesores.
15. Disponer de la habilidad de decir NO a demandas que no se desean.

UD 5: cómo nacemos y cómo nos desarrollamos

1. Conocer el hecho reproductivo de la persona.
2. Comprender la importancia y responsabilidad de ser padres o madres.
3. Comprender que no todas las personas pueden tener bebés.
4. Conocer la existencia de los métodos anticonceptivos.
5. Comprender la existencia de la estabilidad de pareja y de las condiciones básicas (vivienda, trabajo, autonomía, etc.) antes de planificar el nacimiento de un bebé.
6. Conocer el proceso de fecundación y desarrollo del feto.
7. Comprender la importancia de la afectividad y de los sentimientos en la vida sexual, en particular a la hora de decidir tener un bebé.
8. Conocer que la actividad, además de servir para expresar sentimientos, produce bienestar y placer.
9. Comprender que las manifestaciones afectivas y eróticas entre las personas adultas son bonitas y deseables.
10. Comprender la importancia del amor, de amar y ser amado/a en la vida de las personas.

Reproducción humana, embarazo y parto, no todas las personas pueden (deben) tener bebés, relación afectiva y sexual, prepubertad y pubertad.

UD 6: nos queremos, nos relacionamos

1. Conocer los diferentes tipos de familias.
2. Identificar y reconocerse como parte de una familia.
3. Identificar y reconocerse como parte de un grupo social.
4. Adoptar actitudes y conductas de respeto hacia los demás.
5. Conocer que ciertos comportamientos afectivos y sexuales son más adecuados, y que es pertinente que determinadas conductas sexuales se expresen en la intimidad.
6. Comprender que es positivo expresar sentimientos y emociones en el núcleo familiar y con las personas a las que se quiere.
7. Ser capaz de decir NO a una demanda exterior de afecto o contacto no deseado.
8. Comprender que, a medida que se crece, se tiene mayor autonomía y mayor responsabilidad.
9. Adquirir habilidades de comunicación, de relación y empatía con otros chicos/as de su edad.
10. Adquirir habilidades para expresar sentimientos

Convivencia familiar, modalidades de relación parejas- familiares, relaciones interpersonales, amistad, sexualidad y afectividad.

- y ser personas asertivas.
11. Comprender la importancia de la comunicación entre las relaciones interpersonales.
 12. Comprender la importancia de la sexualidad y la afectividad en su vida, la diversidad en la expresión sexual y algunos riesgos de la salud (embarazo no deseado, SIDA, abuso sexual, etc.).
 13. Saber distinguir entre caricias apropiadas e inapropiadas por parte de algunas personas adultas.
 14. Conocer algunas de las conductas sexuales más frecuentes en la pubertad y la adolescencia.

Seguidamente, exponemos el programa de educación afectiva-sexual propuesto por López (2002).

PROGRAMA DE LÓPEZ, 2002

Se basa en dos preguntas: ¿qué pueden aprender en relación a la seguridad, la intimidad, los afectos y la sexualidad? Y ¿qué pueden aprender de lo que teóricamente convendría que aprendieran?

PREGUNTA	RESPUESTA
¿Qué pueden aprender de anatomía y fisiología sexual?	Anatomía externa e interna. Cambios evolutivos, especialmente en la pubertad. El ciclo y la menstruación. La eyaculación. La respuesta sexual humana.
¿Qué pueden aprender de la reproducción?	Cómo se produce/ evita un embarazo. Cómo se desarrolla el feto. Cómo tiene lugar el nacimiento. Cuidados que requiere un niño/a.
¿Pueden aprender qué hay dos sexos, dos identidades y que ellos pertenecen a uno de ellos?	Diferencia entre chicos/as. La identidad sexual. Los roles de género, la discriminación, la igualdad.
¿Qué pueden aprender sobre autoestima?	La autoestima en relación con la figura corporal sexual: figura corporal como adecuada, cuerpo del que se es propietario, intimidad que les pertenece. La autoestima social: saberse y sentirse queridos y estimados por los demás. La autoestima en las capacidades y rendimiento: aceptar sus capacidades y su discapacidad, y esforzarse en conseguir, a partir de ella, el máximo rendimiento.
¿Qué pueden aprender en relación con las	Vocabulario que puedan manejar.

<p>posibles conductas sexuales?</p>	<p>Preguntas que pueden hacer y respuestas que pueden entender. La masturbación. Los juegos sexuales. Caricias sexuales no coitales. Conductas coitales.</p>
<p>¿qué pueden aprender sobre los afectos y las relaciones de pareja?</p>	<p>El flirteo, ligue, seducción. Los piropos y las cosas agradables que se pueden decir. El deseo, la atracción y el enamoramiento. El noviazgo. La pareja y sus componentes de pasión, intimidad y compromiso. Ética básica de las relaciones de pareja.</p>
<p>¿Qué habilidades interpersonales pueden aprender?</p>	<p>Alabar, decir piropos o cosas agradables. Expresar quejas. Decir NO. Decir Sí. Pedir citas, deseos de forma respetuosa y aceptando la respuesta positiva o negativa. Expresar sentimientos y comprenderlos: entrenamiento en la empatía. Hablar cosas personales.</p>
<p>¿Qué pueden aprender sobre los abusos sexuales, y de cómo evitarlos, comunicarlos y afrontarlos?</p>	<p>Qué son los abusos sexuales. Quiénes pueden cometerlos. De qué estrategias se sirven los agresores. Qué consecuencias tienen. Cómo hay que reaccionar. A quién pueden pedir ayuda si los sufren.</p> <p>Es importante intentar que aprendan las siguientes cosas:</p> <p>Sentirse propietarios de su cuerpo y su intimidad. Distinguir entre un abuso y una caricia o petición adecuada. La importancia de la educación y el respeto, la necesidad de consentimiento. Discriminar posibles situaciones de riesgo. Respetar y hacer respetar el NO. Evitar, en las relaciones íntimas, posibles situaciones de asimetría de edad, nivel de desarrollo, etc. Rechazar malos secretos, engaños, sobornos, chantajes, amenazas, etc. orientados a doblegar la voluntad y cometer abusos sexuales. Rechazar situaciones de abuso. Pedir ayuda si se ha sufrido el abuso.</p>

Finalizado ya este capítulo, en el siguiente nos centraremos en uno de los

pilares básicos de esta investigación: las competencias básicas. En él realizaremos un recorrido por cada una de las competencias clave propuestas por la L.O.E, así como por cada uno de los descriptores que las conforman.

CAPÍTULO III

COMPETENCIAS BÁSICAS EN EDUCACIÓN

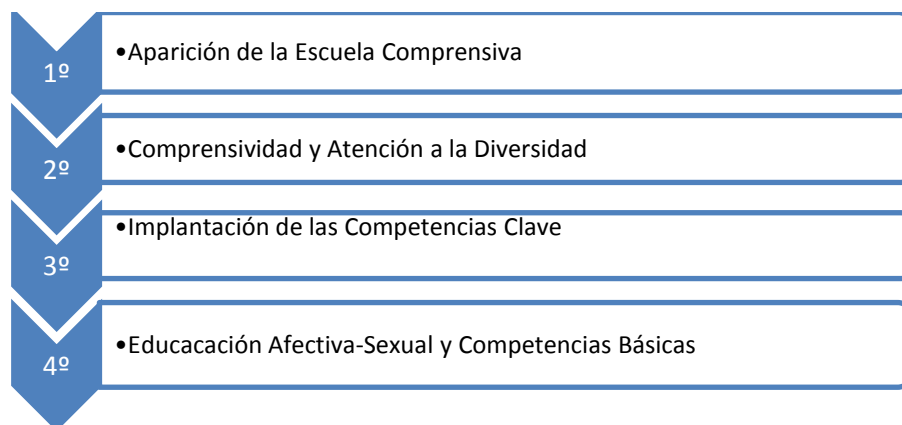
*Es curioso ver cómo a medida
que las libertades teóricas aumentan,
las libertades prácticas disminuyen.*

Luis Antonio de Villena

1. PRESENTACIÓN

A lo largo de este capítulo realizaremos un recorrido desde los orígenes de la *Escuela Comprensiva*, fundamentando históricamente el nacimiento de la ideología de *La atención a la Diversidad*, uno de los principios normativos que rigen nuestra Ley Educativa actual. De igual forma, haremos una parada en la novedosa corriente educativa proveniente de Europa, que comienza desde hace algún tiempo a implantarse en cada uno de los centros escolares, desde la etapa de la Educación Infantil hasta el Bachillerato, pasando por la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria. Hablamos pues, de las Competencias Básicas en Educación, establecidas en la Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de Mayo. Incidiremos, por ende, en la perspectiva que la educación afectiva- sexual tiene en base a esas ocho competencias clave establecidas en el currículum para la E.S.O.

Veamos la siguiente figura, a modo de aclaración.



2. LA ESCUELA COMPRENSIVA: FUNDAMENTACIÓN HISTÓRICA

La Revolución Francesa es un hito en la historia de la Educación, ya que es a partir de ella cuando se comienza a establecer un Sistema Educativo menos marginal y desigual entre los escolares. Con él, se establecieron tres niveles formativos: el nivel primario, totalmente gratuito; el nivel secundario; y el nivel superior, para la élite de la sociedad de la época. Los revolucionarios, por aquel entonces, planteaban construir un sistema educativo que cumpliera tres características importantes: la primera, que fuese público; la segunda, que atendiera a las necesidades del pueblo y no a las necesidades de la Iglesia; y la tercera, que fuera organizado y supervisado por el Estado Francés. Es por ello que el legado de la Revolución Francesa a la Educación –en general- es extraordinariamente rico y complejo a la vez.

La Revolución Francesa se fue desarrollando en dos fases temporales, influyendo cada una de ellas -de manera considerable- en el sistema educativo. En la primera fase, denominada *Fase Liberal*, tuvieron un mayor protagonismo los conocidos *Girondinos*¹, quienes apostaron por una ilustración elemental para todos. Durante la segunda

¹ Girondinos: empresarios y grandes comerciantes que integraban la burguesía y que se definían como *moderados*. Consideraban conveniente llegar a un acuerdo con la monarquía y la nobleza para limitar el poder real en Francia, sin permitir el derecho al voto a las clases pobres, que no pagaban impuestos. Se constituyeron hacia 1791.

fase, la *Fase Democrática*, los *Jacobinos*² defendieron el acceso a la educación para todas las personas.

Siglos más tarde, tras la Segunda Guerra Mundial, el derecho a la educación fue considerado un derecho social, aunque la segregación escolar seguía patente en muchos de los centros educativos. La ruptura bipolar del Sistema Educativo supuso la apertura de la formación a todas las clases sociales, naciendo de este modo *La escuela comprensiva o integrada*, que describimos en el siguiente apartado.

2.1 COMPRENSIVIDAD Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

La **escuela comprensiva** defiende la igualdad de oportunidades para todos y cada uno de los escolares, implicando para ello, no solo la renovación de los métodos de enseñanza, sino también, incidiendo en la modificación de los contenidos de aprendizaje de las áreas a desarrollar dentro del currículo escolar. Considera que todas las culturas son diferentes y que todas tienen valores positivos y negativos, y que por lo tanto, todas las personas son distintas unas de otras.

El reto de este modelo escolar consiste precisamente en ser

² Jacobinos: profesionales y modestos propietarios, extremistas duros y muy bien organizados, respaldados por el Consejo y el pueblo de París. Su deseo era abolir definitivamente la monarquía y proclamar una República Democrática, con derecho a voto para todas las clases sociales. Se constituyeron hacia 1793.

capaz de ofrecer a cada discente la ayuda pedagógica que necesite, ajustando la intervención educativa a la individualidad de las personas. Así, se entiende que esta forma de pensar y de actuar democratizó la educación al vincularla a las necesidades sociales y al hacerla cada vez más universal, hasta convertirla en obligatoria.

Para el pleno desarrollo de una escuela comprensiva - que atiende a la diversidad de necesidades de su alumnado- se precisan unos requisitos mínimos, tales como el tamaño considerable de los centros escolares, un espacio abierto que permita los desdoblamientos en algunas áreas de trabajo, la flexibilización para la organización de las escuelas y, por supuesto, la autonomía pedagógica de los equipos docentes, entre otros más. Se trata, por tanto, de un proyecto de trabajo ambicioso, que no solo debe tener en cuenta los intereses y las capacidades de los alumnos y alumnas, sino también la diversidad de culturas presentes en el aula. En torno a esta filosofía educativa existe toda una maraña de opiniones y controversias que nos hacen pensar que el pronunciarse por uno u otro modelo de escuela no es un problema técnico, sino más bien una dificultad política.

A continuación, en el siguiente apartado pasamos a adentrarnos en la educación centrada en las competencias básicas; término reciente con el que se permite, de nuevo, vincular el

Sistema Educativo a las necesidades sociales del pueblo español.

3. LA EDUCACIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS

El Sistema Educativo Español ha vivido en los últimos años transformaciones de considerable importancia, tal como hemos visto en capítulos anteriores a éste. Según Sarramona (2004), unas veces por el avance del conocimiento pedagógico, otras por los profundos cambios operados en la sociedad y algunas también a causa de la imposición de la ideología política dominante en cada periodo.

Ciertamente, las Competencias Básicas provienen de una reforma educativa en nuestro país y en otros países miembros de la Unión Europea. En España se introducen a través de la Ley Orgánica 2/ 2006, de 3 de Mayo, de Educación, puesto que en marzo del año 2000 el Consejo Europeo de Lisboa hizo hincapié en que un marco europeo debía definir las nuevas cualificaciones básicas de los estudiantes europeos. Por ello, se incorporaron estas competencias a los Sistemas Educativos de los países miembros de la Unión Europea, siguiendo la recomendación del Parlamento europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (Servicio de Inspección Educativa, Gobierno de Canarias 2005). Aseguramos que toda reforma educativa – sea en el país que sea – genera un indiscutible grado de incertidumbre en la comunidad

educativa, en general, y en el profesorado, en particular, precisamente porque de forma general se tiene muy poco en consideración las *voces de la opinión* que la sociedad española tiene al respecto. Particularmente, porque se ignora la existencia de *la gramática escolar*³. Esta última ley educativa trajo consigo vacilaciones sobre sus resultados; de ahí que, en nuestra opinión, la constante búsqueda de un sistema educativo que cubra las necesidades de todos los estudiantes, sea la base de los problemas que actualmente tenemos en nuestro país (fracaso escolar, absentismo, falta de inclusión educativa real, etc.).

3.1 EL DISCURSO CONTEMPORÁNEO DE LAS COMPETENCIAS

La gran innovación a finales de los años noventa en España, ya hemos visto que ha sido las denominadas *competencias básicas*⁴. Originariamente fueron introducidas en los Estados Unidos, comenzando en el campo de la formación del profesorado a finales de los años sesenta, y de ahí evolucionando hacia otros campos en los setenta. En los ochenta, con las políticas de reforma educativa introducidas en el Reino Unido por el gobierno de Margaret Thatcher, se implantaron en el área de la formación

³ Gramática escolar: <...conjunto de tradiciones y regularidades institucionales sedimentarias a lo largo del tiempo, transmitidas de generación en generación por los profesores, de modos de hacer y de pensar aprendidos a través de la experiencia docente.> (

⁴ Competencia básica, del inglés *competency-based education*.

profesional. Luego, se extendieron al resto de países de Europa. La influencia británica ha sido, por tanto, colosalmente importante para que Europa adopte como nuevo dogma de la reforma educativa las competencias básicas.

Competencia Básica es un término empleado de maneras muy diversas y arbitrarias para diferentes disciplinas; por ello, cada una de ellas ha interpretado el concepto desde una postura diferente.

Siguiendo las palabras de Monereo (2005, 5), *<Yendo a las fuentes etimológicas de la mano de Corominas (1998), competencia derivaría de la palabra latina competere, que a su vez es la raíz de dos verbos en castellano: competere y competir. Como puede deducirse, competencia implica repertorios de acciones aprendidas, autorreguladas, contextualizadas y de dominio variable.>*

Para Pérez (2007), el término *competencia* tiene una larga tradición y se encuentra contaminado por una carga pesada de interpretaciones conductistas, que poco han contribuido a hacer comprender la complejidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje de los seres humanos.

Siguiendo la definición holística de *competencia* propuesta por Pereyra (2008), encontramos el siguiente esquema.

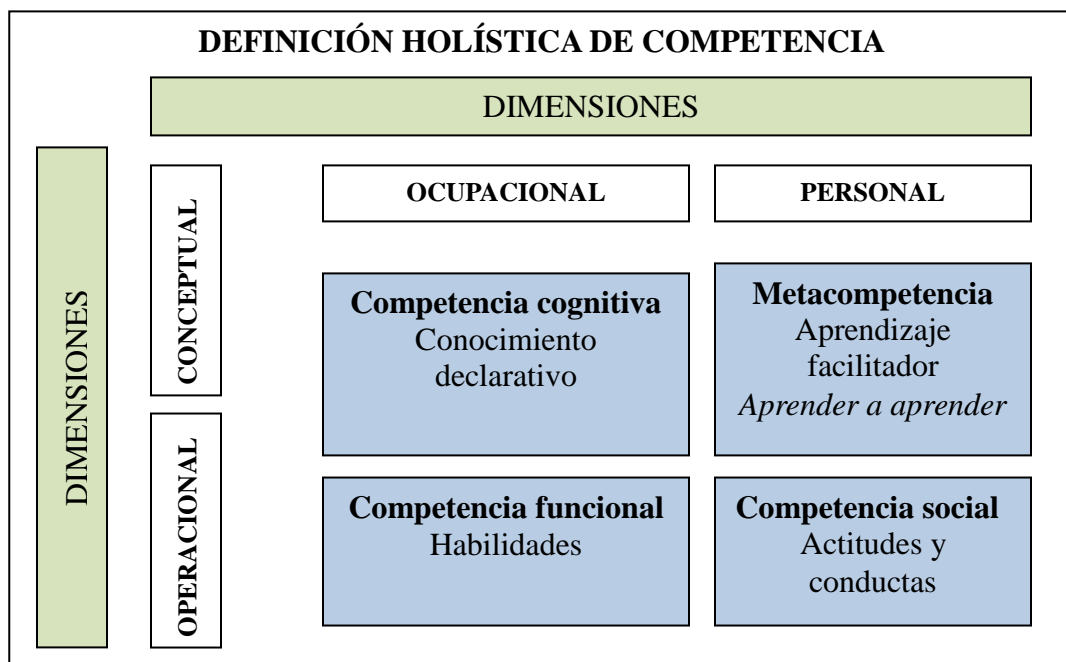


Fig. n° 6: definición holística de competencia (adaptación). Pereyra (2008)

De este esquema se deduce que la **competencia cognitiva** está formada por los conocimientos que las personas han adquirido con la formación académica recibida. Siguiendo las palabras de Pereyra (2008), se puede afirmar que existen dos grandes bloques de competencias cognitivas: las competencias cognitivas generales, y las competencias cognitivas específicas.

Las competencias cognitivas generales, son las habilidades y capacidades de los sujetos para dominar tareas en distintos terrenos de contenido, para adquirir el conocimiento necesario y saberlo aplicar. Son

las habilidades intelectuales. Por el contrario, las competencias cognitivas específicas, son los prerequisites cognitivos que un sujeto tiene que tener para funcionar adecuadamente con un contenido particular. Estas competencias necesitan un aprendizaje a largo plazo, un profundo conocimiento sobre el tema y una amplia experiencia.

Por otra parte, la **competencia social** es la capacidad para interactuar con los demás y con el mundo que nos rodea; la **competencia funcional** son las habilidades; la **metacompetencia**, debe ser, por tanto, el objetivo principal: ser capaz de aprender por nosotros mismos. Visto de otra forma, la metacompetencia se sitúa en el eje central de las competencias, tal como se aprecia en la figura siguiente.

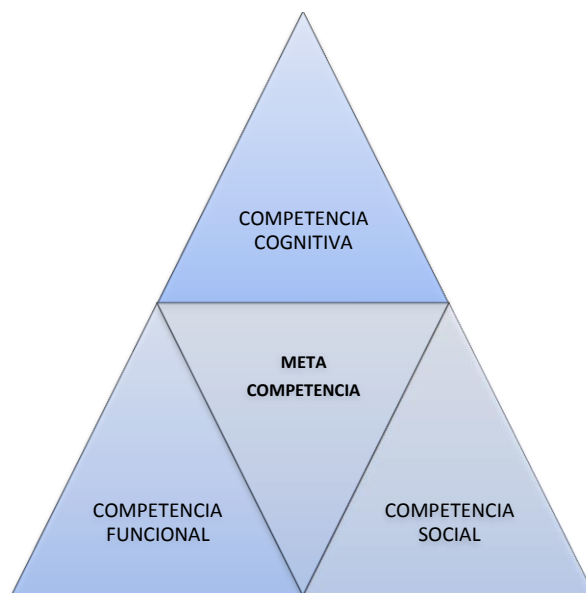


Fig. nº 7: metacompetencia
Delamare- Le Deist y Winterton (2006)

En el caso de Dominique Simona Rychen, directora del proyecto DESECO⁵ de la OCDE⁶ bajo el liderazgo de Suiza (1997-2003), el concepto se presenta dentro de una interpretación comprensiva claramente diferenciada, y se identifican tres ejes de competencias fundamentales, con los que difícilmente se puede estar en desacuerdo, como las finalidades básicas que debe ponerse la escuela contemporánea si pretende responder a las exigencias de las complejas sociedades actuales. Es cierto, sin embargo, que la interpretación y concreción de las competencias fundamentales en el currículo español difieren en gran medida de las propuestas en DESECO (www.mendeley.com, 17/11/2011).

Por tanto, se entiende por competencia *<...la capacidad para responder exitosamente a demandas complejas y llevar a cabo una actividad o tareas adecuadamente. Cada competencia se construye a través de la combinación de habilidades cognitivas y prácticas, conocimiento (incluyendo el conocimiento tácito), motivación, valores, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de la conducta.>* (íbid).

Para Benítez Hercera, del Servicio de Evaluación de la Junta de Andalucía, las competencias son un tipo de conocimientos que abren la

⁵ DESECO: *Definition and Selection of Competencies*. Es un proyecto de la OCDE encargado de definir y seleccionar las competencias consideradas esenciales para la vida de las personas y el buen funcionamiento de la sociedad.

⁶ OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. Fundada en 1961, agrupa a 33 países miembros, comprometidos con la Democracia.

puerta hacia otros aprendizajes y que son necesarios para la vida.

Para Carmen Isabel Reyes García, del Dto. De Psicología y Educación de la ULPGC⁷, son un conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que cualquier individuo debe aprender para poder vivir de forma plena en la sociedad. (EURYDICE, 2003).

Según los documentos de la OCDE y, como diría Brunner (2005): las competencias van más allá de los conocimientos y de las destrezas, porque comprenden también la habilidad para abordar demandas complejas, movilizando recursos psicosociales en contextos específicos.

Seguidamente, describiremos en concreto cómo la L.O.E interpreta las competencias clave para nuestro Sistema Educativo.

3.2 LAS COMPETENCIAS BÁSICAS EN LA LEY ORGÁNICA 2/2006, DE 3 DE MAYO, DE ORDENACIÓN DE LA EDUCACIÓN

La Ley Orgánica de Educación (L.O.E., 2006), siguiendo las recomendaciones de la Unión Europea (2006), añadió un nuevo tipo de aprendizaje para los alumnos y alumnas de la enseñanza obligatoria: las competencias básicas. Para Moya y Luengo (2010, 128), *<...la incorporación de estas competencias al Sistema Educativo no modifica ninguno de sus rasgos esenciales, ni en*

⁷ ULPGC, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

cuanto al modelo de escolarización (que sigue siendo un modelo comprensivo), ni en cuanto al modelo de diseño y desarrollo del currículo (que sigue siendo un modelo abierto y flexible, basado en tres niveles de concreción).> La inclusión de dichas competencias en el currículo tiene varias finalidades. En primer lugar, integrar los diferentes aprendizajes, tanto los formales – incorporados a las diferentes materias- como los informales y no formales. En segundo lugar, permitir a todos los estudiantes integrar sus aprendizajes, ponerlos en relación con distintos tipos de contenidos y utilizarlos de manera efectiva cuando les resulten necesarios en diferentes situaciones y contextos. Y por último, orientar la enseñanza, al permitir identificar los contenidos y los criterios de evaluación que tienen carácter imprescindible, y en general, inspirar las diferentes decisiones relativas al proceso enseñanza-aprendizaje. (www.fete.ugt.org. 08/01/12).

Cada una de las materias curriculares contribuye, por tanto, al desarrollo de las diferentes competencias, y a su vez, cada una de ellas, pueden alcanzarse como consecuencia del trabajo en varias materias. Además, para contribuir a su desarrollo debe completarse con diversas medidas organizativas y funcionales, imprescindibles para su desarrollo. Así, la organización y el funcionamiento de los centros y las aulas, la participación del

alumnado, las normas de régimen interno, el uso de determinadas metodologías y recursos didácticos, o la concepción, organización y funcionamiento de la biblioteca escolar, entre otros aspectos por ejemplo, pueden favorecer o dificultar el desarrollo de las competencias clave. Igualmente, la acción tutorial permanente puede contribuir de modo determinante puede contribuir a su adquisición, con la regulación de los aprendizajes, el desarrollo emocional o las habilidades sociales. Por último, la planificación de las actividades complementarias o extraescolares puede reforzar el desarrollo del conjunto de éstas. (íbid).

Centrándonos en la Ley que nos ocupa, lo que la L.O.E denomina *competencias básicas*, incluye todos los aspectos formales y no formales que afectan a la educación de los jóvenes en España, y requiere de la participación de las familias. Éstas comprenden todas aquellas competencias que llevan a un joven a lograr su realización personal y lo capacitan para ejercer una ciudadanía activa y continuar una formación permanente durante toda la vida.

El Decreto 231/ 2007, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la E.S.O en Andalucía -mencionado en el capítulo anterior de esta investigación- concretamente el artículo 6 (1), que está dedicado a

dichas competencias, establece que son *<...un conjunto de destrezas, conocimientos y actitudes adecuadas al contexto que todo alumnado que cursa esta etapa educativa debe alcanzar para su realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa, la integración social y el empleo.>*

Según se recoge en el texto de la Ley, estas **ocho competencias clave** se introducen como respuesta a la nueva demanda en materia de educación que requiere la sociedad europea actual; una educación y formación que, más que enfocada a la pura adquisición de conocimientos, **oriente al desarrollo de destrezas y habilidades que resulten útiles para los jóvenes a la hora de desenvolverse de manera autónoma en la vida diaria**; es decir, además de saber, los alumnos y las alumnas deben aplicar los conocimientos en un contexto real, comprender lo aprendido y tener la capacidad de integrar los aprendizajes, ponerlos en relación y utilizarlos de manera práctica en las posibles situaciones a las que se tengan que enfrentar diariamente. De ahí que, siguiendo a Pereyra (2008), la educación se conciba como un aprendizaje permanente, que se desarrolla a lo largo de toda la vida. Y para fomentar este tipo de aprendizaje es necesario proporcionarles una educación completa, que abarque no solamente los conocimientos del saber, sino también aquellas

competencias que nuestra sociedad actualmente demanda.

Las ocho competencias que se recogen en la Ley, son: competencia en comunicación lingüística, competencia matemática, conocimiento e interacción con el mundo natural, tratamiento de la información y competencia digital, competencia social y ciudadana, cultural y artística, competencia para aprender a aprender, e iniciativa y autonomía personal, tal como se pueden ver en la siguiente figura.

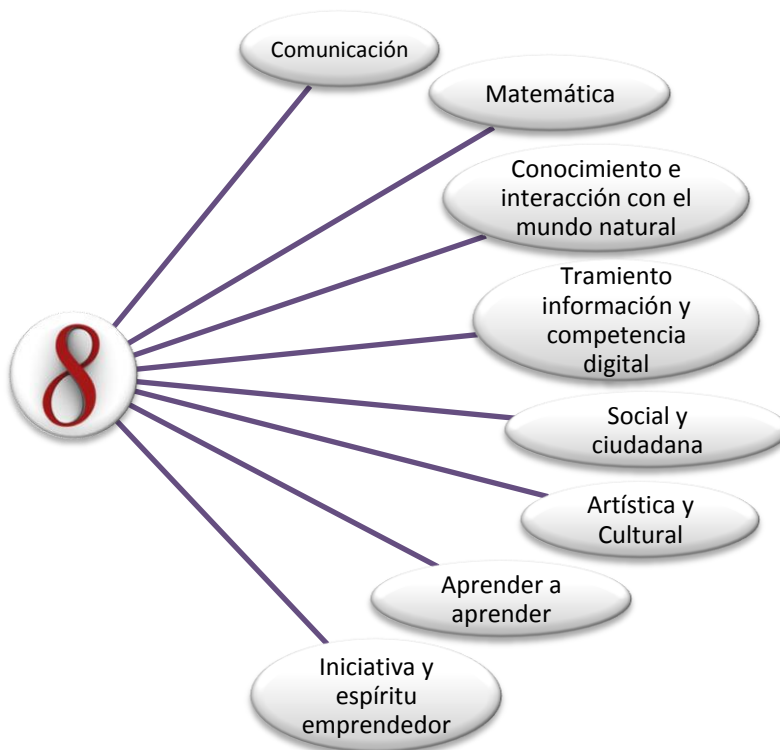


Fig. nº 8: competencias básicas según la L.O.E (2006).

Ahora nos vamos a centrar en describir con más detalle cada una de ellas, así como también mostraremos cada uno de los Descriptores

que las componen. La finalidad de dichos descriptores es servir de ayuda para la comprensión de dichas competencias a través del análisis de cada uno de ellos. Para ello, nos valemos de las informaciones dadas por la Comisión de Competencias Básicas del Servicio de Inspección de Las Palmas y la colaboración del Centro de Profesores de Telde (Gobierno de Canarias, 2005). Veamos pues.

☞ **Competencia en Comunicación Lingüística.**

La competencia en comunicación lingüística se refiere al uso del lenguaje como instrumento para la comunicación oral y escrita; es decir, es la capacidad de utilizar correctamente el lenguaje tanto en la comunicación oral como escrita, y asimismo, saber interpretarlo y comprenderlo en las diferentes situaciones. Supone ser capaz de formar un juicio crítico, generar ideas y adoptar decisiones. Con respecto a la lengua extranjera, poder comunicarse, es decir, desenvolverse en dicho idioma. Detallamos, a continuación, los descriptores que conforman esta competencia, en la siguiente tabla.

DESCRPTORES DE LA COMPETENCIA
Competencia en comunicación lingüística
Dialogar, escuchar, hablar y conversar.

Competencias Básicas en Educación

Expresar e interpretar de forma oral y escrita: pensamientos, emociones, vivencias, opiniones, creaciones.
Leer y escribir.
Utilizar códigos de comunicación.
Buscar, recopilar y procesar información.
Conocer las reglas del sistema de la lengua.
Comunicarse en otros idiomas.
Adaptar la comunicación al contexto.
Generar ideas, hipótesis, interrogantes.
Comprensión de textos literarios.
Dar coherencia y cohesión al discurso, a las propias acciones y tareas.
Estructurar el conocimiento.
Formular y expresar argumentos.
Intercambios comunicativos con ideas propias.
Interactuar de forma adecuada lingüísticamente.
Manejar diversas fuentes de información.
Adoptar decisiones. Resolver conflictos.
Tener en cuenta opiniones distintas a la propia.
Disfrutar escuchando o leyendo o expresándose de forma oral o escrita.
Eliminar estereotipos y expresiones sexistas.
Formarse un juicio crítico y ético.
Realizar críticas con espíritu constructivo.
Usar el vocabulario adecuado.
Convivir.

📖 Competencia Matemática.

Esta Competencia hace referencia a la habilidad para utilizar y relacionar números, operaciones básicas, símbolos y formas de expresión y razonamiento matemático con que interpretar la información, ampliar los conocimientos y resolver los problemas de la vida diaria y del mundo laboral. Los descriptores que dan lugar a esta competencia son los siguientes:

DESCRIPTORES DE LA COMPETENCIA
Competencia matemática
Conocer los elementos matemáticos básicos.
Comprender una argumentación matemática.
Seguir determinados procesos de pensamiento (inducción y deducción).
Integrar el conocimiento matemático con otros tipos de conocimientos.
Expresarse y comunicarse en el lenguaje matemático.
Expresar e interpretar con claridad y precisión informaciones, datos y argumentaciones.
Seguir cadenas argumentales identificando las ideas principales.
Estimar y enjuiciar la lógica y validez de las argumentaciones.
Identificar la validez de los razonamientos.
Aplicar estrategias de resolución de problemas a situaciones cotidianas.
Seleccionar las técnicas adecuadas para calcular, representar e interpretar la realidad a partir de la información disponible.
Manejar los elementos matemáticos básicos (números, medidas, símbolos, etc.).
Aplicar algoritmos de cálculo.
Poner en práctica procesos de razonamiento que llevan a la obtención de información o a la solución de los problemas.
Utilizar los elementos y razonamientos matemáticos para enfrentarse a aquellas situaciones cotidianas que los precisen.
Razonar matemáticamente.

📖 Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.

Es la habilidad para desenvolverse de forma autónoma con el mundo físico, tanto en sus aspectos naturales como en los generados por la acción humana; de tal modo que se posibilita la comprensión de sucesos, la predicción de consecuencias y la actividad dirigida a la mejora y preservación de las condiciones de vida propia, de las demás personas y del resto de los seres vivos. Se resume cómo saber analizar, interpretar y obtener conclusiones personales. Presentamos los descriptores propios de esta competencia.

DESCRPTORES DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS	
Competencia en conocimiento e interacción con el mundo físico	
Analizar los fenómenos físicos y aplicar el pensamiento científico- técnico para interpretar, predecir y tomar decisiones con iniciativa y autonomía personal.	
Realizar observaciones directas con conciencia del marco teórico.	
Localizar, obtener, analizar y representar información cualitativa y cuantitativa.	
Comprender e identificar preguntas o problemas, obtener conclusiones y comunicarla en distintos contextos (académico, personal y social).	
Conservar los recursos y aprender a identificar y valorar la diversidad natural.	
Analizar los hábitos de consumo y argumentar consecuencias de un tipo de vida frente a otro en relación con dichos hábitos.	
Reconocer las fortalezas y límites de la actividad investigadora.	
Incorporar la aplicación de conceptos científicos y técnicos y de teorías científicas básicas.	
Interpretar información que se recibe para predecir y tomar decisiones.	
Percibir la demanda o necesidad de las personas, de las organizaciones y del medio ambiente.	
Interiorizar los elementos clave de la calidad de vida de las personas.	
Tomar decisiones sobre el mundo físico y sobre la influencia de la actividad humana, con especial atención al cuidado del medio ambiente y al consumo racional y responsable.	
Planificar y manejar soluciones técnicas.	

📖 Tratamiento de la información y competencia digital.

Esta competencia potencia en el alumnado la capacidad para buscar, obtener, procesar, comunicar la información y transformarla en conocimiento. Se trata de la habilidad para acceder a la información y transmitirla en diferentes soportes, así como hacer uso de los recursos tecnológicos para resolver problemas reales de modo eficiente; todo ello implica ser una persona autónoma, eficaz, responsable, crítica y reflexiva al seleccionar y tratar la información. Esta competencia se compone de una serie de descriptores que a continuación presentamos.

DESCRIPTORES DE LA COMPETENCIA

Competencia digital y tratamiento de la información

Buscar, analizar, seleccionar, registrar, tratar, transmitir, utilizar y comunicar la información utilizando técnicas y estrategias específicas para informarse, aprender y comunicarse.

Dominar y aplicar en distintas situaciones y contextos, lenguajes específicos básicos: textual, numérico, icónico, visual, gráfico y sonoro.

Emplear diferentes recursos expresivos, además de las TICs.

Dominar las pautas de la codificación y transferencia.

Aplicar en distintas situaciones y contextos el conocimiento de los diferentes tipos de información, sus fuentes, sus posibilidades y su localización, así como, los lenguajes y soportes más frecuentes en los que esta suele expresarse.

Comprender e integrar la información en los esquemas previos de conocimiento.

Procesar y gestionar adecuadamente información abundante y compleja.

Hacer uso habitual de los recursos tecnológicos disponibles.

Evaluar y seleccionar nuevas fuentes de información e innovaciones tecnológicas.

Analizar la información de forma crítica, mediante el trabajo personal autónomo y el colaborativo.

Generar producciones responsables y creativas.

📌 **Competencia Social y Ciudadana.**

Se entiende como la habilidad para conocerse y valorarse a sí mismo. Supone el saber comunicarse en distintos contextos, el expresar ideas propias y el escuchar las ajenas (comprender diferentes puntos de vista, valorar los intereses individuales y valorar los intereses del grupo). Tiene la finalidad de:

- potenciar la capacidad para convivir.
- aprender a trabajar solo o en equipo.
- relacionarse con los demás.
- cooperar.
- afrontar los conflictos de una forma positiva.

- desarrollar la autoestima.

Los descriptores de esta competencia son los que se muestran en la tabla siguiente.

DESCRIPTORES DE LA COMPETENCIA
Competencia social y ciudadana
Comprender la pluralidad y el carácter evolutivo de las sociedades actuales y los rasgos y valores del sistema democrático.
Reflexionar de forma crítica y lógica sobre los hechos y problemas.
Ser conscientes de la existencia de diferentes perspectivas para analizar la realidad.
Conocer, valorar y usar sistemas de valores como la Declaración de los derechos del hombre en la construcción de un sistema de valores propios.
Cooperar y convivir.
Tomar decisiones y responsabilizarse de las mismas.
Ser capaz de ponerse en el lugar del otro y comprender su punto de vista, aunque sea diferente del propio.
Utilizar el juicio moral para elegir y tomar decisiones y elegir cómo comportarse ante situaciones.
Manejar habilidades sociales y saber resolver los conflictos de forma constructiva.
Valorar la diferencia y reconocer la igualdad de derechos, en particular, entre hombres y mujeres.
Comprender y practicar los valores de las sociedades democráticas: democracia, libertad, igualdad, solidaridad, corresponsabilidad, participación y ciudadanía.
Contribuir a la construcción de la Paz y la democracia.
Disponer de una escala de valores construida de forma reflexiva, crítica y dialogada, y usada de forma coherente para afrontar una decisión o conflicto.
Practicar el diálogo y la negociación para llegar a acuerdos como forma de resolver los conflictos.

📌 Competencia Cultural y Artística.

Se define como la capacidad de conocer, apreciar y valorar críticamente las diferentes manifestaciones culturales o artísticas; así como saber emplear algunos recursos de la expresión artística para realizar creaciones propias. Supone fomentar la imaginación,

la creatividad, la iniciativa, el disfrute y el enriquecimiento personal. Tiene la finalidad de potenciar la creatividad, la imaginación, la expresión y la comunicación.

DESCRIPTORES DE LA COMPETENCIA
Competencia cultural y artística
Apreciar y disfrutar con el arte y otras manifestaciones culturales.
Disponer de las habilidades y actitudes que permiten acceder a sus manifestaciones de pensamiento, perceptivas, comunicativas y de sensibilidad y sentido estético.
Emplear algunos recursos para realizar creaciones propias y la realización de experiencias artísticas compartidas.
Conocer y contribuir a la conservación del patrimonio cultural y artístico de la comunidad y de otros pueblos.
Aplicar habilidades de pensamiento divergente y de trabajo colaborativo.
Cultivar la propia capacidad estética y creadora.
Participar en la vida cultural de la comunidad.
Valorar la libertad de expresión, el derecho a la diversidad cultural y el diálogo intercultural.
Poner en funcionamiento la iniciativa, la imaginación y la creatividad para expresarse mediante códigos artísticos.

Seguidamente pasamos a la penúltima competencia clave.

📖 **Competencia para aprender a aprender.**

Esta competencia hace referencia al aprendizaje a lo largo de la vida, es decir, a la habilidad de continuar aprendiendo de manera eficaz y autónoma una vez finalizada la etapa escolar. Implica tener conciencia y control de las propias capacidades y de los conocimientos y estar debidamente motivado. Tiene la finalidad de que el alumnado sepa utilizar adecuadamente estrategias y técnicas de estudio.

DESCRITORES DE LA COMPETENCIA
Competencia aprender a aprender
Ser consciente de las propias capacidades (intelectuales, emocionales y físicas).
Conocer las propias potencialidades y carencias.
Tener conciencia de las capacidades de aprendizaje: atención, concentración, memoria, comprensión y expresión lingüística, motivación de logro, etc.
Plantearse preguntas. Identificar y manejar la diversidad de respuestas posibles.
Saber transformar la información en conocimiento propio.
Aplicar los nuevos conocimientos y capacidades en situaciones parecidas y contextos diversos.
Aceptar los errores y aprender de los demás.
Plantearse metas alcanzables a corto, medio y largo plazo.
Ser perseverante en el aprendizaje.
Administrar el esfuerzo, autoevaluarse y autorregularse.
Afrontar la toma de decisiones racional y críticamente.
Adquirir responsabilidades y compromisos personales.
Adquirir confianza en sí mismo y gusto por aprender.
Obtener un rendimiento máximo de las capacidades de aprendizaje con la ayuda de estrategias y técnicas de estudio.

📖 **Autonomía e iniciativa personal.**

La competencia para la autonomía y la iniciativa personal se refiere a la adquisición de la conciencia y aplicación de un conjunto de valores y actitudes personales interrelacionadas. Incluye la responsabilidad, la perseverancia, la disciplina, la autoestima, la creatividad, la autocrítica o el control personal. Supone transformar las ideas en acciones, es decir, planificar y llevar a cabo proyectos. También obliga a disponer de habilidades sociales de relación. Los descriptores de ella son los siguientes.

DESCRIPTORES DE LA COMPETENCIA	
Competencia en autonomía e iniciativa personal	
Adecuar sus proyectos a sus capacidades.	
Afirmar y defender derechos.	
Afrontar los problemas.	
Analizar posibilidades y limitaciones.	
Aprender de los errores.	
Buscar soluciones.	
Calcular y asumir riesgos.	
Conocerse a sí mismo y autocontrolarse.	
Demorar la necesidad de satisfacción inmediata.	
Planificar proyectos personales.	
Elaborar nuevas ideas.	
Evaluar acciones y proyectos.	
Extraer conclusiones.	
Identificar y cumplir objetivos.	
Imaginar y desarrollar proyectos.	
Mantener la motivación y la autoestima.	
Organizar tiempos y tareas.	
Reelaborar los planteamientos previos.	
Saber dialogar y negociar.	
Ser asertivo y tener empatía.	
Autoevaluarse.	
Ser creativo y emprendedor.	
Ser flexible en los planteamientos.	
Ser perseverante y responsable.	
Tener actitud positiva al cambio.	
Tener confianza en sí mismo y espíritu de superación.	
Tomar decisiones con criterio propio.	
Trabajar cooperativamente.	
Valorar las ideas de los demás.	
Valorar las posibilidades de mejora.	

Estas ocho **competencias clave** provienen de las conclusiones obtenidas con el proyecto DESECO, que buscaba definir las múltiples competencias que son necesarias para actuar en la sociedad, y aquellas que se pueden considerar básicas.

Siguiendo a Brunner (2005), éstas han debido reunir las siguientes tres características importantes:

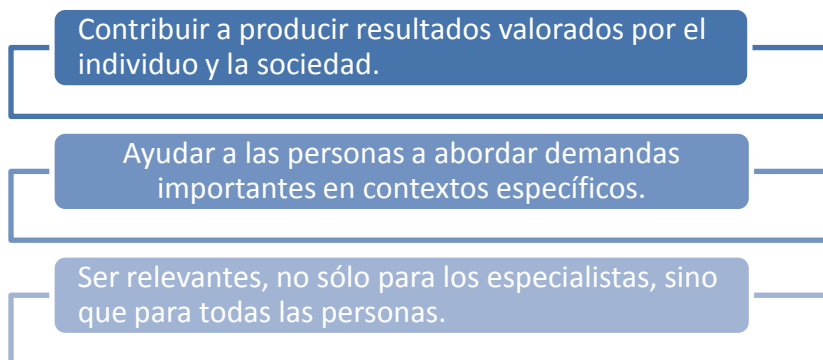


Fig. n° 9: características de las Competencias Básicas
Brunner (2005)

DESECO considera, además, la evolución de estas competencias a lo largo de la vida, pues éstas no se adquieren de una vez para siempre, sino que pueden enriquecerse o volverse menos relevantes con el pasar de los años. En nuestra opinión, éstas tienen un gran valor educativo, porque constituyen aprendizajes imprescindibles y porque ofrecen unas posibilidades de integración que pueden ayudar a la Comunidad Educativa a superar las limitaciones propias de un diseño curricular fragmentado.

En el siguiente apartado nos centramos en el tema de esta investigación: potenciar las competencias clave a partir de la educación afectiva-sexual. Destacamos la importancia de éste en su desarrollo.

3.3 IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN SEXUAL PARA EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS

En este apartado veremos cómo la educación afectiva-sexual contribuye al desarrollo de las competencias clave que se deben adquirir durante las etapas educativas, especialmente en la Secundaria Obligatoria. Recordemos, siguiendo las palabras de Bajo et al., (2003, 1), *<...que la creación del área de educación europea contempla como eje fundamental del planteamiento educativo común a toda la Unión Europea, el énfasis en una educación centrada en el aprendizaje con preferencia a una educación centrada en la enseñanza.>*

Al contraponer enseñanza y aprendizaje se pretende resaltar la importancia que en el nuevo paradigma educativo debe tener la educación en términos de adquisición por parte del estudiante de capacidades, habilidades, competencias y valores que le permitan una progresiva actualización de los conocimientos a lo largo de toda su vida, como es en el caso de la educación afectiva-sexual, especialmente en los alumnos /as con necesidades educativas especiales (íbid).

CCBB	Supone...	Contribuye a...
Comunicación lingüística	Utilizar correctamente el lenguaje hablado y escrito para: <ul style="list-style-type: none"> - Hacer juicios críticos - Generar ideas - Adoptar decisiones 	<ul style="list-style-type: none"> - Representar la realidad - Autorregular el pensamiento, las emociones y la conducta. - Mejorar la capacidad de convivir y resolver conflictos afectivos y sentimentales.
Matemática	<ul style="list-style-type: none"> - Ampliar conocimientos. - Interpretar la información. - Razonamiento. - Utilizar y relacionar números. - Operaciones básicas. - Resolver problemas de la vida diaria. 	<ul style="list-style-type: none"> - Valorar la capacidad de analizar, confrontar y construir estrategias personales para la resolución de los conflictos. - Exploración sistemática de alternativas posibles. - Flexibilidad para modificar puntos de vista. - Perseverancia en la búsqueda de soluciones.
Conocimiento e interacción con el mundo físico y natural	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolverse autónomamente. - Saber analizar. - Interpretar. - Obtener conclusiones. 	<ul style="list-style-type: none"> - Respetar el mundo que nos rodea. - Favorecer el desarrollo personal y la identidad. - Favorecer la convivencia y la

		protección de la salud.
Digital y tratamiento de la información	<ul style="list-style-type: none"> - Acceder a la información y transmitirla. - Usar los recursos tecnológicos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Valorar, de forma crítica, los mensajes que llegan a través de los medios de comunicación.
Social y ciudadana	<ul style="list-style-type: none"> - Conocerse y valorarse así mismo. - Saber comunicar. - Expresar ideas. - Escuchar. - Relacionarse con los demás. 	<ul style="list-style-type: none"> - Favorecer el desarrollo de habilidades sociales: Participar Tomar decisiones en grupo Elegir la forma de comportarse.
Cultural y artística	<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar la imaginación. - La creatividad. - La iniciativa. - Disfrute y el enriquecimiento personal. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer los fenómenos sociales (ej. El pandilleo, la pareja) - Desarrollar actitudes de sensibilidad. - Respetar los valores morales. - Desarrollar una actitud crítica ante las conductas que violan los derechos humanos.
Aprender a aprender	<ul style="list-style-type: none"> - Tener conciencia y control de las capacidades. - Estar motivado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar ideas propias y ajenas. - Generación de opiniones.
Autonomía e Iniciativa personal	<ul style="list-style-type: none"> - Ser responsable. - Ser constante. - Disciplina. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar iniciativas de planificación, toma de decisiones y asunción de responsabilidades.

Por un lado, en nuestra opinión, sería imprescindible incluir entre las competencias clave, la Competencia Emocional, ya que la entendemos como fundamental para la vida. Tal como cita Bisquerra (2003, 25) *<Se puede entender como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales.>*

Y es necesario porque actualmente las competencias emocionales se consideran un aspecto importante de las habilidades de empleabilidad, y porque se observan, cada vez más, unos índices elevados de fracaso y abandono escolar, dificultades de aprendizaje y estrés escolar. Estos hechos pueden provocar estados emocionales como la apatía o la depresión. Todo ello, pensamos que está relacionado con la madurez y el equilibrio emocional que reclaman un atención por parte de nuestro Sistema Educativo.

Por otro lado, podemos afirmar que las competencias clave, que no se relacionan directamente con ninguna área educativa y que carecen de objetivos, contenidos y criterios de evaluación propios, se han incorporado a la enseñanza obligatoria como un reto para cada país miembro de la Unión Europea. Estos países miembros han de intentar alcanzar dichas competencias, aprovechando las oportunidades que ofrecen sus propios Sistemas Educativos y tratando principalmente de evitar sus limitaciones.

Finalizada ya la primera parte de esta investigación, dedicada a la revisión de la literatura y su correspondiente marco teórico, nos disponemos a desarrollar la segunda parte de la misma: el marco empírico. En él hacemos un recorrido, capítulo a capítulo, por la metodología empleada – incluyendo los objetivos que nos proponemos alcanzar, el diseño de la investigación, y la descripción de la muestra, entre otros- ; las primeras necesidades detectadas, la propuesta de respuesta *El Pájaro Azul* para dichas necesidades, y los resultados finales, así como también las conclusiones y futuras líneas de investigación que proponemos.

II

MARCO EMPÍRICO

CAPÍTULO IV

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

No es lo mismo conocer el camino que recorrerlo.

De la Película *The Matrix*

1. PRESENTACIÓN.

A lo largo de este capítulo desarrollaremos la metodología que se ha seguido en nuestra investigación, el diseño que se propone, la descripción de la población y la muestra, las fases que conforman el proceso de investigación y los instrumentos que se emplean para la recogida de datos.

Por *metodología* entendemos el modo en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas. Se refiere, en su más amplio sentido, a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable (Taylor y Bogdan, 1987).

En palabras de Kaplan (1964), la metodología es el estudio, es decir, la descripción, explicación y justificación de los métodos de investigación, en sí mismos.

Siguiendo a diversos autores <...*la metodología se ocupa de los componentes objetivos de la ciencia...e incluye los supuestos y valores que sirven como base procedimental de que se sirve el investigador para interpretar los datos y alcanzar determinadas conclusiones.*> (Buendía, Colás y Hernández Pina, 1998, 6 y 7).

2. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Para comprender de una forma más cercana el Instituto de Educación Secundaria *San Blas*, a continuación realizamos una breve exposición sobre el mismo.

a) Análisis del Centro y su contexto

El Instituto de Educación Secundaria *San Blas* se encuentra localizado en la sierra norte de la provincia de Huelva, en la localidad de Aracena.

La población depende principalmente de las actividades de la agricultura, la ganadería y el sector servicios, aunque en los últimos años se han fomentado las actividades relacionadas con el turismo rural.

En el IES *San Blas*, además de la Educación Secundaria Obligatoria, se imparten diversos Ciclos Formativos de Grado Medio y Superior, diferentes modalidades de Bachillerato y la Educación de Adultos.

b) Alumnado

El Centro atiende a un total de 1343 alumnos y alumnas. Por cursos, los clasificamos de la siguiente manera:

Metodología de la Investigación

EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

1° ESO	2° ESO	3° ESO	4° ESO
99	107	143	136

PROGRAMA DE CUALIFICACIÓN PROFESIONAL INICIAL (PCPI)

1° PCPI	2° PCPI
16	11

BACHILLERATO

	CIENCIAS Y TECNOLOGÍA	HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES	ARTES
1°	48	61	17
2°	39	51	10

CICLOS FORMATIVOS DE GRADO MEDIO

	GESTIÓN ADMINISTRATIVA	COCINA Y GASTRONOMÍA	ATENCIÓN SOCIOSANITARIA
1°	30	20	20
2°	6	16	20

CICLOS FORMATIVOS DE GRADO SUPERIOR

	ADMINISTRACIÓN Y FINANZAS	EDUCACIÓN INFANTIL
1°	31	30
2°	18	25

CURSO DE PREPARACIÓN PARA CICLOS FORMATIVOS DE GRADO SUPERIOR

30

Educación para adultos

EDUCACIÓN SECUNDARIA

NIVEL I	NIVEL II
E.S.A SEMIPRESENCIAL	E.S.A SEMIPRESENCIAL
59	271

BACHILLERATO

HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES	
1º	2º
17	12

De este alumnado, aparecen censados como **Alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo** -en el programa Séneca- un total de **68** alumnos y alumnas. De ellos, 25 alumnos presentan discapacidad intelectual, motora o sensorial.

Alumnos con discapacidad cognitiva

Grado leve	Grado Moderado
12	5

c) Familias

En general, no existe mucha implicación de los padres/madres en la vida escolar del Centro, aunque sí hay un grupo de padres

preocupados que llevan a cabo la dirección y gestión de la A.M.P.A.¹

En relación a las familias de los alumnos atendidos en el Aula de Apoyo a la Integración sí hay contactos con ellas, ya que es necesaria su participación para la toma de decisiones conjuntas en cuanto a las necesidades que presentan sus hijos e hijas.

d) Instalaciones del Centro

El centro está formado por seis edificios:

- Un edificio principal - llamado Arias Montano- en el que se distribuyen los despachos de la Dirección, la Jefatura de Estudios, la Secretaría, la Sala de profesores, los Departamentos Didácticos, la Biblioteca, los baños etc.
- Un segundo edificio, en el que se desarrolla el primer ciclo de la ESO
- Un tercer edificio, para las diferentes modalidades de Bachillerato.
- Un cuarto edificio, para atender al alumnado del segundo ciclo de la ESO.
- Un quinto edificio, en el que se imparten los Ciclos Formativos de Grado Medio y Superior.
- Un pabellón deportivo.

El **Aula de Apoyo a la Integración** se organiza en dos aulas – ubicadas en los edificios número 3 y número 5- dirigidas por tres maestras: dos especialistas en Pedagogía Terapéutica y una, en Audición

¹ A.M.P.A : asociación de madres y padres de alumnos, Decreto 27/ 1988, de 10 de febrero, por el que se regulan las APAs de centros docentes no universitarios en el ámbito de la Comunidad Autónoma de Andalucía.

y Lenguaje.

Actualmente acuden a ella un total de 25 alumnos/as con necesidades específicas de apoyo educativo. Teniendo en cuenta dichas necesidades, desde esta aula se plantean los siguientes objetivos de trabajo a nivel de centro, profesorado, familias y alumnado.

A nivel de centro

1. Ofrecer recursos personales y materiales, con el fin de dar respuesta al alumnado.
2. Unificar las técnicas y estrategias de la educación especial y la educación ordinaria, de manera que todos los jóvenes puedan tener las mismas oportunidades educativas.
3. Actuar desde los principios de integración e inclusión educativa.
4. Llevar a cabo una adecuada organización escolar: horas de atención, horarios, material de trabajo, reuniones de coordinación y seguimiento, etc.
5. Trabajar coordinados con los equipos educativos del alumnado que presenta necesidades específicas de apoyo educativo.
6. Denunciar, progresivamente, las barreras arquitectónicas presentes en el centro.
7. Asesorar al profesorado y hacerle ver que somos un recurso más del centro escolar.

A nivel de profesorado

1. Establecer reuniones, al menos mensualmente, con los equipos docentes.
2. Respetar las programaciones del aula ordinaria, incardinando las adaptaciones curriculares en la misma a través de las actividades generales, adaptadas y específicas.
3. Concienciar de la importancia de prevenir las necesidades educativas del alumnado.

A nivel de alumnado

1. Colaborar con el Departamento de Orientación en la realización de la evaluación psicopedagógica, para evaluar los niveles actuales de competencia curricular.
2. Ofrecer al alumnado la respuesta educativa más adecuada a sus necesidades educativas.

A nivel de las familias

1. Ofrecer a la familia todo tipo de información en la medida de lo posible, facilitando de este modo la participación en el proceso enseñanza- aprendizaje de sus hijos e hijas.
2. Facilitar la comunicación de las familias con el centro y el Departamento de Orientación, animándoles a participar de forma activa en la vida de éste.

Características del alumnado escolarizado en el aula de apoyo a la integración.

En general, el alumnado tiene necesidades educativas basadas en las siguientes razones.

- Discapacidad cognitiva en diferentes niveles.
- Discapacidad sensorial (sordera bilateral e hipoacusia).
- Discapacidad motora.
- Dificultades de aprendizaje, con diversos desfases curriculares referentes a sus grupos- clase.

Programaciones específicas del Aula de Apoyo a la Integración

En el aula de apoyo a la integración se elaboran programaciones específicas, que se van trabajando siempre que lo permitan las circunstancias diarias, con el fin de afianzar capacidades básicas como la memoria, la atención y la percepción, siendo aspectos fundamentales para la adquisición de todo lo vinculado al proceso educativo. Algunas de dichas programaciones son las siguientes.

- Memoria: visual, verbal y numérica repetitiva, verbal y numérica significativa.
- Percepción: visual, auditiva, táctil, espacial general, espacial gráfica y temporal.
- Atención: visual y auditiva.
- Comprensión: oral y escrita

- Fluidez verbal.
- Área motriz: movimiento y coordinación generales, independencia personal, postural y esquema corporal.

e) Recursos Humanos

El Claustro del Centro está formado por un total de 92 docentes.

El Equipo Directivo está formado por el Director, el Vicedirector, dos Jefes de Estudios Titulares (uno para el turno de la mañana y otro para el turno de la tarde), dos Jefes de Estudio adjuntos y el Secretario.

Entre los Departamentos Didácticos del centro, encontramos el de Lengua, de Matemáticas, de Biología, de Física, de Inglés, de Francés, de Educación Física, de Música, de Educación Artística, etc.

El **Departamento de Orientación** está constituido por dos Orientadores – de los cuales uno de ellos ejerce la jefatura del departamento-, dos maestras especialistas en Pedagogía Terapéutica, una maestra especialista en Audición y Lenguaje, una maestra que tutoriza al Programa de Cualificación Profesional Inicial de la ESO, una monitora de Educación Especial y el equipo educativo de los Programas de Diversificación Curricular de 3º y de 4º de ESO.

3. PROPÓSITOS Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN.

El interés de esta investigación se centra en alcanzar una serie de propósitos relacionados con la temática de la educación afectiva- sexual y la integración de un nuevo modelo educativo basado en ocho competencias básicas para el ciudadano del siglo XXI.

Para lograr ese propósito nos planteamos una serie de **objetivos generales** que suponen las claves para nuestra investigación. Éstos son los siguientes:

1. Conocer cómo se puede trabajar la Educación Afectiva- Sexual desde el nuevo modelo educativo basado en las Competencias Básicas.
2. Proponer futuras líneas de trabajo e intervención educativa en el ámbito de la educación afectiva-sexual para el colectivo de jóvenes con discapacidad cognitiva.

Como **objetivos específicos**, nos proponemos los que a continuación se detallan:

3. Analizar la revisión realizada de los principales proyectos de educación afectiva- sexual de varias asociaciones sin ánimo de lucro y centros específicos de educación especial, de la zona.
4. Incardinar la Educación Afectivo- Sexual, en la programación del Aula de Apoyo a la Integración, a través de tareas

multidisciplinares, para alcanzar las Competencias Básicas en Educación propuestas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo de Educación.

5. Saber qué nivel de conocimientos sobre educación afectivo-sexual tiene el alumnado con discapacidad cognitiva del aula de apoyo a la integración y de sus familias, así como también el nivel de calidad de dichos conocimientos.
6. Dar una posible respuesta educativa a las necesidades educativas detectadas durante el proceso de investigación.

4. NATURALEZA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Una vez realizada la revisión de la literatura y tras haber visto las posibilidades del campo de estudio, nos centramos en el diseño de la investigación. Por la naturaleza de la misma, nos encontramos ante una investigación de índole **Cualitativa**, metodología cada vez más utilizada en las investigaciones.

Dado que parte de nuestra investigación pretende la elaboración, el desarrollo y la obtención de resultados con un proyecto de educación afectiva- sexual personal, para alumnos/ as con necesidades educativas especiales en un aula de apoyo a la integración, llegamos a la conclusión de que, por los rasgos característicos de esta metodología, ésta es la más acertada. No obstante, se ha tenido en consideración una serie de

criterios que argumentan nuestra opción metodológica. Estos son los siguientes:

◇ El estudio tiene lugar en un contexto y una situación natural para los destinatarios: el Instituto de Educación Secundaria San Blas.

◇ El investigador – la maestra especialista en Pedagogía Terapéutica- es el principal instrumento de recogida de datos. Esta decisión conlleva ventajas, como las que a continuación detallan Guba y Lincoln (1985, cit. en Colás, Buendía y Hernández Pina, 2009, 99).

- *<Adaptabilidad para recoger la información simultánea sobre múltiples factores y a varios niveles.*
- *Capacidad holística de las diferentes situaciones, es decir, competencia para captar el contexto de forma global.*
- *Idoneidad para captar e interpretar respuestas idiosincrásicas y únicas.*
- *Posibilidad de aprehender simultáneamente.*
- *Obtención de conocimiento empírico...>.*

Siguiendo a Colás (Colás, 1997, cit. en Colás, Buendía y Hernández Pina, 2009, 100), *<La metodología cualitativa supone la adopción de unas determinadas concepciones epistemológicas, unas formas singulares de trabajar científicamente y fórmulas específicas de*

recogida y análisis de datos, lo que origina un nuevo lenguaje metodológico.>.

