

Educación Afectivo-Sexual en la Educación Infantil

Guía para el profesorado

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

"Educación Afectivo Sexual en la Educación Infantil".

"Guía para el profesorado".

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

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

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

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

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

Depósito Legal: MA-1.320/99

Presentación

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Introducción

1

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

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

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

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

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

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

En el articulado de los dos Decretos se señala que:

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

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

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

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

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

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

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

“Junto al trabajo de las actitudes y valores también es conveniente favorecer la información y construcción de nociones sexuales específicas, cada vez más evolu-

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

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

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

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

Actualmente el desarrollo de los medios de comunicación hace que todo tipo de informaciones lleguen a los niños y a las niñas de forma indiscriminada, aportándoles visiones de la sexualidad humana que no se corresponden con el sentido de relaciones interpersonales equilibradas y satisfactorias en las que el la ternura, la comunicación..., son fundamentales para el desarrollo óptimo de la persona, y en las que se fomentan actitudes positivas de respeto y responsabilidad.

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

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

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

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

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

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

La dificultad mayor es el cambio de actitudes, ya que la Educación Sexual no consiste sólo en transmitir una serie de conocimientos objetivos, sino en fomentar actitudes positivas y responsables ante el hecho sexual humano en el profesorado y el alumnado. La causa es que

esta dimensión humana se ha negado y despreciado en muchas ocasiones y la mayoría de las personas hemos vivido historias de este tipo.

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

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

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

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

Características del material

2

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

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

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

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

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

Este material se compone de dos apartados:

A. Guía para el profesorado.

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

A. GUÍA PARA EL PROFESORADO

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

B. PROGRAMACIONES DE LOS CENTROS DE INTERÉS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Orientaciones evolutivas

SEXUALIDAD EN LA ETAPA INFANTIL (0-6 años)

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

INTRODUCCIÓN

La sexualidad infantil, especialmente entre los 0 y 6 años, es el periodo menos estudiado, por numerosas razones. En primer lugar porque durante siglos, en realidad hasta finales del XIX, se negaba o ignoraba la misma existencia de la sexualidad infantil. Si había manifestaciones sexuales, como los juegos o la masturbación, por ejemplo, se consideraban perversiones propias de niños precoces. En segundo lugar, porque de hecho es difícil estudiar la sexualidad durante este periodo. En efecto, por razones éticas es imposible llevar a los niños a un laboratorio experimental o hacer observaciones en situaciones semiexperimentales; incluso resulta difícil, inadecuado o problemático hacer entrevistas con este fin.

De hecho, lo que sabemos de la sexualidad infantil, aunque importante y suficiente para educar bien a los menores, tiene aún limitaciones:

Los conocimientos aportados por el psicoanálisis sirvieron para reconocer la existencia y la importancia de la sexualidad infantil, pero sus presupuestos son discutibles para muchos profesionales y sus métodos de conocimiento (recuerdos y sueños de pacientes adultos y juegos que son psicoanalizados) inseguros.

Los recuerdos de los adolescentes, jóvenes y adultos, otras de las fuentes de conocimientos utilizada usando entrevistas y cuestionarios, no suelen llegar hasta estas edades tan tempranas y pueden haber sido deformados.

Las observaciones de antropólogos hechas en países con culturas muy distintas a la nuestra sirven para conocer como podría ser la sexualidad si se dieran aquellas condiciones, pero se trata de culturas muy alejadas de la nuestra.

Las observaciones de los educadores y las observaciones de los padres son

una de las mejores fuentes, como veremos, para conocer la sexualidad durante este periodo, porque pasan muchas horas con los menores y éstos, a estas edades, son aún muy espontáneos en todos los sentidos. Pero estas observaciones están, con frecuencia, sujetas a prejuicios e interpretaciones discutibles.

La situación de los conocimientos es tan curiosa que dependiendo de la fuente sacamos una idea u otra. Por ejemplo, si preguntamos a los padres y educadores, nos cuentan que hay muchas conductas sexuales en infantil y pocas durante el periodo de primaria (con seguridad, porque los niños aprenden a ocultarlas); si preguntamos a los adolescentes, recuerdan muchas conductas de primaria y muy pocas de infantil (porque les falla el recuerdo). El siguiente gráfico refleja estos resultados. Lo importante es tener en cuenta que a lo largo de toda la infancia hay muchas manifestaciones de la sexualidad infantil:

Aun así, sabemos suficiente para poder educar bien a los niños. A conti-

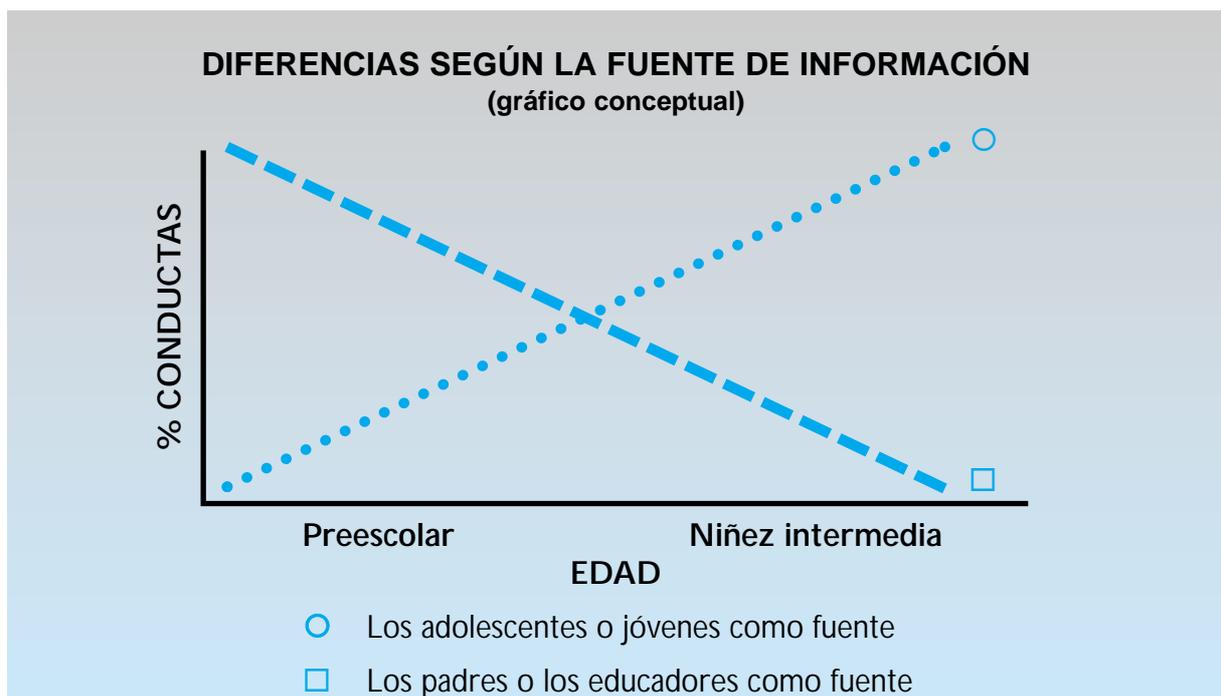
nuación presentamos un resumen de los conocimientos más importantes.

LOS PROCESOS BÁSICOS QUE CONDICIONAN LA SEXUALIDAD

Hay dos procesos básicos que condicionan la sexualidad infantil y, en muchos casos, la sexualidad adolescente y adulta. Se trata de los procesos de vinculación afectiva y los procesos de adquisición de la identidad sexual y el rol de género.

1.1. Las relaciones afectivas y la sexualidad.

Los niños necesitan establecer vínculos afectivos muy fuertes e incondicionales con algunas personas. Es imprescindible que, al menos, se vinculen a una persona, pero es mejor que se vinculen con varias. Sea cual sea el tipo de familia en el que el menor nace, es fundamental que pueda vincularse para sentirse seguro, que le cuiden y que pueda disfrutar de las relaciones afectivas íntimas.



En estas relaciones afectivas incondicionales e íntimas los niños y niñas se juegan dos cosas fundamentales:

A. El grado de confianza o desconfianza con que se van a relacionar con los familiares, el resto de las personas, especialmente con sus amistades y, cuando sean mayores, con las personas que tengan intimidad sexual.

Si las relaciones afectivas en la familia han sido adecuadas se sentirán dignos de ser queridos y capaces de querer, es decir, con autoestima y seguridad suficiente para abrirse a las relaciones con los demás, disfrutar de la intimidad, adoptar compromisos si lo desean, etc.

Si las relaciones han sido inadecuadas se sentirán inseguros, con dudas sobre su valor y capacidad, desconfiando de sí mismo y de los demás, lo que les llevará a sufrir ansiedad en las relaciones o miedo a la intimidad, etc.

Por ello es fundamental que todo niño o niña sea deseado, aceptado, querido, protegido, cuidado y acariciado, estando los padres disponibles para consolarlos en la aflicción y gozar de la intimidad afectiva con ellos.

