

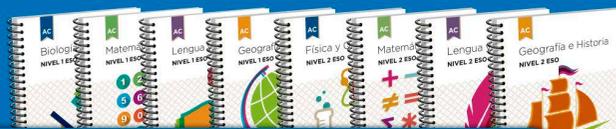


Orientación Educativa y Educación Afectivo-Sexual

Entrevista a José Luis García Fernández, psicólogo especializado en Sexología

La educación sexual del alumnado con necesidades educativas especiales

Contenidos y recursos para trabajar la educación sexual en el aula



Adaptaciones Curriculares

¡Nuevos y mejorados contenidos para la ESO!

EDICIONES
ALJIBE EA

www.edicionesaljibe.com
Solucionarios y guías didácticas gratis

CONSEJO EDITOR



Silvia Oria Roy
Directora



Ana Cobos Cedillo
Presidenta de COPOE



J. Antonio Planas Domingo
*Presidente de COPOE
(2005-2014)*



Antonio Cantero Caja
Secretaría, administración y publicidad



Andrea Barrios Valdés
Tesorería



Jaume Francesch i Subirana
Vocal



Jesús Ibáñez Bueno
Vocal



Ernesto Gutiérrez-Crespo Ortiz
Vocal

CONSEJO DE REDACCIÓN



María Teresa Navarro Navarro
*Asociación de Profesionales de la
Orientación Educativa de Murcia*



Elisa Jiménez Serrano
*Asociación Profesional de
Orientadores en Extremadura*



Maribel Villaescusa Gil
*Asociación Profesional de Orientadores
de la Comunidad Valenciana*



Irene Agost García
*Asociación Profesional de Orientadores
de la Comunidad Valenciana*



Maria José Marrodán Gironés
*Asociación de Profesores de
Orientación Educativa de La Rioja*



Isabel Bueso González
*Asociación Aragonesa de
Psicopedagogía*



Pablo Moriña Macías
*Asociación Profesional de Orientadores
en Andalucía Nueva*

Edita: COPOE, Confederación de Organizaciones de Psicopedagogía y Orientación de España
CIF: G99061285 | Dirección: Paseo Constitución, 12- 6ª planta. 50008- Zaragoza | www.copoe.org | info@copoe.org

ISSN-e: 2386-8155

Revista indexada en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=26852>

Contratación de publicidad: publicidad@copoe.org

Envío de artículos: revista@copoe.org

Maquetación y diseño: contacto@demilmaneras.es

Los editores no se hacen responsables de las opiniones vertidas en los artículos publicados. Cada autor se hace responsable sobre la originalidad de los contenidos aportados (textos, imágenes, gráficos, etc).

Este ejemplar se distribuye gratuitamente a todos los socios de COPOE y a sus Asociaciones Confederadas, así como a Sindicatos, Administraciones Educativas y Organizaciones en el ámbito de la Orientación mediante su descarga.

“Educar y Orientar, la revista de COPOE” se distribuye únicamente a través de su descarga desde la página oficial de la revista, www.revista.copoe.org. COPOE no puede garantizar que los ejemplares descargados desde otras plataformas se correspondan con la versión original publicada.

Gracias por confiar en COPOE y por contribuir a que la Educación y la Orientación sigan siendo visibles.



ASOCIACIONES QUE FORMAN LA COPOE



ASOCIACIÓN ARAGONESA DE PSICOPEDAGOGÍA



ASOCIACIÓN CORDOBESA DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA



ASOCIACIÓ CATALANA DE PSICOPEDAGOGIA I ORIENTACIÓ EDUCATIVA I PROFESSIONAL

ASOCIACIÓN ESPAÑOLA DE ORIENTACIÓN Y PSICOPEDAGOGÍA



ASOCIACIÓN DE ORIENTADORES DE LAS ISLAS BALEARES



ASOCIACIÓN DE ORIENTADORES Y ORIENTADORAS DE LA PROVINCIA DE HUELVA



ASOCIACIÓN DE ORIENTADORES Y ORIENTADORAS DE LA PROVINCIA DE MÁLAGA



ASOCIACIÓN PROFESIONAL DE ORIENTADORES EN ANDALUCÍA NUEVA



ASOCIACIÓN PROFESIONAL DE ORIENTADORES DE CASTILLA-LA MANCHA

ASOCIACIÓN PROFESIONAL DE ORIENTADORES DE LA COMUNIDAD VALENCIANA



ASOCIACIÓN PROFESIONAL DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA DE CASTILLA Y LEÓN



ASOCIACIÓN PROFESIONAL DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA DE GALICIA



ASOCIACIÓN DE PROFESIONALES DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA DE MURCIA



ASOCIACIÓN PROFESIONAL DE ORIENTADORES EN EXTREMADURA



ASOCIACIÓN DE PROFESORES DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA DE LA RIOJA

ASOCIACIÓN DE PSICOPEDAGOGÍA DE EUSKADI- EUSKADIKO PSIKOPEDAGOGI ELKARTEA



ASOCIACIÓN DE ORIENTADORES DE GRANADA



ASOCIACIÓN VALENCIANA DE ORIENTACIÓN Y PSICOPEDAGOGÍA



FEDERACIÓN DE ASOCIACIONES DE PROFESIONALES DE LA ORIENTACIÓN EN ANDALUCÍA



ASOCIACIÓN DE PROFESIONALES DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD MADRILEÑA DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA

Editorial

- 05/** La Persona
 Por Silvia Oria Roy.
 Ilustraciones de Héctor Palazón Ruiz.

Entrevistas

- 07/** Hablamos con José Luis García Fernández, Doctor en Psicología especializado en Sexología
 Por Ernesto Gutiérrez-Crespo Ortiz.

La Ventana de COPOE

- 61/** Actividades de la asociaciones que forman la COPOE
 Por Maribel Villaescusa e Irene Agost García.
- 66/** Conclusiones del XII Encuentro Estatal de Orientadores
 Por APOECyL.
- 67/** Actuar con coherencia. Felicidades PADME Pública
 Por Jaume Francesch i Subirana.
- 68/** Agenda de eventos 2023
- 69/** Estudio sobre la revista de COPOE “Educar y Orientar”
 Por Marta H. Fernández Costa.

Investigación y Reflexión

- 11/** Educación sexual, un tema aún pendiente
 Por Félix López Sánchez.
- 15/** Cruzar líneas rojas: la educación sexual del alumnado con necesidades educativas especiales
 Por M.ª Mercedes Márquez Flores.
- 22/** Orientación, sexualidad y educación emocional
 Por Rafael Bisquerra Alzina y Deisy Loaiza Gómez.
- 27/** El impacto de los celos y la dependencia emocional en parejas jóvenes
 Por Estefanía Sáez Sesma, Silverio Sáez Sesma y Marta J. Camuñas.
- 32/** Impacto del desarrollo afectivo-sexual de las personas sordas profundas según su familia de origen
 Por Roberto Aguado Romo, Aritz Anasagasti Undabarrena, Manuela Martínez-Lorca y Alberto Martínez-Lorca.
- 36/** ¿Por qué seguimos con bajos rendimientos en matemáticas en las pruebas de evaluación, así como en los estudios de PISA y TIMMS, a pesar de los informes?
 Por Lorena Fuentes Rojo y José Luis Galve Manzano.

“Educar y Orientar” es una revista interactiva. Si quieres leer un artículo determinado, pulsa sobre el título en el índice para acceder directamente. Para volver de nuevo a esta página, pulsa sobre este icono  que encontrarás en la parte superior izquierda.

Experiencias, Talleres y Programas

- 41/** Necesitamos un estímulo en la orientación
 Por Juan José Juárez Calvo.
- 46/** La educación sexual: contenidos y recursos para trabajar en el aula
 Por Alejandro López Noguera.
- 49/** EmoDrag: programa de educación emocional a través del drag
 Por Miguel Montaña González.
- 54/** Autobiografía ambiental como herramienta de autoconocimiento en alumnado de 2º de Bachillerato
 Por Luis Juárez Alonso.
- 59/** METROFLEXIA: La educación a medida.
 Por José Carlos Soto Martínez.

Novedades para Educar y Orientar

- 72/** Tus hijos ven porno 2 Por José Luis García.
- 72/** Manual de orientación educativa para el siglo XXI Por José Melero.
- 73/** Autismo y sexualidad Por Miguel Ángel Diví Castellón.
- 74/** Método Losias: un programa de concienciación emocional y desarrollo personal para adolescentes Por María López de Silanes.
- 77/** Ser, sentir, experimentar y compartir, la base de la educación sexual integral (ESI) Por Zoraida Granados Palma.



LA PERSONA



Por Silvia Oria Roy.

Directora de Educar y Orientar,
la revista de COPOE.

Cierra los ojos. Presta atención a tus sentidos. Tocas a la persona. Te agrada el olor de la persona. Oyes cómo respira y se mueve la persona. La persona es la que coge tu mano. Besas a la persona.

Cierra los ojos. Permite a tus emociones salir. Me agrada o desagrada la compañía de la persona. Es la persona la que te transmite confianza. Es la persona la que te hace sentir alegría. La persona te decepciona. La persona te puede provocar enfado. Es la persona la que te hace sentir un torbellino de emociones.

Cierra los ojos. Con la persona te comprometes. Con la persona te citas para ir a cenar. Es con la persona con la que disfrutas de una pieza musical, vas al cine o das un paseo. Es el olor del perfume de la persona el que te envuelve. Ves un atardecer con la persona. Disfrutas de un helado con la persona. Es con la persona con quién te sumerges en el mar.



Abre los ojos. Presta atención a la realidad existente. Olvídate de insultos, descalificaciones, ofensas, considerarte por encima de la persona, causar daño por el simple (y tan grave) hecho de pensar que tu condición sexual es superior. En la oscuridad, todos somos personas. La afinidad se crea con la persona. Tú decides.

Ojalá en la claridad de la luz, seamos también personas. Gracias por aquellos que dan valor a la persona. El número 17 de Educar y Orientar, la revista de COPOE, quiere dar valor a las personas.

El decimoséptimo ejemplar de Educar y Orientar se publica manteniendo un eje principal que es la **Educación Afectivo-Sexual** y se incluyen otros artículos de temática de interés para el ámbito de la educación y la orientación. Los lectores podrán tomar recursos e información que los autores han querido compartir enriqueciendo las ya conocidas secciones de la revista de COPOE:



Investigación y Reflexión; Experiencias, Talleres y Programas; Novedades para Educar y Orientar con sus también Novedades Editoriales, así como la Ventana de las asociaciones que componen COPOE y que da visibilidad a la Confederación de Organizaciones de Psicopedagogía y Orientación de España publicadas y celebradas en este medio año.

Un trabajo de equipo que profesional y generosamente se comparte y que siempre enriquece a nuestra revista Educar y Orientar, que agradece poder contar con la ayuda de todos, en esta revista de todos. Por ello, agradecemos el apoyo desinteresado que entre todos los compañeros y lectores aportamos para su crecimiento a través del enlace www.copoe.org/apoyo-educar-y-orientar

Porque nuestra unidad hace que la revista de COPOE sea.

Siempre gracias.



e·BEO Portal de Evaluación Escolar *online*



Novedad
Curso 2022/23

 **sociométrico *online***

 **Completamente online** (no requiere instalar ningún programa o app).

 Variable según los cursos y las áreas seleccionadas, **entre 5 y 30 minutos.**

 **De 6 a 18 años** (Desde 1.º de Primaria a 2.º de Bachillerato).

- ✓ Informes individuales y grupales
- ✓ Relaciones sociales intergrupos
- ✓ Liderazgo
- ✓ Convivencia

¿Qué evalúa?

- ✓ Aptitudes intelectuales
- ✓ Inteligencia emocional
- ✓ Personalidad
- ✓ Atención y percepción
- ✓ Orientación vocacional
- ✓ Hábitos de estudio
- ✓ Comprensión lectora
- ✓ Autoestima
- ✓ Adaptación y motivación
- ✓ Competencia social



SOLICITE SU PRUEBA GRATUITA*
servicioscolares@teaediciones.com

* Evaluación de una clase, válida para nuevos usuarios

www.teaediciones.com





HABLAMOS CON JOSÉ LUIS GARCÍA FERNÁNDEZ, DOCTOR EN PSICOLOGÍA ESPECIALIZADO EN SEXOLOGÍA

Por Ernesto Gutiérrez-Crespo Ortiz.
Vicepresidente de COPOE.

Os presentamos la entrevista que hemos realizado a José Luis García Fernández, Doctor en Psicología especializado en Sexología.

Un profesional de referencia en España sobre sexualidad con una trayectoria de más de cuatro décadas desarrollando tareas de prevención y promoción de la salud sexual, investigación y docencia. Trabajó durante 36 años como psicólogo clínico y sexólogo en el Gobierno de Navarra

Un auténtico lujo para nuestra revista contar con su testimonio.



¿Cuáles son los principales retos para conseguir una educación sexual adecuada en nuestro país?

Es complejo, pero destacaría los siguientes elementos: una normativa legal que garantice que todos los niños y niñas españoles, desde primaria hasta la universidad, reciban un programa específico, científico y profesional, adaptado a sus edad, necesidades y capacidades cognitivas. Estos programas deberían llevarse a cabo de manera transversal lo que comportaría la formación del profesorado, siendo este un aspecto esencial. La colaboración con la familia, que así mismo debería recibir formación, es otro elemento relevante. Los mencionados programas, basados en los conocimientos científicos y en valores universales, deberían estar blindados para evitar cambios según la ideología política de los gobiernos de turno.

La colaboración de los centros de enseñanza con los dispositivos sanitarios y de servicios sociales, en esta área, es muy necesaria, si bien reconozco la dificultad de tal empeño, al igual que sucede con el concurso de la familia.

Quiero insistir en la formación del profesorado como el enfoque más adecuado, para integrar la educación sexual, de manera transversal en todas las áreas y niveles de enseñanza. No podemos dejar la educación sexual en manos de agentes externos, en ocasiones sin la formación más adecuada

y con una insistencia en aspectos ideológicos, lo que ha provocado una reacción contraria en determinados sectores de la ciudadanía.

Lamentablemente la política tiene demasiado protagonismo en estos asuntos, cuando no hay ninguna razón para ello, ya que estamos hablando de contenidos y metodologías científicas. En uno de mis libros *Sexo, poder, religión y política*, hablo de todo ello.

¿Cómo se puede abordar desde la escuela el preocupante fenómeno del acceso a la pornografía por parte de menores?

Con valentía y determinación. Teniendo en cuenta que el consumo de pornografía, en particular aquella que presenta diferentes dosis de violencia, está generalizado y es un referente educativo para una buena parte de nuestros menores y jóvenes, la escuela no debe inhibirse de su cometido: ofrecer una educación integral sin que se deban excluir los aspectos sexuales, afectivos y emocionales.

No solo habrá que considerar la información científica, sino también trabajar cuestiones tales como las actitudes y determinadas conductas y habilidades. En esos programas que he mencionado, debería habilitarse un espacio para abordar el complejo fenómeno de la pornografía, sus implicaciones y sus efectos.



Quiero aclarar un aspecto esencial, aunque me haya traído no pocos problemas: prefiero hablar de películas sexuales en lugar de pornografía, distinguiendo varios tipos, aunque ahora en esta ocasión, hagamos una clasificación muy sencilla: Películas Sexuales Eróticas (PSE) y Películas Sexuales Pornoviolentas (PSP).

Llevo muchos años estudiando y divulgando la relación entre pornografía y educación sexual y creo que dejar en manos de las películas sexuales pornoviolentas el futuro sexual y afectivo de nuestros menores, es un riesgo demasiado elevado. Esto lo afirmaba en un artículo que publiqué en un periódico regional el 4 de octubre de 1980.

Pues bien, desde entonces no he hecho sino reforzarme en esta idea al comprobar los graves efectos que puede comportar un consumo, abusivo y precoz, sin ninguna capacitación específica, de niños y niñas, que pudiera servir de contrapeso, de contraste, a la poderosa influencia del porno violento. No olvidemos que cualquier niño o niña con un smartphone de acceso a Internet, se topará más pronto que tarde con el porno de estas características. En ciertos estudios se señala la edad de 6 años-incluso otros expertos lo cifran en los 5- cuando se accede por primera vez, sin tener las más mínimas condiciones de entender el sentido y significado de lo que está viendo, generalmente excitado, y con un cerebro inmaduro y en proceso de desarrollo. A los 16 años, la mayoría de los chicos españoles ya ha visto estas películas, que le excitan enormemente y le producen placer a través de la masturbación.

Películas que ellos consideran *reales*, *normales* porque no tienen un contrapunto a las mismas, y cuyas prácticas desearían emular a la menor oportunidad con unas chicas que no han visto tantas películas como ellos, pero que van a sufrir las consecuencias. En diferentes artículos hablo de los cambios en las prácticas sexuales y en la morfología corporal que están provocando este consumo, gratuito a cualquier hora del día y de la noche, sin ningún control.

Hay numerosas evidencias científicas acerca de las consecuencias de todo ello y el impacto que puede tener en las actitudes y conductas sexuales de los jóvenes.

¿Cómo pueden explicarse estos cambios en los aprendizajes sexuales de nuestros menores?

Habría varios asuntos muy relevantes. Primero, Internet nos ha cambiado la vida, el tiempo libre, las relaciones y, entre otras muchas cosas, ha puesto el porno en nuestra mano, con el smartphone, gratis, a cualquier hora del día o de la noche. Internet, sus aplicaciones, webs y plataformas tienen la finalidad de que estemos el mayor tiempo conectados, es decir, quieren que seamos adictos.

Segundo, en una sociedad digital y de preponderancia de la imagen, esta tiene un poder de persuasión indudable. Usemos el sentido común con un sencillo ejemplo: Si un anuncio de 20" en TV, que cuesta un dineral, influye en las actitudes y conductas de los espectadores, ¿cómo no va a influir ver cientos, incluso miles de horas de porno violento, excitado, masturbándose, con placer sexual intenso, con un cerebro en desarrollo?

Tercero, destacar que hay centenares de investigaciones sobre los efectos de la exposición a las películas sexuales, considerando su poder adictivo y sus efectos en el cerebro y en la conducta.

Además, hay que considerar las múltiples aportaciones científicas de la Psicología y la Neurociencia sobre el aprendizaje por imitación, el efecto adictivo de las pantallas y del consumo de pornografía, las neuronas espejo o los superestímulos sexuales o los modelos de comportamiento que nos proponen las pantallas (*influencers* o RRSS como Instagram o TikTok).

En este sentido tenemos que subrayar los aspectos que, nuestro cerebro, atiende con mayor interés, en particular en aquellos menores que están en proceso de desarrollo cerebral: le subyugan

mucho más, aquellas imágenes o vivencias que son atractivas, novedosas, estimulantes, emocionantes y que tienen que ver con la supervivencia de la especie, es decir un pleno de las principales características que comporta el sexo.

Dos cuestiones más: la neuroplasticidad del cerebro sugiere que cuanto más practica nuestro cerebro algo, más influencia tiene. Sabemos que algunos chicos ven miles de horas porno, y también que el placer sexual es el refuerzo natural más importante. Lo que ve, le excita y le da placer, características que le confiere un valor muy especial, avalado por un chute de dopamina como en ninguna otra vivencia.

Los datos e informaciones provenientes de la casuística clínica, sobre todo de la Psicología y de la Psiquiatría, respecto de los efectos de su consumo en la salud, especialmente la adicción y sus correlatos neurológicos y comportamentales. Me atrevo a pronosticar que, las adicciones sin sustancias serán, con toda probabilidad, un problema de salud mental muy significativo en los próximos años.

Y en cuarto lugar, por señalar aquellos aspectos que a mí me parece de interés, subrayo otra variable: la sociedad hipersexual en la que vivimos, que configura un contexto en donde se favorece la sexualización de las mujeres, de las niñas (en menor medida los niños y los hombres) y de la violencia sexual, que aparece en fenómenos como el sexting, el acoso sexual, la prostitución... entorno donde fenómenos como el negocio de los juguetes o de los fármacos sexuales triunfan.

¿Qué puede hacer la familia en este tema de la pornografía?

Reconocer que puede ser un grave problema de salud y que podría afectar al futuro sexual y afectivo de sus hijos e hijas. Por tal razón, se precisaría tomar la decisión de intervenir cuanto antes, ofreciendo un modelo de pareja adecuado, diálogos francos y abiertos, información precisa a todas las preguntas que se formulen, así como valores basados en el respeto, la empatía y





la no violencia en las relaciones afectivas y sexuales, poniendo el foco en los chicos con el fin de prevenir los abusos y agresiones sexuales.

Los centros de enseñanza y la familia deberán ir de la mano en el empeño de hacer “la competencia a las películas sexuales” proponiendo a los menores una visión radicalmente diferente de la que les propone el porno: transmitirles una perspectiva de la sexualidad como una dimensión amorosa, saludable, divertida, apasionada, tierna y placentera, que tiene todo el sentido cuando se da en un entorno de deseo y acuerdo mutuo, afecto, respeto, libertad y corresponsabilidad en el placer del otro/a, que me concierte y con el/la que empatizo, que puede vivirse, si así se quiere, de manera individual o en compañía, configurando una parte relevante de la salud sexual.

La sexualidad y la violencia son incompatibles y nunca deberían ir juntas. No se puede aceptar esta unión aun cuando muchas películas sexuales la promuevan hasta límites inaceptables. En ese sentido, producen daño ya que ayudan a construir una concepción de la sexualidad y de las relaciones nada saludable y respetuosa con la ética y la dignidad humana, en particular de las mujeres y los/as menores.

En mi programa *Tus hijos ven porno* sugiero un programa de intervención en la familia, desde esa perspectiva de “hacer la competencia” a las películas sexuales. El porno triunfa y seguirá triunfando porque, entre otras cosas, excita y da placer. Hay muchos factores que convendría considerar para entender este consumo generalizado, además de la ausencia de controles: Irrupción y omnipresencia de internet que nos ha cambiado la vida; sociedad hipersexual en la que vivimos.

¿Qué aspectos fundamentales debe abordar un programa de educación sexual dirigida a personas con discapacidad (diversidad funcional)?

A mi entender, basándome en la experiencia de trabajo con numerosos entes y organizaciones de personas con discapacidad y siempre desde la perspectiva de la inclusión y la normalización, una de las diferencias más destacadas es la gradación y la profundidad de los contenidos que se impartan, las características de los recursos pedagógicos y la metodología que se utilice, así como las intervenciones que se lleven a cabo, adaptándolas a cada chico/a y a sus condiciones familiares, tal y como se hace en otros aprendizajes y competencias, normalizando lo que respecta a los hechos sexuales en este colectivo. No hay ninguna razón para hurtarle una educación sexual científica y profesional, a la que tienen derecho, como se ha venido haciendo hasta ahora.

¿A qué crees que se debe el preocupante fenómeno de agresiones sexuales de menores a menores?

Son muchos factores los que parecen estar implicados a la hora de explicar estas conductas lamentables e intolerables. Por ejemplo, las desigualdades sociales, las que existen entre hombres y mujeres, valores culturales como el machismo o la asociación entre violencia y sexualidad, rasgos personales y biográficos, consumo de alcohol y sustancias, ausencia de educación sexual o consumo de películas sexuales pornoviolentas, como ya he mencionado antes. Estos dos últimos factores, en mi opinión, deberían tenerse muy en cuenta, a la hora de promover programas de prevención de las agresiones sexuales, que así mismo tendrían necesariamente que considerar el conjunto de variables que he mencionado. El conocimiento de los factores que están implicados en estos comportamientos deleznable es imprescindible a la hora de diseñar programas de prevención.

Con excesiva frecuencia se abordan planes de educación afectivo-sexual únicamente vinculados a aspectos puramente fisiológicos o de prevención del embarazo o de enfermedades de transmisión sexual. ¿Es un enfoque adecuado?

Ese ha sido el modelo más “avanzado”, en la prevención de los riesgos reproductivos. Es decir, en los lugares donde se han realizado intervenciones en este ámbito, muchas de ellas se han reducido a información sobre esos temas que son importantes, sin duda, por cuanto constituyen un problema de salud pública de primer orden. Pero es insuficiente. Sin embargo, esos riesgos no son los únicos y el modelo, aunque necesario por cuanto aporta información, no ha conseguido los objetivos: seguimos teniendo tasas elevadas de embarazos no deseados, IVE e ITS en jóvenes. Además, hay otros riesgos que no se abordan como los que hemos citado de abusos y agresiones sexuales, disfunciones sexuales...etc. Por otra parte, la educación sexual profesional, no solo debe atender a la prevención de los riesgos sino, sobre todo, a promover unos niveles de salud sexual en la población.

¿Cuáles serían los pasos que debería dar un centro de enseñanza obligatoria que desee trabajar de manera consistente la educación sexual y no únicamente charlas puntuales?

Reconocer su importancia y la responsabilidad ineludible de los centros educativos, incorporar los contenidos más adecuados desde el plano científico y evolutivo, plantear objetivos, establecer las metodologías y habilidades o competencias en su oferta de programas como un área de conocimiento fundamental, desde primaria al final de la ESO. Es preciso complementar de manera imprescindible la organización de programas de formación para docentes, directivos y familias y tomar la decisión de implementar programas de capacitación específica, como vengo señalando desde hace muchos años.

BATERÍA PSICOPEDAGÓGICA EVALÚA

Baterías a la vanguardia de
la evaluación psicoeducativa



Es la batería psicopedagógica con mayor recorrido (en constante actualización) en nuestro país, y con mayor validez a nivel psicométrico.

Accede a la prueba gratuita:



Única batería de evaluación psicopedagógica que proporciona información sobre funciones cognitivas, competencias principales escolares, estado emocional y convivencia en el aula en una sola prueba. Proporciona diversos informes para resultar accesible para las familias y mejorar la eficiencia de los equipos de orientación.

Permite realizar estudios de desarrollo y evolución escolar y ofrece datos sobre los resultados para que el colegio pueda realizar sus propios informes y estudios internos.

