



Universidad de Valladolid



FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SEGOVIA

TRABAJO DE FIN DE GRADO:

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD AFECTIVO-SEXUAL EN
PRIMARIA Y PREVENCIÓN DE LA DISCRIMINACIÓN

Proyecto didáctico

Presentado por MAGNOLIA DE PRADO ALONSO para optar al título de
Grado en Educación Primaria por la Universidad de Valladolid

Dirigido por:

Dra. Dña. SOFÍA DÍAZ DE GREÑU DOMINGO

“Mucha gente pequeña, en lugares pequeños, haciendo cosas pequeñas, pueden cambiar el mundo”.

(Eduardo Galeano)

DEDICADO...

A Miriam y su bebe. Porque es una gran profesional, pero sobre todo una persona maravillosa.

AGRADECIMIENTOS

Gracias a todos los compañeros, amigos, tutora y familiares que han hecho posible este proyecto y en especial a Chema por su apoyo, no solo con este trabajo, sino en la “vida”, caminando siempre a mi lado.

A mis hijos Rubén y Yoseba, por la alegría que me transmiten.

A Ivan y Laura, por su paciencia y colaboración.

A mis compañeras y amigas Charo y Malú con las que tanto aprendo y disfruto.

Y a mis alumnos, que cada día me ayudan a crecer, con los que tanto me divierto y que hacen que yo sea mejor persona.

RESUMEN

Este Trabajo de Fin de Grado es un proyecto didáctico de educación en diversidad afectivo- sexual para alumnado de segundo curso de Educación Primaria, adaptable a primero y tercero, es decir para el primer ciclo. El objetivo fundamental es fomentar el respeto a las diferentes identidades de género, orientaciones sexuales y la naturaleza de todo ser humano y conseguir un desarrollo pleno y libre de la afectividad y sexualidad del alumnado. Se pretende así evitar las discriminaciones que puedan surgir por estas cuestiones en un futuro. Para ello se han diseñado y puesto en marcha una serie de actividades divididas en tres bloques de trabajo fundamentales: diversidad afectivo-sexual, estereotipos y roles y desarrollo afectivo sexual. Los resultados nos permiten revelar que esta área está muy poco trabajada en la actualidad y que el alumnado se encuentra muy receptivo y motivado en esta etapa.

ABSTRACT

This End of Grade Work is a didactic project in sexual-affective education for “Educación Primaria” students that focuses on second year students, but that can be extended for first and third year students, covering the whole first cycle. The main goal is fostering respect for the different gender identities, sexual orientations and the nature of any human being to attain full students development of both affectivity and sexuality in a freedom environment. The aim is to avoid discrimination, which may arise from these issues in the future. Several activities have been designed and tested, divided in three main work blocks: affective-sexual diversity; roles and stereotypes; and affective-sexual development. The results indicate that there is great room for improvement in this area. Another finding is that students are very receptive and motivated at this phase.

PALABRAS CLAVE

Diversidad afectivo-sexual, orientación sexual, homofobia, estereotipos de género, roles, diversidad de familias, co-educación, desarrollo afectivo-sexual.

KEYWORDS

Affective-sexual diversity, sexual orientation, homophobia, gender stereotypes, roles, family type diversity, co-education, affective-sexual development

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	6
1 OBJETIVOS GENERALES	7
2 JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO Y ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN.....	7
3 FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y ANTECEDENTES.....	10
3.1 La legislación en materia de educación y diversidad afectivo-sexual.....	10
3.2 Teorías sexológicas y de educación afectivo-sexual.....	14
3.3 Cuestiones relevantes del desarrollo afectivo-sexual en la infancia.....	20
3.4 Diversidad afectivo-sexual. Definición de conceptos.....	22
3.5 Antecedentes y experiencias didácticas previas en Educación Primaria.....	25
4 DISEÑO. PROPUESTA DIDÁCTICA.....	27
4.1 Descripción	27
4.2 Destinatarios.....	28
4.3 Competencias, objetivos, contenidos y criterios de evaluación y su relación con los estándares de aprendizaje evaluables.	28
4.3.1 Bloque I. Diversidad afectivo-sexual	29
4.3.2 Bloque II. Género: Roles y estereotipos.....	30
4.3.3 Bloque III. Desarrollo afectivo y sexual.....	31
4.4 Actividades.	32
4.4.1 Bloque I. Diversidad afectivo-sexual. (Diversidad de familias).	32
4.4.2 Bloque II. Género: Roles y estereotipos.....	35
4.4.3 Bloque III. Desarrollo afectivo y sexual.....	36
4.5 Evaluación	38
4.6 Materiales y recursos de desarrollo curricular	39
4.7 Temporalización	39
4.8 Decisiones metodológicas y didácticas	40
4.9 Temas transversales.....	41
5 RESULTADOS	41
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES FINALES.....	45
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	47
APÉNDICES	51
ANEXO I	51
ANEXO II.....	62
ANEXO III	63
ANEXO IV.....	64

ANEXO V.....	65
ANEXO VI.....	66
ANEXO VII.....	68
ANEXO VIII:.....	69
ANEXO IX.....	71

INTRODUCCIÓN

El presente documento representa el Trabajo Fin de Grado (TFG en adelante) de Magnolia de Prado Alonso para la obtención del título de Grado en Educación Primaria de la Facultad de Educación de Segovia perteneciente a la Universidad de Valladolid.

El proyecto didáctico que se presenta es entendido como un conjunto de actividades planificadas que involucran secuencias de acciones y reflexiones coordinadas e interrelacionadas para alcanzar los aprendizajes esperados que favorecerán el desarrollo de competencias. En mi caso, estas actividades tienen un objetivo común y es el aprendizaje de competencias relacionadas con comprensión del concepto de diversidad afectivo-sexual, la tolerancia, el respeto a las diversas orientaciones sexuales y a los diversos tipos de familia, entre otras.

Este proyecto didáctico pretende ofrecer una serie de herramientas y actividades para intervenir en el primer ciclo de Primaria en el área de la diversidad afectivo-sexual ya que, como veremos más adelante, las intervenciones con estos ciclos en la temática del presente estudio son realmente escasas en España. Mi intención es prevenir futuras discriminaciones y por otro lado ayudar a integrar conceptos que, a pesar de estar presentes en el mundo actual, no aparecen en los proyectos educativos de centro.

Actualmente la familia tradicional convive con otros tipos de familia que muchas veces son “invisibilizados” en el aula. Las familias reconstruidas, las familias homoparentales, las familias monoparentales son clases de familia que no aparecen en los materiales escolares que utilizamos, ni en nuestro discurso del día a día. Y si no aparecen, ¿no existen? Existen claro está, pero corremos el riesgo de que sean discriminadas, así como sus integrantes. Por ello creo necesario dotar al profesorado de actividades que puedan paliar estas dificultades.

Por otro lado, el desarrollo afectivo-sexual del alumnado es una parte más de su desarrollo integral, cuestión que muchas veces se olvida en el aula. Fomentar una afectividad y una sexualidad sana, sin tabúes ni estereotipos nos traerá individuos libres que respetan su propio cuerpo y el de los demás y nos “ahorrará” intervenciones posteriores en las que los problemas ya han aparecido.

1 OBJETIVOS GENERALES

Los objetivos generales de este proyecto son cuatro:

- Desarrollar un proyecto didáctico con el que abordar y trabajar la diversidad afectivo-sexual en Primaria (primer y segundo ciclo).
- Evitar la discriminación del alumnado por cuestión de sexo, orientación sexual, identidad de género en esta etapa y en otras posteriores, educando en la tolerancia.
- Sensibilizar a compañeros y compañeras que ejercen su trabajo diario en las aulas para que valoren la importancia de abordar esta área desde etapas tempranas.
- Aportar premisas de mejora que ayuden a otros y otras docentes a aplicar este proyecto u otros semejantes en sus aulas.

Estos objetivos generales son compatibles con los objetivos del título de Grado en Educación Primaria y de una manera especial con el número cinco: “diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana”.

2 JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO Y ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN

Cuando hablamos de diversidad en las aulas, rápidamente nos viene a la cabeza la variedad de alumnos con diferente sexo, cultura, diferentes estilos de aprendizaje, diferentes capacidades, o incluso las diferencias físicas. Lo que pocos contemplan es el amplio abanico de posibilidades de emociones, preferencias, gustos y orientaciones sexuales que presentan no solo el alumnado sino también las familias y el propio profesorado. Por poner un ejemplo, se estima que entre el 7 y el 10 por ciento de la población tiene una orientación sexual distinta a la heterosexual (Movilh, 2009).

Estamos inmersos en una sociedad en la que por un lado en pocos años se han conquistado muchos derechos para las personas homosexuales, y por otro lado, los tabúes y los estereotipos siguen perjudicando y discriminando a muchas personas.

Para la Organización Mundial de la Salud (2004) la sexualidad es un aspecto fundamental del hecho del ser humano. Abarca numerosas facetas como las identidades, las

orientaciones, el erotismo, el placer, las emociones, la afectividad, los roles, los valores, etcétera. El desarrollo pleno de todas estas facetas o áreas es fundamental para el bienestar individual, interpersonal y social. Y dado que la sexualidad se construye de una u otra manera a través de la interacción entre el individuo y las estructuras sociales (Fierrols, 2011), es lógico que la escuela participe de una manera proactiva y adecuada en este desarrollo.

Tradicionalmente el tratamiento que ha recibido la sexualidad en las aulas ha sido o bien inexistente, o bien con un claro enfoque biologicista, centrado en la prevención de enfermedades de transmisión sexual y de embarazos no deseados.

Pero si nos centramos en la diversidad afectivo-sexual, la cuestión no mejora. Para Díaz de Greñu (2010, 2013), el profesorado es reticente a nombrar este tema en sus clases argumentando falta de formación o miedo a reacciones de las familias contrarias.

Pero ¿qué consecuencias puede acarrear que los centros educativos no intervengan en este tema? Revisemos algunos datos de la situación actual. En un estudio realizado por el Grupo de Educación del Colectivo de Lesbianas, Gays, Transexuales y Bisexuales de Madrid (COGAM) en 2011 a 5272 alumnos y alumnas de 37 colegios públicos de secundaria de la Comunidad de Madrid se obtuvieron algunos de los siguientes resultados:

- El 32,25% de las personas que contestaron al cuestionario cree que en su centro educativo los alumnos LGTB son discriminados.
- Una cuarta parte del alumnado (25,35%) tiene prejuicios respecto a la homosexualidad, bisexualidad y transexualidad.
- El 17,85% del alumnado tiene un comportamiento homófobo al añadir insultos o reírse de un compañero agredido por ser o parecer LGTB.
- El 41,82% considera que el profesorado hace poco o nada ante insultos homófobos en el aula. A mayor curso escolar mayor incomodidad muestran por la falta de intervención del profesorado.

Por otro lado, en el informe final "Diversidad y convivencia: una oportunidad educativa" de 2013 realizado por la Universidad Complutense de Madrid bajo la coordinación de José Ignacio Pichardo Galán y en colaboración con la Federación Estatal de Lesbianas, Gais, Transexuales y Bisexuales (FELGTB), la formación en diversidad afectivo sexual es una demanda continua del profesorado y el alumnado que participó en las investigaciones realizadas. Como conclusión del estudio Pichardo et al. (2013)

recomienda que la formación del alumnado en esta área comience lo antes posible y abarque temas diversos como la diversidad de formas de amar y desear y el respeto a todas ellas.

Estas deficiencias encontradas se convierten en oportunidad educativa, ya que el camino a recorrer es largo. Si comenzamos a trabajar desde etapas tempranas (Infantil y Primaria), no solo con intervenciones concretas sino incorporando como tema transversal la coeducación, la diversidad-sexual, la afectividad, la tolerancia y el respeto conseguiremos espacios de convivencia en los que la variabilidad del ser humano será una fuente de riqueza y no de conflictos y problemas psicológicos.

Prevenir los problemas psicológicos derivados de discriminaciones y bullying homofóbico o transfóbico nos parece un objetivo ambicioso pero necesario en un área aún repleta de tabúes, estereotipos y desconocimientos.

Creemos que intervenir desde edades tempranas en diversidad afectivo-sexual es imprescindible, ya que las estructuras interpretativas en estas edades se están formando y como demuestra el estudio de Pichardo et al. (2013), las opiniones y estereotipos son fácilmente modificables. Si la base está bien adquirida, en secundaria evitaremos intervenciones “con prisas” o derivadas de problemas ya instaurados.

Mi TFG, está orientado a proporcionar herramientas de intervención adaptadas a Primaria (primer ciclo), así como guiar al profesorado sobre las dificultades y oportunidades encontradas en el desarrollo de las actividades en las aulas. Esto me va a permitir cumplir los objetivos y desarrollar las competencias necesarias para obtener el grado de educación primaria como son por ejemplo: “diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza-aprendizaje”, “diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana” o “mantener una relación crítica y autónoma respecto de los saberes, los valores y las instituciones sociales públicas y privadas”.

Por otra parte, pero no menos importante, siento la necesidad de justificar este trabajo desde mi punto de vista como madre y como profesora. Quiero que mis hijos puedan crecer y educarse en ese espacio de libertad que permite tomar decisiones sin las discriminaciones y presiones de “los otros” y más aún cuando hablamos de algo tan primordial como lo es la afectividad y la sexualidad. Quiero que se desarrollen en todas las áreas sin imposiciones ni violencia y que aprendan a amar más allá de los barrotes que nos impone la cultura predominante. Esto que quiero y deseo para mis hijos también lo quiero

para mis alumnos y alumnas, por lo que mi trabajo en el aula pretende ser comprometido e incorporar este enfoque en el día a día, desde mis clases de tutoría hasta mis clases de música. La igualdad no debe ser una utopía sino una realidad en el siglo XXI y para ello debemos poder amar y ser sin restricciones.

3 FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y ANTECEDENTES

3.1 La legislación en materia de educación y diversidad afectivo-sexual

En este apartado haremos referencia a algunas leyes, derechos y conceptos que avalan el reconocimiento de la diversidad de identidades y orientaciones afectivo-sexuales. También haremos una breve revisión al conjunto de normas que garantizan, en el marco de la legislación internacional y española, el derecho a recibir una educación que respete y atienda a la diversidad de orientaciones afectivo-sexuales e identidades de género. En primer lugar señalaremos el papel de los organismos internacionales y europeos para después revisar la legislación española.

Legislación internacional y europea

A lo largo de la historia, podríamos encontrar muchos ejemplos de cómo los estados, las comunidades o las diferentes sociedades han reaccionado ante las cuestiones de la orientación y la identidad sexual. Desde la demonización, la vergüenza, la ocultación o la patologización son problemas a los que el colectivo LGTB (Lesbianas, Gais, Transexuales y Bisexuales) se ha enfrentado en todo el mundo. Pero a partir de la década de 1990, las cuestiones relativas al colectivo LGTB empezaron a hacerse presentes en foros sobre los derechos humanos y se empezaron a considerar como tales. Por ejemplo, en 1990, la Organización Mundial de la Salud (OMS) eliminó la homosexualidad de su Clasificación Internacional de Enfermedades Mentales y en 1994 el Comité de Derechos Humanos de Naciones Unidas dictaminó que las leyes que prohíben la homosexualidad violan el derecho a la privacidad y a no sufrir discriminación.

La salud sexual para la OMS (2002) queda definida de la siguiente manera:

“La salud sexual es un estado de bienestar físico, emocional, mental y de bienestar social en relación con la sexualidad; no es meramente la ausencia de invalidez, disfunción o enfermedad. La salud sexual requiere un enfoque positivo y respetuoso hacia la sexualidad y las relaciones sexuales, así como la posibilidad de tener experiencias sexuales placenteras y seguras, libres de coerción, de discriminación y de violencia. Para la salud sexual se logre y se mantenga, los derechos sexuales de todas las personas deben ser respetados, protegidos y cumplidos”.

Los derechos sexuales según la OMS (2002) incluirían entre otros, el derecho a la educación sexual, el derecho a elegir pareja o a llevar una vida sexual satisfactoria, segura y placentera.

Queda claro que para este organismo internacional, la sexualidad queda definida desde un punto de vista holístico que reconocería la diversidad afectivo sexual y el derecho a la no discriminación por este hecho.