5. DESCRIPCIÓN DE LA POBLACIÓN Y LA MUESTRA

La población y la muestra son dos términos que pueden inducir a la confusión y que pueden variar en función de la definición del campo en el que se va a realizar la investigación; por tanto, entendemos que es necesario diferenciarlos. Por un lado, la población - que en nuestra investigación se centra en el ámbito educativo- se puede definir como el conjunto de alumnos con necesidades educativas especiales del IES San Blas de Aracena, matriculados y escolarizados. Por otro lado, la muestra es un subconjunto, una representación total de la población. En nuestro caso, el alumnado con necesidades educativas especiales por razón de discapacidad intelectual, usuarios del aula de apoyo a la integración del IES San Blas, de Aracena.

A la hora de seleccionar la muestra lo primero que nos planteamos fue calcular el tamaño de una muestra representativa de la población. La elección del tamaño más apropiado es un proceso complejo, tal y como lo apuntan autores como Manzano (1998, 61). Igualmente, es importante el proceso en sí ya que *<...solamente un adecuado muestreo asegurará la representatividad de la muestra.>* (San Martín y Otros, 1990, 16).

La selección de la muestra se realiza a través de un muestreo

no probabilístico.

Siguiendo a Colás, Buendía y Hernández Pina (2009, 69), el muestreo no probabilístico *<...es un procedimiento de selección no aleatorio de cada uno de los elementos de la población. Las muestras son menos representativas que en el muestreo probabilístico.>*

Dentro del muestreo no probabilístico **existen diferentes tipos:**

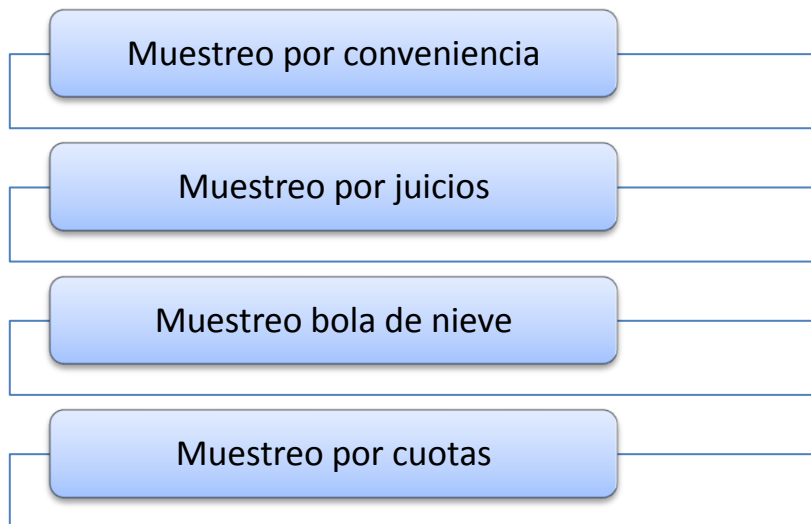


Fig. nº 10: tipos de muestreos no probabilísticos (Colás, Buendía y Hernández Pina (2009).

El muestreo por conveniencia es un procedimiento de selección intencionado. Aunque la muestra es menos representativa de la población, creemos que para nuestra investigación es la mejor opción, ya que elegimos la muestra por ser representativa de aquellos sujetos a los que más fácilmente podemos acceder. No obstante, no es el único muestreo realizado. También optamos por el muestreo por juicios,

consistente en seleccionar la muestra teniendo en cuenta una serie de criterios que nos aseguran que la misma es más representativa. Por otra parte, tal y como se recoge en el muestreo bola de nieve *<...el investigador recurre a una primera muestra de sujetos seleccionados para ir seleccionando al resto, es decir, esta primera muestra ayuda al investigador a acceder a más sujetos.>* (ibíd.) El muestreo por cuotas *<...es similar al muestreo aleatorio estratificado, pero sin ser de carácter aleatorio. El investigador trata de acceder a los diferentes estratos, a los sujetos más característicos, representativos de la población y así asegurarse una correcta selección.>* (ibíd.)

En resumen, para nuestro proceso investigador, optamos por un muestreo no probabilístico, por conveniencia y por juicios. Los criterios que se tienen en cuenta en el muestreo por juicios son los siguientes.

- ☒ Alumnos y alumnas matriculados y escolarizados en la Etapa de la Educación Secundaria Obligatoria.
- ☒ Alumnos/as con necesidades educativas especiales, con informe de evaluación psicopedagógica y dictamen de escolarización.
- ☒ Alumnos y alumnas con discapacidad cognitiva de cualquier grado.
- ☒ Alumnos y alumnas usuarios del aula de apoyo a la integración.

Finalmente, la muestra queda constituida por los siguientes alumnos y alumnas.

Nombre	Edad	Curso	Necesidad Específica de Apoyo Educativo (NEE) (Evaluación Psicopedagógica)	Modalidad de Escolarización (Dictamen)	Nivel Actual de Competencia Curricular	Medidas de Atención a la Diversidad
AMC	18	4º ESO	Discapacidad Intelectual moderada (Síndrome Down)	B	Ciclo 1º Educación Primaria	A.C.I
CSG	13	1º ESO	Discapacidad Intelectual (Síndrome Down)	B	2º Ciclo Educación Primaria	A.C.I
JLBR	18	4º ESO	Discapacidad Intelectual leve	B	Ciclo 1º ESO	P.D.C
JVV	17	4º ESO	Discapacidad Intelectual leve	B	Ciclo 1º ESO	P.D.C
LMC	16	3º ESO	Discapacidad Intelectual leve	B	Ciclo 3º Educación Primaria	A.C.I
CMBG	16	3º ESO	Discapacidad Intelectual moderada	B	Ciclo 1º Educación Primaria	A.C.I

A.C.I: Adaptación Curricular Individualizada (significativa).
P.D.C: Programa de Diversificación Curricular.

En relación a la clasificación de la discapacidad cognitiva, formalmente existen cuatro niveles de categorización (AAIDD 2002), que oscilan entre la discapacidad intelectual en grado leve, hasta la afectación más profunda. Las características más destacadas de cada uno de los niveles son las que a continuación se expresan:

a) **Discapacidad Intelectual Leve.** Dentro de este nivel se engloban la mayoría de las personas con discapacidad intelectual, siendo el nivel de menor afectación. Con frecuencia suelen pasar desapercibidos hasta su escolarización en los centros educativos, donde comienzan a presentar **dificultades de aprendizaje significativas** conforme el grado de exigencia curricular va siendo más acusado. Las mayores dificultades las suelen presentar en relación a las áreas instrumentales básicas.

b) **Discapacidad Intelectual Moderada.** El porcentaje de las personas que se sitúan en este nivel suelen presentar mayores dificultades en torno al primer ciclo de la Educación Primaria, desarrollando habilidades comunicativas y cierta autonomía en lugares familiares (casa, colegio, barrio, pueblo, etc.) y con ellos mismos a nivel personal (vestido, habilidades funcionales para la vida diaria, etc.).

c) **Discapacidad Intelectual Grave.** Las causas del déficit son en su mayoría de tipo biológico. Algunos autores describen las

características de las personas que presentan con este grado de discapacidad de forma muy limitada.

<Durante los primeros años de la niñez, adquieren un lenguaje comunicativo escaso o nulo y suelen presentar un desarrollo motor muy pobre>. <En edad escolar pueden aprender a hablar o a utilizar otros sistemas de comunicación...>. <Apenas pueden aprender habilidades académicas funcionales...>. En la edad adulta pueden trabajar en tareas simples con una supervisión estrecha.>. (González Pérez, 2003, 40).

Sin embargo, esto no es siempre cierto, ya que todo depende de la estimulación y de los apoyos que la persona reciba.

d) Discapacidad Intelectual Profunda. Estar situado en este nivel implica el grado de afectación más profundo dentro de la discapacidad cognitiva, por lo que de forma general, suele estar representado por una minoría. *<La mayoría presenta una enfermedad neurológica identificada que explica su discapacidad.>. (ibíd.).*

La muestra de alumnos/as del aula de apoyo a la integración, manifiesta una serie de necesidades derivadas de su propia discapacidad. Es cierto que determinar lo que una persona precisa es difícil; sin embargo, desde un punto de vista ético, describiremos unos bloques de necesidades básicas relativas al desenvolvimiento social y autónomo, en el seno de la familia y de la comunidad, y la educación formal, así como,

aquellos aspectos vinculados a factores personales, tales como las necesidades emocionales.

1. Necesidades relativas al desenvolvimiento social:

Este grupo de alumnos y alumnas manifiesta unas necesidades en torno a los intercambios sociales, que van desde iniciar una relación social hasta mantenerla y finalizarla: hacer y mantener amistades.

Otras necesidades propias, relacionadas con este tema, son, entre otras, las siguientes.

- Reconocer sentimientos, proporcionar feedback positivo y negativo.
- Regular el comportamiento de uno mismo y afrontar las demandas de los demás.
- Entender el significado de la honestidad.
- La asertividad y la autodefensa.

2. Necesidades relacionadas con la autonomía:

La muestra presenta algunas necesidades relacionadas con el aseo, la comida, el vestido, la higiene y la apariencia física. También, habilidades relacionadas con el funcionamiento dentro de sus hogares y con su familia, tales como el cuidado de la ropa, las tareas del hogar, la preparación de las comidas y su seguridad. Asimismo, habilidades relacionadas con las elecciones personales y la autodirección: comunicar preferencias y necesidades. Finalmente, habilidades relacionadas con el

mantenimiento de su salud, tales como identificar y describir síntomas de enfermedad, cooperar en el examen médico, etc.

3. Necesidades derivadas de las relaciones familiares:

Fundamentalmente, la necesidad de *ver* más allá del núcleo familiar y no depender de la familia más directa. También, la necesidad de vivir en familia compartiendo responsabilidades y participando de la vida en el hogar.

4. Necesidades educativas y formativas:

Precisan de un ritmo de aprendizaje diferente al resto de los escolares. Esta afirmación la podemos contrastar con la siguiente cita:

<El proceso formativo del alumnado con necesidades educativas especiales requiere el empleo de una serie de complementos y apoyos para los que no es suficiente el mismo tiempo lectivo que para el alumnado ordinario por las siguientes razones:

- *<...> necesita la estimulación permanente de sus capacidades básicas y complejas, como estrategia de compensación de las limitaciones que por motivo del déficit dificultan su desarrollo y socialización.>*

- *<Por sus dificultades para la asimilación...requiere una ejercitación continuada para la adquisición de aprendizajes nuevos y la consolidación de los ya adquiridos.>* (I Plan integral para personas con discapacidad 2003- 2006, 38)

Además, tienen la necesidad de **transferir y generalizar los aprendizajes a otras situaciones o contextos de desarrollo** para economizar los nuevos aprendizajes y que éstos tengan mayor sentido.

De igual forma, tienen la necesidad de adquirir habilidades cognitivas relacionadas con aprendizajes escolares que tienen una aplicación directa en la vida (por ejemplo, escribir, leer; conceptos matemáticos básicos, conceptos básicos de ciencias y todo aquello relacionado con el entorno físico); por añadidura, habilidades académicas funcionales en términos de vida independiente.

5. Necesidades afectivo-sexuales:

Por su parte, tienen la necesidad de adquirir habilidades relacionadas con la **inteligencia interpersonal e intrapersonal²** y, también **el humor**. De igual modo, precisan potenciar la capacidad para **reconocer los sentimientos propios y los ajenos, y la habilidad para manejarlos: desarrollo de la empatía**. También, **experimentar las conductas sexuales, el amor y la sexualidad en sí misma**.

Siguiendo a García Fernández (2009), estas personas tienen la necesidad de tener afecto e intimidad; les gusta hablar de sexo y desean

² <La inteligencia interpersonal consiste en la capacidad de comprender a los demás>. La inteligencia intrapersonal [...] por su parte, constituye una habilidad correlativa –vuelta hacia el interior- que nos permite configurar una imagen exacta y verdadera de nosotros mismos y que nos hace capaces de utilizar esa imagen para actuar en la vida de un modo más eficaz”. Goleman (2008: pág. 83)

hablar de esto. **Necesitan aprender determinadas conductas sexuales por su desarrollo y dignidad como personas, por su salud y por la justicia histórica. Necesitan aprenderlo, porque si no, lo van a hacer de cualquier manera. Necesitan sentirse queridos, tener amigos y tener intimidad.**

De igual forma, tienen la necesidad de comunicarse y relacionarse socialmente: *<...la dimensión que hace referencia al establecimiento de relaciones positivas supone la utilización del humor como una herramienta para comunicarse y relacionarse socialmente de manera más eficaz...>*. (Paredes, 2008, 206)

6. Necesidades relacionadas con el ocio y el tiempo libre:

Todos presentan necesidades referidas al recreo y al tiempo libre; no tienen un grupo de amigos ni una pandilla con quien relacionarse fuera del centro escolar. Por consiguiente, necesidades de desarrollo de intereses variados de tiempo libre y ocio que reflejen sus preferencias y elecciones personales por propia iniciativa, así como la necesidad de relacionarse con sus iguales, de compartir con una *pandilla* actividades propias de cada edad, de compartir confidencias, etc.

<El ocio es un factor clave para la integración de las personas con discapacidad, donde están incluidas las personas con deficiencia mental...Por este motivo, es importante trabajar el ocio y el tiempo libre desde todos los ámbitos: familia, escuela, medios de comunicación y

siempre teniendo en cuenta la individualidad de cada persona.>. (Dito et. al, 2004, 181).

6. FASES DE LA INVESTIGACIÓN

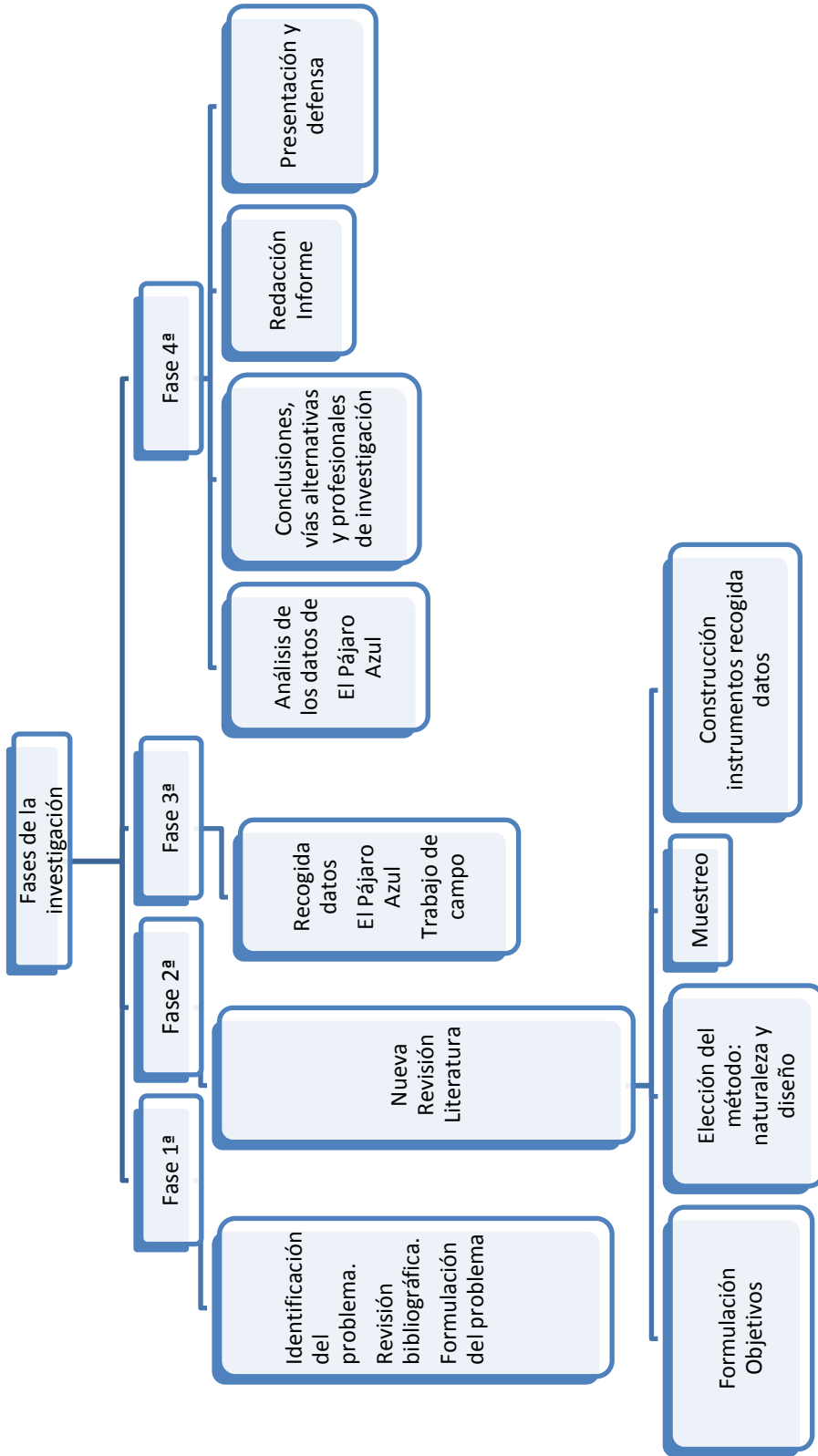
Recordamos que, como especificábamos en el apartado número dos de este mismo capítulo, los objetivos que pretendíamos alcanzar con nuestra investigación, hacen referencia al conocimiento de la educación afectiva-sexual desde un nuevo modelo educativo basado en una serie de competencias básicas, así como dar una posible respuesta a las necesidades detectadas. Para alcanzar éstos y los otros objetivos más concretos, se siguen distintas fases para el proceso de investigación. Aunque, a continuación las describimos de forma continuada, en la práctica, algunas se han simultaneado en el tiempo.

En cualquier investigación los procesos de planificación y de sistematización son fundamentales y actúan como pilares básicos que permiten la consecución de los objetivos planteados. Dentro de la literatura actual y en relación a la metodología cualitativa, hemos encontrado diferentes recomendaciones a seguir durante la investigación. Entre ellas, encontramos a Rodríguez, Gil y García (1996, cit. en Gil, 2006), que nos presentan cuatro fases, como se observa en la siguiente figura.



Fig. nº 11: proceso de investigación cualitativa
(Presentación adaptada por Rodríguez, Gil y García, 1996, 63)

Dado que existen múltiples autores que apuestan por una u otra, hemos decidido realizar un compendio y diseñar una propia. A continuación, exponemos las fases que hemos seguido.



Fase I

Durante la primera fase de nuestra investigación, realizamos las siguientes acciones:

- a) **Revisión bibliográfica**, tanto de la literatura actual como de algunas bases de datos, en las que encontramos diversas tesis doctorales relacionadas directamente con el campo de estudio, que nos permiten reflexionar, concretar y formular el problema para nuestra investigación, y definir el título de la investigación.
- b) **Formulación del problema**: cómo abordar las competencias básicas en el trabajo del aula de apoyo a la integración, a partir del centro de interés de la educación afectiva-sexual, y con alumnos/as con necesidades educativas especiales por razón de discapacidad cognitiva.

Fase II

Se procede a:

- a) Nueva revisión de la literatura y, por consiguiente, elaboración de un *marco teórico* – fundamentación que se encuentra en los capítulos números uno, dos, tres y cuatro, y para la que se emplea bibliografía especializada, artículos y libros, cuyas referencias se citan en la bibliografía final, así como bases de datos consultadas- que nos facilitan la formulación de los

objetivos generales y específicos de la investigación, y por añadidura, la elección de la naturaleza y diseño del método.

- b) Realización del muestreo y selección de la unidad de análisis de la población en estudio.
- c) Decisión por las técnicas e instrumentos de recogida de datos, para su posterior construcción: entrevistas y grupos de discusión.
- d) Elección del lugar de estudio donde realizar la investigación: el aula de apoyo a la integración.

Fase III

Recordemos, antes de comenzar a describir esta fase, que para nuestra investigación nos propusimos una serie de objetivos generales y específicos de investigación. Como objetivos generales, formulamos dos; como objetivos específicos, cuatro. De ellos, cabe destacar el primero: *conocer cómo se puede trabajar la educación afectiva-sexual desde el nuevo modelo educativo basado en las competencias básicas*. También el número cinco: *saber qué hay de educación afectiva-sexual en el alumnado con discapacidad cognitiva del aula de apoyo a la integración y de sus familias*. Ambos objetivos son los que hemos trabajado en esta fase, que se conforma con las siguientes subetapas:

- a) Recogida de datos mediante dos primeros instrumentos: la entrevista y el grupo de discusión. El primero, dirigido a las

familias del alumnado, con la finalidad de detectar necesidades respecto a la educación afectiva –sexual de los hijos e hijas. El contacto para la negociación de la fecha y el lugar de la entrevista, se ha de llevar a cabo a través de la agenda escolar (instrumento de comunicación familia- escuela, habitual en el centro, especialmente en la ESO). En total se entrevistarán a 6 padres y madres, que serán grabados en sistema de audio y tomando notas, si fuese preciso.

El segundo, formado por dos grupos: uno, expertos docentes en educación especial en los centros educativos; otro, expertos en sexología y educación sexual, formados en la Universidad de Huelva. Con ambos grupos se pretende sacar a la luz opiniones socioculturales y cognitivas acerca de la educación afectiva-sexual dirigida a los alumnos con necesidades educativas especiales por razón de discapacidad intelectual.

- b) Construcción del Proyecto de Educación Afectivo- Sexual *El Pájaro Azul*, como propuesta de respuesta a las primeras necesidades detectadas, tras los resultados obtenidos en las entrevistas y en los grupos de discusión.
- c) Trabajo de campo, seleccionando como escenario el aula de apoyo a la integración del IES San Blas, de Aracena. En esta fase se comienza a interactuar, por primera vez, con la realidad a la

que va dirigida la investigación. Es un momento crucial para la consecución de algunos de los objetivos propuestos para la investigación— concretamente, los objetivos específicos número cuatro y seis- y en cierta manera puede repercutir, positiva o negativamente, en el desarrollo posterior de toda la investigación. En nuestro caso, y en primer lugar, el acceso al campo de estudio no ha de suponer dificultad alguna ni tampoco necesidad de solicitar la autorización pertinente a la dirección del centro escolar, ya que el investigador es la propia maestra especialista en pedagogía terapéutica, quien dirige dicha aula y quien trabaja con la correspondiente muestra, día a día, desde hace algunos años.

Fase IV

Entrada esta fase, se procede a la reducción y al análisis de los datos obtenidos con la puesta en marcha del Proyecto *El Pájaro Azul*, así como a la redacción de los resultados y conclusiones derivados del proceso de investigación. También se proponen una serie de vías alternativas para futuras investigaciones relacionadas con la temática de la investigación. Finalmente se realiza el informe de investigación; y se procede a su presentación y difusión de resultados.

7. TÉCNICAS DE RECOGIDA DE DATOS

En este apartado entramos en los aspectos metodológicos de la investigación referidos a las técnicas de recogida de datos, así como a los instrumentos de recogida de información; justificando su elección y utilización.

En cualquier investigación, es importante reflexionar sobre si la elección de las técnicas e instrumentos es la correcta o no, y comprobando si se nos permite acceder a los datos y registrarlos con precisión y fidelidad.

En ocasiones, los instrumentos que se emplean están ya contruidos por la comunidad científica; en nuestro caso, ambos son de elaboración propia, y se han creado de acuerdo con las exigencias técnicas de nuestro proceso de estudio de la población a la que va dirigida y con el uso que se va a hacer de los datos recogidos (Pérez Juste, 1985).

7.1 EL GRUPO DE DISCUSIÓN

El grupo de discusión es una técnica de investigación social de recogida de datos que trabaja con el habla, y cuyo **objetivo fundamental es ordenar y dar sentido al discurso social** que se va a producir entre un grupo de personas (Colás, Buendía y Hernández Pina, 2009).

Se trata de una **técnica cualitativa** y así la definen autores como Ibáñez (1992) o González Rio (1997), cuando dicen que el grupo de discusión es una técnica de investigación social que trabaja con el habla, igual que sucede con la entrevista en profundidad, o con la historia de vida.

También, otros autores como Gil (2006, 367, cit. en Anguera, 1998) opinan que se trata de *<...una modalidad de recogida de datos propia de la metodología cualitativa que ha sido poco empleado en el pasado, pero que posee un gran potencial.>*

Como aspectos a destacar para el buen desarrollo del grupo de discusión, incluimos los siguientes:

- Las conversaciones del grupo deben ser consideradas en su totalidad; nunca se deben realizar análisis individuales.
- El grupo tiene que estar constituido por entre 5 a 10 personas, las cuales deben ser lo más homogéneas posibles.
- El moderador debe fomentar el diálogo libre y espontáneo, absteniéndose de ofrecer su opinión, pero reconduciendo la conversación en caso de desvío de la misma.
- Debe estar bien fundamentado, ya que el éxito dependerá, en mayor medida, de la habilidad del investigador para la elección del tema, así como para encontrar y explicar los resultados obtenidos de la conversación entre los participantes.

<El grupo de discusión va a sacar a la luz, a través de sus formas de lenguaje, dimensiones socioculturales y cognitivas y por ello constituye un dispositivo que permite la reconstrucción del sentido social en el seno de un situación grupal- discursiva.> (Canales y Peinado, 1994, cit. en Colás, Buendía y Hernández Pina, 1998, 254).

Para la realización y el diseño de los dos grupos de discusión -el primero, compuesto por cinco profesionales pertenecientes al Departamento de Orientación, del IES San Blas, de Aracena-, y el segundo, formado por un conjunto de cinco profesionales del ámbito de la sexología y la educación Sexual (alumnos/ as del máster de Sexología y Educación Sexual, 2009/ 2010, de la Universidad de Huelva), seguiremos parte de la literatura existente al respecto.

Con ambos grupos de discusión aplicaremos un esquema de diseño, que inmediatamente detallamos en la siguiente figura. En él podemos apreciar el orden seguido respecto a dichos grupos, desde la selección del tema a discutir, hasta el análisis de los datos obtenidos de los mismos, pasando por la formación de los grupos, la manera de contactar con los participantes, el establecimiento de la duración de las dos sesiones, el lugar de celebración de las discusiones, cual es el papel que ha de desempeñar el moderador, cómo se procederá durante el desarrollo de las diferentes sesiones y el registro de los datos obtenidos.

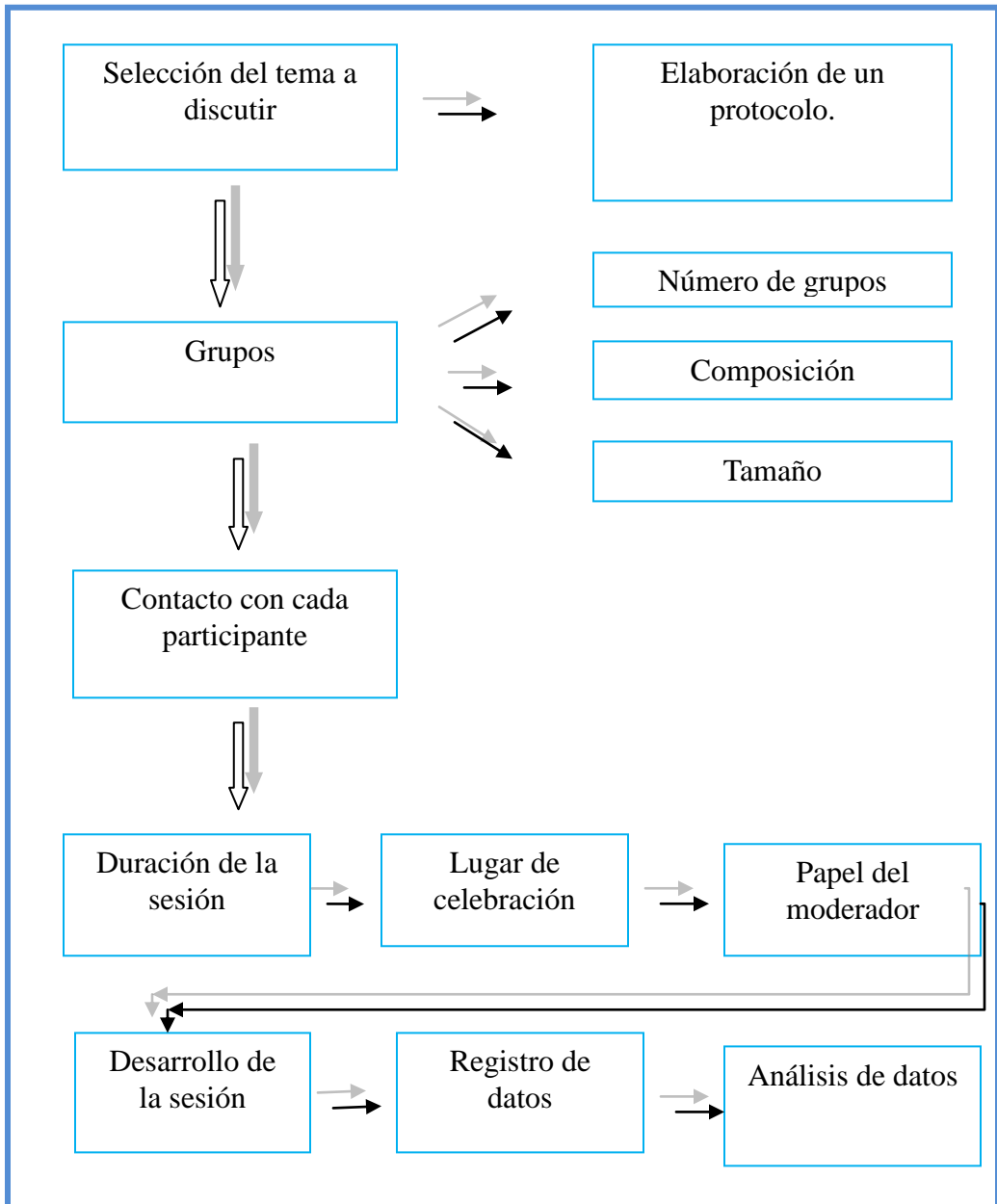


Fig. nº 12: esquema del diseño y realización de los grupos de discusión (adaptado de Gil, 2006, cit. en Córdoba, 2000, 466).

7.1.1 METODOLOGÍA DESARROLLA EN LA TÉCNICA DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN

Para la preparación, constitución y desarrollo del grupo de discusión, hemos seguido una serie de fases, recogidas en la figura anterior. Por tanto, comenzamos a describir cada uno de los pasos que hemos tenido en consideración.

a) Selección del tema a discutir.

Para cada uno de los grupos de discusión, se seleccionan una serie de contenidos relacionados con la temática de la investigación; son los que aparecen en la siguiente figura:



Fig. nº 13: temas de los Grupos de Discusión

b) Grupos:

Se constituyen dos grupos de discusión, tal como muestran las figuras siguientes: **el primero**, formado por un total de cinco profesionales de la educación, que forman parte y trabajan en el Departamento de Orientación del IES San Blas, de Aracena. **El segundo**, constituido por un total de cinco expertos en sexología y en educación sexual.

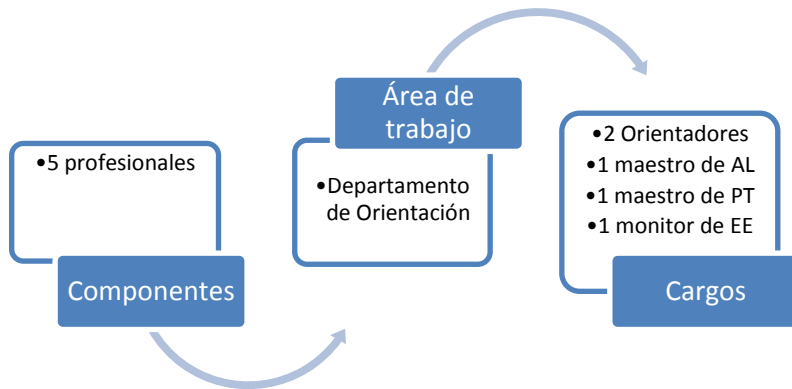


Fig. nº 14: grupo de Discusión nº 1.

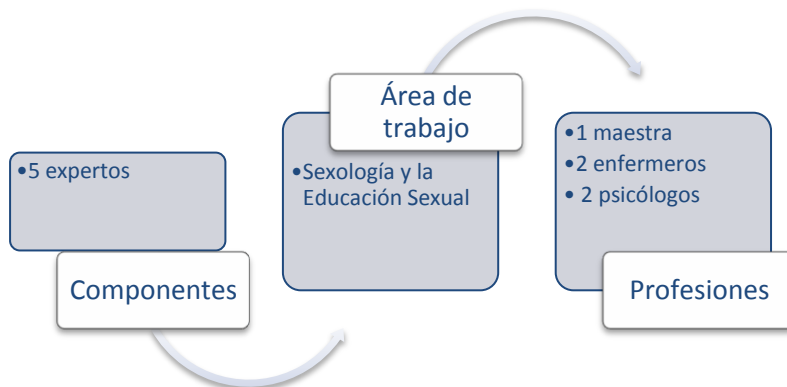


Fig. nº 15: grupo Discusión nº 2.

c) Contacto con cada participante:

Gil (1993) recoge dos criterios, generalmente aceptados en investigaciones con grupos de discusión, para la selección de los sujetos concretos que van a intervenir en los grupos:

- Evitar que los participantes se conozcan entre sí y conozcan al moderador, ya que la existencia de relaciones puede interferir el funcionamiento del grupo.
- Los miembros tienen que poseer las características definidas para cada grupo de población.

En nuestro caso, los participantes de ambos grupos sí se conocían entre sí, puesto que eran compañeros de trabajo o de formación en un máster de sexología y educación sexual.

Cuando contactamos con las personas que iban a participar, lo hicimos de forma personal; y como recoge la literatura, en este proceso de contacto con los sujetos se les dio una idea vaga del tema específico sobre el que se iba a tratar, a fin de evitar que asistieran a la discusión con ideas o actitudes predeterminadas. A partir de esta explicación inicial, se acordó el día de reunión con el grupo de discusión y la hora de comienzo.

d) Duración de la sesión:

La sesión con el primer grupo de discusión, se realiza un miércoles a las 17: 00 h; y con el segundo grupo, un sábado a las 12: 00

h. con idea de que no interfiriese en sus actividades profesionales y familiares. Para cada sesión se fijó una duración de entre una hora y una hora y media.

Para evitar ausencias de última hora, utilizamos la estrategia de convocarlos vía correo electrónico y recibir confirmación.

e) Lugar de celebración:

Como lugar de celebración de la discusión sobre educación afectiva-sexual, se acordó: para el primer grupo, el Departamento de Orientación del IES *San Blas*; y para el segundo grupo, una de las aulas del edificio *Galileo* del Campus Universitario del Carmen, en Huelva.

f) Papel del moderador:

El papel que ha de desempeñar el moderador ha sido objeto de numerosos trabajos. Hay autores como Ibáñez (1992, 302 y ss), que opinan que el preceptor no interviene en la discusión, que su actuación debe limitarse a provocar la discusión, planeando el tema y así, catalizando el discurso y deshaciendo los bloques y nudos que impiden el desarrollo del mismo, mantener el debate centrado en el tema.

Por otra parte, autores como Krueger (1991), le adjudican al moderador la misión de formular varias preguntas abiertas, cuidadosamente pensadas, que servirán para guiar el discurso.

En nuestro caso, el investigador actuó como moderador de ambos grupos, tomando un papel activo que fomentara el diálogo libre y

espontáneo, absteniéndose en todo momento de ofrecer su opinión.

Una cuestión que nos preocupaba era el hecho de que todos los participantes se sintieran cómodos; por ello, explicamos con detalle la finalidad de la reunión y solicitamos permiso para poder grabar en audio las conversaciones. Esta introducción queda recogida en la siguiente figura.

Introducción del moderador

Para el desarrollo de esta investigación, centrada en desarrollar las competencias básicas, a partir de un proyecto de educación afectiva-sexual, dirigida a alumnos del aula de apoyo a la integración, hemos realizado una serie de entrevistas a las familias y al propio alumnado. También, vamos a llevar a cabo dos grupos de discusión para hablar sobre la temática; uno de ellos lo conformáis vosotros/as.

La duración que tendrá esta reunión será de entre una hora y una hora y media. Yo actuaré como moderadora. Si os parece, primero daré un turno de palabra para que cada uno diga su primera impresión general sobre el tema. Una vez finalizada esta primera ronda, cada uno puede intervenir en los bloques de contenido que os he entregado.

Sería conveniente que no hablásemos todos a la vez y que, respetásemos el turno de palabra. Es importante aclararos que, para nosotros, todas vuestras opiniones son interesantes y por tanto, todas ellas son válidas.

Si os parece bien, vamos a utilizar una grabadora para no tener que estar tomando notas en el papel. Os aclaro que la información recogida aquí es totalmente confidencial y que está garantizado el anonimato y la confidencialidad de lo que aquí se diga.

¡Gracias!

Fig. nº 16: introducción del moderador en los Grupos de Discusión.

g) Desarrollo de la sesión:

Para el desarrollo de la sesión, a los miembros de ambos grupos de discusión se les entregó una hoja donde se recogían los bloques de contenidos que iban a discutir. Esos contenidos son los que muestra la siguiente figura:

<i>Guión de los grupos de discusión</i>	
1.	Concepto de Educación afectiva- Sexual.
2.	Formación en Educación afectiva-Sexual ¿tienes alguna?
3.	Educación afectiva- Sexual y discapacidad intelectual ¿qué piensas? ¿dónde hacerla (casa+ IES, solo casa, solo IES)?
4.	Profesional para trabajar la educación afectiva- sexual en personas con discapacidad intelectual (¿cuál es mejor? ¿por qué?)
5.	Qué temas son prioritarios para trabajar con estos alumnos.
6.	Opinión sobre las competencias básicas (¿se pueden alcanzar todas mediante la educación afectiva-sexual?)
7.	Importancia de contenidos para trabajar con los alumnos con discapacidad intelectual.
-	La amistad.
-	Aspectos biológicos (aparato genital, menstruación, eyaculación, embarazo, métodos anticonceptivos, enfermedades de transmisión sexual, etc.).
-	La igualdad de género.
-	Las emociones.
-	El enamoramiento.
-	Autoconcepto/ autoestima.
-	Virtudes y defectos de uno mismo.
-	Empatía.
-	Autorreflexión crítica y constructiva.

Fig. nº17: guión para los Grupos de Discusión.

Hubo determinados momentos en los que se hizo necesario reconducir el tema de la conversación, ya que los participantes- del primer grupo-, comenzaron a divagar y se nos acababa el tiempo.

h) Registro de datos:

Gil (1993, 207), respecto a la recogida de los datos producidos por los grupos de discusión, señala que *<El grupo de discusión implica un proceso lingüístico de producción de datos en una situación de interacción verbal. Los datos producidos por el grupo de discusión consisten en un discurso oral, que queda registrado mediante una grabadora y transcrito mecanográficamente, resultando un texto para analizar.>*.

Por ello, los datos obtenidos los hemos recogido con una grabadora de audio, para después transcribirlos. En el apartado siguiente nos ocuparemos del proceso seguido para el análisis del contenido de ambos grupos de discusión.

i) Análisis de los datos:

El análisis de los datos obtenidos de cada uno de los discursos, lo hemos realizado a través del análisis de contenido (ver apartado, más adelante, número 8.1 *El análisis de contenido para el estudio de los grupos de discusión y de las entrevistas*).

7.2 LA ENTREVISTA

La entrevista es una técnica de recogida de datos en la que se establece una relación personal entre la persona que la realiza y aquella que ofrece la información que se espera.

Para Colás, Buendía y Hernández Pina (1998, 127), *<...consiste en la recogida de información a través de un proceso de comunicación, en el transcurso del cual el entrevistado responde a cuestiones, previamente diseñadas... y planteadas por el investigador.>*

Colás y Buendía, (2009, 151) le atribuyen las siguientes funciones:

- < a) Instrumento de exploración que ayuda a identificar variables y relaciones, a sugerir hipótesis y a guiar otras fases de la investigación.*
- b) Instrumento de recogida de información de las variables de la investigación.*
- c) Función de complementación de otros métodos, sobre todo para la validación.>*

Consideramos la entrevista como el medio más idóneo para obtener datos; requiere de un espacio para el diálogo con las familias y con el alumnado, y permite, por tanto, profundizar en las cuestiones que más nos interesan sobre la temática de la investigación. No obstante, no obviamos que la misma presenta algunos inconvenientes, tal como recoge Lázaro y Asensi (1989, 286), *<La investigación ha puesto de*

manifiesto que, en general, la entrevista carece de la suficiente fiabilidad y validez como método de medida y diagnóstico. Ello se debe, principalmente a que es una técnica muy subjetiva, tanto en su planteamiento como en su desarrollo y, por supuesto, en la interpretación. Exige también preparación técnica y buenas cualidades personales. Otra dificultad radica en ser una técnica lenta.>

Para Colás y Buendía (1998, 128), existen otras limitaciones, entre las que destacan *<...el sesgo que puede introducir el entrevistador por diversas influencias y que puede ejercer durante el desarrollo de la misma.>*, *<...no mantiene de forma tan evidente el anonimato de las respuestas como el cuestionario.>*, *<...es necesario que los entrevistadores sean expertos, para que los datos recogidos sean lo más fiables posibles.>*

Aún así, asumimos dichas limitaciones y confiamos en sus ventajas, entre las que destacamos las que a continuación se exponen.

⇒ Se puede recoger información de personas con bajo nivel cultural, e incluso analfabetas.

⇒ Permite conocer, además de las respuestas, el estado de ánimo y el ambiente del entrevistado.

⇒ Es posible obtener mayor información que con los cuestionarios, cuando se trata de cuestiones comprometidas.

⇒ Existe menor riesgo de pérdida.

Dadas estas ventajas y, teniendo en cuenta el grupo de personas a las que se va a entrevistar, confiamos en que es la técnica más válida para la profundización de datos.

Por otra parte, dentro de la clasificación de los diferentes tipos de entrevistas, hemos seleccionado la *entrevista semiestructurada*, ya que es la técnica por excelencia y la más empleada dentro de la investigación cualitativa.

A continuación, detallamos esta clasificación.

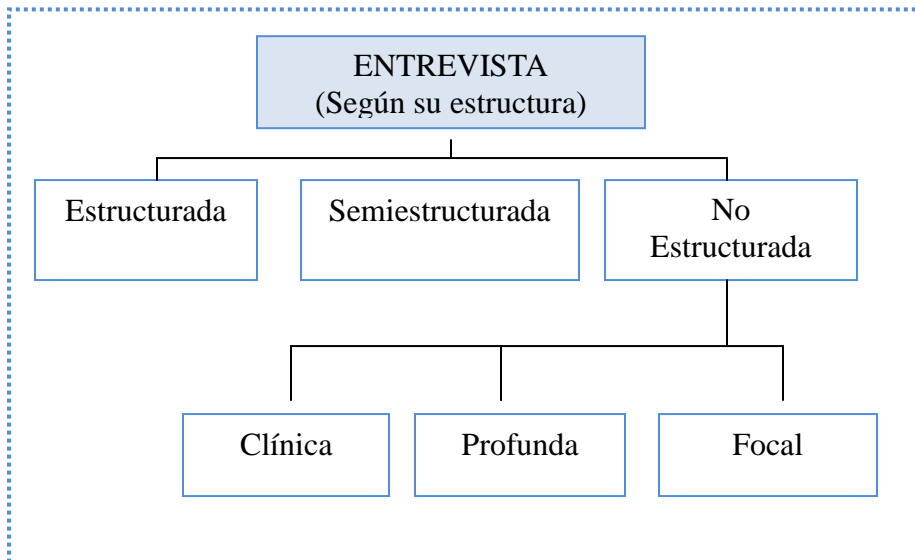


Fig. n °18: tipos de entrevistas.
(Colás, Buendía y Hernández Pina, 1998, 128)

La entrevista semiestructurada es la más empleada en las investigaciones exploratorias, ya que su flexibilidad es total. Lo único que se fija es el tema de la misma. Se caracteriza por estar compuesta por temas abiertos y muy flexibles.

Siguiendo a Colás, Buendía y Hernández Pina (1998, 129), en referencia a sus principales características *<...pretende comprender más que explicar, busca maximizar el significado, adopta el formato estímulo/ respuesta sin esperar la respuesta objetivamente verdadera...Obtiene con frecuencia respuestas emocionales, pasando por alto la racionalidad.>*

Siguiendo a Denzin (1978, cit. en Gil 2006), en la entrevista semiestructurada se determinan los grandes bloques o núcleos temáticos de información que se deben abordar durante la entrevista. Actúa como un recordatorio o guía para ella. En la misma, el entrevistador decide la secuencia y el orden de las preguntas durante su desarrollo.

Respecto al investigador, es decir, a la persona que entrevista, cumple las siguientes características:

→ Realiza las preguntas sin un esquema ni orden fijo, es decir, las formula según vaya transcurriendo la misma y según cuando estime conveniente.

→ Permite interrupciones, y si es requerida alguna opinión, se le permite expresar sus sentimientos y juicios de valor respecto al tema de la

entrevista.

→ Explica cualquier duda que le surja al entrevistado.

Incluidas dentro de la entrevista no estructurada, podemos encontrar tres tipos: clínica, profunda y focal. La mayor ventaja de la entrevista clínica es que es de gran utilidad al investigador para el diagnóstico del entrevistado. Por otra parte, la entrevista profunda persigue alcanzar que el entrevistado llegue a tomar conciencia de todos los aspectos que conforman una cuestión, incluyendo los más ocultos. En este tipo de diálogo existe mayor intervención por parte del entrevistador. Con la entrevista de tipo focal se pretende conseguir opiniones de forma general.

Para nuestra investigación, optamos por la entrevista semiestructurada para las familias, y por la no estructurada y profunda para el alumnado.

Fases de la entrevista

En el desarrollo y realización de las entrevistas, se pueden contemplar una serie de fases con contenidos y tareas diferentes. Por ello, a continuación detallamos las fases que se han tenido en cuenta para la preparación, el diseño y el desarrollo de las entrevistas realizadas, tanto a las familias del alumnado con necesidades educativas especiales,

usuarios del aula de apoyo a la integración del IES San Blas de Aracena, como a ellos mismos.

I. Preparación de la entrevista.

Las entrevistas tienen una fase previa de preparación, a partir de la experiencia personal con las familias, y de la formación en Sexología y Educación Sexual adquirida a través de un máster oficial de la Universidad de Huelva.

Por una parte, como consecuencia de los objetivos propuestos para nuestra investigación, y después de la correspondiente revisión de la literatura, se crea un guión para entrevistar a las familias y así recoger los datos pertinentes. Como señalan Taylor y Bodgan (1990, cit. en Moya, 2002), hay que asegurarse de que los temas clave son explorados, de ahí, el guión elaborado.

Por otra parte, se decide que todas las entrevistas se realicen en el Departamento de Orientación del Instituto de Educación Secundaria *San Blas*, de Aracena, siendo el plano del lugar, el que se muestra en la siguiente figura. Como podemos observar se trata de un espacio amplio y bien distribuido, en el que se reserva un espacio acondicionado para la atención a familiares, alumnos y profesores del centro.

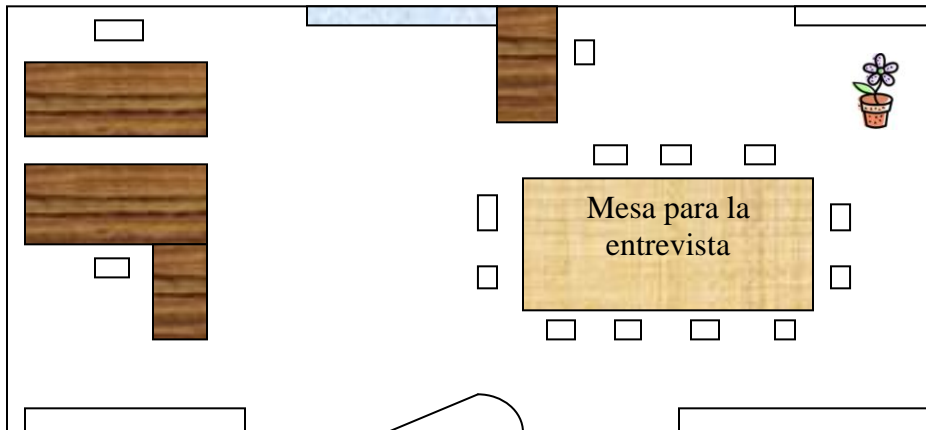


Fig. nº 19: departamento de Orientación, IES *San Blas* de Aracena.

El despacho, aunque no está alejado del ruido por las mañanas, sí está bastante calmado por las tardes, así que las entrevistas están preparadas para hacerlas en horario de tarde. Posee un ambiente acogedor y relajante.

Para la presente investigación, por tanto, hemos optado por lo siguiente:

◇ En primer lugar, por la entrevista individual semiestructurada a los padres y madres del alumnado con necesidades educativas especiales del aula de apoyo a la integración del IES San Blas de Aracena. Esta decisión se debe a que las opiniones y las informaciones que de ellos obtengamos nos orientarán a determinar las necesidades educativas que en lo referente a la educación afectiva-sexual sus hijos precisarían.

Esta información nos sirve de marco de referencia para la elaboración de un proyecto de educación afectivo sexual, con el cual pretendemos desarrollar y alcanzar en este alumnado las competencias básicas que propone el sistema educativo actual.

◇ En segundo lugar, por la entrevista grupal, no estructurada y profunda, al alumnado con necesidades educativas especiales por razón de discapacidad cognitiva usuario del aula de apoyo a la integración, con la finalidad de recoger, de primera mano, las necesidades formativas que ellos mismos demandan sobre el tema en cuestión.

Dado que las entrevistas requieren, tal y como cita Goetz y LeCompte (1988, cit. Gil, M. 2006, 363), *<...una organización y secuencialización cuidadosa y frases que comuniquen al respondiente los propósitos y el camino que va a seguir el investigador.>*, hemos elaborado un protocolo de entrevista para la familia que exponemos en la figura siguiente. Consta de un total de nueve temas clave, imprescindibles para nuestra investigación.

<i>El guión de la entrevista a la familia</i>	
<ol style="list-style-type: none">1. Concepto de educación afectiva- sexual.2. Formación en el tema (durante la juventud).3. Importancia del tema.4. Comunicación familia- hijo/a.5. Falta de preparación.6. Profesional /es adecuados.7. Aspectos fundamentales en el IES.8. Figura de la maestra de PT.9. Importancia de estos contenidos.<ul style="list-style-type: none">- La amistad.- Aspectos biológicos (aparato genital, menstruación, eyaculación, embarazo, métodos anticonceptivos, enfermedades de transmisión sexual etc.).	
<ul style="list-style-type: none">- La igualdad de género.- Las emociones (alegría, miedo, tristeza, amor, sorpresa, vergüenza, enfado, aversión).- El enamoramiento.- El autoconcepto y la autoestima.- Las virtudes y los defectos de uno mismo: la aceptación de uno mismo y de los demás.- La empatía.- La autorreflexión crítica (ser capaz de reflexionar y tener un criterio propio para tomar decisiones).	

Fig. nº 20: guión de la entrevista a la familia.

En relación al tipo de cuestiones que estamos tratando, existen distintas clasificaciones sobre el contenido de las mismas. Para nuestra investigación, hemos optado por la clasificación propuesta por Patton (1980, cit. en Gil, M., 2006), que distingue entre preguntas biográficas, sensoriales, sobre experiencias o conductas, sobre sentimientos, conocimientos y cuestiones de valor u opinión.

Las **entrevistas al alumnado**, se realizan dentro del aula de apoyo a la integración, puesto que, es un lugar con el que ellos están muy familiarizados. Asimismo el Departamento de Orientación, que es un lugar de trabajo bastante acogedor, tranquilo, cálido y luminoso. En la siguiente figura se muestra un plano de la misma.

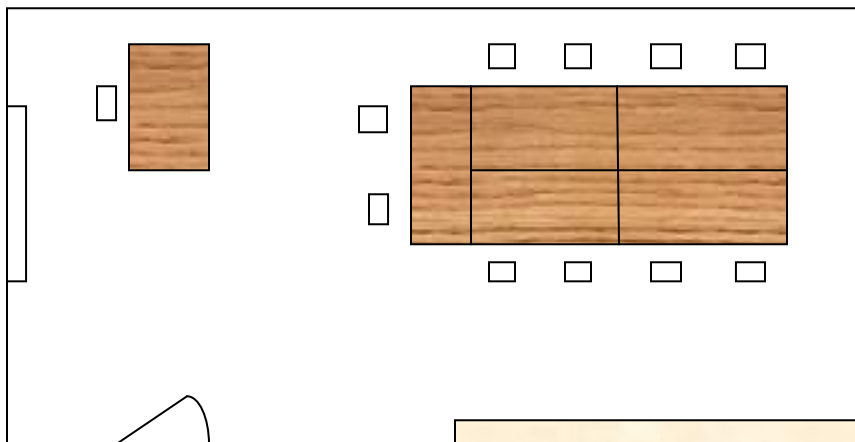


Fig. nº 21: aula de Apoyo a la Integración, IES *San Blas* de Aracena.

El guión que se siguió en ellas, es el siguiente:

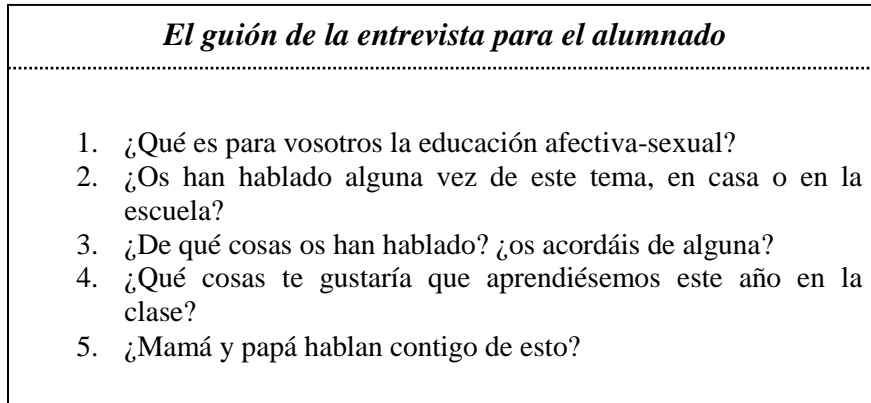


Fig. nº 22: guión de la entrevista al alumnado.

II. Ejecución de la entrevista.

a) Entrevista a la familia

En la primera toma de contacto, entrevistador y entrevistados ya se conocen, por lo que se procede a volver a explicar el porqué de la entrevista (previamente se les ha informado de ello, a la hora de establecer la reunión en cuestión), preguntar por su consentimiento, o no, para ser grabada en formato de audio para su posterior análisis, y comienzo de la misma.

En todo momento se hacen las preguntas de la forma más natural posible, como si de una conversación se tratase.

b) Entrevista al alumnado

Se plantea como una actividad más de la clase a nivel grupal, preguntándoles directamente, como cualquier otro día, aclarándoles cuántas dudas tuvieran y apoyándoles en el proceso de respuesta, ofreciéndoles pistas. Con respecto a la posibilidad de ser grabada en audio o no, previamente pedimos permiso a la familia a través de una circular firmada y sellada por la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Huelva.

III. Conclusiones.

a) Entrevista a la familia

La entrevista finaliza en un clima de cordialidad y de agradecimiento por la colaboración y atención prestadas en esta investigación.

b) Entrevista al alumnado

Se finaliza la entrevista minutos antes de que suene el timbre para el cambio de clase. Como todos los días, se produce una despedida amistosa y de confianza.

IV. Preparación de los datos.

Esta fase es previa al análisis; en ella se incluyen notas y

reflexiones, elementos significativos que se han ido recogiendo en el momento o posteriormente a la realización de la entrevista. Después, se realiza la transcripción del contenido para su posterior análisis. Como señala Woods (1989, cit. en Moya, 2002) la tarea de transcripción lleva mucho tiempo y es bastante lenta, pero imprescindible para disponer de un material indispensable con que dar respuesta a las necesidades familiares y del propio alumnado.

8. INSTRUMENTOS DE ANÁLISIS DE DATOS

8.1 EL ANÁLISIS DE CONTENIDO PARA EL ESTUDIO DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN Y DE LAS ENTREVISTAS

Posteriormente a la recogida de la información, mediante los dos grupos de discusión y las siete entrevistas (seis, a las familias; una grupal, al grupo de alumnos), el siguiente paso hace referencia al tratamiento de la información obtenida. Dicho método ha de contar con unas pautas, a partir de las cuales se extraen ciertas conclusiones que actúan como unas primeras necesidades detectadas.

Para nuestra investigación, de carácter cualitativo, optamos por un tratamiento de la información basado en *el análisis de contenido*, consistente en la reducción de la información recabada, el análisis y la interpretación de dichos datos, y la verificación y obtención de

conclusiones. Todo ello a través del establecimiento de un sistema categorial, que detallaremos más adelante. Estos pasos son los que seguidamente puntualizamos.

a) Reducción de datos

Como señalan Rodríguez, Gil y García (1996, cit. en Moya, 2002), se hace necesario simplificar la extensa información contenida, distinguiendo unidades y señalando los elementos de significado que soportan.

Entre las tareas de reducción de datos cualitativos, posiblemente la más habitual sea la **categorización y codificación de datos**; por ello, en esta primera fase del análisis, se seleccionan, focalizan, simplifican, abstraen y se transforman los datos *en bruto* obtenidos de las diversas entrevistas, en datos representativos- funcionales.

a. 1) Formación del sistema categorial

La formación del sistema de categorías es la fase más significativa de la técnica de *análisis de contenido*, que de acuerdo con Anderson (1994, cit. en Moya, 2002), *<...es la parte más importante de la investigación ya que refleja directamente el propósito del investigador y la teoría subyacente que organiza el estudio.>*

Para la elaboración de las categorías, así como para la posterior codificación, seguimos las indicaciones de Bodgan y

Biklen (1982); Guban y Lincoln (1981); Bardín (1986); Miles y Huberman (1984) y Goetz y Le Compte (1988), cit. en Moya, 2002, *<Elaborar un sistema de categorías exige un proceso constante de identificación- selección y reagrupamiento de elementos aislados, de forma que, conforme se vaya avanzando en la construcción del sistema, las más débiles conceptualmente se reagruparán en categorías o dimensiones más generales y estables.>*.

Dichas categorías pueden ser establecidas por el propio investigador a partir de diferentes vías, como la revisión teórica y conceptual de su objeto de estudio a través de otros sistemas de categorías previos u opiniones de expertos en el tema. En nuestro caso, en el procedimiento de elaboración de las mismas no se parte desde cero, sino que más bien se construyen a través de un proceso inductivo, partiendo de la lectura inicial de la información obtenida a través de los grupos de discusión y de las entrevistas – lo que nos permite una primera toma de contacto y la realización de un primer borrador de categorías-. A continuación, se revisan otros sistemas categoriales ya existentes en otras investigaciones, conseguidas a través de la base de datos TESEO. Posteriormente, se codifica, por una parte, un grupo de discusión, y por otra parte, una entrevista, a modo de ejemplo,

para comprobar la utilidad del sistema establecido, lo que permite retocar y perfilar dicho sistema y tomar decisiones acerca del mismo. Luego se elabora el sistema categorial definitivo, y finalmente, se codifica el segundo grupo de discusión y el resto de las entrevistas de forma individual, quedando así las unidades de codificación consensuadas.

Para nuestro estudio, el **sistema categorial establecido para las entrevistas** queda formado por un total de siete categorías, algunas de las cuales se subdividen en otras, tal como se expone a continuación.

CATEGORÍA	CONCEPTO ED. SEXUAL
CON	Informaciones sobre qué es y en qué consiste.

CATEGORÍA	FORMACIÓN PREVIA
FPF	Formación familiar
FPA	Formación académica
FPP	Formación personal

CATEGORÍA	LUGAR
LCA	Lugar casa
LCE	Lugar centro escolar
LC	Lugar calle

CATEGORÍA	COMUNICACIÓN
COM	Informaciones sobre si existe comunicación frecuente y de confianza entre la familia y el hijo/ a.

CATEGORÍA	PREDISPOSICIÓN
PRE	Predisposición de la familia para trabajar con los hijos/as.

CATEGORÍA	PROFESIONAL
PO	Profesor Ordinario de materias
ORI	Orientador
PT	Maestro de Pedagogía Terapéutica
O	Otros profesionales

CATEGORÍA	CONTENIDOS
CP	Contenidos Primordiales
CS	Contenidos Secundarios

Con objeto de describir las siete categorías utilizadas en la codificación de las entrevistas, a continuación pasamos a describir cada una de ellas, así como las sub-categorías correspondientes, exponiendo ejemplos de cada una de ellas extraídos de las entrevistas realizadas.

✓ **Concepto de Educación Sexual**

Introducimos en esta categoría toda la información relativa al qué se entiende por el término *educación sexual* y en qué consiste.

CATEGORÍA	DEFINICIÓN	EJEMPLO
Concepto educación Sexual	Información de la familia sobre qué es y en qué consiste.	<i>Un aspecto de la vida Una cosa normal Algo muy importante</i>

✓ **Formación previa**

Mediante esta categoría, el entrevistado se refiere a si ha recibido una formación preparación respecto a la sexualidad (entendida como una dimensión biopsicosocial del ser humano), bien haya sido a nivel familiar, escolar o personal.