La Batería psicopedagógica EVALÚA permite:

- Valorar todas las áreas implicadas en el aprendizaje.
- Comparar tu/s alumno/s en diferentes cursos.
- Hacer comparaciones con diferentes aulas o cursos.
- Conocer el rendimiento respecto a otros centros del grupo.

¿Qué mide EVALÚA?

Capacidades generales:



Bases de Razonamiento



Memoria



Niveles de Adaptación



Atención

Capacidades específicas:

Lectura (Recepción auditiva y articulación, Exactitud, Velocidad, Comprensión), **Escritura** (Grafomotricidad, Grafía, Ortografía, Expresión escrita) y **Aprendizajes Matemáticos** (Cálculo, Numeración, Resolución de problemas).

Ámbito de aplicación:
Desde infantil hasta los 16 años.

Para más información **contacta con nosotros:**

📞 915 541 204 ✉️ giuntieos@giuntipsy.com

www.giuntipsy.es





EDUCACIÓN SEXUAL, UN TEMA AÚN PENDIENTE



Por Félix López Sánchez.

Catedrático de Psicología de la Sexualidad en la Universidad de Salamanca. Ha realizado una extensa labor investigadora durante 30 años, reconocida por la Agencia Nacional de Evaluación. Es autor de numerosos libros y artículos sobre sexualidad y educación sexual.

INVESTIGACIÓN Y REFLEXIÓN

Mientras la sociedad de libre mercado ha convertido la sexualidad en un producto más de consumo, muchas familias, la escuela y los profesionales de la salud, en la mayoría de casos, siguen guardando silencio.

Numerosos púberes y la mayoría de adolescentes se informan a través de la pornografía, que comparten con sus iguales, en secreto. Y usan la información en secreto.

Entre el 10% y 15% de los menores de 14 años tienen conductas sexuales y en torno al 50% incluso coitales, antes de los 16 años. Estas conductas son “furtivas”, en contextos, con frecuencia, de riesgo.

Tienen mucha información, pero no está legitimada por la familia, la escuela y los sanitarios, por lo que, con frecuencia, la usan mal. De hecho, las prácticas sexuales de riesgo y las infecciones son un problema de salud, así como los casos de abuso sexual, acoso y violaciones.

Hemos pasado de la represión sexual, sometidos por antiguos prejuicios y mitos, a la “obligación” o presión para tener relaciones sexuales, sustentada en nuevos mitos –la sexualidad es un mero instinto, como el comer, hay que experimentarlo todo, etc.– (López, 2020). No tienen en cuenta que entre la represión y la obligación está la libertad. Educar para la autonomía y la libertad responsable, con ética del placer y las relaciones amorosas es el fin de la educación sexual.

Tres condiciones nos parecen básicas para evitar los mitos o falsas creencias:

1. Conocimientos y actitudes positivas frente a ignorancia y erotofobia.
2. Condiciones sociales (leyes y cultura) y personales para la libertad.
3. Un modelo de educación sexual “Biográfico y ético” que forma para la autonomía y el uso saludable de la actividad sexual y las relaciones amorosas, así como para evitar los malos usos de la libertad. Si no es así, convertiremos la sexualidad en un “campo de minas”.





MODELO BIOGRÁFICO Y ÉTICO

Nosotros proponemos, dentro del modelo Integral u Holístico, propuestos por la WAS, asociación internacional de sexólogos, y la OMS, una mayor fundamentación en el concepto de libertad y la necesidad de ética sexual y amorosa; así como una definición más precisa del rol de cada persona, su familia, la escuela y los profesionales.

Nuestra propuesta prioriza un **enfoque positivo, realista frente a los riesgos, afectivo y ético de la educación sexual:**

- a. Positivo**, porque se basa en un concepto científico de la sexualidad humana. Somos sexuados como muchas otras especies, pero la sexualidad humana ha dado un salto cualitativo dejando de ser puramente instintiva. Los seres humanos, mujeres y hombres podemos y debemos tomar decisiones sobre nuestra vida sexual y amorosa. La libertad sexual nos hace humanos, nos permite construir nuestra biografía sexual y amorosa, fuente de placer y bienestar físico, psicológico y social. Educar en positivo para los buenos usos de la libertad es una de las funciones esenciales de la educación sexual. Una educación crítica, que enseñe a pensar y a tomar decisiones de manera autónoma y ética.
- b. Realista** frente a los riesgos, porque tenemos muchos problemas asociados a prácticas de riesgo, que pueden y deben ser evitadas, y problemas de abusos y violencias sexuales que son intolerables; y también riesgos bien conocidos como los embarazos no deseados, las enfermedades de transmisión sexual, etc.
- c. Afectivo**, porque los seres humanos estamos dotados de afectos sexuales y sociales que enriquecen las posibilidades de la vida sexual y amorosa. Los afectos sexuales (Deseo, Atracción y Enamoramiento) nos empujan al encuentro sexual y amoroso y los afectos sociales (Apego, Amistad,

Sistema de Cuidados y Empatía-Altruismo) nos permiten sentirnos seguros y protegidos por la pareja y familia, ser cuidados y convertirnos en cuidadores, tener una red social de amistades y ser generosos con los demás, cuando nos necesitan.

- d. Ético** (López, 2015, López y Otros, 2017). En la especie humana la sexualidad no está regulada solo por hormonas y programada de forma instintiva (lo que hemos llamado **“reino de la necesidad”**); eso ocurre en casi todas las demás especies, donde las hembras solo aceptan la actividad sexual cuando están en celo y los machos no pueden decir “no” a una oportunidad de aparearse.

Los seres humanos podemos y debemos tomar decisiones sobre nuestra vida sexual y amorosa. Las mujeres pueden desear y disfrutar de la sexualidad en cualquier momento del ciclo, estando embarazadas y aun después de la menopausia. Los hombres pueden decir “sí” o “no” a la actividad sexual. Nuestra sexualidad está en el “reino de la libertad”. Como consecuencia, los hombres y las mujeres pueden tener biografías sexuales diferentes, pueden y deben decidir lo que quieren, porque la naturaleza les ha hecho libres en relación a su actividad sexual y amorosa.

Solo un modelo de educación así tiene cabida en la escuela y en las intervenciones sociales, no renunciando a dar informaciones básicas ni a transmitir una visión positiva de la sexualidad, pero favoreciendo el que **toda persona se sienta libre y responsable para construir su vida sexual y amorosa.** De esta forma, podremos trabajar con padres creyentes y no creyentes, liberales o conservadores, todos cabemos en la constitución y en la democracia, sin cercenar la libertad. Los educadores que se consideran progresistas deben aprender a trabajar con padres y alumnos conservadores; y los que se definen como conservadores con los progresistas. Un profesional, en este modelo, no suplanta con prescripciones, a las personas, es solo un mediador que les ayuda a vivir sus mejores posibilidades, a no cometer errores y a no hacer daño a los demás.

Cuatro condiciones básicas se requieren en este modelo: conocimientos sobre sexualidad, erotofilia o actitud positiva, ética sexual y amorosa y educación para la autonomía en los buenos usos de la libertad.

La ética que proponemos se basa en las grandes tradiciones de la filosofía (Sócrates, Aristóteles, Kant, Habermas, etc), los movimientos por los derechos civiles, la igualdad entre hombres y mujeres, las diversidades sexuales, los conocimientos psicológicos, los derechos humanos y sexuales y, por fin, el clamor y la indignación de las víctimas de abusos, violaciones y acosos sexuales. La razón y el buen corazón empático son los mejores recursos para sustentar esta ética de la “vida buena”, en palabras de Sócrates, la “función del ser” de Aristóteles y, sobre todo, la ética kantiana, que finalmente pone su esperanza en la razón ética. La propuesta, abierta a discusión, que ofrecemos (López, 2015, López y Otros, 2017) la hemos desarrollado teórica y prácticamente, con unidades didácticas que se pueden adaptar desde la adolescencia a la vejez. Resumimos aquí, algunos principios:

1º: Ética del consentimiento.

En las relaciones sexuales y amorosas debemos tratarnos reconociendo siempre la dignidad y libertad propia y de la pareja, nunca instrumentalizando al otro/a buscando únicamente el propio provecho, de forma que tanto nosotros como la otra persona nos sintamos libres de aceptar o no esas relaciones.

No a toda forma de abuso, violencia, manipulación, acoso, etc.

2º: Ética del placer y el bienestar compartidos.

Cuando dos personas tienen relaciones sexuales-amorosas no solo es bueno que cada persona busque su propio placer, sino que también debe ocuparse e intentar que el otro disfrute, procurando su bienestar.

No a la instrumentalización egoísta del otro y a la falta de empatía, como si fuera un objeto sexual.



3º: Ética de la igualdad.

En las relaciones sexuales-amorosas, las dos personas tienen los mismos derechos y obligaciones; que las normas, la ética o la moral sexual deben ser igualitarias tratándose con justicia y equidad.

No a la doble moral sexual y a la imposición de un patrón de conducta sexual sexista.

4º: Ética de la lealtad.

En las relaciones sexuales y amorosas hay que ser leales, tener la honestidad de decir a la otra persona lo que realmente queremos con ella, los sentimientos reales que tenemos hacia ella y los compromisos reales que asumimos.

No al engaño, manipulación y la comunicación de compromisos que no se piensan cumplir.

5º: Ética de la Salud.

En las relaciones sexual-amorosas hay que cuidar la salud propia y la salud del otro, no asumiendo prácticas de riesgo que puedan provocar infecciones, otros problemas de salud o dar lugar a hijos no deseados.

No a las prácticas de riesgo y a toda forma de abuso, violencia, acoso, etc. que amenazan la salud física y psíquica.

6º: Ética de la Diversidad.

Toda diversidad sexual en las relaciones sexuales y amorosas (identidades sexuales, orientaciones del deseo, personas con discapacidad, tipos de pareja, tipos de familias, etc.) deber ser respetada, siempre que sean compatibles con la salud y el bienestar de otros posibles afectados. Otra diversidad que nos afecta a todos es la

diversidad de figura corporal, frente a la imposición de modelos de belleza que generan rechazos, acosos escolares, ansiedad y baja autoestima en no pocos menores.

No a la imposición de una única biografía sexual y amorosa.

7º: Ética de los Cuidados.

(a) La familia y el Estado (de forma subsidiaria) tienen el deber de **cuidar a las crías** de forma que éstas puedan satisfacer sus necesidades fundamentales para desarrollarse adecuadamente, alcanzar su bienestar y formar parte de la comunidad, socializándose de forma adecuada.

(b) **Los cuidados en la pareja:** Las parejas estables tienen el deber de cumplir la alianza y los compromisos establecidos; así como de cuidarse mutuamente favoreciendo el bienestar de ambos y de la propia pareja.

8º: Ética de la vinculación y la desvinculación.

Vincularse y desvincularse en una relación amorosa es legítimo; pero debe ejercerse con ética. Esta ética debe ser especialmente sensible evitando sufrimientos innecesarios a la pareja y daños a los hijos e hijas.

EL ROL DE LOS AGENTES EDUCATIVOS

Todos hablan de sexualidad, mientras la familia, los educadores y los profesionales de la salud y la infancia guardan silencio. ¿Qué corresponde a hacer a cada agente educativo? Se trata, en definitiva, de romper el silencio en la familia, la escuela y los servicios de salud y otros servicios sociales, justo con la finalidad de conseguir tener menores mejor informados, más saludables y buenos ciudadanos (López, 2006, 2015; López y Otros, 2017, 2020, 2022).

La familia.

Tiene el rol fundamental, porque debe ofrecer un sistema de cuidados incondicional, generando seguridad en el **apego** (saber, sentir y experimentar que hay persona en las que se puede confiar), el **código de la intimidad** (aprender a mirar y ser mirado, acariciar y ser acariciado, besar y ser besado, estar desnudos sin frontera ni aguas territoriales, y ser empáticos compartiendo emociones), un **modelo de relaciones igualitarias, amorosas y de resolución de conflictos**. Eso es lo más importante; pero también lo es ofrecer **informaciones básicas** (respondiendo a preguntas e interpretando situaciones) y transmitir los **valores familiares** (sistema de valores y creencias propios de la familia y cultura, siempre que no contradigan los Derechos Humanos y los Derechos de la Infancia).

La familia debe colaborar con la escuela, no tiene sentido pedir permiso a los padres, pero sí hacerles participar (López 2023, próxima publicación). Nosotros siempre trabajamos con los padres antes o en paralelo. No puede haber educación sexual sin los padres o contra los padres.

Las familias y las diversas culturas deben tener la libertad de transmitir valores privados, que no entren en contradicción con los derechos humanos. Los principios éticos sexuales y amorosos que proponemos son una propuesta de discusión sobre lo que creemos son valores que podrían declararse universales, en relación con la conducta sexual.

Las **instituciones educativas** deben ofrecer **conocimientos** (sistemáticos, secuenciados y bien fundamentados sobre anatomía, sociales –Apego, Amistad, Sistema de Cuidados y Altruismo–, **diversidades sexuales** –homosexualidad, transexualidad y transgénero, bisexualidad–), **capacidad crítica** (frente a la desigualdad entre sexos, la violencia sexual, los modelos de belleza, el consumo de productos sexuales como la pornografía y los nuevos mitos sobre sexualidad), un **currículo oculto** (coherente con la educación sexual), **actitudes positivas** (hacia la dimensión sexual y afectiva),

entrenamiento en habilidades interpersonales (decir Sí y decir No, asertividad educativa) y **principios éticos de valor universal** (buenos usos de la libertad).

Los profesionales de la salud.

Los profesionales pueden **colaborar con las escuelas** en la formación en educación sexual, ofrecer sus consultas a los adolescentes y detectar todo tipo de maltratos.

Los **gobernantes** deberían consensuar un proyecto de educación más estable, no al servicio de quienes detentan el poder, y un modelo de educación sexual abierto, no sectario.

BIBLIOGRAFÍA

Gómez-Zapiain, J. y Pinedo J.A. (2012). *Programa de integración de la educación sexual en el proyecto curricular. Guía para el profesorado*. Vitoria: Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco.

Harimaguada (1988). *Programa de educación sexual en la escuela: Infantil, Primaria y secundaria*. Las Palmas de Gran Canaria: Cabildo Canario.

Foucault, M. (1976). *Historia de la Sexualidad*. Madrid. Siglo XXI.

López F. (2005). *Educación sexual*. Madrid: Biblioteca Nueva (descatalogado).

López, F. (2006). *Educación sexual de los hijos*. Madrid. Pirámide..

López, F. (2014). *Abusos sexuales y otras formas de maltrato sexual*. Madrid. Síntesis.

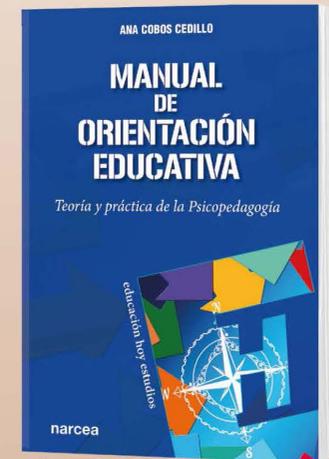
López, F. (2015). *Ética de las relaciones sexuales y amorosas*. Madrid. Pirámide.

López, F. (2017). *Educación sexual y Ética*. Madrid. Pirámide.

López, F. (2020). *Viejos y Nuevos Mitos sobre sexualidad*. Madrid. Pirámide

López, F. (2022). *Estilos amorosos. De qué depende la vida sexual y amorosa*. Madrid. Pirámide.

Organización Mundial de la Salud (2010). *Estándares de Educación Sexual para Europa*. Colgne: Federal Centre for Health Education, BZGA.



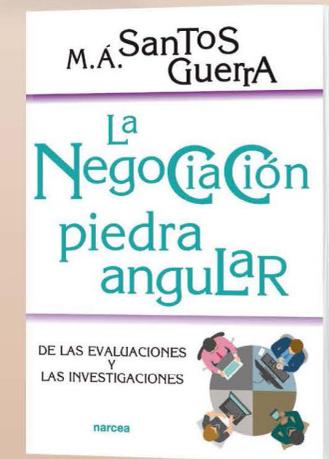
296 pp. 23,00 €

MANUAL DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA

Teoría y práctica de la Psicopedagogía

Ana Cobos Cedillo

Expone con profundidad y sencillez las técnicas, instrumentos y procedimientos de la orientación educativa y disecciona cada intervención en las dimensiones académica, personal, socioafectiva y emocional. Dedicamos un capítulo a la deontología, asunto imprescindible para el desarrollo de un adecuado perfil profesional.



160 pp. 16,75 €

LA NEGOCIACIÓN, PIEDRA ANGULAR

De las evaluaciones y las investigaciones

Miguel Ángel Santos Guerra

Es un libro para saber y también para saber hacer. Un manual que explica en qué consiste la negociación: concepto, necesidad e importancia; sus fases: inicial, de proceso, de informes; sus principios, sus mitos y sus errores. Presenta diez casos en los que se puede ver el empleo de la negociación, y doce ejercicios que pueden servir de ayuda para el entrenamiento en los procesos de evaluación.



224 pp. 18,50 €

VIOLENCIA EN LAS RELACIONES DE NOVIAZGO ADOLESCENTE

Estrategias para el cambio

Encarnación Soriano, Josefina Lozano y César Armando Rey (Edits.)

Un libro novedoso sobre las relaciones en parejas adolescentes. Estudia estas conductas y ofrece propuestas útiles al profesorado, familias, instituciones públicas y privadas, organizaciones y asociaciones que actúan y trabajan con adolescentes.



CRUZAR LÍNEAS ROJAS: LA EDUCACIÓN SEXUAL DEL ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES



Por M.ª Mercedes Márquez Flores.

Licenciada en Psicopedagogía.
Universidad de Granada. Máster en Ciencias de la Sexología. Mención Especial Premio Extraordinario.
Universidad de Almería. Orientadora del Equipo de Orientación Especializado de la Delegación de Málaga del Perfil de Orientación Sexual para Jóvenes.

■ En este artículo se persigue dar una visión realista y humana de la sexualidad del alumnado con necesidades educativas especiales (NEE), rompiendo tabúes y visiones mitificadas sobre su sexualidad. El objetivo es ofrecer una serie de puntos de partida y claves de acción en la intervención con alumnado con NEE en materia de educación sexual, mostrando una experiencia desde el Equipo Especializado de Orientación Educativa, concretamente desde el perfil de Orientación Sexual para Jóvenes.

Podemos decir que existen falsas creencias referidas a la sexualidad de las personas con discapacidad y del alumnado con NEE que, a lo largo de mucho tiempo, han venido ofreciendo una visión distorsionada de la realidad y han limitado su salud sexual y reproductiva. Así mismo, el objetivo de la educación sexual ha sido “protegerles de los peligros de la sexualidad”. Este enfoque educativo, ha negado y reprimido la sexualidad del alumnado con NEE, dificultando por ello, su desarrollo afectivo educativo y social así como su socialización sexual. A lo largo de este artículo reflexionaremos en torno a este aspecto.

■ FICCIÓN Y REALIDAD EN LA SEXUALIDAD DEL ALUMNADO CON NEE

Los centros educativos no están aislados de la realidad social (Sánchez Sáinz, 2019), de hecho, son espejo de ella. En multitud de ocasiones, la manera en la que se aborda o se ignora la sexualidad y la educación sexual en el alumnado con NEE, pone de manifiesto el tipo de enfoque educativo y modelo de sexualidad desde el que se parte.

El concepto de sexualidad más extendido socialmente ahonda sus raíces en un modelo tradicional. Constituye un paradigma excluyente, normativo y piramidal. Este modelo no está exento de ficciones, mitos y tabúes. Algunos de esos mitos confunden sexualidad y relaciones sexuales y coito (De la Cruz, 2018), por ejemplo:

- La sexualidad se expresa a partir de la adolescencia, por ende, no existe la sexualidad en la infancia y mucho menos en alumnado con NEE.

- Los órganos sexuales son los órganos genitales, por lo tanto, no puede existir la sexualidad fuera de la genitalidad.
- El placer depende de la edad y de la belleza, por lo tanto, quedan excluidas del modelo de placer aquellas personas que no cumplan un modelo de corporalidad y belleza.
- El alumnado con NEE y las personas con discapacidad son “eternos ángeles”, lo que significa que ni tienen, ni expresan, ni sienten su sexualidad. Las personas con discapacidad no tienen sexualidad ni expresión de esta, son personas “asexuadas”.
- A determinadas personas con discapacidad se les atribuyen deseos perversos y excesivos debido a su sexualidad reprimida. Por lo tanto, hacer educación sexual podría despertar “a una bestia parda de deseos irrefrenables”.

Como podemos comprobar, la sexualidad se concibe desde visiones estereotipadas referidas a una determinada corporalidad, modelo de belleza, edad, o modelo de relación y orientación del deseo. La configuración de dicho modelo piramidal, crea exclusiones y disidencias de ese modelo imperante en el que se presume en el modelo de sexualidad heterosexual, cuerpos y capacidades normativas y cissexualidad.

En consecuencia, hemos vivido y aún vivimos en un contexto en el que se silencia la sexualidad, o se proporciona una visión deformada, y para las personas con discapacidad física, psíquica o sensorial, o para el alumnado con NEE, este contexto se polariza aún más. En contra de esto, no existe ninguna diferencia ni hay nada que nos haga pensar que el alumnado con NEE tenga una sexualidad diferente a la del resto de nuestro alumnado.

Ya analizada toda la ficción, podemos acercarnos a la realidad de nuestra existencia como seres sexuados partiendo de la base del hecho sexual humano de todas las personas con o sin NEE. De la misma forma, las necesidades de afecto y de intimidad son inherentes a la naturaleza humana y la satisfacción de esas necesidades contribuye a mantener el equilibrio psicológico y emocional de cada persona (Gutiérrez Bermejo, 2010).



Por lo tanto, nuestra sexualidad se refiere a todo nuestro ser. No es algo que tenemos, sino algo que somos (López Sánchez, 2005). Podemos decir que la sexualidad se refiere a la manera única y singular de ser, de relacionarnos, vivirnos, expresarnos como seres sexuados. La sexualidad es una realidad existencial, es algo que se es, y que se vive como ser sexuado de muy diversas y personales formas. Por esta razón existen tantas sexualidades como personas existen en el mundo.

En el caso de la sexualidad en el alumnado con NEE, sabemos que sigue los mismos hitos de desarrollo, forma de evolución y manifestaciones a lo largo de cada etapa vital como cualquier persona (Pérez & Raja, 2019).

■ EDUCAR DESDE EL MIEDO O EDUCAR PARA UN DESARROLLO INTEGRAL

El modelo de educación sexual que ha estado vigente a lo largo del tiempo, se caracteriza más por lo que silencia que por lo que enseña explícitamente (Lameiras Fernandez & Carrera Fernández, 2009). En este sentido, la sexualidad del alumnado con NEE, ha formado parte de dichos silencios. Si partimos de la base que el derecho a la educación tiene como objetivo garantizar el pleno desarrollo de la personalidad y por ende, el desarrollo integral; negar o silenciar la sexualidad del alumnado con NEE es negar ese derecho a una educación de calidad a lo largo de toda la vida, lo que supone negar las necesidades de cada persona y renunciar a un enfoque inclusivo en el que todo el alumnado participa y logra junto los objetivos educativos.

Una verdadera educación sexual, *arranca desde un programa marco de educación para la salud* y por lo tanto tiene por objetivo el desarrollo de un concepto positivo de la salud y la sexualidad, y no se limita únicamente a la prevención de embarazos no deseados o a la prevención del abuso sexual. Cuando la educación

sexual se centra en la prevención de riesgos (abuso sexual, ITS o embarazos), está partiendo de una visión limitada, restringida de la sexualidad exclusivamente circunscrita a sus peligros, soslayando la dimensión sexual y sexuada de las personas en la que la erótica, el placer y la intimidad han de ser reconocidas.



Figura 1. Representación del Concepto de Sexualidad.
Nota: Color morado, concepto de sexualidad inclusivo; colores verde y naranja, conceptos de sexualidad excluyentes.

Como se puede observar, la educación sexual ha de partir de un concepto de sexualidad amplio e integrador, que engloba la sexualidad como un valor humano y que trasciende a la expresión erótica reduccionista de las relaciones sexuales y la coitalidad (elipse naranja del gráfico). Si partimos de un concepto reduccionista de sexualidad, probablemente, muchas personas no se vean reflejadas ni se conciben con sexualidad (por ej. alumnado con NEE, los niños y niñas en general, las personas con diversidad funcional...), mientras que, si se

emplea un concepto global e integrador, se partirá de un modelo humano de sexualidad, que además es fuente de diversidad.

Si reflexionamos sobre los objetivos y propósitos de la educación sexual, vemos que son muchos, pero todos ellos coinciden en el desarrollo integral y la promoción de la salud. Estos objetivos han de ser los mismos para alumnado con o sin NEE. Como objetivos más sencillos y claros, a la vez que inclusivos, se pueden proponer (De la Cruz, 2018): Conocerse, Aceptarse y Expresarse.

No miedo: Lo estamos haciendo bien.

Son muchas las consultas y dudas del profesorado cuando se enfrentan a la educación sexual: *¿Y si las familias no quieren que se aborde este tema? ¿Y si no lo estoy haciendo bien?, ¿Quién autoriza que yo me meta en este “jardín” a trabajar estos aspectos? ¿Esto es una responsabilidad del profesorado?* La respuesta está en el Modelo de educación sexual en el que se basará nuestra intervención y el marco normativo de referencia.

Por un lado, después de haber analizado las realidades y ficciones de la sexualidad en el alumnado con NEE, podemos inferir la existencia de una serie de paradigmas o modelos de educación sexual para centrarnos en un modelo inclusivo y que persiga la educación integral. En la tabla 1 se pueden analizar brevemente algunos de los modelos más destacados en la educación sexual en España.