En la Declaración de los Derechos del Niño (proclamada por la Asamblea General de la ONU en su resolución 1386 (XIV), de 20 de noviembre de 1959), podemos encontrar igualmente referencias a la protección de los derechos del menor en cuanto a la no discriminación sea cual sea el motivo, así como para que pueda desarrollarse física, mental, moral, espiritual y socialmente en forma saludable y normal, en condiciones de libertad y dignidad (principio 1, 2, 10)

Pero el documento más completo y más específico sobre los derechos de las personas LGTB a nivel internacional es el de los Principios de Yogyakarta¹ que fueron encargados por el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos y que establecen una serie de principios sobre cómo debe aplicarse la legislación internacional en materia de derechos humanos a cuestiones relacionadas con la orientación sexual y la identidad de género.

El derecho a la vida, al trabajo, a la libertad de opinión y expresión, a formar una familia o el derecho a la educación son algunos de los 29 principios que recoge el texto y que son la respuesta ante las graves violaciones de los derechos humanos que están sufriendo personas gays, lesbianas, bisexuales, transexuales e intersexuales en numerosos países.

Y centrándonos más en nuestro objeto de estudio, vemos como el principio número dieciséis del citado texto manifiesta que el derecho a una educación libre de discriminaciones para todas las persona debe ser acatado y además hace responsable a los estados, de garantizar el respeto a las diversas orientaciones e identidades de género, debiendo asegurar que los métodos, currículos y recursos educativos sirven para aumentar la comprensión y el respeto de la diversidad de orientaciones sexuales e identidades de género, entre otras cuestiones.

¹ Principios de Yogyakarta: Principios sobre la aplicación de la legislación internacional de derechos humanos en relación con la orientación sexual y la identidad de género, 2007.

Si revisamos nuestro ámbito más cercano, encontramos que en el año 2000, la UE, en el artículo 21 de la Carta de Derechos Fundamentales de la Unión Europea, censura legalmente la discriminación por motivos de orientación sexual:

«Se prohíbe toda discriminación, y en particular la ejercida por razón de sexo, raza, color, orígenes étnicos o sociales, características genéticas, lengua, religión o convicciones, opiniones políticas o de cualquier otro tipo, pertenencia a una minoría nacional, patrimonio, nacimiento, discapacidad, edad u orientación sexual» (art. 21, Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea, 2000)

En este sentido también se ha pronunciado la Resolución del Parlamento Europeo sobre la homofobia en Europa, aprobada el 18 de enero de 2006, donde se condena enérgicamente toda discriminación basada en la orientación sexual y la identidad de género, y lamentando profundamente que en la Unión Europea, en algunos casos, todavía no se protejan plenamente los derechos fundamentales de las personas LGBT; pide a los estados miembros que garanticen la protección de las personas lesbianas, gays, bisexuales y transexuales frente a la expresión de odio y la violencia homofóbica y subraya que es necesaria una educación sexual de calidad, accesible y respetuosa e insta a los estados miembros y a la Comisión a intensificar la lucha contra la homofobia a través de la educación y por medios administrativos, judiciales y legislativos.

Existe pues, como se acaba de señalar, abundante legislación internacional que consagra la igualdad como principio fundamental, y particularmente la igualdad independientemente de la orientación e identidad sexual de los individuos, así como el derecho a una educación libre de discriminaciones.

Veamos ahora cómo es tratado este asunto a nivel estatal y regional.

Legislación española

Recordemos que hace poco más de tres décadas, en España, aún se condenaba la homosexualidad y las relaciones homosexuales estaban prohibidas. Fue en 1979 cuando se despenalizó, y comenzó a mostrarse en público, aunque sin ningún tipo de reconocimiento. La aprobación de la Constitución Española de 1978, supuso un marco general de reconocimiento de la diversidad, ya que en su artículo 14 reza lo siguiente: *“Los españoles son iguales ante la Ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social” (Constitución Española, 1978).*

Así mismo en su artículo 27 dice: *“La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales”.*

Sin embargo, la lucha de los colectivos LGTB desde la despenalización de la homosexualidad para el reconocimiento pleno de sus derechos ha sido muy dura y aunque en algunas áreas han conseguido grandes avances (por ejemplo la aprobación en 2005 de la ley 13/2005 en la que se reconoce el derecho de la persona a contraer matrimonio con otra, independientemente de su elección, sin distinción por orientación sexual) queda un largo camino que recorrer.

En el ámbito educativo, la legislación española ha tratado de diferente manera la diversidad afectivo-sexual en los últimos años. Desde la Restauración democrática 5 han sido las leyes de educación que se han aprobado:

- Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación (LODE) de 1985.
- Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de España (LOGSE) de 1990.
- Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) de 2002. No llegó a aplicarse.
- Ley Orgánica de Educación (España) (LOE) de 2006.
- Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) de 2013.

En la LOGSE, se ofrecía solo el marco de referencia, considerando la educación afectivo-sexual como un tipo de enseñanza transversal siendo los equipos directivos y las asociaciones de padres de familia quienes tenían que animar a su cumplimiento (Palomino, 2003).

La Ley Orgánica de Educación de 2006 dio un paso adelante e incorporó la necesidad del reconocimiento de la diversidad afectivo sexual (Díaz de Greñu, 2012):

“Entre los fines de la educación se resaltan el pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades afectivas del alumnado, la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y de la igualdad efectiva de oportunidades entre hombres y mujeres, el reconocimiento de la diversidad afectivo-sexual, así como la valoración crítica de las desigualdades... (Ley Orgánica de Educación. 3 de mayo de 2006. BOE 106, p. 17162)

En esta época fue cuando apareció la asignatura obligatoria de Educación para la Ciudadanía, estructura formal en la que se consideraban contenidos relativos a la sexualidad humana y su aspecto más social: nuevos modelos de familia y de relaciones, derechos reproductivos y sexuales, posicionamiento de las identidades y orientaciones, etcétera.

¿Y qué ocurre con la LOMCE? Con la LOMCE (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa de 2013) se suprime Educación para la Ciudadanía y se sustituye por la asignatura de Educación Cívica y Constitucional, en la que no aparecen aspectos como la

homosexualidad o la visión crítica de género. En cuanto a las etapas educativas y sus contenidos específicos, en el Real decreto del currículo específico de Educación Primaria no se hace ningún tipo de referencia a la sexualidad humana más allá del concepto de “abuso sexual” y su prevención (Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria).

3.2 Teorías sexológicas y de educación afectivo-sexual

Pero ¿cómo abordar el tema, cómo conseguir que la educación afectivo-sexual sea adecuada, favorezca la formación completa y el desarrollo integral del alumnado con el que vamos a trabajar y evitar la discriminación? Será necesario integrar la diversidad afectivo-sexual dentro de un modelo que sea capaz de abordar la sexualidad desde un punto de vista holístico como base de toda la intervención. Es importante conocer que los modelos sexológicos son formas de representación social que inciden en la práctica educativa ya que los modelos de educación sexual, se construyen de manera coherente con ellos.

Pero primero revisemos brevemente cómo se ha abordado el tema de la sexualidad en el pasado en las sociedades occidentales. Siguiendo a Barragán (1995), en cuanto a sexualidad hemos de hablar de los modelos judeocristiano, burgués y liberal capitalista. En la Tabla 1 se puede ver las características principales de cada uno de ellos. Por otra parte y siguiendo a este mismo autor, los modelos predominantes en educación sexual han sido: el tradicional (o modelo de educación moral), el preventivo(o modelo de riesgos) y el integrador humanista (Barragán, Bredy y Rivero, 1993). Los modelos de educación sexual se correlacionan de forma directa con los descriptos sobre sexualidad (tabla 1).

Otros autores han hecho una descripción mucho más exhaustiva de los modelos de educación sexual² a lo largo de la historia, pero no los numeraremos aquí por no ser el objeto de este trabajo.

² Una revisión más exhaustiva se puede encontrar en López, Félix (1991). Modelos de educación sexual ayer, hoy y mañana. En IV Congreso Estatal de Sexología (ayer, hoy, mañana) (pp. 33-57).

Modelo Judeocristiano	Modelo Burgués	Modelo Liberal Capitalista
<ul style="list-style-type: none"> • La función de la sexualidad es la procreación como expresión del amor. • Debe ser heterosexual, genital. • Condena explícita del placer, la homosexualidad, masturbación y el uso de los métodos anticonceptivos. • Condena, en suma, todas las manifestaciones sexuales extramatrimoniales. • El deseo sexual no debe ser expresado por la mujer quien debe conservar su virginidad hasta el matrimonio. • La prostitución es tolerada como desahogo del varón, más impetuoso que la mujer. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce el placer aunque de forma no explícita. • El amor y el sexo deben darse unidos aunque el sexo representa "los instintos". • La penetración y la genitalidad siguen siendo las formas preferentes de relación sexual. • Tolera la homosexualidad como algo vergonzoso y poco normal. • La auto estimulación puede producir problemas posteriores. • La conversación de tono hipócrita es el exponente más claro de esta teoría en la vida cotidiana. • Reconoce la sexualidad infantil pero la considera incompleta. 	<ul style="list-style-type: none"> • La función primordial de la sexualidad es la comunicación, el afecto y el placer. • Defiende la necesidad de satisfacción sexual tanto en el hombre como en la mujer. • Se respetan todas las orientaciones sexuales. • Permite el uso de todos los métodos anticonceptivos. • Propone formas de relación sexual no genitales. • La auto estimulación constituye una conducta sexual normal. • La consecución del orgasmo no es, necesariamente, el fin último de las relaciones sexuales. • Se afirma la existencia de la sexualidad infantil como expresión natural y completa.
↓	↓	↓
Modelo de educación sexual Tradicional	Modelo de educación sexual Preventivo	Modelo de educación sexual Integrador-humanista
<ul style="list-style-type: none"> • Su objetivo es preparar para el matrimonio y para que se viva la sexualidad conforme los principios o creencias morales o religiosas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Su objetivo es evitar los riesgos que la propia actividad conlleva. 	<ul style="list-style-type: none"> • Su objetivo es fomentar que la persona pueda vivir las diferentes posibilidades de la sexualidad en cada edad conforme a la persona o personas implicadas deseen.

Tabla 1. Modelos de sexualidad y modelos de educación sexual (elaboración propia con datos de Barragán, 1995, pp. 85-86).

Estos modelos, en mayor o menor medida, han promovido la "homogeneización" del comportamiento sexual humano contrariamente a la defensa de la diversidad y la multiculturalidad (Barragán, 1995).

Para poder afrontar este proyecto educativo creemos que es necesario utilizar un modelo ecléctico que permita la inclusión de todas las realidades que podemos encontrar en el aula y en la sociedad en general. Anteriores clasificaciones han resultado insuficientes para describir la complejidad de la sexualidad en la especie humana y también en otras especies animales. Por ello, nos serviremos de varias teorías y estudios como el *Modelo del Hecho Sexual Humano de Amezúa, la teoría Queer y los modelos de aprendizaje vinculados al aprendizaje sexual*.

El modelo de Amezúa nos servirá para entender el proceso de sexuación desde que nacemos hasta que morimos, cuestión que utilizaremos para poder adaptar nuestros objetivos de intervención a las etapas de desarrollo de nuestro alumnado. La Teoría Queer nos ofrecerá una visión que nos permitirá entender, de una forma novedosa, la construcción social de la sexualidad y que será muy útil a la hora de no dejar de lado las infinitas diferencias que se dan en la sociedad en cuanto a diversidad afectivo-sexual. Los modelos de aprendizaje vinculados al aprendizaje sexual servirán para progresar en el desarrollo de la educación afectivo – sexual.

1) Desde la sexología hablar de Educación Sexual es fundamentalmente hablar del *Hecho Sexual Humano* (Amezúa, 1999), hablar de personas que son sexuadas, que se viven como sexuadas y que se expresan y se relacionan como tales.

El Hecho Sexual Humano abarca a todos y a todas, se trata de hablar de sexualidades en plural, de las personas de edades, culturas, capacidades, y realidades diferentes.

Plantear la Educación Sexual desde el marco del Hecho Sexual Humano (HSH) como el Hecho de los Sexos, requiere tener en cuenta las dimensiones de la sexualidad humana: la sexuación, la sexualidad y la erótica, la amatoria y la pareja.

El concepto de *sexuación* da cuenta del proceso en el que los sujetos se hacen de uno u otro sexo. En ocasiones, y de forma indistinta, se llama también a este fenómeno diferenciación sexual para indicar que dicho proceso se realiza en el continuo de uno y otro sexo y la correspondiente distribución de la mezcla de los dos, así como su reparto de los elementos o factores sexuantes. En la condición humana no se da nunca un sujeto sexuado en su estado puro, es decir, absolutamente masculino o absolutamente femenino. Este dato es uno de los principios más asentados y confirmados de la Sexología y a través del cual se explica la variedad y diversidad de los modos, matices y peculiaridades que se dan en uno y otro sexo.

De cara a nuestro trabajo en educación sexual tendríamos que tener en cuenta que lo hacemos con seres únicos e irrepetibles, desde cada proceso peculiar y particular y reconocer ese valor.

La sexualidad es la manera en que cada persona tiene de vivir “el hecho de ser sexuado”. Es una categoría subjetiva y no hace referencia exclusivamente a planteamientos anatomofisiológicos. La referencia más clara de la sexualidad son “las vivencias” y como cada cual se siente en su intimidad y cómo va viviendo ese proceso de construcción en hombres y mujeres. Es la manera propia de verse, sentirse y vivirse como ser sexuado, como uno de los dos sexos. Desde una intervención educativa se tratará de que cada persona se conozca y se acepte como es y lo que es. La vivencia del hecho de ser sexuado como hombre o como mujer podrá ser sentida en su matiz homosexual o heterosexual.

La erótica se refiere a la forma concreta de expresar lo anterior, lo que somos y lo que vivimos, con múltiples formas de expresión y que es personal y particular.

En el desarrollo de la erótica entran en juego muchos factores, pero también los propios valores y creencias, la forma de pensar y de entender las relaciones sexuales y las relaciones de pareja, los sentimientos y la importancia que se den a los mismos, así como todas las demás cosas que se puedan considerar importantes.

También son importantes otros planos de trabajo como podría ser el *Ars Amandi*, es decir, “los modus operandi” o la importancia de la *relación de pareja* y todos los aspectos que rodean a esta y los aspectos referidos a la pareja.

El objetivo del proceso educativo desde este modelo es que cada cual se sienta a gusto con su forma de expresar la sexualidad. Las formas de expresión tienen dos vías y las dos han de ser objeto de atención. Una son los deseos, las fantasías y otra los gestos, las conductas. También son expresiones de la erótica las caricias, el abrazarse, el coger de la mano,... del mismo modo que lo es el coito.

2) *La teoría queer*, en las últimas décadas, viene a contradecir el paradigma dicotómico de la masculinidad y la feminidad, hablando de un continuo entre lo que se conoce como hombre y mujer. Así, esta teoría habla de diversidad intersexual innata, y cómo la presión y la norma social sexual dicotómica obliga a las personas a decantarse por uno de los dos modelos preestablecidos, y a asumir una determinada identidad de género y sentirla como propia (Luengo y Gutiérrez, 2008). Esta teoría marca que las identidades no son rígidas, sino flexibles, y que es cada persona la encargada de construir su propia identidad, y de seguir el modelo que crea, de acuerdo a sus necesidades y deseos. No existen así los hombres ni las mujeres, ni siquiera por razón de sexo, sino que cada persona

construye una identidad única y propia. Es decir, lo “queer” no sólo desarma la perspectiva de género actual, sino que construye otra nueva, de infinitas posibilidades, que precisamente se caracteriza por la ausencia de normas (Hernández, 2009).

Para Luengo y Gutiérrez (2008), los cambios sociales son lentos y hasta que estos se materializan seguimos estando prisioneros de las normas que conforman nuestra socialización y seguramente serán las personas que participan de la cultura queer la semilla que contribuirá al cambio radical de forma que la sociedad del futuro contenga esas nuevas identidades no impuestas, diversas, mutables y adaptables a las necesidades vitales de cada persona. Ahora bien y hasta tanto esto se produzca seguiremos hablando del proceso y procedimiento de la construcción de la identidad de género que no se realiza de la misma manera en las niñas que en los niños, ya que las normas diferenciadas elaboradas por cada sociedad para cada sexo no tienen la misma consideración social y existe una clara asimetría en la forma en que las personas se adaptan y acomodan a las expectativas que la sociedad tiene para cada una de ellas.

Para Berná (2012) una pedagogía queer no eliminaría las etiquetas (homo, gay, lesbiana, mujer, hombre, etcétera) sino que permitiría poner énfasis en el sentido y significado de dichas etiquetas y las dinámicas que estas etiquetas implican.