CATEGORÍA	DEFINICIÓN	EJEMPLO
Formación Familiar (FF)	Declaraciones que la familia ofrece sobre si sus padres le han hablado de sexualidad en su juventud.	<i>Pues no, ni en casa ni en la escuela.</i>
Formación Académica (FA)	Referencias de la familia sobre si en la escuela o instituto recibieron alguna formación en sexualidad.	<i>No, no, no, ninguna.</i>
Formación Personal (FP)	Informaciones de la familia sobre si ellos se han formado personalmente en la temática, a través de diversos medios como, lectura de libros, cursos, etc.	<i>De la regla me enteré por mis amigas y por libros que podía coger de la biblioteca.</i>

✓ **Lugar**

Esta categoría hace referencia al lugar en el que

consideran importante que sus hijos e hijas, recibir la formación en educación afectiva-sexual. Han de optar por una formación exclusiv en el seno familiar o escolar, o bien en ambos lugares.

CATEGORÍA	DEFINICIÓN	EJEMPLO
Lugar Casa (LCA)	Informaciones dadas por los entrevistados sobre si la educación sexual debe ser recibida en casa o no.	<i>Es importantísimo que se trabaje en la escuela y en casa se le siga.</i>
Lugar Centro Escolar (LCE)	Informaciones dadas por los entrevistados sobre si la educación sexual debe ser recibida en el instituto o no.	<i>En la escuela y en la familia.</i>
Lugar Calle (LC)	Informaciones dadas por los entrevistados sobre si la educación sexual debe ser aprendida en la calle, siendo esta la <i>universidad de la vida</i> , bien sea por los amigos u otros medios de comunicación.	<i>No, en la calle no.</i>

✓ **Comunicación**

Información relativa a si la familia establece vías de comunicación fluidas y frecuentes con el hijo/ a relacionadas con la sexualidad, haciéndole preguntas y respondiendo a éstas cuando ellos las formulan (la verdad o mentiras), o evitándolas.

CATEGORÍA	DEFINICIÓN	EJEMPLO
COM	Informaciones dadas por los entrevistados sobre la comunicación padres- hijo.	<i>He hablado con los mayores y suelo hablar con los pequeños.</i>

✓ **Predisposición**

Se categoriza en este apartado la información que ofrece la familia sobre su predisposición a trabajar este tema con su hijos/a, así como aquellos aspectos en los que se ven menos cualificados y aquellos otros en los que más lo están.

CATEGORÍA	DEFINICIÓN	EJEMPLO
PRE	Informaciones dadas por la familia sobre la capacidad de respuesta educativa sexual a su hijo/ a.	<i>Me siento capacitada para trabajarlo, lo que pasa es que...el vocabulario para que ellos lo entiendan bien, pues, es más difícil.</i>

✓ **Profesional**

Basándonos en el perfil de los profesionales mejor cualificados presentes en los institutos de educación secundaria, para trabajar la educación afectivo-sexual de los alumnos con necesidades educativas especiales por razón de discapacidad cognitiva, hemos denominado así a esta categoría. Con ella, pretendemos analizar a juicio de la familia quién o quiénes son

los profesionales que reúnen el perfil más adecuado para impartir educación afectivo-sexual a sus hijos con discapacidad.

CATEGORÍA	DEFINICIÓN	EJEMPLO
Profesor Ordinario de materias (PO)	Docentes especialistas en materias curriculares como Ciencias Naturales, Matemáticas, etc.	<i>Es un conjunto, yo creo...</i>
Orientador (ORI)	Personal con formación en psicología, pedagogía o psicopedagogía.	<i>Alguien del departamento de orientación.</i>
Maestro de Pedagogía Terapéutica (PT)	Docente especialista en pedagogía terapéutica y que desempeña funciones de apoyo a la integración.	<i>Los de educación especial. ¡Por supuesto que su maestra de apoyo!</i>
Otros profesionales (O)	Personal sanitario, monitores, trabajadores sociales, etc. (Personal que colabora con el centro educativo).	<i>El médico.</i>

✓ **Contenidos**

Esta categoría agrupa los contenidos de mayor o menor relevancia dentro de la educación sexual para los entrevistados, desde los aspectos biofisiológicos, hasta los emocionales, pasando por otros tantos.

CATEGORÍA	DEFINICIÓN	EJEMPLO
Contenidos Primordiales	Reflejo de aquellos contenidos que los	<i>La amistad, las emociones, el</i>

(CP)	entrevistados consideran de vital importancia para enseñar y aprender.	<i>autoconcepto.</i>
Contenidos Secundarios (CS)	Reflejo de aquellos contenidos que los entrevistados no consideran necesarios de enseñar y aprender, o bien, después de otros más relevantes.	<i>Los aspectos biológicos.</i>

Hemos pretendido que este sistema de categorías cumpla con las indicaciones que diferentes autores proponen al respecto (Fox, 1981; Bardin, 1986; Pérez Serrano, 1994), tal como recoge Moya (2002), es decir que sea:

- **Homogéneo**, puesto que un mismo principio de clasificación dirige la organización.
- **Pertinente**, porque se adapta tanto al material soporte del texto seleccionado, como al objetivo de la investigación.
- **Productivo**, porque el sistema de categorías resulta efectivo y proporciona resultados aclaratorios.
- **Fiable**, respecto a la exactitud y constancia del instrumento, cuando se aplique diversas veces y por diferentes analistas.

Para el estudio de **los grupos de discusión**, el sistema categorial establecido queda formado por un total de seis categorías, algunas de las cuales se subdividen en otras, tal como se expone a continuación.

CATEGORÍA	CONCEPTO ED. SEXUAL
CON	Informaciones sobre qué es y en qué consiste.

CATEGORÍA	FORMACIÓN PREVIA
FPF	Formación familiar
FPA	Formación académica
FPP	Formación personal

CATEGORÍA	LUGAR
LCA	Lugar casa
LCE	Lugar centro escolar
LC	Lugar calle

CATEGORÍA	PROFESIONAL
PO	Profesor Ordinario de materias
ORI	Orientador
PT	Maestro de Pedagogía Terapéutica
O	Otros profesionales

CATEGORÍA	CONTENIDOS
CP	Contenidos Primordiales
CS	Contenidos Secundarios

CATEGORÍA	CONTENIDOS
CCBB	Competencias Básicas

a. 2) Codificación

La fase de codificación es decisiva para comprobar si el sistema categorial utilizado ha sido eficaz o no. La codificación, como señalan Rodríguez, Gil y García (1996, cit. en Moya 2002), *<...no es más que la operación concreta por la que se asigna a cada unidad un indicativo (código) propio de la categoría en la que consideramos incluida. Es el proceso físico, manipulativo, mediante el cual dejamos constancia de la categorización realizada. >*.

Por lo general, la codificación supone la designación de las unidades de análisis; y para ello se precisan unos criterios que, siguiendo a Rodríguez, Gil y García (1996, cit. en Moya, 2002) pueden ser:

- Criterios espaciales, como número de líneas, páginas, etc.
- Criterios temporales: la duración en minutos.
- Criterios temáticos: los más frecuentes; se refieren a la determinación de las diferentes unidades según el tema que abordan.
- Criterios gramaticales, como las oraciones o los párrafos.
- Criterios conversacionales, como las declaraciones

o turnos de palabra, entre otros.

- Criterios sociales, según los roles o status de los sujetos.

Algunos tipos de criterios podrían combinarse a la hora de separar las unidades de un texto. De todos ellos, sin duda, el criterio temático es el más empleado, y es el que resulta más valioso en el análisis de datos cualitativos.

b) Análisis e interpretación de datos

Recordamos que el objetivo de las entrevistas realizadas es obtener informaciones de la familia y del alumnado con los que detectar posibles necesidades relacionadas con la educación afectiva-sexual; por lo que optamos por manejar *físicamente los datos* y no mediante algún programa informático. Razón de ello es el número reducido de entrevistas realizadas, por lo que creemos conveniente que el análisis sea realizado de forma *manual* por el investigador, con el fin de extraer la máxima información posible de las mismas.

El objetivo de los grupos de discusión es obtener informaciones de los miembros del departamento de orientación, así como del grupo de expertos en sexología y educación sexual.

b. 1) Análisis vertical de las entrevistas

Este análisis se realiza mediante el agrupamiento de la información de las categorías de cada una de las entrevistas o discusiones; es decir, se agrupan todos los segmentos del texto con el mismo código, obteniéndose así toda la información que corresponde a cada una de las categorías y sub-categorías. El tener todos los fragmentos agrupados y categorizados, permite hacer un análisis más exhaustivo de los contenidos extraídos.

Sirva como aclaración el siguiente ejemplo de las entrevistas, referido a la categoría *concepto de educación afectiva-sexual*.

Concepto de Educación Afectiva- Sexual

Es un aspecto de la vida, al que hay que tomar con normalidad. Se trata de aprender correctamente lo que es, lo que conlleva y los pros y los contras. Es dar una información que se da al hijo/a para que supere sus problemas y tenga habilidad para hablar con la familia.

b.2) Análisis horizontal de las entrevistas

Este análisis consiste en recopilar la información de cada categoría y sub- categoría en el global de las siete entrevistas y de los

dos grupos de discusión, obteniéndose así información general sobre una misma categoría con las aportaciones de todos los entrevistados.

c) Fase de verificación y conclusiones

Este análisis se detallará con más precisión en el capítulo VI denominado: *Resultados obtenidos: primeras necesidades detectadas*. Por otro lado, en el capítulo XII, en las conclusiones, presentaremos el análisis interpretativo de las partes que conforman el estudio.

★ ★ ★

En el siguiente capítulo pasaremos a describir los primeros resultados obtenidos y las primeras necesidades detectadas, a través de, las entrevistas familiares y al alumnado del aula de apoyo a la integración, así como, también aquellos datos obtenidos tras la realización de ambos grupos de discusión.

CAPÍTULO V

RESULTADOS OBTENIDOS PRIMERAS NECESIDADES DETECTADAS

No perdamos nada de nuestro tiempo.

Quizás los hubo más bellos, pero éste es el nuestro.

Sartre

1. PRESENTACIÓN

En el siguiente capítulo, realizamos la presentación de los resultados obtenidos tras la realización de las entrevistas al alumnado y a sus familias y de igual manera, los resultados derivados de los grupos de discusión realizados, el primero, con un grupo de profesionales pertenecientes al Departamento de Orientación del IES *San Blas*, de Aracena, y el segundo, con un grupo de expertos en Sexología y Educación Sexual.

Recordamos que para el estudio de las entrevistas y de los grupos de discusión realizados, hacemos uso del análisis de contenido a través de un sistema de categorías diseñado exclusivamente para ello.

2. ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS

Recordemos que para nuestra investigación hemos empleado técnicas de recogida de datos que incluyen las entrevistas, tanto a las familias como al alumnado usuario del aula de apoyo a la integración con discapacidad intelectual, así como también dos grupos de discusión.

A continuación, pasaremos a analizar las entrevistas llevadas a cabo, primero a las familias y seguidamente, a los alumnos y alumnas.

2.1 ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS A LA FAMILIA

El sistema categorial establecido para nuestra investigación, en lo que hace referencia a **las entrevistas familiares**, quedó formado por **siete categorías** y que a su vez fueron estructuradas en diferentes subcategorías a las que asignamos una serie de códigos, tal como explicitamos a continuación:

CATEGORÍA	DEFINICIÓN
Concepto educación Sexual	Información de la familia sobre qué es y en qué consiste.

Fig. nº 23: categoría *Concepto de Educación afectiva-sexual*.

CATEGORÍA	DEFINICIÓN
Formación Familiar (FF)	Declaraciones que la familia ofrece sobre si sus padres le han hablado de sexualidad en su juventud.
Formación Académica (FA)	Referencias de la familia sobre si en la escuela o instituto recibieron alguna formación en sexualidad.
Formación Personal (FP)	Informaciones de la familia sobre si ellos se han formado personalmente en la temática, a través de diversos medios como, lectura de libros, cursos, etc.

Fig. nº 24: categoría *Formación*.

Resultados obtenidos: primeras necesidades detectadas

CATEGORÍA	DEFINICIÓN
Lugar Casa (LCA)	Informaciones dadas por los entrevistados sobre si la educación sexual debe ser recibida en casa o no.
Lugar Centro Escolar (LCE)	Informaciones dadas por los entrevistados sobre si la educación sexual debe ser recibida en el instituto o no.
Lugar Calle (LC)	Informaciones dadas por los entrevistados sobre si la educación sexual debe ser aprendida en la calle, siendo esta la <i>universidad de la vida</i> , bien sea por los amigos u otros medios de comunicación.

Fig. n° 25: categoría *Lugar*.

CATEGORÍA	DEFINICIÓN
COM	Informaciones dadas por los entrevistados sobre la comunicación padres- hijo.

Fig. n° 26: categoría *Comunicación*.

CATEGORÍA	DEFINICIÓN
PRE	Informaciones dadas por la familia sobre la capacidad de respuesta educativa sexual a su hijo/ a.

Fig. n° 27: categoría *Predisposición*.

CATEGORÍA	DEFINICIÓN
Profesor Ordinario de materias (PO)	Docentes especialistas en materias curriculares como Ciencias Naturales, Matemáticas, etc.
Orientador (ORI)	Personal con formación en psicología, pedagogía o psicopedagogía.
Maestro de Pedagogía Terapéutica (PT)	Docente especialista en pedagogía terapéutica y que desempeña funciones de apoyo a la integración.
Otros profesionales (O)	Personal sanitario, monitores, trabajadores sociales, etc. (Personal que colabora con el centro educativo).

Fig. nº 28: categoría *Profesional*.

CATEGORÍA	DEFINICIÓN
Contenidos Primordiales (CP)	Reflejo de aquellos contenidos que los entrevistados consideran de vital importancia para enseñar y aprender.
Contenidos Secundarios (CS)	Reflejo de aquellos contenidos que los entrevistados no consideran necesarios de enseñar y aprender, o bien, después de otros más relevantes.

Fig. nº 29: categoría *Contenidos*.

Teniendo estas categorías como referente, y tratando de clarificar el significado de cada una de las subcategorías a las que hemos ido adjudicando un código, vamos a ejemplificar cada uno de ellos extrayendo fragmentos del texto.

Resultados obtenidos: primeras necesidades detectadas

Posteriormente, después de ejemplificar cada categoría, pasaremos a reflexionar sobre los resultados obtenidos en las entrevistas a las familias del alumnado con discapacidad cognitiva usuarios del aula de apoyo a la integración.

Comenzaremos preguntando sobre la definición de *Educación afectiva-sexual*, intentando buscar puntos de encuentro y posibles discrepancias.

CATEGORÍA	EJEMPLOS
Concepto educación Sexual	<p>Información de la familia sobre qué es y en qué consiste.</p> <p><i>“Es un aspecto más de la vida que hay que tomarlo con normalidad. Es una cosa muy normal.” (entrevista 1)</i></p> <p><i>“Es una información para superar sus problemas, que él sepa lo que es y pueda contrastar, siempre dentro de la capacidad, para que él pueda comprenderlo. Es una cosa que hace falta.” (entrevista 2)</i></p> <p><i>“Es algo muy importante, por el caso de los embarazos y la mala formación. Hay que informar de lo que es el sexo y cómo se debe practicar y las precauciones que hay que tener.” (entrevista 3)</i></p> <p><i>“Es una cosa muy importante que nosotros no la hemos tenido y es una cosa buena. Es aprender correctamente la sexualidad, lo que conlleva y los pros y los contras.” (entrevista 4)</i></p> <p><i>“Es una cosa muy normal que no tiene</i></p>

	<p><i>importancia ninguna; es algo de la vida, un tema más.” (entrevista 5)</i></p> <p><i>“Es algo importante que los niños deben saber. Es algo que se debe enseñar en el instituto porque ustedes sabéis cómo enseñarlo.” (entrevista 6)</i></p>
--	--

En primer lugar, observamos que la definición del **término se sobre-entiende por las familias, pero que no está totalmente definido**; es decir, todos saben de qué están hablando, pero no son capaces de explicarlo con claridad. Coinciden en catalogar la educación afectiva-sexual como un aspecto más de la vida y que, por ende, hay que abordarlo desde la *normalidad*. Por otra parte, hacen referencia a la mala formación que existe, y, por tanto, apuestan sin ninguna duda porque se profundice en este trabajo.

CATEGORÍA	EJEMPLOS
Formación Familiar (FF)	<p>Declaraciones que la familia ofrece sobre si sus padres le han hablado de sexualidad en su juventud.</p> <p><i>“Mis padres me han explicado lo que ha hecho falta.” (entrevista 1)</i></p> <p><i>“Ni en casa ni en la escuela.” (entrevista 2)</i></p> <p><i>“A mi madre le daba vergüenza decírmelo. Pues no, ni en casa ni en la escuela. Era un tema tabú.” (entrevista 2)</i></p>

<p>Formación Académica (FA)</p>	<p><i>“No, nada de nada. Ni en casa ni en la escuela.” (entrevista 3)</i></p> <p><i>“Lo primordial, lo básico. Cuando te pasaba lo de la regla (¿te has caído por la escalera? ¿Te has caído del doblao?) y poco más...cuidado con los niños. Mi madre se retraía, pero menos. Era una educación de tú lo aprendes en la calle.” (entrevista 5)</i></p> <p>Referencias de la familia sobre si en la escuela o instituto recibieron alguna formación en sexualidad.</p> <p><i>“En el colegio, en Naturales. Éramos todas niñas.” (entrevista 4)</i></p> <p><i>“En la escuela, cero.” (entrevista 1)</i></p> <p><i>“En el colegio te daban algo, tampoco mucho. Lo que es la reproducción.” (entrevista 6)</i></p> <p><i>“En el colegio, nada.” (entrevista 3)</i></p>
<p>Formación Personal (FP)</p>	<p>Informaciones de la familia sobre si ellos se han formado personalmente en el tema, a través de diversos medios como, lectura de libros, cursos, etc.</p> <p><i>“Lo que te decían los amigotes y los más mayores.” (entrevista 2)</i></p> <p><i>“Lo aprendíamos nosotros de los libros que nos buscábamos por ahí.” (entrevista 4)</i></p>

Como advertimos, la **formación en educación sexual** recibida de sus familias suele ser, generalmente, **muy limitada**. Coinciden en reconocer que a nivel familiar no recibieron apenas nada de ellas, salvo contados casos en los que algún progenitor les explicó las ideas más

básicas, y siempre centradas en el desarrollo femenino (la menstruación) y la reproducción humana.

A **nivel escolar**, prácticamente la educación sexual **no estaba contemplada en los planes de estudio**, exceptuando algunas **experiencias concretas** en la materia de **ciencias de la naturaleza**, donde se les hablaba de la reproducción de las personas.

A nivel de formación personal, a lo largo de la vida los familiares del alumnado del aula de apoyo a la integración, afirman haber recibido algún tipo de información de personas cercanas a ellos y de mayor edad.

CATEGORÍA	EJEMPLOS
<p>Lugar Casa (LCA)</p>	<p>Informaciones dadas por los entrevistados sobre si la educación sexual debe ser recibida en casa o no.</p> <p><i>“En casa también es importante, por lo menos con el tipo de niños estos.” (entrevista 1)</i></p> <p><i>“En casa, a los niños, hay que hablarles de este tema.” (entrevista 4)</i></p> <p><i>“Más que nada es en la familia.” (entrevista 3)</i></p> <p><i>“Empezar por la familia, para que ellos no lleguen al colegio sin saber.” (entrevista 2)</i></p> <p>Informaciones dadas por los entrevistados sobre si la educación sexual debe ser recibida en el instituto o no.</p>

Resultados obtenidos: primeras necesidades detectadas

<p>Lugar Centro Escolar (LCE)</p>	<p><i>“En el colegio, los profesionales sabéis darlo y los padres no sabemos. Vosotros estáis preparados.” (entrevista 1)</i></p> <p><i>“Es importantísimo que se trabaje en la escuela y que en casa, se le siga.” (entrevista 2)</i></p> <p><i>“Sería una ventaja en los institutos y en los colegios, porque son cosas más técnicas, más estudiadas.” (entrevista 3)</i></p> <p><i>“Es muy importante que vayan preparados como en otra asignatura más. En los dos sitios (casa y colegio).” (entrevista 4)</i></p> <p><i>“Hace falta también que en el colegio le den un poco, porque hay familias en que es tabú.” (entrevista 6)</i></p>
<p>Lugar Calle (LC)</p>	<p>Informaciones dadas por los entrevistados sobre si la educación sexual debe ser aprendida en la calle, siendo esta la <i>universidad de la vida</i>, bien sea por los amigos u otros medios de comunicación.</p>

Respecto al lugar donde la familia está de acuerdo en que sus hijos/ as reciban educación afectiva-sexual, apuestan porque la reciban **tanto en casa como en el centro escolar**. En ningún caso creen que deba ser a través de los iguales o durante la vida.

CATEGORÍA	EJEMPLOS
COM	Informaciones dadas por los entrevistados sobre la comunicación padres- hijo.

“No, porque él no está en ese...” “Yo muy poco. Pregunta poco.” (entrevista 2)

“Nos hace preguntas y con palabra, como hay que responder, se le explica todo. Nunca le hemos mentado.” (entrevista 1)

“No, yo no hablo. Le he mentado, porque no sabes cómo se lo vas a explicar.” (entrevista 3)

“He hablado con los mayores y suelo hablar con los pequeños. Me hacen bastantes preguntas. Intento hacer que lo comprendan bien. Nunca les miento.” (entrevista 4)

“Cuando tiene preguntas le contesto. Cuando era pequeña le mentía, pero ahora no. No suele preguntar.” (entrevista 5)

“Yo se las respondo. Sin meterme en más profundidad.” (entrevista 6)

Acerca del grado de comunicación sobre educación sexual, entre los padres y madres y los hijos/ as existe una **ligera inclinación hacia no hablar de estos temas**. Unos argumentan que los hijos son tímidos; y otros que no se sienten preparados para ello, es decir, que no saben cómo abordar los interrogantes que se les presentan.

CATEGORÍA	EJEMPLOS
PRE	<p>Informaciones dadas por la familia sobre la capacidad de respuesta educativa sexual a su hijo/ a.</p> <p><i>“No me veo preparada en explicarle las relaciones con los niños, en ser pareja y eso.” (entrevista 1)</i></p> <p><i>“Me siento capacitada para trabajarlo, a lo mejor, el vocabulario para que ellos lo entiendan bien, pues, es más difícil. Es mejor tener a alguien que te explique a ti mismo la forma de que ellos puedan entenderlo. Nunca me he quedado callada, siempre les he contestado. Me he parado un poquito a pensarlo, pero siempre les he contestado adecuado a la pregunta.” (entrevista 2)</i></p> <p><i>“Creo que me encuentro preparada. Ahora, luego, a lo mejor no.” (entrevista 3)</i></p> <p><i>“Creo que estoy preparada para contestarle todo.” (entrevista 4)</i></p> <p><i>“Me es difícil hablar con él de sexualidad. ¡No lo quisiera yo!”</i></p> <p><i>“Lo que más trabajo me costará a mi, lo que es el deseo y el morbo ese. Lo que es la realidad no me cuesta, pero lo de la otra parte, me da un poco de corte.” (entrevista 5)</i></p> <p><i>“Las enfermedades venéreas, las consecuencias que a él le pueden traer, los síntomas. No sé cómo afrontar eso. El uso del preservativo sí se lo podría explicar. La masturbación no sé cómo, ahí es donde ya no me veo preparada hacia él. No sé cómo entrar en eso. Siempre que estemos preparados, mi</i></p>

	<p><i>marido y yo, y nos den unas pautas para decírselo de una manera. Con los chavales de educación especial hay que estar más orientados porque ellos ven el mundo de otra manera, no tienen el raciocinio...entonces el impulso sexual los pueden llevar a hacer algo que no deben.” (entrevista 6)</i></p>
--	--

Sobre el nivel de predisposición de las familias a dar una respuesta educativa sobre las preguntas surgidas en torno a este tema, ellos consideran que en general **serían capaces de responder las preguntas** de sus hijos, exceptuando algunos supuestos que ni siquiera se plantean para el día en que su hijo/ a les formule dichas preguntas.

CATEGORÍA	EJEMPLOS
<p>Profesor Ordinario de materias (PO)</p>	<p>Docentes especialistas en materias curriculares como Ciencias Naturales, Matemáticas, etc.</p> <p><i>“Una educadora, una profesora que conozca a los niños de vario tiempo y ella sabe cómo son afectivamente. Cualquiera, no.” (entrevista 1)</i></p>
<p>Orientador (ORI)</p>	<p>Personal con formación en psicología, pedagogía o psicopedagogía.</p> <p><i>“Si está la psicóloga, pues otra parte, también.” (entrevista 1)</i></p> <p><i>“Alguien del Departamento de</i></p>

<p>Maestro de Pedagogía Terapéutica (PT)</p>	<p><i>Orientación, que son quienes más conocen a los niños.” (entrevista 3)</i></p> <p>Docente especialista en pedagogía terapéutica y que desempeña funciones de apoyo a la integración.</p> <p><i>“Ustedes, los de apoyo. Porque sois quienes más sabéis de ellos y ellos tienen mucha confianza con vosotros.” (entrevista 2)</i></p> <p><i>“Los de educación especial, porque estáis más tiempo con ellos y porque habéis estudiado el tema ese.” (entrevista 4)</i></p> <p><i>“Por supuesto que su maestra de apoyo. Porque es quien mejor lo conoce y con la que más confianza tiene para preguntarle y comentarle lo que sea.” (entrevista 5)</i></p> <p><i>“La maestra de educación especial un poco lo que son las aclaraciones y demás historias.” (entrevista 6)</i></p>
<p>Otros profesionales (O)</p>	<p>Personal sanitario, monitores, trabajadores sociales, etc. (Personal que colabora con el centro educativo).</p> <p><i>“Con ayuda de los demás, también.” (entrevista 4)</i></p> <p><i>“Las personas que más estén en contacto con él, una persona que tenga cierta preparación. Una persona que sepa ponerse a su nivel y a su manera de pensar.” (entrevista 2)</i></p> <p><i>“El médico.” Es un conjunto, yo creo.” (entrevista 6)</i></p>

En relación a qué profesional es el más indicado para transmitir informaciones y para dar formación en sexualidad al alumnado con discapacidad cognitiva, la mayoría de las familias pone su mirada en el **maestro/a especialista en pedagogía terapéutica**, alegando que es un profesional que conoce bien a sus hijos y que está especializado en ello. No obstante, en casos aislados, hacen mención a que debe ser una formación impartida por un grupo multidisciplinar, en el que podrían colaborar otros profesionales.

CATEGORÍA	EJEMPLOS
<p>Contenidos Primordiales (CP)</p>	<p>Reflejo de aquellos contenidos que los entrevistados consideran de vital importancia para enseñar y aprender.</p> <p>La amistad El enamoramiento. Autorreflexión crítica.</p>
<p>Contenidos Secundarios (CS)</p>	<p>Reflejo de aquellos contenidos que los entrevistados no consideran necesarios de enseñar y aprender, o bien, después de otros más relevantes.</p> <p>La igualdad de género. Las virtudes y los defectos. La empatía.</p> <p>Los menos, menos valorados Los aspectos biológicos. Las emociones. El autoconcepto y la autoestima.</p>

Por lo general, las familias dan mayor importancia en primer lugar, a la enseñanza de contenidos relacionados con la amistad. En segundo lugar, a aquellos que tengan que ver con el proceso de enamoramiento entre las personas; y en tercer lugar, a la capacidad de reflexionar de forma crítica y constructiva sobre un acontecimiento o situación.

Los contenidos menos valorados por los familiares de nuestro alumnado, son aquellos que tienen relación con los aspectos biológicos (aparato reproductor, menstruación, eyaculación, embarazo, etc.), con las emociones y con el autoconcepto/ autoestima.

2.1 ANÁLISIS DE LA ENTREVISTA AL ALUMNADO

Para proceder al análisis de la entrevista realizada al alumnado usuario del aula de apoyo a la integración del IES *San Blas*, recordaremos antes que nada el guión de preguntas planteado para la misma. Éste es el siguiente:

<i>Guión de la entrevista para el alumnado</i>
<ol style="list-style-type: none">1. ¿Qué es para vosotros la educación afectiva-sexual?2. ¿Os han hablado alguna vez de este tema, en casa o en la escuela?3. ¿De qué cosas os han hablado? ¿os acordáis de alguna?4. ¿Qué cosas os gustaría que aprendiésemos este año en la clase?5. ¿Mamá y papá hablan con vosotros sobre esto?

Dadas las dificultades que presenta el alumnado en relación a la comunicación lingüística (expresión oral, vocabulario, estructuras morfo-sintácticas, etc.), el sistema de categorías establecido para las entrevistas a la familia queda limitado para ellos a cuatro. Por tanto, las categorías que hemos tomado para el análisis de esta entrevista son las que seguidamente mostramos:

CATEGORÍA	DEFINICIÓN
Concepto educación Sexual	Información del alumnado sobre qué es y en qué consiste.

Fig. nº 30: categoría *Concepto*

CATEGORÍA	DEFINICIÓN
COM	Informaciones dadas por los entrevistados sobre la comunicación padres- hijo.

Fig. nº 31: categoría *Comunicación*

CATEGORÍA	DEFINICIÓN
Lugar Casa (LCA)	Informaciones dadas por los entrevistados sobre si han recibido información/ formación en casa.
Lugar Centro Escolar (LCE)	Informaciones dadas por los entrevistados sobre si han recibido información/ formación en el colegio o instituto.
	Informaciones dadas por los entrevistados sobre si han aprendido algo en la calle, por

Resultados obtenidos: primeras necesidades detectadas

Lugar Calle (LC)	los amigos, internet...
---------------------	-------------------------

Fig. n° 32: categoría *Lugar*

CATEGORÍA	DEFINICIÓN
Contenidos Primordiales (CP)	Reflejo de aquellos contenidos que los entrevistados consideran de mayor interés para ellos.
Contenidos Secundarios (CS)	Reflejo de aquellos contenidos que los entrevistados no consideran necesarios de enseñar y aprender, o bien, después de otros más relevantes.

Fig. n° 33: categoría *Contenidos*.

Teniendo estas categorías como referente, vamos a ejemplificar cada una de ellas extrayendo fragmentos del texto correspondiente a lo que los alumnos/ as han manifestado.

Posteriormente, después de ejemplificar cada categoría, pasaremos a reflexionar sobre los resultados obtenidos en la entrevista grupal.

CATEGORÍA	EJEMPLOS
Concepto educación Sexual	Información del alumnado sobre qué es y en qué consiste. “No sé...” “Lo de la regla.” “Jejeje...” “¡Y yo qué sé, maestra!”

“¡Pues el sexo y eso!”

Si prestamos atención a las respuestas dadas por el alumnado, observamos que no saben qué es la educación sexual. En algunos casos, podemos intuir que han oído hablar de ella y que **tienen, por tanto, alguna mínima información acerca del tema.**

CATEGORÍA	EJEMPLOS
COM	Informaciones dadas por los entrevistados sobre la comunicación padres- hijo. “A mí me han explicado lo del bebé que sale... y eso.” “A mí, no...” “No sé, Silvia...” “A mí muchas cosas.”

Obtenidas las respuestas, parece ser que **la comunicación entre los padres y madres y los hijos/ as no es muy frecuente dentro de la vida en familia.** En casos aislados, encontramos una alumna a la que le han explicado el nacimiento de un bebé (posiblemente algún caso cercano a la familia).

Resultados obtenidos: primeras necesidades detectadas

CATEGORÍA	EJEMPLOS
Lugar Casa (LCA)	<p>Informaciones dadas por los entrevistados sobre si han recibido información/ formación en casa.</p> <p>“Un poco...”</p> <p>“No sé...es que no sé...”</p> <p>“Mi madre.”</p>
Lugar Centro Escolar (LCE)	<p>Informaciones dadas por los entrevistados sobre si han recibido información/ formación en el colegio o instituto.</p> <p>“No.”</p> <p>“No.”</p> <p>“No sé...”</p> <p>“Que yo sepa, no.”</p> <p>“Jajajaja...”</p>
Lugar Calle (LC)	<p>Informaciones dadas por los entrevistados sobre si han aprendido algo en la calle, por los amigos, internet...</p> <p>“Un amigo tiene condones y me los ha enseñado.”</p> <p>“No...”</p> <p>“Jojojo...”</p> <p>“Una amiga me ha dicho que es bisexual.”</p>

Respecto a si han recibido algún tipo de información o formación en algún lugar (casa, centro escolar o en la calle), los alumnos/ as con

necesidades educativas especiales de nuestra investigación afirman que en casa más que en el instituto.

CATEGORÍA	EJEMPLOS
Contenidos Primordiales (CP)	Reflejo de aquellos contenidos que los entrevistados consideran de mayor interés para ellos. “Qué es el amor. Qué es hacer el amor. Qué es el sexo.” “¿Qué es la fecundación?” “¿Cuándo se queda embarazada, con la regla o sin la regla?” “Hablar de la homosexualidad”. “Punto G (hombres y mujeres).” “No sé...” “Lo que hacen los perros...”
Contenidos Secundarios (CS)	Reflejo de aquellos contenidos que los entrevistados no consideran necesarios de enseñar y aprender, o bien, después de otros más relevantes.

Al alumnado del aula de apoyo a la integración, le preocupan temas relacionados muy directamente con su entorno y la emergencia progresiva de las relaciones sexuales. **Les interesan temas en relación con el sexo, el placer, embarazos y la orientación sexual.**

3. ANÁLISIS DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN

El sistema categorial establecido para nuestra investigación, en lo que hace referencia a los grupos de discusión, quedó formado por **seis categorías**, que a su vez fueron estructuradas en diferentes subcategorías a las que asignamos una serie de códigos, tal como detallamos a continuación:

CATEGORÍA	CONCEPTO ED. SEXUAL
CON	Informaciones sobre qué es y en qué consiste.

Fig. nº 34: categoría *Concepto de educación afectiva-sexual*

CATEGORÍA	FORMACIÓN PREVIA
FPF	Formación familiar
FPA	Formación académica
FPP	Formación personal

Fig. nº 35: categoría *Formación*

CATEGORÍA	LUGAR
LCA	Lugar casa
LCE	Lugar centro escolar
LC	Lugar calle

Fig. nº 36: categoría *Lugar*

Resultados obtenidos: primeras necesidades detectadas

CATEGORÍA	PROFESIONAL
PO	Profesor Ordinario de materias
ORI	Orientador
PT	Maestro de Pedagogía Terapéutica
O	Otros profesionales

Fig. nº 37: categoría *Profesional*

CATEGORÍA	CONTENIDOS
CP	Contenidos Primordiales
CS	Contenidos Secundarios

Fig. nº 38: categoría *Contenidos*

CATEGORÍA	CONTENIDOS
CCBB	Competencias Básicas

Fig. nº 39: categoría *Competencias Básicas*

Teniendo estas categorías como referente en los grupos de discusión, tanto de los miembros del Departamento de Orientación del IES *San Blas*, como de los expertos en sexología y en Educación Sexual mencionados en capítulos anteriores, y tratando de clarificar el significado de cada una de las subcategorías a las que hemos ido

adjudicando un código, vamos a ejemplificar cada uno de ellos extrayendo fragmentos del texto.

Posteriormente, después de ejemplificar cada categoría, pasaremos a reflexionar sobre los resultados obtenidos en ambos grupos de discusión.

CATEGORÍA	EJEMPLOS
CON	<p>Informaciones sobre qué es y en qué consiste.</p> <p>Grupo 1: miembros del Dep. Or.</p> <p><i>“Conocimiento de uno mismo, conocimiento de las relaciones con los demás, amistad, enamoramiento, las relaciones sexuales, etc.”</i></p> <p><i>“Información y conocimiento de las relaciones de amistad y de pareja.”</i></p> <p><i>“Educación que ha de estar presente en toda la escolaridad. Debe incluir información, orientaciones sobre aspectos afectivos, emocionales...para que puedan establecer una comunicación sexual con otras personas.”</i></p> <p><i>“Educación muy de moda en los últimos tiempos y más, en las personas con discapacidad. Es un derecho fundamental. Conocimiento de su cuerpo, disfrute, estableciendo lazos afectivos. Forma parte de nuestro</i></p>

desarrollo integral y que favorezca nuestras relaciones sociales con el entorno.”

*“Es la **educación integral** de la persona. Capacidad sexual, sin este aspecto no podemos entendernos, no estamos completos.”*

Grupo 2: expertos en sexología y educación sexual

*“Se basa en el principio de **equidad de derechos** y deberes del ser humano, en sus relaciones socioafectivas e interpersonales de vivir una sexualidad plena y sana.”*

*“Es una educación que ha de **desarrollarse a lo largo de toda la vida** de la persona, es un aspecto más de cada uno de nosotros, que **no solo es sexo**, sino también hay que tener en cuenta la dimensión social, emocional, sentimental, etc. de las personas.”*

“Creo que fundamentalmente es un tipo de educación para saber de ti mismo y de tus relaciones con los demás. Ciertamente es, que siempre se ha asociado al sexo y a los métodos anticonceptivos, pero va mucho más allá. También está ligada a la evitación de los abusos sexuales, por eso, debe empezarse desde que los niños/as son pequeños.”

“Educación sexual es en sentido amplio, el coito es solo una parte de la sexualidad.”

*“La sexualidad es mi **forma de expresarme y de relacionarme con la gente**. Es lo que he ido interiorizando a lo largo de toda la vida. Es una dimensión biológica, psicológica y social del ser humano.”*

De las opiniones de ambos grupos, podemos advertir que el término sexualidad o educación afectiva-sexual sigue generando controversias a la hora de encontrar una definición adecuada. Es cierto que todos los participantes se debaten en una amplia línea de ideas acerca de la misma; no obstante, podemos concluir afirmando que todos/as quieren hacernos entender que el término se refiere a los significados individuales y sociales del sexo, además de a sus aspectos biológicos. Dicho concepto lo utilizamos para hacer referencia a una dimensión primordial del hecho de ser humanos. La sexualidad de una persona se manifiesta de tres maneras: sabemos que la sexualidad está implicada en los procesos de fecundación, embarazo y parto; tiene que ver con las diferentes formas de sentir y provocar placer y, finalmente, es necesario destacar cómo la sexualidad determina la forma de comunicarnos y relacionarnos con otras personas. De esta manera, las funciones de la sexualidad quedan definidas como reproducción, placer y comunicación.

CATEGORÍA	EJEMPLOS
FPF	<p>Formación familiar</p> <p>Grupo 1: miembros del Dep. Or.</p> <p>Grupo 2: expertos en sexología y educación sexual</p> <p>“Mi madre me ha hablado bastante de eso, ya sabes, de la regla, del cuidado que hay que tener con los hombres, jejeje y sobre todo me decía que intentara tener cuidado.”</p>
FPA	<p>Formación académica</p> <p>Grupo 1: miembros del Dep. Or.</p> <p><i>“Una charla que nos dieron en el instituto.”</i></p> <p><i>“Formación reglada, ninguna. Solo la experiencia.”</i></p> <p><i>“Sí, un curso de formación con Fernando Barragán (Canarias).”</i></p> <p>Grupo 2: expertos en sexología y educación sexual</p> <p><i>“sí, un máster.”</i></p> <p><i>“Sí, este máster.”</i></p> <p><i>“Sí, un par de cursos y este máster.”</i></p> <p><i>“Sí, de algo me hablaron en la carrera y ahora, el máster.”</i></p>
FPP	<p>Formación personal</p> <p>Grupo 1: miembros del Dep. Or.</p> <p><i>“No he tenido la suerte de recibir una educación afectiva-sexual amplia y exhaustiva en las edades</i></p>

	<p><i>de escolarización en el entorno educativo, ni en la familia. Ha sido una educación tratada de forma transversal.”</i></p> <p><i>“La formación ha ido desarrollándose, a lo largo de los años, por la vía docente. A pesar de ello, siguen existiendo lagunas al respecto.”</i></p> <p>Grupo 2: expertos en sexología y educación sexual</p> <p><i>“La experiencia personal.”</i></p>
--	---

Respecto a la formación que los participantes reconocen tener, hace referencia a unas informaciones, en algunos casos dadas por la familia y, en otros, informaciones y formación recibida de forma académica, bien a través de cursos, jornadas o máster.

CATEGORÍA	EJEMPLOS
LCA	<p>Lugar casa</p> <p>Grupo 1: miembros del Dep. Or.</p> <p><i>“La educación de una persona está ligada a todos aquellos contextos donde se desarrolle la vida del alumno/ a. Ambos contextos (casa y instituto) están estrechamente relacionados en el proceso de educación de cualquier persona.”</i></p> <p><i>“Tanto en el instituto como en</i></p>

<p>LCE</p>	<p><i>casa.”</i></p> <p><i>“Con este alumnado, desde casa y en el IES, por sus limitaciones de acceso a la información.”</i></p> <p><i>“Todos tenemos que aportar: la familia por su componente afectivo, los docentes desde la perspectiva profesional, las asociaciones, los amigos, etc.”</i></p> <p><i>“En cualquier lugar y coordinadamente, utilizando estrategias comunes y planteamientos coherentes que demuestren cohesión entre la casa y el instituto.”</i></p> <p>Grupo 2: expertos en sexología y educación sexual</p> <p><i>“Pienso que discapacidad y educación afectiva-sexual no son incompatibles, sino, imprescindibles en la vida del ser humano y merecen aprender a vivirla y experimentarla. Se debe recibir en el entorno familiar e institución educativa.”</i></p> <p><i>“Para nada, la discapacidad y la educación sexual deben ir necesariamente unidas, hay que enseñarles tanto en casa como en la escuela.”</i></p>
	<p>Lugar centro escolar</p> <p>Grupo 1: miembros del Dep. Or.</p> <p>Grupo 2: expertos en sexología y educación sexual</p>

LC	<p><i>“En el colegio es muy importante que le hablen de ello, porque hay muchas familias que no se atreven.”</i></p> <p><i>“Para muchas familias creo que es un mal trago, también depende del nivel de confianza (con los hijos) y del nivel cultural que tengan, por supuesto.”</i></p>
	<p>Lugar calle</p> <p>Grupo 1: miembros del Dep. Or.</p> <p>Grupo 2: expertos en sexología y educación sexual</p> <p><i>“Pienso que nunca deberían aprenderlo en la calle, en la universidad de la vida, ya me entiendes.”</i></p> <p><i>“Lógicamente, metiendo la pata no es la mejor manera de aprender este tema...”</i></p>

Si observamos las contestaciones de las personas que han participado en ambos grupos de discusión, la gran mayoría coinciden en apostar por una educación afectiva-sexual recibida tanto en el hogar familiar como en el centro educativo. Lógicamente, hablan de coordinación entre ambas partes, ya que el proceso enseñanza-aprendizaje debe ir en una misma línea, utilizando los mismos términos, y proponiendo la misma forma de actuación.

CATEGORÍA	EJEMPLOS
PO	<p>Profesor Ordinario de materias</p> <p>Grupo 1: miembros del Dep. Or.</p> <p>Grupo 2: expertos en sexología y educación sexual</p>
ORI	<p>Orientador</p> <p>Grupo 1: miembros del Dep. Or.</p> <p>Grupo 2: expertos en sexología y educación sexual</p>
PT	<p>Maestro de Pedagogía Terapéutica</p> <p>Grupo 1: miembros del Dep. Or.</p> <p><i>“Esta enseñanza se debe llevar a cabo con la mayor normalidad posible. El contexto más normalizador es el aula ordinaria, pero debido a las características especiales de este alumnado, el mejor contexto para aprender los aspectos más específicos de la educación afectiva-sexual es el aula de apoyo a la integración junto con el maestro/a de pedagogía terapéutica.”</i></p> <p><i>“El profesional de PT junto con el orientador del centro, ya que, es la persona más cercana del equipo educativo que trabaja con ellos y los conoce mejor.”</i></p>

Grupo 2: expertos en sexología y educación sexual

“¡Hombre!, el maestro de educación especial debe conocerlos muy bien, él sabe cómo enseñarles y sabe qué tiene que hacer cuando ellos no entienden bien las cosas que les explican.”

Otros profesionales

Grupo 1: miembros del Dep. Or.

“Los que tengan formación, tanto discapacidades como, en educación afectiva-sexual. Cuanto mayor esté preparado el profesional, mejor será, y aún más, si tiene relación directa con estas personas.”

*“No entiendo en qué medida unos pueden ser mejores que otros. Sí es verdad que, dependiendo de la labor que realizan, una intervención muy técnica y profesional de un psicólogo (orientador) o de un médico, pueda ser muy enriquecedora frente a otras. Pero quien dice que, ¿la intervención diaria de la familia o del maestro que trabaja directamente con el alumnado no hace una labor más efectiva? **En el funcionamiento coordinado de todos los implicados, está la clave.**”*

*“Cualquier persona que tenga clara la importancia de esta educación integral y que considere a la persona con discapacidad. **Pueden hacerla todos los profesionales que intervienen en el proceso educativo:** profesorado de aula, tutores/ as, profesorado de PT, monitores, orientadores/ as...”*

	<p>Grupo 2: expertos en sexología y educación sexual</p> <p><i>“Pienso que los sexólogos/as, psicopedagogos/as, docentes, psicólogos/ as...es decir, un grupo interactivo contando con el apoyo familiar.”</i></p> <p><i>“Estoy convencida de que el aprendizaje, si es entre todos, se aprende mejor. Hay un refrán que dice algo así: para enseñar es necesaria toda una tribu, entiendes?”</i></p> <p><i>“Trabajar con los padres, por un lado, con los profes, por otro, si hay algún médico (pediatra), psicólogos...con todos me parece mejor.”</i></p>
--	--

Analizando los datos obtenidos, nos damos cuenta de que apuestan porque esta enseñanza sea dirigida por un equipo multidisciplinar. En cierto modo, apuestan por el maestro/a especialista en pedagogía terapéutica (educación especial), por ser quien que tiene experiencia en el trabajo con estas personas y con el que ellos mantienen lazos de confianza. También defienden la intervención de cualquier persona, siempre y cuando conozca las características de este colectivo y esté formado en el tema.

CATEGORÍA	EJEMPLOS
CP	Contenidos Primordiales Grupo 1: miembros del Dep. Or.

CS	<p><i>Aspectos biológicos.</i> <i>Autoconcepto/ autoestima.</i> <i>Emociones.</i></p> <p>Grupo 2: expertos en sexología y educación sexual</p> <p><i>Amistad.</i> <i>Las emociones.</i> <i>Autoconcepto/ autoestima.</i> <i>Virtudes y defectos de uno mismo.</i> <i>Empatía</i> <i>Autorreflexión crítica.</i></p>
	<p>Contenidos Secundarios Grupo 1: miembros del Dep. Or.</p> <p><i>Amistad.</i> <i>Igualdad de género.</i> <i>Enamoramiento.</i> <i>Virtudes/ defectos.</i> <i>Autorreflexión crítica.</i></p> <p>Menos valorado: la empatía</p> <p>Grupo 2: expertos en sexología y educación sexual</p> <p>Aspectos biológicos.</p>

En cuanto a los contenidos primordiales y secundarios de enseñanza, existen diferencias entre ambos grupos. Los primeros apuestan por la enseñanza de la sexología (aparato reproductor, menstruación, eyaculación, embarazo, etc.), frente a los segundos, que apuestan por la parte más afectiva y emocional de la sexualidad.

CATEGORÍA	EJEMPLOS
<p>CCBB</p>	<p>Competencias Básicas</p> <p>Grupo 1: miembros del Dep. Or.</p> <p><i>“El desarrollo y trabajo de las CCBB está planteado para que todos los alumnos/ as alcancen el máximo desarrollo personal, social, emocional e intelectual. Por ello, considero que sí.”</i></p> <p><i>“Supongo que proponiéndotelo, se podrán alcanzar todas mediante esta educación.”</i></p> <p><i>“sí, al igual que en el resto de áreas curriculares.”</i></p> <p><i>“Considero que la educación afectiva-sexual aportará otro eslabón más de esa cadena hacia la educación integral. Si todo está concebido a mejorar el grado de adaptabilidad de las personas al medio en que se desarrollan, entonces, por qué no van a conseguirse. Está claro que en esto influyen factores como el grado de discapacidad del alumno, pero creo que en todo lo relativo a este tipo de educación no debe porqué verse influenciada.”</i></p> <p><i>“Sí, no todas con la misma profundidad, pero sí todas ellas se pueden ser trabajadas.”</i></p> <p>Grupo 2: expertos en sexología y educación sexual</p> <p><i>“¿Por qué no? En educación infantil se trabaja partiendo del principio globalizador, funcional y significativo.”</i></p>

	<p><i>“Soy sanitario, no sé qué es eso de las competencias básicas.”</i></p> <p><i>“Yo no estoy muy puesta en eso de las competencias.”</i></p> <p><i>“Por supuesto que sí, hay que enseñar a ser competentes sexual y afectivamente.”</i></p>
--	--

Finalmente, respecto a la relación de las competencias básicas y la educación afectiva-sexual, los que aportan mayor información son aquellas personas pertenecientes al Departamento de Orientación. Ellos apuestan por trabajar este tema desde la concepción que la nueva ley de educación exige.

Resumiendo este capítulo, aclaramos los siguientes datos:

Respecto a las familias	Respecto al alumnado
<ol style="list-style-type: none">1. Saben de qué trata la educación afectiva-sexual, pero no conocen todos los ámbitos que abarca. La consideran un aspecto más de la vida y por tanto, defienden abordarla con <i>normalidad</i>, en general.2. Carencias formativas, limitaciones destacables.3. Escasa formación previa, tanto en casa como en la escuela.4. Apuestan por la educación afectiva-sexual en casa y en la escuela.5. En general, se sienten capacitados para abordar cualquier interrogante o	<ol style="list-style-type: none">1. Tienen una mínima información, unos pocos conocimientos relacionados con la sexualidad y la afectividad.2. La comunicación familia- hijos/as es poco frecuente.3. Afirman que han recibido más formación en casa que el centro escolar.4. Como temas de interés, destacan el sexo, el placer sexual, el embarazo y la orientación sexual.

- comentario de sus hijos/as.
6. Depositán su confianza en el maestro de PT, junto a otros profesionales que conozcan bien al alumno/a.
 7. Temas prioritarios de trabajo en el aula de apoyo a la integración: la amistad, el enamoramiento y la autorreflexión crítica. Como temas secundarios: la igualdad de género, las virtudes y defectos de uno mismo, y la empatía.

Una vez analizados los resultados que hemos obtenido con estos primeros instrumentos de recogida de datos en nuestra investigación, y tras el análisis de los mismos, y la obtención de los resultados anteriormente citados, pasamos a introducirnos en el siguiente capítulo. En él aportamos una propuesta de respuesta a las necesidades detectadas con las variadas entrevistas y los grupos de discusión en cuestión. Se trata de un capítulo en el que exhibimos un proyecto de educación afectiva-sexual con el que pretendemos potenciar el desarrollo y la adquisición de las ocho competencias básicas propuestas en la L.O.E, teniendo en cuenta el currículo establecido para la etapa de la educación secundaria obligatoria, así como también, el que los destinatarios sean alumnos y alumnas usuarios del aula de apoyo a la integración del IES *San Blas* de Aracena.

CAPÍTULO VI
PROYECTO DE EDUCACIÓN
AFECTIVA-SEXUAL

EL PÁJARO AZUL

Que tu Pájaro Azul de la felicidad, vuele siempre.

Anónimo

1. PRESENTACIÓN

En este capítulo pretendemos dar una posible respuesta a las necesidades detectadas durante el proceso de investigación, concretamente, tras la recogida y el análisis de los datos, expuestos en el capítulo anterior. Recordando aquellos resultados obtenidos con las entrevistas a las familias, al alumnado usuario del aula de apoyo a la integración y los recogidos de ambos grupos de discusión, creamos este proyecto de educación afectiva-sexual, que desarrollaremos a lo largo de todo este capítulo.

Este proyecto tiene como propósito fundamental colaborar en la adquisición de las ocho competencias básicas propuestas en la Ley Orgánica 2/ 2006, de 3 de Mayo, de Educación, partiendo de la puesta en práctica del aprendizaje por tareas. Hemos creado los ejercicios y actividades que servirán para interrelacionar las materias recogidas en el currículo actual en la ESO con dichas competencias educativas.

Respecto a la creación de los recursos hemos optado por ejercicios y actividades totalmente adaptadas a los niveles de competencia curricular de la muestra; así como por el principio de funcionalidad del aprendizaje y generalización del mismo. En ellos, el alumnado debe aplicar las destrezas del aprendizaje constructivista- cognitivo.

2. INTRODUCCIÓN

La sexología es una ciencia relativamente joven, ya que ha ido evolucionando y se ha ido desarrollando de forma gradual, al igual que otras ciencias. Se trata de una ciencia que estudia el hecho sexual. Siguiendo las palabras de Cabello- Santamaría (2009, 1) *<...definirla es fácil, la dificultad radica en establecer un marco de estudio cuyos límites no marginen a sectores considerables del conocimiento y de la población que viven la sexualidad de manera muy diversa.>*

Para establecer un marco teórico sexológico, se hace necesario incluir una serie de términos conceptuales indispensables que conforman su corpus teórico: sexo, sexualidad, género, identidad de género, identidad sexual, erotismo, orientación sexual, vínculo afectivo y salud sexual.

Centrándonos en el vocablo *sexualidad*, término que nos acontece en este proyecto de trabajo, podemos afirmar que la sexualidad ha sido un tema tabú que desde la antigüedad. Es un término que aparece tardíamente, a principios del siglo XX¹. A diferencia de la creencia según la cual la sexualidad está relacionada con el sexo genital o con el intercambio personal matizado por los roles asignados al hombre y a la mujer o con que solo realiza una función reproductiva, observamos que hoy en día la sexualidad abarca todo nuestro ser corporal, con sus

¹ En 1921 se celebró el primer congreso de sexología presidido por Magnus Hirschfeld.

características biológicas, psicológicas y socioculturales que permiten comprender a los sujetos de una forma integral, como hombres y mujeres que son.

La sexualidad no es algo que tenemos, es algo que somos, es parte de nuestra personalidad, se inicia con la vida y termina con la muerte y en cada etapa de la vida se manifiesta de forma diferente, ya que somos seres sexuados.

En la actualidad encontramos múltiples definiciones, entre las que destacamos – por su carácter científico- las siguientes:

Para la Organización Mundial de la Salud (O.M.S), la sexualidad es una dimensión fundamental del ser humano. Está basada en el sexo, incluye el género, las identidades de sexo y género, la orientación sexual, el erotismo, la vinculación afectiva y el amor, y la reproducción. Se experimenta o se expresa en forma de pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, actividades, prácticas, roles y relaciones. Es el resultado de la interacción de factores biológicos, psicológicos, socioeconómicos, culturales, éticos y religiosos o espirituales. Si bien puede abarcar todos estos aspectos, no es imprescindible que se experimenten ni se expresen todos. Sin embargo, la sexualidad se experimenta y se expresa en todo lo que somos, sentimos, pensamos y hacemos. (Cabello- Santamaría, 2009).

Para García Rojas (2009), la sexualidad es una dimensión biopsicosocial, donde lo social tiene un gran peso. Es la forma que tenemos de expresarnos y de relacionarnos con la gente; es lo que hemos ido interiorizando a lo largo de la vida.

Para López de la Llave (2009), la sexualidad se refiere a los significados individuales y sociales del sexo, además de a sus aspectos biológicos. Las funciones de la sexualidad, por tanto, quedan definidas como reproducción, placer y comunicación.

Tal como apunta Barragán (1991), la sexualidad constituye una dimensión más de nuestras relaciones humanas, de manera consciente, implícita o explícita, privada o pública, conformándose como un componente, ciertamente susceptible de represión, pero que no debe ser eliminado. Para el autor, lo sexual no se puede identificar con lo biológico; la sexualidad tiene una dimensión afectiva, moral, psicológica, y tiene también un uso social enmarcado en el contexto de cada cultura.

Entendemos, por tanto, que la sexualidad forma parte de todas las personas, de forma natural y, como tal, se le debe dedicar una parte importante para informar sobre ella y aportando la pertinente formación. Ello ayudará a la adopción de hábitos de salud sexual a lo largo de las diferentes etapas de la vida, fundamentalmente en la adolescencia y en la adultez emergente.

La adolescencia, según la O.M.S, es el periodo de la vida que transcurre entre los diez y los diecinueve años de edad. Constituye una fase de desenvolvimiento psicosomático, situada entre la infancia y la edad adulta.

En cierta manera, podemos afirmar que la adolescencia es un fenómeno reciente; tal y como nosotros la conocemos en occidente, es un producto del siglo XX. Recordemos que el final del siglo XIX marcó un punto de ruptura con la situación que hasta entonces vivían los niños y las niñas, pues la revolución industrial cambió muchas cosas y lo hizo de manera muy notable. Con la industrialización empezó a hacerse importante la capacitación, la formación y el estudio. Poco a poco, fue introduciéndose -en los países occidentales- el concepto de *escolaridad obligatoria*, lo que propició que la etapa adolescente se alargara en el tiempo, es decir, la incorporación de los adolescentes al estatus adulto se ha retrasado notablemente.

Desde Hall (1904)² hasta Freud y su hija Anna Freud, Blos, Erikson, Havighurst, Piaget, Coleman, etc. el término *adolescencia* ha sufrido interpretaciones varias, incluyendo los cambios físicos, hormonales, sexuales, emocionales e intelectuales, que desencadenan necesidades importantes en los jóvenes.

² En el terreno psicológico fue el estadounidense Stanley Hall el pionero en el estudio de la adolescencia al publicar en 1904 su obra *Adolescence*. (Marchesi, Coll y Palacios, 1999).

Se trata de una etapa crucial del desarrollo humano; se considera un periodo de transición, un abandono de la niñez para el ingreso a la edad adulta. Durante este periodo de transición los jóvenes se replantean una definición personal y social de ellos mismos, explorando constantemente y diferenciándose del núcleo familiar, buscando la pertenencia y el sentido de la vida (Krauskopof, 1994).

El periodo adolescente se divide en tres etapas importantes, cada una de las cuales se expresa con unas características especiales. Siguiendo las palabras de Krauskopof (ibíd.), y centrándonos en los aspectos más directamente relacionados con lo afectivo- sexual, estas son las siguientes:

→ Fase puberal (10-13 años): preocupación por lo físico y lo emocional, cambio sexuales físicos y fisiológicos, fluctuaciones de ánimo, relaciones grupales con iguales del mismo sexo, etc.

→ Adolescencia media (14-16 años): deseo de afirmar el atractivo sexual y social, emergentes impulsos sexuales, consideración de la pareja como extensión del yo, relaciones sociales con grupos heterosexuales, búsqueda de la autonomía, etc.

→ Adolescencia tardía (17-19 años): paso al locus de control interno, avance en la exploración de la identidad, relaciones de pareja con diferenciación e intimidad, etc.

En definitiva, podemos afirmar que el periodo adolescente es una etapa privilegiada para la elaboración de la identidad de las personas. Por lo tanto merece especial atención, sobre todo si hacemos referencia a los chicos y chicas con discapacidad cognitiva. En estos adolescentes, todo ello puede verse acentuado por la falta de comunicación y las dificultades para expresarse y reconocer lo que les está sucediendo, junto a la incapacidad para reconocerse como seres humanos y de situarse dentro de un contexto favorable.

Es por ello, que merecen especial atención las novedosas experiencias que se están llevando a cabo en algunos centros educativos - específicos u ordinarios- también en asociaciones sin ánimo de lucro, que promueven el abandono de la concepción reduccionista de la sexualidad existente que durante años tanto en nuestro país como en el resto del mundo. Siguiendo a López (2002, en Navarro, 2006), los años 80 y 90 fueron pioneros en la aparición de programas cuyo objetivo principal era ofrecer información y prevenir los riesgos asociados a las conductas sexuales de las personas con discapacidad. Todavía en el nuevo siglo son escasos los trabajos llevados a cabo, tanto a nivel de investigación como de intervención.

3. OBJETIVOS DE APRENDIZAJE DE *EL PÁJARO AZUL*

Los objetivos de aprendizaje del proyecto, planteados desde un punto de vista muy concreto, persiguen la máxima funcionalidad para el

grupo de alumnos a los que van dirigidos. Por las características especiales de la población, son en su mayoría objetivos de carácter procedimental y actitudinal, dejando más al margen aquellos de índole conceptual.

3.1 OBJETIVOS GENERALES DE *EL PÁJARO AZUL*

1. Introducir la educación afectiva- sexual en la programación del aula de apoyo a la integración como elemento básico para la educación integral del alumnado con necesidades educativas especiales.
2. Desarrollar en el currículo la promoción de la salud sexual, con el fin de proporcionar oportunidades para aprender a aprender, comprender y adquirir capacidades y habilidades esenciales para un mejor desenvolvimiento en la vida cotidiana.
3. Aproximar al alumnado con necesidades educativas especiales a su realidad corporal y emocional.
4. Ofrecer elementos e instrumentos directos y sencillos, para que el desarrollo del alumnado con necesidades educativas especiales -como hombres y mujeres- sea lo más gozoso y, lo más autónomo y responsable posibles sobre sus cuerpos, sus emociones, sus relaciones y su vida.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE *EL PÁJARO AZUL*

Antes de enunciar los objetivos específicos de trabajo con el alumnado destinatario del aula de apoyo a la integración, es necesario apuntar que, dadas las características de la población a la que este proyecto va dirigido, es ineludible que la educación afectiva- sexual se trabaje durante toda la vida de la persona. Por ello, aunque los objetivos que presentamos son ambiciosos para el periodo de tiempo del que disponemos para llevar a cabo nuestra investigación, creemos que así debe ser.