MODELO	CARACTERÍSTICAS	PRINCIPIOS DE LA EDUCACIÓN SEXUAL	APORTACIONES
Moral	Fomento de abstinencia y sexualidad ligada a fines reproductivos. Sexualidad silenciada en la infancia, NEE o de personas LGTBI	Valores éticos y morales: “lo que está bien, lo que está mal”.	Valores Éticos
De Riesgos o Prevencionista	Asociación de sexualidad a sus peligros	Educación para prevenir ETS y embarazos	Perspectiva científica y sanitaria
De Revolución Sexual	Sexualidad como instrumento político y de revolución	Educación sexual con un papel crítico y transformador	Crítica y transformación social
Biográfico-Profesional	Sexualidad como eje de diversidad, basada en el hecho sexual humano	Educación sexual basada en derechos humanos	Respeto a la diversidad, perspectiva sexológica

Tabla 1. Modelos de Educación Sexual.



Para centrar nuestra intervención y como resumen, se recomienda adoptar los elementos positivos que cada modelo aporta e integrándolos en un modelo biográfico-profesional (López Sánchez, 2009) que parte y respeta la biografía de cada persona, para ofrecerle posibilidades de resolver sus necesidades interpersonales, y también, si fuera su decisión, las de intimidad sexual, todo ello, desde un punto de vista profesional. Este modelo, se basa en el análisis de las necesidades interpersonales, la nueva visión de la sexualidad, los criterios de salud sexual y la especificidad de la sexualidad en personas con discapacidad.

El objetivo básico de este modelo es favorecer la aceptación positiva de la identidad sexual y el aprendizaje de conocimientos y habilidades que permitan vivir las diferentes posibilidades de la actividad sexual en cada edad, conforme la persona o personas implicadas deseen y según el grado de discapacidad/diversidad funcional que presenten (Pérez & Raja, 2019).

Volviendo a nuestra justificación, analizaremos el marco normativo de referencia, que nos ayudará a asumir nuestra responsabilidad como agentes de educación sexual, así como el marco de derechos humanos en la educación sexual. En la tabla 2 se hace un resumen de la normativa que justifica la educación sexual en general y para el alumnado con NEE.

Como podemos observar, existe discordancia entre los mandatos de la UNESCO sobre la ESI obligatoria y lo que España desarrolla de manera transversalizada en materia de educación sexual. Como conclusión, si la educación sexual está relegada a la transversalidad en los centros educativos, la educación sexual del alumnado con NEE está aún más lejos de las directivas europeas, ya que su sexualidad está todavía más ignorada y silenciada.

R. I.	NORMATIVA	OBSERVACIONES
NIVEL INTERNACIONAL	Declaración Universal de los DDHH (1948)	Art. 2. Principios básicos de igualdad y no discriminación.
	La Convención de los Derechos del Niño (CDN) ONU (1989)	El Comité publica Observaciones Generales (OG) a la CDN. Destaca el principio de interés superior del menor (O.G 14). En su artículo 17 se recoge el acceso a la educación adecuada, de forma que las autoridades velarán para que los niños y las niñas tengan acceso a la información y el material de diversas fuentes, que tenga por finalidad promover su bienestar social, espiritual y moral, y su salud física y mental y en el art. 28 sobre el derecho a la educación se recoge que las niñas y los niños tienen derecho a la educación en igualdad de oportunidades. Las autoridades deben implantar la enseñanza primaria obligatoria y gratuita.
	Principios de Constitución de la Organización Mundial de la Salud (1946) (OMS)	Principio del desarrollo saludable del niño.
	Convención Internacional de los derechos de las personas con discapacidad (ONU, 2006)	Art. 23. Los estados miembros tomarán medidas para que se respete el derecho a las personas con discapacidad a decidir en materia de reproducción. Art. 24 referido a la educación, se centra en la plena inclusión y el propósito del desarrollo pleno del potencial humano. Art. 25. Se proporcionarán programa de atención a la salud y de la salud sexual y reproductiva.
	1997. Se incluyeron en la carta de los DDHH también Derechos Sexuales y Reproductivos	Los derechos sexuales son derechos humanos relacionados con la sexualidad (Art. 8 Derecho a la educación e información).
	Principios de Yogyakarta (2007) y Principios de Yogyakarta plus 10 (2017)	Son estándares legales internacionales vinculantes de los distintos Estados en materia de derechos humanos En su principio I, se recoge que se promoverán programas de educación y sensibilización para promover y mejorar el disfrute universal de todos los derechos humanos por todas las personas.
	Resolución 17/19 del Consejo de Derechos Humanos de la ONU (2011)	Derechos Humanos, orientación sexual e identidad de género.
	Informe del Relator Especial de ONU sobre el derecho a la educación (2010)	Derecho a la educación sexual integral (ESI).
NIVEL EUROPEO	Convenio para la Protección de los DDHH y las Libertades (1950)	Tribunal Europeo de los DDHH en su art. 14: "Prohibición de Discriminación".
	Carta de los Derechos Fundamentales de la UE (2000)	Todos los ciudadanos de la UE disfrutarán de los mismos derechos fundamentales.
	Estándares de Educación Sexual para Europa en materia de Educación Sexual Integral (ESI)	Recoge las principales consideraciones de la educación sexual entre las que se recoge el derecho a ser informados gracias a una educación sexual integral (ESI). Enfoque holístico de la educación sexual.
NIVEL ESTATAL	Constitución Española (1978)	Art. 10 derecho a la dignidad y pleno desarrollo de la personalidad. Art. 27 el derecho a la educación y el pleno desarrollo de la personalidad. Art. 49 sobre la protección y atención a las personas con discapacidad.
	Ratificación vinculante de España (2008) de la Convención Internacional de los derechos de las personas con discapacidad (ONU, 2006)	Todas las organizaciones nacionales en el ámbito de atención a la discapacidad la han tomado como referente y de ahí se emanan los principios de Normalización, Inclusión y Autodeterminación.
	Ley Orgánica 2/2010, de 3 de marzo, de Salud Sexual y Reproductiva y de la Interrupción Voluntaria del Embarazo	Se reconocieron por primera vez los derechos sexuales y reproductivos que no habían sido incluidos de forma explícita en el texto constitucional de 1978.
	Ley Orgánica de Educación 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE)	Esta ley continúa con la educación sexual de manera transversal abierto por la LOGSE en 1990, por lo que no garantiza la educación sexual.

Tabla 2. Resumen del marco normativo internacional, europeo y nacional en educación sexual en alumnado con NEE.
R. I.: Rango institucional



■ CLAVES DE ACCIÓN EN LA EDUCACIÓN SEXUAL DEL ALUMNADO CON NEE

La diversidad dentro de la diversidad.

Nuestra sexualidad es fuente de diversidad de modo que “la excepción es la norma” (Marañón, 1929) o lo que es lo mismo: en nuestra naturaleza lo que más se repite es la diversidad. Si nos detenemos en el alumnado con NEE, aún más tenemos que tener presente que se abre más el abanico de diversidad:

- Por un lado, las NEE suponen en sí mismas diversidad dentro de la diversidad porque conforman un amplio corolario de peculiaridades y características singulares asociadas a cada NEE y a cada persona en particular.
- Rizando aún más el rizo, en nuestras aulas existe alumnado diverso y las fuentes de diversidad, no solo residen en la diversidad de capacidades e intereses del alumnado, sino también, en la diversidad familiar, afectiva, sexual y de género.

Como conclusión, nuestro alumnado con NEE también presenta la misma diversidad que presenta en el resto de la población, de modo que, por ejemplo, se puede ser una chica trans con síndrome de Down o un chico gay con parálisis cerebral, etc.... Con ello podemos decir que la sexualidad no se salta ninguna existencia por diversa que sea.

De acuerdo con la definición de NEE, nos centraremos en los apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de diferentes grados y tipos de capacidades personales de orden físico, psíquico, cognitivo o sensorial o trastornos graves de conducta. En esta línea son necesarias las adaptaciones de acceso a los recursos didácticos, adaptaciones ópticas, maquetas, así como materiales adaptados para alumnado con discapacidad intelectual. Ahondan-

do en las necesidades más frecuentes del alumnado que presenta discapacidad intelectual solemos encontrar algunas áreas en las que se ha de prestar más atención y apoyos (Instituto Nacional de Servicios Sociales, 1993):

- Aspectos relacionados con el razonamiento y juicio social.
- El aprendizaje de normas sociales.
- La capacidad de ponderar y retrasar las recompensas.
- Confusión entre realidad e imaginación.
- Exhibición del cuerpo o manifestaciones naturales de este (pedos, eructos, masturbación, etc.).
- Comprensión e interpretación de sentimientos.
- Muestras de afecto.

Cuando se trabaja con grupos de alumnado con NEE asociadas a discapacidad intelectual (y también dependiendo del nivel de gravedad de dicha discapacidad), podemos observar que no tienen el mismo acceso a la información que jóvenes y adolescentes de su entorno, que desconocen muchas realidades acerca de la sexualidad o bien obtienen informaciones distorsionadas aportadas de manera informal por parte de su grupo de iguales, de la TV o a través del acceso a la pornografía (Gutiérrez Bermejo, 2010).

Una mirada interseccional en los centros educativos.

Kimberlé Crenshaw¹ definió este concepto de interseccionalidad para definir y recoger las múltiples desigualdades que una persona puede sufrir. Podemos decir que cada persona se ve atravesada por múltiples desigualdades y el cruce de dichos factores se genera un nuevo tipo de discriminación diferente a la mera suma de esas desigualdades. (p.ej. mujer negra con discapacidad).



¹Para saber más sobre interseccionalidad puedes ver la Charla de Kimberlee Crenshaw (subtitulada en español) acerca del origen del término “interseccionalidad” <https://youtu.be/hBalhImM3ow>



Aunque no existe una lista cerrada de ejes de desigualdad, como ejemplo se pueden presentar estos factores de interseccionalidad:

- Género e Identidad,
- Discapacidad/Diversidad Funcional,
- Situación Económica,
- Orientación Sexual,
- Identidad de Género
- Etnia, Nacionalidad,
- Religión, Edad...

Cuando abordamos la sexualidad del alumnado con NEE, cobra especial sentido que el profesorado incorpore una perspectiva interseccional en el contexto educativo. ¿Qué significa?

La interseccionalidad y el eje de la diversidad funcional, van de la mano en la atención educativa al alumnado con NEE. Para concebir este factor se ha de partir de la palabra “persona con...” lo que implica una serie de características y necesidad de apoyos de su entorno y de los centros educativos. Una mirada interseccional, implica hacer visibles las distintas diversidades (referentes de orientaciones sexuales no normativas en el aula, familias diversas, protagonistas con diversidad corporal y funcional), porque “de lo que no se habla no existe”, y por tanto, no se pondrá en valor la diversidad en el aula. La normalización de los mandatos de género y del modelo sexual imperante en las instituciones educativas, es en sí un proceso violento (Sánchez Sáinz, 2019).

¿Café para todos?: El análisis de necesidades para la intervención en educación sexual.

Antes de iniciar un programa de educación sexual, resulta imprescindible conocer las necesidades de cada alumno y alumna, ya que no podemos “ofrecer café para todos”, dando a todo el alumnado la misma atención educativa. Ello exige reflexionar y planificar una

propuesta de trabajo individualizada que necesitará ser plasmada y puesta de manifiesto en la propia programación del aula. Partiremos de la descripción de nuestro alumnado en cuanto a capacidades y recursos personales, pero también reflexionaremos en el ámbito de la sexualidad: sus habilidades psicosexuales, su nivel de desarrollo o su afectividad.

Como ejemplo y propuesta en una posible programación del aula, se podrían reflexionar en torno a las siguientes cuestiones para el diseño los objetivos individuales con cada alumno y alumna:

- **Datos de Identificación, Diagnóstico de NEE y Estado de Salud**
- **¿Con qué recursos y capacidades cuenta?:**
 - En la comunicación y en las habilidades de interacción social.
 - En el autocuidado personal tanto en el centro educativo como en el entorno familiar y ocio (o actividades que desarrolla).
 - En los recursos de autorregulación emocional.
 - En las necesidades relativas a su seguridad y salud, qué actividades de ocio y tiempo libre desarrolla.
- **¿Qué nivel de competencia curricular tiene?**
- **¿Qué capacidades asociadas a la sexualidad presenta?:**
 - ¿Expresa su identidad?
 - ¿Se expresa y vive de acuerdo a su rol asignado o no?
 - ¿Identifica la figura corporal sexuada?
 - ¿Tiene madurez sexual relativa a menarquía o eyaculación/poluciones?
 - ¿Existen indicadores de su respuesta sexual relacionados con el deseo o la excitación?

- ¿Percibe y expresa su orientación del deseo?
- ¿Cómo gestiona las conductas de autoerotismo y masturbación? (se puede iniciar un análisis funcional de dicha conducta y para ello reflexionaremos sobre: frecuencia, forma en que se masturba, tiempo que emplea, cómo se encuentra después, lugares en que lo hace y delante de quién, reacción de los presentes, iguales, familia y profesionales, cómo reacciona a las correcciones que se le hacen, ¿cuáles parecen funcionar?, cuales parecen ser las causas de la conducta: forma de obtener placer que ya se ha estereotipado, se masturba de forma inadecuada y resuelve la tensión sexual, llamada de atención, falta de distinción de lo público y lo privado, falta de autocontrol, forma de reaccionar ante el aburrimiento o estrés, etc.) (López Sánchez, 2005).
- ¿Existe conciencia y entiende el concepto de intimidad?, ¿Cuenta con dicha intimidad?
- ¿Existen indicadores de una masturbación no saludable (picor, escozor, lesiones, falta de autocontrol, involucra a otras personas o existe culpa/malestar? Algunos indicadores de masturbación saludable:
 - Capacidad de autocontrol.
 - Practicarla en la intimidad.
 - Que lo hagan en condiciones de higiene y sin usar objetos que entrañen peligro.
 - Que resuelva la tensión-excitación sexual (de forma que no suelen repetir una y otra vez la conducta) y se quedan después relajados/as.
 - Que no instrumentalicen sus fines para llamar la atención o como respuesta que sigue unos fines.
 - Que no sea una respuesta a un prurito/infección.
 - Que no vaya acompañada de sentimientos de culpa.



- Que no haya sido aprendida en una situación de abuso sexual.
- Que no involucre a otras personas, exhibiéndose, enseñándoles a hacerlo, etc.
- ¿Qué actitudes familiares existen respecto a la masturbación?
- ¿Cómo es su capacidad de expresión de afectos?
- ¿Vive algún proceso de enamoramiento?, ¿Cómo lo gestiona? ¿Es capaz de vivirlo de modo realista? ¿Qué tipo de vínculos establece?
- ¿Con qué figuras de apego cuenta? ¿Cómo son sus cuidadores/as?, ¿Tiene una red de iguales?

“Un bichito raro de la orientación”: Equipo Especializado de Orientación Educativa: Perfil de Orientación Sexual.

A fin de dar a conocer la experiencia en el ámbito de la educación sexual y específicamente del alumnado con NEE, se presenta brevemente el trabajo desarrollado durante más de 30 años en la provincia de Málaga. Para ello, hay que remontarse al año 1990, en el que las Delegaciones de Salud y Educación de Málaga elaboraron un proyecto interinstitucional para la atención a jóvenes en el ámbito de la salud sexual. Dicho proyecto arrancó con un marcado carácter multidisciplinar denominándose Centro de Orientación Sexual para Jóvenes. Ya en entonces, estaba presente la figura de la orientadora educativa especialista en orientación sexual para jóvenes.

En la actualidad desde noviembre de 2020, este centro ha pasado a denominarse Unidad de Salud Sexual y Reproductiva y mantiene la atención multidisciplinar en el desarrollo de los objetivos de:

potenciar actitudes saludables ante la sexualidad, reducir el número de embarazos no deseados especialmente en mujeres jóvenes y prevenir las ITS a través de tres áreas de trabajo:

- A. La formación de profesionales (profesorado, personal sanitario y profesionales de distintos ámbitos como ONG's y tejido asociativo).
- B. El asesoramiento en educación sexual e intervención directa con grupos: El asesoramiento puede versar en torno a: Programas de Educación sexual, aspectos técnicos, legales, ... en relación a la sexualidad con charlas, talleres y sesiones con familias en los centros o con el propio alumnado.
- C. Las labores asistenciales de la consulta (medicina, enfermería y orientación sexual) orientación y asesoramiento a familias de forma individual o de forma directa.

El papel de la orientadora especialista en orientación sexual para jóvenes se centra en estos mismos tres ámbitos. Ahondando en su intervención con alumnado con NEE:

- La formación especializada a profesionales que intervienen con alumnado con o sin NEE.
- El asesoramiento educativo a profesorado y profesionales en materia de educación sexual, así como las actividades de intervención directa con grupos (familias y alumnado).
- La asistencia en consulta de orientación sexual para jóvenes y sus familias.

En el campo de la atención, apoyo y educación del alumnado con NEE ha implicado no solo la intervención directa individual o grupal, sino también a sus familias, y los profesionales (asociaciones, centros escolares) que intervienen directamente por su importante papel en la educación como agentes de educación sexual.

Todo ello de cara a contribuir a una adecuada salud sexual y reproductiva que permite la inclusión y normalización de las personas con NEE.

CONCLUSIÓN

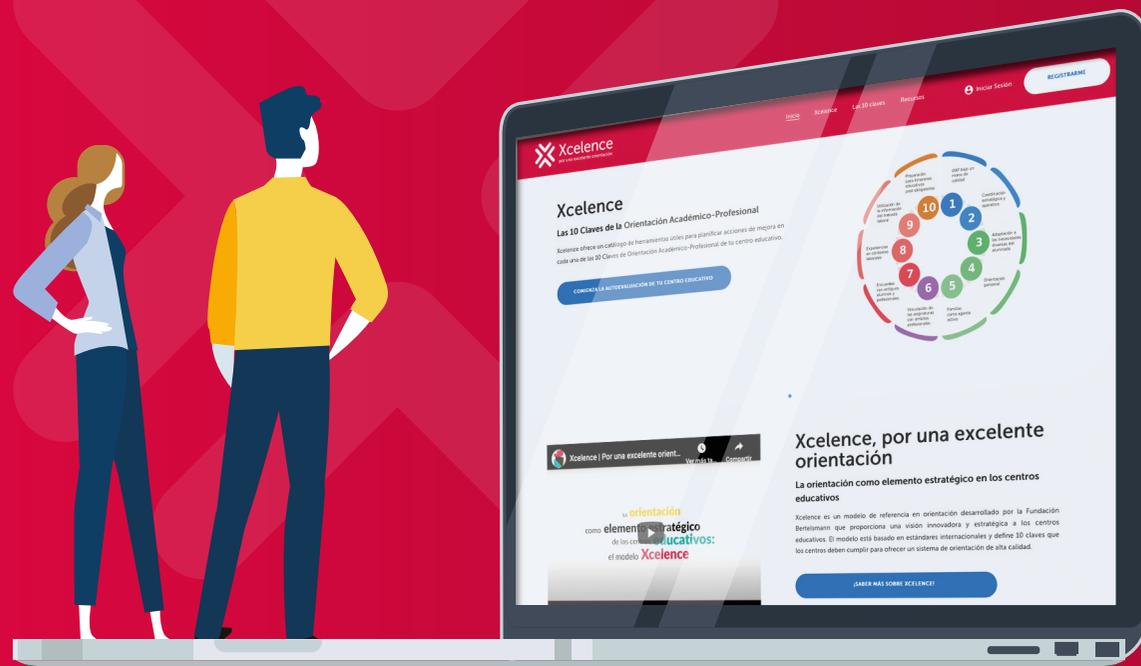
El alumnado con NEE asociadas a algún tipo de discapacidad física, psíquica o sensorial, aún sigue siendo una de las minorías a las que se les ha negado toda posibilidad de resolver sus necesidades afectivas y sexuales tanto en el ámbito educativo, como en el ámbito escolar y/o asistencial. Como agentes educativos, también somos agentes de educación sexual, no podemos ignorar la realidad de la sexualidad del alumnado con NEE y tampoco se puede simplificar nuestra intervención: se hace necesario un análisis de necesidades y una reflexión profunda de cada caso. Como docentes, se invita a una reflexión de nuestras propias actitudes ante la sexualidad y el paradigma desde el que arrancamos. Lo importante aquí es la siguiente reflexión: ¿Es mucho pedir que podamos ayudarles a conseguir un desarrollo integral?

BIBLIOGRAFÍA

- De la Cruz, C. (2018). *Sexualidades Diversas, sexualidades como todas*. Madrid: Editorial Fundamentos.
- Gutiérrez Bermejo, B. (2010). *Habilidades Sociosexuales en personas con discapacidad intelectual*. Madrid. Ediciones Pirámide.
- Instituto Nacional de Servicios Sociales. (1993). *Sexualidad en personas con minusvalía psíquica: Documentos Técnicos*. Madrid. Ministerio de Asuntos Sociales. IMSERSO.
- Junta de Andalucía. Consejería de Igualdad y bienestar social. (2015). *Protocolo sobre relaciones interpersonales y sexualidad en personas con discapacidad intelectual, trastornos del espectro autista y otras discapacidades con déficit cognitivo usuarias de centros asistenciales*. Sevilla.
- Lameiras Fernandez, M., & Carrera Fernández, M. V. (2009). *Educación Sexual: De la Teoría a la Práctica*. Madrid. Ediciones Pirámide.
- López Sánchez, F. (2009). *La Educación Sexual*. Madrid. Biblioteca Nueva.
- López Sánchez, F. (2005). *Sexo y afecto en personas con discapacidad*. Madrid. Biblioteca Nueva.
- Marañón, G. (1929). *Los estados intersexuales de la especie humana*. Madrid. Morata.
- Pérez, H., & Raja, S. (2019). Sexualidad y afectividad en jóvenes con diversidad funcional. *La salud sexual de la juventud en España*, 61-76.
- Sánchez Sáinz, M. (2019). *Pedagogías Queer: ¿Nos arriesgamos a hacer otra educación?* Madrid. Catarata.
- Torices Rodarte, I., & Ávila García, G. (2007). *Orientación sexual para personas con discapacidad. Aspectos generales y específicos*. México DF. Trillas.

Da un giro a la orientación
académico-profesional
de tu centro educativo.

Entra en **Xcelence.es**
y descubre cómo hacerlo.



Xcelence es un **modelo de referencia en orientación** basado en estándares internacionales que proporciona una visión **innovadora y estratégica** a los centros educativos.

Entrando en **Xcelence.es**
tendrás **acceso gratuito** a:



»»»»»»»»»» **¿Quieres formar parte de la transformación?** ««««««««««



Un proyecto de:





ORIENTACIÓN, SEXUALIDAD Y EDUCACIÓN EMOCIONAL



Por Rafael Bisquerra Alzina.



Por Deisy Loaiza Gómez.

■ DE LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL AL DESARROLLO INTEGRAL

Cuando se habla de orientación, conviene tener presente la diversidad de matices, denominaciones y aspectos que se pueden incluir en función de su evolución histórica. Recordemos que la orientación surge a principios del siglo XX como orientación profesional en Europa y como orientación vocacional en Estados Unidos, donde se utiliza inicialmente la expresión *vocational guidance*, completado después por *vocational counseling* a partir de los años treinta. Paralelamente surge la orientación escolar o educativa, según los momentos y contextos. A partir de los años cincuenta aparecen las teorías del desarrollo de la carrera, que adoptan un enfoque del ciclo vital. En los años sesenta se pone un énfasis en el desarrollo integral, en el marco de *developmental counseling* y el movimiento para el desarrollo humano. Todo esto abre horizontes para la implicación de la orientación en el desarrollo integral de la personalidad.

En este marco consideramos oportuno distinguir dos aspectos. Por una parte, que la educación sexual se ha desarrollado en general al margen de la orientación, en el sentido de que la literatura sobre sexualidad no está visiblemente relacionada con la orientación. Por otra parte, en los años noventa surge la educación emocional, como una evolución lógica de la orientación. En este artículo nos proponemos argumentar la necesaria relación entre estos conceptos: orientación, educación sexual y educación emocional.



Rafael Bisquerra Alzina. Doctor en Ciencias de la Educación, Licenciado en Pedagogía y en Psicología. Fundador y presidente de la RIEEB (Red Internacional de Educación Emocional y Bienestar).

Deisy Loaiza Gómez. Profesional en Administración y Dirección de Empresas. Especialista en Educación Emocional y Coaching ejecutivo. Colaboradora en Proyectos RIEEB.



■ LA DIMENSIÓN SEXUAL COMO ASPECTO IMPORTANTE DEL DESARROLLO INTEGRAL

Hemos de convenir en considerar la dimensión sexual de la persona como un aspecto importante del desarrollo integral. Hasta los años sesenta, la represión sexual en la cultura, la educación, la religión y la política estaba tan presente que era un tema tabú del cual la sociedad tenía asumido que era mejor no tocarlo. Cada cual lo comentaba con las amistades más íntimas y se espabilaba como podía.

Es a partir de los años sesenta cuando se producen una serie de cambios importantes que van a afectar a la cultura, las costumbres y la educación. Entre los factores dignos de mencionar en esta época están la invención de la “píldora”, como una de las técnicas anticonceptivas más eficaces que permite mantener relaciones sexuales reduciendo el riesgo de embarazo al mínimo, lo cual afecta a un cambio de costumbres en las relaciones sexuales entre la juventud.

En la década de los sesenta se difunde el libro *La revolución sexual*, publicado originalmente por Wilhelm Reich en 1937, siendo uno de los precursores de la revolución sexual de los años sesenta.

El *Informe Kinsey* se hizo famoso en los años cincuenta. Fue realizado por Alfred Kinsey y colaboradores, con los títulos completos de *Comportamiento sexual del hombre*, en 1948, y *Comportamiento sexual de la mujer* en 1953. Consiste en un estudio de encuesta basado en más de 20.000 hombres y mujeres, con un sistema de completa confidencialidad. Este informe permitió crear una base de datos que describía el comportamiento sexual en el ser humano. Tuvo un gran impacto en 1948 al tocar comportamientos que hasta entonces habían permanecido en la más estricta intimidad, tanto para la comunidad científica como para la sociedad. Puso en debate conductas que hasta entonces la mayoría consideraban marginales, o incluso inmorales, como fue el caso de la masturbación, tanto femenina como masculina, la homosexualidad,

bisexualidad y la temprana edad de iniciación sexual, entre otros aspectos. El *Informe Kinsey* provocó grandes controversias, que todavía se mantienen, en base a la metodología y la muestra de sujetos utilizada. Pero no se puede negar que fue un importante impulso para la revolución sexual de los años sesenta.