3) Analizar los *modelos de aprendizaje* vinculados al aprendizaje sexual tiene importancia porque observaremos cómo se produce el aprendizaje sexual así como las fuentes más utilizadas para el mismo. Así podremos diseñar técnicas de intervención adecuadas. Siguiendo a Muñoz y Revenga (2005) revisaremos el aprendizaje de actitudes, el aprendizaje ético y el aprendizaje de la identidad sexual y de género.

El aprendizaje de las actitudes. En el caso de la educación sexual, el aprendizaje de las actitudes resulta un hecho clave para la eficacia de la misma resultando necesario analizar cómo se produce este aprendizaje en el proceso de enseñanza/aprendizaje, e intentar clarificar qué dimensiones vinculadas a las actitudes de los sujetos, que están en el proceso educativo, se van a desarrollar a través del trabajo en clase.

Cuando se trata de abordar el aprendizaje de actitudes, es necesario tomar en consideración los siguientes planteamientos y referentes:

- que los procesos de enseñanza-aprendizaje afectan tanto al dominio cognitivo como afectivo.
- que se debe de conectar el aprendizaje de conocimientos con los procesos deliberativos.

- que se debe asegurar que la adquisición de actitudes se vincule a aprendizajes significativos de informaciones relevantes.
- que se debe vincular lo local con lo global y lo personal con lo social, buscando planteamientos holísticos.
- que se han de vincular los procesos de aprendizaje con la toma de decisiones.
- que se debe fomentar la participación activa del alumno.
- que el profesor ha de implicarse en los procesos de cambio de actitudes ya que mediante este proceso se irá penetrando en las actitudes y estas podrán ser "aprendidas" o "reaprendidas".

El aprendizaje ético. Kohlberg (1976), Hers, Reimer y Paolitto (1979) proponen seis estadios sobre la evolución del criterio moral y las experiencias de enseñanza moral ética. Preconvencional, Convencional y Posconvencional son los niveles que a su vez se subdividen en dos estadios cada nivel. Desde una moralidad heterónoma basada en el egocentrismo hasta el último estadio que está regido por los principios éticos fundamentales, el aprendizaje de la ética ayuda a comprender el interés de los alumnos, desde una dimensión ética, por las cuestiones sexuales y así entender mejor sus acciones y estimularles hacia la cooperación, empatía, y responsabilidad compartida en el aprendizaje sexual a partir de dichos intereses.

La identidad sexual y de género. La identidad sexual y de género han tenido amplio desarrollo en investigaciones y trabajos realizados acerca de la educación sexual, dando lugar a toda una serie de teorías que han trabajado sobre el aprendizaje de estos constructos tales como la teoría del aprendizaje social que señala que los roles masculinos y femeninos se aprenden mediante el reforzamiento y la socialización diferenciada según el sexo o las diferentes teorías cognitivas que ponen el acento en el proceso de adquisición de la identidad sexual y de género en el juicio de autclasificación como niño o niña. De este modo la adquisición de la identidad sexual y de género, la distinción entre ambas identidades y la capacidad de relativizar y criticar los contenidos sociales asignados a los roles de género dependerán, básicamente, de los procesos mentales que tienen lugar entre la infancia y la adolescencia.

Como conclusión, han sido muchas y variadas las formas de acercarnos a la sexualidad desde la Antigüedad. Los diferentes modelos y teorías creados desde la Biología, la Psicología, la Sociología, la Pedagogía, la Filosofía, el Feminismo o incluso la Religión

hace que el proceso de estudio esté en continua evolución y sumido en contradicciones. La sexualidad es un hecho que abarca varias dimensiones del ser humano y que además está íntimamente ligada a la cultura, por lo que para establecer un proyecto educativo consistente y que tenga en cuenta todos los aspectos, deberemos beber de varias fuentes teniendo en cuenta siempre los modelos más relevantes para que nuestro trabajo en las aulas de como resultado la ausencia de discriminaciones, el aumento del respeto a la diversidad y la formación de personas más tolerantes y felices.

3.3 Cuestiones relevantes del desarrollo afectivo-sexual en la infancia

Para Sáez Sesma (2003) es importante destacar en este punto que sexualidad infantil no es lo mismo que la sexualidad adulta. La sexualidad infantil está poco diferenciada y poco organizada en relación con la el adulto. Los órganos sexuales están poco desarrollados, la cantidad de hormonas sexuales en sangre es muy pequeña y las sensaciones de placer no han adquirido aún significados específicos. Se trata de una dimensión sexual, afectiva y social. Varios temas son importantes en esta etapa con respecto al desarrollo de la sexualidad que nos ayudarán a la hora de establecer los objetivos específicos en nuestra intervención:

- *El apego.* La necesidad de vinculación afectiva y de los vínculos de apego en la infancia facilitan la consolidación de sentimientos de seguridad y protección. Con estas figuras se aprende la comunicación íntima, a reconocer y expresar emociones. El contacto corporal y la comunicación con las figuras de apego pueden ser decisivas para establecer una sexualidad que se viva con tranquilidad. Es importante mostrar afecto y permitir que manifiesten emociones.

- *La curiosidad.* Hay que tener en cuenta en la infancia cómo se resolverá su curiosidad, como se responde y se abordan sus preguntas y la actitud de los educadores y educadoras ante las inquietudes que vayan planteando ya que en muchos casos, éstos actuarán como modelos de referencia para ellos.

Es necesario satisfacer la curiosidad infantil con una buena información sobre sexualidad. La falta de respuestas ante sus dudas convierte lo sexual en prohibido. La espontaneidad infantil puede desaparecer si no se ofrecen respuestas adecuadas y sinceras. Si se habla de sexualidad y los niños y niñas escuchan hablar de ella, aprenderán a hablar y llenar de contenidos y significado la palabra sexualidad. No basta dar información adecuada

es importante que sus modelos de referencia vivan su sexualidad con naturalidad, que quiere decir ser capaz de mostrarse como cada cual es.

- *La autoestimulación infantil.* Tiene como objeto la autoexploración y también el placer. Pero sus significados son diferentes en la infancia y la edad adulta. La actitud que las personas adultas mantengan respecto a estas conductas, será una de las causas que originen los significados. Los gestos, las consignas, los límites que se establezcan y la coherencia de éstos con otros comportamientos harán que lo “que tiene que ver con lo sexual” caminen o crezcan hacia lo íntimo o lo privado o lo hagan hacia lo público.

Los niños y las niñas pueden jugar a tocarse o a desnudarse por varias razones entremezcladas: curiosidad, imitación, juego... La clave está en la actitud de las personas adultas frente a estos juegos. Es importante no ver con ojos de adulto lo que hacen los niños o las niñas.

- *Identidad sexual y género.* En el proceso de construcción de su identidad sexual los niños y las niñas se van dando cuenta de que pertenecen a un sexo y no al otro. Hacia los dos años se autoclasifican en función de lo que parecen. Sobre los 6 años suelen sentirse chicos o chicas. A partir de esta edad, ya casi todos se sienten chico o chica, independientemente de sus gustos, e incluso de sus genitales. Es lo que se llama constancia sexual.

Lo que a estas edades un niño o una niña consideran que les hace identificarse como tal, tiene que ver con el género o construcción social que hace que algunas conductas, juegos, formas de expresar los sentimientos que sean considerados de chicos o de chicas.

Los educadores y educadoras deben tratar de ayudar a forjar la constancia sexual (sea la que sea), evitar la desigualdad en los roles de género y favorecer el respeto por las diferentes orientaciones sexuales. Se trata de abrir el abanico de las posibilidades. Identidad sexual, orientación del deseo y género son tres cosas diferentes.

En estas edades es cuando se pueden forjar los cimientos con los que construir muchas cosas, es buen momento para trabajar desde lo importante, sin prisas y sin urgencias, como suele ocurrir en la adolescencia.

- *Moral sexual.* A partir de los 6 años siguen los cambios graduales, se incrementa su curiosidad por saber y empiezan a tomar conciencia de la moral sexual adulta, que se interiorizará como reglas fijas, universales y eternas.

Es importante que las reglas sean razonadas y explicadas, dentro de una concepción positiva de la sexualidad y que posibiliten la convivencia con quienes piensen de otro

modo. Sus preguntas son importantes como oportunidad para abordar lo que quieren saber, lo que pueden saber y lo que necesitan saber.

- *Aprendizaje observacional.* Los medios de comunicación van a proporcionar numerosos modelos de conducta sexual. El aprendizaje por observación es fundamental en sexualidad, pero en estos medios hay demasiadas ausencias, demasiadas distorsiones. Son de gran importancia los modelos reales, las figuras de apego o aquellas figuras de referencia para ellos y ellas. Se trata de ofrecer modelos no perfectos y sí reales.

3.4 Diversidad afectivo-sexual. Definición de conceptos

Como ya hemos dicho, la sexualidad hace referencia a muchos aspectos que incluyen el sexo genital, el género y los roles de género, las identidades sexuales y de género, la orientación sexual y la conducta sexual. También hace referencia a la afectividad, las emociones y la familia. La convivencia de enfoques tradicionales con enfoques basados en la diversidad afectivo-sexual está provocando conflictos que provocan desorientación y desconocimiento en los educadores y educadoras. Creemos necesario definir algunos de estos conceptos en esta sección, no como manera de etiquetar y estereotipar al alumnado en categorías cerradas sino más bien como forma de comprender mejor el ya por sí complejo concepto de sexualidad. Para definir estos conceptos nos hemos basado en la guía “*Diversidades en construcción: una cuestión de educación*” del Colectivo Algarabía (2011).

Sexo y género. El sexo hace referencia a las diferencias biológicas de los miembros de cualquier especie animal, que acaban por marcar la diferencia entre machos y hembras. En la especie humana sería el equivalente a hombre o mujer, desde el punto de vista biológico. Incluye todos los elementos sexuados del organismo como las gónadas, los cromosomas, los genitales y las hormonas sexuales. En este sentido también aparecen personas que no presentan claramente los rasgos sexuales de hombres o de mujeres, sino que cuentan simultáneamente con rasgos genitales internos y externos de ambas condiciones en diferente grado, lo cual impide definir si el individuo pertenece a uno u otro sexo. Son los llamados intersexuales.

El género, por su parte, se trata de una construcción social que cada sociedad hace de la interpretación de determinadas realidades biológicas. El género nos permite comprender las relaciones de poder subyacentes a las oposiciones de tipo “la mujer es emotiva y cooperativa mientras que el hombre es racional y competitivo”, ya que las cualidades atribuidas a la masculinidad son mejor valoradas socialmente. Desde esta perspectiva se evidencian problemas como el sexismo y el rechazo a la diversidad sexual, que perpetúan la

desigualdad entre personas por motivos de género o de orientación sexual (Molinuevo, 2011).

La definición de sexo y género nos obliga a hablar de los *roles de género*, que han ido variando muy ampliamente a través de las diferentes culturas y de la historia. El rol es la función, el comportamiento que se espera de cada persona, por lo que los roles de género son un conjunto de normas de comportamiento, que se atribuyen a los seres humanos según se los identifique como hombre o como mujer. Los roles de género varían según las diferentes etapas históricas, las culturas, la influencia de la Religión, etcétera. Por eso se entienden como una construcción social.

Identidad de género. La identidad de género es la identificación de las personas con un determinado género (femenino/masculino/ambos/ninguno) independientemente del género asignado al nacer. No siempre la identidad de género de las personas se ajusta al sexo genital. Una persona *transexual* es aquella persona que nace con el sexo biológico de un género que no le corresponde. Por ejemplo, una persona que nace con genitales y características físicas de varón, pero que psicológicamente se siente mujer, o a la inversa. Una persona *cissexual* es una persona cuyo sexo/género coincide con el sexo/género que se le asignó al nacer. El término *transgénero* es un término más amplio que el de transexual y se usa para identificar a aquellas personas que, a pesar de no sentirse bien con su sexo legal, no desean tampoco una adaptación completa al sexo legal contrario (tratamiento hormonal o cirugía de reasignación sexual). Por tanto, no todas las personas transgénero son transexuales. Estas quieren vivir un rol distinto al asignado, manteniendo su cuerpo inalterable o parcialmente alterado, puesto que pueden sentir que no encajan en ningún género, en ambos, o en el género contrario.

La orientación sexual. Es la atracción física hacia una persona por razón de su sexo. Una atracción constante hacia otra persona en el plano no sólo sexual o erótico, sino también emotivo, romántico y afectivo. Es por ello que utilizamos el término orientación afectivo-sexual. De este modo podemos hablar de tres tipos de orientaciones afectivo sexual, que no siempre son un continuo a lo largo de nuestras vidas: son la *homosexualidad* (es una orientación sexual y se define como la atracción sexual, afectiva, emocional o/y sentimental hacia personas del mismo sexo/género. Para las mujeres es denominado lesbianismo y para los hombres se utiliza la palabra gay), la *heterosexualidad* (es una orientación sexual que se caracteriza por la atracción sexual, afectiva, emocional o/y sentimental hacia personas de distinto sexo/género), y la *bisexualidad* (es la atracción sexual, afectiva, emocional o/y sentimental hacia las personas del mismo o distinto sexo/género).

Diversidad familiar. La antropología social ha dado buena cuenta a lo largo de su historia de las muy diversas formas que tiene el ser humano de organizar la reproducción biológica, las relaciones sexuales, la residencia, la nutrición, el cuidado y otras tareas encomendadas al grupo social que en la mayor parte de occidente conocemos como familia (Segalen, 1992).

Hoy en día la familia nuclear ya no es la única reconocida legalmente. Los modelos familiares no son estáticos, se transforman, cambian, se amplían...por eso es necesario incluir aquí algunos tipos de familia actualmente y su definición:

- *Familias monoparentales.* Familias con una sola madre o padre.
- *Familias se llaman extensas.* También hay familias en las que los hijos e hijas viven con su madre y/o padre y con algún familiar cercano, como puede ser abuelo o abuela.
- *Familias reconstituidas.* Familias en las que los hijos e hijas tienen diferentes madres y padres, es decir que entre los hermanos y hermanas tienen, quizás un padre en común, pero de madres distintas y así muchas variantes...
- *Familia nuclear.* Cuando las hijas y los hijos viven con la madre y el padre.
- *Familias homoparentales.* Familias en las que las hijas y los hijos pueden tener dos padres o dos madres. A. Las parejas del mismo sexo pueden ser madres o padres a través de la adopción y de la inseminación artificial (sólo en el caso de las parejas de mujeres).

Por último definiremos algunos términos relacionados con la discriminación a personas homosexuales, bisexuales o transexuales. *La homofobia* significa el odio, rechazo o el miedo a la homosexualidad o las lesbianas, gais o bisexuales. Si el rechazo se produce hacia las personas transexuales entonces se llama *transfobia*. El rechazo a los bisexuales y a las lesbianas tiene una denominación específica, *bifobia y lesbofobia*. La LGBT-fobia es equiparable al racismo, al sexismo o a la xenofobia y se puede dar hacia personas o familias completas.

Las últimas teorías feministas nos muestran un abanico de términos mucho más amplio (polisexual, pansexual, androginia, agénero, bigénero, poliamor) que no creemos necesario utilizar para una intervención en primaria pero que se pueden consultar en el glosario de términos LGTB de Rights against intolerance: Building open-minded world³.

Después de esta revisión de términos, pasaremos a analizar cómo ha sido tratado este asunto en Educación Primaria e Infantil.

³ Rainbow. Rights against intolerance: building open-minded world. <http://www.rainbowproject.eu/>

3.5 Antecedentes y experiencias didácticas previas en Educación Primaria

Si revisamos la literatura sobre diversidad afectivo-sexual podemos encontrar diferentes tipos de intervenciones en esta materia:

- Incluidas dentro de programas de educación sexual o promoción de la salud.
- En intervenciones únicas (charlas, talleres, etcétera).
- Incluido como tema transversal en el currículo de otras asignaturas.
- Como sección de un programa de coeducación e igualdad.
- Incluidas hasta 2013, en la programación de la asignatura de educación para la ciudadanía.

Al margen de estas intervenciones también podemos encontrar materiales didácticos para utilizar en el aula tanto en intervenciones únicas o esporádicas como en programas más completos de educación sexual.

A pesar de toda esta tipología de intervenciones, el total de actuaciones que se han llevado a cabo en Primaria e Infantil en esta área es muy poco numeroso. Encontrando en secundaria y bachiller más ejemplos de acciones desarrolladas, aunque siguen siendo casi anecdóticas, como por ejemplo el programa de *“La promoción de la igualdad y el respeto de la diversidad afectivo-sexual: bases de un programa de orientación y tutoría para educación secundaria”* de Díaz de Greñu y Parejo (2013).