B. La capacidad de comunicarse, apoyarse emocionalmente y acariciarse en la intimidad sexual.

Durante los primeros años aprenden a tocar y ser tocados (sin otro límite que el del incesto y el abuso sexual), mirar y ser mirados confiadamente, acariciar y ser acariciados, abrazar y ser abrazados, decir palabras de amor y escucharlas, estar próximos físicamente al otro, etc. Estas experiencias nos enseñan el código que después, de mayores, usaremos en la intimidad sexual.

Si uno no lo aprende tendrá dificultades para disfrutar y hacer disfrutar a la otra persona de la intimidad sexual.

Por eso es muy importante todo lo que se dice en este libro sobre educación sexual, pero lo más importante son estos dos aprendizajes fundamentales: la confianza –autoestima– y los instrumentos, el código, de la comunicación íntima. Después de los seis años es muy difícil suplir estas deficiencias, aunque seguramente no imposible.

Si los niños y niñas no tienen la suerte de tener padres adecuados serán inseguros y desconfiados, tendrán miedo a involucrarse en relaciones de intimidad o miedo a ser abandonados.

Por eso hay padres que han ofrecido los elementos esenciales a los hijos a pesar de haberles informado poco o nada sobre la sexualidad (los padres que han sabido quererse y querer a los hijos) y otros que pueden haber dado muchas informaciones sobre sexualidad, pero no han conseguido demostrarle que la vida y las relaciones íntimas valen la pena. Naturalmente lo mejor es hacer las dos cosas a la vez.

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

La identidad sexual debe ser entendida como en juicio –basado en una convicción– por el que cada persona sabe que pertenece a la categoría de mujer (soy mujer) o de varón (soy hombre) basándose en sus características biológicas. El rol de género son las asignaciones (características en el vestir, manera de ser y comportarse en los distintos ámbitos, etc.) que la sociedad considera como propias de la mujer o del hombre.

A. Hasta los dos años. En el momento del nacimiento, hoy incluso antes, la sociedad, a partir de las diferencias biológicas sexuales, fundamentalmente los órganos genitales externos, pone un nombre y asigna un rol sexuado que afecta a todos los aspectos de la vida del niño o niña: los vestidos, los adornos, la ropa de la cuna y el carrito, la habitación, los juguetes y juegos, las aficiones, las características de personalidad esperadas, la conducta deseable, las fantasías sobre el futuro profesional, etc. Antes de que el menor sepa quién es el mismo, la sociedad le asigna un rol que condicionará todo su desarrollo social. La identidad sexual de los menores es un regulado de la conducta tan importante que los adultos no saben interactuar con ellos sin antes conocer si se trata de un niño o una niña.

B. Entre los dos y los cinco o seis años. En torno a los dos años de vida, los niños y niñas se dan cuenta que hay dos tipos de personas diferentes (los hombres y las mujeres; las niñas y los niños), que visten de forma diferente, tienen el cuerpo diferente y actúan en casi todos los contextos de forma diferente. Inmediatamente después, casi a la vez, se dan cuenta de que pertenecen a una o otra categoría. Entre los dos y tres años, salvo deficiencias específicas, todos saben con precisión que hay dos tipos de personas y que pertenecen a uno de ellos. Pero este primer juicio de autoasignación a una categoría no distingue, al menos de forma clara, entre identidad sexual y rol de género. De hecho, hasta los seis u ocho años, es fácil comprobar como, por ejemplo, una niña a la que decimos que vamos a vestir con zapatos, calcetines, pantalones, camisa, etc., de niño, acaba diciendo que entonces ella se convertiría en un niño.

A pesar de que los niños y las niñas saben con toda certeza que son niños o niñas, no adquieren la permanencia de su identidad hasta los cinco o siete años. A lo largo de toda la primera infancia pueden pensar que de mayores tendrán otra identidad y que ésta depende de su voluntad. De forma que, por ejemplo, un niño de tres años puede creer que de mayor será "una mamá".

Pero a pesar de estas limitaciones, la identidad sexual y el rol de género se convierten para los menores, desde los dos años, en un esquema que condiciona las percepciones, la interpretación de la realidad, los recuerdos y su significado, la recuperación de lo recordado y, sobre todo, los comportamientos. Toda la realidad, la de los objetos, el lenguaje, las relaciones sociales, etc., es sexuada y los menores aprenden que lo propio de cada uno de ellos esto y no aquello, usando constantemente como regulador el esquema de género aprendido. Rol de género, como se sabe, frecuentemente discriminatorio con la mujer.

C. A partir de los cinco o seis años. La adquisición de la permanencia en la identidad y la diferenciación entre características anatómicas estables e incambiables y de rol (sociales y cambiantes) requiere capacidades de razonamiento que parecen estar asociadas al periodo de operaciones concretas. Cuando un menor sabe que tiene una identidad para siempre, que no depende de su voluntad y que ésta se fundamenta en las características de su cuerpo y no del rol social asignado podemos hablar de permanencia de la identidad sexual y diferenciación entre identidad sexual y rol de género. El problema mayor que puede presentarse en este campo es el "problema de identidad en la infancia": cuando un menor dice pertenecer al sexo contrario del que

realmente tiene, es decir cuando teniendo una biología de varón se muestra convencido de ser una niña y a la inversa. Aunque en estos casos también suelen preferir jugar con las personas del sexo distinto al suyo, vestir como ellas, etc., el que esto ocurra no es suficiente para definir un problema de identidad en la infancia; es decir, éste se produce cuando dice estar convencido de pertenecer al sexo distinto al que tiene realmente. Si esta convicción la mantienen durante algunos meses y no tiene su origen en delirios psiquiátricos, estamos ante un verdadero problema de identidad. Este debe ser consultado con un especialista, y mientras padres y educadores:

No deben:

- castigar al menor por este motivo, ya que es un problema que depende de la voluntad del menor.
- tampoco premiar de una u otra forma (por ejemplo dedicándole demasiada atención o haciendo bromas del tema).

Sí deben:

- etiquetarle correctamente señalándole su verdadera identidad: “eres un niño o eres una niña”.
- decirle que está, además, muy bien hecho o hecha, y
- que podrá vivir muy bien conforme a su identidad,
- reforzándole cualquier manifestación que se corresponda con su sexo: vestidos que se pone, adornos, juguetes, juegos, etc.

DESDE EL PUNTO DE VISTA FISIOLÓGICO

Cuando el niño y la niña nacen tienen una anatomía y fisiología sexual perfectamente definida, que no va a sufrir cambios importantes hasta la pubertad. Aunque la anatomía es infantil (de menor tamaño, sin vello púbico y sin desarrollo de las mamas) y aunque las capacidades de eyaculación y ovulación (y, por tanto, de reproducción) no aparecen hasta la pubertad, la fisiología del placer sexual está claramente desarrollada: tienen sensibilidad sexual especialmente de los órganos genitales y la capacidad de erección en el varón y vasocongestión en la mujer. Algunos niños y niñas descubren muy pronto estas capacidades y se autoestimulan, como veremos. Para algunos autores incluso se debe reconocer que los niños, desde el primer año de vida, tienen capacidad de tener una respuesta sexual humana que puede llegar, en algunos de ellos, al orgasmo porque pueden reconocerse los cambios propios de éste: respuesta a la autoestimulación, erección y vasocongestión, movimientos rítmicos de la pelvis, cambios en el ritmo cardíaco y respiratorios, cambios en la coloración de la piel, pérdida de atención al entorno, contracciones pélvicas y relajación posterior, etc.

Para los padres y educadores no tiene demasiada importancia la polémica sobre la posibilidad de orgasmo infantil. Lo importante es saber que la fisiología del placer se puede activar y que algunos niños y niñas, desde los primeros años de vida, la descubren y tienden a buscar el placer masturbándose.

La masturbación es una conducta relativamente frecuente entre los niños y niñas de 0 a 6 años. En los primeros años puede verse con relativa frecuencia en los centros infantiles durante la siesta o

incluso en la clase. Es una conducta natural de buen pronóstico, es decir, no predice o anuncia ningún mal presente o futuro. Tanto los menores que descubren la masturbación y la practican, como aquellos que no la practican tienen buen pronóstico. Por tanto, los padres y educadores no deben preocuparse tanto si los menores se masturban, como si no lo hacen.

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

Lo importante es evitar las amenazas y castigos, también el decirles que se trata de una conducta fea y peligrosa. Si los padres tienen creencias religiosas en las que la conducta de masturbación es condenada, tienen todo su derecho a transmitir las, pero no deben decirle a sus hijos que la masturbación sea física y psicológicamente peligrosa, porque no es verdad. No se puede instrumentalizar la ciencia para legitimar consejos basados en creencias religiosas.