El matrimonio formado por el ginecólogo William Masters y la sexóloga Virginia Johnson se hizo famoso al publicar *La respuesta sexual humana* en los años sesenta. En sus investigaciones se recurrió a personas que aceptaron realizar el coito y otras estimulaciones sexuales en condiciones de laboratorio. Entre los resultados de sus estudios están las cuatro fases del ciclo de la respuesta sexual humana: excitación, meseta, orgasmo y resolución. Sus investigaciones contribuyeron a difundir una perspectiva científica a los temas sexuales en un momento de revolución sexual.

A partir de la revolución sexual de los años sesenta, se van produciendo cambios importantes en las actitudes, conocimientos y prácticas relacionadas con el sexo. Sesenta años después, en general, la sociedad procura desarrollar su sexualidad de forma plena, racional y satisfactoria. Se considera que la sexualidad debe ocupar un lugar importante en la vida cotidiana.

Sin embargo, esto no se puede generalizar a todas las personas, a todas las culturas, religiones, ni países. Actualmente hay personas que se pueden considerar muy avanzadas, que han evolucionado muchísimo en temas sexuales, junto con otras, en el mismo contexto geográfico que han quedado ancladas en la primera mitad del siglo XX. Estos contrastes no solamente se dan entre países y culturas muy distantes, sino que también se pueden observar entre personas de una misma ciudad.

Una buena muestra de las grandes diferencias en actitudes, creencias, comportamientos, y propuestas que se dan puede ser el hecho de que a partir del 1 de julio de 2022 (momentos en que estamos redactando estas líneas), queda prohibida en las aulas de Florida (Estados Unidos) cualquier tipo de educación sobre orien-

tación sexual (ver *La Vanguardia*, 3-7-22, pág. 14). Esto incluye cualquier referencia a la identidad de género. Si esto pasa en los Estados Unidos, qué no pasará en ciertos países de África o del Oriente Medio. Con esto queremos llamar la atención sobre la necesidad de una educación emocional apropiada a cada edad, fundamentada en las investigaciones científicas, y con la formación del profesorado para que esté al día y pueda proceder a una educación sexual como tema transversal que es, de tal forma que se sienta cómodo y se pueda ayudar al alumnado a su desarrollo integral.

Es interesante observar que el discurso sobre la sexualidad muchas veces se restringe a aspectos biológicos y comportamentales, y que muy pocas veces se entra en la dimensión afectiva y emocional. La educación emocional en el siglo XXI se propone, entre otros aspectos, llamar la atención hacia una educación afectiva y sexual que contemple las emociones como un aspecto importante de la vida sexual.

■ LA DIMENSIÓN EMOCIONAL EN LA EDUCACIÓN SEXUAL

Hemos de reconocer que la educación sexual es todavía una “asignatura pendiente”. Cuando realmente se aborda, en general se limita a aspectos biológicos (anatomía sexual, embarazo, técnicas anticonceptivas, etc.) y comportamentales (masturbación, coito, prácticas diversas). Últimamente en algunos casos, con prudencia y cautela, se empieza a introducir la diversidad sexual en torno al lenguaje LGTBI. Pero, en general, la dimensión estrictamente emocional suele estar ausente.

Para avanzar hacia una educación afectivo-sexual que no se limite a los aspectos biológicos y comportamentales, presentamos una serie de reflexiones y propuestas. Muchas de ellas consisten en aplicar técnicas de grupo de discusión (*focus group*) para formular preguntas activadoras que faciliten una reflexión personal para la reconstrucción social de realidades íntimas.



Se puede preguntar, ¿qué me pasa por dentro cuando me siento atraído o atraída por otra persona? ¿Qué es realmente la atracción sexual? ¿Por qué me pasa? ¿Es esto una emoción, un sentimiento? Distinguir si es la emoción de la atracción sexual, del enamoramiento, o si es el sentimiento del amor, ya es avanzar en la clarificación de lo que me pasa y lo que deseo.

Es curioso analizar las respuestas que dan los estudiantes cuando se les pide “Define con tus propias palabras qué es el amor”. A estas alturas hay que distinguir claramente entre lo que es “hacer el amor” y lo que es “amor”. Entender y aceptar que puede haber amor sin hacer el amor, y que se puede hacer el amor sin que haya amor. Esto, que es tan elemental, todavía produce confusiones, sobre todo en ciertas personas jóvenes.

Relacionado con lo anterior se encuentra la siguiente pregunta: ¿los celos son amor? Es curioso la gran diversidad de respuestas sobre este tema. Para algunas personas, sentir celos lo interpretan como una forma de amor; sin caer en la cuenta que muchas veces es más dependencia emocional, inseguridad, ira o envidia. Esto tiene que ver con la realidad de que todavía la principal causa de separaciones y divorcios tienen que ver con la infidelidad. Esto puede llevar a preguntarnos ¿En tu opinión, la infidelidad es un motivo para la ruptura de pareja? Lo cual puede llevar a reflexionar sobre la infidelidad sexual (mantener relaciones sexuales con otras personas) y la infidelidad afectiva (amar a otra persona). Si se diese el caso, ¿qué preferirías, una infidelidad sexual o afectiva? ¿Es posible que tu pareja te sea fiel sexualmente pero no emocionalmente? ¿Cómo te sentirías en este caso?

Ante preguntas de este calibre, las respuestas pueden ser muy diferentes. Dependerá de las experiencias anteriores, actitudes y creencias; dependerá sobre todo de la educación en la familia, con amigos y amigas, y en la escolarización. Unas pueden ser muy cerradas y no permitir el menor desliz, mientras que, para otras personas más próximas a la práctica del poliamor, se puede aceptar como natural cualquier situación y comportamiento.

Fijémonos que la biología va a ser prácticamente la misma entre las personas con diferentes posturas. Lo que varía entre ellas será la educación recibida, más allá de la escolarización.

Para superar posturas propias de tiempos pasados como la homofobia, la represión sexual, el no al aborto y otras, que todavía están mucho más presentes de lo que sería de desear, conviene una educación emocional aplicada a las relaciones afectivo sexuales que se propongan abrir horizontes para la reflexión, el diálogo, la aceptación de otros puntos de vista, distinguir entre lo esencial y lo anecdótico, así como distinguir entre la realidad y la fantasía. Teniendo presente que la fantasía, la ilusión y la imaginación juegan un papel muy importante en las relaciones sexuales. Y profundizar sobre estos aspectos, puede provocarnos bloqueo emocional. Pero no a todas las personas, sino a algunas.

Sobre estos temas, o te quedas corto, o te pasas de la raya. Según cual sea el punto de vista del observador y sus creencias y actitudes, caes en uno de los dos extremos. Mucho más si no estamos acostumbrados a compartir nuestros intereses sobre aspectos sexuales con otras personas.

Esto queda de manifiesto en una variedad de conceptos, fenómenos y comportamientos, que para un sector social forman parte del lenguaje habitual mientras que para otros grupos sociales son palabras totalmente desconocidas. Entre ellas están, por ejemplo, y para tomar consciencia de que terreno estamos pisando: *abdormismo, basoexia, BMDs, catfishing, cyberbullying, cybergossip, deepfakes, doxing, efecto Coolidge, fat-shaming, grooming, happy slapping, hater, knismolagnia, LGTBI, phubbing, pornovenganza, precop, sextit, sexting, sextorsión, trollear, vamping, vlogging, etc.* En otras palabras, los que ya llevamos años en la práctica educativa, nos hemos de actualizar. Tenemos para entretenernos aprendiendo. Y además puede ser divertido, si sabemos distinguir entre situaciones reales y situaciones ficticias (imaginación, fantasía).

De esta forma, desde la perspectiva emocional puede ser interesante abordar aspectos como los siguientes, entre otros, para potenciar una sexualidad que sea un aspecto importante del desarrollo integral de la persona y del bienestar:

- Atracción sexual y emoción.
- Fantasías sexuales.
- Uso correcto de las redes sociales y aplicaciones informáticas.
- Prevención del cyberbullying y otros comportamientos de agresión sexual.
- ¿Qué es el amor?
- La complejidad del amor.
- Tipos de amor.
- Enamoramiento y amor.
- Seducción, cortejo, noviazgo y compromiso.
- Amor y celos.
- Infidelidad sexual e infidelidad emocional.
- El amor cortés y el amor romántico.
- Otros tipos de amor: maternal, paternal, filial, fraternal.
- ¿Exclusividad e incondicionalidad en el amor?
- Análisis del amor libre y poliamor.
- Monogamia vs poligamia en diversas culturas.
- El amor líquido.
- La palabra amor en diversas lenguas.
- La familia emocional de amor.
- Simbología del amor.
- El amor inteligente.
- ¿Me gusta? ¿Me conviene?
- Aprender a amar.
- Aprender a ser felices.
- La construcción de una familia.
- La construcción del bienestar en la familia.
- Familia, convivencia, compromiso, amor, educación emocional y bienestar.



■ UN MARCO AMPLIO DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL

Los contenidos anteriores se enmarcan en un concepto amplio de educación emocional, que no presenta solución de continuidad con respecto a la educación afectivo sexual. Tal vez, los conocimientos no se estructuran en compartimentos estancos, sino en vasos comunicantes. Así como pasamos de la física y la química y a la biología (bioquímica) por una parte y por otra, pasado de la física a la astrofísica y la astronomía, igualmente hay un nexo de unión entre educación emocional y la educación afectivo sexual.

Desde la RIEEB (Red Internacional de Educación Emocional y Bienestar www.rieeb.com) estamos interesados en potenciar una educación afectivo sexual que tome en consideración los aspectos emocionales. Conviene tener presente que los problemas y conflictos de pareja son mucho más de carácter afectivo-emocional que no de tipo estrictamente sexual.

Para poder abordar una educación afectivo-sexual que realmente responda a las necesidades sociales del siglo XXI, se necesita una formación del profesorado. Tanto en la formación inicial como en la formación continua. Tanto la COPOE con sus diversas asociaciones, como la RIEEB pueden contribuir a la sensibilización, formación y puesta en práctica. Se trata de sensibilizar al profesorado, dirección de los centros educativos, familias, administración pública, universidades implicadas en la formación del profesorado, colegios profesionales y entidades implicadas en la formación continua, de la importancia y necesidad de afrontar esta temática desde la cultura del siglo XXI. La sensibilización es el paso previo para una formación que pueda responder con eficiencia a las necesidades sociales. De la sensibilización y formación se deriva una puesta en práctica efectiva.

■ CONCLUSIONES

En este artículo se comenta cómo a principios del siglo XX surge la orientación profesional. Con el tiempo va ampliando el campo de intervención hacia el desarrollo integral de la personalidad del alumnado. Aspectos importantes de este desarrollo integral son las dimensiones: social, emocional y afectivo-sexual. Consideramos que son aspectos tan interrelacionados que deberían abordarse desde un enfoque integrado. Como un sistema de programas integrados, donde las competencias adquiridas en la persona (por ejemplo, asertividad para decir no; gestión de conflictos; autonomía, autoestima, etc.), se aplican en otros (relaciones sexuales y de pareja).

El Evangelio dice: “El que esté libre de pecado que tire la primera piedra”. Probablemente esta frase sigue presente en muchos aspectos, en el sentido de que la sexualidad nos afecta a todas las personas. Tal vez, también nos afecta en el sentido de que somos ignorantes en gran medida de un mundo siempre por descubrir. Por otra parte, todavía es un tabú el tema sexual, lo cual es una reminiscencia de la relación tradicional entre sexo y pecado. Todavía se dice en sentido humorístico: “He disfrutado tanto que me tendré que confesar”. Lo cual refleja la tradicional relación entre el bienestar (disfrute, goce, placer) y “algo malo”. Observar que el sexo sigue siendo un tabú, es una forma de constatar que todavía hay muchas represiones que conviene superar. Represión, ignorancia y malestar van de la mano. Hay que avanzar hacia la libertad para difundir el conocimiento que permita construir un mayor bienestar.

BIBLIOGRAFÍA

- Barash, D. P., y Lipton, J. E. (2003). *El mito de la monogamia: la fidelidad y la infidelidad en los animales y en las personas*. Siglo XXI.
- Bauman, Z. (2005). *Amor líquido: acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. Fondo de Cultura Económica.
- Beck, A. (2010). *Con el amor no basta: Cómo superar malentendidos, resolver conflictos y enfrentarse a los problemas de la pareja*. Paidós.
- Bernal, H. (2010). La propiedad privada, la monogamia, el patriarcado, la esclavitud y el carácter de producción. *Nómadas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, vol. 25, 1. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/181/18112179005.pdf>
- Bisquerra, R. (2019) El amor en la tutoría. En M. Álvarez y R. Bisquerra, *Manual de Orientación y Tutoría*. Wolters Kluwer.
- Caravanas, A. (2006). Love: What's Science Got to do with it. Anthropologist Helen Fisher has a new theory about the chemical roots of romance. *The New York Academy of Sciences*.
- Cebollero-Salinas, A. (2020). Educar en las redes sociales. Cibercoiteo en la adolescencia. En E. E. Lopez-Meneses (Ed.), *Claves para la innovación pedagógica ante los nuevos retos: respuestas en la vanguardia de la práctica educativa* (pp. 4368–4377). Octaedro.
- Cebollero-Salinas, A. (2021). ¿Cómo podemos educar en ciberconvivencia positiva a través de las conductas habituales al utilizar la tecnología? En Inmaculada Aznar-Díaz (coord) (Ed.), *Desempeño docente y formación en competencia digital en la era SARS COV 2* (pp. 917–931). Dickinson.
- Cebollero-Salinas, A., y Cano-Escoriaza, J. y Orejudo, S. (2022). Impact of Online Emotions and Netiquette on Phubbing from a Gender Perspective: Educational Challenges. *Revista de Nuevos Enfoques en Investigación Educativa*, 11(1), 64–78. <https://doi.org/10.7821/naer.2022.1.848>
- Cebollero-Salinas, A., Orejudo, S., y Cano-Escoriaza, J. (2022). Cybergossip and Problematic Internet Use in cyberaggression and cybervictimisation among adolescents. *Computers and Human Behavior*, 131, 107230. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2022.107230>
- Contada, C. (2014). *Armas de seducción masiva*. Mandala Ediciones.
- DERF (Agencia Federal de Noticias). (2006). *Fantasías sexuales extramatrimoniales*.
- Fisher, H. (1992). *Anatomy of love: The natural history of monogamy, adultery and divorce*. Norton.
- Fisher, H. (2004). *Why We Love. The Nature and Chemistry of Romantic Love*. Henry Holt and Company.
- Fisher, H. (2005). *Por qué amamos*. Taurus.
- From, E. (2003). *El arte de amar. Una investigación sobre la naturaleza del amor*. Paidós.
- Kettlewell, J. (2004). Fidelity gene found voles. *BBC News Online*. Disponible en <http://news.bbc.co.uk/2/hi/science/nature/3812483.stm>
- Luna, M. (2006). *Sex code. La biblia de la seducción*.
- Matamoros, A. (2007). Amor líquido de Zygmunt Bauman. De los amores líquidos. *Cuaderno de materiales. Filosofía y ciencias humanas*, 22. Disponible en: http://www.filosofia.net/materiales/resenas/r_1_amor_matamoros.html
- Moore, S. (1974). Dr. Albert Ellis: Sex is the Worst Reason to Marry-or Divorce. *People* (25 de marzo).
- Nicholas, M. (1990). *Los amantes más grandes del mundo*. Diana.
- Orlandini, A. (2000). *El enamoramiento y el mal de amores*. Fondo de Cultura Económica.
- Rojas, E. (1997). *Amor inteligente*. Temas de Hoy.
- Ryan, C. (2010). *Monogamy unnatural for our sexy species*. CNN. Disponible en: <http://edition.cnn.com/2010/OPINION/07/27/ryan.promiscuity.normal/index.html>
- Ryan, C., y Jethá, C. (2012). *En el principio era el sexo: Los orígenes de la sexualidad moderna. Cómo nos emparejamos y por qué nos separamos*. Paidós.
- Sampedro, P. (2004). El mito del amor y sus consecuencias en los vínculos de pareja. *Pensamiento crítico*. Disponible en <http://www.pensamientocritico.org/pilsan0704.htm> [Consultado el 26 de marzo de 2021]
- Unamuno, M. (2007). *Amor y pedagogía*. Espasa (original de 1902).
- Yela García, C. (2000). *El amor desde la psicología social: ni tan libres ni tan racionales*. Pirámide.

CURSOS DE LA ASOCIACIÓN ARAGONESA DE PSICOPEDAGOGÍA 2022/2023

CURSOS A DISTANCIA HOMOLOGADOS



Todos los cursos a distancia tienen una duración de 50 horas

LECTURA Y DISLEXIA: PROCESOS LECTORES, DETECCIÓN DE NECESIDADES Y RESPUESTA EDUCATIVA	10/05/22 - 21/06/22
GRAFOLÓGIA APLICADA A LA ESCRITURA Y DIBUJO INFANTIL	26/05/22 - 30/06/22
ESTIMULAR EL HABLA Y EL LENGUAJE EN LA INFANCIA: HERRAMIENTAS DOCENTES	28/09/22 - 02/11/22
ADAPTACIONES CURRICULARES: DE LA NORMA AL ALUMNADO	26/10/22 - 30/11/22
MASTERING YOUR WRITTEN SKILLS	16/11/22 - 21/12/22
ATENCIÓN EN EL AULA A LOS ALUMNOS MÁS CAPACES: INCLUSIVIDAD Y DIVERSIFICACIÓN	18/01/23 - 22/02/23
APLICACIÓN DE LA TÉCNICA GRAFOLÓGICA EN EL DIBUJO Y ESCRITURA INFANTIL	08/02/23 - 15/03/23
HACIA UN APRENDIZAJE EN CONTEXTOS EDUCATIVOS FORMALES Y NO FORMALES. METODOLOGÍAS Y ESPACIOS PARA LA PARTICIPACIÓN Y LA COLABORACIÓN	23/02/23 - 30/03/23
ABC DIDÁCTICO: RECURSOS Y MATERIALES PARA DOCENTES Y FAMILIAS	29/03/23 - 03/05/23
UNA APROXIMACIÓN EDUCATIVA AL TEA	19/04/23 - 24/05/23
ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL EN EL MEDIO RURAL	04/05/23 - 08/06/23

CURSOS PRESENCIALES HOMOLOGADOS



Todos los cursos presenciales se retransmiten en directo y tienen una duración de 20 horas

DIFICULTADES EN LECTOESCRITURA Y CÁLCULO Y TDAH	17/10/22 - 07/11/22
NECESIDADES INFANTILES Y ESCUELA 0-3 AÑOS	22/10/22 - 29/10/22
PROVOCACIONES Y DESARROLLO EVOLUTIVO EN LAS AULAS 0-6	05/11/22 - 19/11/22
PENSAMIENTO COMPUTACIONAL EN LA EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA DE LOMLOE	08/11/22 - 24/11/22
¿POR QUÉ NUESTROS ALUMN@S ESCRIBEN MAL?	17/01/23 - 02/02/23
IMPORTANCIA DE LA VISIÓN EN EL APRENDIZAJE	04/02/23 - 25/02/23
TRAVÉS DE LAS EMOCIONES: METODOLOGÍAS QUE NOS PERMITEN TRABAJAR COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES EN EL AULA	07/02/23 - 23/02/23
NEUROMOTRICIDAD Y APRENDIZAJE	07/03/23 - 18/03/23
LITERATURA INFANTIL, JUEGO Y EMOCIONES	11/03/23 - 23/03/23



Asociación Aragonesa de Psicopedagogía

Más información en www.psicoaragon.es

CURSOS PREPARATORIOS OPOSICIONES



ORIENTACIÓN EDUCATIVA SEMIPRESENCIAL	17/09/22 - 16/06/23	400 h
CUERPO DE MAESTROS (E.I, E.F, P.T, A.L, E.P, Inglés) ONLINE	26/10/22 - 31/05/23	200 h
GRUPOS REDUCIDOS CUERPO DE MAESTROS - ARAGÓN	Octubre 22 - Mayo 23	60 h

OTRAS ACTIVIDADES



ENCUENTRO SOBRE LA SITUACIÓN EDUCATIVA ARAGONESA Y PROPUESTAS DE FUTURO	25 octubre 2022	2 h
2ª GALA DE LA EDUCACIÓN ARAGONESA: "ESCUELA RURAL E INNOVACIÓN"	9 febrero 2023	2 h
1º ENCUENTRO DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO RURAL	29 abril 2023	8 h
V CONGRESO INTERNACIONAL DE INTELIGENCIA EMOCIONAL Y BIENESTAR	Del 18 al 21 de mayo 2023	25 h

COLABORAN:





EL IMPACTO DE LOS CELOS Y LA DEPENDENCIA EMOCIONAL EN PAREJAS JÓVENES



Por Estefanía Sáez Sesma.



Por Silberio Sáez Sesma.



Por Marta J. Camuñas.

INVESTIGACIÓN
Y REFLEXIÓN

La violencia de género es una lacra social que afecta a todos los estratos de nuestra sociedad y que padecen de forma injusta y asimétrica las mujeres. Para su estudio, algunas líneas de investigación se han centrado en analizar su relación con variables como los celos encontrando correlaciones positivas en múltiples investigaciones (Cascardi, y Vivian, 1995; Echeburúa y Fernández-Montalvo, 2001; Leiva, Jacinto, Ortiz, 2001; Henton, Cate, Koval, Lloyd, y Christopher, 1983; Makepeace, 1981; Macklin, 1972; Mullen, 1994; Wigman, Graham-Kevan, y Archer, 2008). Los celos surgen ante una amenaza real o potencial que pone en peligro un vínculo valioso para la persona y el miedo a esa pérdida puede llevar a la persona a ejercer determinadas conductas de control hacia su pareja, violencia psicológica y violencia física.

Un dato para tener en cuenta es el concentrado en una encuesta realizada por el CIS en 2013 en la que uno de cada tres jóvenes de entre 18 y 25 años afirma aceptar cierto nivel de control por parte de su pareja, lo cual podría estar asociado a patrones de dependencia emocional que propiciarían la aparición y mantenimiento de conductas controladoras y celosas hacia la pareja.

Estefanía Sáez Sesma. Sexóloga y psicopedagoga. Responsable del Área Educativa del Instituto Amaltea de Sexología. Profesora del Máster de Sexología, UCJC-IUNIVES.

Silberio Sáez Sesma. Sexólogo, Dr. en Psicología. Cofundador del Instituto Amaltea de Sexología. Codirector del Máster de Sexología, UCJC-IUNIVES.

Marta J. Camuñas. Sexóloga y psicóloga especializada en educación sexual. Instituto Amaltea de Sexología (Zaragoza).





■ CELOS ROMÁNTICOS

Los celos románticos (CR) son considerados una reacción emocional que serviría para proteger una relación afectiva de otras personas (Buunk, Massar y Dijkstra, 2007) y , según algunos autores, para que estos se den es preciso que se cumplan tres premisas: la existencia de un vínculo afectivo (Opi, 2004), fidelidad pactada entre los miembros de la pareja (Echeburúa y Montalvo, 2001) y la existencia de una amenaza real o potencial que pone en peligro la continuidad de la relación por la presencia de un rival real o imaginario (Acín; Buunk, y Hupka, 1987; Buss, et al. 1992; Marazziti et al., 2003; Chóliz, e Iñiguez, 2002; Opi, 2004; Pines, 1992; Salovey, y Rodin, 1986, 1991).

Desde el enfoque clínico nos encontramos diferentes teorías al respecto en función de cada corriente. Desde el psicoanálisis, Freud describió los celos como uno de los estados afectivos que podría ser descrito como normal (Freud, 1923) y argumentaba que la ausencia de estos en un individuo era debido a su represión. La corriente sistémica considera los celos como resultado de una serie de dinámicas que entran en juego en la relación, por lo que la mejor manera de abordarlos es en pareja. A diferencia del psicoanálisis, no se centra en conocer su origen, si no en las fuerzas que los mantienen (Juan, 2006; Pines 1992) con el objetivo de cambiar los patrones destructivos que los causan. El enfoque cognitivo-conductual, considera que los celos no son naturales, instintivos o inevitables, sino una respuesta aprendida que puede ser desaprendida y reemplazada por una respuesta más apropiada (Pines, 1992).

En contraposición, las teorías evolucionistas defienden que los celos son un mecanismo psicológico derivado de la evolución (Barrón y Martínez, 2001; Buss, 1994; Zafra y Espartal, 2008). Darwin (Darwin, 1871 en Pines, 1992) postulaba que los celos eran una defensa instintiva de los vínculos de emparejamiento y estos se encuentran en diferentes especies animales, por lo que los consideró como una prueba de que los celos son genéticamente

heredados. Desde esta perspectiva los estudios se han centrado en base a la infidelidad en la pareja (Canto, Moreno, Perles y San Martín, 2012) que, basados en la teoría de la inversión parental de Trivers (1972), encuentran diferencias en el tipo de infidelidad que más afecta a hombres y mujeres siendo la infidelidad sexual en el caso de los hombres y la infidelidad emocional en el caso de las mujeres (Basset, Jonathan, 2005; Canto, Leiva, y Gómez Jacinto, 2009; Canto, et al., 2012).

Sin embargo, la perspectiva sociocultural indica que estas diferencias respecto a los celos y la infidelidad no son debidas a su carácter evolutivo sino al proceso de socialización y cultural encargado de crear y mantener dichas diferencias (DeSteno, y Salovey, 1996; Zafra, y Espartal, 2008; DeSteno, Bartlett, Braverman, y Salovey, 2002; DeSteno, et al., 2006; Canto, et al. 2012). La teoría del constructivismo social por su parte entiende las emociones, como un producto social. Cada cultura determina y aprueba una serie de valores y creencias que son adoptadas al modo de pensar y actuar de los individuos que la conforman y los celos serían una de las formas de expresión y aprobación de esos valores y creencias (Barrón y Martínez, 2001). Los celos están presentes en numerosas culturas, pero con la peculiaridad de que las situaciones desencadenantes, la manera de experimentarlos y las consecuencias en las que derivan no son iguales (Barrón y Martínez, 2001; Buunk, y Hupka, 1987; Pines, 1992). En la cultura occidental, algunos de los valores relacionados con la experiencia de los celos serían el de la monogamia, la posesión y la fidelidad.