Por tanto, los objetivos concretos de aprendizaje, son los siguientes:

1. Potenciar, en el alumnado del aula de apoyo a la integración, la **auto-reflexión crítica** que les capacite respecto a la toma de decisiones, a través del análisis de las diferentes alternativas posibles y la valoración de sus consecuencias, tanto de dinámicas grupales como individuales que generen actitudes positivas dirigidas a fomentar un estilo de vida saludable.
2. Promover el desarrollo personal y social de los alumnos/as con necesidades educativas especiales, reforzando la **autoestima** para potenciar conductas saludables al descubrir su propia valía personal.

3. Ser capaz de reconocer **aspectos positivos** y **aspectos negativos** en ellos y en los otros, creando una imagen de sí mismos lo más real posible, resaltando las características individuales y las potencialidades, para valorarse y llegar a desenvolverse de manera autónoma.
4. Aprender a reconocer y a nombrar concretamente sus **emociones** y el modo en que los impulsan a actuar.
 - Identificar y analizar las emociones de los demás.
 - Aprender a controlar las emociones, canalizándolas hacia un fin positivo.
 - Favorecer los pensamientos y las acciones que conllevan emociones positivas.
 - Fomentar la auto-motivación.
5. Aprender a **comunicarse** dentro de las relaciones de amistad, de pareja y con la personas de sexo opuesto, compartiendo experiencias y sentimientos desde la tolerancia y la igualdad de tal modo que contribuyan a resolver conflictos en lugar de generarlos; y saber negociar para alcanzar soluciones satisfactorias para todos los implicados.
6. Identificar pistas no verbales que les indiquen lo que esté sintiendo otra persona, es decir, conseguir desarrollar la **empatía**.

7. Analizar **lo que les genera tensión** y aquello que les **motiva** a lograr un mejor desempeño.
8. Ser capaz de **enamorarse** desde la madurez emocional.
9. Llegar al conocimiento de la propia **sexualidad** a través del conocimiento de uno mismo y de los demás, favoreciendo un espacio para la escucha y las relaciones interpersonales, desarrollando actitudes y valores hacia las distintas formas de vivir la sexualidad, independientemente de las características físicas, psíquicas o sensoriales, de cada uno.

4. CONTENIDOS DE *EL PÁJARO AZUL*

Los contenidos de trabajo de este proyecto de educación afectivo-sexual, de un lado, parten de los resultados obtenidos tras una investigación para un trabajo de fin de máster (Septiembre, 2009). De otro, provienen de los objetivos propios del proyecto. De esta forma, los contenidos a trabajar son los que a continuación se exponen y detallan por bloques.

BLOQUES TEMÁTICOS	CONTENIDOS DE APRENDIZAJE
BLOQUE I	El amor El enamoramiento Las virtudes

BLOQUE II	Los defectos
	La igualdad de género
	La sexualidad: <ul style="list-style-type: none"> - Aspectos psicológicos. - Aspectos biológicos. - Aspectos Sociales.
BLOQUE III	La amistad
	La auto- reflexión crítica
	El autoconcepto/ la autoestima
BLOQUE IV	La empatía
	Las emociones

La necesidad de organizar dichos contenidos nos obliga a parcelarlos en cuatro bloques temáticos. Pero esta forma de ordenación no se ajusta a la realidad de trabajo en el aula de apoyo a la integración, es decir, los contenidos de aprendizaje no pueden verse desde una óptica parcelaria, sino como un conjunto en su totalidad. Unos contenidos engloban a otros, aunque estén situados en distintos bloques temáticos.

A continuación, se describen los contenidos de aprendizaje pertenecientes a cada uno de los bloques de trabajo.

⇒ BLOQUE I

☞ **El amor y enamoramiento:** como definición, el amor es una de las más intensas y deseables emociones humanas, que puede abrumar a cualquiera, a cualquier edad (Sternberg, 1986, cit. en Carreño y Serrano, 1993). El autor caracteriza el amor por la combinación de tres componentes diferentes: la intimidad, la pasión y el compromiso, dando a conocer así, su conocida teoría triangular del amor, como queda reflejada en la siguiente figura.

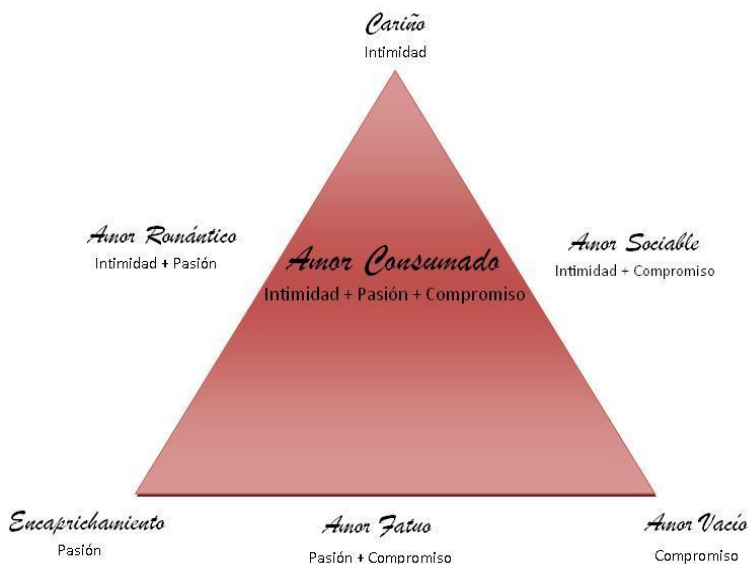


Fig. nº 40: teoría triangular del amor, Sternberg, 1986.

☞ **Las virtudes y los defectos:** hace referencia a las potencialidades y las limitaciones que tenemos las personas en todos los ámbitos de nuestra vida.

☞ **La igualdad de género:** se refiere a la igualdad entre hombres y mujeres en cuanto a derechos y deberes.

⇒ BLOQUE II

☞ **La sexualidad:**

Entendida como *<...una dimensión biopsicosocial del ser humano, donde lo social tiene un gran peso.>*. (García Rojas, 2009).

Este término ya fue definido ampliamente en el capítulo I.

⇒ BLOQUE III

☞ **La amistad:** relación de afecto personal, pura, desinteresada y recíproca, que surge a través de la conexión y afinidad con el otro. Es un vínculo fundamental, de gran importancia para el desarrollo humano, para la estabilidad emocional y para la mejora de las relaciones sociales. En la etapa de la adolescencia es imprescindible para un correcto desarrollo de la personalidad de los jóvenes.

☞ **La auto-reflexión crítica:** entendida como la capacidad de reflexionar sobre una situación, sobre nuestra conducta o la de los demás, de una forma crítica y constructiva. Para ello, hay que hacer hincapié en el **autoconocimiento**, entendido como uno de los elementos de la inteligencia emocional. Goleman (2008) lo define como el

identificar los pensamientos, los sentimientos y la fortaleza de cada uno, y notar cómo influye en las decisiones y en las acciones de uno mismo.

Conocernos a nosotros mismos, en nuestra opinión, es la única forma de experimentar una existencia realmente única; de lo contrario, las personas podemos ser *extraños* para nosotros mismos. El silencio y el diálogo es el mejor modo de conectar con la verdadera esencia y, el conocernos en profundidad es una poderosa herramienta para ir asumiendo retos en el presente que nos acerquen a nuestros objetivos futuros.

☞ **El autoconcepto y la autoestima:**

El **autoconcepto** podría definirse como *la idea que tenemos de nosotros mismos*. Por el contrario, la **autoestima** podemos definirla como *el aprecio o la valoración que tenemos hacia nosotros mismos*.

Para ser capaces de desarrollar de forma saludable nuestra *autoestima*, antes hemos de haber confeccionado un *autoconcepto* adecuado de nosotros mismos.

Siguiendo a Rojas (2007, 21), *<...el análisis de nuestra autoestima plantea por lo menos dos interesantes desafíos. El primero...el propio concepto, con su definición y el significado que le damos. El segundo...la naturaleza de la autoestima es esencialmente*

subjetiva e invisible, lo que dificulta su estudio con un grado razonable de imparcialidad.>

La mayor parte del tiempo, concebimos la *autoestima* como un elemento esencial para nuestra supervivencia psicológica y emocional, ya que a medida que vamos creciendo puede verse influenciada por el entorno que nos rodea, las experiencias frustrantes o poco exitosas, los deseos no satisfechos, las personas, etc.

Aunque es cierto que todavía no existe unanimidad sobre lo que es exactamente la autoestima entre la comunidad de psicólogos y psiquiatras, podemos afirmar que existen variadas definiciones que han permitido interpretar que los niveles altos o bajos de autoestima en las personas influyen en las relaciones con la sociedad que los rodea. De ahí que una alta autoestima pueda significar una participación gratificante y útil en la sociedad. Por el contrario, la baja autoestima puede provocar infelicidad, intolerancia, violencia, etc.

Para Rojas (ibíd.), la autoestima se define como *<...el sentimiento placentero de afecto o desagradable de repulsa, que acompaña a la valoración global que hacemos de nosotros mismos (...)* se basa en nuestra percepción, más o menos positiva o negativa, de las *diversas partes de nuestra persona y de nuestra vida.>*

Partiendo de esta base, el desarrollo de la autoestima, el conocimiento y la aceptación de uno mismo posibilitan, cuando uno

conoce y reconoce sus cualidades y limitaciones, seguir avanzando hacia la madurez.

⇒ BLOQUE IV

☞ La empatía:

La empatía es una herramienta fundamental para relacionarnos eficazmente con el resto del mundo. Nos permite entender los sentimientos y las actitudes de los otros y además, nos dota de la capacidad de explorar los diferentes puntos de vista y así adelantarnos a los acontecimientos.

Algunos autores, como Rodríguez (2008), la definen como la habilidad que posee un individuo de inferir los pensamientos y sentimientos de otros, lo que genera sentimientos de simpatía, comprensión y ternura. También podemos definirla como la capacidad para ponernos en el lugar de los demás.

Desde la Psicología se la considera un importante instrumento para evaluar la conducta social de los seres humanos; de ahí que resulte ser un aspecto fundamental a trabajar dentro de la educación afectivo-sexual. Aunque para algunos autores puede considerarse un instrumento totalmente inherente al individuo, otros nos dicen que puede aprenderse a potenciarla, puesto que, es empírica; es como una experiencia adquirida a partir de las emociones de los demás, a través de las

perspectivas captadas en ellos y de la simpatía, definida como un componente emocional de la empatía.

Los estudiosos de la materia han establecido que puede existir una empatía que abarque respuestas con pautas afectivas y cognitivas. Esta concepción implica diferenciar entre **dos tipos de empatía**: la **empatía cognitiva** que constituye una comprensión del estado interno de la otra persona; y la **empatía emocional** (o afectiva), que involucra una reacción emocional por parte del individuo que observa las experiencias de otros y se coloca en su lugar. Para entender este pensamiento hay que diferenciar entre **capacidad empática** y **tendencia empática**. Capaces somos todos desde el nacimiento³ pero a medida que vamos creciendo vamos perdiendo esa habilidad que de forma innata poseemos.

De forma general, las personas estamos dispuestas a empatizar con aquellas otras que consideramos similares a nosotros mismos, o con objetivos parecidos.

☞ **Las emociones:**

La *inteligencia emocional* es un término reciente que ha llegado, prácticamente, a todos los rincones del planeta.

Se define como la capacidad de reconocer nuestras emociones, de saber cuándo éstas se están manifestando y de utilizarlas de forma

³ <...se han establecido teorías que se refieren al desarrollo de la empatía de los niños, estableciendo que virtualmente desde el nacimiento el infante es capaz de experimentar un estado de aflicción personal en respuesta a la aflicción de otros, incluso la de su madre cuando se encuentran en el vientre.> (Rodríguez, 2008)

inteligente para nuestro propio beneficio. Las emociones son parte importante de nuestra vida e influyen permanentemente en nuestra forma de ser y de relacionarnos con los demás. (Goleman, 2008).

5. COMPETENCIAS BÁSICAS

Las **ocho competencias clave** (detalladas ya en el capítulo III de esta investigación), que se introducen como respuesta a la nueva demanda en materia de educación que requiere la sociedad actual, se trabajan en este proyecto de educación afectivo-sexual destinado a personas con discapacidad intelectual, para **orientarlos al desarrollo de destrezas y habilidades que les resulten útiles a la hora de desenvolverse de manera autónoma en la vida diaria**. Pretendemos, por tanto, que además de saber, el alumnado aprenda a aplicar los conocimientos impartidos en un contexto real, que comprenda lo aprendido y que tenga la capacidad de integrar los aprendizajes, ponerlos en relación y utilizarlos de manera práctica en las posibles situaciones a las que se tengan que enfrentar diariamente.

Por consiguiente, con este proyecto, alentamos a apostar por un currículo realmente orientado al desarrollo de las competencias clave en la formación de la ciudadanía, en un marco de atención a la diversidad y de apertura de la escuela al potencial educativo de otras disciplinas, como la sexología. **La educación afectiva- sexual contribuye al**

desarrollo de estas competencias básicas, a través de la siguiente concepción de las mismas.

- **Competencia en Comunicación Lingüística:** cuando se utiliza el lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, de representación de la realidad y de autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta. Esta competencia está presente en la capacidad de convivir con los demás, de resolver conflictos, al comunicar sentimientos y afectos, al hacer juicios críticos, generar ideas y adoptar decisiones.
- **Competencia Matemática:** cuando se analiza, confronta y construyen estrategias personales para resolver problemas y analizar situaciones concretas, incorporando formas habituales de las matemáticas, tales como la exploración de alternativas, la flexibilidad en el punto de vista, la precisión en el lenguaje y la perseverancia en la búsqueda de soluciones.
- **Competencia en Comunicación e Interacción con el mundo físico y natural:** cuando se favorece una actitud de respeto hacia el mundo que les rodea, a través del fomento del desarrollo personal equilibrado en relación con la identidad y la protección de la salud. Supone desenvolverse autónomamente.

- **Competencia digital y tratamiento de la información**, a través de la valoración crítica de los mensajes que se reciben desde los medios de comunicación; buscando, procesando y comunicando la información, utilizando los recursos tecnológicos.
- **Competencia social y ciudadana**, al favorecer el desarrollo de habilidades que permiten participar, tomar decisiones y elegir la forma adecuada de comportarse, conociéndose y valorándose a sí mismo, sabiendo escuchar a los demás y relacionándose con ellos.
- **Competencia cultural y artística**, a través del conocimiento de los fenómenos sociales (la pandilla de amigos, la pareja, etc.), desarrollando actitudes de sensibilidad (romanticismo) y respeto por las costumbres y valores morales. Fomentando la imaginación, la creatividad, la iniciativa personal, disfrutando y enriqueciéndose personalmente. También, desarrollando una actitud crítica hacia la violación de los derechos humanos.
- **Competencia para aprender a aprender**, suponiendo tener conciencia y control de las capacidades y limitaciones personales; estar motivado por el aprendizaje novedoso; confrontar el conocimiento, la información y la opinión.

- **Competencia e iniciativa personal**, al desarrollar iniciativas de toma de decisiones, participación, asunción de responsabilidades; fomentando la responsabilidad, la constancia y la disciplina.

Por una parte, las competencias básicas nos ofrecen, en consecuencia, la oportunidad de orientar nuestra práctica docente hacia la realización de **tareas integradas** que respondan a problemas de la vida real, como la educación afectiva-sexual, entre otros, y nos exigen el conocimiento y la aplicación de nuevas destrezas y saberes profesionales. Por ello, nuestro proyecto *El Pájaro Azul* se sustenta en la necesidad de contextualizar y concretar el currículo de la ESO, respondiendo a las necesidades y expectativas educativas de los padres y madres, y del alumnado con necesidades educativas especiales, usuario del aula de apoyo a la integración.

Requerimos, por ende, de un planteamiento estratégico en torno al diseño y desarrollo de la programación didáctica de nuestra aula, en clave de competencias, el diseño de dichas tareas integradas -que más adelante se detallan- para responder a esos diferentes contextos y escenarios de aprendizaje, así como, de la reflexión sobre la concreción de los niveles de logro para la evaluación de las mismas. La reflexión, también ha de situarse en torno a la planificación y desarrollo de la práctica docente en el aula. Para ello, hemos establecido muy claramente los diferentes tipos de aprendizaje que puede adquirir el alumnado y la

interrelación que existe entre ellos. Es esta distinción la que nos permite diseñar una secuencia de aprendizaje que conduzca al alumnado, partiendo de la adquisición de aprendizajes muy simples, llegar al desarrollo de capacidades y al uso de las mismas para resolver con éxito diferentes problemas-tareas, utilizando competencias o aprendizajes complejos.

6. METODOLOGÍA DE TRABAJO

Dadas las características del alumnado al que este proyecto está dirigido, se tendrán en cuenta los siguientes principios metodológicos para su puesta en práctica. En primer lugar, partimos de una forma de trabajo **activa** que persiga, ante todo, la construcción de conocimientos, procedimientos y actitudes por parte del alumnado del aula de apoyo a la integración. Basada en el progreso del proceso de enseñanza – aprendizaje, respetará la individualización de cada destinatario y apostará por la flexibilidad en las necesidades manifestadas por los alumnos y alumnas durante el trabajo con ellos.

La metodología de trabajo está **subordinada a** factores concretos como las **características psicológicas** de los destinatarios, los **objetivos** de aprendizaje propuestos en este proyecto, los **contenidos** de trabajo y los **medios** de los que dispone el aula, en sí misma (Navarro, 2006).

Es por ello que las actividades propuestas para el alumnado están

diseñadas para beneficiarse de sus capacidades de percepción y de retención visual más que auditiva, por lo que se hará mucho hincapié en el proceso de **Modelado o Aprendizaje por Observación**. Aspectos como la guía y el acompañamiento -por parte del docente- durante las actividades, serán de gran importancia.

Asimismo, y dado que los destinatarios tienen una gran facilidad para la distracción frente a estímulos novedosos y diversos, se tendrá presente el **motivarlos** con alegría, el **mirarles** atentamente para comprobar que atienden a las explicaciones y preguntarles por ellas para que las relaten con sus propias palabras (la información será adecuada a la capacidad de comprensión oral y escrita del alumnado), el **eliminar los estímulos distractores** y presentarles los estímulos uno a uno y el evitar enviarles diferentes mensajes y estímulos al mismo tiempo; así como, el evitar los mensajes con dobles intenciones. Se tendrá en cuenta la capacidad de fatiga, por lo que los tiempos de trabajo serán cortos, en principio, y se irán prolongando poco a poco a lo largo de los meses de intervención (Navarro, 2006).

Respecto a los **ritmos** de trabajo, se tendrá en cuenta el aprendizaje al ritmo que los destinatarios demanden.

Las personas con discapacidad cognitiva suelen presentar dificultades para poner en práctica diversas tareas al mismo tiempo, siendo más probable la confusión y el rechazo al momento educativo. De

aquí que las **tareas** estén **seleccionadas** de forma intencionada y se repartan en el tiempo, de forma que no les cause agobios ni frustraciones, ni tampoco cansancio o fatiga.

En relación a capacidades como la creatividad y la imaginación, áreas dónde suelen manifestar ciertas dificultades, se incitará al alumnado a proponer ideas, ofreciéndoles una **ayuda sistemática** a través de pistas, al principio, para poco a poco ir disminuyéndola.

Igualmente, el trabajo con ellos se realizará **en y desde lo concreto**, para llegar a la abstracción y a la generalización de los aprendizajes.

En cuanto al empleo del **lenguaje** y por las dificultades que presentan en retener la información y en la capacidad de evocación, se potenciará el repetir muchas veces las tareas ya realizadas para que recuerden cómo se hacen y para qué sirven. También apostaremos por la **subvocalización** de *lo que hay que hacer* y de *lo que no hay que hacer* para incrementar la retención de la información vital.

Sobre el uso, conviene aprovechar el lenguaje que el alumnado maneje, ya sea coloquial o *habitual al entorno*, evitando los tecnicismos. Las respuestas han de ser pertinentes a todas las preguntas.

Dado que cuando conocen los resultados positivos de su actividad se animan a esforzarse más, se harán muy presentes los **reforzadores positivos** y el hacérselos ver de forma explícita.

La metodología, además, está basada en el **supuesto teórico** de que el **grupo es el espacio de intermediación** entre la estructura social y la individual; es el lugar de la génesis y transformación de la subjetividad, que sirve de marco referencial, donde se construye el saber social a partir de los saberes individuales de sus miembros.

7. TAREAS DE APRENDIZAJE

En este proyecto se van a trabajar una serie de unidades didácticas que, en principio, se presentan como **unidades de trabajo abiertas y flexibles**, permitiendo así su modificación para seguir avanzando en el conocimiento del alumnado al que va dirigido. Estas unidades de trabajo quedan representadas en la siguiente figura.

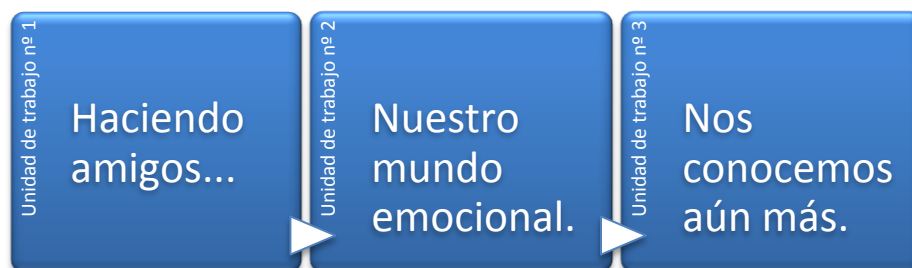
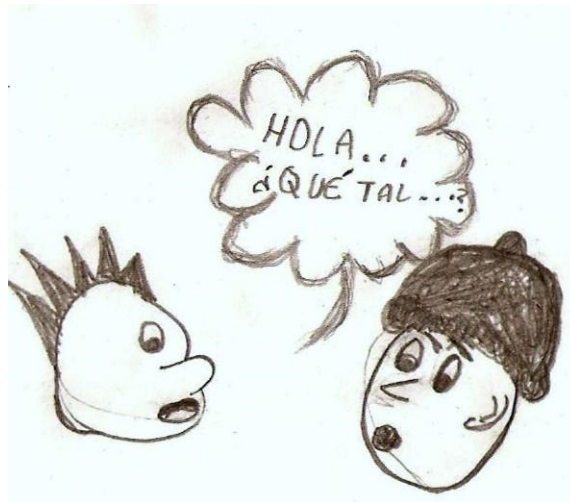


Fig. nº 41: unidades de trabajo del proyecto *El Pájaro Azul*.

Respecto al nivel de madurez de las actividades, se cuida de que sean actividades adaptadas a las necesidades educativas, sin olvidar que se trata de alumnos y alumnas en la etapa de la adolescencia o adultez emergente; de ahí que dejemos atrás el infantilismo de algunas actividades dirigidas a este colectivo.

Unidad de trabajo nº 1

Haciendo amigos...



⇒ **UNIDAD DIDÁCTICA N° 1: HACIENDO AMIGOS...**

OBJETIVOS	CONTENIDOS	COMPETENCIAS
DE APRENDIZAJE		BÁSICAS
1. Analizar los vínculos sociales existentes dentro del grupo y tomar conciencia de ello.	<ul style="list-style-type: none"> - Concepto de amistad. - Concepto de persona conocida/ desconocida. 	<ul style="list-style-type: none"> - Competencia en Comunicación Lingüística. - Competencia Social y Ciudadana.
2. Valorar la importancia de tener buenos amigos y buenas amigas.	<ul style="list-style-type: none"> - Concepto de novio/ a. - Adjetivos calificativos para describir cualidades 	<ul style="list-style-type: none"> - Competencia para aprender a aprender. - Competencia matemática.
3. Aprender a interesarse por las dificultades de los demás, así	<ul style="list-style-type: none"> positivas y negativas de uno mismo y de los demás. 	<ul style="list-style-type: none"> - Competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico.

Propuesta de respuesta a las necesidades

como respetar las distintas opiniones sobre un tema determinado.	- La amistad como símbolo de sentimiento afectivo.	- Competencia en autonomía e iniciativa personal.
4. Identificar cualidades positivas y negativas de uno mismo y de los demás.	- Sensibilización para crear una buena amistad: pautas.	-
5. Ser capaz de realizar juicios críticos, generando ideas sobre un tema cualquiera.	- Consideración de las personas que valoramos.	
6. Ser capaz de dar a conocer los gustos e intereses personales e interesarse por el de los demás		

compañeros.

7. Contribuir al desarrollo de una amistad sincera, saludable y duradera, lejos de prejuicios físicos, intelectuales, etc.
8. Establecer relaciones constitutivas de amor en las diferentes situaciones del grupo de compañeros.
9. Apreciar la importancia de los valores básicos que rigen la vida y la convivencia humana.

SESIONES DE TRABAJO

TEMPORALIZACIÓN

SESIÓN PRIMERA

1. Sociograma N° 1.
2. Lluvia de ideas. El alumnado expresará qué es para ellos la amistad. Concepto de “amigo” frente al de “conocido” o “compañero”, “novio”.
Criterios de amistad.
3. El árbol de la amistad.
4. Taller de crecimiento personal n° 1.

Febrero 2011

L	M	X	J	V	S	D
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28						

SESIÓN SEGUNDA

5. Taller de crecimiento personal 2.
6. Caso práctico: historia *La diferencia nos hará amigos*. Tiempo de relajación, lectura del cuento, análisis y discusión. Actividades de autoconocimiento y de conocimiento de los demás.

Febrero 2011												
L	M	X	J	V	S	D						
	1	2	3	4	5	6						
7	8	9	10	11	12	13						
14	15	16	17	18	19	20						
21	22	23	24	25	26	27						
28												

SESIÓN TERCERA

7. Visionado y discusión sobre el vídeo “El Oso”.
8. Construimos una oración, a partir de algunas sonadas.
- 9, 10 y 11. Taller de crecimiento personal 3, 4 y 5.
12. Sociograma nº 2.

Marzo 2011												
L	M	X	J	V	S	D						
	1	2	3	4	5	6						
7	8	9	10	11	12	13						
14	15	16	17	18	19	20						
21	22	23	24	25	26	27						
28	29	30	31									

A continuación, exponemos el esquema de la tarea en el que se desglosan los ejercicios que se trabajan para cada actividad.

ESQUEMA DE LA TAREA	
ACTIVIDADES	
Actividad 1: rellenar un test sociométrico.	Ejercicio a: lectura y comprensión de preguntas.
	Ejercicio b: realización de juicios críticos.
	Ejercicio c: adopción de decisiones.
	Ejercicio d: respuesta a las preguntas.
Actividad 2: definir qué es un amigo, desconocido/ conocido, un amigo y un novio.	Ejercicio a: tormenta de ideas sobre qué característica ha de tener cada persona.
	Ejercicio b: clasificación de características.
	Ejercicio c: Ensayo de situaciones.
Actividad 3: realizar el árbol de la amistad.	Ejercicio a: identificación de personas relevantes en nuestra vida y clasificación de las mismas.
	Ejercicio b: recorte y pegado de las partes del árbol.
	Ejercicio c: Resolución de problemas de la vida diaria: elecciones.
	Ejercicio d: exposición oral al resto de la clase.
Actividad 4: Taller de crecimiento personal nº 1, 2, 3, 4 y 5.	Ejercicio a: coordinación, ritmo, imitación, creación, etc.
	Ejercicio b: reflexión y toma de decisiones.
	Ejercicio c: generación de adjetivos calificativos.
Actividad 5: Lectura del texto <i>La diferencia nos hará amigos. Actividades de autoconocimiento.</i>	Ejercicio a: Lectura comprensiva y reflexiva de la lectura.
	Ejercicio b: exposición oral antes el resto de la clase.
	Ejercicio c: análisis.
	Ejercicio d: expresión escrita.
Actividad 6: Visionado del vídeo <i>El Oso. Construcción de una oración sobre el valor de la amistad a partir de otras dadas.</i>	Ejercicio a: analizar e interpretar.
	Ejercicio b: hacer juicios críticos y opinar (hablar, pensar, reflexionar, identificar sentimientos).

Unidad de trabajo nº 2

Nuestro mundo emocional



⇒UNIDAD DIDÁCTICA N° 2: NUESTRO MUNDO EMOCIONAL

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE	CONTENIDOS	COMPETENCIAS BÁSICAS
1. Potenciar el sentido del humor.	La empatía cognitiva	Comp. Comunicación lingüística.
2. Conocer las emociones.	La empatía afectiva	Comp. Matemática.
3. Reconocer en sí mismos y en los demás las emociones que se manifiestan.	El enfado La tristeza La alegría	Comp. Conocimiento e interacción mundo físico. Comp. Digital y tratamiento de la información.
4. Utilizar las emociones para el beneficio personal.	El miedo: la sorpresa y el pánico. Ira, venganza	Comp. Social y ciudadana.
5. Ser capaz de autorregular la expresión emocional.	El autocontrol Crisis emocionales	Comp. Cultural y artística. Comp. Aprender a aprender.
6. Entender los sentimientos y		Comp. E iniciativa personal.

actitudes de los compañeros.

7. Ser conscientes de sentimiento de comprensión, simpatía y ternura.
8. Ser capaz de expresar emociones a nivel facial, corporal y verbal.

SESIÓN PRIMERA

1. Concepto de emoción: enfado, tristeza, alegría, sorpresa.
2. Búsqueda de caras que expresen....
3. Taller de crecimiento personal nº 1: representación de emociones: facial, corporal y verbal. Taller de cuerpo.

Marzo 2011						
L	M	X	J	V	S	D
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30	31			

SESIÓN SEGUNDA

4. Sesión de fotos.
5. Grabación de vídeos personales.
6. Visionado de vídeos y análisis de los mismos.
7. Taller de crecimiento personal 2.

Marzo 2011						
L	M	X	J	V	S	D
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30	31			

SESIÓN TERCERA

8. Expresión facial de las emociones.
9. Expresión corporal de las emociones.
10. Expresión verbal de las emociones.
11. Taller de crecimiento personal 3.

Abril 2011						
L	M	X	J	V	S	D
				1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	

SESIÓN CUARTA

12. Visionado de la película Shrek tercero. Análisis de situaciones.
13. Taller de crecimiento personal n 4.
14. Lluvia de ideas: palabras para construir un poema.

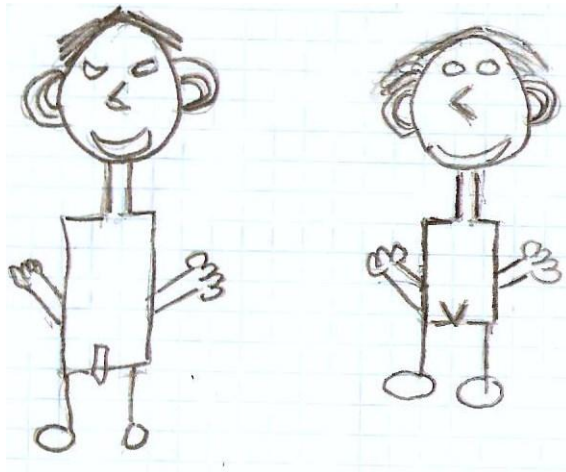
Abril 2011						
L	M	X	J	V	S	D
				1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	

A continuación, exponemos el esquema de la tarea en que se desglosan los ejercicios que se trabajan para cada actividad de la tarea *Conocemos las emociones*.

ESQUEMA DE LA TAREA	
ACTIVIDADES	
Actividad 1: Concepto de emociones como el enfado, tristeza, alegría, miedo.	Ejercicio a: generar ideas.
	Ejercicio b: adoptar decisiones.
	Ejercicio c: comunicar ideas (hablar).
	Ejercicio d: comprensión de la relación emoción/situación (reflexionar).
Actividad 2: Búsqueda de caras que expresen...	Ejercicio a: identificación de expresiones faciales.
	Ejercicio b: clasificación de características.
	Ejercicio c: Ensayo de situaciones.
Actividad 3, 7, 8, 9, 10, 11 y 13: taller para la representación de distintas emociones a nivel facial, corporal y verbal. Abordaje de diferentes situaciones de la vida diaria. Taller de cuerpo.	Ejercicio a: expresión facial y corporal y verbal. Saber comunicar una idea.
	Ejercicio b: comprender y relacionar.
	Ejercicio c: Resolución de problemas de la vida diaria: elecciones.
	Ejercicio d: autorregulación expresión emocional.
Actividad 4 y 5: sesión de fotos y grabación de vídeos personales.	Ejercicio a: coordinación, imitación, creación, ritmo, etc.
	Ejercicio b: reflexión y toma de decisiones.
	Ejercicio c: uso de recursos tecnológicos.
Actividad 6: visionado de la película Shrek tercero. Análisis de situaciones.	Ejercicio a: analizar, interpretar.
	Ejercicio b: comprender.
	Ejercicio c: hacer juicios críticos
	Ejercicio d: obtener conclusiones

Unidad de trabajo nº 3

Nos conocemos aún más



⇒ **UNIDAD DE TRABAJO N° 3: NOS CONOCEMOS AÚN MÁS.**

Objetivos	Contenidos	Competencias Básicas
1. Ser capaz de hacer preguntas sobre la sexualidad con normalidad.	Aspectos biofisiológicos Identificación sexual	- Comp. Comunicación lingüística.
2. Ser capaz de controlar los deseos y las emociones.	Orientación sexual Deseo sexual Procesos de fecundación, embarazo y parto.	- Comp. Matemática. - Comp. Conocimiento e interacción mundo físico.
3. Ser capaz de decir NO (prevención de abusos sociales y/o sexuales).	Embarazos no deseados, el aborto y la adopción.	- Comp. Digital y tratamiento de la información.
4. Respetar los deseos de los demás y hacerse respetar.	Masturbación masculina y femenina Higiene sexual.	- Comp. Social y ciudadana. - Comp. Cultural y Artística.

autoeróticas en privado.

SESIÓN PRIMERA

1. Realización prueba de conocimientos previos.
2. Nos conocemos y conocemos al sexo opuesto:
 - Cambios que se han producido en nosotros.
 - Curiosidad por mi cuerpo: el descubrimiento.
 - Curiosidad por cuerpos diferentes.
 - La menstruación y la eyaculación masculina.
 - La erección masculina.
 - Concepto: hacer el amor.
 - La masturbación femenina y masculina.

Mayo 2011												
L	M	X	J	V	S	D						
						1						
2	3	4	5	6	7	8						
9	10	11	12	13	14	15						
16	17	18	19	20	21	22						
23	24	25	26	27	28	29						
30	31											

3. Taller de crecimiento personal nº 1. Para acostumbrarse al contacto físico (tocar y ser tocado).

SESIÓN SEGUNDA

4. Los métodos anticonceptivos: el preservativo.
5. La reproducción humana: procesos de fecundación, embarazo y parto.
6. El aborto o la adopción.
7. Taller de crecimiento personal nº 2: comprar un preservativo.
8. Los sentimientos amorosos:
 - Imágenes del amor y símbolos gráficos.
 - De la amistad al “cuelgue”: atracción sexual.
 - Ingredientes del amor.
 - Reconocer y expresar sentimientos: habilidades sociales.
 - Tener novio/ a.

Mayo 2011						
L	M	X	J	V	S	D
						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
30	31	1	2			

9. Taller de crecimiento personal n° 3: taller de ligonas y ligones.

SESIÓN TERCERA

10. La violencia sexual y los límites:

- Dónde poner el acento.
- Imágenes de la violencia.
- Prevenir, decir NO.

11. Concepto de homosexualidad y bisexualidad.

12. Derechos sexuales.

13. Sexo y alcohol.

14. Taller de crecimiento personal.

Junio 2011						
L	M	X	J	V	S	D
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30			

SESIÓN CUARTA

15. El matrimonio, la pareja de hecho.
16. Taller de crecimiento personal nº 5: consultorio sexológico.
17. Estudio de un caso.
18. Repaso de contenidos.

Junio 2011						
L	M	X	J	V	S	D
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24		
27	28	29	30			

A continuación, exponemos el esquema de la tarea en el que se desglosan los ejercicios que se trabajan para cada actividad de la tarea

Nos conocemos aún más.

ESQUEMA DE LA TAREA	
ACTIVIDADES	
SESIÓN 1ª	Ejercicio a: comunicar ideas.
	Ejercicio b: reflexionar.
Actividad 1: prueba conocimientos previos	Ejercicio c: elegir y concluir opciones.
	Ejercicio d: relacionar conceptos.
Actividad 2: nos conocemos y conocemos al sexo opuesto.	Ejercicio a: comprender conceptos y procedimientos.
	Ejercicio b: hacer juicios críticos.
	Ejercicio c: relacionar situaciones con aprendizajes nuevos.
Actividad 3: para acostumbrarse al contacto físico (tocar y ser tocado).	Ejercicio a: concentración de sensaciones.
	Ejercicio b: atención a estímulos sensoriales.
	Ejercicio c: autorregulación de sensaciones y deseos.
	Ejercicio d: comunicar ideas.
SESIÓN 2ª	Ejercicio a: identificar.
Actividad 4: métodos anticonceptivos, el preservativo.	Ejercicio b: ensayo situaciones.
	Ejercicio c: relacionar.
Actividad 5: la reproducción humana: procesos fecundación, embarazo y parto.	Ejercicio a: lectura y comprensión.
	Ejercicio b: reflexionar y transmitir ideas, opiniones.
	Ejercicio c: relacionar.
Actividad 6: el aborto o la adopción.	Ejercicio a: hacer juicios críticos.
	Ejercicio b: reflexionar.
	Ejercicio c: elegir y concluir opciones.
	Ejercicio d: relacionar conceptos.
Actividad 7: taller nº 2, compramos un	Ejercicio a: ensayo de situaciones.
	Ejercicio b: expresar intenciones.

preservativo.	Ejercicio c: cálculos matemáticos.
Actividad 8: los sentimientos amorosos.	Ejercicio a: concentración de sensaciones.
	Ejercicio b: atención a estímulos sensoriales.
	Ejercicio c: autorregulación de sensaciones y deseos.
	Ejercicio d: comunicar ideas, ensayar situaciones de la vida real.
Actividad 9: taller nº 3, ligonas y ligones.	Ejercicio a: dar opiniones.
	Ejercicio b: ensayo situaciones.
	Ejercicio c: saber comunicar, respetar.
SESIÓN TERCERA	Ejercicio a: lectura y comprensión.
Actividad 10: la violencia sexual y los límites.	Ejercicio b: reflexionar y transmitir ideas, opiniones y hacer juicios críticos.
	Ejercicio c: clasificar situaciones.
Actividad 11: concepto homosexualidad/ bisexualidad.	Ejercicio a: comunicar ideas.
	Ejercicio b: reflexionar.
	Ejercicio c: respetar y valorar la diversidad.
	Ejercicio d: relacionar conceptos.
Actividad 12: derechos sexuales.	Ejercicio a: comprender derechos del ciudadano.
	Ejercicio b: hacer juicios críticos.
	Ejercicio c: relacionar situaciones con aprendizajes nuevos.
Actividad 13: sexo y alcohol.	Ejercicio a: comprensión y relación.
	Ejercicio b: elección y decisión.
	Ejercicio c: realizar juicios críticos.
	Ejercicio d: reflexionar.
Actividad 14: taller nº 4.	Ejercicio a: expresar ideas, sentimientos, etc. corporalmente.
	Ejercicio b: ensayo situaciones.
	Ejercicio c: relacionar.
SESIÓN 4ª	Ejercicio a: lectura y comprensión.
Actividad 15: el matrimonio y la pareja de hecho.	Ejercicio b: reflexionar y transmitir ideas, opiniones.
	Ejercicio c: relacionar.

Propuesta de respuesta a las necesidades

Actividad 16: taller nº 5, consultorio sexológico.	Ejercicio a: preguntar.
	Ejercicio b: comunicar ideas.
	Ejercicio c: relacionar situaciones.
	Ejercicio d: relacionar conceptos.
Actividad 17: estudio de un caso.	Ejercicio a: leer y comprender.
Actividad 18: repaso.	Ejercicio b: hacer juicios críticos.
	Ejercicio c: relacionar situaciones con aprendizajes adquiridos.

A continuación, se especifican cada uno de los contenidos de aprendizaje de esta unidad de trabajo.

⇒ **Aspectos biofisiológicos:** aparato reproductor femenino y masculino, la célula reproductora femenina y masculina, la menstruación, la eyaculación, los cambios en los caracteres sexuales primarios y secundarios, etc.

⇒ **Identificación sexual:** ser hombre, ser mujer.

⇒ **Sentir sexual:** sentirse hombre o sentirse mujer, independientemente de la identificación sexual (travestismo).

⇒ **Orientación sexual:** heterosexualidad, homosexualidad y bisexualidad.

⇒ **Deseo sexual:** respuestas que se producen ante estímulos visuales, sonoros, etc.

⇒ **Procesos de fecundación, embarazo y parto:** comprensión del proceso.

⇒ **Embarazos no deseados, el aborto o la adopción.**

⇒ **Masturbación masculina:** conducta autoerótica.

⇒ **Masturbación femenina:** conducta autoerótica.

⇒ **Higiene sexual:** hace referencia a la limpieza de los órganos genitales uso de compresas o tãmpax, la depilación y el afeitado.

⇒ **Métodos anticonceptivos:** se refiere a la finalidad que tiene su uso, las diferentes clases de métodos que existen y los más usados o

recomendados por los médicos, los lugares donde se pueden adquirir, el control de la fecha de caducidad, el manejo de los mismos, la esterilización de los genitales (ligadura de trompas y/ o vasectomía), etc.

⇒ **Enfermedades de transmisión sexual:** tipos de enfermedades que se pueden contagiar al mantener relaciones sexuales, gravedad de las mismas, síntomas, a quién debemos acudir, etc.

⇒ **Prácticas sexuales:** el coito, el incesto, las caricias y petting.

⇒ **La atracción sexual:** la consideración del atractivo sexual depende, por lo general, de los valores estéticos que rigen en nuestra sociedad.

Educar para evitar los estereotipos es fundamental, ya que gran parte del atractivo sexual de un individuo procede no tanto de su aspecto físico como de su conducta.

⇒ **Habilidades Sociales:** hace referencia a las estrategias para conocer personas, establecer y mantener una conversación, ligar, proponer una cita, etc.

⇒ **Aspectos emocionales:** las emociones pueden tener significados diferentes para distintas personas, por ello la alegría, el amor, la decepción, el enojo, la preocupación, la inseguridad, el odio, el miedo, la tristeza, la culpabilidad, la desesperación y otras las consideramos relevantes en el trabajo con estos jóvenes. Aceptar un *No* ante una proposición, a veces puede resultar muy difícil. Aprender a conocer

nuestras emociones y saber cuándo se están manifestando, nos ayudará a controlarlas y a utilizarlas de forma inteligente.

⇒ **Las fantasías:** diferenciar entre hechos reales y fantasías que tenemos (por ejemplo, la vecina del 5º piso está enamorada de mi).

⇒ **Valores:** el respeto, la tolerancia, la espera, la solidaridad, etc.

⇒ **Mitos en torno a la sexualidad:** falsas creencias que se transmiten de generación en generación (por ejemplo, las mujeres precisan de un número menor de relaciones sexuales que los hombres).

⇒ **Los roles sexuales:** lo que la sociedad espera de cada uno de nosotros por el hecho de nacer hombre o de nacer mujer.

⇒ **Los derechos sexuales:** son inherentes a los seres humanos y están por encima de los valores culturales. Dentro de cada cultura hay una serie de costumbres que pueden ir en contra de un derecho humano y por ello es necesario cambiar el valor cultural.

⇒ **La pareja:** compromiso entre personas de igual o diferente sexo.

⇒ **El matrimonio o la pareja de hecho:** compromiso formal ante la ley y ante la sociedad.

8. RECURSOS HUMANOS Y MATERIALES

Para el Proyecto de Educación Afectivo – Sexual, se han de emplear diversos recursos, tanto materiales como humanos.

Como **recursos humanos**, contamos con una maestra especialista en pedagogía terapéutica que dirige el aula de apoyo a la integración del IES San Blas, así como, con la monitora de educación especial de que dispone el centro. La una se ha de encargar de la parte teórica de los aprendizajes, mientras la otra ha de dirigir los talleres de dramatización y de expresión corporal.

Como **recursos materiales didácticos**, contamos con algunos de tipo visual (diapositivas y transparencias), audiovisuales (vídeos), multimedia y otros, de tipo fungible. En su mayoría, se trata de recursos didácticos de elaboración propia, otros pertenecen al programa de educación sexual que la Junta de Andalucía propone a los centros de Educación Secundaria de la Comunidad Autónoma (ver Anexo 1).

9. PROCESO DE EVALUACIÓN

En todo proceso de evaluación hemos de diferenciar tres momentos importantes: evaluación inicial, evaluación en el desarrollo de las unidades de trabajo y, evaluación final o sumativa de las mismas.

Como **evaluación inicial** sirve la realización de entrevistas personales al alumnado destinatario del proyecto. Los resultados obtenidos interesan como punto de partida para la puesta en marcha de las diferentes unidades de trabajo.

La **evaluación durante el proceso enseñanza- aprendizaje**, se centra exclusivamente en valorar los ritmos de aprendizaje del alumnado, así como el grado de adquisición de los mismos y la capacidad para formular preguntas sobre dudas existentes en torno al tema.

Y finalmente, **la evaluación final o sumativa**, que comprende un momento selecto en los procesos de aprendizaje, ya que en ella hemos de valorar cómo han variado los esquemas mentales del alumnado con respecto al momento inicial de su enseñanza. Se trata, pues, de valorar qué hay dentro de sus mentes y si esos esquemas están bien o mal contruidos. No obstante, esta evaluación ha de ser relativa al grado de adquisición de conocimientos y a la habilidad para transmitirlos al resto de la comunidad, ya que se trata de alumnos con necesidades educativas especiales por razón de discapacidad intelectual y, por ello, precisan de una serie de repeticiones graduales a lo largo de toda su vida, para no olvidar o confundir lo que están aprendiendo.

9.1 CRITERIOS PARA LA EVALUACIÓN

Los criterios para la evaluación han de responder a la cuestión *¿qué evaluar?* Por lo tanto, son indicadores de qué aprendizajes son los que debe seguir el alumnado al finalizar el proyecto de trabajo, haciendo referencia a la consecución de las metas propuestas al principio, es decir, a los objetivos didácticos.

Para este proyecto educativo hemos propuesto unos criterios mínimos, según las unidades de trabajo, para establecer su consecución o no, o si los mismos, están en proceso de adquisición por parte del alumnado destinatario del proyecto *El Pájaro Azul*. Todos ellos se detallan a continuación.

Propuesta de respuesta a las necesidades

UNIDAD DE TRABAJO	CRITERIO DE EVALUACIÓN	CONSEGUIDO	NO CONSEGUIDO	EN PROCESO
<p>UD nº 1 <i>Haciendo amigos</i></p>	Valora la importancia de los amigos.			
	Diferencia entre novio y amigo.			
	Se interesa por los demás.			
	Hace preguntas a los demás.			
	Respeto opiniones ajenas.			
	Tiene opinión propia.			
	Identifica cualidades positivas propias.			
	Identifica cualidades positivas de los demás.			
	Identifica cualidades negativas propias.			
	Identifica cualidades negativas de los demás.			
	Genera ideas sobre un tema.			
	Realiza juicios críticos.			
	Diferencia una emoción de otra.			
	<p>UD nº 2 <i>Las emociones</i></p>	Expresa facialmente emociones positivas.		
Expresa facialmente emociones negativas.				
Expresa corporalmente emociones positivas.				
Expresa corporalmente emociones negativas.				
Expresa verbalmente emociones positivas.				
Expresa verbalmente emociones negativas.				
Reconoce emociones positivas en los demás.				
Reconoce emociones negativas en los demás.				
Regula la expresión de sus emociones.				

<p style="text-align: center;">UD n° 3</p> <p style="text-align: center;"><i>Nos conocemos aún más</i></p>	Se auto-controla.			
	Expresa sentimientos y afectos corporalmente.			
	Expresa sentimientos y afectos verbalmente.			
	Hace preguntas con normalidad.			
	Hace preguntas sobre la sexualidad con normalidad.			
	Sabe controlar sus deseos.			
	Sabe cuándo tiene que decir NO.			
	Se hace respetar.			
	Respeto a los demás			
	Sabe cuál es la finalidad de un preservativo.			
	Es capaz de abrir el envoltorio del preservativo.			
	Diferencia el derecho del revés de un preservativo.			
	Es capaz de desenrollarlo.			
	Sabe en qué momento se puede usar un preservativo.			
	Diferencia los conceptos <i>hacer el amor</i> y <i>hacer el sexo</i> .			
	Utiliza el lenguaje amoroso.			
	Es capaz de quedar con alguien.			
	Conoce su cuerpo.			
	Conoce el cuerpo del sexo opuesto.			
	Sabe dónde tener conductas autoeróticas.			
Diferencia menstruación de eyaculación.				
Sabe cómo se hace un bebé y cómo viene al mundo.				

Propuesta de respuesta a las necesidades

	Tiene claro su orientación sexual.			
	Respeto la orientación sexual del otro.			
	Conoce sus derechos.			
	Conoce y respeta las uniones entre personas			
Competencia Lingüística				
Competencia Matemática				
Competencia conocimiento e interacción mundo.				
Competencia digital.				
Competencia Social y ciudadana.				
Competencia Cultural y artística.				
Competencia para aprender a aprender.				
Competencia de autonomía e iniciativa personal.				

9.2 INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

Los instrumentos para evaluar el proceso de aprendizaje de los alumnos/as han de ser adecuados a los criterios de evaluación, así como a los objetivos, contenidos y competencias básicas planteados. Por ello, los que se tendrán en cuenta, serán los siguientes:

→ **Observación sistemática** de las actitudes personales, de las estrategias de pensamiento – comprensión que utilizan y de cómo resuelven las dificultades que encuentran.

→ **La revisión y el análisis de los trabajos** para comprobar el material que se ha ido produciendo a la largo del desarrollo de la unidades de trabajo. Es importante revisar y corregir de forma continua.

→ **La entrevista individual o en grupo** será de gran utilidad, sobre todo en este tipo de unidades en las que predomina el trabajo práctico. Se utilizará el momento de la resolución de las dudas para *investigar* el caudal de aprovechamiento del alumnado y la intensidad de su ritmo de aprendizaje.

→ **La reflexión** sobre lo aprendido y cómo lo han aprendido, al igual que lo enseñado y cómo lo ha hecho el docente. Es relevante este ejercicio de autoevaluación y de co-evaluación,

para ayudar a mejorar, por un lado, el proceso de aprendizaje del alumnado del aula de apoyo y, por otro, la práctica docente.

9.3 META- EVALUACIÓN

La meta-evaluación es un concepto introducido por Scriven (1968), con el que da la voz de alarma para decir que los evaluadores tienen la obligación profesional de que las evaluaciones fijadas estén sujetas a una evaluación competente. Por tanto, la meta- evaluación valora la calidad con que se desarrolló el proceso de evaluación y la suficiencia del sistema de evaluación. Se trata, pues, de un proceso que investiga las debilidades y fortalezas que marcan los procesos evaluativos y cuya finalidad es el perfeccionamiento continuo de dichos procesos y procedimientos.

Por una parte, para la evaluación de este proyecto de educación afectivo- sexual, contamos con la revisión del mismo - antes de su puesta en práctica-, a través de un **juicio de expertos**, emitido por profesionales pertenecientes al Departamento de Educación de la Universidad de Huelva.

Por otra parte, cabe hacernos las siguientes preguntas:

- ¿Permite el proyecto el desarrollo de las Competencias Básicas?
¿Contribuye a ellas?

- ¿Se adecuan las tareas planteadas a los objetivos propuestos?
- ¿Los objetivos planteados son operativos? ¿son funcionales para los destinatarios?
- ¿El proyecto es lo suficientemente flexible como para adaptarse a los apoyos y necesidades educativas del alumnado?
- ¿Cubre, el proyecto, las necesidades manifestadas por las familias?

★ ★ ★

En el siguiente capítulo: desarrollo del proyecto de educación afectiva-sexual *El Pájaro Azul*, nos proponemos detallar la puesta en marcha de dicho proyecto, haciendo un recorrido por cada una de las fases por las que pasamos, así como, las actividades propuestas para la potenciación de las ocho competencias clave.

CAPÍTULO VII

DESARROLLO DEL PROYECTO DE EDUCACIÓN AFECTIVA-SEXUAL

EL PÁJARO AZUL

*Yo me levanto por la mañana,
miro la punta de mis zapatos.
No veo más lejos. Al día siguiente,
vuelvo a empezar...así he avanzado siempre.*

A. Rochais

1. PRESENTACIÓN

A lo largo de este capítulo iremos desarrollando el proceso de la puesta en marcha del proyecto de educación afectiva- sexual, de nombre *El Pájaro Azul*.

Recordamos que dicho proyecto se crea como respuesta a las necesidades educativas del alumnado que compone la muestra de la investigación, necesidades generadas tanto por la familia como por los profesionales del departamento de orientación del IES *San Blas* de Aracena.

2. FASES DE DESARROLLO

Previamente a la elaboración del proyecto de educación afectiva- sexual, se ha llevado a cabo una formación académica extensa, que va desde la ejecución de diferentes cursos relacionados con la temática, hasta la realización de un segundo Máster Universitario en Sexología y Educación Sexual, en la Universidad de Huelva, desde Octubre de 2009 hasta Septiembre de 2010. Razón para todo ello ha sido la firme creencia de la importancia que en este tema tiene la formación del educador. Esta fue una de las principales conclusiones que se obtuvieron tras la finalización de un proceso de investigación para un trabajo fin de máster (Septiembre de 2009); en el que se realizó un análisis de diversos

programas de educación sexual en centros específicos de educación especial y asociaciones sin ánimo de lucro en la provincia de Huelva.

Por otra parte, contamos con los resultados obtenidos de las entrevistas a las familias y al propio alumnado, así como también las informaciones obtenidas de los grupos de discusión formados, uno por los miembros del departamento de orientación, y otro, por un grupo de expertos sexólogos.

De forma general, los resultados demuestran que el alumnado con discapacidad cognitiva de nuestra investigación precisa de información y formación en educación afectiva-sexual, adecuadas a sus necesidades educativas, y adaptadas a sus niveles de comprensión; así como generalización del aprendizaje a otros contextos y situaciones.

Antes de comenzar a desarrollar la siguiente fase, incluimos como recordatorio una tabla de las unidades de trabajo planteadas, que sirva de recordatorio. Ésta es la siguiente:

Unidades Didácticas	Breve descripción de los objetivos propuestos
UD 1 <i>Haciendo amigos</i>	Se pretende diferenciar <i>amigo</i> de <i>conocido</i> y <i>novio</i> , así como fomentar la habilidad para crear lazos de amistad y saber mantenerla. También potenciar la opinión propia y el respeto por las demás opiniones.

UD 2
Las
emociones Se persigue conocer las emociones básicas, negativas y positivas, para hacer un uso inteligente de ellas.

UD 3
Nos
conocemos
aún más Se apuesta por potenciar la capacidad para hacer preguntas sobre sexualidad con normalidad, conociéndose a sí mismo y diferenciándose del sexo opuesto. Familiarizarse con métodos anticonceptivos de barrera para prevenir embarazos y ETS, aprendiendo a tener conductas autoeróticas en privado, conociendo los derechos humanos y sexuales y aprendiendo a decir No cuando les invitan a hacer algo en contra de su voluntad.

Fig. nº 42: relación de unidades de trabajo del proyecto de educación afectiva-sexual *El Pájaro Azul*.

Tal como se observa en la figura anterior, se trataba de llevar a cabo un total de tres unidades de trabajo que potencien el alcanzar y consolidar las ocho competencias clave, propuestas por la LOE (2006).

2.1 PRIMERA FASE: *de la cabeza, al lápiz y al papel.*

Cuando la mayoría de las ideas estaban ya claras, se procedió a la creación del proyecto de educación afectiva- sexual *El Pájaro Azul*. La **razón de dicho nombre** se debe, en parte, a la película que lleva el mismo nombre y que data del año 1940. Dicho film versa sobre la historia de dos niños, hijos de un simple leñador y su esposa, que buscan *El Pájaro Azul de la Felicidad* para una vecina enferma, que todo lo que desea es sonreír. En su viaje, los niños son guiados por La Luz, acompañados además, por su viejo amigo El Pan y su compañero más fiel, El Perro. Su búsqueda los lleva por extraños y fantásticos lugares; en medio de ellos está El Padre del Tiempo, observando trabajosamente qué es lo que la tierra puede necesitar más: algún fenómeno maravilloso o un simple hombre honesto. Finalmente, los niños encuentran El Pájaro Azul de la Felicidad, donde había estado siempre, en su propia casa. Es fácilmente capturado pero, con la excitación de llevárselo a su vecina, el frágil pajarito levanta el vuelo... **La Felicidad no se puede compeler por la fuerza, aunque... persiste la necesidad de conquistarla.**

Una vez decidido el nombre y decorado con el dibujo de un pájaro en la rama de un árbol -cuyo contorno de los ojos es de color azul y en cuyo pecho lleva la marca del amor, un corazón- se procede a la redacción de la introducción y la justificación del mismo.

Posteriormente, se redactan los objetivos de aprendizaje que se pretenden alcanzar con el alumnado, clasificándolos en objetivos generales y en objetivos específicos, más concretos y operativos. Asimismo, se deciden los contenidos de trabajo que ayudan a alcanzar las ocho competencias básicas en educación, propuestas por la Ley Orgánica 2/ 2006, de 3 de Mayo, de Educación, a través de una serie de tareas de aprendizaje multidisciplinar que son la base de las unidades de trabajo que anteriormente hemos expuesto. Ellas son las que a continuación detallamos en la siguiente fase.

2.2 SEGUNDA FASE: *el trabajo de clase.*

Unidad de trabajo 1: <i>haciendo amigos</i>
--

La primera unidad de trabajo se ha estado desarrollando desde el 22 de Febrero hasta el 10 de Marzo de 2011. Dentro de las diferentes sesiones de trabajo se han realizado una serie de actividades y de ejercicios, que pasamos a describir a continuación. Asimismo nos habíamos propuesto algunas otras actividades que no se han llegado a realizar con los alumnos y alumnas de nuestra investigación por falta de tiempo, y que incluiremos seguidamente al final de cada unidad.

📌 **Actividad 1:** sociograma inicial.

Esta actividad consiste en la realización de un sociograma con el alumnado para analizar los vínculos sociales dentro del grupo.

sociograma de Aplicaciones Didácticas http://www.aplicaciones.info/utiles/sorrespun.htm

2

Hoja de respuestas del sociograma

Nombre: [redacted] Apellidos: [redacted] Curso: AAI Fecha: 21/2/2011

1.-¿Con qué alumno te gustaría estar en clase para hacer los deberes y trabajos?
[redacted]

¿Por qué? Rodea con un círculo una de las letras.

- a) Porque es listo y con él aprendería muchas más cosas.
- b) Porque es trabajador, constante y responsable.
- c) Porque ayuda a los demás y podría ayudarme a mí.
- d) Porque podría ayudarme a él en el estudio.
- e) Porque sabe organizar actividades y coordinar el grupo.
- f)

2.-¿Qué compañero de la clase te gustaría tener como amigo?
[redacted]

¿Por qué? Dibuja un círculo en la letra de tu respuesta.

- a) Porque somos amigos y sus aficiones son parecidas a las mías.
- b) Porque es simpático, de buen carácter y está siempre contento.
- c) Porque es estudioso y puedo tomar ejemplo de él.
- d) Porque nos comprenderíamos muy bien.
- e) Porque es animado y divertido.
- f)

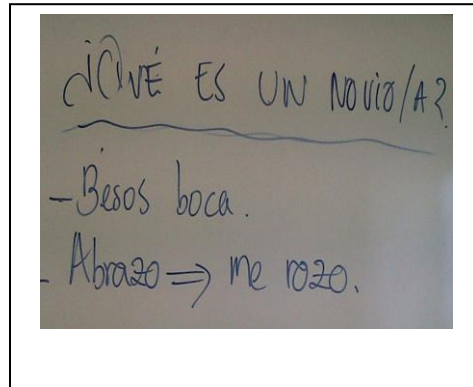
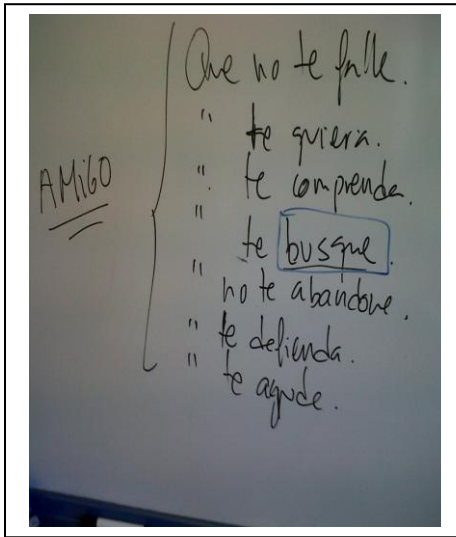
3.- ¿Con quién no querrías estar en clase ni ser su amigo?
[redacted]

¿Por qué? Rodea con un círculo la letra que desees.

- a) Porque abusa de los compañeros.
- b) Porque es poco estudioso.
- c) Porque es algo "chuleta" y orgulloso.
- d) Porque dice palabrotas y cosas de mal gusto.
- e) Porque suele mentir.
- f)

| [Página principal](#) | [Sociograma](#) |

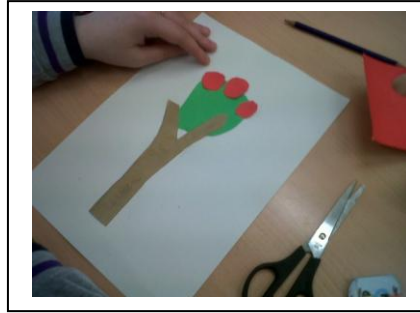
📌 **Actividad 2:** lluvia de ideas, para llegar conjuntamente al concepto de amigo, desconocido y novio/a. A continuación se muestran algunas de las fotografías que recogen el momento.