Los tabúes y los prejuicios impiden que el profesorado aborde este tema de una manera adecuada (Díaz de Greñu, 2011) aunque hemos encontrado algunas intervenciones novedosas que hacen entrever un cambio de rumbo.

Pichardo (2013) apoya en sus estudios la idea de intervenir desde las primeras etapas educativas al considerar fundamental hablar de diversidad familiar y de diversidades sexuales, ya que es necesario romper desde las primeras etapas con el binarismo de género que tanto limita a las personas, además de eliminar como forma de relación el insulto que puede derivar en otros tipo de acoso posteriormente.

Lo que sí se han visto incrementados en los últimos años son los materiales (Mesquida, 2013) y las intervenciones en el área de la igualdad y la coeducación. Hasta 2013, que se aprobó la LOMCE, la asignatura de educación para la ciudadanía incluía en educación primaria las enseñanzas mínimas siguientes: Individuos y relaciones interpersonales y sociales, la vida en comunidad y vivir en sociedad. A pesar de estos contenidos, hablar de la

diversidad afectivo sexual en el aula, dependía del profesorado, ya que en muchos libros de texto no aparecía ni siquiera las palabras “gay o lesbiana” (FELGTB, 2008).

Veamos algunas experiencias de educación afectivo-sexual en Primaria:

- El servicio vasco de atención a gays y lesbianas “BERDINDU” y el centro de atención a gays y lesbianas “ALDARTE”, junto con el Gobierno Vasco pusieron en marcha un proyecto piloto llamado “Títeres por la diversidad” en el año 2003-2004 en el que se llevaban a cabo representaciones de títeres con la temática de la diversidad afectivo-sexual en diferentes centros escolares del País Vasco. En el año 2005, comenzaron a elaborar materiales didácticos basados en la obra de títeres y pusieron en marcha el proyecto socio-educativo “diversidad sexual y nuevas familias”.

- El colectivo HARIMAGUADA es un colectivo canario de profesionales dedicado al estudio y promoción de la educación afectivo-sexual. En 1994 realizaron las carpetas didácticas de educación afectivo-sexual para Infantil, Primaria y Secundaria apoyados por la Consejería de educación de Canarias. Este material es de referencia obligada a nivel nacional e internacional y fue editado a su vez por el Ministerio de Educación y por diversas Comunidades Autónomas.

- Las Consejerías de Educación y Sanidad del Principado de Asturias colaboran desde hace más de dos décadas en la iniciativa Educación y Promoción de la Salud en la Escuela. En este marco se desarrolla el programa “Yo cuento, tú pintas, ella suma...” para centros de Primaria. La diversidad afectivo-sexual es tratada dentro de este proyecto de coeducación e igualdad.

- Cursos de diversidad afectivo-sexual en la educación para el profesorado del Instituto de la Mujer de Alicante. El último curso de hizo en 2014. Se tratan temas como materiales socioeducativos para abordar la diversidad afectivo-sexual en infantil, primaria y secundaria.

- Proyecto Itxaso. Colaboró el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona y fue realizado en colegios de las provincias de León, Ciudad Real, Madrid y Valladolid de 1994 a 1996. Era un programa de coeducación e igualdad.

Las intervenciones en primaria como hemos dicho son muy escasas y los materiales didácticos dedicados a esta etapa también son muy reducidos. Algunos de los materiales más actuales son:

- Los propuestos por la Junta de Andalucía “Educación Afectivo-Sexual en la Educación Primaria” (Junta de Andalucía, 1999). Han sido adaptados de los materiales del colectivo Harimaguada de 1994.

- El material de “Yo cuento, tu pintas ella suma” del Principado de Asturias. Forma parte de un programa interinstitucional de Educación, Sanidad y el Instituto de la Mujer.

- Los materiales propuestos por la FELGTB y COGAM. Como por ejemplo los “Cuentos sobre diversidad” o “Familias de colores”.

- Los materiales elaborados por la Fundación Triángulo dentro del programa “Hay un sitio para tod@s”. Aquí podemos encontrar materiales para Primaria y Secundaria así como recursos de apoyo al profesorado y guías de apoyo para familias.

- Libros como Sexualidad, identidad y afectividad que aporta claves sobre cómo abordar este tema en la escuela.

- Recursos del blog para la diversidad afectivo-sexual⁴. En este enlace podemos encontrar videos, cuentos, pictogramas o actividades para realizar con alumnado de primaria.

- Recursos de la página web para la diversidad y la coeducación⁵. Aquí Encontramos juegos, manualidades, vídeos, música, entre otros.

Muchos de estos recursos o materiales didácticos van acompañados de guías con recomendaciones de cómo abordar la diversidad afectivo-sexual para el profesorado y/ o para madres y padres.

4 DISEÑO. PROPUESTA DIDÁCTICA

4.1 Descripción

A continuación se describe una propuesta didáctica centrada en primer ciclo de Primaria (segundo curso), proponiendo las actividades, desde el cuento como elemento globalizador, trabajando objetivos y contenidos sobre la diversidad afectivo-sexual, haciendo hincapié en los diferentes tipos de familias, los roles y estereotipos y la afectividad. Esta propuesta podría estar enlazada con un proyecto educativo de investigación más amplio “El polo norte”, abarcando objetivos y contenidos de las diferentes áreas.

⁴ <http://recursosdiversidadafectivosexual.blogspot.com.es>.

⁵ <http://diversidadycoeducacion.com/>.

4.2 Destinatarios

Esta programación está diseñada para primer ciclo, poniéndose en práctica en segundo curso de Primaria. El centro y nivel en el que se ponen en práctica algunas de las actividades es un CRA de la provincia de Segovia, en dos clases de segundo, de diferentes localidades, por la profesora de Música del Centro. Nos movemos en un contexto marcadamente rural.

Son clases mixtas, sin ningún alumno de Necesidades Educativas Especiales por lo que no se ponen en marcha adaptaciones curriculares significativas.

En una de las localidades hay una niña inmigrante, con un nivel bajo de español y algunos problemas de integración. Tres de los alumnos tienen conflictos entre ellos, que se hacen extensivos a las familias. El nivel de la clase es medio.

En la otra, el nivel de la clase es alto, trabajan muy bien en grupo y son muy creativos, aunque hay un alumno un poco conflictivo.

Las actividades planteadas, están diseñadas para atender a la diversidad, ya que se adaptan a los diferentes niveles, ritmos de aprendizaje y motivación de los alumnos/as.

4.3 Competencias, objetivos, contenidos y criterios de evaluación y su relación con los estándares de aprendizaje evaluables.

En esta propuesta de intervención, se pretende además de alcanzar los objetivos que veremos más adelante, que el alumno desarrolle las competencias recogidas en el currículo oficial, principalmente: *la competencia en comunicación lingüística, competencias sociales y cívicas, competencia para aprender a aprender, conciencia y expresión culturales y sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor.*

En cuanto a los objetivos que pretendemos alcanzar, todos apuntan hacia uno de los grandes fines que se plantean en la LOE (aún vigente en muchos de sus artículos), que entre otros, resalta el desarrollo de las capacidades afectivas del alumnado, el reconocimiento de la diversidad afectivo-sexual y la valoración crítica de las desigualdades.

El Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria en su artículo 7 fija los Objetivos que contribuirán a desarrollar en los niños y niñas las capacidades que les permitan (entre otras):

Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en

sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas.

Los objetivos, contenidos, criterios de evaluación y estándares evaluables de aprendizaje de las diferentes áreas, se encuentran en el anexo I.

4.3.1 Bloque I. Diversidad afectivo-sexual

Objetivos específicos:

- Conocer y valorar la diversidad familiar existente en la actualidad.
- Reflexionar sobre lo que constituye una familia: personas que se quieren y se cuidan.
- Normalizar la existencia de vínculos afectivos-sexuales entre personas del mismo sexo.

Contenidos:

- Relaciones familiares, diversidad familiar, cuidado y afecto, respeto a la diversidad, importancia de la diversidad.

CRITERIOS	ESTANDARES DE APRENDIZAJE	COMPETENCIAS
1. Conocer los diferentes tipos de familias	1.1 Conoce la terminología que designa a cada tipo de familia. 1.2 Respeto los modelos de familia propios y ajenos	Competencia Lingüística. Competencias
2. Respetar la diversidad familiar y, específicamente, a las familias homoparentales y a sus miembros	2.1 Reflexionar sobre la discriminación de las personas por su pertenencia a determinados tipos de familia. 2.2 Entiende la diversidad afectivo-sexual como un valor positivo en nuestra sociedad.	Competencias sociales y cívicas. Competencia para aprender a aprender.

Tabla 2. Criterios de evaluación, estándares de aprendizaje evaluables y competencias clave del bloque I

4.3.2 Bloque II. Género: Roles y estereotipos

Objetivos específicos

- Analizar, desde la perspectiva de género, profesiones y tareas que tradicionalmente se vienen asignando a hombres o a mujeres y juguetes, juegos y roles a niñas y niños.
- Ayudar a identificar estereotipos con el fin de que el alumnado no los reproduzca.
- Enseñar a valorar a las personas por su personalidad y no por su género, orientación sexual o identidad de género.
- Desarrollar la empatía, la colaboración mutua y evitar toda forma de discriminación.
- Enseñar la importancia de compartir todas las tareas entre todos, desarrollando las mismas potencialidades y responsabilidades en niños y niñas.

Contenidos:

- Roles, identidad, igualdad de género, reparto igualitario de tareas, estereotipos, actitud crítica hacia los roles de género impuestos.

CRITERIOS	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE	COMPETENCIAS
1. Comprender el concepto de estereotipo de género y valorar a las personas por ellos mismos y no por su género u su orientación sexual.	1.1 Identifica estereotipos de género y su poder limitador, en él y en las personas adultas.	Competencia Lingüística.
	1.2 Analiza la falsedad de los estereotipos que originan perjuicios.	Competencias sociales y cívicas.
	1.3 Detecta y enjuicia críticamente cuando alguien es rechazado por no cumplir los roles.	Competencia para aprender a aprender.
	1.4 Respeta a los demás aunque tengan gustos, intereses o una orientación sexual diferente a la suya.	Sentido de la iniciativa y el espíritu emprendedor
2. Valorar la importancia de la igualdad de género y el justo reparto de tareas entre hombres y mujeres	2.1 Analiza las tareas que realizan las personas de su entorno, reconociendo las desigualdades que existen.	
	2.2 Colabora en las tareas de casa y del colegio.	

Tabla 3. Criterios de evaluación, estándares de aprendizaje evaluables y competencias clave del bloque II.

4.3.3 Bloque III. Desarrollo afectivo y sexual

Objetivos específicos:

- Potenciar el lenguaje corporal para transmitir sentimientos y emociones que humanicen el contacto personal y contribuyan a una educación para la igualdad.
- Exteriorizar sentimientos y emociones a través de diferentes lenguajes e identificar los de otras personas.
- Desarrollar la autoestima y la empatía.
- Mejorar la comunicación y las relaciones interpersonales entre todas las personas.
- Prevenir la discriminación.

Contenidos:

Identificación y expresión de emociones, empatía, cooperación, ayuda mutua, resolución de conflictos, lenguaje no verbal, discriminación, relaciones socio afectivas.

CRITERIOS	ESTÁNDARES EVALUABLES	COMPETENCIAS
1. Expresar opiniones, sentimientos y emociones a través del lenguaje verbal, corporal y con el contacto personal, respetando a los demás.	1.1. Expresa y comparte con espontaneidad y naturalidad sentimientos, emociones y vivencias	Competencia Lingüística.
	1.2 Identifica en sí mismo y en los demás diferentes estados de ánimo y emociones	Competencias sociales y cívicas.
2. Desarrollar la empatía previniendo posibles situaciones de discriminación y busca resolución de conflictos de forma pacífica y dialogante.	2.1 Se pone en la situación de los demás intentando comprender lo que piensan y sienten.	Competencia para aprender a aprender.
	2.2 Tiene una actitud crítica ante situaciones injustas vividas por sus compañeros.	Conciencia y expresiones culturales.

2.3 Muestra buena disposición para solucionar los conflictos de manera razonable.	Sentido de la iniciativa y el espíritu emprendedor
---	--

Tabla 4. Criterios de evaluación, estándares de aprendizaje evaluables y competencias clave del bloque III.

4.4 Actividades.

Algunas actividades están basadas en las propuestas por el proyecto “Yo cuento, tu pintas ella suma” del Gobierno del Principado de Asturias, la mayoría son inventadas y algunas están basadas en juegos tradicionales infantiles.

Las actividades se realizan desde el cuento “tres con tango” (Richardson y Parnell, 2005) como eje globalizador. El cuento se basa en una historia real que ocurrió en el zoo de New York. Dos pingüinos barbijos macho formaron pareja. Como veían a las otras parejas incubar huevos, ellos lo intentaron con una piedra. Cuando el cuidador del zoo se dio cuenta, puso en el nido que ellos habían creado un huevo de otra pareja que tenía 2 huevos y que nunca conseguía sacar adelante más de uno. Así nació tango (porque se necesitan 2 para bailar un tango), de una pareja diferente, dos pingüinos macho.

A partir de aquí las demás actividades se relacionan de una u otra manera con lo que ocurre en el cuento para que el alumnado perciba una continuidad en el proyecto y en las acciones que se llevan a cabo.

4.4.1 Bloque I. Diversidad afectivo-sexual. (Diversidad de familias).

Actividad 1. Tres con Tango

Metodología. Cuento, títeres, trabajo en parejas, puesta en común con todo el grupo.

Desarrollo. Alguna persona ajena al aula (sino es posible el profesor/a) se disfraza de cuidador/a de un zoo y con unos títeres de dedo se cuenta el cuento “Tres con tango” (Richardson y Parnell, 2005) al alumnado (ver cuento en anexo 3). Para que sea más motivador se coloca también un huevo hecho con papel y cola, de donde al final del cuento sale un pollito de pingüino, Tango. Durante la narración se piden voluntarios/as y se

distribuyen por parejas “normotípicas” es decir niño con niña. Se les explica como es el cortejo de los pingüinos y se les pide que lo intenten reproducir con que su pareja.

Al acabar el cuento se hace una asamblea, tratando los siguientes puntos: cómo se han sentido (utilizaremos el emocionómetro), qué les ha parecido el cuento, si hay algo que les ha llamado la atención especialmente, qué diferencia hay entre la pareja que han hecho ellos y la pareja protagonista del cuento, y qué es lo importante para formar una familia.

Actividad 2. Cortejo de pingüinos.

Metodología. Juego, expresión corporal, puesta en común.

Desarrollo. En una sala amplia (puede hacerse con música) se tapan los ojos y andarán libremente por el espacio. Cuando se encuentren con un compañero o compañera, se detendrán y sin mediar palabras, comenzarán a tocarse durante unos instantes. Después se destapan los ojos, y con el compañero o compañera que les ha tocado, comenzarán a imitar el cortejo de los pingüinos (primero reverencias, en segundo lugar gira primero uno alrededor del otro y viceversa, y para finalizar un beso de pingüino), que ya lo han visto en la sesión al contar el cuento. Lógicamente las parejas pueden ser los dos del mismo sexo o diferentes (en la sesión anterior las parejas eran de chico con chica).

Después comenzará la búsqueda de una segunda pareja, una tercera...

Finalizada esta primera parte de la actividad, el grupo vuelve a reunirse para la puesta en común: como se han sentido con el contacto y si han notado diferencias si les tocaba un chico o una chica y si creen que la orientación sexual influye en la forma de expresar. Que han sentido cuando la pareja era de su mismo sexo, les gustaba, les molestaba, o les daba igual. Les ha costado realizar el cortejo con el compañero/a, por qué, qué sentían.

Se marcará en el termómetro de emociones lo que han sentido.

Después se hablará y se llegará a la conclusión de te puedes enamorar de una persona con tu mismo sexo o de una del otro sexo, al igual que podemos sentir cariño y afecto por amigos o por amigas.

Finalmente preguntaremos si las parejas que ellos conocen son todas heterosexuales o alguno conoce parejas homosexuales como Silo y Roy, o de dos mujeres.

Como *actividad de ampliación* se puede, bailar un Tango en parejas o leer el cuento de Max.

Actividad 3. Tríptico: retratos de familias

Metodología. Juego, dibujos, puesta en común con todo el grupo.