■ DEPENDENCIA EMOCIONAL

Parece lógico pensar que las personas que declaran tener celos de su pareja experimente cierto nivel de dependencia a nivel emocional hacia ellas, puesto que los celos surgen del miedo a la pérdida de la relación. Los seres humanos, como seres sociales, tienen la necesidad de interacción y de vinculación entre sí desarrollando así cierto grado de dependencia a nivel emocional

hacia las personas con las que se vincula lo cual no es considerado una patología por los autores especializado en el campo, si no que constituye un elemento fundamental en la estructura de la personalidad de las personas adultas (Hirschfeld et al., 1977). Sin embargo, puede llegar a suponer un problema en el momento en el que se intensifica de tal manera que acaba perjudicando tanto a la persona dependiente como a su pareja (Hirschfeld, et al., 1977); es decir cuando la intensidad, la duración y la frecuencia con la que se experimenta dicha dependencia emocional es tan elevada que interfiere con el desarrollo habitual de las actividades cotidianas y es vivido como un elemento nocivo llegando a causar malestar en las personas implicadas.

A pesar de que no hay un consenso con la definición, en este estudio se tuvo en cuenta la aportada por Castelló (2000) quien entiende la dependencia emocional como “un patrón crónico de demandas afectivas frustradas que buscan desesperadamente satisfacerse mediante relaciones interpersonales estrechas”.

Las personas con altos niveles de dependencia emocional muestran una elevada necesidad de apoyo y aprobación especialmente proveniente de las personas que consideran importantes (Murphy, et al., 1994; Hoogstad, 2008; Sirvent y Moral, 2007), entran en un estado de euforia cuando conocen a una persona interesante y fantasean con el inicio de una nueva relación y a formarse grandes expectativas llevándoles a emparejarse con personas que no conocen bien y una vez en la relación, la persona se da cuenta de que sus expectativas no se ven cumplidas y la relación resulta insatisfactoria (Castelló, 2001; Moral y Sirvent, 2009). La ruptura es vivida como un evento doloroso, puesto que habitualmente la decisión de finalizar la relación procede de la otra persona y lleva a experimentar un elevado sufrimiento, sin embargo, los fuertes deseos de tener pareja le impulsan a buscar una nueva relación (Moral y Sirvent, 2009). Habitualmente estas personas presentan un cierto déficit de habilidades sociales, baja autoestima, autoconcepto negativo y bajos niveles de asertividad llegando a mostrar en ocasiones falta de empatía (Castelló, 2001).



Como principales teorías que buscan comprender en profundidad la dependencia emocional cabe mencionar, desde el enfoque psicoanalítico, la Teoría de las Relaciones Objetuales de la Escuela Británica, y la Psicología del Self propuesta por Kohut. Ambas coinciden en la importancia del papel de los progenitores o personas significativas en las fases tempranas de su desarrollo, el papel que ejerce la idealización en la elección del objeto y en el hecho de que en la vida adulta otra persona debe cubrir las carencias tempranas inexistentes (Castelló, 2001). Por otro lado, la Teoría del Apego propuesta por Bowlby en la que postula que el vínculo entre la figura de apego y el niño es esencial para el desarrollo del estilo de apego seguro que le permitirá establecer vínculos afectivos saludables con otras personas (Bowlby, 1969). Cuando la figura de apego no es capaz de satisfacer las necesidades básicas y de afecto del niño, el vínculo estará caracterizado por la inseguridad, la ansiedad ante la separación de la figura de apego y el rechazo ante el reencuentro, repercutiendo así también en las futuras relaciones interpersonales (Hirschfeld, et al., 1997; Hirschfeld, et al., 1991).

Otra de las principales teorías es la Teoría de la Elección (Choice Theory), propuesta por Glasser, que, basada en los principios de la psicología del control interno, postula que en cualquier circunstancia las personas eligen aquello que hacen, sienten o piensan, sea positivo o negativo para sí mismos. Para evitar el desarrollo de una dependencia emocional, Hoogstad (2008) propone un modelo de prevención basado en esta teoría que aboga por un ambiente de amor incondicional en el que el niño pueda crecer y desarrollar su identidad de sí mismo claramente delimitada y fuerte y afirma que aquellas personas cuyos límites de identidad son más débiles tienen mayor predisposición a desarrollar dependencias emocionales que quienes tienen unos límites más fuertes. La presente investigación busca conocer la medida en la que los celos y la dependencia emocional están presentes en las relaciones de pareja y su impacto con el objetivo de orientar eficazmente en la creación de futuras estrategias preventivas, para paliar las

consecuencias negativas derivadas de una inadecuada gestión de los celos en las parejas jóvenes. Para ello se plantean a su vez una serie de objetivos específicos que permitirán una exploración más detallada sobre las diferentes variables que se incluyen en el presente trabajo tales como conocer el nivel de CR y de DE de la muestra general, así como la existencia de diferencias en función del sexo, analizar la existencia de una correlación entre ambas variables y comprobar si la DE predice los CR.

■ METODOLOGÍA

En este estudio participaron de forma voluntaria un total de 135 sujetos (80 mujeres y 55 varones), con edades comprendidas entre los 15 y los 26 años ($x=17$; d.t. = 1,69) residentes en Jaca y de nacionalidad española en un 90%. Los sujetos eran estudiantes de 1º de Bachillerato (42,2%), 2º de Bachillerato (37,8%) y Ciclos Formativos (20%). La orientación sexual predominante fue heterosexual (95,6%) seguida de bisexual (3%) y homosexual (1,5%); el 77,8% afirmó haber tenido al menos una relación de pareja y el 51,9% estaba en una relación de pareja en el momento de la recogida de datos.

Se creó un cuestionario compuesto por varios instrumentos de evaluación en función de las variables. Para medir los celos se empleó la Escala de Celos Románticos (CR) de White (1976) adaptada y validada para muestra española por Montes-Berges (2008) con un formato de escala tipo Likert de 7 puntos salvo los ítems 3 y 5 que responden a una escala tipo Likert de 5 puntos; y la Escala Tácticas de Dominancia y Tácticas Celosas de Kasian y Painter (1992) traducida y adaptada a población española, compuesta por un total de 10 ítems con un formato de respuesta tipo Likert de 5 puntos. Para la variable Dependencia Emocional (DE) se utilizó la Scale-Specific Dependency Scale (SSDS) de Rathus y O'Leary (1997) validada por Valor-Segura et al. (2009), compuesta por un total de 17 ítems distribuidos en tres subescalas las cuales son dependencia exclusiva, dependencia emocional

y apego ansioso. Además, se utilizó un cuestionario ad-hoc de datos sociodemográficos que recogía datos como la edad, sexo, nacionalidad, orientación sexual, nivel socioeconómico, tener pareja o no, etc.

Se realizaron dos cuadernillos: uno en formato digital que fue distribuido a través de un enlace habilitado para la investigación y otro en formato papel que fue facilitado a los centros educativos que participaron en la investigación (IES Domingo Miral e IES Pirineos) para su cumplimentación. En ambos casos se incluyó un apartado con las instrucciones de respuesta y se solicita el consentimiento informado a los sujetos que accedieron a participar de forma voluntaria. Una vez recogidos los datos se procedió a su análisis a través del programa estadístico SPSS 23.

■ RESULTADOS

Antes de comenzar con los resultados principales de la investigación, se analizó el nivel de violencia en la resolución de conflictos de las relaciones de la muestra para evitar posibles sesgos en el caso de obtener puntuaciones que indicaran un nivel de violencia elevado. Los resultados obtenidos indican una prevalencia mayor de tácticas de argumentación sobre las agresiones verbales y psicológicas que fueron utilizadas en menor medida y que las agresiones físicas leves y graves que presentan niveles ínfimos de prevalencia en nuestra muestra.

Con relación al empleo de Tácticas Dominantes (TD) y Tácticas Celosas (TC) dentro de las relaciones de noviazgo, se observa que la prevalencia es mayor en el empleo de TC que la encontrada en el empleo de TD, y ligeramente superior en el grupo de las mujeres que en el de hombres, cuando se segmenta la muestra por sexo. Además, existe gran concordancia entre las categorías perpetrador y víctima.



Respecto a la variable CR el 41,5% obtuvo una puntuación baja (de 7 a 15), el 37% obtuvo una puntuación moderada (de 15 a 22), 13,3% obtuvo una puntuación alta (de 23 a 30), el 5,9% obtuvo la mínima puntuación (6) y un 2,2% obtuvo una puntuación muy alta (de 30 a 38). Cuando analizamos la percepción subjetiva del nivel de celos de los participantes a través del ítem 2 “En general ¿Cuánto de celoso/a te consideras?” el 22,2% consideró ser Muy poco celoso/a, seguido del 20,7% declaró considerarse Medio celoso/a, el 19,3% se consideró Poco celoso/a, el 13,3% Bastantes celoso/a, 11,9% de los participantes se consideraron En absoluto celoso/a, el 7,4% Muy celoso y el 5,2% Absolutamente celoso/a.

Con respecto a la variable DE, el 52,6% de la muestra presentó un nivel de DE bajo (de 35 a 51), el 26,7% presentó una puntuación muy baja (de 22 a 33 puntos), el 17,8% presentó un nivel alto de DE (de 68 a 85), y el 3,0% un nivel muy alto (de 86 a 102). Tampoco se encontraron diferencias significativas en función del sexo de los participantes.

Existe correlación positiva significativa entre las variables CR y DE y entre la variable DE y el factor perpetrador de la variable TC ($r = 0,290$, $p < 0,01$) tanto en hombres ($r = 0,363$; $p < 0,01$) como en mujeres ($r = 0,349$, $p < 0,01$), no siendo así en el caso del factor víctima de la misma variable ($r = 0,068$; $p > 0,05$).

Otra relación que se estudió fue entre CR y el número de parejas. Sin embargo, no se encontró ninguna correlación significativa.

■ DISCUSIÓN

El nivel de CR encontrado en la muestra del presente estudio es similar en hombres y mujeres y moderado coincidiendo así con los resultados obtenidos en un estudio realizado por Jesús Camuñas y Sáez (2016). Aunque cabe destacar que uno de cada cuatro participantes se declara a sí mismo bastante celoso, muy celoso o absolutamente celoso. En la presente investigación el porcentaje

obtenido fue ligeramente inferior que en la realizada en 2016 los mismos autores, lo cual puede indicar una tendencia negativa en cuanto a la intensidad de los celos y una mejor gestión de los mismos en los jóvenes.

Según indican los resultados, existen diferencias significativas en el empleo de TC en función del sexo, siendo el grupo de mujeres el que hace un mayor uso de las TC (perpetrador) y también el grupo que recibe en mayor medida este tipo de tácticas por parte de su pareja (víctima). Estos resultados coinciden con los de otro estudio realizado en 2012 por Gómez, Rojas y Coronado, en una muestra universitaria de Huelva. En él se observó que el grupo de mujeres obtuvo puntuaciones significativamente más elevadas que el grupo de hombres tanto en la categoría de perpetrador como en la de víctima (Hernando Gómez, Á. H., García Rojas, A. D. G. y Montilla Coronado, 2012).

Respecto a la DE el nivel hallado en la muestra es moderado y no se obtuvieron diferencias significativas en función del sexo, coincidiendo así con los resultados obtenidos en Jesús Camuñas y Sáez (2016).

La correlación positiva encontrada entre la DE y los CR indica que a mayores niveles de CR se encuentran mayores niveles de DE y de forma específica en el grupo de mujeres donde la correlación es mayor que en el caso del grupo de hombres donde no se encontró correlación significativa. Esto concuerda con los resultados hallados en investigaciones anteriores (Jesús Camuñas y Sáez, 2016). Sin embargo, en el caso de las TC, encontramos que a mayores niveles de DE mayor es el uso de TC (perpetrador) y ligeramente superior en el grupo de hombres que de mujeres. Esta diferencia observada entre ambos grupos es mínima, por lo que sería interesante replicar el estudio para ver si estos niveles se mantienen. Otro dato interesante que encontramos en la presente investigación es que el nivel de CR no parece variar en función de haber tenido o no pareja, o del número de parejas que se haya tenido, lo

cual resulta interesante puesto que parece que el hecho de haber estado involucrado en relaciones anteriores o no, no supone un factor de riesgo a la hora de poder experimentar en mayor medida CR o DE.

■ CONCLUSIONES

Considerando los resultados obtenidos en la presente investigación, se puede llegar a las siguientes conclusiones:

- A mayores niveles de dependencia emocional mayor predisposición a sentir niveles más elevados de celos.
- Los niveles de celos y de dependencia emocional, son muy similares en hombres como en mujeres, de ahí la importancia de intervenir en clave de igualdad.
- El nivel de celos no parece variar en función de haber tenido o no pareja o del número de parejas anteriores.
- La pareja como vinculación afectiva tiene una gran fuerza entre los adolescentes, puesto que el 78% de la muestra indicó haber tenido al menos una relación de noviazgo y de los cuales el 52% se encontraban en la actualidad en una relación. Es por ello, que las relaciones de pareja no resultan ajenas entre los adolescentes, sino una forma de vinculación bastante común.
- Existe cierta prevalencia de la argumentación y las conductas agresivas verbales y psicológicas como estrategia de resolución de conflictos en el contexto de las relaciones de noviazgo, a la cual se debe atender y prestar atención para evitar su trascendencia a consecuencias indeseadas.
- La prevalencia del empleo de tácticas dominantes es menor al empleo de tácticas celosas, siendo las personas con mayores niveles de dependencia quienes suelen hacer un uso mayor de este tipo de tácticas.



■ IMPLICACIONES PRÁCTICAS

Con todo esto, es importante tener en cuenta que los celos son una emoción que puede afectar a todas las personas bajo una serie de circunstancias determinadas, y es inevitable.

De ahí la necesidad de que en la implementación y puesta en práctica de intervenciones educativas en lugar de tratar de extinguir los celos y castigar socialmente a todo aquel que los experimenta, tratemos de ayudar a que las personas aprendan a entender esta emoción, facilitando el que sea consciente de su aparición y aprenda a gestionarla de una forma positiva y constructiva.

Proponemos intervenciones de carácter preventivo, proactivo y positivo, haciendo un viaje de los hechos que provocan dichas emociones celotípicas a las vivencias que cada individuo tiene ante dichos hechos y el manejo de las mismas.

Nuestro planteamiento de intervención implica que previamente se hayan trabajado aspectos amplios en referencia a Educación Afectivo Sexual y llevarla a cabo a partir de los 15 años, cuando los sujetos manifiestan su deseo de tener pareja o bien su realidad de tenerla en ese momento.

Es básico hacer intervenciones que manejen variables amplias como:

- La autoestima
- Las habilidades sociales y de comunicación
- El diálogo intersexual
- Los límites internos y externos dentro de la pareja
- El compromiso
- La posesión
- ...

En referencia a los celos, aquello que existe, aunque sea soterrado, debe ser manejado y canalizado para que no nos desborde.

BIBLIOGRAFÍA

- Acín, E. J. E. LOS CELOS: ASPECTOS BÁSICOS Y DE INTERVENCIÓN. Disponible en <https://es.scribd.com/document/39566130/Loscelos-aspectosbsicosydeintervencion>. [Consulta: 28 enero de 2016].
- Barrón, A., y Martínez, D. (2001). *Los celos: una perspectiva psicológica y social*. Málaga: Aljibe.
- Basset, Jonathan F., *North American Journal of Psychology*; 2005; 7, 1; PsycINFO 71 Bassett, J. F. (2005). Sex Differences in Jealousy in Response to a Partner's Imagined Sexual or Emotional Infidelity with a Same or Different Race Other. *North American Journal of Psychology*, 7(1).
- Buunk, B., & Hupka, R. B. (1987). Cross-cultural differences in the elicitation of sexual jealousy. *Journal of sex research*, 23(1), 12-22.
- Buss, D. M., Larsen, R. J., Westen, D., y Semmelroth, J. (1992). Sex differences in jealousy: Evolution, physiology, and psychology. *Psychological science*, 3(4), 251-255.
- Buss, D. M. (1994). The strategies of human mating. *American Scientist*, 238-249.
- Canto, J. M., Leiva, P., y Jacinto, L. (2009). Celos y emociones: Factores de la relación de pareja en la reacción ante la infidelidad. In *Athenea digital: revista de pensamiento e investigación social*, 039-55.
- Canto Ortiz, J. M., Moreno Jiménez, P., Perles Novas, F., & San Martín García, J. (2012). El papel de la cultura del honor, del sexismo y de los celos en la respuesta a la infidelidad de la pareja. *Escritos de Psicología (Internet)*, 5(1), 09-16.
- Cascardi, M., & Vivian, D. (1995). Context for specific episodes of marital violence: Gender and severity of violence differences. *Journal of Family Violence*, 10(3), 265-293.
- Castelló, J. (2000). Análisis del concepto dependencia emocional. Disponible en: www.psicocentro.com/cgi-bin/articulo_s.asp?texto=art16002. [Consulta: 28 de enero de 2016]
- Castelló, J. (2001). *Análisis del concepto "Dependencia emocional"*. I Congreso Virtual de Psiquiatría (paper).
- Chóliz, M. y Gómez, C. (2002). Emociones sociales II (enamoramamiento, celos, envidia y empatía). En F. Palmero, E.G: Fernández-Abascal, F. Martínez y M. Chóliz (eds.), *Psicología de la Motivación y Emoción* (pp. 395-418). Madrid: McGrawHill
- Canto Ortiz, J. M., García Leiva, P., & Gómez Jacinto, L. (2009). Celos y emociones: Factores de la relación de pareja en la reacción ante la infidelidad. *Athenea digital: revista de pensamiento e investigación social*, 1(5), 039-55.
- Echeburúa, E., y Fernández-Montalvo, J. (2001). *Celos en la pareja: una pasión destructiva*. Barcelona: Ariel.
- Freud, S. (1923). Certain neurotic mechanisms in jealousy, paranoia and homosexuality. *The International Journal of Psycho-Analysis*, 4, 1. Freud, S. (1923). Certain neurotic mechanisms in jealousy, paranoia and homosexuality. *International Journal of Psycho-Analysis*, 4, 1-10.
- Henton, J., Cate, R., Koval, J., Lloyd, S., & Christopher, S. (1983). Romance and violence in dating relationships. *Journal of family Issues*, 4(3), 467-482.
- Henton, J., Cate, R., Koval, J., Lloyd, S., y Christopher, S. (1983). Romance and violence in dating relationships. *Journal of Family Issues*, 4(3), 467-482.
- Hernando Gómez, Á., García Rojas, A. D., & Montilla Coronado, M. D. V. C. (2012). Exploración de las actitudes y conductas de jóvenes universitarios ante la violencia en las relaciones de pareja. *Revista Complutense de Educación*.
- Hoogstad, J. (2008). Choice Theory and Emotional Dependency. *International Journal of Reality Therapy*, 28(1).
- Jesús Camuñas, M., Sáez Sesma, S. (2016) *Influencia de la Dependencia emocional y los Patrones de comunicación en la aparición de los celos en las relaciones de pareja*. TFM Universidad Camilo José Cela, Madrid (paper).
- Juan, L. C. (2006). *Introducción a la sistémica y terapia familiar*. Club Universitario.
- Leiva, P. G., Jacinto, L. G., & Ortiz, J. M. C. (2001). Reacción de celos ante una infidelidad: diferencias entre hombres y mujeres y características del rival. *Psicothema*, 611-616.
- Macklin, E. D. (1972). Heterosexual cohabitation among unmarried college students. *Family Coordinator*, 463-472.
- Marazziti, D., Di Nasso, E., Masala, I., Baroni, S., Abelli, M., Mengali, F., ... & Rucci, P. (2003). Normal and obsessional jealousy: a study of a population of young adults. *European Psychiatry*, 18(3), 106-111.
- Mullen, P. E., & Martin, J. (1994). Jealousy: A community study. *The British Journal of Psychiatry*, 164(1), 35-43.
- Muñoz-Rivas, M. J., Rodríguez, J. M. A., Gómez, J. L. G., O'Leary, D. K., & González, M. D. P. (2007). Validación de la versión modificada de la Conflicts Tactics Scale (M-CTS) en población juvenil española. *Psicothema*, 693-698.
- Murphy, C. M., Meyer, S. L., & O'Leary, K. D. (1994). Dependency characteristics of partner assaultive men. *Journal of Abnormal Psychology*, 103(4), 729.
- Opi, E. P. (2004). Ellos, ellas y los celos: Una nueva mirada a un viejo problema. *Anuario de sexología*, 69.
- Pines, A. M. (1992). Romantic jealousy: Five perspectives and an integrative approach. *Psychotherapy: Theory, research, practice, training*, 29(4), 675.
- Sáez Sesma, S, Jesús Camuñas, M. (2017). *El impacto de los celos y la dependencia emocional en jóvenes*. Comarca de La Jacetania, Jaca (Huesca).
- Salovey, P., & Rodin, J. (1991). Provoking jealousy and envy: Domain relevance and self-esteem threat. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 10(4), 395.
- Sirvent, C., & Moral, M. V. (2007). La dependencia sentimental o afectiva. In *Anales de Psiquiatría* (Vol. 23, No. 3, pp. 92-93).
- Robert, T. (1972). Parental investment and sexual selection. *Sexual Selection & the Descent of Man, Aldine de Gruyter, New York*, 136-179.
- Valor Segura, I., Expósito Jiménez, F., & Moya Morales, M. C. (2009). Desarrollo y validación de la versión española de la Spouse-Specific Dependency Scale (SSDS).
- Wigman, S. A., Graham-Kevan, N., & Archer, J. (2008). Investigating sub-groups of harassers: The roles of attachment, dependency, jealousy and aggression. *Journal of Family Violence*, 23(7), 557-568.
- Zafra, E. L., & Espartal, N. (2008). Relación entre cultura del honor, celos y satisfacción en la pareja. *Boletín de Psicología*, 94(1), 7-22.



IMPACTO DEL DESARROLLO AFECTIVO-SEXUAL DE LAS PERSONAS SORDAS PROFUNDAS SEGÚN SU FAMILIA DE ORIGEN



Roberto Aguado Romo.



Aritz Anasagasti Undabarrena.



Manuela Martínez-Lorca.



Alberto Martínez-Lorca.

■ A pesar de la escasez de estudios, Meadow-Orlans en 1990 indica que los sujetos sordos de progenitores sordos tienen un rendimiento escolar y un desarrollo emocional y cognitivo superior a los alcanzados por los nacidos con progenitores normoyentes.

La ansiedad, en numerosos estudios, se ha comprobado que condiciona la salud en la sociedad actual, siendo un marcador que predice el futuro vivencial y emocional del sujeto, y en particular su desarrollo afectivo-sexual.

Hemos aplicado el cuestionario de ansiedad estado-rasgo (STAI) de C.D. Spielberger, R.L. Gorsuch y R.E. Lushene, 9ª edición revisada, adaptándolo a la población sorda, mediante un video, en el que una persona especialista en lengua de signos española presenta cada ítem del cuestionario, en lengua de signos, asegurando la comprensión de los ítems por parte de las personas sordas signantes.

Con esta investigación se abren dos caminos hasta ahora inéditos en los estudios con personas sordas:

1. Diferencia en el nivel de ansiedad, tanto en estado como en rasgo y el consiguiente desarrollo afectivo-sexual, si se nace en una familia cuyos progenitores son personas sordas o normoyentes.
2. Tener en cuenta la comprensión de los ítems de los cuestionarios por parte de las personas sordas signantes, dadas las posibles dificultades de lectoescritura en una segunda lengua, diferente a la lengua de signos.

Roberto Aguado, presidente del Instituto de Psicoterapias de Tiempo Limitado.

Aritz Anasagasti, director de Emotional Network.

Manuela Martínez-Lorca, Universidad de Castilla-La Mancha.

Alberto Martínez-Lorca, Servicio de Medicina Nuclear del Hospital Universitario Ramón y Cajal.





No hemos encontrado evidencia de investigación sobre los efectos en las personas sordas profundas en su desarrollo afectivo-sexual, teniendo en cuenta la variable si los progenitores son personas sordas o normoyentes.

La mayoría de la investigación realizada en población sorda se ha centrado en el desarrollo lingüístico e intelectual, pero es escaso la señalización de la importancia de los niveles de ansiedad dependiendo si sus progenitores son o no personas sordas, y cómo esto repercute en su desarrollo afectivo-sexual, además los estudios pocas veces realizan la investigación en lengua de signos.

Siguiendo el modelo de inteligencia VEC (Aguado, 2009, 2014, 2015, 2019) “La inteligencia VEC es la capacidad de vincularse de forma consciente con la emoción que se siente en cada momento”, de tal manera que se pone el epicentro de la inteligencia emocional en el sentir y no tanto en pensar sobre lo que se siente. La ansiedad es consecuencia de la rigidez o cronicidad en la activación de emociones RAM (Rabia, Asco y Miedo), de tal manera que lo que describimos como ansiedad se puede medir mediante la aceleración de nuestro sistema nervioso (activación glutamato) de manera rígida en estas tres emociones (Aguado, R. 2009).

Claramente, la habilidad lingüística y comunicativa de una persona sorda afecta sus relaciones con los pares (Marschark & Spencer, 2010). Ha sido demostrado, por ejemplo, que las habilidades comunicativas de niños sordos están positivamente relacionadas con la frecuencia de interacción social (Levy-Shiff & Hoffman, 1985) y con la frecuencia de participación en juegos asociativos y/o cooperativos en los primeros años de la vida (Wolters N, Knoors H, Cillessen AH, Verhoeven L. 2012). De hecho, cualquier alteración lingüística resultante de una sordera grave profunda limita la capacidad de interacción; impactando en el desarrollo afectivo-sexual, no siendo así cuando se pueden comunicar con lenguaje de signos (Courtin, 2000).