📌 **Actividad 3:** el árbol de la amistad.

En esta actividad los alumnos han de representar, mediante un árbol, los amigos y conocidos que tienen. A continuación se muestran algunas fotografías que ilustran el proceso.





☞ **Actividad nº 4:** taller de crecimiento personal 1.

Los talleres de expresión corporal, están dirigidos por la monitora de educación especial, la cual realiza con el alumnado una serie de ejercicios, tales como los siguientes:

- Calentamiento: bailes, imitación, ritmo, etc.
- Desarrollo: juegos de autoconocimiento y de conocimiento de los demás.
- Final: relajación, análisis del taller (sentimientos, estado de ánimo, propuestas de mejora, dificultades...).

Estás son algunas de las fotografías realizadas.





☞ **Actividad nº 5: taller de crecimiento personal 2**, se realizan actividades como las siguientes:

- Respiración
- Automasaje
- Masaje a dos
- Chi- Kung
- Tai Chi: posturas *tocando el cielo* y *separando las nubes*.
- Equilibrio.

☞ **Actividad nº 6:** caso práctico *La diferencia nos hará amigos*.

Lectura y comprensión de la historia. Puesta en común de opiniones y realización de las actividades propuestas.



Lee la siguiente historia.
Después reflexiona con tus
compañeros.

La diferencia nos hace amigos

En una ocasión, a 7 compañeros del aula de apoyo se les propuso un gran proyecto: hacer un taller de juegos los jueves en el aula de expresión corporal.

Dicho y hecho, los alumnos y sus maestras se pusieron manos a la obra y empezaron a ir al taller de actividades. Unos seguían el ritmo de la música, otros no...unos respetaban las normas establecidas, otros no; unos guardaban el turno de palabra, otros no; unos se reían de otros, los otros callaban...

Lo cierto es que dichas ocasiones generaban mal rollo en el grupo. Todos los que allí estaban, al final terminaban enfadándose y con ganas de dejar de jugar.

Así, las maestras se desilusionaban con aquella actitud de los alumnos y pensaban en cómo poder solucionar aquella situación.

Ellas piensan que todos los alumnos tienen cualidades geniales y que todos tienen cosas buenas y cosas malas, pero que todos, todos, todos deben aprender a conocerse a ellos mismos y, a conocer también a sus compañeros.

Ellas les hacían ver que en cada clase no deben de alejarse de aquellas personas que no son como ellos, sino enriquecerse de sus diferencias.

Pasado un tiempo, todos llegaron a la conclusión en el taller de juegos de que sus diferencias los habían convertido en amigos durante aquellos días.

RECUERDA: antes de hacer amigos, tienes que conocerte a ti mismo.

☞ Ahora vamos a ayudarte a conocerte mejor. Para ello, contesta estas preguntas, reflexionando con tus compañeros.

¿Quién eres tú? _____

¿Qué edad tienes? _____

¿Algunas cosas buenas de ti son...? _____

¿Qué cosas te gusta hacer? _____

¿Qué cosas no te gustan de ti? _____

☞ Lee el siguiente texto. Después contesta las preguntas.

Cada persona es diferente a las demás. Unas son más altas, otras menos; unas son más guapas, otras menos; unas son más inteligentes, otras menos; unas son más divertidas, otras menos; unas tienen más capacidad, otras un poquito menos. Cada de vosotros es diferente; cada uno es como es.

¡ES GENIAL SER YO!

¿Estás contento contigo mismo? ¿Por qué?

¿Qué cosas buenas hay en ti? _____

Si no te salen, puedes elegir algunas de las siguientes:

Soy simpático	Sé escuchar a los demás	Soy divertido
Soy amable	Ayudo a la gente	Soy tranquilo
Soy charlatán	Soy un payaso	Soy confiado

☒ **VOCABULARIO.** Con ayuda de tus compañeros vamos a elaborar tarjetas de cualidades y de sus contrarios.

☒ Busca la definición a cada cualidad. Recuerda que tus compañeros pueden ayudarte, ¿vale?

- A. Buena gente: _____
- B. Sincero: _____
- C. Cariñoso: _____
- D. Charlatán: _____
- E. Amable: _____
- F. Simpático: _____
- G. Tímido: _____
- H. Extrovertido: _____
- I. Respetuoso: _____
- J. Cuidadoso: _____
- K. Divertido: _____

☞ Cuenta algo sobre tus aficiones. ¿Qué cosas te gusta hacer en tu tiempo libre?

☞ Descubre algo más sobre las cosas que te gustan. Aquí tienes algunos ejemplos.

SOBRE LA MÚSICA

Me gusta la música...

El cantante que más me gusta es...

La canción que más me gusta es...

SOBRE LOS DEPORTES

Los deportes que más me gustan son...

El deportista que más me gusta es...

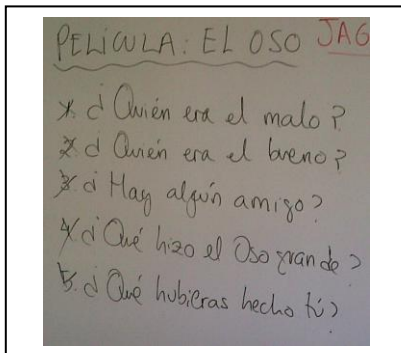
☞ Cuenta a tus compañeros otras cosas que te gusten de ellos. Anótalo en tu cuaderno.

LO QUE ME GUSTA DE...ES...

RECUERDA: es importante que los demás sepan cómo nos sentimos cada día.

📌 **Actividad n° 7:** video *El Oso*

Esta actividad consiste en el visionado y en la discusión de una parte del film *El Oso*, donde se refleja el papel de la amistad y la solidaridad. Tras el discurso, se lleva a cabo un análisis del mismo, como lo muestran las siguientes imágenes.



	J. Luis	CARMEN	Jen's
	Oso asiste al leopardo	El leopardo salva al osito.	Osito chico y oso grande asustan al leopardo
1	Leopardo	Leopardo	Leopardo
2	los 2 osos	los 2 osos	los 2 osos
3	El oso grande	los 2 osos	El oso grande
4	Ayudar al oso chico.	Abastarse del leopardo.	Defender al oso chico.
5	Defender al osito atacando al leopardo con un rifle.	Salvar a osito cogiéndolo en brazos	Salvar osito asustar al leopardo con un rifle.

📌 **Actividad n° 8:** consiste en crear entre todos una oración que haga referencia a la amistad, a partir de otras dadas.

📌 **Actividades n° 9, 10 y 11:** taller de crecimiento personal, similar al taller 1.

📌 **Actividad n° 12:** segundo sociograma, con la finalidad de detectar posibles cambios en el grupo tras la realización de las actividades anteriores.

Unidad de trabajo 2: nuestro mundo emocional

Esta unidad de trabajo comienza el 22 de Marzo y finaliza el 29 de Abril. Las actividades que se han desarrollado durante este periodo de tiempo han sido las que a continuación se exponen.

☞ **Actividad nº 1:** concepto de emoción.

En esta actividad se pide al alumno que muestre la expresión facial que pone ante diferentes situaciones, con la finalidad de alcanzar un consenso de representación para cada emoción. Las imágenes muestran algunos ejemplos.



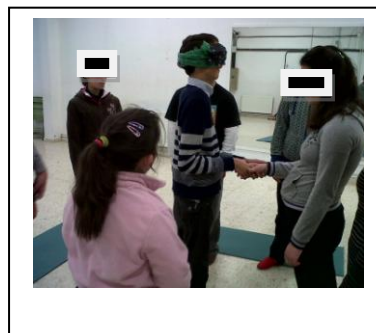
☞ **Actividad n° 2:** búsqueda de caras que expresen...

Para realizar esta actividad se le ofrece a la muestra un conjunto de diversas caras para que ellos identifiquen las emociones que representan. Son caras reales obtenidas de revistas actuales.

☞ **Actividad n° 3:** taller de crecimiento personal 1.

Se divide en diferentes partes:

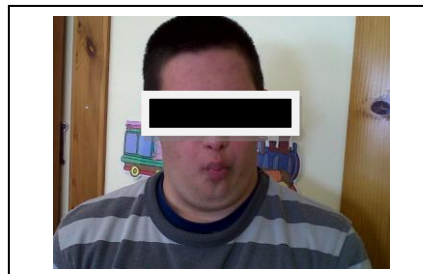
- Calentamiento: se realiza frente al espejo (desde los pies hasta la cabeza), trabajando el ritmo, la lateralidad, la orientación espacial, expresión corporal (ej. Somos viento, somos monos,...).
- Desarrollo: se realizan actividades como *reconozco a mi amigo por...* (los ojos vendados, se le dan varias vueltas y tiene que adivinar quién es la persona que está enfrente solo por tocarle las manos). También *algo bueno de mí y de los demás*, y finalmente imitación facial de emociones (enfado, tristeza, alegría).

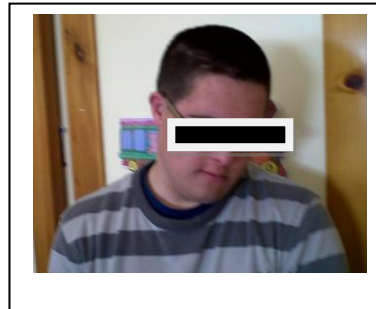




☞ **Actividad nº 4:** sesión de fotos.

Se trata de una sesión de fotos que los propios alumnos realizarán, mostrando sus rostros con diferentes expresiones emocionales (tristeza, alegría y enfado).





☞ **Actividad n° 5:** grabación de videos personales.

Se trata de representar teatralmente las emociones estudiadas, empleando para ello la expresión facial, corporal y verbal.

☞ **Actividad n° 6:** visionado de vídeos y comentario de los mismos.

☞ **Actividad n° 7:** taller de crecimiento personal 2.

- Calentamiento: tobillos y pie, rodillas, caderas, pelvis, tronco, extremidades superiores, dedos, cuello, cabeza, lengua, cara
- (tiempo: media hora aproximadamente).
- Desarrollo: representación de emociones a nivel facial, corporal y verbal. Incluimos 2 nuevas emociones, el miedo y el amor (tiempo: 45 minutos aproximadamente).

- Final: volvemos a las actividades de autoconocimiento, autoestima y conocimiento de los demás (actividades de la unidad anterior).

☒ **Actividad n° 8:** expresión facial de emociones.

☒ **Actividad n° 9:** expresión corporal de emociones.

☒ **Actividad n° 10:** expresión verbal de emociones.

☒ **Actividad n° 11:** taller de crecimiento personal n° 3.

- Calentamiento: desde los pies hasta la cabeza, incluidos los músculos faciales y la lengua. Se realizan ejercicios de ritmo y atención, coordinación (lateralidad y cruzada). Se representan estados de ánimo (tristeza, enfado, apatía, felicidad) dando pistas para ello y fomentando la ejercitación de la imaginación y la creatividad (ej. andamos como un marciano, un huracán).
- Desarrollo: primero se pregunta a los alumnos cómo están. Después continuamos con los defectos de uno mismo (autoconcepto: lo que no me gusta de mi es...y lo que no me gusta de fulanito es...). A continuación, representación de emociones a través de situaciones diversas, utilizando disfraces y otros materiales (animales de peluche para animar a sentir miedo).
- Final: nos aplaudimos todos.

☒ **Actividad nº 12:** visionado de la película Shrek tercero. Comentamos y analizamos algunas de las situaciones que más llamaron la atención.

Las actividades nº 13 y 14, no se realizaron, por falta de tiempo.

Unidad de trabajo 3: Nos conocemos aún más.

Esta unidad de trabajo da comienzos el 16 de Mayo y finaliza el 21 de Junio. Las actividades que se han desarrollado durante este periodo de tiempo han sido las que a continuación se exponen.

☒ **Actividad nº 1 (sesión primera):** prueba de conocimientos previos.

Con ella pretendemos obtener una serie de datos que nos indiquen el nivel de conocimientos previos que tiene el alumnado, antes de comenzar la unidad de trabajo. Ésta es la siguiente:

PRUEBA DE CONOCIMIENTOS PREVIOS

☞ *Marca con una X tu sexo.*

Hombre

Mujer

☞ *¿Qué es la menstruación o la regla?*

Es un tipo de animal.

Es un poco de sangre que les sale a las niñas y mujeres una vez al mes.

Es un instrumento para medir cosas.

☞ *¿Quién puede tener la menstruación o la regla?*

☞ *Un novio es lo mismo que un amigo.*

Sí

No

☞ *Une con flechas.*

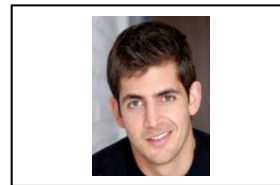
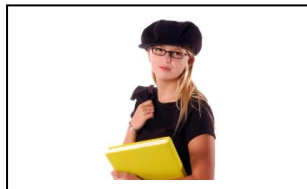
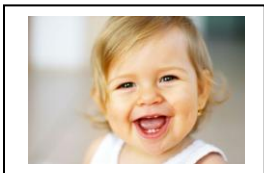
Pene

Mujer

Vagina

Hombre

⤴ Ordena según corresponda.



⤴ Une con flechas el concepto y las definiciones.

Homosexual

Método anticonceptivo y para no coger enfermedades.

Útero

Es una persona a la que le gusta otra del mismo sexo.

Preservativo

Lugar, dentro de la mujer, donde crecen los bebés antes de nacer.

☞ ¿Cómo se hace un bebé?

- Lo trae la cigüeña y lo deja en el hospital.
- Cuando un hombre y una mujer hacen el amor sin preservativo.
- En una fábrica en Sevilla.

☞ Ordena del 1 al 3.

Parto

Fecundación

Embarazo

☞ Hacer el amor es...

- Quererse mucho.
- Darse besos y abrazos con otras personas del mismo o igual sexo.
- Dar besos, abrazos y unir los órganos sexuales de dos personas.

☞ A un novio/ a le tienes que permitir hacer lo que quiera contigo.

Sí

No

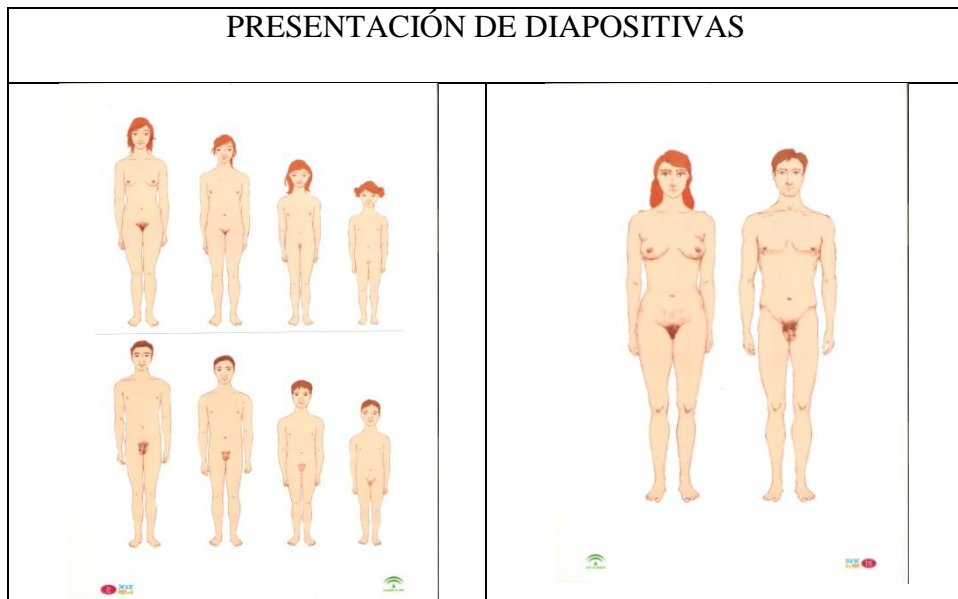
∩ El preservativo es una cosa que sirve para:

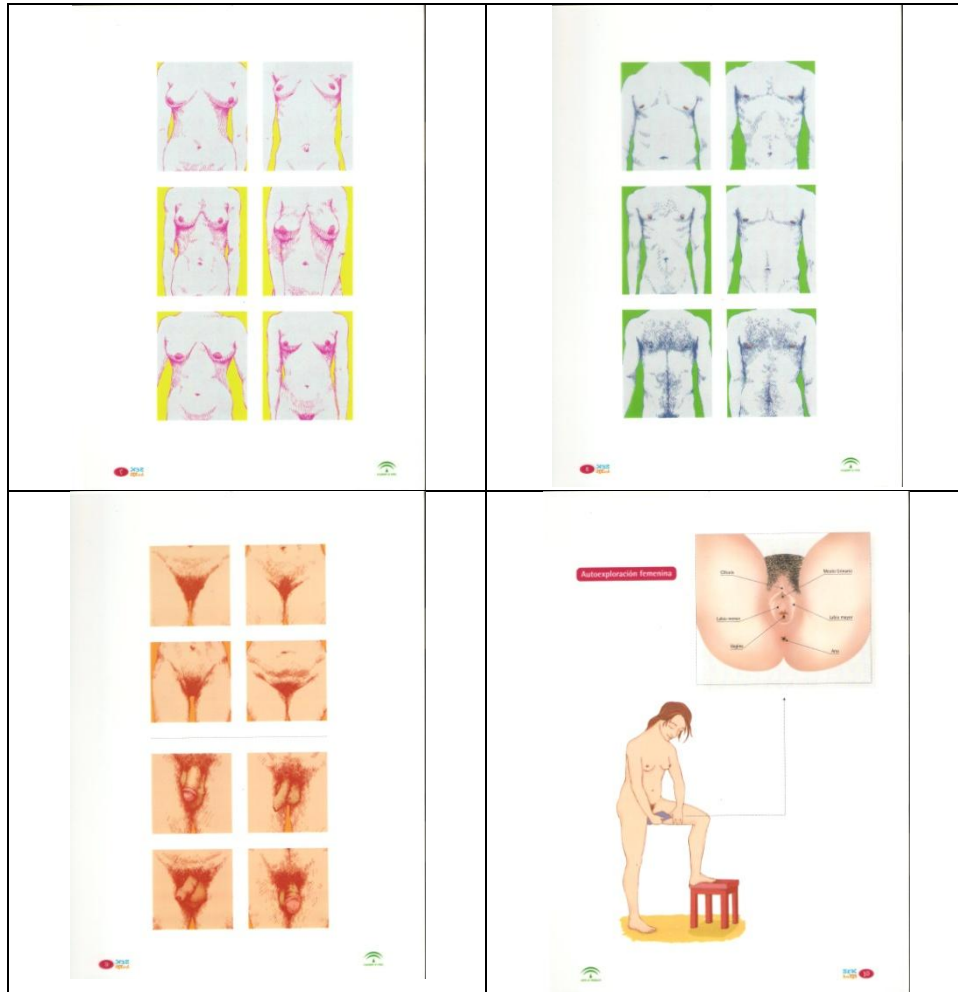
Que la mujer no se quede embarazada cuando hace el amor con un hombre.

Que la mujer no se quede embarazada ni coja una enfermedad y para que el hombre no coja ninguna enfermedad

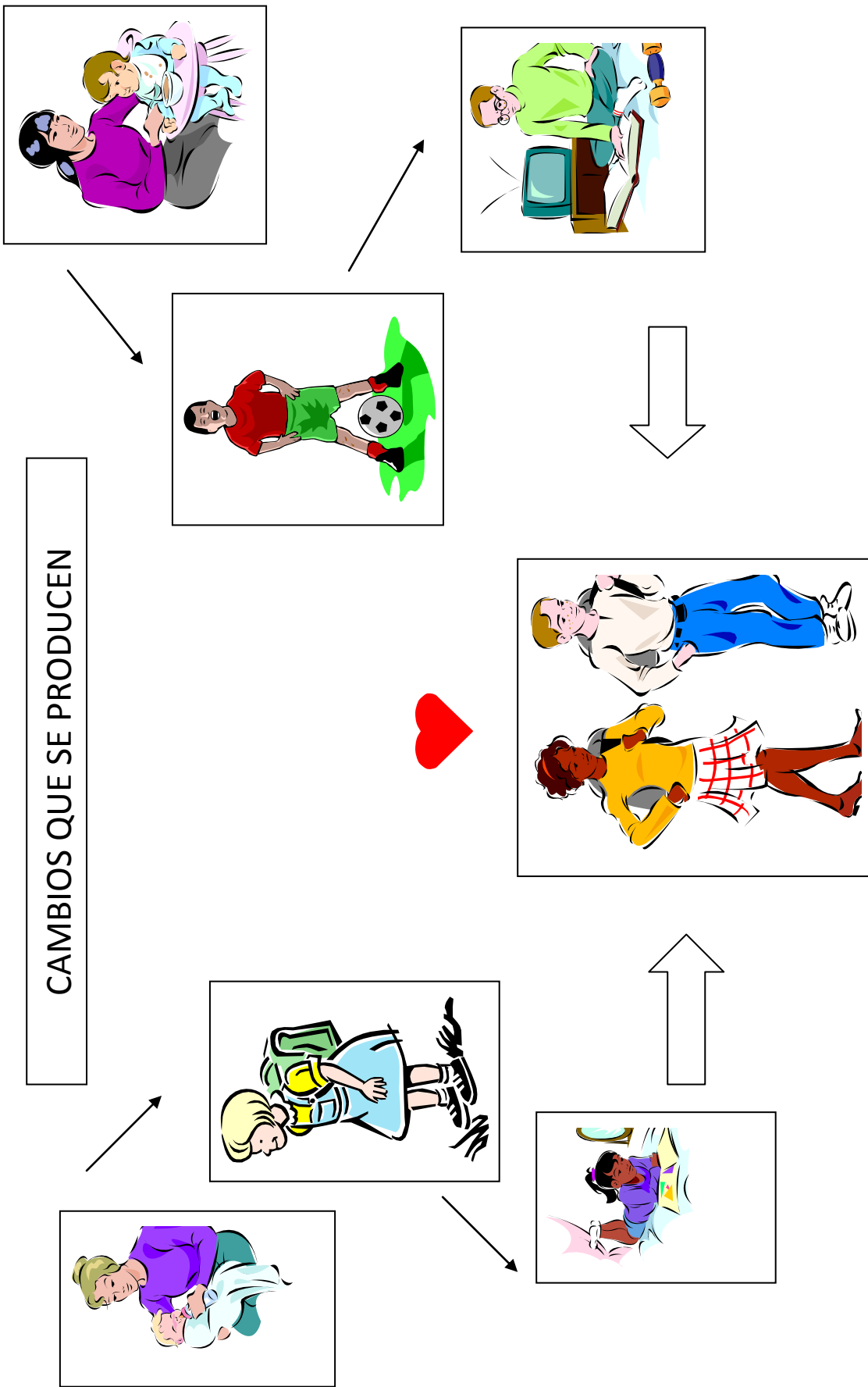
∩ **Actividad n° 2:** Nos conocemos y conocemos al sexo opuesto.

Para esta actividad empleamos materiales como los siguientes:





Además de una serie de vídeos, obtenidos a través de la red (Anexo 1) y materiales de elaboración propia, como los siguientes:



⌵ Escribe los cambios que se van produciendo en la parte izquierda, de la historia.

PRIMER
DIBUJO

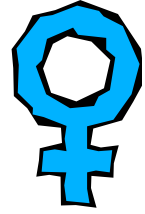
SEGUNDO
DIBUJO

TERCER
DIBUJO

CUARTO
DIBUJO

¿Por qué has señalado esa viñeta?

CAMBIOS QUE SE PRODUCEN EN LAS CHICAS



CUANDO LAS CHICAS LLEGAN A LA ADOLESCENCIA, A LOS 12 AÑOS CAMBIAN MUCHAS COSAS DE SU CUERPO.



EMPIEZA A CRECER EL PECHO



LA VOZ SE HACE MÁS FINA



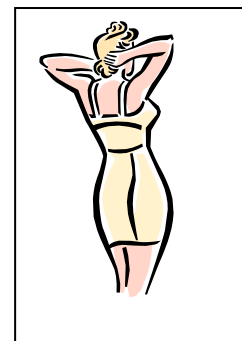
SALEN GRANOS EN LA CARA



SALEN PELOS EN EL PUBIS

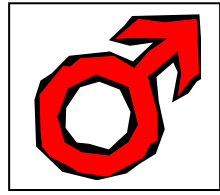


TIENEN LA REGLA UNA VEZ AL MES



EL CUERPO SE REDONDEA

CAMBIOS QUE SE PRODUCEN EN LOS CHICOS



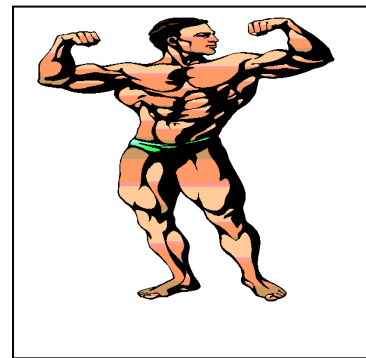
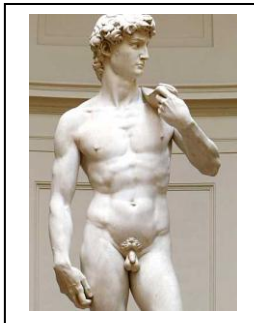
CUANDO LOS CHICOS LLEGAN A LA ADOLESCENCIA A LOS 12 AÑOS CAMBIAN MUCHAS COSAS DE SU CUERPO.



EMPIEZA A CRECER BARBA

LA VOZ SE HACE MÁS RONCA

SALEN GRANOS EN LA CARA

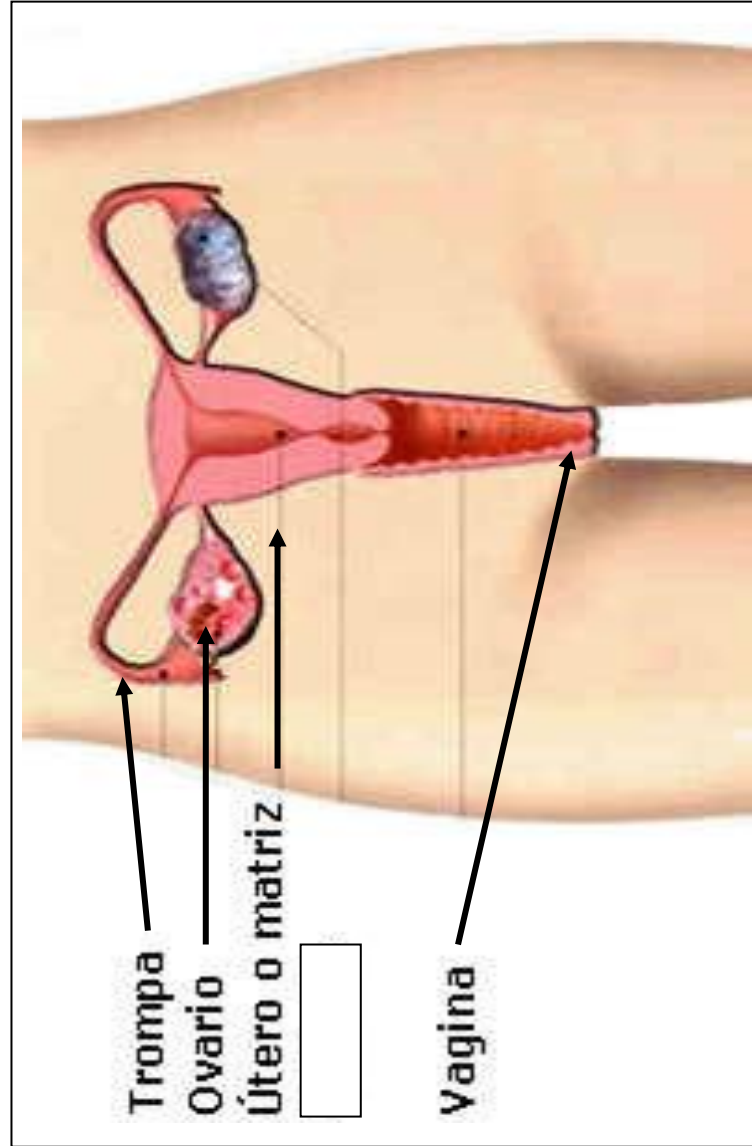


SALEN PELOS ALREDEDOR DEL PENE Y LOS TESTÍCULOS

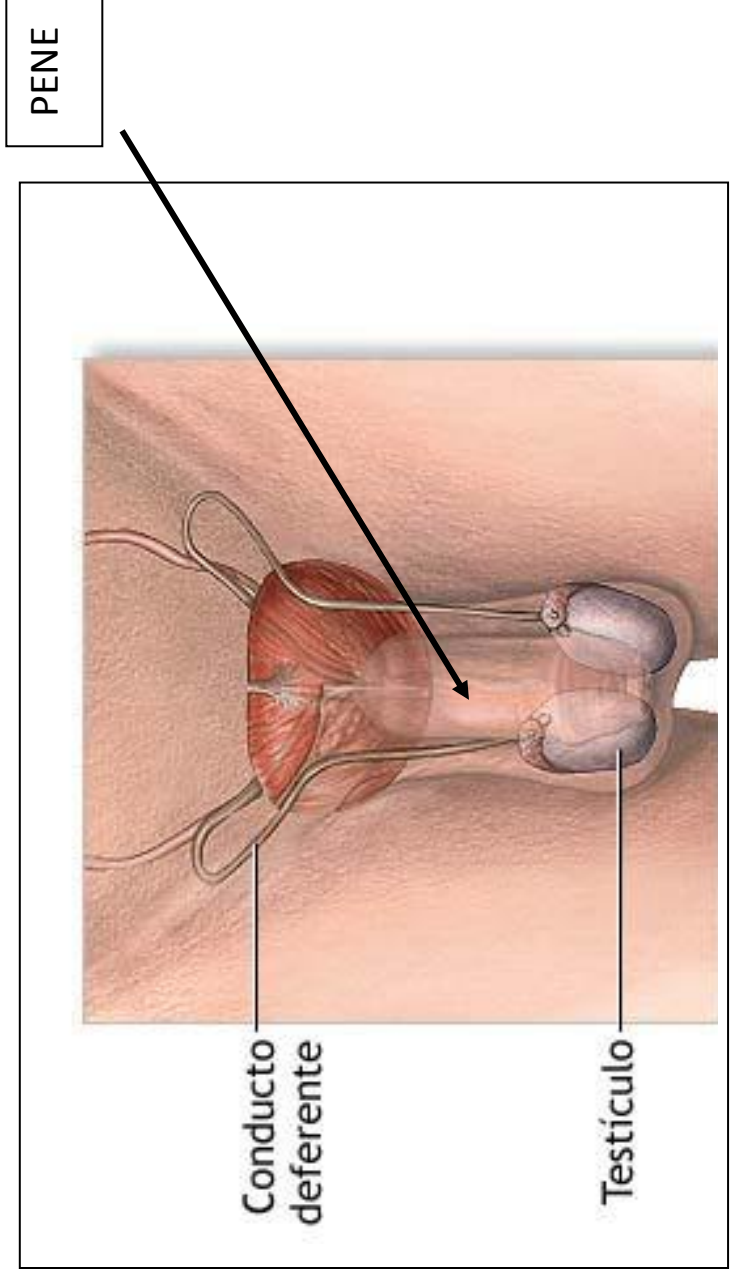
ALGUNAS VECES SALE SEMEN DEL PENE

EL CUERPO SE PONE MÁS FUERTE

EL APARATO REPRODUCTOR DE LA MUJER



EL APARATO REPRODUCTOR DEL HOMBRE



COMPONENTES DEL APARATO REPRODUCTOR FEMENINO

TROMPAS:

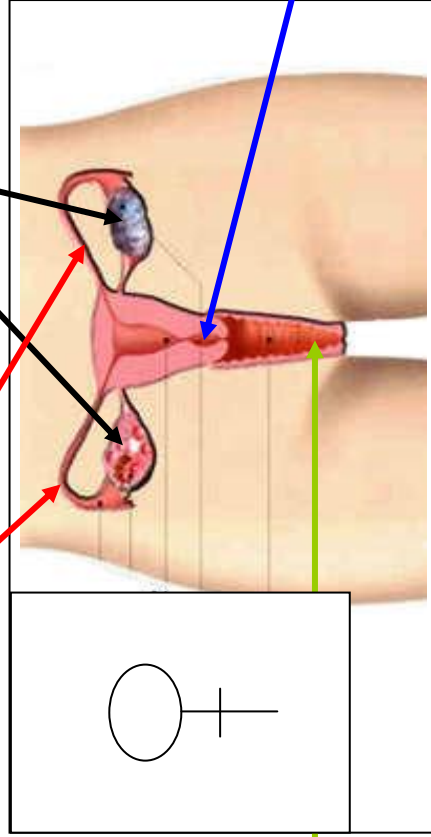
Hay 2. Van desde los ovarios hasta el útero.

OVARIOS:

- Hay 2.
- Sirven para fabricar óvulos.

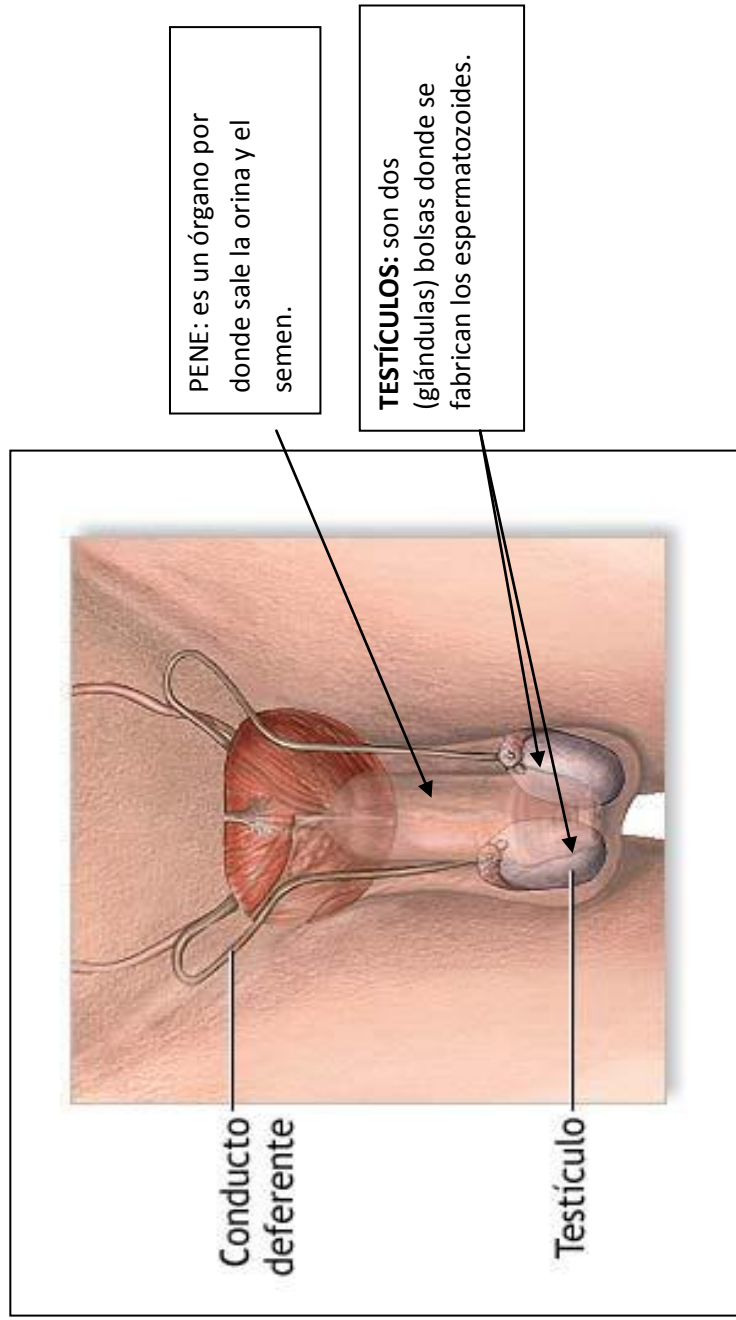
VAGINA:

Órgano más externo.



ÚTERO: es donde se forma y crece

COMPONENTES DEL APARATO REPRODUCTOR MASCULINO



↘ *Contesta a estas preguntas.*

- *¿Cuántas partes tiene el aparato reproductor de la mujer?*

- *¿Qué diferencias hay entre el aparato reproductor masculino y femenino?*

- *¿Cuántos ovarios tiene la mujer?*

- *¿Cómo se llama el lugar donde crecen los bebés?*

- *Dibuja el aparato reproductor de la mujer.*



↘ *Contesta a estas cuestiones.*

a. *¿Cuál es el órgano más importante del aparato reproductor hombre?*

b. *¿Qué son los espermatozoides?*

c. *¿Qué cosas salen por el pene?*

d. *¿Cuántos testículos tiene el hombre?*

e. *Una mujer, ¿puede tener pene?*

f. *¿Qué se fabrica en los testículos?*

g. ¿Cuántos espermatozoides puede producir un hombre?

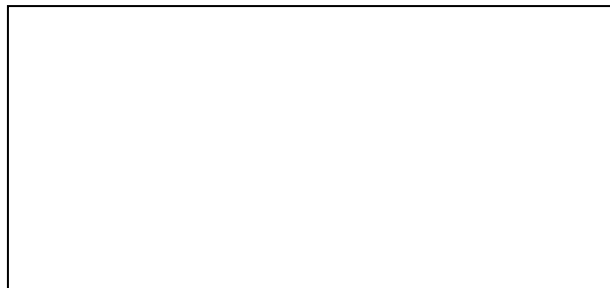
h. ¿Qué son los conductos deferentes?

∩ Explica el recorrido que hace un espermatozoide desde la fábrica al exterior?

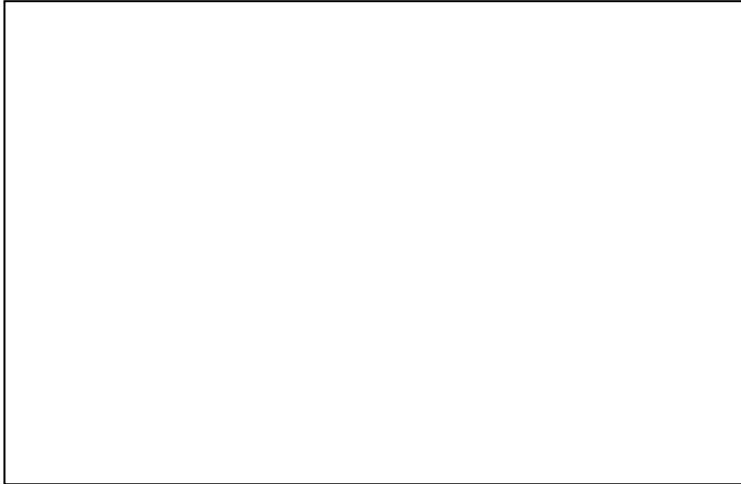
i. ¿Cuál es el símbolo del hombre?



j. Dibuja el aparato reproductor del hombre y señala sus partes.



k. Busca la imagen de un espermatozoide en internet y señala sus partes.



⌘ Resuelve el siguiente crucigrama.

ALLÍ SE FORMA Y CRECE EL BEBÉ.

--	--	--	--	--

SIRVE PARA FABRICAR ÓVULOS.

--	--	--	--	--	--	--

SON DOS TUBERÍAS QUE VAN DESDE LOS OVARIOS HASTA EL ÚTERO.

--	--	--	--	--	--	--

ES EL ÓRGANO MÁS EXTERNO DEL APARATO REPRODUCTOR FEMENINO.

--	--	--	--	--	--

☒ Responde sí o no.

a) Los conductos deferentes son unas tuberías por donde circulan los óvulos.

b) La vagina es el órgano más externo del aparato reproductor masculino.

c) En el útero se forma y crece el bebé.

d) La orina y el semen salen por el pene.

e) El pene es el órgano más importante del aparato reproductor femenino.

f) En los testículos se fabrican los espermatozoides.

g) En los ovarios se fabrican los óvulos.

h) Un espermatozoide tiene tres partes.

i) Los hombres tienen millones de espermatozoides.

j) Las mujeres tienen cuatro ovarios.

k) Las trompas son unas tuberías que van desde los ovarios hasta el útero.

l) El útero tiene forma de pera.

m) Una mujer puede tener pene.

n) El símbolo de la mujer es ...

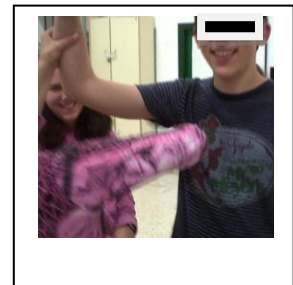
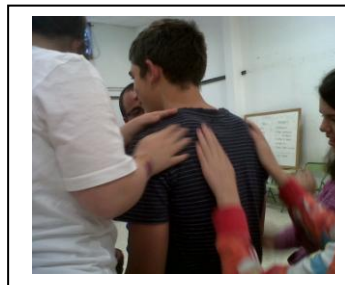
o) El símbolo del hombre es ...

☞ **Actividad nº 3:** taller de crecimiento personal 1. En este taller trabajamos contacto físico (acostumbrarse a tocar y ser tocado). Se realizaron las siguientes actividades:

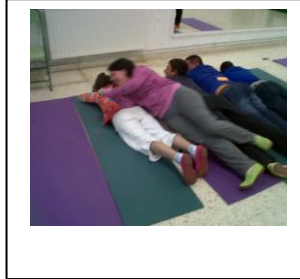
- Calentamiento: ejercicios físicos como en los talleres anteriores.
- Desarrollo: se realizaron diversos juegos como:
 - ★ “Nos reconocemos por...” (las manos, la cara, el olor, etc.).



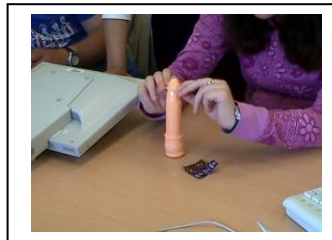
★ “La ducha”: un alumno sale y escenifica una ducha. El resto de compañeros representan el agua que sale del grifo, el jabón, el champú, la toalla y el secado, etc.



★ “El rulo”: todos los alumnos se tumban boca abajo, excepto uno, que es quien se desliza rodando sobre los cuerpos de los otros.

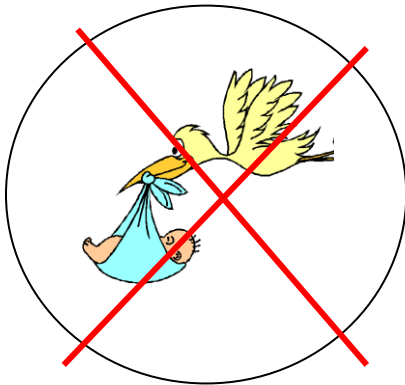


☒ **Actividad n° 4 (sesión segunda):** los métodos anticonceptivos (el preservativo). Con esta actividad pretendemos que el alumnado tome contacto con este método anticonceptivo y de prevención de enfermedades de transmisión sexual. Algunas de las imágenes de la clase, son las siguientes:



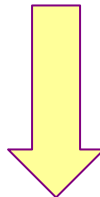
☞ **Actividad nº 5:** la reproducción humana: procesos de fecundación embarazo y parto. Para ello, empleamos materiales como los siguientes.

EL MITO DE LA CIGÜEÑA



- CUANDO DOS PERSONAS QUE SE AMAN QUIEREN TENER UN BEBÉ NO LLAMAN A LA CIGÜEÑA.
- LA CIGÜEÑA NO TRAE A LOS NIÑOS Y NIÑAS A CASA DE LOS PADRES.

NUESTROS PADRES INVENTARON ESTA HISTORIA PARA NO EXPLICARNOS CÓMO VIENEN LOS NIÑOS AL MUNDO.



PERO AHORA LO DESCUBRIREMOS...

⤴ Explicame la historia de la cigüeña.

Esta historia ¿es verdad o mentira?

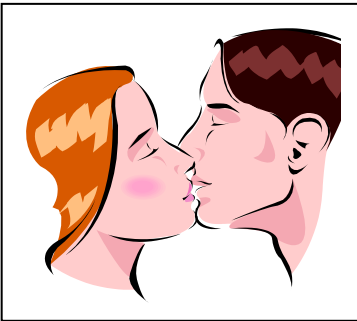
¿Por qué nos la contaron así?

Entonces, ¿de dónde vienen los bebés?

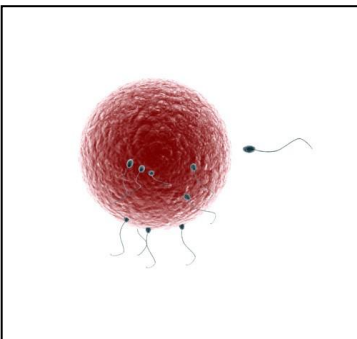
¿CÓMO SE HACE UN BEBÉ?



- UN HOMBRE Y UNA MUJER SE CONOCEN.
- HABLAN SOBRE SUS COSAS.
- SE RÍEN.
- SE SIENTEN BIEN JUNTOS.

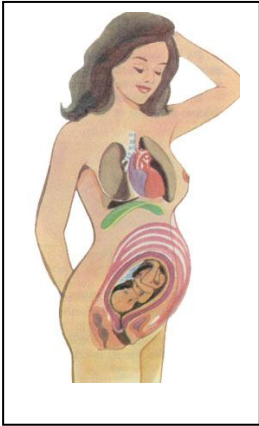


- SE QUIEREN MUCHO.
- SE BESAN Y ACARICIAN.
- HACEN EL AMOR SIN PRESERVATIVO.

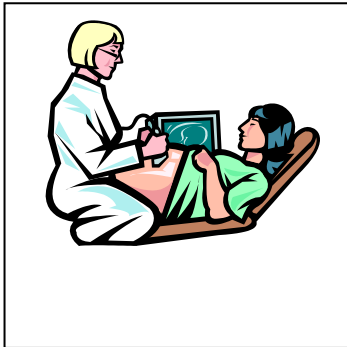


LOS ESPERMATOZOIDES DEL HOMBRE BUSCAN EL ÓVULO DE LA MUJER.

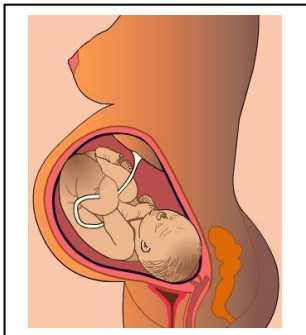
- EL ESPERMATOZOIDE MÁS FUERTE ENTRA DENTRO DEL ÓVULO DE LA MUJER.
- ALLÍ EMPIEZA LA VIDA: CRECERÁ UN BEBÉ.



- LA MUJER SE DA CUENTA DE QUE NO TIENE LA REGLA.
- TIENE EL PECHO HINCHADO.



- LA MUJER VA AL GINECÓLOGO.
- EN UNA PANTALLA PUEDE VER AL BEBÉ QUE ESTÁ DENTRO DE SU BARRIGA.
- TAMBIÉN PUEDE OIR EL LATIDO DEL CORAZÓN DEL BÉBE.



- EL BEBÉ CRECE DENTRO DE LA BARRIGA DE LA MADRE.
- ESTÁ UNIDO A SU MADRE POR UNA CUERDA (CORDÓN UMBILICAL)
- ESTÁ ALLÍ DURANTE 9 MESES.



- 9 MESES DESPUÉS EL BEBÉ NACE.
- EL MÉDICO COMPRUEBA QUE HA NACIDO SANO.

» Lee atentamente y completa.

- Las parejas cuando se conocen hacen muchas cosas como...

_____.

- Cuando ya se conocen lo suficientemente bien y deciden tener un bebé hacen...

_____.

- El bebé se forma al unirse una célula del padre y otra de la madre, que se llaman...

_____.

- Una vez unidas en el útero de la madre, allí empieza a crecer hasta que pasan _____ y está preparado para _____.

- Durante el embarazo la mujer pierde la _____.

- El médico que vigila el embarazo se llama _____.

- El bebé se alimenta en el vientre de su madre a través del _____.

- *Cuando el bebé nace, el médico*
_____.

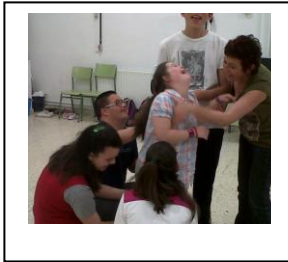
Además de estos recursos, hicimos uso de vídeos (Anexo I).

☒ **Actividad nº 6:** hablamos sobre el aborto y la adopción de bebés. El alumnado dio su opinión sobre los temas y algunos de ellos hicieron referencia a familiares que habían adoptado niños de otros países, y lo que ellos sentían al respecto.

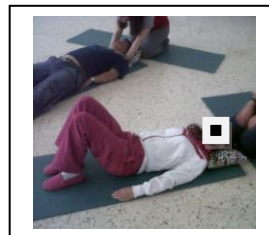
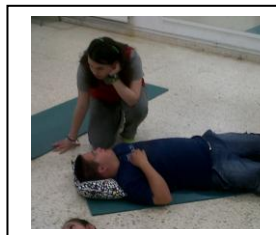
☒ **Actividad nº 7:** taller de crecimiento personal.

Con este taller pretendemos que el alumnado trabaje el contacto visual y físico con sus compañeros, y las caricias a través del masaje. Consta de las siguientes partes:

- **Calentamiento:** se realizan actividades como ir al ritmo de un tambor, realizar algo en función de los golpes del tambor (dar un salto, tocar la pared, abrazar a alguien), mantener la mirada con el otro, saludar de diferentes formas, hacer reverencias, ejercicios para consolidar la lateralidad, etc.
- **Desarrollo:** se realizan juegos como los siguientes:
 - ★ “La ducha”: este juego se realizó la semana anterior y se finaliza con los alumnos que quedaban por hacerlo.



★ “Masaje a dos”: un alumno permanece tumbado y el otro le realiza el masaje, empezando por los hombros, brazos, manos, dedos, muñecas (primero con la parte derecha y luego con la izquierda). Después, continúan masajeando los pies, los tobillos, las rodillas y los muslos, primero en un sentido y luego, en otro. A continuación, la cabeza y la cara. Todo ello se ambienta con música, incienso y una luz tenue.



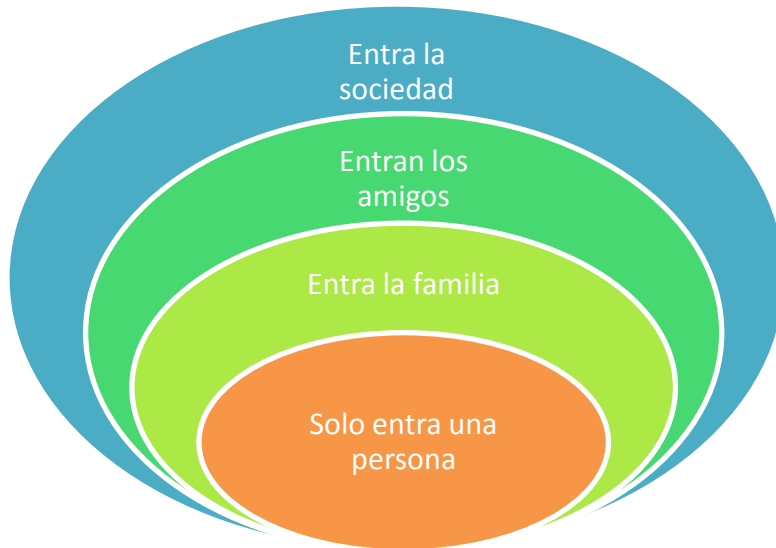


☞ **Actividad n° 8:** los sentimientos amorosos. Entre todos hablaron de lo que se siente cuando las personas se quieren, se enamoran, se respetan, etc.

☞ **Actividad n° 9:** taller de crecimiento personal para “ligonas y ligones”. Se trataba de un taller para representar un encuentro entre dos personas, cómo mantenían una conversación sobre algún tema en concreto, intercambiaban información personal y proponían al otro, tener una cita.

☞ **Actividad n° 10 (sesión tercera):** la violencia sexual y los límites.

En esta actividad hablamos a los chicos de qué es la violencia sexual. Para trabajar la respuesta *No* empleamos la actividad de los círculos.



Para llevar a cabo esta actividad fue necesario explicar al alumnado que en cada círculo se puede permitir entrar a una serie de personas, según la cercanía con respecto a él/ ella. El círculo de color azul es el más amplio, en él puede entrar mucha gente; en el verde oscuro, solo las personas que consideramos amigos; en el verde claro, solo los familiares más cercanos (padre, madre, hermanos, etc.); en el de color naranja, solo la persona que ellos quieran.

Es muy importante, de un lado, dejar bien claro quién hay y qué hace dentro de cada círculo. Por otra parte, explicarles cómo se expresan los vínculos con cada persona que puede entrar en cada uno de los círculos (por ej. El novio: se dan besos, existen roces íntimos, etc.), y por último, qué hay que hacer cuando alguien entra en el círculo que no le corresponde (por ej. Decirlo a alguien cercano para denunciarlo).

☒ **Actividad nº 11:** conceptos de homosexualidad, bisexualidad, heterosexualidad.

Esta actividad se trabajó con el vídeo *Homosexualidad adolescente* (Anexo I): primero, explicación sobre los términos partiendo de las ideas previas del alumnado; a continuación, visionado del video; por último, puesta en común de opiniones y otros argumentos.

Asimismo, nos apoyamos en el cuento *Rey y Rey* (2004), que trata de la vieja historia de un rey a quien le llega la hora de casarse y se entrega al ritual de buscar pareja, con la consabida fila de candidatas que no reúnen los requisitos adecuados. El asunto, sin embargo, adquiere otro matiz cuando a última hora llega una princesa acompañada de su hermano, el príncipe Azul. El corazón del rey empieza a latir pero resulta que el motivo del flechazo no es la princesa... ¡sino el príncipe! Y no sólo la historia acaba en boda sino que se cierra con la emblemática frase de cuento de hadas: *y vivieron felices y comieron perdices*. A continuación, detallamos un resumen del cuento.

Rey y Rey

Un buen día la reina decide que está muy cansada para gobernar y que su hijo, el príncipe, tiene que casarse para asumir su lugar. A pesar de la negación de éste a seguir los designios reales, termina aceptando, y así da comienzo un colorido desfile de princesas de todos los rincones del mundo.

La reina piensa que es el momento de que el príncipe se case, y le busca una esposa. Muchas princesas llegan de lugares muy lejanos con la esperanza de gustar al príncipe. ¿Quedará encantado por algún hechizo mágico? ¿Será tentado por la princesa Aria? ¿Quedará enamorado por la princesa de Bombay? ¿O simplemente se dejará guiar por su corazón?

El príncipe, con cara de aburrido, va descartando una tras otra y cuando ya las esperanzas reales tocaban fondo, aparece una última princesa junto con su real hermano. El corazón del rey empieza a latir pero resulta que el motivo del flechazo no es la princesa... ¡sino el príncipe! El flechazo es fulminante y el príncipe queda prendado del otro príncipe. Y no sólo la historia acaba en boda sino que se cierra con la emblemática frase de cuento de hadas: *y vivieron felices y comieron perdices.*



☞ **Actividad n° 12:** los derechos sexuales.

Trabajamos los derechos sexuales a partir del video *Derechos sexuales* (Anexo I) y después se originó una tertulia sobre lo que habíamos estado viendo. En varias ocasiones, fue necesario volver a poner el vídeo y parar para hablar sobre el derecho que se estaba argumentando.

☞ **Actividad n° 13:** sexo y alcohol.

Hablamos de los riesgos con respecto al sexo que supone el beber alcohol descontroladamente. Para ello, utilizamos vídeo *Sexo y Alcohol* y después lo comentamos en grupo, argumentando las opiniones y ofreciendo propuestas de mejora.

☞ **Actividad n° 14:** taller de crecimiento personal.

Este taller fue el último de todos los realizados y lo dedicamos a recordar ciertos contenidos trabajados en otras unidades, entre ellos, la amistad y los requisitos básicos para hacer amigos. También, a saber sus opiniones sobre las actividades de los talleres y a comunicar qué habían aprendido, qué les había gustado más, etc.



☞ **Actividad n° 15 (sesión cuarta):** el matrimonio y la pareja de hecho.

Mediante una *lluvia de ideas*, definimos el matrimonio (católico y civil) y el término *pareja de hecho*. A continuación, visualizamos un vídeo sobre el enlace matrimonial de dos personas con discapacidad intelectual y debatimos sobre el mismo.

☞ **Actividad n° 16:** taller de crecimiento personal “*consultorio sexológico*”.

Con esta actividad pretendíamos que el alumnado simulara un programa de radio: unos simularían una llamada de teléfono a un grupo de expertos sexólogos y estos le aclararían las correspondientes dudas. Para ello se emplearon disfraces y algunas preguntas sobre los contenidos estudiados, a modo de ejemplo.



El resto de actividades (**nº 17 y 18**) no se pudo realizar con el grupo de alumnos, debido a contratiempos en el calendario escolar.

2.3 TERCERA FASE: ¿qué hemos aprendido?

Una vez finalizadas las actividades del proyecto *El Pájaro Azul*, proseguimos con el sistema de evaluación propuesto.

En primer lugar, mantuvimos una reunión de evaluación conjunta con el grupo de alumnos/as, a fin recabar sus opiniones acerca de las actividades propuestas; así como también, que manifestarán qué cosas habían aprendido sobre ellos mismos y sobre los compañeros, qué temas les preocupaban, qué aspectos les gustaría mejorar, etc. De esta forma, su evaluación sobre el proyecto de educación afectiva-sexual, queda expresada en la siguiente tabla.

ALUMNO/A	OPINIÓN GENERAL	LO QUE HE APRENDIDO	OTROS
AMC	<i>Me ha gustado todo. Los talleres, por las posturas y porque me dio risa. He estado bien y eso. Y disfrazarme.</i>	Sobre mí: <i>soy buena gente.</i> Sobre los demás: <i>Conozco igual a mis compañeros. Los quiero igual.</i>	<i>No sé... Me preocupa tener novia.</i>
JVV	<i>Las actividades me han gustado porque han sido entretenidas.</i>	Sobre mí: <i>a desarrollar la comunicación, a callarme...y a hacer la hoja plegada.</i> Sobre los demás:	<i>No me preocupa nada. Me gustaría tener novia en un futuro, ahora es mejor estar solo.</i>

		<i>tengo más confianza, el mismo cariño que al principio. Los voy a echar de menos en el verano.</i>	
JLBR	<i>Me ha gustado porque he aprendido yoga, qué es el sexo, el contacto con la gente...</i>	Sobre mí: <i>he mejorado, antes me relacionaba con poca gente, ahora me cuesta menos. No sé...</i> Sobre los demás: <i>nada.</i>	No sé... creo que nada.
CBG	<i>Me ha gustado por los bailes de telas. También el águila extiende las alas, antes no sabía hacerlo. También lo de los bebés.</i>	Sobre mí: <i>tengo más confianza y eso. Hablo más con los amigos (por ej. AMC)</i> Sobre los demás: <i>sé lo mismo de ellos, bueno un poquito más...</i>	<i>Quiero hacer de mayor mayor informática.</i> <i>Yo ya tengo novio.</i>
LMC	<i>Me ha gustado todo. El vídeo de la niña que estaba embarazada, la relajación, lo del árbol que hicimos con cartulinas...</i>	Sobre mí: <i>antes iba a mi bola, ahora soy más abierta. No me da corte hablar. Muestro mi cariño.</i> Sobre los demás: <i>tengo más confianza con ellos.</i>	<i>No me preocupan los novios.</i> <i>Quiero hacer un módulo.</i>
CGS	No se pudo evaluar porque el alumno estaba enfermo y no asistió al centro durante varios días.		

En segundo lugar, evaluamos individualmente según los criterios de evaluación propuestos en el proyecto *El Pájaro Azul*, para cada una de las unidades de trabajo y sobre las competencias básicas, en general. Esta valoración ha sido la siguiente.

Alumnado: 1(AMC), 2 (JV), 3 (JLBR), 4 (CBG), 5 (LMC), 6 (CGS).