OTRAS MANIFESTACIONES DE LA CONDUCTA SEXUAL

Los prepúberes tienen conductas sexuales por varios motivos: la curiosidad

y la necesidad de interpretar el significado de las diferencias entre los hombres y las mujeres, así como el significado de las conductas sexuales que observan, la tendencia a imitar lo que hacen los adultos y, cuando lo descubren, la búsqueda de placer. Por tanto, curiosidad, imitación y placer son los grandes motivos de las conductas sexuales de los menores.

A. El deseo de conocer e interpretar las diferencias corporales y las conductas sexuales propias y de los demás les lleva a hacer numerosas preguntas y a formular algunas teorías infantiles. Las preguntas se suelen referir a diferencias anatómicas o en el vestir entre hombres y mujeres (¿por qué tu tienes pito y mama no; por qué mamá tiene tetas y tu no?), al origen de los niños (¿de donde vienen, como se alimentan, como respiran, etc.?), al lugar por donde nacen y al significado de las conductas sexuales que observan (¿por qué se besan tanto, se muerden, qué están haciendo?). Estas preguntas son muy espontáneas y reiteradas entre los tres y seis años de vida. Posteriormente depende de la actitud de los padres y educadores el que continúen planteándolas o el que se limiten a hablar de estas cosas con sus compañeros, ocultando sus inquietudes a los adultos.

Las preguntas deben ser contestadas.

- en el mismo momento que las hacen,
- con palabras sencillas populares peor que no suenen mal (que no sean sexistas, tengan significados agresivos o puedan ser consideradas de mal gusto); posteriormente, poco a poco, se va introduciendo, especialmente en la escuela, el lenguaje técnico.

- de forma natural y sencilla, de manera que no demos la sensación de explicar cosas misteriosas, delicadas, peligrosas, etc. porque no es así.
- dándoles una visión positiva de la sexualidad. Hay que “cantar” la sexualidad, para que aprendan que es una dimensión humana positiva.
- sin dosificar la información. Es decir, se les debe contar todo lo que pregunten, sin ocultarles informaciones. Es mejor que no entiendan ellos algo que no que decidamos nosotros que “no lo entienden”. No se trata de ocultarles hechos, sino de explicárseles de forma adecuada a su edad.

B. Por imitación. Las conductas sexuales que observan los niños son muy numerosas, especialmente a través de los animales, la familia, el entorno y los medios de comunicación. Los niños reproducen con frecuencia algunas de estas conductas en los juegos y primeras experiencias sexuales. En los juegos reproducen conductas concretas o secuencias amplias propias de los diferentes roles. A través de los juegos pueden tocarse, explorar el cuerpo de los demás, reproducir conductas de los adultos, divertirse, aprender a relacionarse, etc.

En los juegos imitan actividades, roles, de contenido sexual. Aprovechan también para poder explorar a los demás; a veces, incluso para conocer cosas ocultas o para tener determinadas experiencias sexuales.

Hemos de ser benevolentes y dejar a los niños con sus juegos y descubrimientos, siempre que se trate de niños de edad similar o que alguno de ellos esté

demasiado obsesionado con la sexualidad o introduzca conductas que ha aprendido con personas que han abusado de él/o ella. Son las dos únicas indicaciones para intervenir. En todo caso, en los juegos, todo niño o niña tiene derecho a poner límites a los demás y si algo le molesta o no desea hacerlo, los padres y educadores deben intervenir para que sea respetado/a/a. Es decir, la regla mejor, salvo los casos indicados anteriormente, el bienestar o malestar de los propios niños y niñas. Los menores deben aprender a respetarse desde pequeños.

C. Por placer. Como indicábamos más arriba los prepúberes tienen suficientemente desarrollada la fisiología del placer como para que, si la descubren, lleven a cabo conductas de autoestimulación o experiencias sexuales con otros menores. La masturbación es la conducta sexual que mejor expresa la motivación de placer, pero a veces lo buscan también a través de juegos o experiencias sexuales bastante explícitas.

Es muy importante que no tengamos miedo a estos descubrimientos de los niños, siempre que los hagan por sí mismos o en los juegos con las de su edad. Ser benevolentes es el criterio más adecuado, salvo razones, ya indicadas, para la intervención.

En los siguientes cuadros se resumen los resultados de una investigación reciente que hemos hecho sobre sexualidad antes de la pubertad (López, Del Campo y Guijo, 1997) en la que usamos tres fuentes de información: observaciones de padres y educadores y recuerdos jóvenes. Varios cientos de padres y educadores consultados nos han asegurado que han observado con frecuencia numerosas conductas sexuales en los niños de menos de 11 años. Y precisamente cuan-

FUENTE: PADRES
CONDUCTAS SEXUALES PREPUBERALES OBSERVADAS
 % DE NIÑOS Y FRECUENCIA DE CONDUCTAS OBSERVADAS EN SUS HIJOS (durante el último año)

ÍTEMS	Nunca	de 1 a 5 veces	de 6 a 20	Más de 20
1. Hacer preguntas	15	46	32	7
2. Hacer comentarios	16	46	26	11
3. Participar en juegos	22	46	16	18
4. Tocarse los genitales delante de los demás	60	23	12	5
5. Tocarse los genitales cuando cree estar solo	51	30	10	9
6. Masturbarse con la mano	87	9	3	1
7. Masturbarse con objeto	95	4	1	0
8. Ver zonas sexuales de otros	51	32	10	8
9. Palabras de contenido sexual	71	21	7	2
10. Tocar los pechos	37	39	16	8
11. Tocar los genitales	83	14	3	0
12. Mostrar genitales a niños	78	16	3	2
13. Mostrar genitales a adultos	75	14	8	3
14. Imitar con juguetes conductas sexuales	79	15	4	1
15. Imitar besos	62	28	8	2
16. Imitar coito	92	8	0	0
17. Caricias con niño o niña	84	16	0	0
18. Intentos de coito	97	3	0	0
19. Seducir niño o niña	92	5	1	1
20. Excitación sexual	66	17	8	9
21. Enamorarse	76	18	4	1
22. Interés por la pornografía	84	11	2	3

FUENTE: EDUCADORES
CONDUCTAS SEXUALES PREPUBERALES OBSERVADAS
 % DE NIÑOS Y NIÑAS EN EL QUE OBSERVAN ESTAS CONDUCTAS (durante 6 meses)

ÍTEMS	Ninguno	de 1 a 3 veces	de 4 a 10	Más de 10
1. Hacer preguntas	35	45	12	8
2. Hacer comentarios	24	46	20	10
3. Participar en juegos	19	50	19	12
4. Tocarse los genitales delante de los demás	63	28	5	4
5. Tocarse los genitales cuando cree estar solo	70	21	5	4
6. Masturbarse con la mano	81	15	2	3
7. Masturbarse con objeto	92	6	2	0
8. Ver zonas sexuales de otros	53	26	11	10
9. Palabras de contenido sexual	62	25	6	6
10. Tocar los pechos	82	14	3	1
11. Tocar los genitales	85	11	3	1
12. Mostrar genitales a niños	68	25	4	3
13. Mostrar genitales a adultos	93	7	0	0
14. Imitar con juguetes conductas sexuales	76	18	4	2
15. Imitar besos	74	22	3	2
16. Imitar coito	84	11	3	1
17. Caricias con niño	81	13	3	3
18. Caricias con niña	81	13	3	3
19. Intentos coito	88	10	1	2
20. Seducir niño	78	17	4	1
21. Seducir niña	77	14	6	3
22. Excitación sexual	81	16	3	1
23. Enamorarse de niño	68	22	8	3
24. Enamorarse de niña	69	22	6	3
25. Interés por la pornografía	78	15	3	3

do han observado más conductas es antes de los seis años. Después, los menores aprenden a ocultar la sexualidad.

Los padres, como puede verse, cuando se le pregunta por el número de veces que han observado las conductas en su hijo o hija, durante el último año, indican que todas estas conductas han sido observadas en algunos.

También los educadores han observado numerosas conductas en los niños y niñas, especialmente en el periodo que nos ocupa.

Por tanto, es indudable que la sexualidad infantil es muy rica y que debe ser aceptada con normalidad. Si durante este periodo ofrecemos vínculos afectivos adecuados, les ayudamos a conocer su identidad y a estar contentos con ella y, finalmente, respondemos a sus preguntas y somos benevolentes con las manifestaciones sexuales infantiles, hemos hecho lo más importante.

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

A lo largo de la Educación Infantil, el alumnado debe ir adquiriendo una serie de capacidades en torno al desarrollo de la dimensión afectivo-sexual que contribuyen a la consecución de las finalidades educativas de esta etapa.