Se ha demostrado que la familia juega un papel fundamental en el proceso de adquisición del lenguaje. Los niños sordos con progenitores normoyentes (o sea, más del 90%; Moores, 2001), normalmente manifiestan un marcado retraso en el desarrollo lingüístico, integración social y por ello en el desarrollo afectivo-sexual (Lauwerier et al., 2003). Al contrario, cuando el niño o la niña sordo/a nace de progenitores sordos, el impacto del déficit en las habilidades lingüísticas, de integración y desarrollo afectivo-sexual no es tan evidente (De Santis, 2011).

El objetivo de la presente investigación es conocer los efectos sobre las personas sordas profundas, el nivel de ansiedad, estado-rasgo, teniendo en cuenta la variable si los progenitores son sordos o normoyentes. De manera que se plantean 4 hipótesis de trabajo: 1) Si el nivel de ansiedad en la población sorda congénita es diferente cuando los progenitores son personas sordas o normoyentes; 2) Si el nivel de ansiedad rasgo es mayor en la población sorda congénita con progenitores normoyentes respecto a progenitores sordos, al nacer; 3) Si el nivel de ansiedad estado es mayor en la población sorda congénita con progenitores normoyentes respecto a progenitores sordos, al nacer y 4) si tener altos o bajos niveles de ansiedad influyen en su desarrollo afectivo-sexual.

■ METODOLOGÍA

Participantes.

El presente es un estudio de diseño correlacional con una muestra de conveniencia. En él, participaron 12 personas sordas con edades desde los 24 a los 67 años (M=38,92; DE=13,957; 66,7% mujeres). La muestra general se compuso a su vez de dos submuestras según el tipo de progenitores de los participantes. Se generaron así los grupos de progenitores normoyentes (Edades entre 25 y 54 años; M=40,33 y DE=13,837; 66,7% mujeres) y progenitores sordos (Edades entre 24 y 67 años; M=37,5 y DE=15,241; 66,7% mujeres).

La muestra se consiguió a través de la Federación Euskal Gorra. Dicha Federación trabaja en la asistencia de las personas sordas de la comunidad autónoma de Euskadi.

En cuanto al número de participantes, las personas sordas con progenitores sordos, no sobrepasa los 12 individuos censados en Euskal Gorra, por lo que el trabajo está realizado con el 50% de la población total de personas sordas con progenitores sordos.

La Federación Euskal Gorra seleccionó una muestra de personas sordas con progenitores normoyentes equivalente, en edad y sexo, a la muestra de personas sordas con progenitores sordos. Todas las personas de la muestra son mayores de edad y participaron en la investigación de forma voluntaria.

El riesgo psicológico en la aplicación de la prueba STAI es inapreciable, y la intromisión a la intimidad se reduce a responder con la frecuencia o cantidad en la que las personas se sienten con ansiedad respecto a distintas situaciones descritas en cada ítem.

Todos los participantes fueron informados siguiendo la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales.

Este estudio ha sido revisado y estudiado por el comité de conducta de Euskal Gorra, revisando no solo la idoneidad del estudio, sino que ha estado examinando que se cumple el diseño de investigación en cada uno de sus momentos y fases, facilitando personal técnico competente en lengua de signos para garantizar la comprensión del procedimiento, instrucciones y manejo suficiente para el uso del ordenador y comprensión de la tarea.

Instrumentos.

Para este estudio se utilizó como medida de evaluación de los niveles de ansiedad the State-Trait Anxiety Inventory (STAI) questionnaire was used (Spielberg et al., 1970; adaptación española de



Buela Casal et al., 2015). Este consta de 40 preguntas, 20 miden la ansiedad estado y 20 la ansiedad rasgo, donde los participantes responden el nivel de ansiedad en una escala Likert de 0 (Nada/Casi nunca) a 3 (Mucho / Casi Siempre). Tras la aplicación se encontraron adecuados índices de confiabilidad (.946 y .938 para estado y rasgo, respectivamente).

Procedimiento.

Los participantes fueron citados en grupos de 6 personas y se reunieron con el investigador principal en una sala acondicionada con ordenadores individuales para explicarles el objetivo de la investigación.

El tiempo medio de administración de la prueba fue de entre 10 minutos hasta 25 minutos, dependiendo del tiempo que necesitaba cada persona para comprender las preguntas y responder.

Análisis estadísticos.

En primer lugar, se compararon las edades y el género de los participantes de cada grupo, a través de un análisis de U de Mann-Whitney y Chi-cuadrado, respectivamente. Estos análisis se realizaron para poder conocer si es que los grupos eran comparables. A continuación, se llevaron a cabo las comparaciones de los niveles de ansiedad entre los grupos para testear las hipótesis del estudio. Para hacerlo se evaluaron los supuestos de normalidad y homogeneidad de las varianzas de cada grupo, y posteriormente se compararon los niveles de ansiedad estado y ansiedad rasgo con la prueba de U de Mann-Whitney.

Cada comparación fue acompañada de un cálculo del tamaño del efecto para pruebas no paramétricas g de Hedges, y se siguieron las pautas de interpretación de Cohen (2013). La selección de muestra está basada en conveniencia, comparándose la edad y el sexo. Para testear las hipótesis se realizaron análisis de normalidad y homogeneidad en los subgrupos.

Finalmente, para la hipótesis principal se efectuó la U de Mann-Whitney y la versión 26 del SPSS.

■ RESULTADOS

En la Tabla 1 pueden verse los estadísticos descriptivos de los participantes en este estudio en función de si son sujetos sordos congénitos con progenitores normoyentes, o sujetos sordos congénitos con progenitores sordos. Se compararon las edades de los grupos y el sexo entre los grupos.

Al analizar las diferencias de ansiedad estado, la prueba indica que sí hay diferencias entre los grupos ($Z=-2.406$; $p = .016$) y el tamaño del efecto es grande (g de Hedges= 2.008). Tal como se observa en la tabla 2 el grupo de personas con progenitores normoyentes tienen puntuaciones más altas que las personas con progenitores sordos.

En cuanto a la variable de ansiedad rasgo, la prueba indica que también hay diferencias entre los grupos ($Z=-2,169$; $p = .030$) y el tamaño del efecto es grande (g de Hedges= 1,692). El grupo de personas sordas congénitas con progenitores normoyentes tienen puntuaciones más altas que las personas con progenitores sordos, tal y como podemos observar en la Tabla 3.

SEXO	Código Usuario	PD ESTADO	Estado Percentil	Estado Decatipo	PD RASGO	Rasgo Percentil	Rasgo Decatipo	EDAD
M	18078	20	65	6	31	77	7	34
M	18079	22	70	7	43	95	9	25
M	18081	2	3	2	12	13	3	32
V	18082	36	97	9	26	77	7	64
V	18085	9	25	4	18	50	6	24
V	19252	10	25	4	16	45	5	29
M	19253	29	80	7	32	80	7	67
M	19256	51	99	10	56	99	10	42
M	19260	10	23	4	14	20	4	35
M	19262	17	55	6	19	40	5	38
M	19255	26	75	7	23	50	6	31
V	19258	26	85	8	24	75	7	46

Tabla 1. Descriptivos en el instrumento de medida

El grupo señalado en azul corresponde con las personas sordas congénitas con progenitores normoyentes y el grupo señalado con verde corresponde con las personas sordas congénitas con progenitores sordos.

Las pruebas de normalidad indicaron que la ansiedad estado y ansiedad rasgo se distribuyen de manera normal ($KS=0.185$ $p = .200$; $KS=0.203$ $p = .183$). Además, las pruebas de homogeneidad de la varianza indicaron que las varianzas son homogéneas entre los grupos tanto en ansiedad estado ($F(1.10)=2.424$; $p=.151$) así como en ansiedad rasgo ($F(1.10)$; $p=.537$). Aun cuando se cumplen los criterios de normalidad y homogeneidad de las varianzas debido al tamaño de la muestra, se ha decidido utilizar pruebas no paramétricas.

Se analizaron el tipo de relaciones estadísticamente significativas entre algunas de las variables del estudio y se ha encontrado que, al comparar las edades de los grupos y el sexo entre los grupos, en ambos casos las pruebas indicaron que no existían diferencias significativas, ni en la edad ($Z=-0.480$; $p=.631$) ni en el sexo ($X^2=0$; $p=1$). Estos resultados sugieren que estos grupos son comparables en aspectos demográficos.

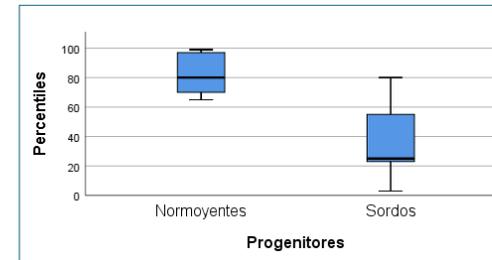


Tabla 2. Ansiedad Estado

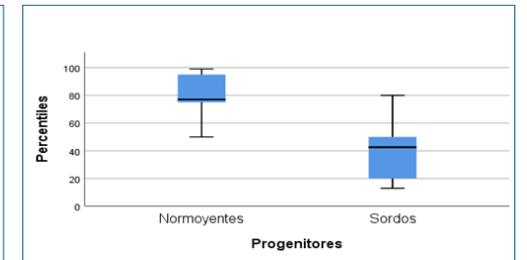


Tabla 3. Ansiedad Rasgo



■ CONCLUSIONES

Estudiar a las personas sordas y su nivel de ansiedad teniendo en cuenta el tipo de progenitor (progenitores sordos o normoyentes) es muy importante para conocer su estado emocional (Meadow-Orlans en 1990; De Santis, 2011; Wolters N, Knoors H, Cillessen AH, Verhoeven L. 2012).

Este estudio confirma la primera hipótesis de que la ansiedad en la población sorda congénita es significativamente más alta cuando los progenitores son personas normoyentes que cuando son personas sordas. También se confirman la segunda y tercera hipótesis, ya que los resultados concluyen de manera significativa que los nacidos con progenitores normoyentes tienen más ansiedad rasgo y más ansiedad estado que aquellos que al nacer sus progenitores eran sordos.

Respecto a la cuarta hipótesis, los estudios que correlacionan los altos niveles de ansiedad, sobre todo a nivel de rasgo, con peor desarrollo en la inclusión social, y por ello en el desarrollo afectivo-sexual con iguales. Ya que estos procesos están condicionados por las limitaciones para profundizar las competencias lingüísticas, sus oportunidades de aprender algo acerca de los estados sociales y emocionales y sobre sus características de desarrollo afectivo-sexual (Marschark & Spencer, 2010).

El miedo a no ser entendido y las carencias del modelo comunicativo adulto generan una forma de “sobreprotección lingüística” (De Santis, 2011). Este miedo es a menudo inconsciente

y hace que los adultos reduzcan la emisión de mensajes dirigidos al menor sordo, limitándose la complejidad lingüística, inclusiva y de desarrollo afectivo-sexual (Schlesinger, 1987 citados en De Santis, 2011; Druet, N., Escalante, R. (1998).

Es necesario la realización de estudios similares, en los que se tenga en cuenta la importancia de evaluar mediante lengua de signos, para poder determinar sin la dificultad de ser evaluado en una segunda lengua y de esta manera obtener resultados más representativos de la población de personas sordas.

Por último, el presente estudio tiene algunas limitaciones. En primer lugar, el número de la muestra es muy reducido, ya que para equilibrar las muestras hemos tenido que reducir la muestra de personas sordas con progenitores normoyentes, porque el porcentaje de personas sordas que nacen de progenitores sordos es muy pequeño. Pensamos que la proliferación de estudios semejantes ubicará estos resultados en una mejor capacidad para poder generalizar los resultados obtenidos, por ello es importante seguir investigando en esta dirección. En segundo lugar, colocar el énfasis en la primera lengua de la persona sorda congénita, lengua de signos, y tener en cuenta que cualquier otra lengua es su segunda lengua, siendo necesario verificar con estudios futuros si repercute en los resultados. Y, por último, tendríamos que seguir llevando a cabo estudios en la población sorda con la adaptación a lengua de signos de los cuestionarios que utilicemos, para poder medir con más fiabilidad la cohesión con el original.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguado R. (2014). *Es emocionante saber emocionarse*. Madrid.Pirámide.
- Aguado, R. (2009). *Tengo miedo a tener miedo*. Madrid.Pirámide.
- Aguado, R. (2015). La emoción decide y la razón justifica. Madrid. EOS.
- Aguado, R. (2019). *Eres lo que sientes*. Madrid.Giunti-EOS
- Brown, P. M., Prescott, S. J., Rickards, F. W., & Paterson, M. M. (1997). Communicating about pretend play: A comparison of the utterances of 4-year-old normally hearing and deaf or hard-of-hearing children in an integrated kindergarten. *The Volta Review*, 99(1), 5–17.
- Buela-Casal, G., Guillén -Riquelme, A., Seisdedos, N (2005). STAI Cuestionario de Ansiedad Estado Rasgo. Madrid: TEA.
- Calderón y Greenberg. (2000) *Desarrollo social y emocional de los niños sordos: efectos en la familia, la escuela y los programas*. The Oxford Handbook of Deaf Studies, Language, and Education, Volumen 1, Segunda edición (2 ed.)
- Cohen, J. (2013). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Academic press.
- Cyril Courtin, The Impact of Sign Language on the Cognitive Development of Deaf Children: The Case of Theories of Mind, *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education* , Volumen 5, Número 3, julio de 2000, páginas 266–276, <https://doi.org/10.1093/deafed/5.3.266>
- Dammeyer, J. (2010). Psychosocial development in a Danish population of children with cochlear implants and deaf and hard-of-hearing children. *J Deaf Stud Deaf Educ*. 15(1):50-8. doi: 10.1093/deafed/enp024. Epub 2009 Sep 10.
- Denham, SA, Zahn-Waxler, C., Cummings, EM y Iannotti, RJ (1991). Competencia social en las relaciones con los compañeros de los niños pequeños: patrones de desarrollo y cambio. *Psiquiatría infantil y desarrollo humano*, 22 (1), 29–44. <https://doi.org/10.1007/BF00706057>
- Druet, N., Escalante, R. (1998) Percepciones entre los padres y madres de niños sordos oralizados y poco oralizados, en cuanto a verse como educadores de la sexualidad de sus hijos. *Educación y ciencia*, Vol 2, No 4(18), pag 55-63.
- Fellinger, J., Holzinger, D., & Pollard, R. (2012). Mental health of deaf people. *The Lancet*, 379, 1037-1044.
- Hogan, A; Shipley, M; Strazdins, L & Purcell, A. (2011). **Communication and behavioural disorders among children with hearing loss increases risk of mental health disorders**. Australian and New Zealand Journal of Public Health 35(4):377-83.
- Karthyri, P and Meadow-Orlans, (2001). Research and Deaf Education: Moving Ahead While Glancing Back. *Journal Of Deaf Studies and Deaf Education* 6:2 Spring.
- Lauwerier, L, Chouly de Lenclave, M-B. Bailly. D. (2003). Déficience auditive et développement cognitif. Hearing impairment and cognitive development. *Archives de Pédiatrie*. Volumen 10, Issue 2, Pag 140-146.
- Levy-Shiff, R. e Hoffman, M. (1985) Social behavior of urban and kibbutz preschool children in Israel. *Developmental Psychology*, 6 (21), 1204-1205.
- Marschark, M. & Spencer, PE, (2010). Evidence-based practice in educating deaf and hard-of-hearing children: teaching to their cognitive strengths and needs. *European Journal of Special Needs Education*, 26: 1, 3 -16, DOI: 10.1080 / 08856257.2011.543540.
- Mayberry, RI (2002). Desarrollo cognitivo de niños sordos: la interfaz del lenguaje y la percepción en neuropsicología. En SJ Segalowitz, & I. Rapin (Eds.), *Handbook of Neuropsychology* (2ª ed., Vol. 8, Parte II, págs. 71-107). Amsterdam: Elsevier.
- Moore, D. (2001). *Educación a los sordos: psicología, principios y prácticas* (5ª ed.). Boston, MA: Compañía Houghton Mifflin.
- Pourmohamadreza-Tajrishi, M., Ashori, M. y Jalilabkenar, SS (2013). La eficacia del entrenamiento de la inteligencia emocional en la salud mental de los estudiantes varones sordos. *Revista iraní de salud pública* , 42 (10), 1174-1180.
- Power, D., & Leigh, G. (Eds.). (2004). Amatzia Weisel, What's Going on in the Field of Deaf Education? *Educating Deaf Students—Global Perspectives*. Washington, DC: Gallaudet University Press. 248 pages. \$65., *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, Volume 10, Issue 4, Fall 2005, Page 461, <https://doi.org/10.1093/deafed/eni044>
- Rieffe, C., Villanueva L., Adrián, J. E. y Górriz, A. B. (2009). Quejas somáticas, estados de ánimo y conciencia emocional en adolescentes. *Psicothema*, 3, 459-464.
- Rivers, S; Tominey, S; O'Bryon, E & Brackett, M. (2013). Introduction to the Special Issue on Social and Emotional Learning in Early Education. *Early Education and Development* 24(7):953-959.
- Schlesinger, HS (1978). Adquisición de lenguajes bimodales. En I. M: Schlesinger y L. Namir (Eds)
- Spielberg, C.D., Gorsuch, R.L. & Lushene, R. E. (1970). *Manual for the State-trait Anxiety Inventory* (Self-evaluación questionnaire). Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.
- Wolters N, Knoors H, Cillessen AH, Verhoeven L. (2012) Impact of peer and teacher relations on deaf early adolescents' well-being: comparisons before and after a major school transition. *J Deaf Stud Deaf Educ*. 2012 Fall;17(4):463-82. doi: 10.1093/deafed/ens021. PMID: 22988295.



¿POR QUÉ SEGUIMOS CON BAJOS RENDIMIENTOS EN MATEMÁTICAS EN LAS PRUEBAS DE EVALUACIÓN, ASÍ COMO EN LOS ESTUDIOS DE PISA Y TIMMS, A PESAR DE LOS INFORMES? PROPUESTAS PARA SU MEJORA



Por Lorena Fuentes Rojo.



Por José Luis Galve Manzano.

■ BREVE INTRODUCCIÓN

En este apartado vamos a resumir ideas y contenidos que ya hemos publicado en nuestras monografías de matemáticas, programas de intervención y pruebas de evaluación.

Desde hace décadas, ha ocupado un lugar destacado entre los contenidos de las etapas educativas obligatorias la resolución de problemas verbales, tanto en la práctica pedagógica de los maestros, como por los investigadores, considerando en su mayoría como el contenido más adecuado para enseñar las matemáticas desde los primeros niveles educativos. Pero, la mayoría de las veces, los problemas que se incluyen en los materiales editados son más bien “ejercicios” destinados a practicar algoritmos concretos, que auténticos problemas capaces de exigir la utilización de estrategias para implementar un mayor desarrollo cognitivo en el alumnado.

Las legislaciones españolas, al menos de las tres últimas décadas, reconocen como fundamental la resolución de problemas aritmético-verbales, pero obviando las aportaciones científicas que la investigación educativa aporta. No han sido capaces de dotar de contenido científico el currículo, en lo que a este ámbito respecta, aportando criterios de clasificación y ordenamiento jerarquizados por niveles en el que deben ser abordados en razón de la dificultad que plantea su resolución.

Lorena Fuentes Rojo. Maestra.

José Luis Galve Manzano. Orientador. Catedrático de Orientación. Doctor en Psicología.

CIDEAS. Colectivo para la Investigación y Desarrollos Educativos Aplicados.





Una vez tras otra los informes internacionales (PISA, TIMMS) indican que en España no mejora el rendimiento en concreto en la resolución de problemas aritméticos. Teniendo en cuenta que tradicionalmente el modelo curricular español es abierto, esto hace que sea necesario la concreción y contextualización en un nivel de programación posterior. Se puede decir, que por lo general han sido sustituidos por los materiales de programas elaborados por las distintas editoriales de libros de texto. Así, a falta de un proyecto curricular propio de cada centro educativo, se suele optar por elegir uno entre los que el mercado oferta.

Analizados los proyectos curriculares de las editoriales de libros de texto se puede concluir que son una anarquía en este aspecto. Valga como referencia y de forma muy sintética lo que dice Martín Rueda (2018) en su Memoria de Grado sobre “Estructura de los problemas aritméticos de enunciado verbal de una etapa en libros de texto: problemas de suma y resta en el Primer Nivel de Educación Primaria”, existiendo mucha concordancia con nuestros propios estudios.

- Existe una gran desproporción entre los propios proyectos curriculares entre los tipos y subtipos de problemas que incluyen en cada nivel y en cada libro de texto/cuadernillo, así como la cantidad de problemas presente en cada curso.
- No existe un criterio pedagógico que explique o justifique su selección, y por qué unos tipos sí y otros no.
- Predominan las propuestas editoriales con problemas de combinación (50,4% del total de problemas incluidos). Los problemas de cambio (se proponen problemas de cambio 1 y 2, apenas aparecen de cambio 3 a 6), y comparación son los que menos se incluyen en sus propuestas (6,8% del total), siendo muy dispar el número que incluye cada editorial, y teniendo mayor presencia los de tipo cambio. No se incluyen los problemas de igualación.

- Así mismo se observa la ausencia de estrategias para comprensión lingüística/verbal de la estructura del problema, así como encaminadas a identificar el algoritmo que permita identificar qué operación permite encontrar el dato desconocido o incógnita.

Esto nos permite afirmar que no existe un soporte conceptual ni evolutivo (por curso y nivel de dificultad) que facilite su implementación en las programaciones de aula y materiales de apoyo. Parece que estos proyectos curriculares están más bien enfocados a ejercicios de las operaciones aritméticas que se están enseñando en cada tema. El orden en el que suelen ser presentados suele venir dado por un criterio, explícita o implícitamente aceptado, que es la presunta dificultad que ofrece cada uno de ellos en función de la operación necesaria para resolverlos. Así pues, se podría afirmar que se trata de meros instrumentos para poner en práctica de manera comprensiva la habilidad obtenida en el cálculo por los alumnos, pero no para aprender estrategias para la resolución de problemas.

Otro fallo implícito permite inferir al alumnado que para resolver un problema hay que hacer algo con todos los números empleados en el enunciado, identificando claves que eliciten la aplicación de estrategias superficiales para su resolución. Suelen incluir frases que pueden inducir al error como “problemas de suma” o “problemas de resta” evidenciándose que el alumnado fracasa en la resolución de problemas, cuando se les exige para ser resueltos que se haga algo más que buscar los datos y alguna palabra que sugiera el uso de una operación conocida.

Los problemas verbales desarrollan la capacidad de razonamiento lógico y las habilidades de numeración, y de cálculo junto a las competencias aritméticas, conectando las matemáticas con el mundo real, aportando la motivación hacia esta área curricular.

■ UNAS BREVES PINCELADAS RELACIONADAS CON LA LEGISLACIÓN

En los decretos de currículo de las últimas dos décadas en los que se establecen los Currículos de la Educación Primaria, en sus *Orientaciones metodológicas* se suele decir: “En la resolución de un problema se requieren y se utilizan muchas de las capacidades básicas: leer, reflexionar, planificar el proceso de resolución, establecer estrategias y procedimientos y revisarlos, modificar el plan si es necesario, comprobar si es correcta la solución hallada y comunicar los resultados”. Sin embargo, esto no se ve implementado en los libros de texto al uso y analizados a lo largo de estos años.

Valga como muestra lo siguiente para mostrar lo indicado el primer curso: a) En los contenidos se indica: “Resuelve problemas que implican una sola orden y una operación de suma o resta (1ºEP); b) En los estándares de aprendizaje evaluables se indica: “Plantea y resuelve problemas aditivo-sustractivos de 1º nivel (un solo paso o una sola operación). Aplica nociones de numeración en la resolución de problemas aritméticos. Determina/relaciona datos o pregunta o enunciado u operaciones en una situación problema”. Algo similar ocurre con los demás niveles educativos.

El Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, arrastra los mismos defectos que venimos indicando en la legislación anterior. Valga como ejemplo, lo indicado para el primer ciclo, en la Competencia específica 2:

- “Emplear algunas estrategias adecuadas en la resolución de problemas.
- Obtener posibles soluciones a problemas, de forma guiada, aplicando estrategias básicas de resolución.
- Describir verbalmente la idoneidad de las soluciones de un problema a partir de las preguntas previamente planteadas”.



Esta es la tónica general, y como se puede analizar tras su lectura, son enunciados ambiguos, inconcretos y de ninguna forma explicitan los tipos de problemas y su desarrollo secuenciado, de aquí que cada editorial haga de su capa un sayo y propongan lo que quieran en sus materiales. Y los centros educativos suelen “copiar” la programación relacionada con los libros de texto seleccionados por lo que difícilmente podemos corregir y evolucionar en los aprendizajes y rendimientos en las pruebas de evaluación antes citadas. Y a esto añadimos que raramente se toca esto en las escuelas de Magisterio, pues tenemos el cultivo adecuado para no evolucionar en los aprendizajes.

■ BREVE INTRODUCCIÓN TEÓRICA-CONCEPTUAL

De todos es sabido y de consenso que la resolución de un problema comienza con la presentación de un texto lingüístico y termina con una solución numérica a la que se llega mediante la aplicación de una operación. En primer lugar, el texto verbal debe trasladarse a una representación interna abstracta en la que se recogen las distintas proposiciones, sus relaciones, así como la situación cualitativa descrita en el enunciado. Sobre la base de esta representación, se selecciona una operación aritmética o una estrategia de conteo informal para encontrar el elemento desconocido de la representación, ejecutándose posteriormente la acción u operación seleccionada. Una vez hecho esto se puede reactivar la representación inicial del problema, sustituyendo el elemento no conocido por el resultado de la acción ejecutada. A partir de aquí se llevan a cabo una serie de acciones de verificación para comprobar la exactitud de la solución encontrada.

Se ha comprobado que muchos alumnos no intentan basar la resolución del problema en la comprensión del mismo; simplemente parecen saltarse este paso y disponerse inmediatamente a realizar cálculos con los números que aparecen en el enunciado (Verschaffel y De Corte, 1997).