Desarrollo. Con un folio grande (A3), se prepara un tríptico. En el centro dibujan a Roy y Silo, con su bebé Tango, en la otra cara del tríptico se pone una foto de la familia de

cada niño/a (se pide implicación de la familia), y en la tercera cara a cada niño/a se les pide que dibujen otra familia, totalmente diferente a la suya. Si no se les ocurre se les orienta un poco haciendo referencia al cuento de la sesión anterior. No se les da más consignas salvo que pueden dibujarla como quieran, incorporar los detalles que consideren oportunos; detalles todos ellos que apuntan en la dirección de que “todo vale”. Cuando acaben, se recogen todos, se mezclan y se reparte a cada niño/a que observa el dibujo de su compañero/a. Este se lo enseña a los demás e interpreta que miembros hay dibujados y como cree que es esa familia. Como todos los dibujos son buenos, cada “presentación” se acompaña de un aplauso.

Una vez visto todos, se iniciaría un debate sobre ¿qué es lo que tienen en común todas estas familias?, ¿qué es lo que hace que siendo tan distintas todas sean familias? ¿Todas las parejas tienen que tener hijos para ser familia? ¿Tiene ventajas o inconvenientes que las parejas sean de heterosexuales o de homosexuales? ¿Cuáles? En el debate es importante que no tratemos de convencer a nadie sino que demos visibilidad a lo que ya existe, que pongamos el acento en que lo que une a las familias es el cariño, querer y que te quieran y compartir, no sólo espacio, sino también proyectos, ilusiones, juegos, comunicación, etcétera.

Para finalizar se escribirá en la pizarra los diferentes tipos de familias que han surgido: monoparentales, homoparentales extensas, familias reconstituidas, familia nuclear y cada uno identificará la que él se ha inventado.

Actividad 4. ¿Jugamos a las familias diversas?

Metodología. Juego, expresión corporal, juego de roles, trabajo en grupos pequeños, puesta en común, elaboración de un guión.

Desarrollo. En primer lugar se divide la clase en grupos de 3-8 personas y se propone al alumnado jugar a las familias diversas como la de Tango. Se pide a cada grupo que elija una familia diversa de la sesión anterior u otra que se les ocurra. Cuando ya lo tengan pensado se disfrazan por grupos, detrás de un biombo o sabana, de lo que más le apetece. No tienen que tener en cuenta si la ropa o accesorios parece que son de niño o niña, puede ponerse lo que quieran e incluso se les puede invitar a disfrazarse del otro sexo. Cada grupo es una familia y decide quién es quién dentro de la misma. Se trata de estimular la imaginación y el diálogo. Cuando estén preparados se les pide que muestren a todos el grupo la familia que han elegido, (pueden inventar una pequeña historia) quién es quién, a qué se dedican, quién cuida a los más pequeños...etcétera. Mientras el profesor observa las conductas mostradas: reproducción de modelos y estereotipos sexistas, tipos de familias,

etcétera. Una vez presentadas todas las familias el profesorado lanzará a la clase varias preguntas y comentarios:

¿Conocéis a familias como las que han presentado? ¿Cómo me he sentido en la familia que he representado? ¿Has pensado como te sentirías si te discriminaran o rechazan por la familia a la que perteneces? ¿Serías feliz en una familia así? ¿Por qué sí? ¿Por qué no? ¿Cómo puede formarse una familia? ¿Qué me aporta mi familia? ¿Qué hago yo por mi familia? ¿Cómo expresamos nuestros sentimientos en nuestra familia? ¿Qué has sentido cuando te has disfrazado? ¿Y cuando estabas vestido de un personaje del otro sexo?

Para cerrar el bloque se abre un turno de intervenciones para preguntar, si consideran que es positivo que exista diversidad de familias en la sociedad o si prefieren una sociedad con familias más uniformes.

4.4.2 Bloque II. Género: Roles y estereotipos

Actividad 5. Sombras chinescas

Metodología. Expresión corporal, juego de roles, puesta en común.

Desarrollo. Realizaremos una de una lluvia de ideas en la pizarra de diferentes tareas y trabajos de la vida cotidiana de los adultos.

Luego se seleccionarán tantas tareas como la mitad de niños y niñas que conformen la clase. Después escribiremos el nombre de la tarea/trabajo en una tarjeta de papel y las meteremos en una bolsa. Dividiremos la clase, a su vez, en dos grupos, procurando que estos tengan una presencia equilibrada por sexo. Un grupo será el encargado de adivinar y otro de representar. Los encargados de actuar deberán coger una tarjeta y representar con mímica detrás de una pantalla de sombras la tarea que le haya tocado. Se trata de que las personas del otro grupo, lo descubran. En una ficha individual, (anexo II) escribirán si es una actividad que tradicionalmente se ha asignado a hombres o a mujeres, o a ambos.

Posteriormente se realizará la misma actividad, pero con juegos y juguetes. Al final se generará un pequeño debate en torno a las siguientes preguntas: ¿A alguna persona le costaba representar su tarea o papel? ¿Por qué? ¿Todas las actividades son necesarias en la vida cotidiana? ¿Algunas son más necesarias que otras? ¿Las niñas y los niños, los hombres y las mujeres pueden hacer todas las actividades propuestas? ¿Por qué? ¿Crees que los niños hacen unas cosas y las niñas otras? ¿Cuáles? ¿Alguna vez se han metido contigo por hacer cosas que “dicen” pertenecen al otro sexo? ¿Cómo te has sentido?

Actividad 6. Juego de pesos

Metodología: Investigación individual, puesta en común, posibilidad de que las familias participen.

Desarrollo: La primera parte de esta actividad consiste en pedir al alumnado que traiga una lista de casa con todas las tareas que tienen todos los miembros de la familia en un día y con el tiempo que estiman que lleva cada actividad y la persona a la que está asignada. Después traeremos a la clase una báscula y picotas o cualquier otro fruto que se nos ocurra. Pedimos a voluntarios/as que nos digan personas de su hogar y las tareas que tienen asignadas. Por cada cuarto de hora que dure la tarea echamos una picota a la báscula. Al final se meten en bolsitas hechas con papel de celofán las picotas que tiene que “llevar” cada miembro de la familia y se les regala. Se pide al alumnado que comprueben los pesos, que reflexionen sobre quién lleva más, quién menos. ¿Hay tareas que requieren mucho tiempo o esfuerzo, cuáles? ¿Hay tareas más apropiadas para unos u otros miembros de la familia? ¿Están las tareas repartidas de una manera equitativa en vuestro hogar? ¿Por qué? Es importante al acabar el debate sacar conclusiones y realizar una breve reflexión acerca del “peso de las tareas” y su repartición de una forma justa y la importancia de implicarnos en las tareas domésticas y del colegio, rompiendo estereotipos sobre tareas exclusivamente femeninas o masculinas.

Se podría ampliar la actividad, haciendo lo mismo con las tareas que se realizan en el colegio.

4.4.3 Bloque III. Desarrollo afectivo y sexual

Actividad 7. Besos y abrazos de pingüinos

Metodología: Trabajo en grupo, juego.

Desarrollo: Se pide a todos los miembros del grupo que se sienten en el suelo formando un círculo. El profesor comienza, dirigiéndose a la persona que está a su derecha, diciendo: “esto es un beso de pingüino” y se rozan las narices. La otra persona debe contestar: “¿un qué?” y el educador o educadora le responderá: “un beso de pingüino” y volverá a besarle.

Esta persona repetirá la secuencia con la de su derecha de modo que la cadena continúe. Inmediatamente el educador o la educadora se dirigirá a la persona de su izquierda diciéndole: “esto es un abrazo de pingüino” dándole un abrazo, entre los cuellos de ambos, con las manos muy pegadas al cuerpo. La otra persona contestará “¿un qué?”. Se volverá a decir y a dar el abrazo. Y esta otra cadena también se pondrá en marcha.

Observaciones: Hay que procurar realizar la dinámica lo más rápido posible, de modo que el educador o educadora estará continuamente iniciando cadenas a su derecha y a su izquierda. Así casi todas las personas que participan estarán prácticamente en todo momento dando besos y abrazos y por tanto, en contacto. Al final se pregunta cómo se han sentido, si los pingüinos se abrazan y besan como los humanos, si les gusta esta manera de expresar cariño. Se reflexiona sobre la importancia de mostrar afectos independientemente del género o de la orientación sexual.

Actividad 8. Conociéndonos como los pingüinos

Metodología: activa y vivencial.

Desarrollo: Todos los niños se tumban boca arriba unos al lado de otros. Uno a uno van pasando (a modo de croqueta) por encima de sus compañeros/as, girando sobre ellos. Si lo quiere, se puede quedar encima de sus compañeros el tiempo que le apetezca. Después se habla de los límites, de las preferencias, de si uno si quiere quedarse encima y el otro no, qué hay que hacer desde el respeto y dejando claro que no se rechazan a las personas, sino una situación que no apetece. También se habla de cómo se han sentido durante el juego, si veían invadida su intimidad, si les molestaba o les gustaba el contacto físico, etcétera.

Actividad 9. Frío como en el polo, calor como en África

Metodología. Reflexión individual.

Desarrollo. Esta actividad se incluirá de modo transversal en otras. Se elabora un termómetro con cartulinas de colores (Anexo III) en las que se escriben diferentes emociones y sentimientos. El alumno/a coloca su foto en el sentimiento que percibe en ese momento, en diferente lugar según su intensidad. Desde menos intensidad, relacionado con colores fríos y con animales del Polo Norte, hasta las más intensas que las relacionaremos con colores cálidos y animales de África.

Si alguna persona se ha sentido mal durante una actividad se invitará a hacer una reflexión sobre el porqué y se pedirá a los demás que presten su ayuda y ofrezcan soluciones.

Actividad 10. Tango se siente mal en el colegio

Metodología: Títeres, expresión corporal, elaboración de un guión, trabajo en grupo, puesta en común, trabajo cooperativo.

Desarrollo: Esta actividad está planteada para hacer un taller participando los padres, que podría plantearse como actividad de final de proyecto.

El profesor o un padre o madre, a través de unos títeres de dedo cuenta la segunda parte del cuento de “Tres con Tango” (inventada). *”Tango ya va al colegio del zoológico y siempre está con el mismo pingüino, jugando, nadando... Los demás pingüinos se apartan de él y le insultan porque como tiene dos papás, dicen que él también es gay. Tango se siente muy mal y quiere dejar de ir al colegio del zoológico. Sus papás que lo quieren muchísimo también están tristes y hablan con él pero no logran encontrar una solución...”*. A partir de aquí se divide a la clase en cuatro grupos y se les pide que ayuden a Tango y que encuentren soluciones a este problema (se aconseja a los padres que estén en cada grupo, que intente dejar que sean los niños los que busquen el final).

Se debate brevemente porque encuentran buena su solución. Se les pide al final que entre todos elaboren una solución mejor entre las que se han presentado ayudados por el profesorado. Al final se representa el cuento con los títeres, con el final que entre todos han trabajado.

Actividad Final.

Posible visita a Faunia especialmente a la zona de los pingüinos o fiesta final implicando a las familias con photo call (con elementos para transformarse en las fotos), representación de títeres (alguna de las obras hechas en el taller con los padres) y taller de cocina fría con padres.

4.5 Evaluación

Se evaluarán tanto los aprendizajes de los alumnos, como los procesos de enseñanza y la propia práctica docente, de forma continua, esto quiere decir que no se trata de un proceso puntual, que se realiza solo en determinados momentos, sino que es algo que se realiza a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, para reajustar el diseño continuamente.

Evaluación bloque I. Diversidad de familias.

Después de la actividad 1, con los datos recogidos en la asamblea y a través del emocionómetro, (anexo III), se realizará una evaluación inicial.

Las actividades 2 y 3, se evaluará a través de los datos obtenidos en la puesta en común y el análisis de los trípticos.

La 4, a través de la grabación de un video sobre la puesta en escena del teatro y la observación directa del proceso.

Y como evaluación de todo el bloque, realizarán la ficha del anexo IV (semáforo de familias y clasificación de la mismas) de forma individual y diana de evaluación (anexo V) en grupo.

Evaluación bloque II Género: roles y estereotipos.

Con el análisis de la ficha realizada en la actividad 5, sombras chinescas, haremos una evaluación inicial (ver anexo II). Cuando se acabe el bloque de actividades, se vuelve a evaluar, rellenando la misma ficha y se analiza la diferencia de los resultados después del proceso. Además se evaluará a través de observación de las actividades, la lluvia de ideas y la asamblea.

Evaluación bloque III. Desarrollo afectivo-sexual.

La actividad 7 un beso de pingüino y la 8 la evaluaremos a través de la lluvia de ideas (sentimientos que han surgido), analizando entre otras cosas, cual es el que más se ha repetido. También se utilizará para evaluar, la asamblea realizada y a través del emocionómetro, que se podrá modificar si aparecen nuevas emociones que no se reflejen en el mismo.

Evaluación Relaciones socio-afectivas.

Observación del proceso y actuación final de la actividad 10 y análisis de la grabación.

Para evaluar todo el proyecto completo se realizará el juego “Barómetro de valores” (anexo VI) y una diana de evaluación final (anexo VII).

Para finalizar realizaremos una evaluación sobre el proceso de enseñanza, la consecución de objetivos y competencias alcanzados y la adecuación de material y métodos didácticos (anexo VIII).

Instrumentos de evaluación: Registro de clase, observación directa, análisis de trabajos, debates, simulación de situaciones, grabaciones, revisión de actuaciones individuales y grupales, fichas de autoevaluación y dianas de evaluación.

4.6 Materiales y recursos de desarrollo curricular

Cabe destacar materiales como materiales: cuentos, recursos audiovisuales, ordenador, cámara de video, material de plástica, títeres, tela y foco para teatro de sombras, personal ajeno al aula y las familias.

4.7 Temporalización

Esta programación se pondrá en práctica a lo largo de 16 sesiones aproximadamente, de una hora cada sesión, realizándose a ser posible 2 sesiones a la

semana para garantizar de esta forma una continuidad en las actividades. Es decir la duración aproximada es de 2 meses.

Si se realiza en Segovia, es interesante que se programe cerca de las fechas en que se celebra titirimundi, y que además hace que el proyecto termine cerca de final de curso, por lo que la visita a Faunia o la fiesta final, coincidiría con el final de curso.

La distribución de las sesiones por actividad, sería la siguiente:

Actividad 1, Tres con Tango, 2 sesiones. Actividad 2, Cortejo de pingüinos 1 sesión. Actividad 3, tríptico retrato de familias 2. Actividad 4, ¿jugamos a las familias diversas? 2. Actividad 5, Sombras chinescas 3 sesiones. Actividad 6, juego de pesos 1. Actividad 7 y 8, las 2 en una sesión, aunque estos juegos también se podrán realizar con cualquiera de las otras actividades si en alguna sesión sobra tiempo o se considera interesante realizarlas.

La actividad 9, se realizará a lo largo del proceso en distintos momentos puntuales de las sesiones de las demás actividades, o como instrumento de evaluación

La actividad 10, Tango se siente mal en el colegio, se realizará en 4 horas, distribuyendo en 2 sesiones, de 1.30 la primera y 2.30 la segunda.

Por supuesto, esta temporalización es flexible adaptándose al proceso del proyecto y su puesta en acción.

4.8 Decisiones metodológicas y didácticas

El diseño metodológico tiene que favorecer la interacción y colaboración entre los alumnos (trabajo cooperativo), la elaboración de proyectos autónomos y grupales, el diálogo como medio y método de resolución de conflictos; la reflexión sobre el proceso seguido para alcanzarlo y la intención de incluir la creatividad, el emprendimiento y el esfuerzo como elementos comunes.

Para ello es importante:

Aplicar una metodología eminentemente activa que parta de la diversidad del alumnado en cuanto a *capacidades, actitudes y valores culturales*.

Hay que planificar y proponer las actividades, *planteando situaciones de aprendizaje abiertas* y diseñando retos que puedan resolver para contribuir así al *desarrollo de sus competencias*, impulsando a su vez la autorregulación y *autonomía de los estudiantes, implicándolos en la evaluación y autoevaluación para potenciar su interés y motivación*.

El proceso de enseñanza-aprendizaje debe basarse en *actividades participativas* que requieran la reflexión e interacción, de manera individual o colectiva y establecer un *ambiente de respeto y atención a la diversidad*.

Utilizar *el juego* como recurso imprescindible de aprendizaje, acorde con las intenciones educativas, y como herramienta didáctica por su carácter motivador

Apoyarse en estructuras de aprendizaje *cooperativo*, de forma que a través de la resolución conjunta de tareas, los miembros del grupo conozcan las estrategias utilizadas por sus compañeros y puedan aplicarlas a situaciones similares

Fomentar el uso del *diálogo y la resolución pacífica de los conflictos*.

Desarrollar actividades que impliquen a las familias, a los alumnos y a personas externas al aula, que suponga la interacción entre los distintos sectores de la Comunidad educativa.