Estas capacidades son:

- Adquirir los conocimientos básicos que les permitan el contraste de sus teorías, sus concepciones, etc. en torno a diferentes aspectos de la sexualidad humana.
- Appreciar la sexualidad como una forma de comunicación, afectividad y placer entre las personas y cuando se desea, de reproducción.
- Reconocerse como niña o niño, asumiendo positivamente su identidad sexual, libre de elementos de género discriminatorios.
- Actuar con naturalidad ante los temas sexuales, participando en el diálogo sobre estos temas en la escuela y la familia y desarrollando un vocabulario preciso y no discriminatorio.
- Conocer y utilizar algunas normas básicas de cuidado personal y convivencia basadas en la igualdad, el respeto y la responsabilidad.

Orientaciones Psicopedagógicas

5

El ciclo de la Educación Infantil que va desde los 3 a los 6 años se caracteriza por el desarrollo de numerosas capacidades, por un mayor grado de autonomía respecto a edades inferiores, y por la manifestación y probable resolución de una serie de conflictos cognitivos, motrices y afectivos. Entre los factores que determinan estos conflictos, podríamos hablar del proceso de autonomía respecto a las figuras de apego, de las características de su pensamiento egocéntrico, de las nuevas exigencias por parte de las personas adultas... La labor educativa puede favorecer que estos conflictos, que tienen una gran importancia en el desarrollo afectivo-sexual del alumnado, se resuelvan adecuadamente.

Los niños y las niñas de estas edades aún no han interiorizado la moral sexual adulta y se muestran, en su mayoría, de forma natural y espontánea ante estos temas. Depende, en gran parte, de la

actuación pedagógica, que estas actitudes prevalezcan y no den paso a la inhibición y ocultamiento del hecho sexual humano.

A continuación, desarrollamos una serie de orientaciones psicopedagógicas que pretenden guiar la actuación del profesorado en el aula, en relación con el desarrollo afectivo-sexual del alumnado durante el ciclo 3-6 años.

LABOR EDUCADORA

La labor educadora en estas edades no sólo es importante sino determinante del desarrollo de niños y niñas, pues es el educador o la educadora quien favorece la creación de un ambiente que estimula el desarrollo de las potencialidades de niños y niñas, objetivo básico de la Educación Infantil. Por otro lado, media entre el mundo esencialmente subjetivo, en el

que ha actuado el alumnado, hasta ahora, y la realidad objetiva, de relaciones sociales, a las que se va incorporando éste.

En esta evolución, deberá tener presente y analizar el papel que como modelo representa para niños y niñas, puesto que no sólo ejerce el poder que le da ser una persona adulta sino que la fuerte relación afectiva subyacente entre ambos se convierte en soporte esencial de los procesos de socialización, favoreciendo las conductas de imitación. En este sentido, y en relación con el proceso de adquisición de la identidad sexual, el profesorado debe ser consciente de que en estas edades el alumnado se vale de características externas... y ligadas al rol de género (vestidos, tipo de pelo ...) para poder establecer la pertenencia a uno u otro sexo, de modo que deberá cuidar que estos elementos no conlleven aspectos discriminatorios, que dificulten, en consecuencia, la aceptación de su identidad sexual. Del mismo modo, por parte del profesorado, deben programarse actividades que tiendan a compensar aquellas deficiencias con las que niños y niñas acceden a la escuela, y que vienen por su pertenencia a uno u otro sexo ("los niños no lloran", "eso no es cosa de niñas"...).

El educador o educadora también tiene un papel importante en la adquisición de hábitos básicos de higiene, de autonomía y relación personal.... fundamentalmente, para el desarrollo posterior de niños y niñas. La aceptación de una serie de normas básicas de convivencia deberá hacerse de modo progresivo, no forzando y teniendo presente que esta evolución no está libre de vaivenes.

Debe tener especial sensibilidad para percibir las demandas de niños y niñas, tanto de tipo cognitivo, como bio-

lógico y afectivo, dándoles respuesta siempre que se presenten.

SITUACIÓN DE LA QUE PARTIMOS

Es necesario conocer, el grado de información y las actitudes, fantasías y teorías que tienen niños y niñas en torno a aspectos relacionados con la sexualidad. Si conocemos esto, podremos impulsar la creación de situaciones que les permitan contrastar sus conocimientos y actitudes con nuevas informaciones. En estas edades, dicho contraste está basado en la acción, la experimentación y los procedimientos como vía de acceso al conocimiento y a las actitudes positivas.

En muchas ocasiones, las teorías infantiles pueden tener más peso que la información nueva, o niños y niñas pueden elaborar nuevas teorías combinando aspectos de las que tenían con la nueva información. No nos debe preocupar, ya que suponen pasos acordes con su evolución cognitiva y afectiva.

TIPO DE PENSAMIENTO

El calendario madurativo en estas edades, condiciona tanto los intereses como lo que pueden aprender niños y niñas y, en consecuencia, la labor educativa.

Niños y niñas tienen aún dificultades para descentrarse de su propio punto de vista (pensamiento egocéntrico), lo que les lleva a conflictos con sus iguales y con las personas adultas, de cuya resolución dependerá en gran medida su desarrollo afectivo-sexual. El profesorado tiene un

importante papel como mediador en la resolución de estos conflictos, y en que ésta se realice de forma progresiva y sin traumas.

Las características de su pensamiento se manifiestan en un interés por su propio cuerpo y por las diferencias respecto al otro sexo.

Este interés se extiende más allá, pero sólo en relación con situaciones cercanas (madre o maestra embarazada). Debido a las constantes asimilaciones y acomodaciones de sus estructuras mentales a la realidad y viceversa, la progresión evolutiva no se da en estas edades sin continuos vaivenes, por lo que a veces observaremos aparentes retrocesos, que significan reconstrucciones de su pensamiento.

INTERESES Y CURIOSIDADES

Se basan fundamentalmente en la observación de las diferencias anatómicas. Se interesan por lo que tienen o no tienen en relación con el otro sexo. El profesorado debe dar respuesta en términos de lo que tienen (“los niños tienen pene y las niñas tienen vulva”) y no de lo que no tienen “los niños tienen pene y las niñas no” evitando en este caso, por ejemplo en las niñas, posibles sentimientos de mutilación.

Posteriormente, sus intereses suelen referirse al origen de las personas, a raíz de situaciones cercanas: ¿Cómo come dentro, de la barriga?, ¿Por dónde nace?... En este tema, es fundamental contestar siempre, con la verdad, y tantas veces como pregunten. En realidad, pueden estar poniendo a prueba a la persona adulta (si se le ha dicho la verdad) o contrastando sus teorías infantiles.

No debemos olvidar también responder a las preguntas referidas al placer sexual ¿Por qué se besan?, ¿Qué hacen?... , haciendo más significativo su aprendizaje (entienden muy tempranamente los sentimientos de placer y dolor) y contribuyendo a una concepción de la sexualidad no centrada en la procreación y basada en relaciones afectivas y placenteras.

¿QUÉ Y CÓMO ENSEÑAR?

- Es fundamental que en la clase exista un clima de naturalidad y confianza que favorezca el diálogo y la expresión de sentimientos, curiosidades e intereses de carácter sexual, no inhibiendo la naturalidad y espontaneidad propia de los niños y las niñas en estas edades.
- Es importante conocer las formas de pensamiento, teorías, fantasías y mitos más frecuentes, posibilitando su verbalización y contraste con el fin de descubrir lo que hay de correcto e incorrecto en ellas. De esta forma, los niños y las niñas harán una nueva asimilación y acomodación entre la información contrastada y sus concepciones previas. Durante algún tiempo, sus teorías pueden pesar más que la información recibida. Esto es algo que no debe angustiarnos; dicha información no les dañará y recurrirán a ella en el momento en que la necesiten. Hasta dónde llegar con nuestra información nos lo marcarán los propios niños y niñas pues sólo tomarán la que les interese y sean capaces de asimilar en el momento.
- Debemos responder a sus intereses y curiosidades siempre y con

- la verdad, pues la falta de respuestas y las respuestas engañosas conllevan la inhibición de las ganas de saber y una pérdida de confianza en las personas adultas. Lo sexual pasa a ser lo prohibido, lo que debe ocultarse.
- En aras a facilitar el proceso de adquisición de la identidad sexual, debemos favorecer la discriminación entre lo que es porque así viene dado (genitales masculinos o femeninos) y lo que es porque así lo quiere la sociedad (características de género), relativizando en la práctica pedagógica la asignación de estas características a uno u otro sexo (juegos y juguetes, vestidos, adornos...).
 - Debemos dar la misma importancia a todas las partes del cuerpo, fomentando la concepción de éste como elemento de relación consigo y con las demás personas. Asimismo, se ha de potenciar la valoración de su cuerpo tal y como es, resaltando los aspectos positivos de cada persona y potenciando la autoestima.
 - Tiene una importancia fundamental el desarrollo de las habilidades de convivencia necesarias que le permitan su integración en el grupo, ya que niños y niñas chocan en estas edades, desde su propia experiencia de relaciones de apego y de egocentrismo. El profesorado debe ser paciente en este sentido, favoreciendo la eliminación de deseos que no son enriquecedores, como la agresividad y las conductas que lleven consigo algún tipo de discriminación o dominación de un sexo sobre otro.