Fecha de evaluación: Julio de 2011

UNIDAD DE TRABAJO	CRITERIO DE EVALUACIÓN	CONSEGUIDO	NO CONSEGUIDO	EN PROCESO
UD nº 1 <i>Haciendo amigos</i>	Valora la importancia de los amigos.	3	6	1, 2, 4, 5
	Diferencia entre novio y amigo.	1, 2, 3, 5, 6	4	
	Se interesa por los demás.	1, 2,	6	3, 4, 5
	Hace preguntas a los demás.	1, 2, 3,		4, 5, 6
	Respeto opiniones ajenas.	1, 3, 4, 5, 6		2
	Tiene opinión propia.	2, 3, 5		1, 4, 6
	Identifica cualidades positivas propias.	1, 2, 3, 4, 5, 6		
	Identifica cualidades positivas de los demás.	1, 2, 3, 4, 5, 6		
	Identifica cualidades negativas propias.	3	6	1, 2, 4, 5
	Identifica cualidades negativas de los demás.	1, 2, 3, 4, 5, 6		
Genera ideas sobre un tema.				1, 2, 3, 4, 5, 6
Realiza juicios críticos.			1, 2, 4, 6	3, 5
Diferencia una emoción de otra.	3	4		1, 2, 5, 6
Expresa facialmente emociones positivas.	1, 2, 3, 4, 5, 6			
Expresa facialmente emociones negativas.	3	4		1, 2, 5, 6
Expresa corporalmente emociones positivas.	1, 2, 3, 4, 5, 6			
Expresa corporalmente emociones negativas.	1, 2, 3, 5			4, 6
Expresa verbalmente emociones positivas.	1, 2, 6			3, 4, 5,
Expresa verbalmente emociones negativas.	2, 5, 6	4		1, 3
Reconoce emociones positivas en los demás.	1, 2, 3, 4, 5, 6			

	Reconoce emociones negativas en los demás.	3	4, 6	1, 2, 5,
	Regula la expresión de sus emociones.			1, 2, 3, 4, 5, 6
	Se auto-controla.	1, 3, 5		2, 4, 6
	Expresa sentimientos y afectos corporalmente.			
	Expresa sentimientos y afectos verbalmente.			1, 2, 3, 4, 5, 6
	Hace preguntas con normalidad.	1, 2, 3	6	4, 5
	Hace preguntas sobre la sexualidad con normalidad.		1, 4, 6	2, 3, 5
	Sabe controlar sus deseos.	1, 2, 3, 5		4, 6
	Sabe cuándo tiene que decir NO.	3, 5	4, 6	1, 2
	Se hace respetar.		4, 6	1, 2, 3, 5
	Respeto a los demás	1, 3, 4, 5,		2, 6
	Sabe cuál es la finalidad de un preservativo.	2, 3, 5	6	1, 4
	Es capaz de abrir el envoltorio del preservativo.	2, 3, 5	1, 4, 6	
	Diferencia el derecho del revés de un preservativo.		1, 4, 6	2, 3, 5
	Es capaz de desenrollarlo.	3	1, 4, 6	2, 5
	Sabe en qué momento se puede usar un preservativo.	3	4, 6	1, 2, 5
	Diferencia los conceptos <i>hacer el amor</i> y <i>hacer el sexo</i> .	2, 3, 5	6	1, 4
	Utiliza el lenguaje amoroso.	1		2, 3, 4, 5, 6
	Es capaz de quedar con alguien.	3	1, 4, 6	2, 5
UD n° 3				
<i>Nos conocemos aún más</i>				

	Conoce su cuerpo.	3		1, 2, 4, 5, 6
	Conoce el cuerpo del sexo opuesto.			1, 2, 3, 4, 5, 6
	Sabe dónde tener conductas autoeróticas.	1, 2, 3, 4, 5, 6		
	Diferencia menstruación de eyaculación.	2, 3, 5		1, 4, 6
	Sabe cómo se hace un bebé y cómo viene al mundo.	2, 3, 5		1, 4, 6
	Tiene claro su orientación sexual.	1, 2, 4, 5, 6		3
	Respeto la orientación sexual del otro.	1, 3, 4, 5, 6		2
	Conoce sus derechos.		1, 4, 6	2, 3, 5
	Conoce y respeta las uniones entre personas	2, 3, 5		1, 4, 6

EVALUACIÓN GENERAL DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS

<p>Competencia Lingüística</p>	<p>En general, presentan dificultades cuando utilizan el lenguaje como instrumento de comunicación escrita y de autorregulación de su pensamiento, sus emociones y su conducta. Son capaces de convivir con los demás, aunque presentan dificultades para resolver conflictos que se producen en el grupo, principalmente por la inflexibilidad para desviarse de sus puntos de vista. También, tienen problemas para justificar sus opiniones, lanzando sus propias ideas sin pensar en el porqué. Son capaces de comunicar sentimientos y afectos, de forma generalizada.</p>			<p>1, 2, 3, 4, 5, 6</p>
---------------------------------------	---	--	--	-------------------------

Competencia Matemática	Dificultades para resolver problemas y analizar situaciones concretas, incorporando formas habituales de las matemáticas, tales como la exploración de alternativas, la flexibilidad en el punto de vista, la precisión en el lenguaje y la perseverancia en la búsqueda de soluciones.			1, 2, 3, 4, 5, 6
Competencia conocimiento e interacción mundo.	En general, presentan una actitud de respeto hacia el mundo que les rodea. Suelen ser solidarios con las personas más vulnerables. Algunos son capaces de desenvolverse autónomamente en su entorno más cercano, pero aún otros, precisan de la supervisión de un adulto para desenvolverse en contextos más alejados de su hogar.			1, 2, 3, 4, 5, 6
Competencia digital.	En general, son capaces de buscar, procesar y comunicar la información, utilizando los recursos tecnológicos, con ayuda del adulto.			1, 2, 3, 4, 5, 6
Competencia Social y ciudadana.	Precisan, de ayuda para conocerse y valorarse más a sí mismos. Es importante, que aprendan a escuchar a los demás para relacionarse mejor con ellos.			1, 2, 3, 4, 5, 6
Competencia Cultural y artística.	Son sensibles y respetan las costumbres y los valores morales. En general infantiles, presentando dificultades en la capacidad de imaginación, creatividad e iniciativa personal. En su mayoría, son capaces de disfrutar enriqueciéndose personalmente.			1, 2, 3, 4, 5, 6
Competencia para aprender a aprender.	Presentan dificultades en cuanto a la conciencia y control de sus capacidades y limitaciones personales; son inseguros en relación a sus logros académicos.			1, 2, 3, 4, 5, 6

	Habitualmente están motivado por el aprendizaje novedoso. Dificultades para confrontar el conocimiento, la información y las opiniones.			
Competencia de autonomía e iniciativa personal.	Capaces de tomar la iniciativa con la ayuda del adulto, responsables, trabajadores, constantes y disciplinados, de forma generalizada.			1, 2, 3, 4, 5, 6

En resumen, durante cuatro meses y medio hemos estado llevando a cabo una serie de tareas multidisciplinares, que se trabajaban a través de una serie de actividades, con sus correspondientes ejercicios. Todo ello, forma parte de un proyecto de educación afectiva-sexual con el que pretendemos potenciar el desarrollo de las ocho competencias básicas, recogidas para nuestro sistema educativo.

En el siguiente capítulo: técnicas de recogida de datos del proyecto de educación afectiva-sexual *El Pájaro Azul*, expondremos las técnicas de recogida de datos que hemos aplicado dentro del aula de apoyo a la integración, para posteriormente, hacer un análisis de los mismos y obtener las conclusiones pertinentes.

CAPÍTULO VIII

TÉCNICAS DE RECOGIDA DE DATOS DEL PROYECTO DE EDUCACIÓN

AFECTIVA-SEXUAL

EL PÁJARO AZUL

Todo viaje de mil leguas depende del primer paso.

Proverbio Nepalés

1. PRESENTACIÓN

En el presente capítulo, daremos paso a la exposición de las técnicas de recogida de datos que se ponen en marcha durante el desarrollo del proyecto de educación afectiva- sexual *El Pájaro Azul*, en el Aula de Apoyo a la Integración, en el que participa un grupo de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales a causa de discapacidad cognitiva.

En él hacemos un recorrido por diversas técnicas que van, desde el diario de clase, habitual instrumento empleado en investigaciones de corte cualitativo, hasta la observación directa, utilizando instrumentos de análisis de las informaciones obtenidas; tales como el test de evaluación sociométrica, y el test de análisis multifactorial al medio infantil.

A continuación, pasamos a detallar cada una de las técnicas manejadas en dicho proyecto.

2. EL DIARIO DE CLASE

Taylor y Bodgan (2002, 140) sostienen que el empleo de documentos personales tiene una soberbia historia dentro de la investigación en ciencias sociales, y que el diario es probablemente el más revelador de todos, ya que es una excelente fuente de datos debido a su intimidad y a la reflexión sobre las propias experiencias inmediatas.

Este instrumento ha estado históricamente ligado a técnicas de recogida de datos, como la observación participante. Prueba de ello ha sido el uso de esta herramienta por parte de antropólogos de la talla de Malinowski (1989) en su obra *Diario de campo en Melanesia* o Barley (1989) en *El antropólogo inocente*.

Existen diversas denominaciones para referirse a esta técnica de investigación, y no siempre se refieren al mismo tipo de proceso ni acaban en un documento similar. Ejemplo de ello son, *diario, historias de aula, libro de incidentes, observaciones, etc.* (Zabalza, 1989).

En nuestra investigación, centrada en un instituto de educación secundaria, y concretamente en el aula de apoyo a la integración, lo denominaremos, por tanto, *Diario de clase*.

Siguiendo entonces las palabras de Zabalza (2004, 15), entendemos que *<Los diarios de clase...son los documentos en los que los profesores y profesoras recogen sus impresiones sobre lo que va sucediendo en sus clases.>*

Para nosotros, además, el diario de clase es un instrumento utilizado para registrar aquellos hechos que son susceptibles de ser interpretados; y por ello, es una buena herramienta que permite al docente (en nuestro caso, el investigador) sintetizar las experiencias para a continuación analizar los resultados.

Continuando con Zabalza (2004, 9) <...*escribir sobre lo que uno está haciendo como profesional en clase o en otros contextos, es un procedimiento excelente para hacerse consciente de nuestros patrones de trabajo. Es una forma de descentramiento reflexivo que nos permite ver en perspectiva nuestro modo particular de actuar.*>.

Como instrumento de investigación, el diario de clase nos va a ofrecer un potente acceso a la información recogida a lo largo de todo el proceso investigador, tras las observaciones realizadas al grupo de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales.

En lo que concierne a las notas de campo, autores como Schatzman y Strauss (1973, en Monistrol 2007) dicen que son meras ayudas para el almacenaje y la recuperación de la información. Distinguen tres tipos de notas de campo, las cuales pasamos a describir a continuación.

- **Nota de campo metodológica:** consiste en la descripción del desarrollo de las actividades de la investigación y en el informe sobre el desarrollo de la interacción social del investigador en el entorno estudiado.
- **Nota de campo teórica:** está dirigida a la construcción de una interpretación teórica de la situación en estudio.

- **Nota de campo descriptiva:** se centra en lo esencial del objeto de estudio y nos informa exhaustivamente sobre la situación observada.

Por otra parte, la principal aportación de las notas de campo a la investigación, se centra en el amplio y variado registro de elementos de información que las conforman, tales como los datos concretos, análisis, descripciones, reflexiones propias, extractos documentales relacionados con el tema, interpretaciones personales, hipótesis, anticipaciones, predicciones, hechos pasados, etc. (Zabalza, 2004).

La **metodología** que se emplea en los diarios de clase implica hacer uso, por tanto, de frases aisladas, transcripciones, mapas, esquemas o, incluso, ideas totalmente desarrolladas. Lo importante es volcar sistemáticamente aquello que se ve en el proceso de investigación para después, interpretarlo.

A través de las anotaciones que vamos haciendo en el diario, vamos acumulando información sobre nuestra práctica profesional y sobre el aprendizaje de nuestro alumnado. De esta manera, revisando el diario podemos obtener esa doble dimensión.

Es cierto que el diario de clase puede contemplarse como un instrumento de recogida de datos muy subjetivo y por ello poner en cuestión la validez y la fiabilidad de la investigación. Obviamente, el investigador habrá de tomar en consideración esa naturaleza subjetiva de

los datos con los que está trabajando, y tener en cuenta mecanismos de contraste para equilibrar el peso entre la subjetividad y la objetividad.

Dado que el diario de clase es un instrumento personal, su contenido puede quedar abierto, o bien estar condicionado por alguna planificación previa. Para nuestra investigación, optamos por construir unas hojas del diario de clase que detallamos en la siguiente figura.

Fecha:						
Alumnos asistentes:						
Actividad a realizar						
Contexto de observación						
DATOS (OBSERVACIONES)	INTERPRETACIÓN PERSONAL					
ORGANIZACIÓN DEL GRUPO CLASE						
ACTIVIDAD	ACTITUD GENERAL	GRADO DE EJECUCIÓN				
Conjunta Pequeño grupo Individual	Interés Atención Dispersión Participación No participación	Alto Medio Bajo No ejecución				
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td colspan="2" style="text-align: center; padding: 5px;">¿Centrada en la maestra?</td> </tr> <tr> <td style="width: 50%; text-align: center; padding: 5px;">Sí</td> <td style="width: 50%; text-align: center; padding: 5px;">No</td> </tr> </table>	¿Centrada en la maestra?		Sí	No		
¿Centrada en la maestra?						
Sí	No					
Valoración general de la actividad:						
Valoración global de la observación:						
Conclusiones de la observación:						
Orientaciones personales:						

Fig. nº 43: modelo de hoja del diario de clase.

3. LA OBSERVACIÓN PARTICIPANTE

La observación participante es una técnica de recogida de datos fundamental dentro de la metodología de carácter cualitativo. Ello se debe a que se centra sobre los sujetos en interacción, utilizando el lenguaje y la comunicación para captar los datos empíricos; es decir, datos que buscan y recogen creencias, percepciones, opiniones y preferencias de las personas a las que se estudia. (Colás, Buendía y Hernández Pina, 1998).

Desde nuestro punto de vista, consideramos que la observación participante entiende los fenómenos educativos sabiendo la importancia del hombre en su interacción con el entorno social. La convivencia social del investigador con el grupo que se investiga conlleva el acceso a todas las actividades que realice el mismo y hace más sencillo comprender los actos que realicen, así como sus procesos mentales.

Según Goetz y LeCompte (1988, cit. en íbid) *<...sirve para obtener de los individuos sus definiciones de la realidad y los constructos con los que organizan su mundo...>*.

Dentro de la **tipología existente** según la literatura, encontramos varias formas de realizar la observación participante. Estas dependen del

rol que tome el investigador, pudiendo así encontrarnos la siguiente clasificación.

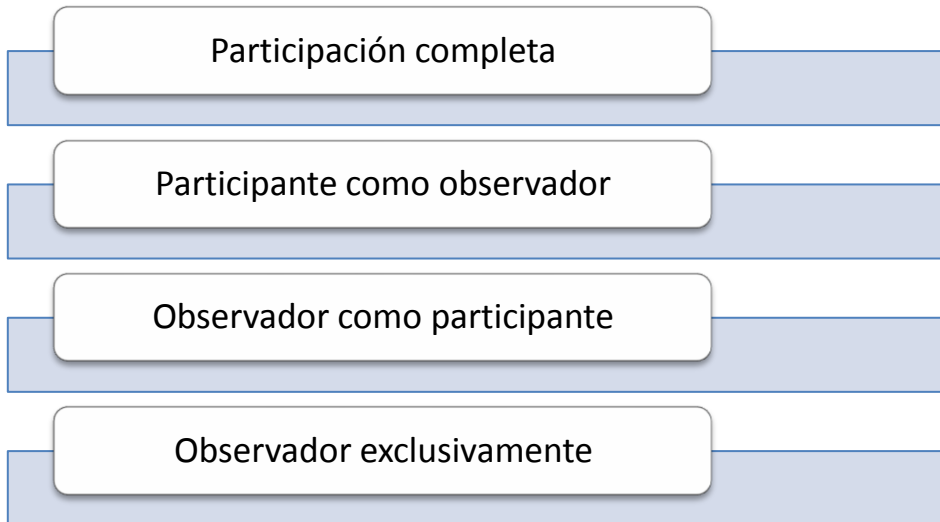


Fig. nº 44: tipos de Observación Participante

(Adaptación de Colás, Buendía y Hernández Pina, 1998, pág.269)

La opción *observador como participante* y la de *observador exclusivamente*, requiere la observación del grupo por parte de un agente totalmente externo. Sin embargo, para la *participación completa* y para la *participante como observador*, el investigador – que es un participante natural del grupo- adopta un papel activo en la observación, sin renunciar a su actividad habitual – en nuestro caso, la docencia-.

Para nuestra investigación hemos optado por las dos primeras, es decir, por la participación completa y por el rol de participante como observador.

En el primer caso, **la participación completa**, se debe a que como maestra del aula de apoyo a la integración, responsable de la misma, voy a tomar el papel de observador sin renunciar a mi tarea docente.

En el segundo caso, **participante como observador**, porque participo en las actividades, observo durante la participación y registro la información después del acontecimiento.

3.1 METODOLOGÍA DESARROLLADA PARA LA OBSERVACIÓN PARTICIPANTE

La observación participante se nutre de tres momentos para su desarrollo (Patton, 1987, cit. en *íbid.*). Estos son los que, en nuestro caso particular, hemos tenido en consideración para el proceso de investigación.

I. Acceso al escenario.

Dado que el investigador es la persona encargada del proceso enseñanza- aprendizaje del grupo, el acceso al escenario ha sido muy fácil. En nuestro caso, la accesibilidad y la visibilidad al mismo son máximas, ya que diariamente y desde hace un tiempo considerable, trabajamos con el grupo en cuestión.

El acceso al escenario – el aula de apoyo a la integración y la sala de expresión corporal- se convierte en nuestra rutina habitual y para el grupo- clase no supone extrañeza alguna.

II. Estancia en el escenario.

Durante la estancia en el escenario, nuestra actividad como observadores se centra en la recogida de datos, la generación de informaciones y el establecimiento de mecanismos para comprobar la fiabilidad de las mismas. Para ello, **empleamos como instrumento de observación una grabadora de video y/ o de audio**, ya que se han convertido en instrumentos muy provechosos para la obtención de información abundante y fiel al contexto. **También, incorporamos un diario de campo** donde leemos e interpretamos la *información bruta* y donde anotamos las ideas, pensamientos, percepciones, interpretaciones, reflexiones, etc. de las observaciones realizados sobre el grupo- muestra cada día de la intervención.

III. Retirada del escenario

La retirada del escenario se realiza en torno a finales del mes de Junio, cuando se prevé la finalización del proceso investigador. Tal como recomiendan Colás, Buendía y Hernández Pina (1998, 274), *<La elaboración del informe, como fase final, hace aconsejable una cierta distancia del escenario.>*.

La redacción del informe se produce cuando ya finalizan las clases en el IES San Blas, y el alumnado está disfrutando de su periodo vacacional; esto es, durante los meses de Julio y Agosto.

4. INSTRUMENTOS DE ANÁLISIS DE DATOS

Una vez estemos desarrollando el proyecto de educación afectivo-sexual *El Pájaro Azul*, empleamos diversas herramientas como instrumentos de recogida y posterior análisis de los datos obtenidos, entre las que se encuentran las hojas del diario de clase (ver figura nº ----), las plantillas de análisis para la observación participante, y el test sociométrico para valorar los vínculos sociales que se establecen entre la muestra y el TAMAI (Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil). A continuación, pasamos a desarrollar cada una de ellas.

4.1 LAS PLANTILLAS DE ANÁLISIS PARA LA OBSERVACIÓN PARTICIPANTE

Para cada una de las observaciones que se hacen en algunas de las actividades propuestas para el grupo de alumnos y alumnas, empleamos diversas plantillas de observación. Estas varían en función de cada acción, y por ello, pasamos a presentarlas según la unidad de trabajo donde están incluidas, y a explicar los ítems de información propios de cada una de ellas.

Así, en la primera unidad de trabajo, denominada *Haciendo amigos*, se encuentran las plantillas de análisis, correspondientes a las actividades nº4, 6 y 9. En la segunda unidad, *Nuestro mundo emocional*, las correspondientes a las actividades nº 3, 7, 11 y 13. En la tercera unidad de trabajo, *Nos conocemos aún más*, las destinadas para las actividades nº 3, nº 7, nº 9 y nº 16.

Las plantillas de análisis son las que a continuación se detallan.

Unidad nº 1, Haciendo amigos.

Actividad nº 4, 6 y 9: taller de crecimiento personal.

Objetivos: Identificar cualidades positivas y negativas de uno mismo y de los demás.

ALGO BUENO DE MI			
	TALLER Nº 4	TALLER Nº 6	TALLER Nº 9
AMC			
LMC			
JVV			
JLBR			
CSG			
CBG			
ASL			

Otras Observaciones:

LO QUE NO ME GUSTA DE MI ES...			
	TALLER Nº 4	TALLER Nº 6	TALLER Nº 9
AMC			
LMC			
JVV			
JLBR			
CSG			
CBG			
ASL			

Otras Observaciones:

LO QUE ME GUSTA DE... ES...							
	AMC	LMC	JVV	JLBR	CSG	CBG	ASL
AMC	X						
LMC		X					
JVV			X				
JLBR				X			
CSG					X		
CBG						X	
ASL							X

Otras Observaciones:

LO QUE NO ME GUSTA DE... ES...							
	AMC	LMC	JVV	JLBR	CSG	CBG	ASL
AMC	X						
LMC		X					
JVV			X				
JLBR				X			
CSG					X		
CBG						X	
ASL							X

Otras Observaciones:

Actividad nº 4, 6 y 9: taller de crecimiento personal.

Objetivo: Ser capaz de dar a conocer los gustos e intereses personales e interesarse por el de los demás compañeros.

MI AFICCIÓN ES ... (LO QUE ME GUSTA HACER)	
AMC	
LMC	
JVV	
JLBR	
CSG	
CBG	
ASL	

Otras Observaciones:

Unidad n° 2, Nuestro mundo emocional.

Actividad n° 3, 7, 11, 13: taller de crecimiento personal.

Objetivo: representar las emociones estudiadas de forma facial, corporal y verbal.

REPRESENTACIÓN DE EMOCIONES (facial)						
	ALEGRÍA	TRISTEZA	ENFADO	MIEDO	IRA	OTRAS
AMC						
LMC						
JVV						
JLBR						
CSG						
CBG						
ASL						

Otras observaciones:

REPRESENTACIÓN DE EMOCIONES (corporal)						
	ALEGRÍA	TRISTEZA	ENFADO	MIEDO	IRA	OTRAS
AMC						
LMC						
JVV						
JLBR						
CSG						
CBG						
ASL						

Otras observaciones:

REPRESENTACIÓN DE EMOCIONES (verbal)						
	ALEGRÍA	TRISTEZA	ENFADO	MIEDO	IRA	OTRAS
AMC						
LMC						
JVV						
JLBR						
CSG						
CBG						
ASL						

Otras Observaciones:

Unidad nº 3, Nos conocemos aún más.

Actividad nº 3: taller de crecimiento personal (sesión primera).

Objetivo: ser capaz de acostumbrarse al contacto físico (tocar y ser tocado).

NOS RECONOCEMOS POR...						
	MANOS	CARA	OLOR	OTRAS	DIFICULTADES	POTENCIALIDADES
AMC						
LMC						
JVV						
JLBR						
CSG						
CBG						
ASL						

Otras Observaciones:

Actividad n° 7: taller de crecimiento personal (masaje por parejas).

Objetivo: ser capaz de acostumbrarse al contacto físico y relajarnos.

MASAJES						
	IMITACIÓN	RITMO	INTERÉS	RELAJACIÓN	DIFICULTADES	POTENCIALIDADES
AMC						
LMC						
JVV						
JLBR						
CSG						
CBG						
ASL						

Otras Observaciones:

Actividad n° 9: taller de crecimiento personal (taller de ligonas y ligones)

Objetivo: ser capaz de respetar los deseos de los demás y hacerse respetar, y ser capaz de establecer una cita con alguien en quien estén interesados.

TALLER DE LIGONES						
	TOMA INICIATIVA	INTERÉS	ORIGINALIDAD	RELAJACIÓN	DIFICULTADES	POTENCIALIDADES
AMC						
LMC						
JVV						
JLBR						
CSG						
CBG						
ASL						

Otras Observaciones:

Actividad nº 16: taller de crecimiento personal *el consultorio sexológico* (sesión cuarta).

Objetivo: ser capaz de hacer preguntas sobre la sexualidad con normalidad.

CONSULTORIO SEXOLÓGICO						
	TOMA LA INICIATIVA (Generar ideas)	EXPRESIÓN ORAL	VOCABULARIO	ESTRUCTURAS SINTÁCTICAS	NIVEL COMPRENSIÓN CONTENIDOS	RESPECTO
AMC						
LMC						
JVV						
JLBR						
CSG						
CBG						
ASL						

Otras Observaciones.

4.2 EL SOCIOGRAMA

El sociograma es una técnica de análisis de datos que concentra su atención en la forma en que se establecen los *vínculos sociales* dentro de un grupo cualquiera ([http://zonapsicopedagógica.blogspot.com, 06/02/2011](http://zonapsicopedagógica.blogspot.com,06/02/2011)).

Al aplicar un test sociométrico o sociograma en un grupo escolar, los maestros podemos tener conocimiento de la forma en que el grupo se relaciona socialmente entre sí, así como de los beneficios y las repercusiones que esta interacción tiene en cada uno de los alumnos de manera individual.

Los objetivos que perseguimos al aplicar este test, son los siguientes.

1. Detectar los alumnos que son rechazados o que presentan dificultades para integrarse tanto en las actividades curriculares como en los momentos de juego, dentro del grupo de alumnos del Aula de Apoyo a la Integración.
2. Reconocer a los alumnos más aceptados dentro del grupo de la muestra, y que, por tanto, poseen mayor influencia en el grupo.
3. Detectar los diferentes grupos de interacción social.
4. Reconocer dificultades de integración dentro del grupo muestra.

Para obtener la información necesaria sobre la situación inicial del grupo, hemos optado por un test sociométrico, tal como el que se muestra en la siguiente figura, que consta de tres preguntas, a modo de:

1. ¿Con qué compañero/ a te gustaría estar en la clase de Apoyo para hacer los deberes y trabajos?
2. ¿Qué compañero/a te gustaría tener como amigo?
3. ¿Con quién no te gustaría estar en clase ni ser su amigo/a?

Cada pregunta debe ser contestada sólo con un nombre. Para las tres preguntas se dan varias opciones, así como una opción libre para que el alumnado pueda dar las suyas propias.

Es importante destacar que esta técnica de recogida de datos, puede ser adaptada para los alumnos y alumnas que así lo precisen, fundamentalmente nos referimos al tiempo de realización y explicación y aclaración de contenidos.

Sociograma de Aplicaciones Didácticas http://www.aplicaciones.info/utiles/sociogram.htm

2

Hoja de respuestas del sociograma

Nombre: [redacted] Apellidos: [redacted] Curso: AAI Fecha: 22/2/2011

1.- ¿Con qué alumno te gustaría estar en clase para hacer los deberes y trabajos?
[redacted]

¿Por qué? Rodea con un círculo una de las letras.

- a) Porque es listo y con él aprendería muchas más cosas.
- b) Porque es trabajador, constante y responsable.
- c) Porque ayuda a los demás y podría ayudarme a mí.
- d) Porque podría ayudarme a él en el estudio.
- e) Porque sabe organizar actividades y coordinar el grupo.
- f)

2.- ¿Qué compañero de la clase te gustaría tener como amigo?
[redacted]

¿Por qué? Dibuja un círculo en la letra de tu respuesta.

- a) Porque somos amigos y sus aficiones son parecidas a las mías.
- b) Porque es simpático, de buen carácter y está siempre contento.
- c) Porque es estudioso y puedo tomar ejemplo de él.
- d) Porque nos comprenderíamos muy bien.
- e) Porque es animado y divertido.
- f)

3.- ¿Con quién no querrías estar en clase ni ser su amigo?
[redacted]

¿Por qué? Rodea con un círculo la letra que desees.

- a) Porque abusa de los compañeros.
- b) Porque es poco estudioso.
- c) Porque es algo "chuleta" y orgulloso.
- d) Porque dice palabrotas y cosas de mal gusto.
- e) Porque suele mentir.
- f)

| [Página principal](#) | [Sociograma](#) |

e 1 02/03/2011 11:18

Fig. nº 45: modelo de test sociométrico.

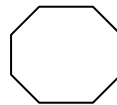
Una vez recogida la información dada por los alumnos y alumnas, se procede al análisis de la misma. Además de ello, realizamos una gráfica que permita ver de un modo más práctico y directo los resultados obtenidos. En las gráficas aparece una simbología que hemos adoptado,

cumpliendo cada figura una función específica. De este modo, encontramos la siguiente información.

- Los símbolos que representan a los integrantes del grupo: el triángulo representa a los chicos, y el octógono, a las chicas. El número que aparece dentro corresponde al número de lista del alumno en la muestra.

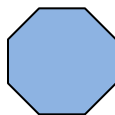
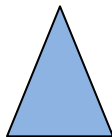


Chico

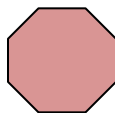
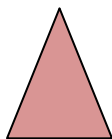


Chica

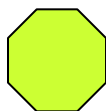
- La presencia de alumnos con diferentes grados de discapacidad cognitiva es representada con diversos colores, siendo éstos los siguientes.



Discapacidad cognitiva leve



Discapacidad cognitiva moderada



Discapacidad cognitiva severa/ profunda.

- Las flechas indican los vínculos sociales entre los jóvenes que componen el grupo muestra. Cuando dos alumnos se han elegido mutuamente, utilizamos una flecha doble que indica reciprocidad.



4.3 EL TAMAI

El TAMAI es el Test de Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil (TEA ediciones), y sirve para medir el nivel de adaptación de los niños y jóvenes tanto en el área personal, como escolar, social y familiar, desde el tercer curso de Educación Primaria hasta el curso de segundo de Bachillerato. También existe para sujetos adultos, ofreciendo resultados contundentes y claros cuando se relacionan los valores de realización con la adaptación escolar; o el bienestar subjetivo individual con la adaptación personal, o muchos aspectos de la personalidad con las actitudes educadoras de la familia.

Mostramos este test en la siguiente figura.

Nº 136

TAMAI

NOMBRE Y APELLIDOS

EDAD SEXO VARÓN MUJER FECHA

COLEGIO CLASE NÚM

INSTRUCCIONES

¿DE QUÉ SE TRATA?

De un cuestionario, que tiene varias preguntas, a las que hay que contestar, solamente, SÍ o NO. Por ejemplo:

Me gusta nadar SÍ NO

¿PARA QUÉ SIRVE?

Para comprender y ayudar mejor a los alumnos. Por eso conviene ser lo más sincero posible. Aun en aquellas preguntas relacionadas con los profesores, hay que ser sincero. Es una cosa muy personal. Cada uno contesta lo que él cree, y no debe estar pendiente de lo que escribe otro.

¿CÓMO HAY QUE CONTESTAR?

Se marca con un redondel o círculo el SÍ o el NO. Por ejemplo:

Últimamente estoy más delgado SÍ NO

Hay que contestar a todas las preguntas. No se puede dejar ninguna en blanco.

Hay que contestar SÍ o NO, pero nunca SÍ y NO a la vez, a una misma pregunta.

Si hay preguntas que pueden ser contestadas de forma intermedia, como SI y como NO, uno se decide por lo que más pesa o por lo que es más frecuente

Por ejemplo, contesta a esta pregunta:

Creo que soy amable con los demás SÍ NO

(Unas veces soy amable y otras no. Pero señalo lo que es más frecuente.)

En caso de equivocación, se borra o se tacha y se marca con un redondel o círculo el que es válido. Por ejemplo:

Me duermo en clase SÍ NO

Hay que ir contestando pregunta por pregunta, todos a la vez, al ritmo del instructor que va leyendo en voz alta. Si se termina antes se espera. No hay que correr. ¡Cuidado con contestar en otra línea que no corresponda!

¿EXISTEN DUDAS?

1	Me gustaría tener menos edad	SI	NO	1
2	Me gustaría nacer de nuevo y ser distinto de como soy	SI	NO	2
3	Todo me sale mal	SI	NO	3
4	Pienso mucho en la muerte	SI	NO	4
5	Los demás son más fuertes que yo	SI	NO	5
6	Me aburro jugando	SI	NO	6
7	Soy muy miedoso	SI	NO	7
8	Casi siempre sueño cosas tristes	SI	NO	8
9	Si hubiera una catástrofe seguro que me moriría	SI	NO	9
10	Me da miedo la gente	SI	NO	10
11	Me asusto y lloro muchas veces	SI	NO	11
12	Creo que soy malo	SI	NO	12
13	Creo que soy bastante tonto	SI	NO	13
14	Soy muy vergonzoso	SI	NO	14
15	Muchas veces siento pena y lloro	SI	NO	15
16	A veces siento que soy un desastre	SI	NO	16
17	La vida muchas veces es triste	SI	NO	17
18	Hay veces que me cuesta concentrarme en lo que hago	SI	NO	18
19	Algunas veces tengo ganas de morirme	SI	NO	19
20	Suelo sentir molestias y dolores en todo el cuerpo	SI	NO	20
21	Me tengo rabia a mí mismo alguna vez	SI	NO	21
22	A veces siento que soy inútil	SI	NO	22
23	Me fastidia estudiar	SI	NO	23
24	Saco malas notas	SI	NO	24
25	Paso mucho tiempo distraído	SI	NO	25
26	Estudio y trabajo poco	SI	NO	26
27	Creo que soy bastante vago	SI	NO	27
28	Me canso rápidamente cuando trabajo o estudio	SI	NO	28
29	Me porto muy mal en clase	SI	NO	29
30	Suelo estar hablando y molestando	SI	NO	30
31	Soy revoltoso y desobediente	SI	NO	31
32	Me da igual saber que no saber	SI	NO	32
33	Me aburre estudiar	SI	NO	33
34	Me gustaría que todo el año fueran vacaciones	SI	NO	34
35	Me resulta aburrido todo lo que estudio	SI	NO	35

2

NO PARES, CONTINÚA EN LA PÁGINA SIGUIENTE

36	Me gustaría tener otros profesores	SÍ	NO	36
37	Estoy a disgusto con el profesor o profesores que tengo	SÍ	NO	37
38	Me gustaría que los profesores fueran de otra manera	SÍ	NO	38
39	Me fastidia ir al colegio	SÍ	NO	39
40	Deseo que se acaben las clases para marcharme	SÍ	NO	40
41	Me aburro en la clase	SÍ	NO	41
42	Prefiero cambiar de colegio	SÍ	NO	42
43	Tengo muy pocos amigos	SÍ	NO	43
44	Jugando solo estoy más a gusto	SÍ	NO	44
45	Suelo estar callado cuando estoy con los demás	SÍ	NO	45
46	Me cuesta hacerme amigo de los otros	SÍ	NO	46
47	Prefiero estar con pocas personas	SÍ	NO	47
48	Los compañeros se están metiendo siempre conmigo	SÍ	NO	48
49	Los demás son malos y envidiosos	SÍ	NO	49
50	Me gustaría ser muy poderoso para mandar	SÍ	NO	50
51	Siempre estoy discutiendo	SÍ	NO	51
52	Me enfado muchas veces y peleo	SÍ	NO	52
53	Tengo muy mal genio	SÍ	NO	53
54	Me suelen decir que soy inquieto	SÍ	NO	54
55	Me suelen decir que soy revoltoso	SÍ	NO	55
56	Me suelen decir que soy sucio y descuidado	SÍ	NO	56
57	Me suelen decir que soy desordenado	SÍ	NO	57
58	Rompo y ensucio en seguida las cosas	SÍ	NO	58
59	Me aburro y me canso en seguida de lo que estoy haciendo,	SÍ	NO	59
60	Me enfado, discuto y peleo con facilidad	SÍ	NO	60
61	Creo que soy bueno, guapo, listo, trabajador y alegre	SÍ	NO	61
62	Casi siempre estoy alegre	SÍ	NO	62
63	Los demás piensan que soy valiente	SÍ	NO	63
64	Casi siempre estoy tranquilo, sin temblar ni enrojecer	SÍ	NO	64
65	Normalmente estoy bien, sin mareos ni ahogos	SÍ	NO	65
66	Creo que soy una persona tranquila y sin preocupaciones.	SÍ	NO	66
67	La culpa de lo malo que me pasa la suelen tener los demás.	SÍ	NO	67
68	Me gustaría ser de la misma forma que soy ahora	SÍ	NO	68
69	Cuando me levanto me encuentro bien, sin dolores	SÍ	NO	69
70	Normalmente estoy bien, sin marearme ni ganas de devolver ..	SÍ	NO	70

NO PARES, CONTINÚA EN LA PÁGINA SIGUIENTE 

71	Casi siempre tengo bien el estómago	SI	NO	71
72	Casi siempre tengo bien la cabeza	SI	NO	72
73	Como con mucho apetito y duermo muy bien	SI	NO	73
74	Tengo muy buena salud	SI	NO	74
75	Hablo con las personas mayores, sin vergüenza y tranquilo	SI	NO	75
76	Todo el mundo me quiere	SI	NO	76
77	Soy una persona muy feliz	SI	NO	77
78	Estudio y trabajo bastante	SI	NO	78
79	Saco buenas notas	SI	NO	79
80	Normalmente estoy atento y aplicado	SI	NO	80
81	Acostumbro a estar en silencio en clase	SI	NO	81
82	Mis profesores están contentos con mi comportamiento	SI	NO	82
83	Me agrada hacer los trabajos de matemáticas	SI	NO	83
84	Me gusta estudiar las ciencias naturales y sociales	SI	NO	84
85	Me gustan los ejercicios de conocimientos de lenguaje	SI	NO	85
86	Mis profesores son buenos y amables	SI	NO	86
87	Mis profesores enseñan bien	SI	NO	87
88	En clase estoy más a gusto que en una fiesta	SI	NO	88
89	Me gusta estar con mucha gente	SI	NO	89
90	Soy muy chistoso y hablador	SI	NO	90
91	Me aburro cuando estoy solo	SI	NO	91
92	Prefiero salir con los amigos que ver la televisión	SI	NO	92
93	En seguida me hago amigo de los demás	SI	NO	93
94	Me comporto igual cuando estoy solo que con gente	SI	NO	94
95	Casi todas las personas que conozco son buenas	SI	NO	95
96	Normalmente prefiero callar que ponerme a discutir	SI	NO	96
97	Me quedo muy tranquilo si se burlan de mí o critican	SI	NO	97
98	Cuando pierdo en el juego me alegro de los que ganan.	SI	NO	98
99	Prefiero ser uno más de la cuadrilla que ser el jefe	SI	NO	99
100	Soy muy cuidadoso con las cosas	SI	NO	100
101	Me dicen que soy muy obediente	SI	NO	101
102	Casi siempre hago las cosas sin rechistar	SI	NO	102
103	Trato con mucho cariño a los animales	SI	NO	103
104	Me suelen decir que me porto bien y soy bueno	SI	NO	104
105	Siempre, siempre, digo la verdad	SI	NO	105

DATOS FAMILIARES

- a El número de hermanos que tengo, contándome yo mismo, es de
- b En el orden de los hermanos, yo ocupo el número
- c En casa vivo con mi padre y con mi madre SÍ NO

Sólo si has contestado NO a la pregunta anterior «c», es decir si no vives con tu padre y con tu madre, contesta a las preguntas c1 a c6.

	MI PADRE		MI MADRE	
c1 Se murió	SÍ	NO	SÍ	NO
c2 Es desconocido	SÍ	NO	SÍ	NO
c3 Vive separado	SÍ	NO	SÍ	NO
c4 Trabaja lejos de la familia	SÍ	NO	SÍ	NO
c5 Cuando yo era pequeño, recuerdo que vivía conmigo.....	SÍ	NO	SÍ	NO
c6 En la actualidad, yo vivo con <input type="text"/>				

- d Vivo con mi padre, pero no con mi madre SÍ NO
- e Vivo con mi madre, pero no con mi padre SÍ NO
- f Vivo con otras personas que no son mis padres SÍ NO

- 106 Mi casa la encuentro triste, estoy a disgusto en ella..... SÍ NO 106
- 107 Mis padres discuten muchas veces SÍ NO 107
- 108 Mis padres muchas veces se enfadan SÍ NO 108
- 109 Mis padres se quieren poco SÍ NO 109
- 110 En mi casa hay bastantes líos SÍ NO 110

CONTESTA A LAS FRASES 107 A 109 SÓLO SI HAS CONOCIDO A TU PADRE Y A TU MADRE

CONTESTA SÓLO SI TIENES HERMANOS

- 111 Peleo y me llevo mal con mis hermanos SÍ NO 111
- 112 Algunos hermanos se meten mucho conmigo..... SÍ NO 112
- 113 Me gustaría no tener hermanos y ser yo solo SÍ NO 113
- 114 Algunos hermanos me tienen envidia SÍ NO 114
- 115 Alguna vez deseo que desaparezca algún hermano SÍ NO 115

NO PARES, CONTINÚA EN LA PÁGINA SIGUIENTE

SI NO HAS CONOCIDO A TU PADRE O A TU MADRE, NO CONTESTES A LA PREGUNTA QUE CORRESPONDA A DICHA SITUACIÓN

Me trata muy bien, como a una persona mayor	MI PADRE: SÍ NO	116
	MI MADRE: SÍ NO	117
Me quiere mucho	MI PADRE: SÍ NO	118
	MI MADRE: SÍ NO	119
Me anima a hacer las cosas	MI PADRE: SÍ NO	120
	MI MADRE: SÍ NO	121
Me castiga o me riñe pocas veces, cuando es necesario	MI PADRE: SÍ NO	122
	MI MADRE: SÍ NO	123
Me deja actuar a mi solo; tiene confianza en mí	MI PADRE: SÍ NO	124
	MI MADRE: SÍ NO	125
Esta muy pendiente de mí, preocupado por lo que hago	MI PADRE: SÍ NO	126
	MI MADRE: SÍ NO	127
Suele estar con miedo de que me pase algo	MI PADRE: SÍ NO	128
	MI MADRE: SÍ NO	129
Me ayuda demasiado en lo que tengo que hacer	MI PADRE: SÍ NO	130
	MI MADRE: SÍ NO	131
Se preocupa de lo que he hecho y con quién he estado	MI PADRE: SÍ NO	132
	MI MADRE: SÍ NO	133
Me defiende contra todos los que me hacen algo	MI PADRE: SÍ NO	134
	MI MADRE: SÍ NO	135
Me deja hacer todo lo que yo quiero	MI PADRE: SÍ NO	136
	MI MADRE: SÍ NO	137
Le hace gracia lo que digo o hago	MI PADRE: SÍ NO	138
	MI MADRE: SÍ NO	139
Muy pocas veces me castiga o riñe	MI PADRE: SÍ NO	140
	MI MADRE: SÍ NO	141
Casi todo lo que pido me lo concede	MI PADRE: SÍ NO	142
	MI MADRE: SÍ NO	143
Llorando o enfadándose consigo siempre lo que deseo	MI PADRE: SÍ NO	144
	MI MADRE: SÍ NO	145

Siempre me está llamando la atención	MI PADRE: SÍ NO	146
	MI MADRE: SÍ NO	147
Quiere que sea como una persona mayor	MI PADRE: SÍ NO	148
	MI MADRE: SÍ NO	149
Me exige y me controla todo lo que hago	MI PADRE: SÍ NO	150
	MI MADRE: SÍ NO	151
Todo lo que hago parece que está mal	MI PADRE: SÍ NO	152
	MI MADRE: SÍ NO	153
Se enfada por cualquier cosa que hago	MI PADRE: SÍ NO	154
	MI MADRE: SÍ NO	155
Me hace poco caso cuando yo hablo	MI PADRE: SÍ NO	156
	MI MADRE: SÍ NO	157
Habla poco conmigo	MI PADRE: SÍ NO	158
	MI MADRE: SÍ NO	159
Quiere a otros hermanos más que a mí	MI PADRE: SÍ NO	160
	MI MADRE: SÍ NO	161
Se preocupa poco por mí	MI PADRE: SÍ NO	162
	MI MADRE: SÍ NO	163
Muchas veces siento que me tiene abandonado	MI PADRE: SÍ NO	164
	MI MADRE: SÍ NO	165
Me suele pegar muchas veces	MI PADRE: SÍ NO	166
	MI MADRE: SÍ NO	167
Siempre me está chillando	MI PADRE: SÍ NO	168
	MI MADRE: SÍ NO	169
Me quiere poco	MI PADRE: SÍ NO	170
	MI MADRE: SÍ NO	171
Es serio conmigo	MI PADRE: SÍ NO	172
	MI MADRE: SÍ NO	173
Me tiene manía	MI PADRE: SÍ NO	174
	MI MADRE: SÍ NO	175

FIN DE LA PRUEBA.
COMPRUEBA QUE HAS RESPONDIDO
A TODAS LAS PREGUNTAS.

7

Fig. nº 46: TAMAI

CAPÍTULO IX

RESULTADOS OBTENIDOS CON EL PROYECTO *EL PÁJARO AZUL*

*Soy auténtico cuando soy yo.
Pero puedo ser yo a diversos niveles: el de mis ideas, el
de mi sensibilidad, el de mi yo egocéntrico, el
de mi yo profundo.*

A. Rochais

1. PRESENTACIÓN

Durante el desarrollo de este capítulo, realizaremos: primero, una presentación para valorar en qué medida el proyecto de educación afectiva-sexual *El Pájaro Azul* ha potenciado la adquisición de las competencias básicas establecidas en la LOE (2006); segundo, una estimación para comprobar si las necesidades expuestas por las familias y el propio alumnado, así como las que manifestaban ambos grupos de discusión, han sido cubiertas por nuestro proyecto.

En primer lugar, estos resultados se presentan a través de una matriz de relación entre los objetivos didácticos de las tres unidades de trabajo y los descriptores de cada una de las competencias clave, de manera que destacamos con qué objetivos se ha potenciado el trabajo que marcan los descriptores y qué descriptores son los que se han tenido en consideración. Para ello empleamos el color rojo. Después, realizamos una descripción alumno por alumno para que conste con fecha junio de 2011 qué nivel de competencia manifiesta el alumnado con necesidades educativas especiales, destinatario del proyecto, tomando como criterio el grado de apreciación de la adquisición de las Competencias Básicas propuesto por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, en el portal Séneca, para los centros de enseñanza secundaria.

En segundo lugar, los otros resultados se muestran en una tabla, donde comprobamos que las necesidades detectadas han estado cubiertas con *El Pájaro Azul*.

2. RESULTADOS OBTENIDOS PARA LAS COMPETENCIAS BÁSICAS

Recordemos, antes de nada, que dos de los seis objetivos planteados en nuestra investigación eran: a) incardinar la educación afectiva-sexual en la programación del aula de apoyo a la integración, a través de tareas multidisciplinares, para potenciar las competencias básicas en educación, propuestas por la LOE; y b) dar una posible respuesta a las necesidades educativas detectadas durante el proceso de investigación. Ambos objetivos se han visto cubiertos a través del proyecto de educación afectiva-sexual *El Pájaro Azul*, tal como se muestra a continuación con las matrices de relación, competencia por competencia.

2.1 RESULTADOS PARA LA COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA

En primer lugar, comprobaremos si con los objetivos de las tres unidades de trabajo ha sido posible potenciar los descriptores propuestos para esta competencia clave. Para ello, destacamos en color rojo

Resultados obtenidos con el proyecto

aquellos descriptores que sí se han trabajado a lo largo de todo el proyecto. Veamos entonces.

OBJETIVOS DIDÁCTICOS	DESCRIPTORES DE LA COMPETENCIA
<p data-bbox="305 1346 337 1620">Unidad de trabajo 1</p> <ol data-bbox="379 1231 1051 1780" style="list-style-type: none"> <li data-bbox="379 1231 435 1780">1. Analizar los vínculos sociales existentes dentro del grupo y tomar conciencia de ello. <li data-bbox="439 1231 495 1780">2. Valorar la importancia de tener buenos amigos y buenas amigas. <li data-bbox="499 1231 589 1780">3. Aprender a interesarse por las dificultades de los demás, así como respetar las distintas opiniones sobre un tema determinado. <li data-bbox="593 1231 649 1780">4. Identificar cualidades positivas y negativas de uno mismo y de los demás. <li data-bbox="653 1231 715 1780">5. Ser capaz de realizar juicios críticos, generando ideas sobre un tema cualquiera. <li data-bbox="719 1231 809 1780">6. Ser capaz de dar a conocer los gustos e intereses personales e interesarse por el de los demás compañeros. <li data-bbox="813 1231 902 1780">7. Contribuir al desarrollo de una amistad sincera, saludable y duradera, lejos de prejuicios físicos, intelectuales, etc. <li data-bbox="907 1231 991 1780">8. Establecer relaciones constitutivas de amor en las diferentes situaciones del grupo de compañeros. <li data-bbox="995 1231 1051 1780">9. Apreciar la importancia de los valores básicos que rigen la vida y la convivencia humana. 	<p data-bbox="305 368 337 933">Competencia en comunicación lingüística</p> <p data-bbox="403 792 431 1211">Dialogar, escuchar, hablar y conversar.</p> <p data-bbox="442 189 498 1211">Expresar e interpretar de forma oral y escrita: pensamientos, emociones, vivencias, opiniones, creaciones.</p> <p data-bbox="509 1044 537 1211">Leer y escribir.</p> <p data-bbox="541 842 569 1211">Utilizar códigos de comunicación.</p> <p data-bbox="581 768 609 1211">Buscar, recopilar y procesar información.</p> <p data-bbox="613 741 641 1211">Conocer las reglas del sistema de la lengua.</p> <p data-bbox="645 878 673 1211">Comunicarse en otros idiomas.</p> <p data-bbox="684 808 712 1211">Adaptar la comunicación al contexto.</p> <p data-bbox="723 794 751 1211">Generar ideas, hipótesis, interrogantes.</p> <p data-bbox="763 854 791 1211">Comprensión de textos literarios.</p> <p data-bbox="802 465 830 1211">Dar coherencia y cohesión al discurso, a las propias acciones y tareas.</p> <p data-bbox="834 905 862 1211">Estructurar el conocimiento.</p> <p data-bbox="873 858 929 1211">Formular y expresar argumentos.</p> <p data-bbox="933 707 961 1211">Intercambios comunicativos con ideas propias.</p> <p data-bbox="972 693 1000 1211">Interactuar de forma adecuada lingüísticamente.</p> <p data-bbox="1005 768 1033 1211">Manejar diversas fuentes de información.</p> <p data-bbox="1044 774 1072 1211">Adoptar decisiones. Resolver conflictos.</p> <p data-bbox="1083 707 1111 1211">Tener en cuenta opiniones distintas a la propia.</p> <p data-bbox="1115 445 1143 1211">Disfrutar escuchando o leyendo o expresándose de forma oral o escrita.</p>

<p>Unidad de trabajo 2</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Potenciar el sentido del humor. 2. Conocer las emociones. 3. Reconocer en sí mismos y en los demás las emociones que se manifiestan. 4. Utilizar las emociones para el beneficio personal. 5. Ser capaz de autorregular la expresión emocional. 6. Entender los sentimientos y actitudes de los compañeros. 7. Ser conscientes de sentimiento de comprensión, simpatía y ternura. 8. Ser capaz de expresar emociones a nivel facial, corporal y verbal. 	<p>Eliminar estereotipos y expresiones sexistas. Formarse un juicio crítico y ético. Realizar críticas con espíritu constructivo. Usar el vocabulario adecuado. Convivir.</p>
<p>Unidad de trabajo 3</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ser capaz de hacer preguntas sobre la sexualidad con normalidad. 2. Ser capaz de controlar los deseos y las emociones. 3. Ser capaz de decir NO (prevención de abusos sociales y/o sexuales). 4. Respetar los deseos de los demás y hacerse respetar. 5. Ser capaz de desenvolver y colocar un preservativo sobre un pene de goma. 	

6. Ser capaz de presentar una queja.
7. Ser capaz de utilizar el lenguaje del amor de forma educada y correcta.
8. Ser capaz de establecer una cita con alguien.
9. Conocer el propio cuerpo y aceptarlo.
10. Aprender a tener conductas autoeróticas en privado.

Como podemos comprobar, en relación a esta competencia en comunicación lingüística, se trabajan 20 de los 24 descriptores que la conforman. Nos hemos centrado, sobre todo, en aquellos descriptores de la competencia más funcionales para el alumnado con necesidades educativas especiales, tales como dialogar, escuchar, leer, escribir, generar ideas, etc. Por consiguiente, los descriptores no trabajados han sido aquellos que hacen referencia a la comunicación en idiomas extranjeros, el conocimiento de las reglas del sistema de la lengua y el manejo de diversas fuentes de información, buscando, recopilando y procesando. Es importante destacar que todos los descriptores son necesarios, pero que unos son primordiales a otros, en nuestro caso.

Por tanto, esta competencia era esencial marcarla como meta en nuestro proyecto, porque la comunicación entre las personas, el uso del lenguaje escrito y aún más, el rito del lenguaje hablado, incide en las necesidades derivadas de las habilidades adaptativas de este colectivo. La comunicación incluye habilidades como la capacidad de comprender y transmitir la información a través de comportamientos simbólicos (por ej. la palabra hablada, la palabra escrita/ ortografía, símbolos gráficos, etc.), o comportamientos no simbólicos (por ej. la expresión facial, el movimiento corporal, tocar, los gestos, etc.). Por un lado, ejemplos concretos: incluyen la capacidad de comprender o de recibir un consejo, una emoción, una felicitación, un comentario, una protesta o un rechazo. Por otro lado, habilidades de nivel más elevado de comunicación, (por ej. escribir una carta, un mensaje de texto en el móvil, un correo electrónico, etc.) estarían también relacionadas con las habilidades académicas funcionales. Sin duda, la capacidad de comunicación es un buen indicador del desarrollo intelectual y como en el alumnado de nuestra investigación -que posee una discapacidad cognitiva de diferente consideración- se da la inmadurez para el habla y el lenguaje, pensamos que era muy necesario incluirlo. Estimular la comunicación, por tanto, se caracteriza por incluir conversaciones recíprocas y participativas, vocabulario expresivo, relacionar unos vocablos con otros, ayudarles a construir una estructuración morfosintáctica correcta, a evitar producir

enunciados incompletos, etc. En definitiva, ayudarles a corregir el *habla adaptada* que se mantiene hasta edades avanzadas, en algunos de nuestros casos.

En segundo lugar, si realizamos una valoración del alumnado destinatario del proyecto con respecto a esta competencia al finalizar el curso escolar 2010/ 2011, podemos detallarla en la siguiente tabla, siempre que tengamos en cuenta que las competencias son consecuencia de la experiencia y que constituyen saberes articulados, integrados y automatizados de alguna manera. Es decir, la valoración¹ que aquí se da a cada uno de los alumnos/ as para cada uno de los descriptores, no es fruto únicamente del trabajo realizado con el proyecto *El Pájaro Azul* – durante los cuatro meses de elaboración y desarrollo-, sino también de los saberes, habilidades y actitudes que han aprendido, mantenido y reforzado a lo largo de toda su vida.

¹ Valoración para la apreciación del grado de adquisición de las Competencias Básicas, propuesto por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

Competencia en Comunicación lingüística		1	2	3	4	5
Alumnado: 1 (AMC), 2 (JVV), 3 (JLBR), 4 (CBG), 5 (LMC), 6 (CGS).		Puntuación en Competencias: 1 (poco), 2 (regular), 3 (adecuado), 4 (bueno), 5 (excelente).				
Comunicación oral y escrita	Conversar	1, 6	4, 5	2, 3		
	Dialogar: escuchar y hablar	1, 6	4, 5	2, 3		
	Expresar pensamientos, emociones, vivencias, opiniones, creaciones.	1, 4, 5, 6	2, 3			
	Leer y escribir	1, 4		2, 3, 5, 6		
	Utilizar códigos de comunicación		1, 3, 4	2, 5, 6		
	Adaptar la comunicación al contexto.	1, 4, 6	2, 3, 5			
La representación, interpretación y comprensión de la realidad	Desenvolverse en contextos					
	Generar ideas, supuestos, interrogantes.	1, 4, 6	2, 3, 5			
	Buscar, recopilar y procesar y comunicar la información.	1, 4, 6	2, 3, 5			
	Comprender textos	1, 4, 6	2, 3, 5			
La construcción y comunicación del conocimiento	Dar coherencia y cohesión al discurso.	1, 4, 6	2, 3, 5			
	Estructurar el conocimiento.	1, 4, 6	2, 3, 5			
	Formular y expresar argumentos propios de una manera convincente.	1, 4, 6	2, 3, 5			
	Realizar intercambios comunicativos,	1, 4, 5, 6	2, 3			

Resultados obtenidos con el proyecto

<p>Organización y autorregulación del pensamiento, de las emociones y la conducta</p>	en diferentes situaciones, con ideas propias.					
	Manejar diversas fuentes de información.	1, 2, 4, 6		3, 5		
	Adoptar decisiones.	1, 4, 6		2, 3, 5		
	Convivir.			1, 2, 3, 4, 5, 6		
	Disfrutar escuchando, leyendo o expresándose de forma oral- escrita.	1, 3, 4		2, 6	5	
	Eliminar estereotipos y expresiones sexistas.			2	1, 3, 4, 5, 6	
	Formarse un juicio crítico y ético.	1, 4, 6		2, 3, 5		
	Interactuar de forma adecuada lingüísticamente.	1, 4, 6		2, 3, 5		
	Realizar críticas con espíritu constructivo.	1, 2, 3, 4, 5, 6				
	Usar la comunicación para resolver conflictos.	1, 4, 6		2, 3, 5		
	Tener en cuenta las opiniones distintas a la propia.	2		1, 3, 4, 5, 6		

Sobre esta valoración, por un lado, afirmamos que existen diferencias significativas entre los diferentes grados de discapacidad intelectual; es decir, los alumnos cuya evaluación psicopedagógica dicta una discapacidad cognitiva leve, muestran mejores resultados, frente a los que poseen una discapacidad intelectual moderada. Por lo tanto, es necesario diferenciar 2 grupos: 1) alumnos con discapacidad cognitiva leve; y 2) alumnos con discapacidad cognitiva moderada.

En segundo lugar, el grupo 2 presenta dificultades cuando utilizan el lenguaje como instrumento de comunicación escrita y de autorregulación de su pensamiento, sus emociones y su conducta. El grupo 1 presenta mejores resultados. Ambos grupos son capaces de convivir con los demás, aunque presentan dificultades para resolver conflictos que se producen en el grupo, principalmente por la inflexibilidad para desviarse de sus puntos de vista, excepto los alumnos 2, 3 y 5. También, todos tienen problemas para justificar sus opiniones, lanzando sus propias ideas sin pensar en el porqué.

2.2 RESULTADOS PARA LA COMPETENCIA MATEMÁTICA

Recordamos, como vimos en el capítulo III, que la competencia matemática era la habilidad para utilizar y relacionar los números, sus operaciones básicas, los símbolos y las formas de expresión y razonamiento matemático, tanto para producir e interpretar distintos

tipos de información, como para ampliar el conocimiento sobre aspectos cuantitativos y espaciales de la realidad, y para resolver problemas relacionados con la vida cotidiana y con el mundo laboral.

Para nuestro proyecto *El Pájaro Azul*, hemos seleccionado solo 3 de los 16 descriptores propuestos para esta competencia, ya que el alumnado con necesidades educativas especiales por razón de discapacidad cognitiva, tiene una serie de necesidades relacionadas con las habilidades cognitivas, refiriéndonos a habilidades académicas funcionales en términos de vida independiente. Es decir, entre los 16 descriptores existen unos más funcionales que otros y más acordes con el tema de la educación afectiva-sexual; por ello son los que se han elegido.

Veamos entonces cuáles han sido seleccionados.

OBJETIVOS DIDÁCTICOS		DESCRIPTORES DE LA COMPETENCIA	
Unidad de trabajo 1			
1. Analizar los vínculos sociales existentes dentro del grupo y tomar conciencia de ello.			
2. Valorar la importancia de tener buenos amigos y buenas amigas.			
3. Aprender a interesarse por las dificultades de los demás, así como respetar las distintas opiniones sobre un tema determinado.			
4. Identificar cualidades positivas y negativas de uno mismo y de los demás.			
5. Ser capaz de realizar juicios críticos, generando ideas sobre un tema cualquiera.			
6. Ser capaz de dar a conocer los gustos e intereses personales e interesarse por el de los demás compañeros.			
7. Contribuir al desarrollo de una amistad sincera, saludable y duradera, lejos de prejuicios físicos, intelectuales, etc.			
8. Establecer relaciones constitutivas de amor en las diferentes situaciones del grupo de compañeros.			
9. Apreciar la importancia de los valores			
Competencia matemática			
		Conocer los elementos matemáticos básicos.	
		Comprender una argumentación matemática.	
		Seguir determinados procesos de pensamiento (inducción y deducción).	
		Integrar el conocimiento matemático con otros tipos de conocimientos.	
		Expresarse y comunicarse en el lenguaje matemático.	
		Expresar e interpretar con claridad y precisión informaciones, datos y argumentaciones.	
		Seguir cadenas argumentales identificando las ideas principales.	
		Estimar y enjuiciar la lógica y validez de las argumentaciones.	
		Identificar la validez de los razonamientos.	
		Aplicar estrategias de resolución de problemas a situaciones cotidianas.	
		Seleccionar las técnicas adecuadas para calcular, representar e interpretar la realidad a partir de la información disponible.	
		Manejar los elementos matemáticos básicos (números, medidas, símbolos, etc.).	
		Aplicar algoritmos de cálculo.	
		Poner en práctica procesos de razonamiento que lleven a la obtención de información o a la solución de los problemas.	
		Utilizar los elementos y razonamientos matemáticos para enfrentarse a aquellas situaciones cotidianas que los precisen.	
		Razonar matemáticamente.	

básicos que rigen la vida y la convivencia humana.

Unidad de trabajo 2

1. Potenciar el sentido del humor.
2. Conocer las emociones.
3. Reconocer en sí mismos y en los demás las emociones que se manifiestan.
4. Utilizar las emociones para el beneficio personal.
5. Ser capaz de autorregular la expresión emocional.
6. Entender los sentimientos y actitudes de los compañeros.
7. Ser conscientes de sentimiento de comprensión, simpatía y ternura.
8. Ser capaz de expresar emociones a nivel facial, corporal y verbal.

Unidad de trabajo 3

1. Ser capaz de hacer preguntas sobre la sexualidad con normalidad.
2. Ser capaz de controlar los deseos y las emociones.
3. Ser capaz de decir NO (prevención de abusos sociales y/ o sexuales).