Plantear las actividades partiendo de los propios aprendizajes de los alumnos, de sus experiencias y de su entorno más cercano, aumentando su autoestima.

Despertar y mantener la **motivación** hacia el aprendizaje en el alumnado.

4.9 Temas transversales

Los elementos transversales a tener en cuenta son los establecidos en el artículo 10 del Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.

A través de éste proyecto educativo se trabajará de forma más directa:

- Igualdad entre hombres y mujeres, y discriminación entre personas. Prevención y resolución pacífica de conflictos. Fomento del respeto de los derechos humanos, pluralismo y democracia. Prevención de la violencia de cualquier tipo: de género, terrorista, xenófoba (estudio del Holocausto judío y otros), etcétera.

5 RESULTADOS

Antes de exponer los resultados obtenidos, quisiera remarcar las diferentes limitaciones con las que me he encontrado.

En primer lugar, yo ejerzo como profesora itinerante de música en un CRA, impartiendo clase 1 hora semanal en cada grupo. Por lo tanto no he podido realizar la temporalización como considero que es más interesante, 2 sesiones semanales. Esto además ha provocado que no haya podido realizar todas las actividades por falta de tiempo.

En segundo lugar las dos tutoras de los grupos en los que yo realice mi intervención no estaban de acuerdo con implicar y trabajar con las familias, que en mi opinión era fundamental en mi proyecto.

A partir de los objetivos propuestos creo que se han cumplido tanto los objetivos generales como los específicos de cada bloque de trabajo. Veamos los resultados que apoyan este juicio con respecto a cada objetivo general:

Objetivo 1. Desarrollar un proyecto didáctico con el que abordar y trabajar la diversidad afectivo-sexual en Primaria. Se ha diseñado el proyecto didáctico completo y se ha desarrollado en dos aulas de segundo de Primaria de un CRA.

Objetivo 2. Evitar la discriminación del alumnado por cuestión de sexo, género u orientación sexual en esta etapa y en otras posteriores. Aunque esto podremos valorarlo en etapas posteriores, creemos que la aceptación sin reparos que ha mostrado el alumnado de la diversidad afectivo-sexual conllevará en un futuro a la no discriminación por cuestión de identidad, orientación o preferencias afectivo-sexuales.

Objetivo 3. Sensibilizar a compañeros y compañeras que ejercen su trabajo diario en las aulas para que valoren la importancia de abordar esta área desde etapas tempranas. En algunas de las sesiones ha intervenido una profesora y la directora, que entró en el aula a comentarme algo y la impliqué para que me ayudara a contar el cuento. Después de la intervención hemos notado como el resto del profesorado nos ha preguntado por las actividades llevadas a cabo.

Objetivo 4. Aportar premisas de mejora que ayuden a otros y otras docentes a aplicar este proyecto u otros semejantes en sus aulas. Este documento quedará como documento de consulta en el colegio en el que he trabajado y en todos aquellos que así lo soliciten.

Con respecto a los objetivos específicos, vamos a revisar por bloques algunas de las conclusiones que hemos observado en las aulas.

Actividad 1. Tanto la metodología utilizada en esta actividad como la propia historia elegida para abordar la temática de la diversidad-afectivo sexual y de familias ha sido adecuada y muy motivadora en ambas aulas. Todo el alumnado se ha implicado en el

desarrollo de la misma y los títeres les han emocionado positivamente. En la asamblea posterior estas fueron algunas de las impresiones obtenidas:

- Muchos niños no sabían que dos personas del mismo sexo podían ser pareja. En cada clase aproximadamente un 20% lo sabía y solo 2 personas en cada una de las clases conocían alguna pareja.

- Sintieron tristeza porque los pingüinos estaban tristes por no poder tener hijos y mucha alegría cuando nació el pollito.

- Algunos les gustaba que estuvieran enamorados a otros les parecía mal, pero no sabían el porqué. Cuando hablamos que dos niños o dos niñas o dos hombres o mujeres pueden gustarse como Roy y Silo, al principio a todos les parece bien, pero cuando una niña expresó tímidamente en una de las clases que a ella no le parece bien, hubo más niños que también lo dijeron.

- Cuando les pregunto por qué no le parece bien, responden: *“porque como los padres se enfadan más si son dos padres, le van a regañar más”*; *“porque no pueden tener hijos y si te dan el de otra persona no le puedes dar teta y no pueden comer”*. Ante esta última afirmación un compañero le contesta que eso se soluciona comprando leche en una tienda. La mayoría no saben por qué no les gusta que estén juntos chico con chico.

- En la asamblea surgió que una de las niñas de clase que una vez vio a 2 chicos darse un beso. Sintió mucho asco. Ante la pregunta de si fuera una pareja chico-chica hubiera sentido asco, dice no. A la pregunta de a cuantos les da asco, la respuesta es afirmativa para toda la clase menos 2.

Actividad 2. La actividad se desarrolló sin problemas pero cuando se les pide que hagan la actividad con una pareja creen que debe ser con alguien del otro sexo. Si se les recuerda que las parejas son diversas como las del cuento anterior, lo aceptan sin problema y buscan a alguien de su propio sexo.

Al principio, algunos niños no querían abrazarse como los pingüinos, cuello con cuello, ni darse el beso con las nariz ya que decían sentir vergüenza. Así que solo lo hacen algunos voluntarios en ambas clases. Cuando pasa un rato, todos quisieron participar y al final, cada pareja hace el cortejo con mucha ilusión.

Actividad 3. Los trabajos artísticos han resultado muy buenos en las dos aulas. Lo han hecho todos muy motivados. Ha sido interesante que se partiera del modelo de su propia familia para acabar inventando o imaginando otro tipo de familia. Otro aspecto positivo es que se implicó a las familias (pidiendo una foto de la familia) y después los niños y niñas llevaron los trabajos a sus casas.

La asamblea ha sido muy enriquecedora, con opiniones muy diversas. Observamos que hemos conseguido el objetivo de que los chavales conozcan e integren en sus esquemas mentales que existen diversos tipos de familias y que las familias se forman por amor y el cuidado.

Actividad 4. Aunque la metodología ha sido muy adecuada ya que los disfraces consiguen que nos pongamos en el papel de otros, ha habido algún problema a la hora de la elaboración de un guion para el teatro ya que se quedaban parados y no actuaban. Como recomendación se podría dar a cada grupo unas pequeñas pautas para que les sea menos difícil la representación.

Aspectos positivos: En un grupo se propuso que la familia estaba formada por dos madres y un padre y en general todos se disfrazaron de familias que no eran nucleares (un solo padre, una familia reconstituida, dos madres...).

Actividad 5. La dinámica fue más difícil de ejecutar aunque estaban motivados. Hemos podido observar con esta actividad como ya el alumnado tiene muchos estereotipos formados. Con el trabajo posterior de la asamblea se consigue modificar algunos aspectos.

Muchos de los juegos o tareas que al empezar consideraban que eran propias de uno u el otro sexo, al finalizar la asamblea y en la ficha final, ponían que eran propias de ambos sexos.

Actividad 6. Para esta actividad era fundamental que los niños preguntaran a sus familias cómo se repartían el trabajo y el tiempo aproximado que cada uno dedicaba a las tareas familiares. Las tutoras no me permitieron que implicáramos a las familias, por lo que no llevé a cabo la actividad, ya que creo que los niños/as no tenían datos objetivos para poder hacerla.

Actividad 7. Una cuestión que en un principio les resultaba difícil y vergonzoso como era el contacto físico aquí ya vemos en ambos grupos la evolución, ya que la ejecutaron sin ningún problema y les gustó mucho.

No era obligatoria hacerla, si alguien no se sentía bien podía dejar de participar.

En la asamblea surgió que lo que al principio resultaba cortante y difícil, al final era sencillo. Se sintieron bien, sobre todo contentos. Les pareció muy divertido.

Sin embargo, creo que esta actividad no les ha servido para reflexionar sobre la importancia de transmitir y expresar el afecto, aunque sí que han podido romper barreras en cuanto al contacto físico.

Actividad 8. Aunque al llevar a cabo esta actividad algunos niños no se atrevían a rodar por encima de sus compañeros/as, al final lo hicieron todos.

En cuanto a los sentimientos detectados: La mayoría sentía: diversión, amor, “*a gusto*”, risa, cosquillas, confianza. Alguno de los de abajo dijo: “*como una basura rota*”, vergüenza, sensación rara (no sabían concretarla), sufrimiento, dolor.

Recomendación de mejora: en las dos clases, los alumnos/as rodaron con mucha rapidez y no permanecían mucho rato encima de algún compañero. Hay que recordar y especificar que deben parar encima de alguien para poder trabajar los aspectos como el respeto, la tolerancia y la asertividad. Sino los niños y niñas lo toman como una actividad más “deportiva” y no se consiguen los objetivos.

Actividad 9. Esta actividad se ha utilizado de diferentes formas y momentos. Unas veces como actividad de evaluación, otras para identificar sus sentimientos durante las actividades y algunas veces, en momentos en que no estaba programado, cuando surgían emociones o sentimientos que era interesante trabajar o reconocer.

Al principio, podemos decir que les costaba reconocer algunos sentimientos, pero se ha visto una clara evolución en el alumnado al repetir este ejercicio (aunque para este desarrollo han jugado un papel muy importante las diferencias individuales y de *personalidad*).

Actividad 10 y final. No se han hecho por falta de tiempo y porque las tutoras no querían que se implicará a la familia como se ha señalado anteriormente

En conclusión, el resultado de la propuesta educativa, desde mi punto de vista, ha sido muy positiva. En algunas actividades se han alcanzado mejor los objetivos que en otras, pero de manera general, las actividades han sido muy motivadoras para los alumnos, y los dos grupos han participado muy activamente con gran implicación.

Para mí ha sido muy gratificante y enriquecedor todo el proceso y he disfrutado mucho al sentir la motivación de los niños/as y su gran implicación

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES FINALES

Las conclusiones que he sacado en el transcurso del desarrollo de este proyecto han sido las que se mencionan a continuación.

Los bloques elegidos han sido adecuados y responden a los objetivos que me había planteado, encontrando un desconocimiento, casi absoluto en cuanto a este tema tanto en el alumnado como en el profesorado.

Creo que es muy adecuado para el alumnado de Primaria enmarcar la diversidad afectivo-sexual dentro de un concepto más amplio de desarrollo afectivo y emocional. En esta etapa es primordial que a la vez que aprenden a conocer la diversidad de orientaciones, identidades y familias, aprendan que la afectividad y sexualidad es una parte fundamental del desarrollo integral de las personas. Además, los estereotipos y roles están íntimamente relacionados con la cultura predominante y sus mordazas. Es en esta etapa donde son fácilmente modificables y los niños y niñas aprenden a incorporar visiones diferentes a sus esquemas mentales.

La prevención de la discriminación por diversidad afectivo-sexual solo se puede conseguir de una manera adecuada con intervenciones desde una edad temprana. De manera que la tolerancia, el respeto y la igualdad sea una parte absolutamente integrada en sus vidas de adolescentes y adultos. Esto se consigue creando un clima de seguridad, confianza y libertad en el aula, de manera que los alumnos y las alumnas sean capaces de imaginar múltiples tipos de familias sin reproducir los estereotipos aprendidos.

Es importante pues, crear ese clima de confianza en el que poder expresarnos también a través de nuestro cuerpo con caricias, abrazos y besos y en donde podamos entender que la afectividad es una parte importante de nuestra persona.

El profesorado de los colegios donde se han realizado las intervenciones, han mostrado interés por las actividades que he realizado, ya que en ocasiones (debido incluso a su propia orientación sexual), se han encontrado ante situaciones que no sabían cómo abordar.

Teniendo en cuenta todas las conclusiones proponemos algunas recomendaciones finales con el objeto de mejorar este proyecto y las actividades sobre diversidad afectivo-sexual en general:

El Proyecto Educativo del Centro debería incorporar específicamente la necesidad de educar en el respeto a la diversidad afectivo-sexual para prevenir el acoso y la discriminación por razón de orientación sexual, identidad sexual o preferencias.

La Dirección de los centros debe asegurarse que la lucha contra el bullying homofóbico se percibe como una responsabilidad de todo el profesorado.

Los centros han de ver esta lucha como uno de los medios para la mejora de sus estándares formativos, educativos y de rendimiento.

Los Centros Educativos deberían programar actividades en cada curso escolar como charlas, talleres y jornadas de sensibilización, con contenidos adaptados a Primaria y

Secundaria para visibilizar la realidad LGTB, dejando clara la posición contraria del centro a la discriminación, homofobia y violencia por razón de la orientación afectivo-sexual.

Los centros deberían también involucrar, en la medida de lo posible, a las familias en las distintas actividades.

Es prioritario trabajar transversalmente la educación en la diversidad afectivo-sexual por parte del profesorado ya que los estereotipos solo se modifican cuando actuamos de una manera integral.

Es fundamental la concienciación y la formación de los docentes para que la diversidad, tanto la afectivo-sexual, como la diversidad en general, no se viva como una dificultad en las aulas, sino como lo que es en realidad, “una riqueza”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALDARTE. Lesbiana, Gay eta Transexualen arreta zentroa (2003). *Túteres por la Diversidad*.

Recuperado de <http://www.aldarte.org/> (Consulta: 5-02-2015)

Algarabía (2011). *Diversidades en construcción: una cuestión de educación*. Canarias: Gobierno de

Canarias. Consejería de Educación, Universidades y Sostenibilidad. Recuperado de http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/5/WebDGOIE/docs/11_12/Innovacion/Igualdad/GuiaDidactica_Diversidades_en_construccion.pdf (Consulta: 12-02-2015)

Amezúa, Efigenio (1999). Teoría de los Sexos, la letra pequeña de la sexología. *Revista Española de Sexología monográfico doble* (95-96). Madrid: Instituto de sexología Incisex.

Recuperado de <http://www.sexologiaenincisex.com/> (Consulta 28/01/2015)

Área de Educación de la FELGTB (2008). *La diversidad afectivo-sexual y familiar en los manuales de “Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos”*. Un estudio de los manuales de

Educación para la Ciudadanía. Recuperado de <http://www.felgtb.org/> (Consulta: 22-02-2015)

Barragán Medero, Fernando (1995). Curriculum, poder y saber: un análisis crítico de la educación sexual. *Anuario de Sexología* (1), 83-90.