- Entre las imposiciones sociales que se les hacen a niños y niñas en estas edades se encuentra la relativa al control de esfínteres. El niño y la niña deben entender su significado y tener la capacidad fisiológica para ello. De lo contrario, se producirá una fijación en estas zonas (con carácter sexual, por las sensaciones placenteras que producen) que puede llevar, entre otras cosas, a un rechazo de estas funciones y zonas corporales, que perturban la buena aceptación del cuerpo.

Una buena educación del control de esfínteres debe partir de los ritmos fisiológicos de niños y niñas y ser flexible, teniendo en cuenta que pasan de estar regidas por un ritmo biológico a ajustar la satisfacción a un ritmo externo. Se debe evitar la rigidez y el castigo, teniendo en cuenta que hasta los 4 años es normal que no controlen sus esfínteres.

VOCABULARIO

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

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

En este sentido, y en un momento en que niños y niñas aumentan espectacularmente su vocabulario, es importante combinar el lenguaje “vulgar” para referirse, por ejemplo, a los genitales, con nombres de carácter más científico, de modo que con argumentos como el de facilitar el entendimiento entre todos y todas, se llegue a hacer uso de un vocabulario común y carente de cargas peyorativas y de malicia.

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

MANIFESTACIONES SEXUALES

Los niños y las niñas tienen capacidad para sentir placer desde que nacen, manifestando en estas edades conductas, intereses y curiosidades sexuales. Con frecuencia, observaremos conductas de carácter autoexploratorio, de imitación de las personas adultas, etc.

Estas manifestaciones son fundamentales de cara a un desarrollo adecuado de su sexualidad y, por tanto, no son dañinas ni física ni psíquicamente. Si ante estas conductas reciben amenazas o castigos, estaremos creándoles sentimientos de culpabilidad, además de una concepción negativa y peligrosa de la sexualidad.

La labor del profesorado debe ir en la línea de contribuir progresivamente a que niños y niñas autorregulen sus conductas, adoptando normas de actuación social basadas en el respeto a las demás personas y no en la concepción de la sexualidad como algo sucio, agresivo, peligroso, que hay que ocultar.

Orientaciones Didácticas

A la hora de desarrollar este apartado hemos pretendido resaltar las relaciones que existen entre unos Principios Didácticos generales, las Orientaciones Didácticas que de él se derivan y un Modelo de Actuación Didáctica en el aula que englobe dichas orientaciones.

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

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

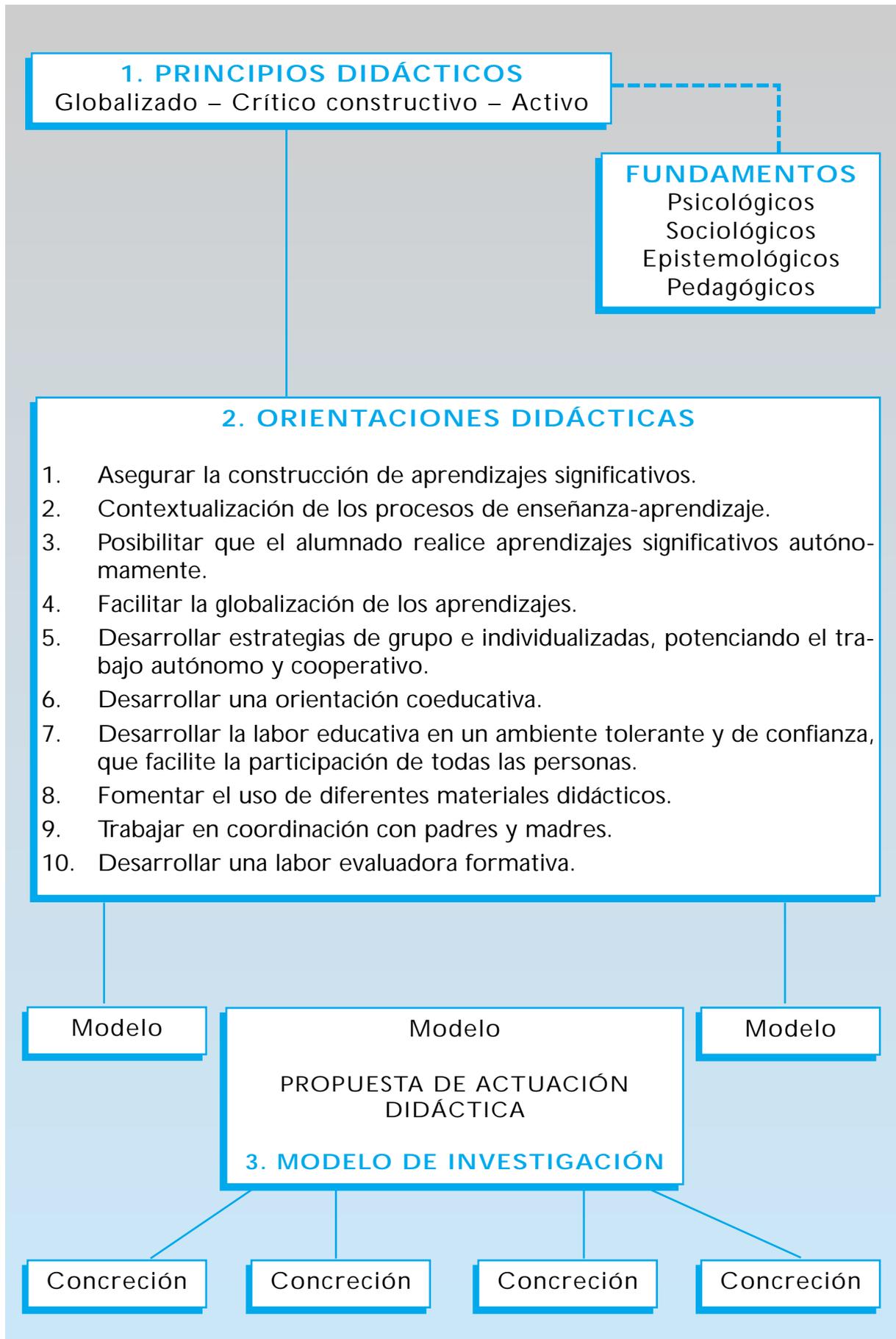
muchas las fuentes en las que podemos ampliarlos y no constituye el objetivo de este material

Finalmente, hemos de clarificar dos aspectos importantes:

a) La Educación Sexual no necesita una metodología especial, distinta. Es decir, la propuesta planteada es trasladable, con la debida contextualización, a cualquier etapa y materia.

b) Serán los y las docentes los que, con sus actitudes, experiencias, formación, reflexión.... progresivamente van a concretar y materializar de forma personal cualquier modelo, cualquier propuesta.

Gráficamente, nuestro esquema relacional es el siguiente:



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

Estos principios didácticos son:

Crítico-constructivo:

Esta característica supone dos vertientes complementarias entre sí.

a) La vertiente personal que implica, por un lado, al profesorado que construye críticamente (reflexionando, investigando ...) su práctica educativa cotidiana; y por otro lado, al alumnado que construye sus conocimientos, actitudes y habilidades en un contexto escolar que facilita estos procesos. Para ello, se debe partir de las experiencias del alumnado, facilitar el aprendizaje autónomo y progresivo, tener en cuenta y aprovechar la diversidad de la clase, facilitar la adquisición de habilidades, actitudes investigadoras ante su entorno social y natural, crear un clima de aceptación mutua y de trabajo cooperativo...

b) La vertiente social supone prestar una especial atención a la estrecha relación escuela-sociedad, que consiste en ir desvelando progresivamente aquellas actitudes, actividades sociales, escolares, que perpetúan la discriminación por razón de sexo, origen social... Esto posi-

bilitará, progresivamente, la construcción de una sociedad y una escuela más igualitarias y enriquecedoras.

Activo:

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

Globalizado:

Todos los procesos de maduración forman una unidad global, indivisible e inseparable de la experiencia adquirida en relación con el medio. Cualquier actividad del alumnado pone en juego mecanismos afectivos, intelectuales, psicomotores, expresivos...

De ahí la importancia de evitar una excesiva parcelación de la realidad y de los procesos de enseñanza, y proporcionar vivencias globalizadoras.

La globalización, a través de tópicos, centros de interés, proyectos de trabajo..., facilita una conexión entre sus intereses (lo que quieren saber), sus capacidades (lo que pueden saber) y el currículo (lo que deben saber), que repercute directamente en un aprendizaje significativo y motivador.

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

2.1. Asegurar la construcción de aprendizajes significativos.

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

Por ejemplo:

- Para que nazca un bebé no hace falta un padre.
- Los niños tienen pene y las niñas no tienen nada.
- ...