Estos distintos tipos de conocimiento deben estar presentes en cada una de las fases sucesivas que los investigadores han descrito para la resolución de problemas (Ayala, Galve, Mozas, y Trallero (1997, 2008), Trallero, M., Galve, J.L., Martínez Arias, R., Trallero, C., Dioses, A.S., Abregú, L.F. (2016). Por ejemplo, Polya (1987) identificó cuatro fases: **comprensión, planificación, ejecución y revisión**. Maza (1991) reformula el modelo de Polya diferenciando dos procesos, **análisis y representación**, en la fase que este segundo denomina de comprensión y extendiendo el alcance de la última, a la que llama generalización, ya que entiende que además de revisar lo acertado de la solución y de las estrategias empleadas, se produce un intento de generalización, conectando el problema y la solución con algún principio general que permita abordar otros semejantes en el futuro.

Consideramos que hay que considerar la especial relevancia de la influencia de las variables lingüísticas sobre la dificultad de los problemas, o siendo más concretos la comprensión de las estructuras oracionales y su implicación en la comprensión y resolución de problemas aritméticos.

Para la **evaluación del nivel de aprendizaje y de las dificultades** diseñamos las **Baterías CESPPO** que están compuestas por un total de siete baterías para diferentes niveles educativos, cuyo fin es la evaluación de la **comprensión de las estructuras sintáctico-semánticas que componen los enunciados de los problemas aritmético-verbales** y las **estrategias necesarias para su resolución**, (incorporando la valoración de: a) Comprensión/Elección de algoritmos; b) Resolución de Operaciones/Cálculos; c) Elección de Solución, junto a una valoración global, incorporando, a su vez, las **estrategias de resolución de operaciones básicas y numeración**.

Aunque en las publicaciones de investigación en las tres últimas décadas hay suficientes investigaciones como para haber podido tomar decisiones en el desarrollo de los currículos de la enseñanza obligatoria, la realidad es que se ha avanzado escasamente tanto en los planes de formación de magisterio como en el desarrollo de los libros de texto y cuadernos complementarios al uso por parte de estas editoriales.

¿Qué más cabe indicar respecto a los problemas de adición y sustracción?

Siguiendo a Maza (1989), para clasificar los problemas verbales de adición y sustracción podemos fijarnos en tres criterios principales, siendo el primero de ellos la **existencia de relaciones dinámicas o estáticas**, es decir, operaciones que suponen la transformación de una cantidad inicial en otra (relaciones dinámicas) u operaciones en las cuales se combinan dos cantidades que permanecen inalteradas (relaciones estáticas). El segundo criterio es el de las **relaciones que se establecen entre cantidades**, que suponen relaciones de parte-todo, en los cuales dos cantidades se reúnen para formar una tercera, de la cual forman parte, y otros en los que se comparan dos cantidades disjuntas. El tercero es el que supone una **transformación de una cantidad**, aumentando o disminuyendo, para igualarla a otra.

A partir de estos tres criterios se puede establecer cuatro **categorías básicas de problemas de suma y resta**:

- a. **Problemas de cambio**, en los que existe una cantidad inicial y una acción directa que causa un incremento o disminución en ella.

PROBLEMAS				OPERACIONES (CÁLCULO)	NUMERACIÓN
Comprensión/Elección de algoritmos	Resolución de Operaciones/Cálculos	Elección de Solución	Puntuación Global		



b. Problemas de combinación, en los que, dados dos conjuntos, se pregunta por el resultado de unirlos, o se da la cantidad de un conjunto y el total al unirlo con otro, y se pregunta por la cantidad del segundo conjunto.

c. Problemas de comparación, los cuales implican la comparación de dos conjuntos disjuntos, siendo uno de ellos el referente, el otro el comparado, y el tercero la diferencia o cantidad que excede uno de otro.

d. Problemas de igualamiento, que pueden ser considerados como híbridos de los de comparación y de cambio, al suponer la transformación de una cantidad para igualarla a otra. Sin embargo, como los problemas de cada una de estas categorías incluyen tres cantidades, siendo una de ellas la desconocida, dentro de cada una de ellas podemos identificar varios tipos, dependiendo de la identidad de la misma.

¿Qué más cabe indicar respecto a los problemas de multiplicación y división?

Sobre la clasificación de los problemas de multiplicación y división no existe tanto consenso como con los problemas de adición y sustracción. Maza (1991) propone la siguiente taxonomía basada también en la estructura semántica de los problemas, con la principal aportación de la categoría de problemas de conversión:

- Problemas de razón o isomorfismo de medidas.
- Problemas de comparación.
- Problemas de combinación o producto de medidas.
- Problemas de conversión.

Desde nuestra perspectiva la clasificación de los problemas de multiplicación y división se produce en primer lugar según se trate de situaciones asimétricas o simétricas. Por su parte, en los **problemas de situación simétrica** hay tres espacios de medida.

Los factores que aparecen no juegan papeles distintos y no están vinculados a un referente específico. Son intercambiables. Los problemas **simétricos**, por su parte, se subdividen en **problemas de áreas y matrices**, que sólo se diferencian entre sí en el tipo de datos con los que se trabaja, y **problemas de combinación**. Otro concepto a tener en cuenta, es lo que se denomina como **cantidades extensivas, que son aquellas que tienen una extensión que corresponde a algo del mundo real; pueden ser continuas (masa, capacidad, longitud, etc.) o discontinuas (como dinero, objetos, etc.)**.

Dentro de esta clasificación incluiremos los **problemas de multiplicación y de división**.

En los **problemas de multiplicación** más básicos se nos ofrecen dos datos que representan cosas diferentes, el número de grupos y el número de objetos que hay en cada grupo, siendo la incógnita el número total de objetos (esta distinción es importante porque aparece reflejada en las estrategias de modelización y conteo que los niños utilizan para resolver el problema).

En los **problemas de división**, nos dan el número total de objetos y el número de objetos en cada grupo, siendo el número de grupos la incógnita, o nos dan el número total de objetos y el número de grupos, y la incógnita es el número de objetos que hay en cada grupo. Dentro de problemas de división se incluyen diferentes variaciones en función de las estrategias que utilizan los niños para resolverlos:

a. División partitiva o división de reparto: el dividendo y el divisor son de distinta naturaleza. Se hace una división de un conjunto por una proporción o correspondencia establecida en un problema de multiplicar. Vendría a definirse como: “¿en cuántas partes se divide...?”

b. División cuotitiva o división agrupamiento (o división-medida): el dividendo y el divisor son de la misma naturaleza. Se pregunta por un número, o sea, por una realidad concreta, y no por una relación o regla de reparto. Vendría a definirse como: “¿cuánto va a cada parte...? Además, estarían:

Los **problemas asimétricos** presentan una situación en la que se comparan dos cantidades de modo que una de ellas se describe como un múltiplo de la otra. Suponen básicamente el agrupamiento o el reparto de colecciones de objetos, por lo que involucran siempre tres cantidades, grupos, objetos en cada grupo y cantidad total, de las cuales, cualquiera puede ser la incógnita. Existen diferentes tipos:

a. Problemas de Agrupamiento-Reparto.

b. Problemas de Tasa y Razón.

c. Problemas de Conversión.

d. Problemas de Comparación Multiplicativa.

En los **problemas Agrupamiento o Reparto**, los números tienen referentes específicos, no intercambiables. Se trata de tres cantidades y cualquiera puede ser la incógnita. Dentro de este grupo se diferencian aquellos que suponen básicamente el **agrupamiento (X)** o **reparto (:)** de conjuntos de objetos. Una es la cantidad a agrupar o repartir, otra es el número de grupos a formar y la otra es el número de elementos por cada grupo. Dependiendo por lo que se pregunte la incógnita será el **total, el nº de veces o una cantidad**.

Los **problemas de Tasa/Razón**, en los cuales no hay necesariamente grupos separados de objetos que se pueden contar, cada uno de ellos supone la presencia de una razón más que de un número de objetos. Tienen una estructura parecida a los problemas de multiplicación.



Los **problemas de Conversión**, que consisten en la *conversión* de unas unidades en otras, pero que esencialmente no dejan de ser problemas de *razón* para algunos autores.

Por último, estarían los **problemas de Comparación multiplicativa** presentan una situación en la que se comparan dos cantidades de modo que una de ellas se describe como un múltiplo de la otra, y la relación que hay entre ellas será descrita en términos de cuántas veces es una mayor o menor que la otra.

Por su parte, en los **problemas de situación simétrica** hay tres espacios de medida. Los factores que aparecen no juegan papeles distintos y no están vinculados a un referente específico. Sólo se diferencian entre sí en el tipo de datos con los que se trabaja. Son intercambiables.

Este tipo de problemas también es conocido como *Producto de Medidas o Isomorfismo de Medidas (función lineal/proporcionalidad directa) que generan una operación que permite resolver combinaciones entre dos conjuntos*. Los problemas simétricos se subdividen en:

a. Problemas de Combinación de medidas o Producto cartesiano o Combinación multiplicativa.

b. Problemas de Áreas y Matrices, que sólo se diferencian entre sí en el tipo de datos con los que se trabaja.

Bajo estas premisas están diseñados los programas *Serapis/Adaptaciones Curriculares* e *Hipatia de Resolución de problemas*.



BIBLIOGRAFÍA

Ayala, CL, Galve, JL, Mozas, L y Trallero, M (1997, 2008). *La enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas elementales. Programa de estrategias de resolución de problemas y refuerzo de las operaciones básicas*. Madrid.CEPE.

Benedet, M.J. (2002). *Fundamento teórico y metodológico de la neuropsicología cognitiva*. Madrid. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Galve, J. L., Mozas, L., y Trallero, M. (1995). *PUES... ¡CLARO! Programa de estrategias de resolución de problemas y refuerzo de las operaciones básicas*. Colección Estrategias de Aprendizaje. Madrid. CEPE.

Galve Manzano, J.L., Trallero Sanz, M., Moreno Ojeda, J.M., Trallero de Lucas, C., y Romera Valdehita, M.A. (2021). *Proyecto Hipatia. Cálculo y Numeración*. 18 Cuadernos de 1º a 6º E. Primaria. Ed. CEPE.

Galve Manzano, J.L., Trallero Sanz, M., Moreno Ojeda, J.M., Trallero de Lucas, C., y Romera Valdehita, M.A. (2021/2022). *Proyecto Hipatia. Resolución de problemas*. 18 Cuadernos de 1º a 6º E. Primaria. Ed. CEPE.

Martín Rueda, M.Z. (2018). *Estructura de los problemas aritméticos de enunciado verbal de una etapa en libros de texto: problemas de suma y resta en el Primer Nivel de Educación Primaria*. Trabajo Fin de Grado. Facultad de Educación de Segovia. Universidad de Valladolid.

Maza, C. (1989). *Conceptos y numeración en la Educación Infantil*. Madrid. Ed. Síntesis.

Maza, C. (1991). *Multiplicar y dividir. A través de la resolución de problemas*. Madrid. Visor.

Polya, G. (1987). *Cómo plantear la resolución de problemas*. México. Trillas.

Polya, G. (1995). *Cómo plantear y resolver problemas*, México, Trillas

Trallero Sanz, M., Galve Manzano, J.L., Martínez Arias, R., Trallero de Lucas, C., Dioses Chocano, A.S., Abregú Tueros, L.F. (2016). *La resolución de problemas aritméticos en la enseñanza obligatoria*.Madrid. Ed. EOS.

Trallero Sanz, M., Galve Manzano, J.L., Trallero de Lucas, C., y Inca Maldonado, C.I. (2017). *La resolución de problemas aritméticos en la enseñanza obligatoria*. Madrid. Ed. EOS.

Verschaffel, L., y De Corte, E. (1997). Teaching realistic mathematical modeling in the elementary school: A teaching experiment with fifth graders. *Journal of Research in Mathematics Education*, 28(5), 557-601.



NECESITAMOS UN ESTÍMULO EN LA ORIENTACIÓN



Por Juan José Juárez Calvo.

Master en Dirección de Organizaciones no Lucrativas por ESADE y Master en Coaching y Gestión del Talento por la Escuela Universitaria de Dirección y Empresa. Responsable del proyecto de Orientación Profesional en la Fundación Bertelsmann y dirige el proyecto de la Alianza para la FP Dual en la Comunidad de Madrid.

EXPERIENCIAS, TALLERES
Y PROGRAMAS

■ El estímulo en el proceso de aprendizaje es necesario; lo demuestran estudios como el de James Heckman, que considera necesario el estímulo no solo en el ámbito educativo formal, sino también en el no formal: a través del entorno familiar y del entorno social. Una persona estimulada siempre va más allá en su trabajo, siempre irá más allá en su vida.

James J. Heckman es Profesor de Economía de la Universidad de Chicago donde dirige el Centro de Economía del Desarrollo Humano y el Centro de Evaluación de Programas Sociales y en el año 2000 fue galardonado con el Premio Nobel de Economía. Su investigación reciente se centra en el desarrollo humano y la formación de habilidades del ciclo de vida, con un énfasis especial en la economía del desarrollo de la primera infancia. A través del Centro para la Economía del Desarrollo Humano, realizó un trabajo innovador con un consorcio de economistas, psicólogos del desarrollo, sociólogos, estadísticos y neurocientíficos que mostró que el desarrollo de calidad a lo largo de la primera infancia influye en gran medida en los resultados de salud, económicos y sociales para los individuos y la sociedad en general. Heckman ha demostrado que **hay grandes ventajas sociales y económicas que se pueden obtener cuando se invierte temprano en educación a través de su ecuación denominada la “curva de Heckman”¹.**

La “curva de Heckman” demuestra que la tasa más alta de rendimientos económicos proviene de las primeras inversiones en la infancia, lo que proporciona una comprensión reveladora de que la sociedad invierte demasiado dinero en el desarrollo posterior cuando a menudo es demasiado tarde para proporcionar un gran valor. Muestra los beneficios económicos de invertir temprano y desarrollar una buena base de habilidades que proporcionarán un mayor éxito a las personas y una mayor productividad y una reducción en el gasto social para la sociedad.

Mi reflexión en este artículo es que existe una “curva de Heckman” para la orientación y que tal y como se refleja en el informe Investing in Career Guidance², elaborado por el Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (Cedefop), la Comisión Europea, la European Training Foundation (ETF), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y la UNESCO, **una orientación efectiva para la carrera es más necesaria que nunca.**

Una de las conclusiones más claras de este informe es que una orientación profesional eficaz ayuda a las personas a alcanzar su potencial, a las economías a ser más eficientes y a las sociedades a ser más justas proporci-

nando a las personas información y apoyo personalizados, imparciales y oportunos para tomar decisiones informadas sobre sus vidas.

Como dijo José Antonio Marina, “La verdadera riqueza de las naciones es su capacidad para generar talento” ya que vivimos en un entorno en el que no podemos dejar de aprender nunca y la orientación y el acompañamiento a las personas es la que pone el foco a ese aprendizaje. Esto significa que un buen proceso orientador es generador de riqueza y tiene un impacto muy relevante en la vida futura de los alumnos tal y como demuestran los últimos estudios en la materia.

■ EVIDENCIAS DEL IMPACTO DE LA ORIENTACIÓN TEMPRANA EN EL FUTURO DE LAS PERSONAS

El estudio realizado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) en 2021 denominado *How youth explore, experience and think about their future: A new look at effective career guidance*³ ha supuesto un punto de inflexión en relación a la evidencia científica del impacto de la orientación en las personas. Tras analizar la literatura previa existente y realizar un nuevo análisis basado en estudios longitudinales de 10 países que implicaban a unos 67.000 estudiantes, la

¹<https://heckmanequation.org/resource/the-heckman-curve/> [Consulta 8 de agosto de 2022].

²CEDEFOP, Comisión Europea, ETF, OIT, OCDE, UNESCO (2021). Investing in career guidance. Disponible en: <https://www.etf.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/investing-career-guidance> [Consulta 8 de agosto de 2022].

³OCDE (2021). How youth explore, experience and think about their future: A new look at effective career guidance. Disponible en: <https://issuu.com/oecd.publishing/docs/how-youth-explore-experience-think-about-their-fut> [Consulta 9 de agosto de 2022].

OCDE ha podido demostrar que realizar actividades de orientación académico-profesional entre los 14 y 16 años se traduce en mejores resultados laborales 10 y 15 años después de llevarlas a cabo. En concreto, demuestra que **los alumnos que tuvieron una buena orientación en las etapas de Secundaria y Bachillerato tuvieron un impacto positivo en su vida adulta** en estos tres grandes aspectos:

- Se reduce la tasa de jóvenes que ni estudian ni trabajan.
- Obtienen sueldos más elevados.
- Expresan un mayor alineamiento entre sus intereses y vocaciones y aquello en lo que finalmente trabajan, lo que genera una mayor satisfacción vital.

La publicación de la OCDE agrupa las diferentes iniciativas orientadoras en actividades de exploración, experimentación y reflexión, y desgana los beneficios de las diferentes acciones. En las dinámicas de exploración, la OCDE destaca seis que mejoran los resultados de empleo de manera significativa:

- Actividades de autoconocimiento, incluidos cuestionarios y sesiones sobre la carrera.
- Conversaciones sobre la carrera.
- Charlas con profesionales en el centro educativo y ferias de empleo.
- Visitas a empresas e inmersiones laborales (*como el programa 4º ESO + Empresa⁴ de la Comunidad de Madrid o el programa LaborESO⁵ de Cantabria*).
- Habilidades para solicitar empleo y realizar entrevistas de trabajo.
- Programas cortos enfocados a la empleabilidad.

En cuanto a la **experimentación**, la OCDE destaca tres actividades que evidencian buenos resultados con el paso de los años: trabajar a tiempo parcial, realizar algún programa de voluntariado y realizar estancias en entornos de trabajo.

Finalmente, en lo que a la **reflexión** se refiere, la organización económica menciona cinco actitudes de los estudiantes que marcan la diferencia a la hora de encontrar empleo:

- Tener una visión clara del tipo de profesión/sector en el que les gustaría trabajar.
- Creer que la educación es relevante para encontrar el empleo que desean.
- Establecer planes de carrera que les encaminan hacia sus objetivos.
- Mostrar ambición por ocupar puestos directivos o tener una trayectoria profesional sólida.
- Aspirar a carreras originales, nuevas, más allá de las tradicionales en su entorno.

■ LA ORIENTACIÓN COMO RESPONSABILIDAD COLECTIVA

Los cambios que estamos viviendo en este nuevo siglo están configurando una sociedad muy distinta a la que vivimos el siglo anterior. La exponencialidad tecnológica; es decir, la rápida, y muchas veces inesperada, velocidad de cambio que conllevan las nuevas tecnologías digitales están configurando un escenario nuevo y más complejo donde tomar una decisión sobre que estudiar requiere de más tiempo y de una mayor preparación y acompañamiento. Es por ello que debemos pasar de una orientación lineal a una orientación personalizada que se inicie en los últimos años de

la primaria, se extienda a lo largo de toda la etapa de secundaria y tenga continuidad evolutiva a lo largo de los diferentes itinerarios de educación postobligatoria. En este proceso continuo de orientación, los alumnos deben de recibir un apoyo estructurado y personalizado en el que participen psicopedagogos, orientadores educativos y orientadores profesionales junto a los tutores y el resto de los y las docentes para integrar la orientación dentro del proceso continuo de aprendizaje, “infusionando la orientación en la asignatura” como explica el profesor Marius Martínez en la publicación *El profesor como aliado de la orientación*⁶.

Los alumnos han de transitar por un sistema que le ofrezca de manera cohesionada y de forma evolutiva y personalizada un programa que les ayude a desarrollar su competencia de orientación a lo largo de la vida y esto en la etapa escolar supone abordar estos 4 grandes bloques:

1. Identificación temprana del proceso de aprendizaje

- De las dificultades de aprendizaje
- De los niños/as con altas capacidades
- De los estilos de aprendizaje de todos y cada uno de los alumnos

2. Información de calidad

Sobre la gama completa de opciones disponibles en la educación y las diferentes profesiones que ofrece la economía. Charlas informativas de diferentes universidades y centros de FP, encuentros con profesionales, visitas a empresas, etc. Esta información debe de ofrecerse no sólo en las actividades “puras” de orientación sino integrarse en las diferentes asignaturas y en los espacios de tutoría a lo largo de toda la etapa.

⁴<https://www.educa2.madrid.org/web/4eso-empresa> [Consulta 9 de agosto de 2022].

⁵<http://www.laboresocantabria.es/inicio> [Consulta 9 de agosto de 2022].

⁶Marius Martínez (2018). *El profesor aliado de la orientación. Guía de orientación profesional coordinada*. Fundación Bertelsmann. Disponible en: https://www.fundacionbertelsmann.org/wp-content/uploads/2022/06/Guia-OPC_Profesor-orientador.pdf [Consulta 10 de agosto de 2022].

3. Asesoramiento personal y guía

Los consejos ayudan a los estudiantes a interpretar la información y aplicarlo a su propia situación; la orientación personal es un apoyo en profundidad proporcionado por orientadores académicos y profesionales para ayudar a los estudiantes a explorar sus opciones y tomar decisiones informadas.

El asesoramiento y la orientación están estrechamente vinculadas a las actividades de tutoría, seguimiento académico y mentoring.

4. Educación para la carrera

Programas de actividades planificadas y progresivas, integradas en el plan de estudios que ayuden a los estudiantes a desarrollar los conocimientos y habilidades para comprenderse a sí mismos, investigar las oportunidades disponibles, tomar decisiones y pasar con éxito a la siguiente etapa.

■ LA NECESIDAD DE UN MODELO INTEGRAL E INTEGRADO

Para poder abordar todos estos objetivos mencionados necesitamos contar con un modelo integral e integrado a nivel de centro. Con este objetivo en mente, la Fundación Bertelsmann impulsa el modelo Xcelence: un marco de referencia que permite a los centros implementar mejoras en sus sistemas de orientación, inspirado en prácticas de referencia internacionales, que pretende posicionar la orientación como un

elemento estratégico en los centros educativos, implantar una nueva figura profesional en el ámbito de la orientación académico-profesional, y acercar el mundo educativo al profesional.

Xcelence se inspira en el modelo inglés denominado Good Career Guidance⁷ desarrollado por la Fundación Gatsby. El modelo se fundamenta a su vez en el estudio de los sistemas de orientación en 6 países destacados por la OCDE (Alemania, Canadá, Finlandia, Holanda, Hong Kong e Irlanda). En diciembre de 2017 el modelo fue adoptado como marco de la política pública en orientación por el departamento de educación del gobierno en Inglaterra⁸, tras un proceso piloto que evidenció resultados positivos en la orientación de los jóvenes ingleses. La Fundación Bertelsmann ha adaptado este modelo al contexto español para iniciar un proceso de impulso y mejora de la orientación académico-profesional tomando como referencia el caso de éxito inglés.

Xcelence define 10 claves que los centros educativos deben cumplir para ofrecer un sistema de orientación de alta calidad en las etapas de secundaria y bachillerato y está diseñado para ser implementado en todos los centros en España, independientemente de su tamaño o titularidad. El modelo incluye una herramienta de autoevaluación digital y gratuita (disponible en www.xcelence.es) para que los centros puedan implementarlo a su ritmo, facilitándoles un diagnóstico y ofreciéndoles recomendaciones y recursos de orientación de calidad para la puesta en marcha de acciones y actividades de orientación.



Imagen de las 10 claves del modelo de calidad en orientación Xcelence

⁷<https://www.goodcareerguidance.org.uk/> [Consulta 10 de agosto de 2022].

⁸<https://www.gov.uk/government/publications/careers-strategy-making-the-most-of-everyones-skills-and-talents> [Consulta 12 de agosto de 2022].

El marco de calidad Xcelence también puede ser comprendido en función de sus objetivos. Entre los más importantes, destacan:

		
<p>Adoptar un modelo de referencia en orientación innovador y de calidad en los centros educativos.</p>	<p>Incorporar la orientación de calidad como un eje estratégico del proyecto educativo de los centros.</p>	<p>Iniciar un proceso de mejora continua de la orientación en los centros.</p>
		
<p>Introducir la perspectiva profesional en la orientación de los estudiantes.</p>		<p>Consolidar un nuevo rol profesional en el ámbito de la orientación.</p>

■ EL IMPULSO DE UN NUEVO ROL O FIGURA EN LA ORIENTACIÓN

Si queremos que la orientación esté más presente y tenga un carácter más estratégico para los centros educativos necesitamos impulsar un nuevo rol o figura en la orientación. A esta figura la hemos llamado inicialmente el Coordinador/a de Estrategia Académico-Profesional (CEAP) y está inspirado en la figura precursora del *Careers Leader* en Inglaterra, donde todos los centros cuentan con uno desde 2018 tras adoptarse el modelo *Good Career Guidance* como política educativa.

El CEAP es un nuevo rol o figura, pero no una persona nueva en el centro, ya que surge de la necesidad de identificar un/a responsable de la planificación y coordinación estratégica de la orientación académico-profesional en el centro educativo. Los centros educativos pueden decidir el enfoque que más le encaje a la hora de implementar esta figura, pudiendo partir del actual orientador en el centro

y otorgarle una mayor autoridad/responsabilidad o integrar estas nuevas funciones en una persona que ya esté en el centro y tenga otras funciones y apoye a ese orientador asumiendo las tareas más vinculadas con la relación institucional (con empresas, universidades y centros de FP) y la supervisión general del proceso de orientación bajo una perspectiva de calidad.