4. Respetar los deseos de los demás y hacerse respetar.
5. Ser capaz de desenvolver y colocar un preservativo sobre un pene de goma.
6. Ser capaz de presentar una queja.
7. Ser capaz de utilizar el lenguaje del amor de forma educada y correcta.
8. Ser capaz de establecer una cita con alguien.
9. Conocer el propio cuerpo y aceptarlo.
10. Aprender a tener conductas autoeróticas en privado.

En total se han trabajado descriptores como el seguir cadenas argumentales identificando las ideas principales, el aplicar estrategias de resolución de problemas a situaciones cotidianas y el poner en práctica procesos de razonamiento que llevan a la obtención de información o a la solución de problemas. Es importante destacar que estos descriptores no siempre implican la necesaria utilización de los números, los algoritmos, ni los símbolos matemáticos, sino que además incluyen las palabras. Por ejemplo, “seguir una cadena argumental” no siempre conlleva que sea con números y operaciones básicas, sino que también puede ser “una cadena argumental” solo de palabras y de situaciones no matemáticas.

A continuación, veremos la valoración alumno por alumno, con fecha junio de 2011.

Competencia matemática						
Alumnado: 1 (AMC), 2 (JVV), 3 (JLBR), 4 (CBG), 5 (LMC), 6 (CGS).		Puntuación en Competencia: 1 (poco), 2 (regular), 3 (adecuado), 4 (bueno), 5 (excelente).				
		1	2	3	4	5
Ampliar el conocimiento sobre aspectos cuantitativos y espaciales de la realidad	Conocer los elementos matemáticos básicos (números, medidas, símbolos, elementos geométricos, etc.)	1, 2, 3, 4, 6	5			
	Comprender una argumentación matemática.	1, 4, 6	2, 3, 5			
	Seguir determinados procesos de pensamiento (inducción y deducción, entre otros).	1, 2, 3, 4, 6	5			
	Integrar el conocimiento matemático con otros tipos de conocimientos.	1, 2, 3, 4, 6	5			
	Expresarse y comunicarse en el lenguaje matemático.	1, 4, 6	2, 3, 5			
Producir e interpretar distintos tipos de información	Expresar e interpretar con claridad y precisión informaciones, datos y argumentaciones.	1, 2, 3, 4, 6	5			
	Seguir cadenas argumentales identificando las ideas principales.	1, 2, 3, 4, 6	5			
	Estimar y enjuiciar la lógica y validez de	1, 2, 3, 5	5			

Resultados obtenidos con el proyecto

	argumentaciones e informaciones.	4, 6				
	Identificar la validez de los razonamientos.	1, 2, 3, 4, 6	5			
	Identificar situaciones cotidianas que requieren la aplicación de estrategias de resolución de problemas.	1, 4, 6	2, 3, 5			
	Seleccionar las técnicas adecuadas para calcular, representar e interpretar la realidad a partir de la información disponible.	1, 4, 6	2, 3, 5			
Resolver problemas relacionados con la vida cotidiana y con el mundo laboral.	Manejar elementos matemáticos básicos (números, medidas, símbolos, etc.) en situaciones reales o simuladas de la vida.	1, 4, 6	2, 3, 5			
	Aplicar algoritmos de cálculo o elementos de la lógica.	1, 4	2, 3, 5, 6			
	Aplicar los conocimientos matemáticos a una amplia variedad de situaciones, provenientes de otros campos de conocimiento y de la vida cotidiana.	1, 4, 6	2, 3, 5			
	Poner en práctica procesos de razonamiento que llevan a la obtención de información o a la solución de los problemas.	1, 4, 6	2, 3, 5			
	Aplicar aquellas destrezas y actitudes que permiten razonar matemáticamente.	1, 4, 6	2, 3, 5			
	Utilizar los elementos y razonamientos matemáticos para enfrentarse a aquellas situaciones cotidianas que los precisan.	1, 4, 6	2, 3, 5			

Tal como observamos, la apreciación del grado de adquisición de las competencias básicas se sitúa entre la valoración *poco-regular* (1-2), destacándose significativamente el grupo formado por el alumnado con discapacidad cognitiva leve (1) y el compuesto por los alumnos/ as con discapacidad cognitiva moderada (2). Destaca el alumno 5, siendo el que mejores resultados obtiene con respecto a los miembros del grupo 1, tal como podemos comprobar en descriptores como: conocer los elementos matemáticos básicos, seguir determinados procesos de pensamiento, integrar el conocimiento matemático con otros tipos de conocimiento o identificar la validez de los razonamientos, entre otros.

2.3 RESULTADOS PARA LA COMPETENCIA EN CONOCIMIENTO E INTERACCIÓN CON EL MUNDO FÍSICO

A continuación, pasamos a valorar la competencia en conocimiento e interacción con el mundo físico, la cual hace referencia fundamentalmente, a la capacidad que tenemos las personas de desenvolvernos de forma autónoma en el mundo que nos rodea y con las personas con las que convivimos.

Para nuestro proyecto hemos destacado solo 2 de los 13 descriptores propuestos. La razón es la siguiente: aunque esta competencia implica la habilidad para interactuar con el mundo físico - tanto en sus aspectos naturales como en los generados por la acción

humana, de tal modo que se posibilita la comprensión de sucesos, la predicción de consecuencias y la actividad dirigida a la mejora y preservación de las condiciones de vida propia, de las demás personas y del resto de los seres vivos-, sin embargo, se centra demasiado en conocimientos relacionados con la actividad investigadora, con las teorías científicas y técnicas, el medio ambiente, etc. y no tanto con el tema de nuestro proyecto, la educación afectiva-sexual. No obstante, el comprender e identificar preguntas y problemas, el obtener conclusiones y comunicarlas en distintos contextos, como el académico, el personal y el social, y percibir la demanda o necesidad de las personas, sí están relacionados con el contenido de *El Pájaro azul*, de ahí que hayan sido los descriptores elegidos.

Comprobémoslo pues en la siguiente figura.

OBJETIVOS DIDÁCTICOS

Unidad de trabajo 1

1. Analizar los vínculos sociales existentes dentro del grupo y tomar conciencia de ello.
2. Valorar la importancia de tener buenos amigos y buenas amigas.
3. Aprender a interesarse por las dificultades de los demás, así como respetar las distintas opiniones sobre un tema determinado.
4. Identificar cualidades positivas y negativas de uno mismo y de los demás.
5. Ser capaz de realizar juicios críticos, generando ideas sobre un tema cualquiera.
6. Ser capaz de dar a conocer los gustos e intereses personales e interesarse por el de los demás compañeros.
7. Contribuir al desarrollo de una amistad sincera, saludable y duradera, lejos de prejuicios físicos, intelectuales, etc.
8. Establecer relaciones constitutivas de amor en las diferentes situaciones del grupo de compañeros.
9. Apreciar la importancia de los valores básicos que rigen la vida y la convivencia humana.

DESCRIPTORES DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS

Competencia en conocimiento e interacción con el mundo físico

- Analizar los fenómenos físicos y aplicar el pensamiento científico- técnico para interpretar, predecir y tomar decisiones con iniciativa y autonomía personal.
- Realizar observaciones directas con conciencia del marco teórico.
- Localizar, obtener, analizar y representar información cualitativa y cuantitativa.
- Comprender e identificar preguntas o problemas, obtener conclusiones y comunicarla en distintos contextos (académico, personal y social).**
- Conservar los recursos y aprender a identificar y valorar la diversidad natural.
- Analizar los hábitos de consumo y argumentar consecuencias de un tipo de vida frente a otro en relación con dichos hábitos.
- Reconocer las fortalezas y límites de la actividad investigadora.
- Incorporar la aplicación de conceptos científicos y técnicos y de teorías científicas básicas.
- Interpretar información que se recibe para predecir y tomar decisiones.
- Percibir la demanda o necesidad de las personas, de las organizaciones y del medio ambiente.**
- Interiorizar los elementos clave de la calidad de vida de las personas.
- Tomar decisiones sobre el mundo físico y sobre la influencia de la actividad humana, con especial atención al cuidado del medio ambiente y al consumo racional y responsable.
- Planificar y manejar soluciones técnicas.

Unidad de trabajo 2

1. Potenciar el sentido del humor.
2. Conocer las emociones.
3. Reconocer en sí mismos y en los demás las emociones que se manifiestan.
4. Utilizar las emociones para el beneficio personal.
5. Ser capaz de autorregular la expresión emocional.
6. Entender los sentimientos y actitudes de los compañeros.
7. Ser conscientes de sentimiento de comprensión, simpatía y ternura.
8. Ser capaz de expresar emociones a nivel facial, corporal y verbal.

Unidad de trabajo 3

1. Ser capaz de hacer preguntas sobre la sexualidad con normalidad.
2. Ser capaz de controlar los deseos y las emociones.
3. Ser capaz de decir NO (prevención de abusos sociales y/ o sexuales).
4. Respetar los deseos de los demás y hacerse respetar.
5. Ser capaz de desenvolver y colocar un preservativo sobre un pene de goma.

6. Ser capaz de presentar una queja.
7. Ser capaz de utilizar el lenguaje del amor de forma educada y correcta.
8. Ser capaz de establecer una cita con alguien.
9. Conocer el propio cuerpo y aceptarlo.
10. Aprender a tener conductas autoeróticas en privado.

A continuación, hacemos la valoración del alumnado respecto a la competencia en conocimiento e interacción con el mundo físico, a fecha junio de 2011.

Competencia en interacción con el mundo físico						
Alumnado: 1 (AMC), 2 (JVV), 3 (JLBR), 4 (CBG), 5 (LMC), 6 (CGS).		Puntuación en Competencias: 1 (poco), 2 (regular), 3 (adecuado), 4 (bueno), 5 (excelente).				
		1	2	3	4	5
En los aspectos naturales y los generados por la acción humana	Analizar los fenómenos físicos.	1, 4, 6	2, 3, 5			
	Realizar observaciones directas con conciencia del marco teórico.	1, 4, 6	2, 3, 5			
	Localizar, obtener, analizar y representar información cualitativa y cuantitativa.	1, 2, 3, 4, 6	5			
	Aplicar el pensamiento científico para interpretar, predecir y tomar decisiones con iniciativa y autonomía personal.	1, 2, 3, 4, 6	5			
	Comunicar conclusiones en distintos contextos (académico, personal y social).	1, 4, 6	2, 3, 5			
	Reconocer las fortalezas y límites de la actividad investigadora.	1, 2, 3, 4, 5, 6				
Posibilitando la solución de sucesos y predicción de sus consecuencias.	Planificar y manejar soluciones técnicas.	1, 2, 3, 4, 5, 6				
	Conservar los recursos y aprender a identificar y valorar la diversidad natural. Comprender e identificar preguntas o problemas y obtener conclusiones.	1, 4, 6	2, 3, 5			
		1, 4, 6	2, 3, 5			

Resultados obtenidos con el proyecto

<p>Dirigida a la mejora y preservación de las condiciones de vida propia, de las demás personas y resto de los seres vivos.</p>	Percibir las demandas o necesidades de las personas.	1, 2, 4, 5, 6	3		
	Interpretar la información que se recibe para predecir y tomar decisiones.	1, 4, 6	2, 3, 5		
	Incorporar la aplicación de conceptos científicos y técnicos y de teorías científicas básicas.	1, 2, 3, 4, 6	5		
	Analizar los hábitos de consumo.	1, 4, 6	2, 3, 5		
	Argumentar consecuencias de un tipo de vida frente a otro en relación con:	1, 4, 6	2, 3, 5		
	<ul style="list-style-type: none"> a) El uso responsable de los recursos naturales. b) El cuidado del medio ambiente. c) Los buenos hábitos de consumo. d) La protección de la salud, tanto individual como colectiva. 				
Tomar decisiones sobre el mundo físico y sobre la influencia de la actividad humana.	1, 4, 6	2, 3, 5			
Interiorizar los elementos clave de la calidad de vida de las personas.	1, 4, 6	2, 3, 5			

Los resultados obtenidos demuestran que la apreciación del grado de adquisición de las competencias básicas se sitúa entre la valoración 1-2, existiendo una diferenciación entre los resultados obtenidos por el grupo (2) formado por los alumnos/as 1, 4, 6 y el grupo 1. Los alumnos/as con mayores necesidades derivadas de sus habilidades adaptativas (grupo 2), presentaban importantes dificultades relacionadas con la utilización de la comunidad, la autodirección (realizar elecciones, iniciar actividades adecuadas al lugar, completar las tareas necesarias o requeridas, buscar ayuda en caso necesario, resolver problemas en situaciones familiares o novedosas, habilidades de autodefensa), la salud y la seguridad (sexualidad, métodos anticonceptivos, prevención de enfermedades de transmisión sexual, ajuste físico, interactuar con extraños, buscar ayuda, protegerse de comportamientos criminales, comunicar preferencias y necesidades).

En general, podemos decir que presentan una actitud de respeto hacia el mundo que les rodea; son solidarios con las personas más vulnerables. Algunos son capaces de desenvolverse autónomamente en su entorno más cercano, pero otros precisan de la supervisión de un adulto para desenvolverse en contextos más alejados de su hogar, como los alumnos 1, 4 y 6.

2.4 RESULTADOS PARA LA COMPETENCIA DIGITAL Y TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN

Trabajar para la competencia digital y para el tratamiento de la información, en el aula de apoyo a la integración, con el alumnado descrito en capítulos anteriores, y dado que el IES *San Blas* es un centro TIC², era básico en nuestro proyecto ya que las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación permiten fomentar las habilidades de autonomía, eficacia, responsabilidad, reflexión, etc., muy beneficiosas para nuestro alumnado. La manera en la que hemos trabajado esta competencia ha sido permitiendo a los jóvenes acceder a información (vídeos y algunas actividades escritas) a través de la plataforma educativa *Helvia* o bien, vía correo electrónico; además de utilizando diferentes recursos expresivos como la cámara de fotos digital y el sistema de grabación de audio y vídeo, ambos insertos en el teléfono móvil. La finalidad era que ellos mismos utilizaran técnicas y estrategias específicas para encontrar la información dada, analizarla, complementarla, y resolver los problemas habituales del software de modo eficiente; además de, tomar decisiones, trabajar en un entorno colaborativo y sobre todo, comprender e integrar la información en los esquemas previos de conocimiento.

A continuación, mostramos los descriptores trabajados para esta competencia.

² TIC: centros con tecnología de la información y la comunicación.

OBJETIVOS DIDÁCTICOS

DESCRIPTORES DE LA COMPETENCIA

Unidad de trabajo 1

1. Analizar los vínculos sociales existentes dentro del grupo y tomar conciencia de ello.
2. Valorar la importancia de tener buenos amigos y buenas amigas.
3. Aprender a interesarse por las dificultades de los demás, así como respetar las distintas opiniones sobre un tema determinado.
4. Identificar cualidades positivas y negativas de uno mismo y de los demás.
5. Ser capaz de realizar juicios críticos, generando ideas sobre un tema cualquiera.
6. Ser capaz de dar a conocer los gustos e intereses personales e interesarse por el de los demás compañeros.
7. Contribuir al desarrollo de una amistad sincera, saludable y duradera, lejos de prejuicios físicos, intelectuales, etc.
8. Establecer relaciones constitutivas de amor en las diferentes situaciones del grupo de compañeros.

Competencia digital y tratamiento de la información

Buscar, analizar, seleccionar, registrar, tratar, transmitir, utilizar y comunicar la información utilizando técnicas y estrategias específicas para informarse, aprender y comunicarse.

Dominar y aplicar en distintas situaciones y contextos, lenguajes específicos básicos: textual, numérico, icónico, visual, gráfico y sonoro.

Emplear diferentes recursos expresivos, además de las TICs.

Dominar las pautas de la codificación y transferencia.

Aplicar en distintas situaciones y contextos el conocimiento de los diferentes tipos de información, sus fuentes, sus posibilidades y su localización, así como, los lenguajes y soportes más frecuentes en los que esta suele expresarse.

Comprender e integrar la información en los esquemas previos de conocimiento.

Procesar y gestionar adecuadamente información abundante y compleja.

Hacer uso habitual de los recursos tecnológicos disponibles.

Evaluar y seleccionar nuevas fuentes de información e innovaciones tecnológicas.

Analizar la información de forma crítica, mediante el trabajo personal autónomo y el colaborativo.

Generar producciones responsables y creativas.

9. Apreciar la importancia de los valores básicos que rigen la vida y la convivencia humana.

Unidad de trabajo 2

1. Potenciar el sentido del humor.
2. Conocer las emociones.
3. Reconocer en sí mismos y en los demás las emociones que se manifiestan.
4. Utilizar las emociones para el beneficio personal.
5. Ser capaz de autorregular la expresión emocional.
6. Entender los sentimientos y actitudes de los compañeros.
7. Ser conscientes de sentimiento de comprensión, simpatía y ternura.
8. Ser capaz de expresar emociones a nivel facial, corporal y verbal.

Unidad de trabajo 3

1. Ser capaz de hacer preguntas sobre la sexualidad con normalidad.
2. Ser capaz de controlar los deseos y las emociones.
3. Ser capaz de decir NO (prevención

- de abusos sociales y/ o sexuales).
4. Respetar los deseos de los demás y hacerse respetar.
 5. Ser capaz de desenvolver y colocar un preservativo sobre un pene de goma.
 6. Ser capaz de presentar una queja.
 7. Ser capaz de utilizar el lenguaje del amor de forma educada y correcta.
 8. Ser capaz de establecer una cita con alguien.
 9. Conocer el propio cuerpo y aceptarlo.
 10. Aprender a tener conductas autoeróticas en privado.

En total se han trabajado 5 de los 11 descriptores propuestos, siendo estos aquellos dirigidos al empleo de diferentes recursos expresivos, además de las TICs, comprender e integrar la información en los esquemas previos de conocimiento, hacer uso habitual de los recursos tecnológicos disponibles, analizar la información de forma crítica – mediante el trabajo personal autónomo y colaborativo- y generar producciones responsables creativas.

Seguidamente, hacemos la valoración del alumnado respecto a esta competencia, en junio de 2011.

Competencia digital y tratamiento de la información						
Alumnado: 1 (AMC), 2 (JVV), 3 (JLBR), 4 (CBG), 5 (LMC), 6 (CGS).		Puntuación en Competencia: 1 (poco), 2 (regular), 3 (adecuado), 4 (bueno), 5 (excelente).				
		1	2	3	4	5
Obtener información utilizando técnicas y estrategias específicas	Acceder a la información.		1, 4, 6			
	Buscar, seleccionar y analizar la información.	1, 4, 6	2, 3, 5	2, 3, 5		
	Aplicar en distintas situaciones y contextos los diferentes tipos de información, sus fuentes, sus posibilidades y su localización.	1, 4, 6	2, 3, 5			
	Manejar estrategias para identificar y resolver los problemas habituales de software y hardware.	1, 4, 6	2, 3, 5			
	Hacer uso habitual de los recursos tecnológicos disponibles.				1, 2, 3, 4, 5, 6	
Transformar la información en conocimiento	Organizar la información, relacionarla, analizarla, sintetizarla, hacer referencias y deducciones de distinto nivel de complejidad.	1, 4, 6	2, 3, 5			
	Resolver problemas de modo eficiente.	1, 4, 6	2, 3, 5			
	Tomar decisiones.	1, 4, 6	2, 3, 5			
	Trabajar en entornos colaborativos	4, 6	1	2, 3, 5		

Resultados obtenidos con el proyecto

Comunicar la información	Comprender e integrar la información en los esquemas previos de conocimiento.	1, 4	2, 3, 6	5	
	Comunicar la información y los conocimientos.	1, 4, 6	2, 3	5	
	Usar las tecnologías de la información y la comunicación como elemento esencial para informarse, aprender y comunicarse.	4	1, 6	2, 3	
	Emplear diferentes recursos expresivos además de las TICs.		1, 2, 3, 4, 5, 6		
	Utilizar las tecnologías de la información y la comunicación como instrumento de trabajo individual.	4	1, 6	2, 3, 5	

Observando la tabla, vemos que la apreciación del grado de adquisición de las competencias básicas vuelve a situarse entre las valoraciones 1-3, es decir, entre poco-adecuado. Destacamos la estimación 3 obtenida por todos los alumnos/as para descriptores como “hacer uso habitual de los recursos tecnológicos”, así como también, los mejores resultados obtenidos por el alumno 5, como podemos comprobar en el descriptor “comprender e integrar la información en los esquemas previos”, y otros.

2.5 RESULTADOS PARA LA COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA

La competencia social y ciudadana hace posible comprender la realidad social en la que se vive, cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural, así como comprometerse a contribuir a su mejora. Permite, por tanto, a los alumnos/as con discapacidad intelectual de nuestra investigación, comprender la realidad social en que viven, aprender a convivir con el resto de las personas y ser capaces de ejercer una ciudadanía plena, dentro de sus posibilidades.

Los resultados respecto a qué descriptores se han trabajado, son los destacados, en la siguiente matriz de relación.

OBJETIVOS DIDÁCTICOS

DESCRIPTORES DE LA COMPETENCIA

Unidad de trabajo 1

Competencia social y ciudadana

1. Analizar los vínculos sociales existentes dentro del grupo y tomar conciencia de ello.
2. Valorar la importancia de tener buenos amigos y buenas amigas.
3. Aprender a interesarse por las dificultades de los demás, así como respetar las distintas opiniones sobre un tema determinado.
4. Identificar cualidades positivas y negativas de uno mismo y de los demás.
5. Ser capaz de realizar juicios críticos, generando ideas sobre un tema cualquiera.
6. Ser capaz de dar a conocer los gustos e intereses personales e interesarse por el de los demás compañeros.
7. Contribuir al desarrollo de una amistad sincera, saludable y duradera, lejos de prejuicios físicos, intelectuales, etc.
8. Establecer relaciones constitutivas de amor en las diferentes situaciones del grupo de compañeros.

Comprender la pluralidad y el carácter evolutivo de las sociedades actuales y los rasgos y valores del sistema democrático.

Reflexionar de forma crítica y lógica sobre los hechos y problemas.

Ser conscientes de la existencia de diferentes perspectivas para analizar la realidad.

Conocer, valorar y usar sistemas de valores como la Declaración de los derechos del hombre en la construcción de un sistema de valores propios.

Cooperar y convivir.

Tomar decisiones y responsabilizarse de las mismas.

Ser capaz de ponerse en el lugar del otro y comprender su punto de vista, aunque sea diferente del propio.

Utilizar el juicio moral para elegir y tomar decisiones y elegir cómo comportarse ante situaciones.

Manejar habilidades sociales y saber resolver los conflictos de forma constructiva.

Valorar la diferencia y reconocer la igualdad de derechos, en particular, entre hombres y mujeres.

Comprender y practicar los valores de las sociedades democráticas: democracia, libertad, igualdad, solidaridad, corresponsabilidad, participación y ciudadanía.

Contribuir a la construcción de la Paz y la democracia.

Disponer de una escala de valores construida de forma reflexiva, crítica y dialogada, y usada de forma coherente para afrontar una decisión o conflicto.

Practicar el diálogo y la negociación para llegar a acuerdos como forma de resolver los conflictos.

9. Apreciar la importancia de los valores básicos que rigen la vida y la convivencia humana.

Unidad de trabajo 2

1. Potenciar el sentido del humor.
2. Conocer las emociones.
3. Reconocer en sí mismos y en los demás las emociones que se manifiestan.
4. Utilizar las emociones para el beneficio personal.
5. Ser capaz de autorregular la expresión emocional.
6. Entender los sentimientos y actitudes de los compañeros.
7. Ser conscientes de sentimiento de comprensión, simpatía y ternura.
8. Ser capaz de expresar emociones a nivel facial, corporal y verbal.

Unidad de trabajo 3

1. Ser capaz de hacer preguntas sobre la sexualidad con normalidad.
2. Ser capaz de controlar los deseos y las emociones.

3. Ser capaz de decir NO (prevención de abusos sociales y/ o sexuales).
4. Respetar los deseos de los demás y hacerse respetar.
5. Ser capaz de desenvolver y colocar un preservativo sobre un pene de goma.
6. Ser capaz de presentar una queja.
7. Ser capaz de utilizar el lenguaje del amor de forma educada y correcta.
8. Ser capaz de establecer una cita con alguien.
9. Conocer el propio cuerpo y aceptarlo.
10. Aprender a tener conductas autoeróticas en privado.

Para esta competencia hemos trabajado 10 de los 14 descriptores, entre los que destacamos el reflexionar de forma crítica y lógica sobre los hechos y problemas, cooperar y convivir, tomar decisiones y responsabilizarse de las mismas, ser capaz de ponerse en el lugar del otro, manejar habilidades sociales, etc. porque son descriptores muy relacionados con la educación afectiva-sexual.

Era esencial ayudarles a comprender la pluralidad de la sociedad más cercana a ellos (miembros del IES *San Blas* y ciudadanos Aracena y su comarca) y los rasgos y valores del sistema democrático en el que viven (los derechos de las personas: derecho a la educación sexual); ayudarles a reflexionar de forma crítica y lógica sobre los problemas, a ser conscientes de que existen diferentes puntos de vista distintos al propio, a tomar decisiones y a responsabilizarse de ellas, a manejar las habilidades sociales para relacionarse con los demás y para hacerse valer, a practicar el diálogo cuando surgen las discrepancias y sobre todo, a contribuir a la construcción de la paz.

Algunas actividades destinadas a ello han sido aquellas relacionadas con el desarrollo de la autoestima. Porque partiendo de la base de que el desarrollo de la misma, el conocimiento y la aceptación de uno mismo, posibilitan -cuando uno se conoce y reconoce sus cualidades y limitaciones- el seguir avanzando hacia la madurez personal, creemos esencial el desarrollo de actividades específicas para el alumnado con necesidades educativas especiales.

La relación que marca esta competencia con la educación afectiva -sexual, es amplia; constituye, prácticamente, la base de una formación integral, porque si promovemos el desarrollo personal y social de los jóvenes con discapacidad, ayudándoles a definirse como personas, a través del autoconcepto -entendido como la idea que tenemos las

personas de nosotros mismos- y a través del aprecio de cada uno hacia esa idea de nosotros mismos y hacia los demás, estaremos contribuyendo al desarrollo personal, y por ende, al desarrollo social. Estaremos, por tanto, potenciando habitantes competentes a nivel social y ciudadano.

Posteriormente, haremos la valoración del alumnado respecto a esta competencia, con fecha junio de 2011. Resumiéndola, antes de visualizar la tabla, destacamos

Competencia social y ciudadana						
Alumnado: 1 (AMC), 2 (JVV), 3 (JLBR), 4 (CBG), 5 (LMC), 6 (CGS).		Puntuación en Competencia: 1 (poco), 2 (regular), 3 (adecuado), 4 (bueno), 5 (excelente).				
		1	2	3	4	5
Comprender la realidad social	Comprender la pluralidad.		1, 4, 6			
	Reflexionar de forma crítica y lógica sobre los hechos y problemas.	1, 4, 6	2, 3, 5	2, 3, 5		
	Ser conscientes de la existencia de diferentes perspectivas para analizar la realidad	1, 4, 6	2, 3, 5			
	Conocer, valorar y usar sistemas de valores como la Declaración de los Derechos de las personas, en la construcción de un sistema de valores propios.	1, 4, 6	2, 3, 5			
	Cooperar y convivir		1, 4, 6	2, 3, 5		
	Tomar decisiones y responsabilizarse de las mismas.	1, 2, 4, 6	3, 5			
Cooperar y convivir	Ser capaz de ponerse en el lugar del otro y comprender su punto de vista aunque sea diferente del propio.	1, 2, 4, 6	3, 5			
	Tomar decisiones y elegir cómo comportarse ante situaciones.	1, 4, 6	2, 3, 5			
	Manejar habilidades sociales y saber	1, 2, 3, 4, 5,				

Resultados obtenidos con el proyecto

Ejercer la ciudadanía democrática y contribuir a la mejora.	resolver los conflictos de forma constructiva.	6				
	Valorar la diferencia y reconocer la igualdad de derechos entre hombres y mujeres.		1, 2, 3, 4, 5, 6			
	Comprender y practicar los valores de las sociedades democráticas: democracia, libertad, igualdad, solidaridad, corresponsabilidad, participación y ciudadanía.	1, 2, 3, 4, 5, 6				
	Contribuir a la construcción de la Paz.			1, 2, 3, 4, 5, 6		
	Practicar el diálogo y la negociación para llegar a acuerdos como forma de resolver los conflictos.	1, 4, 5, 6	2, 3			

Para empezar, observamos que la apreciación del grado de adquisición de las competencias básicas se sitúa entre los valores 1-3 (poco-adechado), al igual que en otras competencias vistas anteriormente. Destacamos, como aspecto negativo, descriptores como “manejar habilidades sociales y saber resolver conflictos de forma constructiva”, donde el total del alumnado ha obtenido la valoración 1.

Esto se hace notar en las dificultades que presentan en general las personas con discapacidad intelectual, manifestando unas necesidades en torno a los intercambios sociales, que van desde el iniciar una relación social hasta el mantenerla y finalizarla; hacer y mantener amistades. Otras necesidades relacionadas con este tema son, por ejemplo, reconocer sentimientos, proporcionar feedback positivo y negativo, regular el comportamiento de uno mismo y afrontar las demandas de los otros, así como entender el significado de la honestidad. Sin embargo, hacemos notar como positiva la existencia de descriptores como “contribuir a la construcción de la Paz”, donde también el total de jóvenes presenta una valoración 3, es decir, adecuada.

2.6 RESULTADOS PARA LA COMPETENCIA CULTURAL Y ARTÍSTICA

La competencia cultural y artística la entendemos como la habilidad para apreciar y disfrutar con el arte y otras manifestaciones culturales, el empleo de algunos recursos de la expresión artística para realizar creaciones propias y un interés por participar en la vida cultural y por contribuir a la conservación del patrimonio cultural y artístico.

Para fortalecer que nuestros alumnos y alumnas fuesen más competentes cultural y artísticamente, nos propusimos que fuesen capaces de apreciar la creatividad (habilidad donde tienen importantes necesidades) de sus palabras, de sus decisiones, de sus producciones, etc., valorando la libertad de expresión que todos tenemos y la diversidad a la que pertenecemos, así como ayudándoles a poner en funcionamiento su propia iniciativa.

Al principio, empezamos a trabajar sobre la constitución de una pandilla de amigos – con ayuda de la monitora de educación especial- potenciando el desarrollo de actitudes de sensibilidad entre ellos mismos y animándoles a participar de la misma, preguntando a los demás, relatando experiencias variadas, jugando al ping-pong, etc. Después, contando con la colaboración de un docente del centro, especialista en arte, trabajamos con el grupo la creación de un cuadro que representase la afectividad y la sexualidad. Para ello, se les proporcionó un

conocimiento muy básico de las principales técnicas y de algunos recursos de los que podían hacer uso, con la finalidad de que dicha creación actuase como una fuente de enriquecimiento y disfrute personal. Acompañar al alumnado en su proceso de maduración emocional, proporcionándole la confianza necesaria, la información y la formación imprescindible, y la oportunidad de expresarse y sincerarse, ha sido muy necesaria para estos jóvenes.

Ahora pasamos a visualizar los descriptores trabajados y así comprenderemos la relación existente entre ellos y las actividades propuestas en *El Pájaro Azul*. Son los siguientes.

OBJETIVOS DIDÁCTICOS

DESCRIPTORES DE LA COMPETENCIA

Unidad de trabajo 1

Competencia cultural y artística

- 1 Analizar los vínculos sociales existentes dentro del grupo y tomar conciencia de ello.
- 2 Valorar la importancia de tener buenos amigos y buenas amigas.
- 3 Aprender a interesarse por las dificultades de los demás, así como respetar las distintas opiniones sobre un tema determinado.
- 4 Identificar cualidades positivas y negativas de uno mismo y de los demás.
- 5 Ser capaz de realizar juicios críticos, generando ideas sobre un tema cualquiera.
- 6 Ser capaz de dar a conocer los gustos e intereses personales e interesarse por el de los demás compañeros.
- 7 Contribuir al desarrollo de una amistad sincera, saludable y duradera, lejos de prejuicios físicos, intelectuales, etc.
- 8 Establecer relaciones constitutivas de amor en las diferentes situaciones del grupo de compañeros.
- 9 Apreciar la importancia de los valores básicos que rigen la vida y la convivencia humana.

Apreciar y disfrutar con el arte y otras manifestaciones culturales.

Disponer de las habilidades y actitudes que permiten acceder a sus manifestaciones de pensamiento, perceptivas, comunicativas y de sensibilidad y sentido estético.

Emplear algunos recursos para realizar creaciones propias y la realización de experiencias artísticas compartidas.

Conocer y contribuir a la conservación del patrimonio cultural y artístico de la comunidad y de otros pueblos.

Aplicar habilidades de pensamiento divergente y de trabajo colaborativo.

Cultivar la propia capacidad estética y creadora.

Participar en la vida cultural de la comunidad.

Valorar la libertad de expresión, el derecho a la diversidad cultural y el diálogo intercultural.

Poner en funcionamiento la iniciativa, la imaginación y la creatividad para expresarse mediante códigos artísticos.

Unidad de trabajo 2

1. Potenciar el sentido del humor.
2. Conocer las emociones.
3. Reconocer en sí mismos y en los demás las emociones que se manifiestan.
4. Utilizar las emociones para el beneficio personal.
5. Ser capaz de autorregular la expresión emocional.
6. Entender los sentimientos y actitudes de los compañeros.
7. Ser conscientes de sentimiento de comprensión, simpatía y ternura.
8. Ser capaz de expresar emociones a nivel facial, corporal y verbal.

Unidad de trabajo 3

1. Ser capaz de hacer preguntas sobre la sexualidad con normalidad.
2. Ser capaz de controlar los deseos y las emociones.
3. Ser capaz de decir NO (prevención de abusos sociales y/ o sexuales).
4. Respetar los deseos de los demás y hacerse respetar.
5. Ser capaz de desenvolver y colocar un

- preservativo sobre un pene de goma.
- 6. Ser capaz de presentar una queja.
- 7. Ser capaz de utilizar el lenguaje del amor de forma educada y correcta.
- 8. Ser capaz de establecer una cita con alguien.
- 9. Conocer el propio cuerpo y aceptarlo.
- 10. Aprender a tener conductas autoeróticas en privado.

En *El Pájaro Azul*, en relación a esta competencia, se han trabajado 6 de los 9 descriptores que la conforman.

A continuación, hacemos la valoración del alumnado respecto a esta competencia.

Competencia cultural y artística						
Alumnado: 1 (AMC), 2 (JVV), 3 (JLBR), 4 (CBG), 5 (LMC), 6 (CGS).		Puntuación en Competencia: 1 (poco), 2 (regular), 3 (aceptable), 4 (bueno), 5 (excelente).				
		1	2	3	4	5
Comprensión, conocimiento, apreciación, valoración crítica	Apreciar el hecho cultural y artístico.		1, 2, 3, 4, 5, 6			
	Disponer de las habilidades y actitudes que permiten acceder a sus manifestaciones, de pensamiento, perceptivas, comunicativas y de sensibilidad y sentido estético.	1, 4, 5, 6	2, 3			
	Poner en juego habilidades de pensamiento convergente y divergente.	1, 2, 3, 4, 5, 6				
	Tener un conocimiento de las principales técnicas y recursos de los diferentes lenguajes artísticos.	1, 2, 3, 4, 5, 6				
Creación, composición, implicación	Apreciar la creatividad.		1, 2, 3, 4, 5, 6			
	Valorar la libertad de expresión, el derecho a la diversidad cultural.	1, 2, 3, 4, 5, 6				
	Utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute.	1, 4, 5	2, 6		3	
	Poner en funcionamiento la	1, 4, 5	2, 6		3	

Resultados obtenidos con el proyecto

	iniciativa, la imaginación y la creatividad para expresarse mediante códigos artísticos.						
	Disponer de habilidades de cooperación y tener conciencia de la importancia de apoyar y apreciar las iniciativas y contribuciones ajenas.	1, 2, 4, 5, 6			3		
	Emplear algunos recursos para realizar creaciones propias y la realización de experiencias artísticas compartidas.	1, 4, 5	2, 6		3		
	Deseo y voluntad de cultivar la propia capacidad estética.	1, 2, 4, 5, 6			3		
	Interés por participar en la vida cultural.	1, 2, 4, 5, 6			3		
	Interés por contribuir a la conservación del patrimonio artístico y cultural.	1, 2, 3, 4, 5, 6					

En relación a la apreciación del grado de adquisición de esta competencia clave, podemos observar que se sitúa entre la valoración 1-2, salvo la puntuación 4 obtenida en dos descriptores por el alumno 3, y la puntuación 3 obtenida también por el mismo alumno, en cuatro descriptores. Como comprobamos, se trata de un joven con un perfil artístico, que utiliza la creación y la composición como fuente de disfrute y enriquecimiento personal y como medio para expresar su interioridad.

2.7 RESULTADOS PARA LA COMPETENCIA APRENDER A APRENDER

Aprender a aprender supone disponer de habilidades para iniciarse en el aprendizaje y ser capaz de continuar aprendiendo de manera cada vez más eficaz y autónoma, de acuerdo a los propios objetivos y necesidades. De ahí que incluyamos en nuestro proyecto un número importante de descriptores propios de esta competencia -un total de 12, de los 14 descriptores propuestos-, tales como los que seguidamente señalamos en color rojo, en la matriz de relación. De entre ellos, destacamos algunos como “plantearse preguntas y manejar una diversidad de respuestas posibles”, “ser consciente de las capacidades personales”, “saber transformar la información en conocimiento propio”, entre otros.

OBJETIVOS DIDÁCTICOS

DESCRIPTORES DE LA COMPETENCIA

Unidad de trabajo 1

Competencia aprender a aprender

1. Analizar los vínculos sociales existentes dentro del grupo y tomar conciencia de ello.
2. Valorar la importancia de tener buenos amigos y buenas amigas.
3. Aprender a interesarse por las dificultades de los demás, así como respetar las distintas opiniones sobre un tema determinado.
4. Identificar cualidades positivas y negativas de uno mismo y de los demás.
5. Ser capaz de realizar juicios críticos, generando ideas sobre un tema cualquiera.
6. Ser capaz de dar a conocer los gustos e intereses personales e interesarse por el de los demás compañeros.
7. Contribuir al desarrollo de una amistad sincera, saludable y duradera, lejos de prejuicios físicos, intelectuales, etc.
8. Establecer relaciones constitutivas de amor en las diferentes situaciones del grupo de compañeros.
9. Apreciar la importancia de los valores básicos que rigen la vida y la convivencia humana.

Ser consciente de las propias capacidades (intelectuales, emocionales y físicas).

Conocer las propias potencialidades y carencias.

Tener conciencia de las capacidades de aprendizaje: atención, concentración, memoria, comprensión y expresión lingüística, motivación de logro, etc.

Plantearse preguntas. Identificar y manejar la diversidad de respuestas posibles.

Saber transformar la información en conocimiento propio.

Aplicar los nuevos conocimientos y capacidades en situaciones parecidas y contextos diversos.

Aceptar los errores y aprender de los demás.

Plantearse metas alcanzables a corto, medio y largo plazo.

Ser perseverante en el aprendizaje.

Administrar el esfuerzo, autoevaluarse y autorregularse.

Afrontar la toma de decisiones racional y críticamente.

Adquirir responsabilidades y compromisos personales.

Adquirir confianza en sí mismo y gusto por aprender.

Obtener un rendimiento máximo de las capacidades de aprendizaje con la ayuda de estrategias y técnicas de estudio.

Unidad de trabajo 2

1. Potenciar el sentido del humor.
2. Conocer las emociones.
3. Reconocer en sí mismos y en los demás las emociones que se manifiestan.
4. Utilizar las emociones para el beneficio personal.
5. Ser capaz de autorregular la expresión emocional.
6. Entender los sentimientos y actitudes de los compañeros.
7. Ser conscientes de sentimiento de comprensión, simpatía y ternura.
8. Ser capaz de expresar emociones a nivel facial, corporal y verbal.

Unidad de trabajo 3

1. Ser capaz de hacer preguntas sobre la sexualidad con normalidad.
2. Ser capaz de controlar los deseos y las emociones.
3. Ser capaz de decir NO (prevención de abusos sociales y/ o sexuales).
4. Respetar los deseos de los demás y hacerse respetar.
5. Ser capaz de desenvolver y colocar un preservativo sobre un pene de goma.

6. Ser capaz de presentar una queja.
7. Ser capaz de utilizar el lenguaje del amor de forma educada y correcta.
8. Ser capaz de establecer una cita con alguien.
9. Conocer el propio cuerpo y aceptarlo.
10. Aprender a tener conductas autoeróticas en privado.

Competencia aprender a aprender						
Alumnado: 1 (AMC), 2 (JVV), 3 (JLBR), 4 (CBG), 5 (LMC), 6 (CGS).		Puntuación en Competencia: 1 (poco), 2 (regular), 3 (aceptable), 4 (bueno), 5 (excelente).				
		1	2	3	4	5
Tener conciencia de las propias capacidades y conocimientos	Ser consciente de las propias capacidades (intelectuales, emocionales, físicas).	1, 2, 3, 4, 5, 6				
	Conocer las propias potencialidades y carencias	1, 2, 4, 6	3, 5			
	Tener conciencia de las capacidades de aprendizaje: atención, concentración, memoria, comprensión y expresión lingüística, motivación, etc.	1, 4, 6	2, 3, 5			
Gestionar y controlar las propias capacidades y conocimientos	Plantearse preguntas.	1, 4, 6	2, 3, 5			
	Identificar y manejar la diversidad de respuestas posibles.	1, 4, 6	2, 3, 5			
	Saber transformar la información en conocimiento propio.	1, 4, 6	2, 3, 5			
	Aplicar los nuevos conocimientos y capacidades en situaciones parecidas y contextos diversos.	1, 4, 6	2, 3, 5			
	Acceptar los errores y aprender de los	2, 6	5	1, 3, 4,		

Resultados obtenidos con el proyecto

	demás.							
	Plantearse metas alcanzables a corto, medio y largo plazo.	1, 4, 6				2, 3, 5		
	Ser perseverantes en el aprendizaje.	4				1, 3, 6	2, 5	
	Administrar el esfuerzo, autoevaluarse y autorregularse.	1, 2, 3, 4, 5, 6						
	Afrontar la toma de decisiones racional y críticamente.	1, 2, 4, 6				3, 5		
	Adquirir responsabilidades y compromisos personales.	4, 6				1, 2, 3, 5		
	Adquirir confianza en sí mismo y gusto por aprender.	1, 2, 4, 6				3, 5		
	Obtener un rendimiento máximo de las capacidades de aprendizaje con la ayuda de <i>estrategias</i> y <i>técnicas de estudio</i> :	1, 4, 6				2, 3, 5		
Manejar de forma eficiente un conjunto de recursos y técnicas de trabajo intelectual	<ul style="list-style-type: none"> - Observar y registrar hechos y relaciones. - Ser capaz de trabajar de forma cooperativa y mediante proyectos. - Resolver problemas. - Planificar y organizar actividades y tiempos. 							

Respecto a la apreciación del grado de adquisición de esta competencia clave, prestamos atención porque se sitúa entre la valoración 1-2 (poco- regular), exceptuando la valoración 3, obtenida para algunos descriptores como “aceptar los errores y aprender de los demás (alumnos/as 1, 3, 4) y ser perseverantes en el aprendizaje (2, 5). Podemos entender esta apreciación sabiendo que, en general, los alumnos con discapacidad cognitiva precisan de un ritmo de aprendizaje diferente al resto de los compañeros -que debe ser respetado para la correcta adquisición de los nuevos-. Además tienen la necesidad de transferir y generalizar los aprendizajes a otras situaciones o contextos de desarrollo para economizar los nuevos aprendizajes y que estos tengan mayor sentido; así como de hacerse preguntas, autoevaluarse y, sobre todo, adquirir confianza en ellos mismos.

2.8 RESULTADOS PARA LA COMPETENCIA EN AUTONOMÍA E INICIATIVA PERSONAL

Esta competencia se refiere a la adquisición de la conciencia y la aplicación de un conjunto de valores y actitudes personales interrelacionadas. Supone que el alumnado transforme las ideas en acciones, es decir, que planifique y lleve a cabo proyectos. También obliga a disponer de habilidades sociales de relación y liderazgo de proyectos.

Los descriptores trabajados suman un total de 22, de los 30 que atiende esta competencia, encontrándonos entre ellos el afrontar los problemas, aprender de los errores, reelaborar los planteamientos previos, etc., entre otros; los que a continuación se destacan en color rojo.

OBJETIVOS DIDÁCTICOS

DESCRIPTORES DE LA COMPETENCIA

Unidad de trabajo 1

Competencia en autonomía e iniciativa personal

1. Analizar los vínculos sociales existentes dentro del grupo y tomar conciencia de ello.
2. Valorar la importancia de tener buenos amigos y buenas amigas.
3. Aprender a interesarse por las dificultades de los demás, así como respetar las distintas opiniones sobre un tema determinado.
4. Identificar cualidades positivas y negativas de uno mismo y de los demás.
5. Ser capaz de realizar juicios críticos, generando ideas sobre un tema cualquiera.
6. Ser capaz de dar a conocer los gustos e intereses personales e interesarse por el de los demás compañeros.
7. Contribuir al desarrollo de una amistad sincera, saludable y duradera, lejos de prejuicios físicos, intelectuales, etc.
8. Establecer relaciones constitutivas de amor en las diferentes situaciones del grupo de compañeros.
9. Apreciar la importancia de los valores básicos que rigen la vida y la convivencia humana.

Adecuar sus proyectos a sus capacidades.

Afirmar y defender derechos.

Afrontar los problemas.

Analizar posibilidades y limitaciones.

Aprender de los errores.

Buscar soluciones.

Calcular y asumir riesgos.

Conocerse a sí mismo y autocontrolarse.

Demorar la necesidad de satisfacción inmediata.

Planificar proyectos personales.

Elaborar nuevas ideas.

Evaluar acciones y proyectos.

Extraer conclusiones.

Identificar y cumplir objetivos.

Imaginar y desarrollar proyectos.

Mantener la motivación y la autoestima.

Organizar tiempos y tareas.

Reelaborar los planteamientos previos.

Saber dialogar y negociar.

Ser asertivo y tener empatía.

Autoevaluarse.

Ser creativo y emprendedor.

Unidad de trabajo 2

1. Potenciar el sentido del humor.
2. Conocer las emociones.
3. Reconocer en sí mismos y en los demás las emociones que se manifiestan.
4. Utilizar las emociones para el beneficio personal.
5. Ser capaz de autorregular la expresión emocional.
6. Entender los sentimientos y actitudes de los compañeros.
7. Ser conscientes de sentimiento de comprensión, simpatía y ternura.
8. Ser capaz de expresar emociones a nivel facial, corporal y verbal.

Unidad de trabajo 3

1. Ser capaz de hacer preguntas sobre la sexualidad con normalidad.
2. Ser capaz de controlar los deseos y las emociones.
3. Ser capaz de decir NO (prevención de abusos sociales y/ o sexuales).
4. Respetar los deseos de los demás y hacerse respetar.
5. Ser capaz de desenvolverse y colocar un

Ser flexible en los planteamientos.

Ser perseverante y responsable.

Tener actitud positiva al cambio.

Tener confianza en sí mismo y espíritu de superación.

Tomar decisiones con criterio propio.

Trabajar cooperativamente.

Valorar las ideas de los demás.

Valorar las posibilidades de mejora.

- preservativo sobre un pene de goma.
6. Ser capaz de presentar una queja.
 7. Ser capaz de utilizar el lenguaje del amor de forma educada y correcta.
 8. Ser capaz de establecer una cita con alguien.
 9. Conocer el propio cuerpo y aceptarlo.
 10. Aprender a tener conductas autoeróticas en privado.

Esta competencia es la que más dificultades genera para los alumnos con necesidades educativas especiales, sobre todo para aquellos con niveles de discapacidad cognitiva mayor, ya que supone afrontar los problemas y aprender de los errores, controlarse emocionalmente, desarrollar planes personales, elegir con criterio propio, mantener la motivación, planificar, tener confianza en sí mismo, tener espíritu de superación, cumplir objetivos propuestos y tener un buen nivel de autoestima.

A continuación, realizando una valoración individual con respecto a cada descriptor, con fecha Junio de 2011, los resultados son los que apreciamos en la matriz siguiente.

Competencia en autonomía e iniciativa personal						
Alumnado: 1 (AMC), 2 (JV), 3 (JLBR), 4 (CBG), 5 (LMC), 6 (CGS).		Puntuación en Competencia: 1 (poco), 2 (regular), 3 (aceptable), 4 (bueno), 5 (excelente).				
		1	2	3	4	5
Valores y actitudes personales	Afrontar los problemas y aprender de los errores.	1, 2, 4, 6	3, 5			
	Calcular y asumir riesgos.	1, 2, 3, 4, 5, 6				
	Conocerse a sí mismo.	1, 4, 6	2	3, 5		
	Controlarse emocionalmente.	6	1, 4, 2, 5	3		
	Demorar la necesidad de satisfacción inmediata.	6	2, 4	1, 3, 5		
	Desarrollar planes personales.	1, 2, 4, 6	5	3		
	Elegir con criterio propio.	1, 2, 4, 6		3, 5		
	Mantener la motivación.	4, 6	1, 2, 5	3		
	Ser autocrítico y tener autoestima.	1, 2, 4, 5, 6	3			
	Ser creativo y emprendedor.	1, 2, 4, 5, 6			3	
Ser perseverante y responsable.	1, 2, 3, 4, 5, 6					
Tener actitud positiva al cambio.		1, 2, 3, 4, 5, 6				
Planificación y realización de proyectos	Adecuar sus proyectos a sus capacidades.	1, 2, 4, 5, 6		3		
	Autoevaluarse.	1, 2, 3, 4, 5,				

Resultados obtenidos con el proyecto

Habilidades sociales de relación y liderazgo de proyectos	Buscar soluciones y elaborar nuevas ideas.	6 1, 4, 6	2, 3, 5			
	Extraer conclusiones.	1, 4, 6	2, 3, 5			
	Identificar y cumplir objetivos.	1, 2, 3, 4, 5, 6				
	Imaginar y desarrollar proyectos.	1, 2, 4, 5, 6, 3				
	Planificar.	1, 2, 4, 5, 6	3			
	Reelaborar los planteamientos previos.	1, 4, 6	2, 3, 5			
	Tomar decisiones.	1, 2, 4, 6				
	Valorar las posibilidades de mejora.	1, 2, 4, 6	3, 5			
	Afirmar y defender derechos.	1, 2, 3, 4, 5, 6				
	Organizar tiempos y tareas.	1, 2, 3, 4, 5, 6				
	Ponerse en el lugar del otro.	1, 2, 4, 5, 6	3			
	Saber dialogar y negociar.	1, 2, 3, 4, 5, 6				
	Ser asertivo.	1, 2, 3, 4, 5, 6				
	Ser flexible en los planteamientos.	1, 2, 3, 4, 5, 6				
Tener confianza en sí mismo.	1, 2, 3, 4, 5, 6					
Tener espíritu de superación.	1, 2, 3, 4, 5,					

Resultados obtenidos con el proyecto

	6			
Trabajar cooperativamente.	5, 6	1, 2, 4	3	
Valorar las ideas de los demás.	1, 2, 4, 5, 6		3	

En relación a la apreciación del grado de adquisición de las competencias básicas, las valoraciones vuelven a situarse entre 1-3 (poco- adecuado). Por una parte, destacamos la valoración “adecuada” en numerosos descriptores, obtenida por el alumno 3, tales como: desarrollar planes personales, mantener la motivación, ser creativo y emprendedor, adecuar sus proyectos a sus capacidades, planificar, tomar decisiones, trabajar cooperativamente y valorar las ideas de los demás. Es importante decir que este alumno, al finalizar la etapa de la E.S.O, ha iniciado un negocio de artesanía con diversas telas (patchwork) con ayuda familiar, el cual está prosperando poco a poco. Por otra parte, hacemos ver el conjunto de alumnos/as 1, 2, 4, y 6, cuya valoración en muchos descriptores ha sido 1. Esto es motivo de sus necesidades relacionadas con la autonomía personal, como las elecciones personales y la autodirección (comunicar preferencias y necesidades).

3. RESULTADOS OBTENIDOS PARA LAS NECESIDADES DETECTADAS TRAS LAS ENTREVISTAS Y LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN

Recordemos que nuestro proyecto de educación afectiva-sexual *El Pájaro Azul*, se compone de tres unidades de trabajo -con las que hemos pretendido satisfacer las necesidades que, tanto los padres y madres, como el propio alumnado, detallaron en las entrevistas; así como, aquellas expuestas por los grupos de discusión: el primero, compuesto por algunos miembros del departamento de orientación del IES *San Blas*, de Aracena; el segundo, por un grupo de expertos en sexología y educación sexual-, además de ofrecer una formación lo más completa posible en nuestro alumnado. A continuación, expondremos los resultados obtenidos, es decir, detallaremos en qué medida los objetivos propuestos han cubierto las necesidades planteadas. Hemos de tener en cuenta que algunos de los objetivos de las unidades de trabajo se plantearon para ampliar la formación sexual de los destinatarios, no siendo éstos necesidades manifestadas de forma expresa. Comenzaremos por la primera unidad de trabajo:

UNIDAD DE TRABAJO 1	
Objetivos didácticos	Necesidades detectadas
Analizar los vínculos sociales existentes dentro del grupo y tomar conciencia de ello.	<...en las relaciones de pareja, de amigos...> (entrevista 6).

Resultados obtenidos con el proyecto

	<... <i>habilidades para relacionarse con los demás.</i> > (GD 1).
Valorar la importancia de tener buenos amigos y buenas amigas.	<... <i>la parte afectiva.</i> > (entrevista 5). < <i>Habilidades básicas de relación social.</i> > (GD 1). <... <i>tener buenos amigos es muy importante para estos chicos...</i> > (GD 2).
Identificar cualidades positivas y negativas de uno mismo y de los demás.	< <i>Conocimiento de las capacidades y limitaciones de uno mismo.</i> > (GD 1).
Ser capaz de realizar juicios críticos, generando ideas sobre un tema cualquiera.	<... <i>que no se deje llevar por los demás.</i> > (entrevista 3).
Ser capaz de dar a conocer gustos e intereses personales e interesarse por los demás compañeros.	<... <i>saber hablar con los chicos/as, con la gente...</i> > (entrevista 6). <... <i>tienen qué saber de ellos, qué les gusta, qué quieren...</i> > (GD 2).
Contribuir al desarrollo de una amistad sincera, saludable y duradera, lejos de prejuicios físicos, intelectuales, etc.	< <i>Habilidades básicas de relación social...</i> > (GD 1).
Establecer relaciones constitutivas de amor en las diferentes situaciones del grupo de compañeros.	<... <i>capacidad relacional.</i> > (GD 1).
Apreciar la importancia de los valores básicos que rigen la vida y la convivencia humana.	Objetivo de formación extra.

Seguidamente, observamos los resultados de la unidad de trabajo 2.

UNIDAD DE TRABAJO 2	
Objetivos didácticos	Necesidades planteadas
Conocer las emociones.	< <i>Identificar emociones y sentimientos: amor, amistad, enamoramiento, relación filial...</i> > (GD 1).

Resultados obtenidos con el proyecto

Reconocer en sí mismos y en los demás, las emociones que se manifiestan.	<p><...no me doy cuenta, maestra...> (entrevista alumnado).</p> <p><No...> (entrevista alumnos/as).</p> <p><...no me doy cuenta cuando están alegres...> (entrevista alumnos/ as).</p>
Utilizar las emociones para el beneficio personal.	<...expresión de sentimientos y emociones.> (GD 1)
Ser capaz de autorregular la expresión emocional.	Objetivo de formación extra.
Entender los sentimientos y actitudes de los compañeros.	<...expresión de sentimientos y emociones.> (GD 1)
Ser consciente del sentimiento de comprensión, simpatía y ternura.	<...necesidades afectivas, apoyos afectivos...> (GD 1).
Ser capaz de expresar emociones a nivel facial, corporal y verbal.	<p><Con la cara me cuesta trabajo expresarlas...> (entrevista alumnos/as).</p> <p>Objetivo de formación extra.</p>
Potenciar el sentido del humor.	Objetivo de formación extra.

Finalmente, detallamos los resultados de la unidad de trabajo 3.

UNIDAD DE TRABAJO 3	
Objetivos didácticos	Necesidades planteadas
Ser capaz de hacer preguntas sobre la sexualidad con normalidad.	<p><La comunicación...> (entrevista 1).</p> <p><Yo le puedo decir las enfermedades y cómo se contraen, pero no las consecuencias que a él le pueden traer, los síntomas. No sé cómo afrontar eso.> (entrevista 1)</p>

Resultados obtenidos con el proyecto

Ser capaz de controlar los deseos y las emociones.	<Control de los impulsos...> (GD 1).
Ser capaz de decir NO (prevención de abusos sociales y/o sexuales).	<Saber decir que NO> (entrevista 1). <...en el NO> (entrevista 4).
Respetar los deseos de los demás y hacerse respetar.	Objetivo de formación extra.
Ser capaz de desenvolver y colocar un preservativo.	<... lo que quiero que tenga muy claro es mentalizarlo de que se tiene que poner su preservativo.> (entrevista 3). <...anticonceptivos...> (GD 1).
Ser capaz de presentar una queja.	<La comunicación...> (entrevista 1).
Ser capaz de utilizar el lenguaje del amor de forma educada y correcta.	Objetivo de formación extra.
Ser capaz de establecer una cita con alguien.	
Conocer el propio cuerpo y aceptarlo.	<...en los aspectos biológicos> (entrevista 1) <El conocimiento de su propio cuerpo y del otro sexo.> (GD 1)
Aprender a tener conductas autoeróticas, en privado.	<No sé cómo decirle a él esas cosas para que tenga confianza en mí y me diga "pues sí, yo me masturbo.> (entrevista 1). Objetivo de formación extra.

Como podemos comprobar en las tablas anteriores, las necesidades que detectamos tras la realización de las entrevistas y de los grupos de discusión han sido cubiertas por nuestro proyecto de educación afectiva-sexual *El Pájaro Azul*, siendo éste un comienzo para tomar contacto con el tema y un punto de partida para posteriores intervenciones educativas. Destacamos la importancia de la información

psicosocial previa, obtenida antes de la elaboración del proyecto, la cual nos ha valido para identificar posibles factores sociales, comportamentales y educativos que pudieran influir en el proceso enseñanza-aprendizaje de nuestro alumnado. Desde una perspectiva inter-generacional ha sido relevante adquirir informaciones sobre la historia socioeducativa y psicológica de los padres, para trabajar en la misma línea de manera conjunta.

En el próximo capítulo, nos adentraremos en la parte más apasionante de nuestra investigación, presentando el análisis y la discusión de los resultados obtenidos para cada uno de nuestros objetivos de estudio.

CAPÍTULO X

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

*Porque no hay comienzo
que continuación no sea,
y el libro del acontecer
está siempre abierto por la mitad.*

Wisława Szymborska

1. PRESENTACIÓN

En el transcurso de este capítulo nos centraremos en la parte más apasionante de toda nuestra investigación, presentando una valoración global de los resultados obtenidos para cada uno de los objetivos que nos planteamos al comienzo de ella.

Memorando el tema de la investigación, cabe distinguir el título de la misma: *desarrollo de competencias básicas a partir de un proyecto de educación afectiva-sexual, en el currículum de la ESO, en el aula de apoyo a la integración*. Con dicho encabezamiento, pretendemos mostrarles una nueva manera de enseñar de los docentes, una novedosa práctica pedagógica dentro de las aulas, con alumnos y alumnas que requieren de metodologías específicas para su adecuado desarrollo personal, social y cultural. Asimismo, tratamos de evocar un tema que, al parecer, no acaba de consolidarse en el currículum escolar, salvo en centros contados.

Recordamos aquellas metas que pretendíamos alcanzar al inicio del estudio, señalando las siguientes:

1. Conocer cómo se puede trabajar la Educación afectiva-sexual desde el nuevo modelo educativo basado en las Competencias Básicas.
2. Proponer futuras líneas de trabajo e intervención educativa, en el ámbito de la educación afectiva-sexual, para el colectivo

- de jóvenes con discapacidad cognitiva.
3. Analizar la revisión realizada en los principales proyectos de educación afectiva- sexual de varias asociaciones sin ánimo de lucro y centros específicos de educación especial de la zona.
 4. Incardinar la Educación afectiva- sexual, en la programación del Aula de Apoyo a la Integración, a través de tareas multidisciplinares, para alcanzar las Competencias Básicas en Educación propuestas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Ordenación de la Educación.
 5. Saber qué nivel de conocimientos sobre educación afectivo- sexual existe en el alumnado con discapacidad cognitiva del aula de apoyo a la integración y en sus familias, así como también el nivel de calidad de dichos conocimientos.
 6. Dar una posible respuesta a las necesidades educativas detectadas durante el proceso de investigación.

Analizando, reflexionando y discutiendo los datos obtenidos, estableceremos las tendencias que muestran los resultados para cada uno de los seis objetivos propuestos, aportando nuestra visión acerca de cada uno de ellos.

2. RESULTADOS POR OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

Aquí presentamos los resultados obtenidos para cada uno de los objetivos, tanto generales como específicos, que nos planteamos al comienzo de nuestra investigación. Empezaremos por el primero:

Objetivo nº 1: conocer cómo se puede trabajar la Educación afectiva- sexual desde el nuevo modelo educativo basado en las Competencias Básicas.

Para reflexionar sobre el logro o no de esta meta, nos centraremos en recordar dos apartados importantes, detallados en el marco teórico de nuestra investigación y en la revisión de la literatura pertinente: las competencias básicas de la educación, y el concepto de educación afectiva-sexual.