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

- ¿Cómo come el bebé en la barriga?
- ¿Por dónde sale?
- ¿Lo puede sacar para verlo?
- ...

De esta forma, se facilita la construcción de aprendizajes significativos que mantengan la motivación e interés del alumnado, que hagan evolucionar sus concepciones infantiles, sus esquemas de conocimientos, que proporcionen la información necesaria en el momento

oportuno. Para contribuir al aprendizaje significativo no se deben descuidar los focos de interés inmediatos, que surgen de improviso ante una situación cercana y que dan pie a abordar algunos aspectos puntuales del ámbito afectivo-sexual.

Ej.: un juego en el que se discrimine a uno de los sexos, la conducta autoexploratoria por parte de un niño o una niña..

2.2. Contextualización de los procesos de enseñanza-aprendizaje

Nos referimos, por un lado, a la necesidad de partir y aprovechar el entorno socio-natural de la escuela para que el aprendizaje escolar no suponga algo ajeno a las vivencias del alumnado, y para que éste vaya asumiendo un papel protagonista y activo en la transformación y mejoría de su realidad.

Por otro lado, el pensamiento de los niños y las niñas de estas edades se caracteriza por ser sincrético y anclado en lo que puede observar, manipular, contrastar... De ahí, la necesidad de partir siempre en sus aprendizajes de la realidad cercana, para progresivamente avanzar en la comprensión de las realidades físicas y sociales que le rodean, evolucionando gracias a la labor docente, desde un egocentrismo personal hacia una descentralización cognitiva y relacional (en interacción con los demás y el entorno).

En este sentido, se desarrollarán actividades como:

- Salidas (ejemplo, para conocer dónde se compran en el barrio los utensilios de aseo para nuestro cuerpo).
- Visitas (ejemplo, a un bebé recién nacido).

- Preguntas (ejemplo, a los padres y madres sobre cuestiones relacionadas con nuestro origen).
- ...

Estas actividades nos servirán para desarrollar hábitos y estrategias de observación, de recogida de información, de comparación, identificación, de clasificación... a través de un aprendizaje motivacional y significativo.

2.3. Posibilitar que el alumnado realice aprendizajes significativos de forma progresivamente autónoma.

El papel del alumnado dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje debe ser, como ya hemos comentado, de principal protagonista, fomentando que sean capaces de "aprender a aprender". El profesorado debe, por tanto, posibilitarlo a través del desarrollo de distintas estrategias educativas acordes con dicho principio, de las que destacan básicamente dos fundamentadas en las diferentes formas de aprendizaje y organización de la enseñanza: estrategias expositivas y estrategias por descubrimiento.

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

- Hacer un uso moderado y racional de las estrategias expositivas (aprendizaje por recepción, uso de la memoria ...) puesto que en estas edades tienen aún mucha dificultad para mantener la atención. La memoria debe desarrollarse en situaciones lúdicas, a través de canciones, refranes, etc.
- Aumentar el espacio y la importancia de las estrategias por descubrimiento y el aprendizaje

experiencial, y de los procedimientos y actitudes investigadoras.

Dentro de esta macro-estrategia es donde queremos enclavar una serie de estrategias específicas que contribuyen a su desarrollo en estas edades.

Estrategias de búsqueda de información: A través de estas actividades se inicia al alumnado en la recogida de ideas y datos que sirven de contraste, familiarizándose al mismo tiempo con las distintas fuentes de información y con su uso.

Dentro de ellas, proponemos actividades tipo como:

- Actividades de manipulación, observación... En estas edades se aprende fundamentalmente manipulando, actuando sobre las cosas que le rodean; de ahí la importancia de diseñar actividades que permitan poner en juego todos los sentidos.
- Recogida de información en revistas, folletos, láminas...
- Encuestas sencillas con una o dos preguntas, cuyas respuestas serán reflejadas a través de dibujos, símbolos...
- Salidas fuera del centro escolar, por ejemplo, para comprobar qué lugares existen para jugar en el barrio...
- Estrategias de organización de la información. Simultáneamente a la recogida de información a través de diferentes canales (entrevistas, salidas, revistas ...), se lleva a cabo el desarrollo de algunas actividades tipo de estructuración cognoscitiva propias de estas edades:

- Actividades de identificación.
- Actividades de comparación.
- Actividades de clasificación (tablas de doble entrada, agrupamientos, etc.)
- Actividades de aplicación (elaborar murales, móviles...).
- Estrategias de aprendizaje en situaciones lúdicas. Este tipo de estrategias se convertirá en el eje organizador esencial de la actividad educativa, ya que a través de ella, las vivencias de lo aprendido serán más agradables, significativas y efectivas.

Este apartado no supone que el resto de actividades tipo que se proponen no deban tener un marcado carácter lúdico, sino que pretendemos señalar la importancia de diseñar, actividades que tengan como fin esencial el que niños y niñas se sientan a gusto y se diviertan, en un ambiente cordial y positivo.

Actividades tipo como:

- Juegos de cooperación, conocimiento, cohesión, juegos populares...
- Puzzles.
- Dramatizaciones.
- Adivinanzas.
- Laberintos.
- ...

Queremos destacar la importancia de introducir en el aula diversos tipos de juegos que favorezcan y potencien las relaciones interpersonales, la autoestima, la cooperación... y que en definitiva contribuyan a la creación de un clima de confianza y alegría. Aunque existe abundante bibliografía donde se recoge este tipo de

juegos, describimos a continuación algunos a modo de ejemplo.

Juegos de presentación

- * Este es mi amigo. Sentados en círculo con las manos unidas. Alguien comienza presentando, por ejemplo, a su compañero de la izquierda con la fórmula: "Este es mi amigo Daniel", y cuando dice el nombre alza la mano de su amigo al aire. Se continúa el juego hasta que todas y todos hayan sido presentados.
- * El tren de los nombres. Situados en círculo. Alguien hace de locomotora y traquetea por la sala el círculo hasta parar delante de una persona y, si sabe su nombre lo dice en alto. La locomotora se da la vuelta y engancha al nuevo vagón y traquetea de nuevo hasta pararse delante de otra persona. Así sucesivamente, hasta que el tren nombrador, compuesto por todos y todas traquettee por la sala.

Juegos de conocimiento:

- * Círculos dobles. Se divide la clase en dos grandes grupos, por el procedimiento de numerarse 1, 2, 1, 2, etc. Todos los nº 1 forman un grupo mirando hacia afuera, los nº 2 forman un círculo exterior al otro, mirando a los primeros y formando pareja con éstos.

Se dan las siguientes instrucciones: ¿Sabes el nombre de tu pareja? Si no lo sabes, pregúntaselo. Una vez respondida esta pregunta, el círculo exterior avanza un paso y quedan formadas nuevas parejas. Se hace otra pregunta y así sucesivamente.

- * **Micrófono mágico.** En círculo. Un objeto hace de micrófono y se pasa de una persona a otra. Se puede hablar o pasar el objeto sin hacerlo, también se puede compartir el "micrófono".

Juegos de cohesión y confianza:

- * **Cesta de frutas.** Sentados en círculo, menos una persona que queda en el centro. Las personas estarán divididas por grupos de frutas (ciruelas, manzanas...). Quien esté en el centro gritará el nombre de una fruta y a las personas a las que les corresponda tendrán que cambiar de sitio, intentando ocupar la persona del centro también una silla de las que ha quedado vacía. La operación se repite. También se puede gritar ¡Frutas!, y entonces todas las personas tienen que cambiar de sitio.

Baile por parejas. Por parejas. La persona que queda sin pareja canta mientras las demás bailan. Cuando el canto cesa, cada persona busca una nueva pareja, y la persona libre busca también la suya. La persona que queda desparejada ahora, es la que comienza de nuevo con el canto.

Juegos de cooperación

- * **El nudo.** En círculo y con los ojos cerrados, se va hacia el centro con las manos en alto. Allí, toman con cada mano, otras manos y se van enredando. Cuando todos los niños y las niñas están cogidos de la mano intentan desenredarse sin soltarse de las manos. Puede haber algunas personas externas al grupo que ayuden, diciendo lo que puede hacerse para deshacer el nudo.

- * **Sílabas musicales.** Una persona sale de la habitación, mientras el resto elige una palabra de tres o más sílabas. Se hacen tres grupos y cada uno elige una de las sílabas. Entre todos seleccionan la melodía que le van a poner, por ejemplo, la seguidilla (cada grupo canta una de las sílabas con esta melodía). La persona que estaba fuera de la habitación vuelve e intenta identificar la palabra, mientras cada grupo canta su sílaba el mismo tiempo que los demás.

Juegos de autoestima y afirmación:

- * **Vuelta a la tortilla.** Por parejas, uno de los miembros se tiende en el suelo y tratará de evitar que compañero o su compañera le dé la vuelta. Para ello podrá ayudarse abriendo las piernas, haciendo presión contra el suelo, extendiendo los brazos, etc.