Barragán, Fernando, Bredy, Clara & Rivero, Zaida (1993). *Programa Itaka. Constructivismo y educación sexual de 0 a 20 años*. Madrid: Paidós. Recuperado de

http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_12/nr_190/a_2667/2667.html (Consulta: 1-02-2015)

- Berná, David, Cascone, Michele, Platero, Raquel (2012). Qué puede aportar una mirada queer a la educación? Un estado de la cuestión sobre los estudios sobre la LGTBfobia y educación en el Estado español. *Scientific Journal of Humanistic Studies* 4(6), 1-11.
- Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea (2000/C 364/01.) Diario Oficial de las Comunidades Europeas 364/01 de 18 de diciembre. Recuperado de <http://www.europarl.europa.eu/> (Consulta: 5-02-2015)
- Colectivo Algarabía. Asociación de lesbianas, gays, bisexuales, trans e intersexuales de Canarias. Recuperado de <http://www.algarabiatfe.org> (Consulta: 2-03-2015)
- Colectivo Harimaguada (2015). Web del Colectivo Harimaguada. Recuperado de <http://www.harimaguada.org/> (Consulta: 2-03-2015)
- Constitución Española de 1978.
- Díaz de Greñu Domingo, Sofía (2010). *Discriminación o igualdad. La educación en el respeto a la diferencia a través de la enseñanza de la Historia*. Segovia: Tesis Doctoral inédita. Universidad de Valladolid.
- Díaz de Greñu Domingo, Sofía, Anguita Martínez, Rocío & Torrego Egado, Luis M. (2013) De la teoría a la práctica. Profesorado y alumnado ante el desarrollo de un proyecto de innovación sobre la igualdad de género y la diversidad afectivo-sexual en las aulas de secundaria. *Revista Currículum y Formación del Profesorado*, 17 (1), 11-127.
- Díaz de Greñu Domingo, Sofía & Parejo Llanos, José Luis (2013). La promoción de la igualdad y el respeto de la diversidad afectivo-sexual: bases de un programa de orientación y tutoría para educación secundaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24 (3), 63-79.
- Federación Estatal de Lesbianas, Gays, Transexuales y Bisexuales (2015). Web de la FELGTB. Recuperado de <http://www.felgtb.org/> (Consulta: 22-01-2015)
- Ferriols Tierno, María José (2011). Derechos sexuales: por un currículo inclusivo. *Cuadernos de Pedagogía* (414), 24-26.
- Fumero, Kika (2012-2015). Diversidad afectivo-sexual y coeducación. Recuperado de <http://diversidadycoeducacion.com> (Consulta: 2-03-2015)
- Fundación Triángulo (2010). Web Fundación Triángulo. Recuperado de: <http://www.fundaciontriangulo.org/> (Consulta: 27-02-2015)
- Grupo Educación COGAM (2013). *Homofobia en las Aulas: ¿Educamos en la diversidad afectivo sexual?* Recuperado de <http://www.cogam.es> (Consulta: 22-02-2015)

- Hernández, Violeta (2009). Intersexualidad y prácticas científicas: ¿ciencia ficción? *Revista de Investigaciones Políticas y Sociológicas*, 8 (1), 89-102. Recuperada de <http://www.redalyc.org/> (Consulta: 12-02-2015)
- Instituto Asturiano de la Mujer, Gobierno del Principado de Asturias (2011). *Yo cuento, tú pintas, ella suma. Educación para la igualdad y la salud en Primaria*. Oviedo: Editorial Pintar-Pintar.
- Junta de Andalucía (1999). *Educación Afectivo-Sexual en la Educación Primaria*. Málaga. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/> (Consulta: 15-02-2015)
- Ley Orgánica de educación (LOE) (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo). Boletín Oficial del Estado, nº 106, 2006, 4 de mayo.
- Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) (Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre). Boletín Oficial del Estado, nº 238, 1990, 4 de octubre.
- Ley orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) (Ley Orgánica 8/2013, 9 de diciembre). Boletín Oficial del Estado, nº 295, 2013, 10 diciembre.
- Ley por la que se modifica el Código Civil en materia de derecho a contraer matrimonio (Ley 13/2005, de 1 de julio). Boletín Oficial del Estado, nº 157, 2005, 2 de julio.
- López Rodríguez, Francesc (2007). *Sexualidad, identidad y afectividad. Cómo tratarlas desde la escuela*. Barcelona: Graó
- López, Félix (1991). Modelos de educación sexual ayer, hoy y mañana. En *Ayer, hoy, mañana - IV Congreso Estatal de Sexología*, 33-57. Editorial: Generalitat Valenciana.
- Luengo, María Rosa, & Gutiérrez, Prudencia (2008). Identidad sexual y coeducación. *Actas IV Congreso sobre identidad de género vs. Identidad sexual*. Fundación Isomía, 106-112. Recuperado de <http://isonomiafundacion.uji.es/> (Consulta: 5-02-2015)
- Mesquida, Josep María (Julio, 2013). Las organizaciones de defensa del colectivo LGBT como productores de material didáctico dirigido a trabajar a favor de la educación afectiva y sexual. En Aitor Gómez, *Investigación de calidad para mejorar la educación*. Comunicación llevada a cabo en el II Congreso Internacional Multidisciplinar de investigación Educativa, Tarragona, España.
- Molinuevo, Belén, Martín, Lola, Valero, Laura & Ferriols, María José (2011). Glosario de Términos relacionados con la diversidad sexual. *Cuadernos de Pedagogía* (414), 27-28.
- Movimiento de Integración y Liberación Homosexual (Movilh) (2009). *Educando en la Diversidad: Orientación sexual e identidad de género en las aulas*. Chile: Movilh. Recuperado de http://www.movilh.cl/documentacion/manual_educativo_movilh%202009.pdf (Consulta: 12-02-2015)

- Muñoz, María A. y Revenga, Margarita (2005). Aprendizaje y educación afectivo-sexual: una revisión de los planteamientos iniciales del aprendizaje de las cuestiones sexuales. *Revista Galego-portuguesa de Psicología e Educación* (10), 1-13.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (1959). *Declaración de los Derechos del Niño*. Doc. A/4354.
- Organización Mundial de la Salud (2006). *Defining sexual health Report of a technical consultation on sexual health*. Geneva. Recuperado de: <http://www.who.int/> (Consulta: 22-01-2015)
- Padilla Collado, Amaya (2011). Blog diversidad afectivo sexual. Recuperado de <http://recursosdiversidadafectivosexual.blogspot.com.es/> (Consulta: 8-02-2015)
- Palomino Villanueva, Jesús A. (2003). Un nuevo horizonte para el desarrollo de la educación sexual en el ámbito escolar. *Estudios de Juventud: Juventud y sexualidad* (63), 75- 80.
- Pichardo Galán, José Ignacio, de Stefano Barbero, Matías, Sánchez Sainz, Mercedes, Puche Cabezas, Luis, Molinuevo Puras, Belén & Moreno Cabrera, Octavio (2013). *Diversidad sexual y convivencia: una oportunidad educativa*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, FELGTB y Google. Recuperado de <http://www.felgtb.org/> (Consulta: 17-02-2015)
- Principios de Yogyakarta (2007). Principios sobre la aplicación de la legislación internacional de derechos humanos en relación con la orientación sexual y la identidad de género.
- Rainbow. Rights against intolerance: building open-minded world. Recuperado de <http://www.rainbowproject.eu/> (Consulta: 14-02-2015)
- Real Decreto por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria (Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero). Boletín Oficial del Estado, nº 52, 2014, 1 marzo.
- Resolución del Parlamento Europeo sobre la lucha contra la homofobia en Europa (Resolución 2012/2657(RSP) de 24 de mayo de 2012). Recuperado de <http://www.europarl.europa.eu/> (Consulta: 21-01-2015)
- Sáez Sesma, Silverio (2003). Los caracteres sexuales terciarios: procesos de sexuación desde la teoría de la intersexualidad. *Revista Sexología monográfico extra-doble* (117-118). Madrid: Instituto de sexología Incisex. Recuperada de <http://www.sexologiaenincisex.com/> (Consulta: 14-02-2015)
- Segalén, Martine (1992). *Antropología histórica de la familia*. Madrid: Taurus.

APÉNDICES

ANEXO I

Objetivos, contenidos y criterios de evaluación y su relación con los estándares de aprendizaje evaluables y las competencias clave en las diferentes áreas.

Objetivos del Área de lengua

- Comprender y expresar mensajes verbales y no verbales
- Transmitir ideas con claridad y corrección
- Realizar dramatizaciones de textos literarios adaptados a su edad.

Contenidos del Área de lengua

Bloque 1: Comunicación oral, hablar y escuchar.

- Comprensión y expresión de mensajes verbales y no verbales.
- Estrategias y normas en el intercambio comunicativo: participación, exposición clara, respeto al turno de palabra, entonación, respeto por los sentimientos y experiencias de los demás.

Bloque 5: Educación literaria.

- Dramatización de sencillos textos

Criterios de evaluación y su relación con los estándares de aprendizaje evaluables y las competencias clave:

Nomenclatura para todas las áreas:

- CL: Competencia en comunicación lingüística
- CSC: Competencias sociales y cívicas
- CAA: Competencia para aprender a aprender
- CD: Competencia digital
- CEC: Conciencia y expresión culturales
- CMCT: Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología
- CSIE: Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor

BLOQUE 1. COMUNICACIÓN ORAL, HABLAR Y ESCUCHAR

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES	COMPETENCIAS CLAVE
1. Participar en situaciones de comunicación, dirigidas o espontáneas atendiendo a las normas de la comunicación: turno, modulación, Volumen.	1.1 Emplea la lengua oral para manifestar sus necesidades o satisfacer un deseo de comunicación.	CL CSC CAA
	1.2 Participa en intercambios orales con intencionalidad expresiva, informativa y estética.	CL CSC CAA
	1.3 Transmite las ideas con claridad y corrección.	CL
	1.4 Comprende el sentido general de las producciones orales que tienen intencionalidades diferentes.	CL CSC CAA
2. Interpreta información verbal y no verbal	2.1 Distingue la información verbal y no verbal.	CL
3. Mantener una actitud de escucha atenta, respetando la intervención de los demás, sus sentimientos, experiencias y opiniones.	3.1 Aplica las normas de la comunicación social: espera el turno, escucha atenta, participación con respeto.	CL CSC CAA
4. Verbalizar y explicar ideas, opiniones y acontecimientos	4.1 Da breves opiniones sobre imágenes de manera clara y precisa, con un vocabulario acorde a su edad madurativa.	CL CSC CAA
	4.2 Cuenta sencillas experiencias personales y realiza descripciones con claridad y siguiendo un orden temporal apropiado.	CL

BLOQUE 5. EDUCACIÓN LITERARIA		
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES	COMPETENCIAS CLAVE
5. Escuchar con atención diferentes tipos de cuentos y de sencillos textos literarios de narración, o teatro.	5.1 Escucha con atención los cuentos y textos literarios.	CL CEC CAA

Objetivos del Área de Ciencias de la Naturaleza

- Fomentar el trabajo individual y en grupo.
- Conocer su propio cuerpo y el de los demás.
- Descubrir las características más importantes de los seres vivos de su entorno a través de la observación.

Contenidos del Área de Ciencias de la Naturaleza

Bloque 2: El ser humano y la salud.

- Conocimiento de sí mismo y de los demás. Aceptación de las diferencias, sus posibilidades y limitaciones.
- La identidad y la autonomía personal

Bloque 3: Los seres vivos:

- Las relaciones entre los seres vivos.

Criterios de evaluación y su relación con los estándares de aprendizaje evaluables y las competencias clave:

Nomenclatura: (ver área de Lengua)

BLOQUE 2. EL SER HUMANO Y LA SALUD		
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES	COMPETENCIAS CLAVE
1. Identificar las principales partes del cuerpo humano así como las diferentes morfologías y conocer el funcionamiento básico del cuerpo humano.	1.1. Observa, y vivencia las partes del cuerpo humano y establece comparaciones desarrollando conductas de aceptación de su cuerpo y del de los demás.	CSC CAA CD CMCT
	1.2. Identifica los principales elementos del cuerpo humano.	CSC CAA CD CMCT
BLOQUE 3. LOS SERES VIVOS		
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES	COMPETENCIAS CLAVE
2. Entender y explicar las características básicas de las relaciones entre los seres vivos.	2.1. Observa identifica y describe algunos patrones de relación entre los seres humanos,	CSC CAA CD CMCT CSIE CL

Objetivos del Área de Ciencias Sociales

- Desarrollar estrategias para favorecer la cohesión del grupo y el trabajo cooperativo.
- Desarrollar habilidades sociales.

Contenidos del Área de C. Sociales

Bloque 1: Contenidos comunes.

- Estrategias para la resolución de conflictos, utilización de las normas de convivencia y valoración de la convivencia pacífica y tolerante.

**Criterios de evaluación y su relación con los estándares de aprendizaje
evaluables y las competencias clave:**

Nomenclatura: (ver área de lengua)

BLOQUE 1. CONTENIDOS COMUNES		
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES	COMPETENCIAS CLAVE
1. Valorar el trabajo en equipo, mostrando actitudes de cooperación y participación responsable y adoptando un comportamiento constructivo que acepte las diferencias hacia las ideas y aportaciones ajenas.	1.1. Utiliza estrategias para realizar trabajos de forma individual y en equipo, y muestra habilidades para la resolución pacífica de conflictos.	CL CSC
	1.2. Participa en actividades de grupo adoptando un comportamiento responsable, constructivo y solidario y respeta los principios básicos del funcionamiento democrático.	CSC CAA CEC
2. Respetar la variedad de los diferentes grupos humanos y valorar la importancia de una convivencia pacífica y tolerante entre todos ellos.	2.1. Valora la importancia de una convivencia pacífica y tolerante entre los diferentes grupos humanos sobre la base de los valores democráticos y los derechos humanos universalmente compartidos.	CSC CEC

Objetivos del Área de Educación Artística.

EDUCACIÓN PLÁSTICA

- Fomentar la creación artística en el aula.
- Valorar la importancia de la comunicación y expresión plástica.
- Introducir al alumno en el mundo artístico de los títeres

Contenidos del Área de E. Artística

EDUCACIÓN PLÁSTICA

Bloque 2. Expresión artística

- La creación artística en el aula. Participación individualizada en la manipulación y exploración de materiales que favorezca la confianza en las propias posibilidades.
- Valoración de la importancia de la comunicación y la expresión plástica en el contexto de las relaciones interpersonales.

Criterios de evaluación y su relación con los estándares de aprendizaje evaluables y las competencias clave:

Nomenclatura: (ver área de lengua)

EDUCACIÓN PLÁSTICA		
BLOQUE 2. EXPRESIÓN ARTÍSTICA		
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES	COMPETENCIAS CLAVE
1. Organizar sus procesos creativos e intercambia información con otros alumnos.	1.1 Lleva a cabo sencillos proyectos en grupo respetando las ideas de los demás y colaborando con las tareas que le hayan sido encomendadas.	CAA CSC CEC CSIE
	1.2 Organiza y planea su propio proceso creativo partiendo de una idea dada, siendo capaz de compartir con otros alumnos el proceso y el producto final obtenido.	CAA CSC CEC CSIE
2. Imaginar y elaborar obras tridimensionales sencillas con diferentes materiales, recursos y técnicas.	2.1 Modela y construye obras tridimensionales sencillas con diferentes materiales (plastilina, arcilla, recortables, títeres...) planificando el proceso y eligiendo la solución más adecuada a sus propósitos en su producción final.	CAA CSC CEC CSIE

Objetivos del Área de Educación Física

- Interiorizar las posibilidades y limitaciones motrices.
- Desarrollar la representación mental del cuerpo a través del gesto.

Contenidos del Área de E. Física

Bloque 1: Contenidos comunes.

- Técnicas de trabajo individual y en grupo con atención a los diferentes roles y a la responsabilidad individual y colectiva.
- Estrategias para la resolución de conflictos: utilización de normas de convivencia, conocimiento y respeto de las normas y reglas de juego, y valoración del respeto a los demás.

Bloque 5: Actividades físicas artístico-expresivas.

- Exteriorización de emociones y sentimientos a través del cuerpo, el gesto y el movimiento con desinhibición.
- Utilización del teatro y la mímica como medios para desarrollar la expresión corporal y la expresión no verbal. Imitación de personajes, objetos y situaciones.
- Participación en actividades que supongan comunicación corporal, respetando las diferencias en el modo de expresarse.
- Valoración de los recursos expresivos y comunicativos del cuerpo, propios y de los compañeros. Reconocimiento y respeto por las diferencias en el modo de expresarse.

**Criterios de evaluación y su relación con los estándares de aprendizaje
evaluables y las competencias clave:**

Nomenclatura: (Ver área de lengua)

BLOQUE 1. CONTENIDOS COMUNES		
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES	COMPETENCIAS CLAVE
1. Opinar coherentemente con actitud crítica, tanto desde la perspectiva de participante como de espectador, ante las posibles situaciones conflictivas surgidas, participando en debates, y aceptando las opiniones de los demás.	1.1 Explica a sus compañeros las características de un juego practicado en clase y su desarrollo.	CL CSC CAA CEC
	1.2 Muestra buena disposición para solucionar los conflictos de manera razonable.	CL CSC CAA CEC
	1.3 Expone sus ideas de forma coherente y se expresa de forma correcta en diferentes situaciones, y respeta las opiniones de los demás.	CL CSC CAA CEC
BLOQUE 5. ACTIVIDADES FÍSICAS ARTÍSTICO-EXPRESIVAS		
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES	COMPETENCIAS CLAVE
2. Utilizar los recursos expresivos del cuerpo y el movimiento, de forma estética y creativa, comunicando sensaciones, emociones e ideas.	2.1. Utiliza los recursos expresivos del cuerpo para comunicarse y realizar representaciones sencillas.	CL, CSC CAA, CEC CSIE
	2.2. Expresa con mímica situaciones cotidianas.	CL, CSC CAA, CEC CSIE
	2.3. Entiende las expresiones corporales de los compañeros.	CL, CSC CAA, CEC CSIE

Objetivos del Área de Valores Sociales y Cívicos

- Aprender a debatir y defender las ideas propias.
- Descubrir la empatía
- Interaccionar con los grupos sociales.
- Fomentar las relaciones entre iguales.

Contenidos del Área de Valores Sociales y Cívicos

Bloque 1: La identidad y la dignidad de la persona.

- El respeto. Disposición favorable a participar en actividades en las que exprese ideas, pensamientos o sentimientos.
- La cooperación. Valoración del trabajo bien ejecutado.
- La imagen de uno mismo. La autoestima. Valoración y aceptación de sus cualidades y limitaciones.