Por una parte, desde la entrada en vigor de la Ley Orgánica 2/ 2006 de 3 de Mayo, de Educación, se pone de manifiesto lo que la LOE denomina *competencias básicas*. Recordemos que las mismas comprenden todas aquellas competencias que llevan a un joven a lograr su realización personal y lo capacitan para ejercer una ciudadanía activa y continuar una formación permanente durante **toda la vida**.

Por otra parte, recordemos que entendemos la educación afectiva-sexual, como una dimensión biopsicosocial del ser humano, es decir,

como una forma de expresión y de relación con los demás; es lo que hemos ido **interiorizando a lo largo de la vida** en función de tres componentes: sexo, género y aspectos psicológicos.

Para saber si la educación afectiva-sexual podría ser un medio para trabajar las ocho competencias clave, que se introducen en el aula como respuesta a la nueva demanda que en materia de educación requiere la sociedad actual -una educación y formación que, más enfocada a la pura adquisición de conocimientos, oriente al desarrollo de destrezas y habilidades que resulten útiles para los jóvenes a la hora de desenvolverse de manera autónoma en la vida diaria – **realizamos una extensa revisión de lo que en la literatura presente** existe acerca de este nuevo modelo de enseñanza. No solo estudiamos la legislación actual, sino que ahondamos más allá, a través de la **participación en grupos de trabajo** que se organizaron en el IES *San Blas* de Aracena, supervisados por el Centro de Profesores de la zona.

Con respecto a la profundización en educación afectiva-sexual, somos de la opinión de que resulta paradójico investigar en un tema del que desconocemos sus principales contenidos; por ello, **apostamos por una formación variada y formal**, que fuese más allá de la mera experiencia personal. Fruto de ello, contamos con diversos cursos de sexualidad positiva, asistencia a jornadas de educación sexual, y con la posesión de un máster en sexología y educación sexual impartido por la

Universidad de Huelva. Además de ello, confirmamos que este objetivo está superado por las informaciones obtenidas del grupo de discusión 1 - formado por los miembros del departamento de orientación- ya que el grupo 2 no estaba muy formado en el tema de las competencias básicas y no aportó gran información. Algunos ejemplos son los citados seguidamente:

<Sí. No todas con la misma profundidad, pero sí, todas ellas pueden ser trabajadas.> También, *<El desarrollo y trabajo de las competencias básicas está planteado para que todos los alumnos/as alcancen el máximo desarrollo personal, social, emocional e intelectual. Por ello, considero que sí.>* Además, *<Considero que la educación afectiva-sexual aportará otro eslabón más de esa cadena hacia la educación integral. Si todo está concebido a mejorar el grado de adaptabilidad de las personas al medio en que se desarrollan, entonces ¿por qué no van a conseguirse? Está claro que en esto influyen factores como el grado de discapacidad del alumno, pero creo que en todo lo relativo a este tipo de educación no debe porqué verse influenciada.>*

Después de todo esto, llegamos a la conclusión de que las competencias básicas pueden, sin duda, ser alcanzadas a través de un tema tan actual e interesante como lo es la educación afectiva-sexual. Es lógico pensar que no todos los descriptores de cada competencia pueden ser trabajados –ya lo hemos comprobado en el capítulo anterior- ni

tampoco con la misma intensidad. Esto puede ser así debido a que las competencias básicas constituyen un proyecto a alcanzar a lo largo de toda la vida de las personas, al igual que la educación sexual, que también es un continuo en nuestras vidas. Y así lo volvemos a comprobar con el trabajo realizado a través de *El Pájaro Azul*.

A continuación, pasaremos a detallar los resultados obtenidos en nuestro segundo objetivo de investigación. Con él pretendíamos proponer futuras líneas de trabajo e intervención educativa; éstas son las que se desarrollan seguidamente.

Objetivo nº 2: proponer futuras líneas de trabajo e intervención educativa, en el ámbito de la educación afectiva-sexual, para el colectivo de jóvenes con discapacidad cognitiva.

Cada vez que surgen dificultades en torno a un tema, es necesario aportar posibles soluciones para seguir avanzando. Dichas soluciones han de ser posibles remedios para subsanar o corregir los problemas, porque si solamente nos dedicamos a criticar de forma negativa los resultados adversos, todo se queda en una pancarta publicitaria.

En nuestro caso, llevábamos observando ciertos problemas tras la revisión de la literatura y las entrevistas con el alumnado y las familias. Por ello, nos propusimos como meta proponer futuras líneas de

trabajo e intervención educativa relacionadas con la educación afectiva-sexual para estos jóvenes con discapacidad cognitiva.

Después del análisis detallado de las entrevistas realizadas, hemos reflexionado sobre algunas líneas de trabajo convenientes para esta finalidad (tal como hemos llevado a cabo en el proyecto *El Pájaro Azul*) y sobre todo, para los destinatarios. Éstas son las que proponemos:

- a) La educación afectiva-sexual comienza desde el mismo momento del nacimiento de las personas, y no debe centrarse exclusivamente en el inicio de la pubertad o en la adolescencia media. Tal como se cita en una de las entrevistas familiares, leemos *<Es un aspecto más de la vida que hay que tomarlo con normalidad. Es una cosa muy normal.>*, (entrevista 1). Y también *<Es una cosa muy normal que no tiene importancia ninguna; es algo de la vida, un tema más. >*, (entrevista 6).
- b) Antes de trabajar con un grupo de alumnos, es necesario reflexionar sobre nuestra propia educación afectiva-sexual, porque solo desde la conciencia de uno mismo, podremos superar nuestras murallas sexuales y nuestras limitadas experiencias. Tal como podemos comprobar en el análisis de las entrevistas, en la categoría “formación previa”, encontramos estas informaciones: *<No he tenido la suerte de recibir una educación afectiva-sexual, amplia y exhaustiva en las edades de escolarización en el*

entorno educativo ni en la familia. Ha sido una educación tratada de forma transversal.> (grupo discusión 1). También, *<La formación ha ido desarrollándose a lo largo de los años por la vía docente. A pesar de ello, siguen existiendo lagunas al respecto.>* (grupo de discusión 1).

- c) Dado que el aprendizaje es un acto social, la educación sexual no debe abordarse en solitario, sino con la familia y la escuela, de forma coordinada. De aquí se deriva la importancia de la implicación familiar en la práctica de los contenidos que se enseñen al alumnado, especialmente en aquellos con un nivel de discapacidad intelectual que precise de mayores apoyos (por ej. colocar un preservativo o masturbarse.). Y esto lo afirmamos por las informaciones derivadas de las entrevistas con las familias, tales como *<Empezar por la familia, para que ellos no lleguen al colegio sin saber.>* (entrevista 2), o *<Es importantísimo que se trabaje en la escuela y que en casa, se le siga.>* (entrevista 2), así como también, *<Hace falta también que en el colegio le den un poco, porque hay familias en que es tabú.>* (entrevista 6), *<Con este alumnado, desde casa y en el IES, por sus limitaciones de acceso a la información. >* (grupo discusión1) y *<pienso que discapacidad y educación afectiva-sexual no son incompatibles, sino imprescindibles en la vida del ser humano y merecen*

aprender a vivirla y experimentarla. Se debe recibir en el entorno familiar e institución educativa.> (grupo discusión 2).

- d) Reforzar la individualización en el trabajo, es decir, que aquello que funciona en una persona no tiene por qué hacerlo con otra.
- e) En la educación en general y, más aún, en la educación afectivo-sexual, tiene que haber acuerdos entre la familia y el centro escolar, y transparencia e información ante todo; es decir, los padres y madres tienen que saber de qué se les va a hablar a sus hijos y dar siempre su consentimiento siempre. Si algún padre se niega a ello, los docentes hemos de respetarlo aunque pensemos que es lo mejor para el alumno.
- f) Informar y formar a los padres en educación afectivo-sexual, a través de reuniones individualizadas o grupales, con la finalidad de llevar un trabajo paralelo con los hijos/as. Esto deriva de afirmaciones como *<En cualquier lugar y coordinadamente, utilizando estrategias comunes y planteamientos coherentes que demuestren cohesión entre la casa y el instituto.>* (grupo discusión 1).
- g) Descentralizar, en la mayoría de las investigaciones sobre sexualidad, el coito, y apostar más por el componente afectivo de la sexualidad.
- h) Formar a jóvenes que, a su vez, formen a otros jóvenes en

educación sexual, ya que se ha comprobado en algunos estudios que así el nivel de conocimientos es mayor que si la formación la imparte un adulto.

- i) Controlar los medios de comunicación porque a menudo explotan la sexualidad y transmiten una visión distorsionada: más violenta, menos presencia de anticoncepción y más exagerada. En el caso de internet, es difícil juzgar la veracidad y la intención de la información que ofrece.
- j) Apostar por los programas de formación continua en los centros escolares, como herramienta para desarrollar conductas afectiva-sexuales más seguras. Es importante que los programas estén personalizados para el grupo/ persona al que va dirigido, fomentando el análisis y el aprendizaje de conocimientos, valores y actitudes, y teniendo claro que *informar* no cambia actitudes; el *formar* sí; por ello, la información no es educación sexual. También es muy importante evaluar los programas que se llevan a cabo.
- k) Desmitificar los mitos y falsas creencias de la sexualidad de las personas con discapacidad intelectual.
- l) Dar a conocer y defender los derechos sexuales de las personas con discapacidad cognitiva.
- m) Fomentar la investigación en relación a las conductas afectiva-

sexuales de los jóvenes con discapacidad intelectual.

Ahora, pasamos a analizar los resultados obtenidos para nuestro siguiente objetivo de investigación. Son los siguientes:

Objetivo nº 3: hacer una revisión de los principales proyectos de educación afectiva- sexual de asociaciones sin ánimo de lucro y centros específicos de educación especial, de la zona.

Revisar los principales proyectos de educación afectiva-sexual que seguían algunas asociaciones sin ánimo de lucro y algunos centros específicos de educación especial de la provincia de Huelva, nos ha ayudado a obtener una visión integral de los programas que se están poniendo en marcha para estas personas. Tratamos así de conseguir un enfoque comprensivo de la realidad de las intervenciones formativas y educativas que estos programas ofrecen, que nos permiten reflexionar sobre esta situación y proponer núcleos de interés donde centrar la intervención formativa.

Para nuestra investigación, habíamos analizado un total de cuatro programas de educación afectiva-sexual que se estaban desarrollando en tres asociaciones y en un centro específico de educación especial de nuestra zona. Para realizar el análisis de dichos programas, nos pusimos en contacto con cada una de las personas responsables y nos servimos de

una plantilla de análisis (ver anexo: trabajo fin de máster 2009) – de elaboración propia-, que se compone de una serie de categorías y de subcategorías.

Los resultados obtenidos ponen de manifiesto, en general, las siguientes conclusiones:

- a) No existen unos **criterios** establecidos que sirvan de base y de sustento para la elaboración de estos programas de educación afectiva-sexual. Se observa una clara tendencia hacia la preparación de propuestas de trabajo sin conocimientos previos incluso se tiende hacia la improvisación de las sesiones de trabajo. Encontramos una tendencia a clasificar el alumnado destinatario en función de su grado de discapacidad cognitiva, así como de sus dificultades de comprensión. Los programas no tienen un principio ni un final de vida, de ahí que tengan una duración que va desde aproximadamente la adolescencia hasta la madurez e incluso la senectud. De todas formas, existe cierta inclinación a no trabajar este tipo de educación con anterioridad a la adolescencia.
- b) En relación a los **diseños de las intervenciones**, hemos comprobado que 1) no existe gran preocupación por la formación de las familias de los alumnos/as con discapacidad

cognitiva, 2) en muchos hogares el sexo sigue siendo un tema tabú, y se teme al despertar de los hijos/ as, 3) los profesionales que llevan a cabo estas intervenciones parecen no contar con la colaboración y/ o ayuda de otros profesionales que aborden este tema desde otras perspectivas, 4) acerca del uso del lenguaje, advertimos cierto infantilismo con las personas con discapacidad intelectual, adaptando el lenguaje a la edad mental del individuo y olvidando totalmente el lenguaje más claro y abierto propio de los jóvenes a estas edades.

c) Sobre los **elementos que constituyen y dan estructura a los programas**, obtenemos los siguientes datos:

- Objetivos: ninguno de los programas se los plantea ni a corto, medio o largo plazo.
- Grupos: preexiste la tendencia a trabajar con agrupaciones de diferente tamaño y a olvidarse de la atención individualizada.
- Contenidos: tendencia a trabajar los aspectos biológicos, la identificación sexual, la masturbación masculina y el uso del preservativo (sin la práctica de cómo se coloca).
- Recursos: suelen ser muy convencionales y poco manipulables.

- Evaluación: se observa cierto abandono de este elemento en sus programaciones, al igual que la metaevaluación del programa.

Resumiendo, podemos afirmar que el centro específico y las entidades estudiadas no tienen a su disposición un programa personalizado para sus estudiantes, sino que improvisan los contenidos y las actividades en función de la demanda casual de los destinatarios.

Las actividades que llevan a cabo no están sustentadas bajo ninguna base teórica que justifique la necesidad o la importancia del trabajo de determinados aspectos relacionados con la sexualidad de los individuos, sino que más bien trabajan aquello que los profesionales consideran que puede ser de interés para la vida adulta de estas personas.

La variedad de los contenidos que se estudian es muy limitada, muy convencional, lo que acota el área de conocimientos tan amplia que el mundo de la educación afectiva-sexual nos ofrece a todos. Sobre la profundidad de los mismos, afirmamos que es muy superficial, evitando en todo momento la verdadera inmersión en el proceso enseñanza-aprendizaje y, por lo tanto, la adquisición de conductas y actitudes que formen parte íntegra de la vida de las personas.

En general, consideran que la educación afectiva-sexual solo se debe recibir a partir de la pubertad, sin tener en cuenta que la preadolescencia es un periodo más de la vida sexual de todos los

individuos y, por tanto, es necesario sentar unas buenas bases en los niños y niñas para, más tarde, abordar la sexología con mayor preparación y disposición con los jóvenes y los adultos.

La formación familiar es muy limitada y se tiende a derivar la responsabilidad de esta educación a la institución educativa.

En base al perfil profesional, no existe un perfil definido para la persona que está al mando del desarrollo de estos programas, dependiendo de la buena voluntad para formarse en estos temas.

Pasemos ahora al objetivo cuarto de nuestra investigación.

Objetivo nº 4: incardinar la Educación Afectiva- Sexual, en la programación del Aula de Apoyo a la Integración, a través de tareas multidisciplinares, para alcanzar las Competencias Básicas en Educación propuestas por la LOE.

Siguiendo el Decreto 327/2010, de 13 de Julio, por el que se aprueba el reglamento orgánico de los institutos de educación secundaria, en su artículo 29 (las programaciones didácticas) establece que las **programaciones didácticas son instrumentos específicos de planificación, desarrollo y evaluación** de cada materia, módulo o, en su caso, ámbito del currículo establecido por la normativa vigente. Recoge que se atenderán a los criterios generales recogidos en el proyecto

educativo y que **tendrán en cuenta las necesidades y características del alumnado**, siendo elaboradas por los departamentos de coordinación didáctica, de acuerdo con las directrices de las **áreas de competencias**.

También incluirán, al menos, los siguientes aspectos:

- a) Los objetivos, los contenidos y su distribución temporal y los criterios de evaluación, posibilitando la adaptación de la secuenciación de contenidos a las características del centro y su entorno.
- b) En el caso de la educación secundaria obligatoria, referencia explícita acerca de la **contribución de la materia a la adquisición de las competencias básicas**.
- d) La forma en que se incorporan los contenidos de carácter transversal al currículo.
- e) La metodología que se va a aplicar.
- f) Los procedimientos de evaluación del alumnado y los criterios de calificación, en consonancia con las orientaciones metodológicas establecidas.
- g) Las **medidas de atención a la diversidad**.
- h) Los materiales y recursos didácticos que se vayan a utilizar, incluidos los libros para uso del alumnado.
- i) Las **actividades complementarias** y extraescolares relacionadas con el currículo que se proponen realizar por los departamentos de coordinación didáctica.

En educación secundaria obligatoria, las programaciones didácticas de todas las materias y, en su caso, ámbitos, **incluirán actividades en las que el alumnado deberá leer, escribir y expresarse de forma oral**. El profesorado desarrollará su actividad docente de acuerdo con las programaciones didácticas de las enseñanzas que imparta.

Una vez recordado lo que la normativa ordena, afirmamos que incardinar la educación afectiva-sexual en la programación didáctica del aula de apoyo a la integración del IES *San Blas*, ha sido una tarea muy positiva, a pesar de las dificultades encontradas a lo largo del curso escolar 2010/ 11. No obstante, hemos cumplido con lo establecido en la normativa anterior, incluyendo la educación afectiva-sexual como una intervención más para nuestro alumnado; intervención que ha sido planificada, desarrollada y evaluada a través del proyecto *El Pájaro Azul*, teniendo en cuenta necesidades manifestadas por los grupos de discusión, tales como: *<Esta enseñanza se debe llevar a cabo con la mayor normalidad posible. El contexto más normalizador es el aula ordinaria, pero debido a las características especiales de este alumnado, el mejor contexto para aprender los aspectos más específicos de la educación afectiva-sexual es el aula de apoyo a la integración junto con el maestro de pedagogía terapéutica.>* (grupo de discusión 1).

También hemos tenido en cuenta las características del alumnado y la potenciación de los descriptores de las competencias básicas, a través de tareas multidisciplinares para contribuir a su desarrollo, e incluyendo actividades en las que el alumnado leyese, escribiese y se expresase de forma oral.

Seguidamente, pasamos a centrarnos en el objetivo quinto de nuestra investigación. Este es el siguiente.

Objetivo nº 5: saber qué nivel de conocimientos sobre educación afectivo-sexual tiene el alumnado con discapacidad cognitiva del aula de apoyo a la integración, y de sus familias, así como también el nivel de calidad de dichos conocimientos.

Cuando nos propusimos este objetivo, pretendíamos acercarnos con mayor profundidad al ámbito familiar y personal de los alumnos/ as con discapacidad cognitiva. Se trataba de conocer sus ideas, sus experiencias, los miedos, los intereses y las demandas que podían hacernos sobre sexología y educación sexual. Para ello, incluimos una serie de técnicas de recogida de datos, entre las que se encontraba la entrevista, puesto que en nuestra opinión, es la técnica más válida para la profundización de datos, y en nuestro caso concreto, porque con ella se establecía una relación personal entre el entrevistador y la persona que

ofrece la información esperada.

La construcción de las entrevistas constituyó una meta en sí misma; no fue fácil definir los temas y había que formularlos de una forma educada y respetando los límites de la intimidad familiar. Por otra parte, precisábamos de una información sustancial por parte del alumnado, lo suficientemente condensada como para saber qué sabían ellos de este tema y qué carencias presentaban.

Finalmente, conseguimos estructurarlas, obteniendo resultados alentadores, como necesidad informativa y sobre todo, formación en educación afectiva-sexual por ambas partes.

⇒ FAMILIAS:

En primer lugar, las familias ponen de manifiesto una **definición para el término muy limitada con respecto al significado real**; es decir, las familias sobre-entienden qué es y en qué consiste la educación sexual, pero no profundizan en la misma. Ejemplos de ello los obtenemos de afirmaciones por parte de las familias, como *<Es un aspecto más de la vida que hay que tomarlo con normalidad. Es una cosa muy normal.>* (entrevista 1), o *<Es una información para superar sus problemas, que él sepa lo que es y pueda contrastar, siempre dentro de la capacidad, para que él pueda comprenderlo. Es una cosa que hace falta.>* (entrevista 2), o también, *<Es algo muy importante, por el caso de los embarazos y la mala formación. Hay que informar de lo que es el*

sexo y cómo se debe practicar y las precauciones que hay que tener.> (entrevista 3).

En segundo lugar, **la formación que poseen los padres y madres es muy básica y está inmensamente centrada en la función de relación y reproducción de los seres humanos**, obviando la parte afectiva, la cual incluyen por sus experiencias personales. Además, dicha formación dicen haberla adquirido por experiencia propia, ya que durante su infancia y juventud, la educación afectiva-sexual estaba al margen de los coloquios familiares, exceptuando algunos casos en los que las madres o vecinas iniciaban a las chicas en el ritual de la menstruación. Ejemplos de ello, son los siguientes:

<A mi madre le daba vergüenza decírmelo.> (entrevista 2), *<Lo primordial, lo básico. Cuando te pasaba lo de la regla (¿te has caído por la escalera? ¿Te has caído del doblado?), y poco más... cuidado con los niños. Mi madre se retraía, pero menos. Era una educación de tú lo aprendes en la calle.>* (entrevista 5), y también *<En el colegio te daban algo, tampoco mucho. Lo que es la reproducción.>* (entrevista 6).

En tercer lugar, las familias han confesado **que habitualmente no suelen hablar de este tema con sus hijos e hijas**, alegando fundamentalmente la timidez de sus descendientes o la ignorancia hacia cómo iniciar la conversación o formular las preguntas en cuestión. Prueba de ello son afirmaciones como las que a continuación detallamos:

<No, porque él no está en ese...> (entrevista 2), o <No, yo no hablo. Le he mentado, porque no sabes cómo se lo vas a explicar.> (entrevista 3). También otras como <Cuando tiene preguntas le contesto. Cuando era pequeña le mentaba, pero ahora no. No suele preguntar, la verdad.> (entrevista 5).

Por otra parte, sin embargo, **consideran sentirse capaces, en general, para responder a los interrogantes de los hijos**, respetando la verdad de las respuestas y evitando, por tanto, las mentiras o evitaciones. Encontramos ejemplificaciones como *<Me siento capacitada para trabajarlos, a lo mejor el vocabulario para que ellos lo entiendan bien, pues, es más difícil. Es mejor tener a alguien que te explique a ti mismo la forma de que ellos puedan entenderlo. Nunca me he quedado callada, siempre les he contestado. Me he parado un poquito a pensarlo, pero siempre les he contestado adecuado a la pregunta.> (entrevista 2).*

Con respecto al **profesional que creen más adecuado para dar la información e impartir esta clase de formación a sus hijos/ as, apuestan por el maestro/a especialista en pedagogía terapéutica**, basándose en que es la persona del centro escolar que mejor conoce a los chicos y chicas del aula de apoyo a la integración. Tampoco descartan la intervención por parte de equipos multidisciplinares, a los que puede pertenecer este profesional. Algunas muestras de ello son *<Ustedes, los de apoyo, porque sois quienes más sabéis de ellos, y ellos tienen mucha*

confianza con vosotros.> (entrevista 2), o *<Los de educación especial, porque estáis más tiempo con ellos y porque habéis estudiado el tema ese.>* (entrevista 4) y también *<Por supuesto que con su maestra de apoyo, porque es quien mejor lo conoce y con la que más confianza tiene para preguntarle y comentarle lo que sea.>* (entrevista 5), *<El médico. Es un conjunto, yo creo.>* (entrevista 6).

Y finalmente, las familias consideran como **contenidos prioritarios de enseñanza, aquellos relacionados con la amistad, el enamoramiento y la autorreflexión crítica**. Sin duda, la amistad les preocupa intensamente porque, a diario, conforme los años pasan y las edades cronológicas más los diferencian de las edades mentales, han ido observando cómo el resto de iguales los han ido excluyendo de sus círculos sociales y por ende, se han quedado más solos. El enamoramiento también hace eco en las familias, ya que sus hijos demandan tener una vida igual que el resto de jóvenes y eso implica tener una novia o un novio, besarse, cogerse las manos, acariciarse, etc. y comprueban que el interés sincero de los otros por sus hijos está aún muy lejos de la realidad. Por último, demandan enseñarles a reflexionar de forma crítica y constructiva, para evitar posibles abusos sexuales y para fomentar su autonomía personal.

De todo esto **se deriva el que los hijos/ as tengan una mínima**

información y formación en casa sobre educación afectiva-sexual, y que demanden alguna cuando se les propone desde el centro escolar.

Detalles de ello son las informaciones dadas por los alumnos/ as, tales como *<No sé...>*, *<Lo de la regla...>*, *< ¡Y yo que sé, maestra!>*, entre otras.

⇒ ALUMNOS/ AS

Tras el análisis de la entrevista realizada a los jóvenes, obtenemos las siguientes conclusiones:

En primer lugar, destacamos que ellos han oído hablar de educación afectiva-sexual y que, por tanto, tienen una mínima formación sobre ella. Ejemplos que nos aclaran esto son algunos comentarios como *<A mí me han explicado lo del bebé que sale...y eso.>* o *<A mí muchas cosas>*.

En segundo lugar, respecto a si han recibido algún tipo de información o formación sobre el tema, dicen en relación a la familia, aclaraciones como *<Un poco.>*, *<Mi madre>*, *<No sé...es que no sé...>*. Y sobre el centro escolar, *<Que yo sepa, no>*, *<No...>*, *<No sé...>*, *<Jajajaja...>*, o acerca de los amigos *<Una amiga me ha dicho que es bisexual.>*, *< Un amigo tiene condones y me los ha enseñado.>*

Finalmente, nos adentramos en el sexto y último objetivo de nuestra investigación, cuyos resultados detallamos ahora.

Objetivo nº 6: dar una posible respuesta a las necesidades detectadas durante el proceso de investigación.

Una vez obtenidos y analizados los datos extraídos de las entrevistas – a las familias y a los propios alumnos/as- y de ambos grupos de discusión, **se detectaron unas primeras necesidades** relacionadas con la educación afectiva-sexual. Por ello, nos cabe reflexionar sobre la determinación de lo que precisan los jóvenes de nuestra investigación. Esto es difícil, pero entre la familia y los maestros se llega a un consenso; por eso, desde un punto de vista ético describiremos unos bloques de necesidades relacionadas con el tema que nos ocupa, justificándolo con las informaciones extraídas mediante los instrumentos y técnicas de recogida de datos empleados.

En primer lugar, **la necesidad relacionada con el desenvolvimiento social**: nos referimos a los intercambios sociales, que van desde iniciar una relación social hasta mantenerla y finalizarla; es decir, hacer y mantener amistades diversas. También, reconocer sentimientos, regular el comportamiento de uno mismo y afrontar las demandas de los demás. Un ejemplo manifestado por los padres es *<Las relaciones sociales con los chicos. No tiene novio. No se ha dado nunca*

un beso. Es inmadura para su edad. De su prima que tiene la misma edad y que ya ha estado con varios niños, le da coraje y habla mal de ella.> (entrevista 6), o también, *<...la parte afectiva, la comunicación, saber hasta donde puedes llegar y las limitaciones que te puedes encontrar con un hombre y una mujer.>* (entrevista 1).

En segundo lugar, **necesidades relacionadas con la autonomía:** hacemos referencia a las habilidades relacionadas con las elecciones personales y la autodirección, como comunicar preferencias y necesidades, y también destrezas relacionadas con el mantenimiento de la salud. Los familiares demandan cosas como *<...saber decir que no, si tienen que buscar algo que lo busquen por ellos solos o que busquen ayuda en padres o hermanos mayores, en alguien.>* (entrevista 1), *<...lo que quiero que tenga muy claro, lo de los niños y niñas; mentalizarlo de que se tiene que poner su preservativo, es lo que más miedo me da.>* (entrevista 3), y también *<En eso, en las relaciones de pareja. Saber hablar con los chicos.>* (entrevista 6).

En tercer lugar, **necesidades educativas y formativas:** hacemos alusión a la estimulación permanente de sus capacidades básicas, como estrategia de compensación de las limitaciones que por motivo del déficit dificultan su desarrollo; y que por sus dificultades de asimilación requieren una ejercitación continuada para la adquisición de aprendizajes nuevos y la consolidación de los ya adquiridos. Muestra de ello son los

datos aportados por las familias, tales como *<conocer el cuerpo es esencial y después, pues no sé...conocer lo que ellos sienten por dentro y por fuera, cómo se ven ellos (...) saber si te gustan los hombres o las mujeres.>* (entrevista 1), *<El uso del preservativo>* (entrevista 3), *<que ellos sepan decir NO con energía, que ellos sepan decir que NO, y lo que les gusta y lo que no les gusta.>* (entrevista 4), entre otros más.

En cuarto lugar, **necesidades emocionales**, como las habilidades relacionadas con la inteligencia interpersonal e intrapersonal¹, el reconocer sentimientos propios y ajenos y el desarrollo de la empatía, así como experimentar conductas sexuales y el amor. Estos datos provienen de pesquisas como *<La parte afectiva...>* (entrevista 1), *<Toca lo moral: esto puede ser así o no puede ser así, pero esto ocurre porque es así; porque la mujer es así y el hombre así...las mujeres somos más sensibles, quizás en el aspecto en que tenemos el problema de la menstruación (...) normalmente la mujer se deja llevar por el corazón y el hombre más por la cabeza, por el instinto, por lo que sea.>* (entrevista 2), o también *<Ellos se creen, probrecitos, que el sexo es lo que han visto en la tele, y eso, ellos probrecitos, lo ven así, y fíjate tú, no tiene nada que ver.>* (entrevista 3). Por último, señalamos las **diferencias encontradas entre ambos grupos de discusión y las familias**, respecto

¹ Inteligencia interpersonal: capacidad de comprender a los demás. Inteligencia intrapersonal: habilidad correlativa que nos permite configurar una imagen exacta y verdadera de nosotros mismos, y que nos hace capaces de utilizar esa imagen para actuar de un modo eficaz, en la vida. (Goleman, 2008, 83).

a este tema. El grupo 1 – miembros del departamento de orientación- apuesta como contenido primordial por las emociones, al igual que el grupo 2 (sexólogos). Sin embargo, las familias consideran que las emociones han de ocupar un lugar secundario.

Además, a estos datos también se unió la *sospecha* de necesidades informativas y formativas por parte de los docentes, que la maestra de pedagogía terapéutica -en nuestro estudio, la investigadora- tenía desde hacía algún tiempo.

Para cubrir este objetivo, **nos planteamos diseñar un proyecto de educación afectiva-sexual, que además de cubrir dichas necesidades, también permitiera potenciar los descriptores que conforman las ocho competencias clave**, propuestas en la Ley Orgánica 2/ 2006, de 3 de Mayo, de Educación. Fue entonces, cuando después de un tiempo de reflexión y trabajo, elaboramos el proyecto *El Pájaro Azul*, que consta de una serie de objetivos generales y específicos, que se hacen operativos a través de tres unidades de trabajo fundamentadas en la afectividad y en la sexualidad. En cada una de las unidades pretendíamos acercar el alumnado a este ámbito, a partir de una serie de tareas multidisciplinares concretadas en actividades motivadoras y ejercicios fundamentales para el aprendizaje y el desarrollo personal. Este proyecto no solamente se creó, sino que también se llevó a cabo con un grupo de alumnos y alumnas con

discapacidad intelectual, que conformaban la muestra de nuestra investigación. Tuvo una duración de 5 meses aproximadamente; sin duda, unos meses de laborioso trabajo, porque ha sido necesario adaptar las actividades al nivel de comprensión y de ejecución de este colectivo; hallando materiales atractivos y cercanos a sus edades cronológicas y que a la misma vez representaran el contenido de este trabajo. A todo ello se le unió la presión del calendario y el horario escolar, las faltas de asistencia a clase por motivos de enfermedad y el ritmo lento de aprendizaje y comprensión de lo trabajado.

* * *

En el siguiente capítulo, pasamos a detallar las conclusiones a las que hemos llegado en nuestra investigación, así como las futuras líneas de estudio que proponemos.

CAPÍTULO XI

CONCLUSIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

La educación necesita tanto de formación técnica, científica y profesional, como de sueños y utopía.

Paulo Freire.

1. PRESENTACIÓN

Nuestra investigación ha girado sobre la posibilidad de desarrollar las ocho competencias básicas de Educación propuestas por la Ley Orgánica 2/ 2006, de 3 de Mayo, a través de un proyecto de educación afectiva-sexual inserto en el currículum de la ESO, dentro del aula de apoyo a la integración.

Pretendíamos con este estudio contribuir a la mejora de la atención del alumnado con necesidades educativas especiales debidas a discapacidad intelectual; siendo así capaces de incardinar la educación afectiva-sexual en la programación del aula de apoyo a través de tareas multidisciplinares, descentralizando del currículum de esta etapa el concepto de *educación sexual* basado en aspectos físicos y biológicos del ser humano, en las enfermedades de transmisión sexual y en el uso de métodos anticonceptivos de barrera, como hasta ahora se ha estado haciendo en nuestro centro con otros grupos de alumnos y alumnas, de forma anecdótica.

Para poder lograr todos estos objetivos, hemos planificado y diseñado un proceso de investigación en el que hemos empleado diferentes instrumentos de recogida de datos (entrevistas y grupos de discusión), los que mediante su triangulación nos han permitido obtener una serie de resultados que nos orientaron en la elaboración del proyecto *El Pájaro Azul*.

Una vez elaborado dicho proyecto, pusimos en práctica algunas de las actividades propuestas con la finalidad de ir elaborándolas de acuerdo a la realidad del alumnado a que iba dirigido. Así, hemos pasado por momentos de incertidumbre, de vuelta atrás en nuestro trabajo para volver a construir materiales cercanos, posibles y motivadores para este colectivo. Ha sido un trabajo laborioso, pero inmensamente gratificante.

En este capítulo no consideramos necesario repetir los resultados que se han obtenido a lo largo de la investigación, tanto en la primera parte, en la revisión de la literatura (marco teórico), como en la segunda parte (marco empírico), pero sí hacer un breve repaso de ciertas ideas teóricas correspondientes al estado actual de la literatura, para refrescar nuestras ideas.

En primer lugar, destacar que ha existido en nuestro país una perspectiva histórica de la **educación afectiva-sexual**, a nivel legislativo, la cual nos permite visualizar en la línea del tiempo los cambios más significativos que se han producido en los currículos escolares. Han sido cambios que han ido a mejor conforme pasan los años, pero que sin duda hay que seguir mejorando, sobre todo porque aún no podemos afirmar que en España se esté trabajando la educación afectivo-sexual en las escuelas e institutos públicos, sino que simplemente destacan situaciones anecdóticas en los centros escolares.

Conclusiones y futuras líneas de investigación

En segundo lugar, recalcar que en el currículo de la etapa de la **Educación Secundaria Obligatoria**, los contenidos relacionados con la educación sexual se incluyen en las programaciones de aula a partir del tercer curso, tal y como muestra la siguiente tabla.

Contenidos	
Curso 1º	Funciones vitales de los seres vivos.
Curso 2º	Características de la reproducción sexual y asexual. Ciclos vitales en los animales.
Curso 3º	Las personas y la salud: La reproducción humana. Cambios físicos y psíquicos en la adolescencia. El aparato reproductor masculino y el femenino. El ciclo menstrual. Fecundación, embarazo y parto. Análisis de los distintos tipos de anticonceptivos. Enfermedades de transmisión sexual. Respuesta sexual humana. Sexo y sexualidad. Salud e higiene sexual.
Curso 4º	Ciencias Naturales: La célula, unidad de vida (procesos de división celular). Herencia y transmisión de caracteres (la herencia del sexo). Ciencias sociales: Valoración de los Derechos Humanos Educación Ético- Cívica: Reconocimiento sentimientos propios y ajenos. Identidad personal.

Conclusiones y futuras líneas de investigación

Inteligencia, sentimientos y emociones.

La igualdad entre hombres y mujeres (dignidad de la persona, causas y factores de la discriminación de las mujeres. Igualdad de derechos y de hecho. Alternativas a la discriminación. Prevención y protección integral de la violencia contra las mujeres).

En tercer lugar, subrayar que se recogen en el texto de la Ley, **ocho competencias clave**, que se introducen como respuesta a la nueva demanda en materia de educación que requiere la sociedad actual; una educación y formación que, más que enfocada a la pura adquisición de conocimientos, orienta al desarrollo de destrezas y habilidades que resulten útiles para los jóvenes a la hora de desenvolverse de manera autónoma en la vida diaria. Es decir, además de saber, los alumnos y las alumnas deben aplicar los conocimientos en un contexto real, comprender lo aprendido y tener la capacidad de integrar los aprendizajes, ponerlos en relación y utilizarlos de manera práctica en las posibles situaciones a las que se tengan que enfrentar diariamente.

A continuación, exponemos las **dificultades y limitaciones** encontradas durante todo el proceso científico, y también, las potencialidades del mismo, las sugerentes propuestas de mejora, las conclusiones a las que hemos llegado después de un largo periodo de tiempo, y las posibles y futuras líneas de investigación.

Llegar a un capítulo como el que aquí tenemos presente, supone poder alzar la vista hacia la meta del proceso investigador y reflexionar serenamente, además de – al unísono-, lograr mirar hacia atrás y leer todo aquello que escribimos en los años anteriores. Se trata de un capítulo que, en sí mismo, encierra una diversidad de sentimientos que quisiera poder destacar en cada uno de nuestros párrafos.

2. DIFICULTADES Y LIMITACIONES EN EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

Cabe destacar la existencia de una serie de limitaciones que han afectado en cierta medida el transcurso científico, tanto a niveles personales, como en el ámbito del Instituto de Educación Secundaria *San Blas* de Aracena. Por añadidura, hemos tenido que arbitrar medidas personales, organizativas y metodológicas que nos permitiesen continuar nuestra labor investigadora. Seguidamente, mostramos cuáles han sido.

A nivel personal...	Periodos de desánimo . Preocupación por la realización correcta del trabajo investigador. Bloqueos y <i>sequedad</i> mental.
Para la investigación...	Negación de una licencia de estudios para finalización de tesis doctorales , por parte de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Por consiguiente, la no realización

Conclusiones y futuras líneas de investigación

	<p>del doctorado europeo ni el trabajo en la Universidad lusa de Faro, en un proyecto transfronterizo Huelva- Faro.</p>
<p>En el IES San Blas...</p>	<p>La organización del centro docente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Horarios del aula ordinaria. - Horario de atención en el aula de apoyo a la integración. - Espacios para realización de los talleres. <p>El escaso material didáctico del que dispone el Departamento de Orientación.</p> <p>Presión por la enseñanza de contenidos propios de otras materias educativas para su correspondiente calificación.</p> <p>El calendario escolar (días festivos, vacaciones Semana Santa, viajes fin de curso, etc.).</p>
<p>Con el Centro de Salud...</p>	<p>Escaso material proporcionado (solo preservativos masculinos).</p> <p>No formación en Sexología ni Educación Sexual del personal sanitario encargado de llevar a cabo, en el centro, el Programa <i>Forma Joven</i>, promocionado por la Junta de Andalucía.</p>
<p>Con la monitora de Educación Especial...</p>	<p>Discrepancias en cuanto a la organización de las actividades y el tiempo de duración, así como, los contenidos a trabajar con ciertos</p>

Conclusiones y futuras líneas de investigación

	alumnos cuya edad era inferior al resto del grupo.
Con el alumnado de la muestra...	Faltas de asistencia al aula de apoyo a la integración (justificadas e injustificadas). Desfases de capacidades y habilidades , razonadas por las necesidades educativas especiales de cada uno de ellos.
En relación a las familias...	Negar la conformidad para que el hijo reciba la formación en educación sexual, propuesta en el Proyecto <i>El Pájaro Azul</i> . Demora para la realización de las entrevistas personales para la recogida de necesidades. Tardanza en la entrega de autorizaciones para el trabajo y la formación de los hijos.

3. POTENCIALIDADES ENCONTRADAS

A nivel personal...	Maduración. Un conocimiento mayor de mí misma , de mis capacidades y limitaciones. Formación en Sexología.
A nivel de tesis doctoral...	Capacidad organizativa: compatibilidad con la vida personal y el trabajo. Disciplina, constancia y entrega.
En el IES San Blas...	Facilidad para realizar cambios en la gestión de los procesos enseñanza-aprendizaje y en los horarios del

Conclusiones y futuras líneas de investigación

	alumnado, para comunicarse con las familias y con la muestra. Todo ello, debido a que el investigador/a ha sido el propio maestro/a especialista en pedagogía terapéutica del aula de apoyo a la integración donde se atiende al grupo.
A nivel profesional...	Maduración y seguridad profesional en el espacio de trabajo y con la comunidad educativa.
Con los compañeros del Departamento de Orientación...	Unión personal y profesional. Trabajo colaborativo. Formación en red.
Con el alumnado...	Interés por el tema de aprendizaje, el cual ha servido de centro de interés durante los meses de trabajo. Confianza y unión entre docente y grupo de alumnos , lo cual ha propiciado un clima muy positivo en clase. Creación de una pandilla entre el grupo- clase.
Con la familia...	Confianza.

4. PROPUESTAS DE MEJORA

En nuestra opinión, en cualquier temática que abordemos siempre han de existir propuestas de mejora y, más aún, cuando la referencia la hacemos en el ámbito educativo- formativo.

A) En primer lugar, estableceremos una serie de proposiciones **sobre la legislación vigente** que contempla el mundo de la sexualidad en nuestro país, es decir, la reciente **Ley Orgánica 2/ 2010, de 3 de Marzo, de salud sexual y reproductiva y de la interrupción voluntaria del embarazo**.

Para comenzar, su **artículo número uno** establece que el objeto de la presente ley es garantizar los derechos fundamentales en el ámbito de la salud sexual y reproductiva, estableciendo una serie de actuaciones por parte de los poderes públicos. Para empezar, estas actuaciones, a fecha de hoy, no las hemos visto florecer en lo que se refiere a colectivos vulnerables como lo son los alumnos con necesidades educativas especiales por razón de discapacidad, al menos, en los centros educativos de educación secundaria.

A continuación, en el **artículo número cinco** (actuación de los poderes públicos), el Gobierno se compromete a:

<... que el desarrollo de sus políticas sanitarias, educativas y sociales garantizarán: a) la información y la educación afectivo-sexual y reproductiva en los contenidos formales del Sistema Educativo; d) la eliminación de toda discriminación, con especial atención a las personas con algún tipo de discapacidad, a las que se le garantizará su derecho a la salud

sexual y reproductiva, estableciendo para ello los apoyos necesarios en función de su discapacidad.>

Con respecto al apartado a) *<...la información y la educación afectivo-sexual y reproductiva en los contenidos formales del Sistema Educativo>*, hemos de hacer notar que el currículum para la ESO sigue siendo el mismo que el establecido previamente a la entrada en vigor de dicha ley. Precisamente, en el capítulo segundo de esta investigación se analiza el currículum establecido para cada una de las materias de la educación secundaria.

En relación al punto d) *<...la eliminación de toda forma de discriminación, con especial atención a las personas con algún tipo de discapacidad, a las que se le garantizará su derecho a la salud sexual (según dicha ley, entendida como el estado de bienestar físico, psicológico y sociocultural relacionado con la sexualidad, que requiere un entorno libre de coerción, discriminación y violencia) y reproductiva, estableciendo para ella los apoyos necesarios en función de su discapacidad.>*, tampoco vemos una intervención seria y comprometida por parte de los órganos competentes que velen por las constantes discriminaciones – a nivel psicológico y

sociocultural- que sufre este colectivo en los centros educativos.

Por otro lado, respecto al **artículo número 9** (incorporación de la formación en salud sexual y reproductiva al sistema educativo), se recoge que *<... el Sistema Educativo contemplará la formación en salud sexual y reproductiva, como parte del desarrollo integral de la personalidad y de la formación en valores...> <...f) en la incorporación de la formación en salud y salud sexual y reproductiva al sistema educativo, se tendrán en cuenta la realidad y las necesidades de los grupos o sectores sociales más vulnerables, como el de las personas con discapacidad, proporcionando, en todo caso, a este alumnado información y materiales accesibles, adecuados a su edad.>*

Este aspecto es esencial destacarlo, ya que en nuestro proceso investigador nos hemos visto desprovistos de unos materiales educativos que realmente se adapten a las necesidades de los alumnos con necesidades educativas especiales. Recordamos que el Departamento de Orientación del IES San Blas de Aracena no está dotado de materiales didácticos ni de información accesibles a este colectivo. Asimismo, destacamos que el único programa educativo

relacionado con la educación sexual es el *Programa Forma Joven*, propuesto por la Junta de Andalucía para los centros escolares de educación secundaria. Se trata de un programa dirigido por un único sanitario, que atiende las demandas de los grupos –clase o a nivel individual, en un centro educativo con más de 1.300 alumnos y alumnas, de los cuales 68 tienen necesidades educativas especiales por razón de discapacidad.

Por otra parte, en el **artículo número diez** (actividades formativas), los poderes públicos se comprometen a apoyar *<...a la comunidad educativa en la realización de actividades formativas relacionadas con la educación afectivo-sexual, la prevención de infecciones de transmisión sexual y embarazos no deseados, facilitando información adecuada a los padres y las madres.>*. Por esta razón, podría el centro de profesores de la zona incluir entre sus actividades formativas un curso de 15 horas de duración sobre educación sexual. Ahora bien, esta formación aún sigue siendo deficiente.

Por añadidura, entre los objetivos previstos en esta ley, el Gobierno, en cooperación con las Comunidades Autónomas y con respecto a su ámbito competencial, aprobará un plan que se denominará *Estrategia de Salud Sexual y Reproductiva*, que tendrá una duración de cinco años y establecerá

mecanismos de evaluación bienal que permitan la valoración de resultados, y, en particular, del acceso universal a la salud sexual y reproductiva. Hasta ahora, solo lleva vigente casi dos años y pocos son los objetivos prometidos que se han cumplido. Esperemos que se produzcan cambios positivos en el futuro.

B) En segundo lugar, haremos referencia al **trabajo por Competencias Básicas, señalado en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Ordenación de Educación**. Ante todo, esta ley persigue que los docentes cambien sus prácticas pedagógicas dentro de las aulas, enseñando desde la perspectiva de las Competencias Básicas. Estas incluyen todos los aspectos formales y no formales que afectan a la educación de los jóvenes en España. Se trata de una serie de competencias orientadas al desarrollo de destrezas y habilidades que resulten útiles para los jóvenes a la hora de desenvolverse de manera autónoma en la vida diaria.

A pesar de que la ley entró en vigor en el año 2006, son muchos los centros escolares que trabajan al margen de esta novedosa corriente pedagógica. Particularmente en el IES San Blas de Aracena, se han hecho intentos a través de un reducido

grupo de trabajo, dejando esta formación a la buena voluntad del personal docente del centro.

C) En tercer lugar, nos centraremos en los **Centros de Salud de las localidades.**

Para comenzar, sería necesario establecer vínculos formales entre los organismos locales, es decir, trabajar conjuntamente por el bien de los jóvenes y de su educación. Ello implica, en nuestro caso, un trabajo coordinado entre el centro de salud de la zona y los respectivos centros educativos de la localidad, que implique una actuación conjunta, que cubra todas las etapas educativas de la enseñanza y que ponga un concreto interés en la atención a colectivos vulnerables como los son los jóvenes con discapacidad cognitiva.

Importante resaltar el compartir los recursos, tanto humanos como materiales y didácticos, así como fomentar una formación psicopedagógica seria para el personal sanitario encargado de dirigir los programas educativos referentes a sexualidad.

D) Respecto a los **centros educativos:** por una parte, destacar la importancia que la educación sexual debiera tener en el Proyecto Educativo de los Centros, así como también el trabajo

por competencias básicas dentro de las programaciones de aula. Por otra parte, hacer notar la importancia de la autonomía pedagógica, permitiendo flexibilizar las programaciones didácticas y primando unos aprendizajes frente a otros en función de los centros de interés del alumnado adolescente.

- E) Acerca del **personal docente**, incidir en la formación atendiendo a la diversidad (no solo entendida desde la organización de los niveles escolares, los programas plurilingües o de enriquecimiento curricular, ni las adaptaciones curriculares significativas); y conociendo las funciones establecidas para los maestros especialistas en pedagogía terapéutica y la responsabilidad que los Departamentos de Orientación tienen sobre el alumnado con necesidades educativas especiales y sus familias.

También, apostar por los procesos de enseñanza- aprendizaje desde un punto de vista holístico del alumnado como ser humano y desde una perspectiva integral de todas las materias curriculares y los valores sociales.

- F) Por último, **los familiares**: los cuales deben comprender la importancia de la educación sexual en el interior de sus hogares, fomentar un diálogo abierto entre ellos y sus hijos, fomentar aquellas prácticas individuales pertenecientes a la

intimidad personal y que traspasan las fronteras de los centros docentes.

5. CONCLUSIONES

Para comenzar las conclusiones a las que hemos llegado en nuestra investigación

Respecto al alumnado

- A) Tratar con alumnos con necesidades educativas especiales exige, sin duda, dedicación y sensibilidad hacia sus necesidades. Todos sabemos que las actitudes de los docentes son decisivas en la consecución de la inclusión y éstas dependen en gran medida de sus experiencias con alumnos con NEE, de su formación, del apoyo que reciban y de otras condiciones, como la predisposición individual.
- B) La experiencia que hemos llevado a cabo nos planteó un desafío mayúsculo, debido a la controversia que suscita el tema de la educación afectiva-sexual en las personas con discapacidad cognitiva.

Acerca de las competencias básicas

- C) Trabajar por competencias clave es viable, más allá de la concepción de que un alumno es competente cultural y

artísticamente porque ha realizado una torre Eiffel con palillos o una grúa hidráulica con paneles de madera; o que es lingüísticamente competente porque diferencia sustantivos de adjetivos y verbos; o también, que *es un fenómeno* en la competencia social y ciudadana porque es muy simpático. Será viable cuando no oigamos en las sesiones de evaluación valoraciones del 1-5, como si de un bingo se tratara, y por supuesto, solo *en boca* de aquellos profesores competentes para ello (que si el especialista en mates, el de lengua, el de naturales, etc.). Hablar de competencias básicas, es hablar de una concepción diferente de la realidad educativa, es conversar sobre un campo objeto de estudio, es exigir el compromiso no solo de los claustros de profesores, sino de la Administración Educativa.

- D) En las competencias básicas tienen cabida numerosos temas que preocupan a la sociedad del siglo XXI; por ejemplo, la educación medioambiental, la educación para la solidaridad, para la economía, para la ciudadanía, para la política, para la educación sexual, etc.

Sobre la Educación afectiva-Sexual

- E) Este proyecto de educación afectiva-sexual, denominado *El Pájaro Azul*, es solamente un punto de partida con el que

empezar a trabajar esa educación tan especial en las personas con discapacidad intelectual, y que no puede ser un aspecto esporádico del Plan de Acción Tutorial de los Institutos de Educación Secundaria. Actualmente, la educación sexual es efímera como un enjambre de mariposas; hay que trabajarla de forma continuada en el tiempo y generalizarla a otros contextos y momentos de la vida.

En relación a la familia

F) Las actitudes de los padres y madres de los alumnos con discapacidad cognitiva hacia su sexualidad son variopintas. Estas han sido considerablemente estudiadas por diversos autores, como Drupas y Tremplay, que encontraron actitudes sobreprotectoras y desexualizadoras en los familiares, mientras que otros autores, como Fisher y Krajicek argumentaron que la intolerancia se debía a la falta de conocimientos sobre el tema y a la ansiedad ante posibles abusos. Por ello, es muy necesario que se incluya a los familiares en los programas de educación afectiva- sexual, que se les informe de todo y se les haga partícipes de esa formación, a fin de que verdaderamente sean efectivos en las personas con discapacidad intelectual.

Acerca de otros temas

- G) El sentido del humor también es un asunto al que se le debería prestar especial atención, ya que beneficia el bienestar emocional de las personas con discapacidad intelectual. Por ello, es necesario ampliar los conocimientos que se tienen actualmente sobre el tema.

6. POSIBLES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Después del estudio realizado se abren nuevas vías para evidenciar cuáles de nuestras actuaciones, u otras, son más idóneas para atender los diversos aspectos que inciden en estos alumnos y alumnas.

Al plantearnos las posibles futuras líneas de investigación, que se pueden abrir a partir de este estudio, nos surgen los siguientes interrogantes:

- A) ¿Qué relación existe entre las competencias básicas y la teoría de las inteligencias múltiples?
- B) Realizar un estudio longitudinal sobre el impacto del proyecto *El Pájaro Azul* en un grupo de alumnos y alumnas con discapacidad intelectual.

Reflexionando sobre estas cuestiones surgidas al finalizar la investigación, consideramos que la misma ha supuesto un paso inicial, a

Conclusiones y futuras líneas de investigación

la vez que necesario, en la aproximación del desarrollo de las competencias básicas a través de un proyecto de educación afectiva-sexual, incardinado en la programación del aula de apoyo a la integración del IES *San Blas*, de Aracena.

III

REFERENCIAS Y ANEXOS

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Asociación Mundial de Sexología, (2011). Declaración de los derechos sexuales. *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 414. Pp. 24-28.
- AIDD (2002). *Mental Retardation Definition, Classification, and Systems of Supports (10 th)*. Washington, D.C. American Association on Mental Retardation.
- Bajo, M. T; Maldonado, A; Moreno, S; Moya, M. (2003). Las competencias en el Nuevo Paradigma Educativo para Europa. *Universidad de Granada*. Pp. 1-41.
- Barbery, L. (2008). *Abrazoterapia: el lenguaje de los abrazos*. Madrid. Mandala ediciones.
- Barley, N. (1989). *El antropólogo inocente*. Barcelona. Anagrama.
- Barragán, F. (1991). *La educación sexual: guía teórica y práctica, 2ª edición*. Barcelona. Paidós.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. En Revista *Investigación Educativa*, 2003, vol. 21, nº 1. Pp. 7-43.
- Buendía, L. y Colás, M. P. (1998). *Investigación Educativa*, 3ª edición. Sevilla. ALFAR.

- Buendía, L; Colás, M. P. y Hernández Pina, F. (2009). *Competencias científicas para la realización de una tesis doctoral*. Barcelona. Davinci.
- Cabello-Santamaría, F. (2009). *Manual de sexología y terapia sexual*. Madrid. Síntesis.
- Cala, F., Loreto, D., Martínez, E., Molina, C., Pérez, F., Rodríguez, L. y Sánchez, M. (2000). Desarrollo de la sexualidad en personas con discapacidad psíquica. En Amor, J. R. (eds.), *Sexualidad y personas con discapacidad psíquica* Madrid. FEAPS. Pp. 247-258.
- Carreño, M. y Serrano, G. (1993). La teoría de Sternberg sobre el amor. Análisis empírico. *Psicothema*, vol. 5, nº extra 1. Pp. 151-167.
- Carroble, J.A (1993). La psicología de la salud: estado actual y perspectivas. *Revista Latinoamericana de Psicología*, año/ vol 27, número 001. Fundación Universitaria Konrad Lorenz. Bogotá, Colombia. Pp. 25-40.
- De Puelles, M. (2006). *Problemas actuales de política educativa*. Madrid. Morata.
- Dito, E. et. ál. (2004). El ocio y el tiempo libre como claves integradoras en el deficiente mental. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (2). Pp. 181.

- Ferriols, M.J (2011). Derechos sexuales: por un currículo inclusivo. *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 414. Pp. 24-28.
- García Rojas, AD. (2009). Documento policopiado. Máster de sexología y educación sexual. Universidad de Huelva.
- Gil, J. (1993). La metodología de investigación mediante grupos de discusión. *Enseñanza 10-11*. Pp. 199-212.
- Gil, M. (2006). *Análisis de la realidad educativa del profesor/a de apoyo a la integración en los Institutos de Educación Secundaria Obligatoria de Huelva y su provincia*. Tesis Doctoral inédita. Universidad de Huelva.
- Goetz, J. P y LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid. Morata.
- Goleman, D. (2008). *Inteligencia Emocional*. Barcelona. Kairós.
- González Pérez, J. (2003). *Discapacidad Intelectual. Concepto, evaluación e intervención psicopedagógica*. Madrid. CCS.
- González Rio, M. J. (1997). *Metodología de la investigación social. Técnicas de recolección de datos*. Alicante. Aguaclara.
- González Rodero, L. M (1997). *Educación para la salud: la educación afectiva sexual en adolescentes*. (documento policopiado máster 2009).

- Hinojosa, M. J (2011). Desarrollo de la identidad en lesbianas, gays, transexuales y bisexuales. *Cuadernos de Pedagogía*. N° 414. Pp. 30-33.
- Ibáñez, J. (1992). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: técnica y crítica*. Madrid. Siglo XXI.
- Kaplan, A. (1964). *The conduct of inquiry. Methodology for behavioral sciences*. San Francisco. Chandler.
- Krauskopof, D. (1994). *El desarrollo psicológico en la adolescencia: las transformaciones en una época de cambios* (documento policopiado máster 2009).
- Krueger, R.A (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid. Pirámide.
- Lázaro, A. y Asensi, J. (1989). *Manual de Orientación Escolar y tutoría*. Madrid. Narcea.
- López, F. (1995). *Educación sexual de adolescentes y jóvenes: reelaboración de cómo planear mi vida*. Madrid. Siglo XXI.
- López, F. (1995). *Prevención de los abusos sexuales de menores y educación sexual*. Salamanca. Amaru.
- López, F. (2000) Reproducción y placer. Una decisión libre y responsable. En Moreno, C. *Factores psicológicos de la infertilidad*. Madrid. Sanz y Torres. Pp. 79-104.

- López, F. (2002). *Sexo y afecto en personas con discapacidad*. Madrid. Biblioteca Nueva.
- López, F. (2003) Especificidad de la sexualidad en las personas con retraso mental. En Verdugo, M. A. y Jordan, F. B. (eds.) *Investigación, innovación y cambio*. Salamanca. Amaru. Pp. 325-340.
- Malinowski, B. (1989). *Diario de campo en Malanesia*. Madrid. Ediciones Júcar.
- Manzano, V. (1998). Selección de muestras. En Rojas, A.J y otros (eds.) *Investigar mediante encuestas. Fundamentos teóricos y aspectos prácticos*. Madrid. Síntesis.
- Marchesi, A; Coll, C; Palacios, J. (1999). *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid. Alianza.
- Monereo, C. (2005). Internet, un espacio idóneo para desarrollar las competencias básicas. En Monereo et al., *Internet y competencias básicas. Aprender a colaborar, a comunicarse, a participar, a aprender*. Pp. 5-25. México. Graó.
- Monistrol, O. (2007). El trabajo de campo en investigación cualitativa II. *Revista Nure Investigación*, nº 29, Julio- Agosto 2007.
- Moya, A. (2000). *El profesor de apoyo a la integración en la provincia de Huelva: perspectivas sobre la formación inicial*

desde su práctica profesional. Tesis Doctoral inédita.
Universidad de Huelva.

- Moya, J; Luengo, F. (2010). La concreción curricular de las competencias básicas: un modelo adaptativo e integrado. En *CEE Participación Educativa*, 15, Noviembre 2010. Pp. 127- 141.
- Navarro, Y. (2006). *Análisis de un programa de educación afectivo-sexual para la prevención de conductas de riesgo en personas con discapacidad intelectual.* Tesis Doctoral inédita.
Universidad de Huelva.
- Pereyra, M. A. (2008). *La problemática de las competencias en las sociedades del conocimiento: su aplicación a las reformas de la enseñanza obligatoria.* (documento policopiado, Máster 2008).
- Pérez Gómez, A. L (2007). La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas. En Cuadernos de Educación de Cantabria.
- Pérez Juste, R. (1985). Diseño experimental. En De la Orden (Dir.). *Investigación Educativa.* Madrid. Anaya. Pp. 85-87.
- Rodríguez, A. M. (2008). *La empatía.* (documento policopiado curso de Educación Sexual. CES Cardenal Spínola. Sevilla).
- Rodríguez, G; Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa.* Málaga. Aljibe.

- Rojas, L. (2007). *La autoestima. Nuestra fuerza secreta*. Madrid. Espasa Calpe.
- San Martín, R. y otros (1990). *Psicoestadística descriptiva*. Madrid. Pirámide.
- Sarramona, J. (2004). *Las competencias básicas de la enseñanza obligatoria*. CEAC. Barcelona.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona. Paidós.
- Torrico, E. (2009). Documento policopiado. Máster de sexología y educación sexual. Universidad de Huelva.
- Uribe Martínez, I. (2004). Autorreflexión y contemplación del mundo en Ernst Cassirer y Aby Warburg. En Revista *Philosophica*, nº 27. Pp. 317-330.
- Zabalza, M. A. (2004). *Diarios de clase: un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid. Narcea.

REFERENCIAS LEGISLATIVAS

- Ley Orgánica 2/ 2006, de 3 de mayo, de Ordenación de la Educación.
- Real Decreto 1631/ 2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la E.S.O.
- Decreto 231/ 2007, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la E.S.O en Andalucía.
- Orden de 10 de Agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la educación secundaria obligatoria en Andalucía.
- Orden de 25 de Julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía.
- I Plan Integral de Atención a las Personas con Discapacidad en Andalucía, 2003-2006.

OTRAS REFERENCIAS

- <http://www.deseco.admin.ch> (1/12/2010)
Web de la OECD, de la Confederación Suiza sobre el Proyecto DeSeCo.
- http://mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner/archives/2005/12/_deseco_es_el_n.html (01/12/2010)
Web de información, análisis y discusión sobre educación y políticas educacionales, del Portal de Educación Chilena.
- (<http://zonapsicopedagogica.blogspot.com>, 06/02/2011).
Web de materiales educativos y documentos psicopedagógicos.
- <http://competenciasbasicascordoba.webnode.es/razonamiento-matematico/descriptores-de-razonamiento-matematico/> (02/06/2011).
Web del Centro de Profesores de Córdoba.
- <http://www.adideandalucia.es/> (16/02/2011)
Web del Servicio de Inspección Educativa de Andalucía.
- <http://www.mendeley.com> (17/11/2011)
Web de documentos académicos.
- http://fete.ugt.org/Estatal/paginas/publica/Docs/LOE/PUBRDEC_ompbasicas.pdf (08/01/2012)
Web del Sindicato de Unión General de Trabajadores.