Después, se intercambian los papeles.

- * **Abrazos musicales cooperativos.** Una música suena, a la vez que los participantes danzan por la habitación. Cuando la música se detiene, cada persona abraza a otra. Cuando la música continúa, los participantes vuelven a bailar. La siguiente vez que la música se detiene se abrazan tres personas. El abrazo se va haciendo cada vez mayor, hasta llegar a un gran abrazo final.

Estrategias de comunicación. Las actividades de comunicación juegan un papel muy importante en el desarrollo y sostenimiento de la motivación del alumnado –"lo que hago es importante" y

“sirve para algo”... en la construcción de conocimientos cada vez más elaborados y descentrados, en la potenciación de la comunicación a través de diversos medios de expresión, etc.

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

- Presentación de trabajos al alumnado de otros cursos, a los padres y madres, a la comunidad del barrio.
- Enviar los trabajos elaborados: monografías, murales, trabajos en barro, plastilina, etc., al periódico escolar, a los amigos y amigas corresponsales, a la biblioteca del aula, del centro...

2.4. Facilitar la globalización de los aprendizajes

La globalización hace referencia a la forma en que se presenta y es percibida la realidad, y a la manera de acercarnos al conocimiento de ella. Psicológicamente, el alumnado de estas edades percibe la realidad de forma global, como un todo, y por lo tanto, es imprescindible presentarles la realidad de ese modo, a través de centros de interés, tópicos, proyectos de trabajo.... mediante los cuales pongan en acción todos los mecanismos implicados en la conceptualización de su entorno, mecanismos del ámbito expresivo (lógico-matemático, plástico, motor-lingüístico).

La parcialización de los contenidos en áreas debe servir únicamente al profesorado, para facilitarle la programación de las actividades de enseñanza.

La metodología de la globalización no se improvisa espontáneamente en el

aula sino que encierra todo un proceso, proceso que puede materializarse de múltiples maneras, en función de la concepción y organización didáctica que cada docente desarrolle en su aula. Esta organización se pretende facilitar mediante una propuesta de Modelo de Actuación.

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

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

Por otro lado, las Unidades Didácticas que presentamos, siguen un enfoque globalizado.

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

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

Ambas formas de agrupamiento deben facilitar el desarrollo del trabajo autónomo y cooperativo. Así, cada alumno o alumna trabaja a su ritmo y nivel construyendo sus concepciones de la realidad y es el grupo el que facilita y promueve el establecimiento de metas colectivas, el contraste de conocimientos y actitudes, el conflicto sociocognitivo...

Estas características son importantes en todo proceso de enseñanza-

aprendizaje, pero imprescindibles para el trabajo cognoscitivo y de actitudes de la sexualidad.

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

2.6. Desarrollar una orientación coeducativa.

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

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

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

En la Educación Infantil, cobra una importancia fundamental como condicionante del aprendizaje, el ambiente que se viva en el aula. Puesto que para muchos niños y niñas es la primera vez que acceden a la escuela, ésta debe garantizar un clima de afectividad y seguridad básicas

que permita y favorezca su participación, la expresión de sus sentimientos, intereses ... y sea un factor de crecimiento personal y relación interpersonal.

El educador o educadora y la relación que establece con cada niño o niña facilita el establecimiento de un vínculo afectivo que contribuye también a crear en el alumnado un sentimiento de confianza y seguridad, fundamentales para su desarrollo afectivo-sexual.

Por último, apuntar que la participación de niños y niñas en la elaboración de normas básicas de limpieza, relaciones, orden, etc., para el aula, influye positivamente en su integración en el ámbito escolar.

2.8. Fomentar el uso de diferentes materiales didácticos.

En las Programaciones, especificamos algunos materiales necesarios o recomendables para el trabajo de la Educación Sexual en los diferentes Centros de Interés.

Hay que conocer el material previamente y elegir en función de las características y necesidades específicas de la programación y del alumnado. Se debe tener en cuenta que todo material es sustituible y que nunca debe estar supeditada la labor educativa a un material concreto.

Debemos dar prioridad en estas edades a los materiales que favorezcan actividades dinámicas y vivenciales, materiales que se puedan ver, tocar, manipular, comparar. En este sentido, el propio cuerpo constituye un material fundamental e insustituible que permite realizar diversas actividades: Expresión corporal, juegos cooperativos, dramatizaciones...

También debemos tener en cuenta que a lo largo de este ciclo se producen importantes avances de todo tipo, que deben ser considerados a la hora de seleccionar el material de uso. Respecto a las fichas de la programación, recomendamos que éstas se seleccionen de acuerdo con los intereses y capacidades de cada grupo-edad. En las primeras edades, es recomendable que éstas sean ampliadas o pasadas a transparencias para favorecer su visualización.

La elaboración de las transparencias se puede realizar siguiendo los siguientes pasos:

1. Seleccionar la parte de información que deseamos proyectar (Ejemplo, eliminar el marco, de la ficha, algunas informaciones, etc.).
2. Fotocopiar el material seleccionado. Si es necesario, ampliarlo o reducirlo.
3. Recortarlo y montarlo sobre una hoja (maqueta).
4. Fotocopiar en acetato (Atender que sea acetato fotocopiable).
5. Colorear (Para ello utilizar rotuladores proyectables indelebles o no, de diferentes colores y trazos).
6. Para centrar la atención podemos utilizar:
 - (A) Transparencias de ventanas:
 - Tapar con una cartulina el acetato y unirlos por los extremos o laterales
 - Picar la cartulina en las zonas que correspondan con la información que se va a dar e ir las levantando progresivamente.
 - (B) Transparencias superpuestas:

- Fotocopiar, en un acetato la información base, y en otros la información complementaria.
- En la proyección, ir superponiendo los acetatos uno a uno, aumentando progresivamente la información.

Otra posibilidad es escribir o dibujar directamente sobre un rollo de acetato que está en el retroproyector. En este caso es conveniente utilizar rotuladores débiles.

En cualquier caso, se debe fomentar el empleo de materiales multimedia, (revistas, diapositivas, libros de imágenes...) teniendo siempre presente que el material o la utilización que se haga de éste lleva implícita, muchas veces, un marcado carácter sexista (texto, ilustraciones) que hemos de analizar, tratando de corregir y eliminar.

2.9. Trabajar en coordinación con madres y padres

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

La familia es el agente esencial en la adquisición de la identidad sexual y además, tiene un papel fundamental en la adquisición de determinados hábitos de convivencia, de autonomía, etc.

La coordinación con padres y madres se puede plantear desde dos enfoques. Por un lado, pidiendo su colaboración e implicación en el proceso de

enseñanza-aprendizaje a través de actividades que requieren tanto su colaboración en casa (encuestas, información, adquisición de hábitos...) como su participación directa en actividades del centro y del aula (talleres, visitas, excursiones ...).

Por otro lado, contribuyendo a su formación y educación en sexualidad, desde el ámbito de competencia de la escuela, y, en concreto, desde las tutorías. Algunos aspectos a tratar serán: proporcionar una serie de conocimientos básicos sobre las características de la sexualidad infantil y facilitar pautas básicas de actuación respecto a este tema.

De esta forma, podremos pedirles la colaboración más importante que pueden ofrecer desde sus hogares en la práctica diaria, cooperando en las respuestas a los intereses y curiosidades sexuales de sus hijos e hijas, favoreciendo los procesos de identidad sexual, fomentando actitudes positivas hacia la sexualidad y conductas no discriminatorias, etc.

2.10. Desarrollar una labor evaluadora formativa.

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

La evaluación la entendemos como un proceso continuo, constante, formativo e integral.

El profesorado se autoevalúa analizando no sólo la evolución directa del alumnado, sino su propia actuación por

medio del análisis de los diferentes elementos didácticos (el equipamiento, los recursos, el tiempo dedicado...) que conforman el proceso de enseñanza-aprendizaje. Uno de los instrumentos que facilita este análisis, sobre todo cuando se comienza o se introduce algún aspecto nuevo como es en este caso la Educación Sexual, es el Diario escolar del profesorado (Pág. 68). También la, autoevaluación ocupa un lugar, de manera que niños y niñas se autovaloren, vertiendo opiniones sobre su propia actuación.

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

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

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

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

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

Análisis de la Expresión Verbal. En este ciclo, es una fuente valiosa de datos, debida a las características de las actividades y de las producciones que realizan niños y niñas. A través de ellos se capta el nivel de vocabulario, de conocimientos, de actitudes, etc.

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

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

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

El análisis y la puesta en práctica de las actuaciones derivadas de los datos y

conclusiones establecidas en el desarrollo de las distintas actividades, contribuirán a la consolidación de los aprendizajes de tipo actitudinal, aprendizajes que en la Educación Sexual y en estas edades son prioritarios y a su vez los de más difícil consecución.