Bloque 2. La comprensión y el respeto en las relaciones interpersonales.

- La empatía. El respeto hacia la persona que habla. La escucha atenta. El proceso de comunicación. El hablante-el medio-el código el mensaje-el oyente.
- La asertividad. El lenguaje positivo. El tono y el volumen en el habla. El discurso
- Los grupos sociales. El grupo clase. La familia. El grupo amigos.
- La no discriminación. Consecuencias negativas de las discriminaciones y de los prejuicios sociales.
- Las relaciones entre iguales. La amistad. La confianza mutua

Bloque 3. La convivencia y los valores sociales

- El sentido de la responsabilidad y la justicia social. Las desigualdades sociales.
- Valores cívicos y democracia.

**Criterios de evaluación y su relación con los estándares de aprendizaje
evaluables y las competencias clave:**

Nomenclatura: (ver área de lengua)

BLOQUE 1. LA IDENTIDAD Y LA DIGNIDAD DE LA PERSONA		
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES	COMPETENCIAS CLAVE
1. Desarrollar el propio potencial, manteniendo una motivación intrínseca y esforzándose para el logro de éxitos individuales y compartidos, cooperando en las actividades grupales, siendo consciente del rol que ocupa en el grupo y de su responsabilidad y apreciando el trabajo bien realizado.	1.1. Trabaja en equipo valorando el esfuerzo individual y colectivo para la consecución de objetivos.	CSC CAA
	1.2. Explica razones para asumir sus responsabilidades durante la colaboración.	CSC CAA CSIE
	1.3. Genera confianza en los demás realizando una autoevaluación responsable de la ejecución de las tareas.	CSC CAA
BLOQUE 2. LA COMPRENSIÓN Y EL RESPETO EN LAS RELACIONES INTERPERSONALES		
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES	COMPETENCIAS CLAVE
2. Expresar opiniones, sentimientos y emociones utilizando coordinadamente el lenguaje verbal y no verbal, participando activamente en ejercicios de debate, defendiendo sus ideas de manera ordenada y argumentada y respetando	2.1. Expresa con claridad y coherencia opiniones, sentimientos y emociones.	CSC CAA CL
	2.2. Emplea apropiadamente los elementos de la comunicación verbal y no verbal, en consonancia con los sentimientos.	CSC CAA CL
	2.3. Utiliza la comunicación verbal en relación con la no verbal en exposiciones orales y debates.	CSC CAA CL

las exposiciones e ideas de los demás.	2.4. Exponer respetuosamente los argumentos.	CSC CAA CL CSIE
3. Actuar con tolerancia comprendiendo y aceptando las diferencias,	3.1. Identifica diferentes maneras de ser y actuar.	CSC CAA
	3.2. Respeta y acepta las diferencias individuales.	CSC CAA
	3.3. Valora las cualidades de otras personas.	CSC CAA
4. Analizar críticamente y expresar correctamente de manera oral y escrita las consecuencias negativas de los prejuicios sociales, reflexionando sobre los problemas que provocan, su efecto en las personas que los sufren y buscando posibles soluciones.	4.1. Analiza los problemas que originan los prejuicios sociales.	CSC CAA CEC
	4.2. Expone razonadamente las consecuencias de los prejuicios sociales para las personas del entorno social próximo.	CSC CAA CEC
	4.3. Detecta y enjuicia críticamente prejuicios sociales detectados en su entorno próximo expresando las conclusiones en trabajos creativos.	CSC CAA CEC CL
BLOQUE 3. LA CONVIVENCIA Y LOS VALORES SOCIALES		
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES	COMPETENCIAS CLAVE
5. Comprender el sentido de la responsabilidad social y la justicia social, detectando y analizando críticamente las desigualdades sociales.	5.1. Razona el sentido de la responsabilidad social y la justicia social.	CSC CAA CSIE

ANEXO III

TERMÓMETRO DE EMOCIONES



El alumno/a coloca su foto en el sentimiento que percibe o siente en ese momento, en diferente lugar según su intensidad. Desde menos intensidad en cuyo caso lo colocará en la zona del poco o del pingüino o más intensidad, que la colocará cerca del mucho o del tucán.

Los sentimientos se pueden cambiar, si a lo largo de una actividad surge entre diferentes alumnos/as algún sentimiento o emoción que no aparece indicado en el emocionómetro original.

ANEXO IV.

Fichas evaluación de las actividades del bloque I

AUTOEVALUACIÓN SOBRE LA DIVERSIDAD DE FAMILIAS

Nombre y apellidos:

Curso:

- SEMAFORO DE FAMILIAS

¿Te gustaría vivir en este tipo de familias? Pon un gomet rojo (no), amarillo (me da igual o no me importaría) o verde, me gustaría.

VERDE				
AMARILLO				
ROJO				
TIPOS FAMILIAS	Dos padres y tu	Una madre y 2 hermanos	Papa, mama y 2 hermanos	Un padre, viviendo con los abuelos y tu

RELACIONA Y CLASÍFICA LAS FAMILIAS:

ESTRUCTURA FAMILIARES.

Dos padres o dos madres

Una madre

Padre, madre y tío del padre

Padre, madre y novia de la madre

Padre y madre

TIPOS FAMILIAS

MONOPARENTALES

EXTENSAS

RECONSTITTUIDAS

NUCLEARES

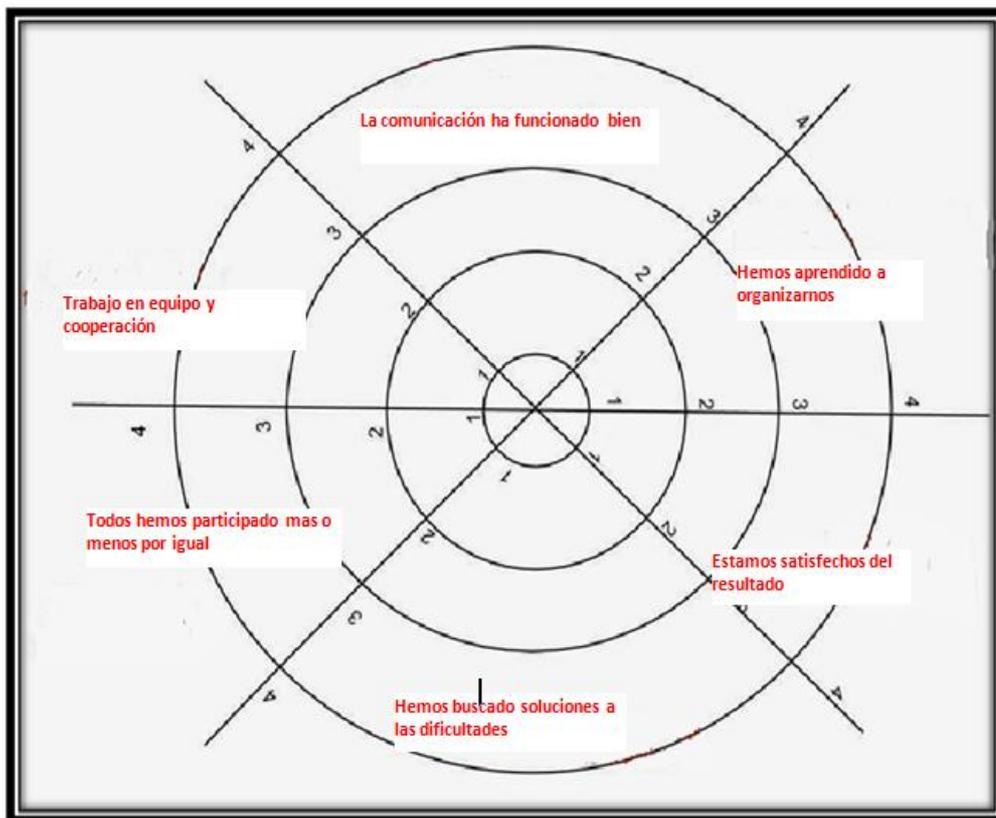
HOMOPARENTALES

ANEXO V.

DIANA DE EVALUACIÓN

Esta evaluación la realizará cada uno de los componentes de los grupos que han realizado las actividades del bloque I.

Todos los grupos rellenarán una diana de evaluación, analizando los aspectos que en ella se reflejan. Cada integrante del grupo pondrá un puntito (si quiere cada niño/a con un color diferente), marcando el grado de consecución de los ítems expuesto en la diana, siendo el 1 el máximo grado y el 4 el mínimo.



ANEXO VI.

ACTIVIDAD EVALUACIÓN FINAL

(Adaptación del juego “Barómetro de valores” en Cascón Soriano, Paco y Martín Beristain, Carlos, *La alternativa de juego (I)*. Los Libros de la Catarata.)

La clase se va a dividir imaginariamente en dos: un lado será el “SI” (si estoy de acuerdo) y el lado opuesto será el espacio del “NO” (no estoy de acuerdo). El grupo está en el centro, que es el punto de partida, y se les leen afirmaciones ante las que posicionarse, dándoles un tiempo prudencial para la comprensión de la frase.

La toma de postura en relación a las proposiciones corresponde a un desplazamiento en el espacio hacia el lado del SI o No. Una vez que se hayan ubicado todas las personas, se pide que quien quiera (por turnos de un lado a otro) explique por qué está donde está.

Es importante que no haya actitudes neutrales, todos tienen que pronunciarse y hay que tomar las afirmaciones tal como se comprenden, no se puede pedir ningún tipo de explicación.

Una vez escuchadas las razones de ambos lados, se abre la posibilidad de cambiar de posición.

Finalmente, se regresa al centro y se vuelve a empezar el proceso con otra frase.

Una vez terminado el juego, se pone al grupo en círculo y se comentan las cuestiones que han salido, apuntando lo que queremos destacar en la pizarra.

El profesor/a va anotando los argumentos a favor o en contra con respecto a cada proposición que le servirá para evaluar si se han conseguido los objetivos y competencias propuestos con el proyecto y para ver las posturas que hacia la diversidad afectivo-sexual.

AFIRMACIONES:

Estos son algunos ejemplos de afirmaciones que se podrían exponer.

“La felicidad no depende del sexo que tenga la persona de la que te enamores. Depende de la sinceridad para con uno mismo y de la capacidad de amar”.

¿Crees que ser gay o lesbiana siempre “se nota”?

Los gays y lesbianas son diferentes de los demás.

Los homosexuales son los responsables de su marginación.

¿Crees que las burlas pueden ser maltrato? ¿Crees que “no hacer nada” ante las burlas es mejor que burlarse? ¿Es igual? ¿Peor? ¿Es diferente en los profesores que en los alumnos?

¿Ser gay se contagia?

El que es diferente tiene que cambiar para intentar actuar y ser como los demás.

Los niños/as que viven en familias con dos papas o con dos mamas, son más felices.

Los niños que lloran y expresan sus sentimientos son maricas.

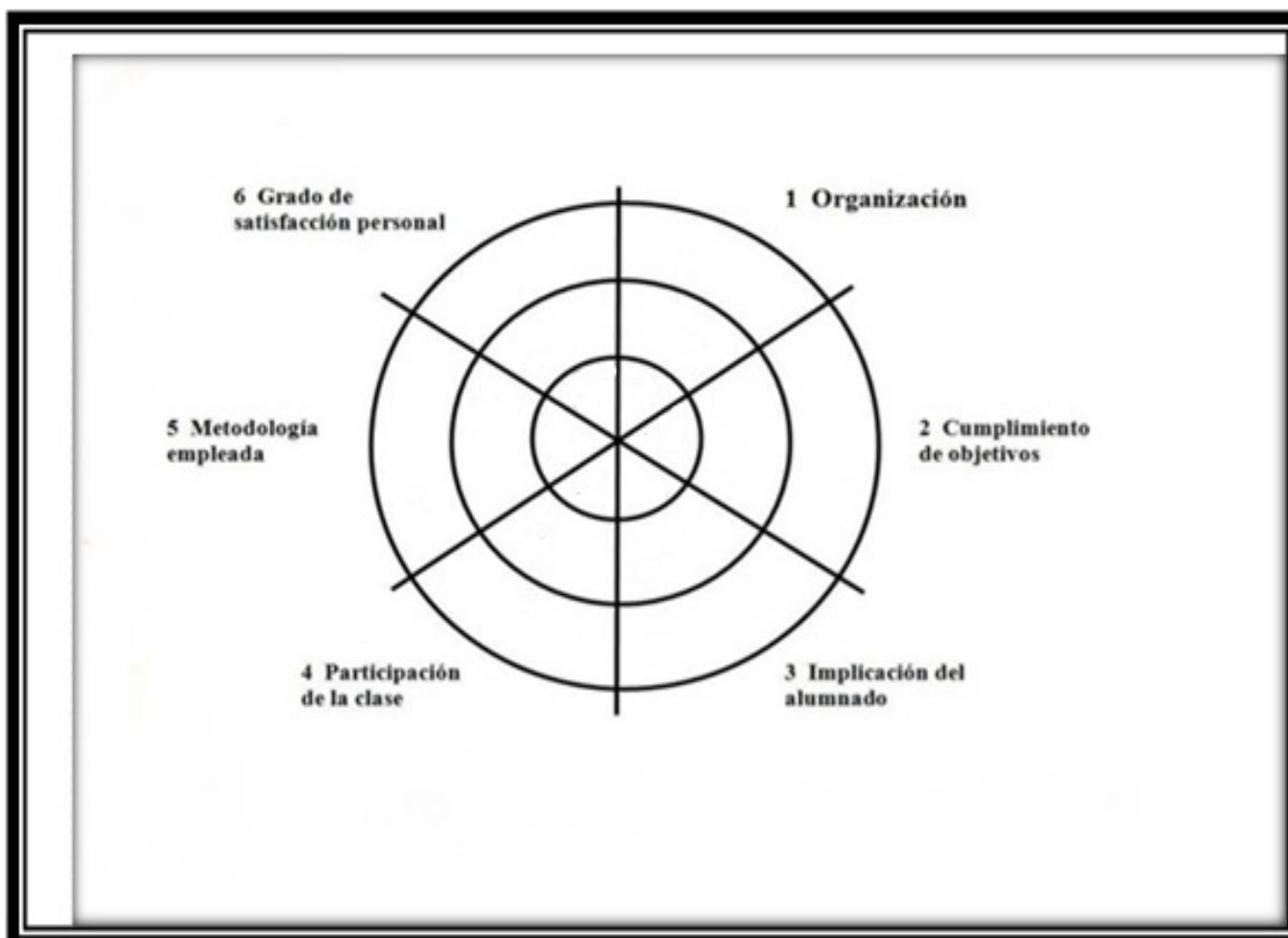
El futbol y los coches son juegos de niños.

Cualquier afirmación que haya ido surgiendo durante la puesta en práctica de la unidad, y que el profesor/a considere oportuno, puede ser interesante.

ANEXO VII

EVALUACIÓN FINAL GRUPAL

ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN EN GRUPO DE TODO EL PROYECTO



Cada alumno/alumna pondrá un punto en el lugar de la diana que estime que responde a su criterio, sobre el cumplimiento de los ítems expuestos.

Obviamente, cuando más cerca del centro se coloquen los puntitos o “disparos de dardo”, mejor valoración tendrá

ANEXO VIII:

EVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE

- Ficha de evaluación de los alumnos al profesor.

CUESTIONARIO ALUMNOS Sobre el profesor/a	1	2	3	4	5
1. Ha creado un ambiente de confianza y respeto en el aula					
2. Se acerca a tus intereses y despierta curiosidad y motivación					
3. Las actividades que plantea son fáciles o asequibles de realizar					
4. Promueve el respeto entre los alumnos					
5. Escucha las sugerencias de los alumnos					
6. Tiene buena relación con su grupo					
7. Sus explicaciones o indicaciones son claras					

Valoración de los objetivos alcanzados

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Objetivo 1										
Objetivo 2										
Objetivo 3										
Objetivo 4										
Objetivo 5										
Objetivo 6										
Objetivo 7										
Objetivo 8										
Objetivo 9										
Objetivo 10										
Objetivo 11										
Objetivo 12										
Objetivo 13										

Grado de adquisición de las competencias clave

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Comunicación Lingüística										
Aprender a Aprender										
Sociales y Cívicas										
Iniciativa y espíritu emprendedor										
Conciencia y expresiones culturales										

Valoración Global

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Organización y Aprovechamiento Recursos										
Convivencia										
Coordinación con resto profesores										
Idoneidad materiales curriculares y didácticos										
Distribución de los espacios y tiempos										
Adecuación de la metodología										
Relación con familias										
Observaciones:										

ANEXO IX

Fotos de actividades realizadas en los colegios