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

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

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

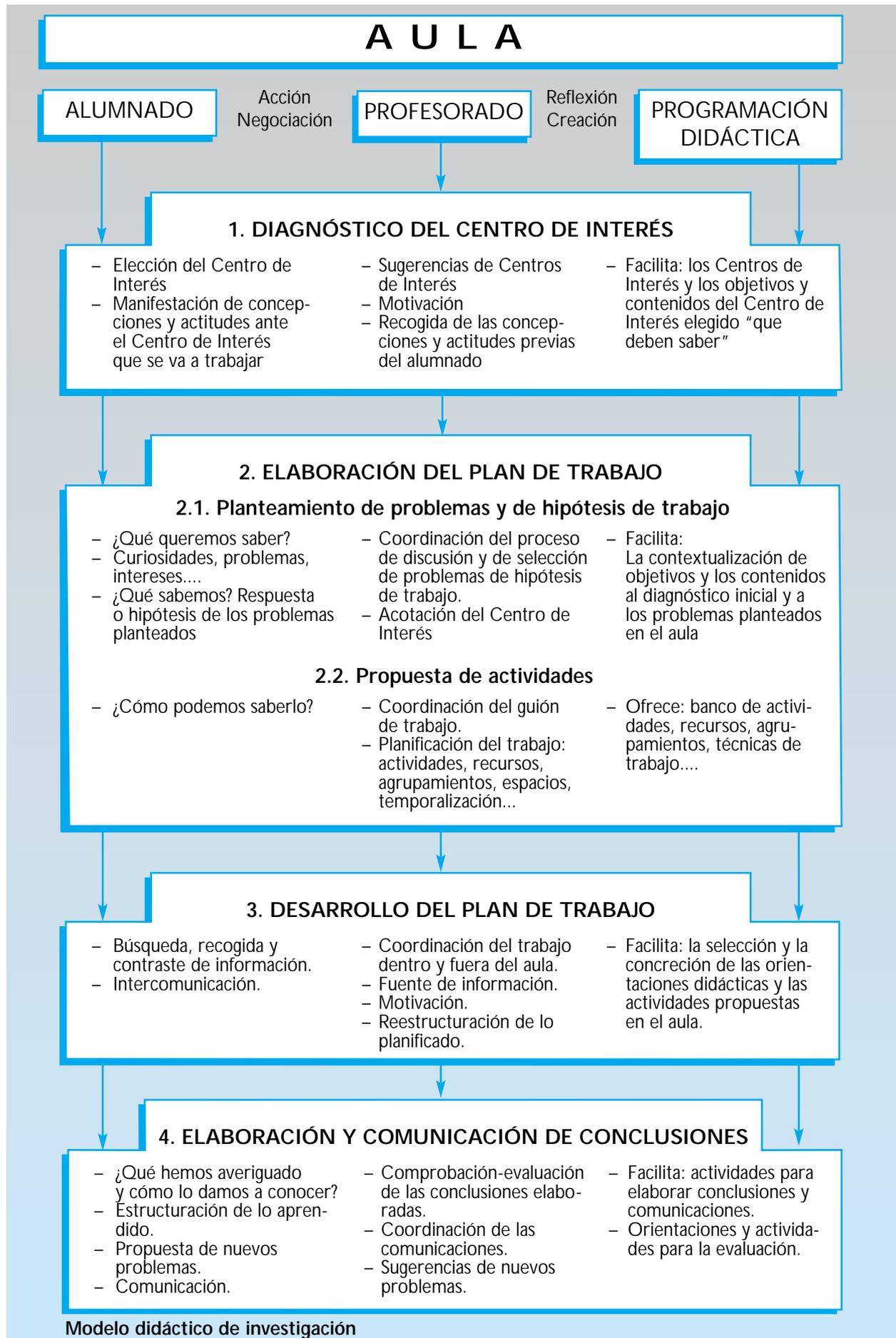
Todas estas orientaciones didácticas generales, expuestas de forma analítica deben ser –y son– materializadas de infinitas maneras en cada aula, según las características personales de cada docente.

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

- El alumnado investigador, fundamentado en el inicio del empleo de una actitud de exploración y de pensamiento operatorio.
- El profesorado investigador, como una persona que actúa y reflexiona constantemente, haciendo que converja lo que el alumnado “debe saber” con lo que realmente “quiere y puede saber”.

- La programación que ha de investigarse, como una hipótesis de trabajo que progresivamente va contextualizándose, contrastándose y dando respuestas a las necesidades y posibilidades del aula.

Este Modelo Didáctico de Investigación que presentamos como propuesta de trabajo en el aula, pensamos que puede ser asumido progresivamente, incorporando a nuestro trabajo cotidiano paulatinamente aspectos innovadores que nos lleven desde un mayor protagonismo del profesorado hasta una cada vez mayor autonomía del alumnado.



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

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

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

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

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

Veamos estas fases detenidamente:

1. Primera fase: Diagnóstico del Centro de Interés.

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

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

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

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

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

2. Segunda fase: Elaboración del Plan de Trabajo.

2.1. Planteamiento de problemas y de hipótesis de trabajo.

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

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

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

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

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

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

2.2. Propuestas de actividades de trabajo.

En este paso, a partir de la pregunta ¿Cómo podemos saberlo?, el alumnado propone una lista de actividades, que aumentará en cantidad y calidad a medida que se familiarice con el proceso. El profesorado recoge, propone y negocia con el alumnado las grandes actividades que han de, realizarse, y planifica las

estrategias organizativas necesarias para el desarrollo de las mismas: recursos, agrupamientos, temporalización, espacio... Asimismo elaborar el guión de trabajo que indique los procesos que han de seguirse para dar respuesta a los problemas e hipótesis planteados: ¿qué se va a investigar?, ¿para qué?, ¿cómo?, ¿quién?, ¿cómo evaluar?, ¿cómo difundir?... Todo ello adaptado a las posibilidades del grupo, fomentando siempre la toma de iniciativas por parte de éste.

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

3. Tercera fase: Desarrollo del Plan de Trabajo.

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

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

El alumnado lleva a cabo actividades de búsqueda, recogida y contraste de información directa o indirecta de diversas fuentes. Observa, manipula, expresa, clasifica, compara, analiza, aplica, resuelve problemas, generaliza... de forma personal y colectiva, de manera que la intercomunicación de lo aprendido favorezca una aproximación descentrada a la reali-

dad y una progresiva reestructuración y cambio conceptual, de procedimientos y de actitudes, que les posibilite una relación más autónoma y enriquecedora con su entorno.

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

4. Cuarta fase: Elaboración y comunicación de conclusiones.

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

Finalmente, el alumnado, después de haber dado respuesta a la pregunta ¿Qué hemos aprendido?, comunica y difunde el trabajo y los resultados obtenidos. Estas actividades repercuten en el enriquecimiento de las ideas obtenidas y en la motivación personal y colectiva, puesto que lo elaborado va a ser tenido en cuenta por otras personas y va a cumplir distintas funciones (biblioteca de la clase, exposición, envío a corresponsales, publicación en los medios de comunicación, reivindicación de mejoras para el centro y la zona...).

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

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

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

Algunas técnicas de evaluación

1. OBSERVACIÓN DIRECTA

Es la técnica más empleada en la práctica escolar, pero generalmente de forma intuitiva y asistemática.

Para que esta técnica sea realmente efectiva es importante que:

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

PROTOCOLO DE OBSERVACIÓN GRUPO-CLASE

Constituye una técnica de observación que permite comprobar la presencia

o ausencia de rasgos o conductas determinadas y el grado en que el grupo clase las posee o carece de ellas.

La valoración se realizará en función de los siguientes criterios:

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

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

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

EJEMPLO DE PROTOCOLO

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

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

2. REGISTRO DE INTERESES

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

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

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

4. ANÁLISIS DE LOS DIBUJOS REALIZADOS POR LA CLASE.

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

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

Algunos indicadores para el análisis de los dibujos son:

- ¿Qué elementos introducen en sus dibujos?

- ¿Aumentan al finalizar el tema?
- ¿Se reflejan los aspectos trabajados en el aula? ¿Cuáles sí? ¿Cuáles no? Ej.: Tema: Nuestro Origen.

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

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

5. DIARIO ESCOLAR DEL PROFESORADO

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

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

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

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

El estudio de estos indicadores nos ayuda a tener una visión general de la dinámica de la clase.

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

Bibliografía básica y otros recursos

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA PARA EL PROFESORADO:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

BRULLET, C. y SUBIRATS, M.

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

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

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

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

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA - ALUMNADO:

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

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

Í N D I C E

	Pág.
Presentación	5
1. Introducción	7
2. Características del material	11
3. Orientaciones evolutivas	17
4. Objetivos básicos de la educación afectivo-sexual en la educación primaria	27
5. Orientaciones Psicopedagógicas	29
6. Orientaciones Didácticas	35
7. Algunas técnicas de evaluación	53
8. Bibliografía básica y otros recursos	59