Esta persona debería formar parte del equipo directivo o reportar directamente a la Dirección, y contar con la colaboración de otros miembros de la comunidad educativa (orientador, tutores y otros docentes). Entre sus **funciones específicas**, se encuentran:

	<p>Planificación estratégica</p> <ul style="list-style-type: none"> Redactar el plan estratégico de orientación académico-profesional y promover, junto con el equipo directivo, una cultura de colaboración en torno a la orientación por parte de todo el centro. Liderar la implantación del modelo Xcelence: involucrar, motivar y coordinar al equipo de colaboradores internos.
	<p>Evaluación e implementación de mejoras</p> <ul style="list-style-type: none"> Realizar la autoevaluación Xcelence anualmente, analizar resultados y evaluar las actividades de orientación para establecer un proceso de mejora continua. Establecer un sistema de feedback con colaboradores del centro y agentes externos para generar un flujo de aprendizaje colaborativo.
	<p>Conexión con el mundo laboral</p> <ul style="list-style-type: none"> Establecer conexiones con empresas, profesionales y otras organizaciones que puedan acercar al centro información sobre el mundo profesional y nuevas profesiones. Organizar actividades que acerquen a los estudiantes a la realidad profesional (charlas, visitas a empresas, job shadowings, experiencias pre laborales, etc.).
	<p>Comunicación</p> <ul style="list-style-type: none"> Compartir con la comunidad educativa la estrategia de orientación académico profesional para que lo conozcan y puedan participar. Compartir a través de diferentes canales (web, redes sociales, circulares, etc.) información relevante sobre el mundo laboral, itinerarios formativos y actividades que se van realizando en el centro.

■ DE LA PLANIFICACIÓN A LA ACCIÓN

La puesta en marcha de un proceso de mejora a largo plazo como este supone un compromiso colectivo de la Dirección del centro educativo y de todo el equipo docente con una orientación de la máxima calidad para sus alumnos. Sus resultados se observarán a lo largo de los diferentes cursos y si la implementación es decidida y consistente, supondrá un punto de inflexión en la calidad y el alcance de la orientación en el centro.

Las ventajas para los alumnos de contar con un programa de orientación académico profesional sólido y continuado ya han sido descritas y demostradas con detalle en el estudio longitudinal llevado a cabo por la OCDE, por ello cada vez más centros educativos están viendo que tienen en la mejora de su sistema de orientación una oportunidad relevante para mejorar la preparación de sus alumnos ante el entorno complejo y cambiante en el que les va a tocar elegir que estudiar y desarrollarse profesionalmente.

Por ello, la Fundación Bertelsmann y Empieza Por Educar han decidido unir sus fuerzas y con la colaboración de la Consejería de Educación, Universidades, Ciencia y Portavocía de la Comunidad de Madrid, el Departament d'Educació de Catalunya y el apoyo de J.P. Morgan, están llevando a cabo el programa piloto **Xcelence-Escuelas Que Inspiran**, en el que han participado ya 120 centros, públicos y concertados, de Madrid y Cataluña a lo largo de los cursos 19/20 y 20/21 y al que durante el próximo curso escolar 22/23 se sumarán otros 150 centros educativos más al proyecto entre ambas comunidades.

En total 270 centros educativos pondrán en marcha un ambicioso programa de mejora de su sistema de orientación basado en el marco de calidad Xcelence, en el impulso de esta nueva figura o rol dentro del proceso orientador (El CEAP) y en un aumento significativo de la colaboración escuela-empresa en el desarrollo de actividades de orientación para los alumnos.

Puede accederse a más información sobre este proyecto a través de la web www.xeqi.es

“

TESTIMONIO

Lo mejor del proyecto, sin duda, es el feedback tan positivo de los alumnos, que agradecen enormemente este tipo de iniciativas. Esto les sirve para tranquilizarse respecto a su futuro, comprobar que disponen de múltiples opciones académicas y tener una primera toma de contacto con el mundo laboral.

Por otro lado, considero muy positiva la colaboración entre toda la comunidad educativa que se ha generado en torno a la orientación. Tanto el Equipo Directivo, el departamento de Orientación, docentes y tutores, como las familias de los alumnos, han colaborado en las distintas actuaciones que se han desarrollado, haciendo posible su éxito.

— *Cristina Juarranz. CEAP del IES Dámaso Alonso de Madrid.*

”



Por José Alejandro López Noguera.

Orientador educativo en la Región de Murcia, psicólogo, psicopedagogo y sexólogo. Presidente de ASSEX (Asociación de Sexualidad Educativa).

EXPERIENCIAS, TALLERES
Y PROGRAMAS

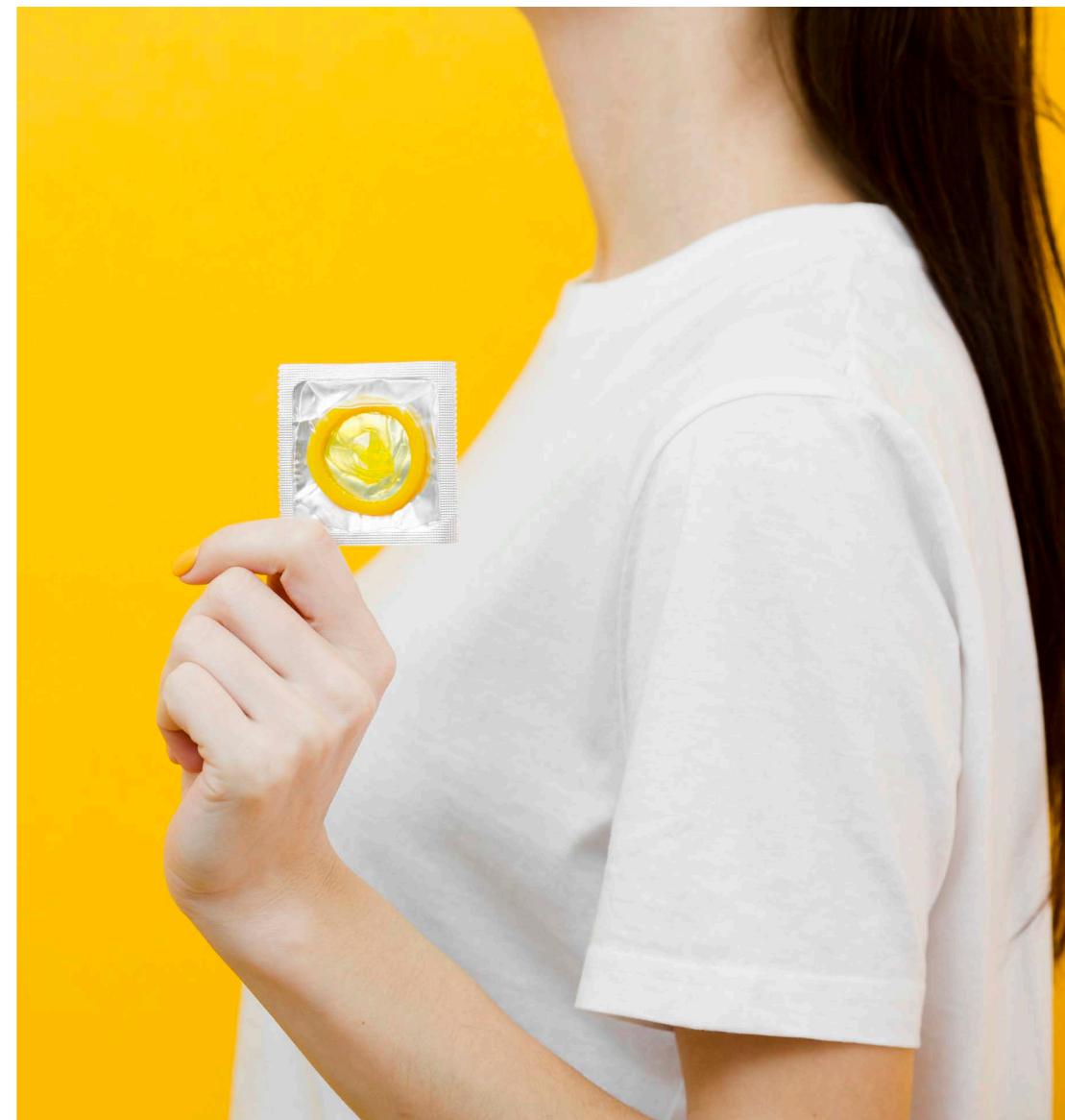
LA EDUCACIÓN SEXUAL: CONTENIDOS Y RECURSOS PARA TRABAJAR EN EL AULA

La educación sexual se manifiesta como una de las actuaciones imprescindibles para conseguir un desarrollo integral del alumnado. Esta es importante pues logramos que los discentes adquieran unas actitudes erotofílicas, previniendo sentimientos de culpa, vergüenza y malestar ante la sexualidad, promoviendo, al mismo tiempo, que alcancen un conocimiento científico adecuado que los aleje de mitos y creencias erróneas sobre las relaciones interpersonales, el amor, el enamoramiento, la sexualidad, las infecciones de transmisión sexual (en adelante, ITS) y los métodos anticonceptivos (en adelante, MEC) entre otras cuestiones.

Según datos del Instituto de Salud de Carlos III y del Observatorio de Salud Femenina elaborado por Bloom, recogido en www.epdata.es, la evolución de las ITS diagnosticadas en mujeres en España ha ido en aumento progresivo desde 2012 hasta 2019 (en 2012 se detectaron 1390 casos, en 2019 se manifestaron unos 16.304 casos) siendo la clamidia y la gonorrea los dos tipos de infecciones más recurrentes.

Por otra parte, la violencia de género sigue siendo una de las lacras de la sociedad. Según datos de epdata.es: “Las víctimas mortales a causa de la violencia de género en lo que va de año hasta julio de 2022 ascienden a 25, según el último balance del Ministerio de la Presidencia, Relaciones con las Cortes e Igualdad”. Con respecto al acoso sexual, la Región de Murcia, por ejemplo, ha sufrido un aumento de denuncias por acoso sexual en los últimos años. En 2019, nos encontramos con el número más alto de delitos escrutados por el INE, siendo 69 las denuncias con motivo de acoso sexual.

Estos datos nos sirven de ejemplo para reivindicar la necesidad de abordar la sexualidad y las relaciones de pareja saludables, en el aula. Una educación sexual integral, científica y basada en los Derechos Humanos y Sexuales es imprescindible para intentar aminorar y, en el mejor de los casos, erradicar la violencia, el acoso, las ITS y la desinformación sobre la sexualidad. Vista la importancia de esta educación, nos preguntamos ¿qué es educación sexual? ¿Cómo podríamos definirla?





Entendemos por educación sexual el **proceso educativo que pretende el desarrollo integral del alumnado a través de información, formación y conocimientos científicos sobre el hecho sexual humano y las relaciones interpersonales afectivas, promoviendo actitudes erotofílicas y abiertas ante la sexualidad, respetando cada biografía personal.** Este proceso promueve el pensamiento crítico y la reflexión y se ampara en los Derechos Humanos y los Derechos Sexuales de todas las personas. En definitiva, la educación sexual procura que el alumnado adquiera una gestión libre, responsable y saludable de su sexualidad y de las relaciones interpersonales afectivas que pudiera mantener.

Una vez definida la educación sexual nos preguntamos ¿qué contenidos, respecto a esta, podemos trabajar en el aula? Veamos **qué temáticas tratar con el alumnado.**

Encontramos una gama amplia de contenidos a tener en cuenta dentro de la educación sexual, por ello, vamos a sintetizarlo en los aspectos más relevantes, entendiendo como contenidos mínimos imprescindibles si queremos llevar a cabo una educación sexual de calidad:

ITS y MAC: las infecciones de transmisión sexual y los métodos anticonceptivos son uno de los contenidos básicos en la educación sexual. El alumnado ha de conocer los tipos de infecciones, síntomas y cómo se transmiten, así como los métodos eficaces para protegerse y prevenir la posibilidad de embarazos no planificados.

Posibilidad de embarazo no planificado: unido a la cuestión de los métodos anticonceptivos podemos abordar este tema. El alumnado ha de conocer cómo te puedes quedar embarazada, la necesidad de planificación y las consecuencias de no ser responsable ante la sexualidad.

Es importante tener en cuenta que informar sobre los embarazos no planificados, las ITS y los MAC son elementos necesarios, pero no suficientes, pues si solo trabajamos estos parámetros sin tener en cuenta otros contenidos, estaríamos ofreciendo una formación reduccionista basada únicamente en los riesgos de la sexualidad, pudiendo provocar una visión negativa de esta.

Conceptos básicos: sexualidad, sexo, erótica, amor, enamoramiento. Es importante definir los diversos términos que hacen referencia al hecho sexual humano y a las relaciones interpersonales afectivas. Gracias a valorar y comprender estos conceptos evidenciaremos sus prejuicios, sus pensamientos sobre la sexualidad y sus creencias erróneas para así poder abordarlo a partir de sus propias percepciones.

Mitos sobre sexualidad y sobre relaciones de pareja: con este contenido podemos erradicar la desinformación y la información sesgada sobre la sexualidad y sobre las relaciones de pareja. Mitos sobre sexualidad a tener presente son: el tamaño del pene importa, la masturbación provoca problemas de salud, si tienes la regla no puedes quedarte embarazada, la “marcha atrás” es suficiente para no quedarte embarazada, la primera vez duele. Sobre relaciones de pareja, algunos de los mitos a trabajar son: el mito de la media naranja, el mito del príncipe azul, los celos son buenos para la relación, el amor verdadero es sufrido, dar las claves del móvil es un símbolo de que nos queremos de verdad.

Derechos Sexuales: es importante que conozcan y sepan defender los Derechos Sexuales que nos amparan. Estos quedaron establecidos en el XIII Congreso Mundial de Sexología de 1997, en Valencia (España).

Pornografía: se ha de afrontar este tema como un tema más dentro de la educación sexual. Hemos de tener cuidado con promover una prohibición explícita y directa pues podemos provocar un resultado contrario al pretendido, denominado reactividad. Esta se manifiesta cuando apreciamos que nos están coartando nuestra libertad de expresión o de conducta y por ello, de forma defensiva, actuamos en contra de las normas que se nos imponen. Ha de quedar claro que la pornografía puede herir sensibilidades y que no es apta para menores de edad.

Igualdad, sexismo y violencia de género: es importante, dentro de las relaciones interpersonales afectivas saludables, abordar esta temática. Una relación de pareja saludable es aquella en la que no se produce una interacción de dominancia/sumisión. El alumnado ha de conocer qué es el machismo, el sexismo, la violencia de género,

entender cuáles son los comportamientos y las actitudes sexistas, cómo se comporta una persona maltratadora, cómo podemos pedir ayuda y conocer la legislación actual sobre violencia de género, todo ello con el objetivo de promover la igualdad y unas relaciones interpersonales saludables.

Acoso sexual: unida a la temática anterior, podemos tratar el tema del acoso sexual, diferenciándolo del abuso y de la violación, conociendo qué actitudes y comportamientos son denominados como acoso, los tipos de acoso sexual y cómo prevenir estas conductas.

Ética de las relaciones sexuales y amorosas: basado en la teoría del catedrático de Psicología de la Sexualidad, Félix López, podemos trabajar la ética de las relaciones interpersonales. El alumnado ha de conocer qué es la ética del consentimiento, la ética del placer y el bienestar compartido, la ética de la igualdad, la ética e la lealtad, la ética de la salud, la ética de la diversidad, la ética de los cuidados y el derecho a la vinculación y la desvinculación en las relaciones de pareja.

Diversidad afectivo-sexual: es importante que el alumnado comprenda que hay un tipo de sexualidad por cada personalidad, ya que cada uno de nosotros vive su sexualidad de manera idiosincrática. El respeto y la aceptación de las orientaciones y las identidades sexuales son elementos básicos en un estado democrático y plural.

Existen otros contenidos a tener en cuenta como conocer el propio cuerpo, nombrar y reconocer las partes de las que constan los genitales (pene, testículos, vulva, vagina, clítoris), la menstruación. Cualquier programa de educación sexual de calidad ha de tratar estos temas de una forma u otra, de manera más o menos explícita.

Por último, vamos a exponer distintos recursos para afrontar algunos de los contenidos expuestos.

MAC: para trabajar la temática de los métodos anticonceptivos podemos realizar en clase una dinámica grupal. Se divide la clase en grupos. Cada grupo escoge un método anticonceptivo que ha de venderlo como el mejor de todos (buscando información veraz) y ha de



elaborar una serie de críticas sobre el resto de métodos anticonceptivos del resto de grupos. Se lleva a cabo un mercadillo donde cada grupo ha de vender el suyo como el mejor. El objetivo es que conozcan los diversos MAC y puedan tener una visión crítica al respecto.

Sexualidad/sexo: para conocer que sabe el alumnado sobre sexualidad y el sexo podemos hacer que respondan en pequeños grupos a las siguientes cuestiones: para qué sirve la sexualidad. Cosas positivas de la sexualidad. Cosas negativas de la sexualidad. Dónde se encuentra la sexualidad. A qué edad empieza la sexualidad. Al final realizaremos una conclusión de cada una de las cuestiones. Con estas preguntas nos haremos una idea de sus prejuicios y creencias sobre esta materia. Al mismo tiempo nos puede servir de introducción al resto de temáticas a trabajar.

Enamoramiento y amor: dividimos la pizarra en dos mitades, en una de ellas ponemos la palabra enamoramiento y en la otra, amor y llevamos a cabo una lluvia de ideas. Han de decir palabras que les evoque el término enamoramiento, cuando tengamos unas cuantas hacemos lo mismo con el término amor. Más tarde eliminamos, contando con todo el grupo, las palabras que no encajen y hacemos una definición grupal de cada uno de los términos. Esto nos ayudará a saber qué entiende el grupo sobre lo que es el enamoramiento y el amor y así obtener conclusiones grupales al respecto.

Acoso sexual: para tratar este tema recomendamos el protocolo elaborado por la asociación ASSEX, el cual puede descargarse de forma gratuita en el siguiente enlace: <https://assex.es/protocolo-de-prevencion-frente-al-acoso-sexual-en-jovenes/> En este protocolo encontramos una serie de infografías que pueden ubicarse por el centro educativo de manera informativa a la vez que exponerlas en el aula para formar al alumnado en esta temática.

Igualdad, sexismo y violencia de género: un libro donde se trabajan estos contenidos es el libro de Amo, Blázquez, Moreno y García-Baamonde denominado “Educación emocional para la prevención de la violencia en pareja” de la editorial CCS. En él aparecen diversas dinámicas para el aula.

Ética de las relaciones sexuales y amorosas: para tratar este tema os remitimos al libro de Félix López “Educación sexual y ética de las relaciones sexuales y amorosas. Cómo trabajar en favor del placer y el bienestar” de la editorial Pirámide. El libro cuenta con dinámicas para trabajar dicha ética.

Diversidad sexual: para tratar el tema de la diversidad sexual existen diferentes videos en la plataforma YouTube que pueden ayudarnos a ilustrar los tipos de identidades y orientaciones existentes. A modo de ejemplo, aportamos el enlace de uno de estos vídeos, denominado *¿Qué es la diversidad sexual? Explicación fácil*, disponible en este enlace: youtu.be/1QbTZYIQ6BA

Para terminar y como un recurso valioso para los centros educativos, voy a mencionar distintas asociaciones que tienen como cometido la educación sexual, la prevención de la violencia de género, la igualdad y la diversidad sexual. Entre ellas destaco:

ASSEX: Asociación de Sexualidad Educativa. ASSEX es una Asociación de ámbito nacional, sin ánimo de lucro, formada por Psicólogas/os, Sexólogas/os, Trabajadores/as Sociales, Neuropsicólogos/as y Psicopedagogos/as. Su objetivo es la prevención primaria en sexualidad, promoviendo la salud afectivo-sexual en los ámbitos educativos formales, no formales e informales. Su página web es assex.es y su email de contacto infoassex@gmail.com.

MUJOMUR: Mujeres Jóvenes de la Región de Murcia. Es un espacio asociativo creado por mujeres jóvenes de entre 16 y 30 años. Tratan temas como la igualdad, el sexismo y la violencia de género. Su página web es www.mujomur.com.

R-Inicia-T: es una entidad sin ánimo de lucro. Está conformada por diferentes profesionales comprometidos/as con la lucha por la igualdad y contra la violencia de género y trabajando en ese sentido desde diferentes áreas. Su página web es www.r-inicia-t.es y su email info@r-inicia-t.es.

Sexualidad y Discapacidad: La Asociación Estatal Sexualidad y Discapacidad está formada por un equipo de profesionales procedentes de distintas disciplinas: psicológicas, pedagógicas, sexológicas, sanitarias, sociales. Tienen como misión mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad y/o diversidad funcional, personas en situación de dependencia, así como la de otros colectivos en riesgo de exclusión social, poniendo especial énfasis en acciones que contribuyan a atender, educar y prestar apoyos a su sexualidad. Su página web es sexualidadydiscapacidad.es.

Estos son algunos de los contenidos y recursos imprescindibles para afrontar la educación sexual de manera integral, no reduccionista, erotofílica, científica y saludable.

BIBLIOGRAFÍA

Amo, J.; Blázquez, M.; Moreno, J.M. y García-Baamonde, M^ª.E. (2011). *Educación emocional para la prevención de la violencia en pareja*. Madrid. CCS.

Epdata. (2022). Enfermedades de transmisión sexual (ETS) en España, datos, gráficos y estadísticas. Epdata. [En línea]. Disponible en: <https://www.epdata.es/datos/enfermedades-transmision-sexual-espana-graficos/666> [Consulta 31 julio 2022].

Epdata. (2022). Violencia de género - datos y estadísticas. Epdata. [En línea]. Disponible en: <https://www.epdata.es/datos/violencia-genero-estadisticas-ultima-victima/109/espana/106#:~:text=Estad%C3%A9stica%20anual%20del%20INE,que%20en%20el%20a%C3%B1o%202020.> [Consulta 31 julio 2022].

López, F. (2005). *La educación sexual*. Madrid: Biblioteca Nueva.

López, F. (2015). *Ética de las relaciones sexuales y amorosas*. Madrid. Pirámide.

López, F. (2017). *Educación sexual y ética de las relaciones sexuales y amorosas. Cómo trabajar a favor del placer y el bienestar*. Madrid. Pirámide.

López, F. (2020). *Mitos viejos y nuevos sobre sexualidad. El rol de la educación sexual*. Madrid. Pirámide

López, J.A. (2012). La reactancia, la intención paradójica, la psicología inversa y el efecto boomerang en las relaciones amorosas. Delirios. [En línea]. Disponible en: http://jalomanda.blogspot.com/2012/10/la-reactancia-la-intencion-paradojica_20.html [Consulta 31 julio 2022]

López, J.A.; Faus, N. y Alarcon, T. (2020). Protocolo para la gestión de actuaciones frente al acoso sexual y por razón de sexo Prevención del acoso sexual en jóvenes a través de las relaciones saludables. Murcia: Dirección General de Juventud y Dirección General de Mujer y Diversidad de Género de la CARM. Disponible en: <https://assex.es/protocolo-de-prevencion-frente-al-acoso-sexual-en-jovenes/>

López, J.A. (2020). La educación sexual en el aula. El papel del orientador educativo. Educar y orientar: la revista de la COPOE, 12, 44-50. Disponible en: <https://www.copoe.org/revista-copoe-educar-y-orientar/n12-junio-2020>

Pérez, G. (2017). ¿Qué es la diversidad sexual? Explicación fácil. [Video]. YouTube.

WAS. Derechos Sexuales. Disponible en: <http://www.espill.org/wp-content/uploads/2016/01/Derechos-Sexuales-1997.pdf>

Referencias a web de asociaciones y colectivos:

ASSEX, Asociación de sexualidad educativa. Disponible en: <http://assex.es/>

MUJOMUR. Disponible en: <https://www.mujomur.com/>

R-inicia-T. Disponible en: <https://www.r-inicia-t.es/>

Sexualidad y Discapacidad. Disponible en: <http://sexualidadydiscapacidad.es/>



Por Miguel Montaña González.

Psicólogo infantil, orientador educativo, drag queen y educador en asociación GAZ de Madrid.

EMODRAG: PROGRAMA DE EDUCACIÓN EMOCIONAL A TRAVÉS DEL DRAG

Os presento EmoDrag, un programa compuesto por cuatro talleres destinado a jóvenes de entre 13 y 20 años en los que un artista drag va a explicar, mediante cuestionarios, debates y diversas actividades participativas, cuestiones sobre género, orientación sexual, sexo y performatividad, y que concluirá con la opción de travestirse y poner en práctica todo lo aprendido (o desaprendido, según se mire) para los participantes que así lo deseen, con el objetivo de aprender a gestionar mejor sus emociones en relación a estas temáticas.

¿QUÉ ES EL DRAG?

Es la caracterización de una persona mediante maquillaje, ropa, accesorios... para actuar a la usanza de un estereotipo de género, generalmente buscando satirizar las nociones tradicionales de identidad y roles de género. Hay drag queens, drag kings...

Cualquier persona puede hacer drag independientemente de su género, sexo, sexualidad o cualquiera que sea su identidad.



Drag King, performance de lo masculino.



Drag Queen, performance de lo femenino.

■ ¿POR QUÉ USAR EL DRAG COMO HERRAMIENTA EDUCATIVA?

- Diversos estudios confirman que al haber sido la mayoría de artistas drag comúnmente víctimas de discriminación en todos los entornos de su vida y receptores de violencia física y verbal, pueden entenderse como un grupo de apoyo y referencia dada su alta capacidad de superación y transformación, así como el manejo excepcional que hacen de sus recursos personales (Villanueva y Huerta, 2014).
- Tras una exhaustiva revisión bibliográfica sobre el uso del drag como herramienta educativa, se concluyó que todos los artículos revisados en el estudio mostraron resultados favorables en el uso del travestismo para educar. Tanto niños como adultos mostraron un incremento en las variables relacionadas con conocimientos sobre temáticas drag y de género, así como con la autopercepción de su performatividad en todos los casos.

El 70% de los artículos analizados llevaron a cabo la investigación en espacios públicos, concretamente, uno en bibliotecas, uno en un museo, tres en Institutos de Secundaria y dos en Universidades. El 30% restante se produjo en entornos privados. En cuanto al ámbito en el que se desarrollaron los mismos, siete de los diez se realizaron en el educativo como universidades o institutos y el resto en espacios de otras índoles.

En la literatura revisada que investigó el efecto del drag en espacios públicos de acceso libre, como en los estudios de Campbell, J. (2018), llevando drag queens cuentacuentos a diversas bibliotecas, o experimentando con lo queer en un museo, como en el caso de Cuesta, L. I. (2015), la mejora fue tanto para las personas participantes, que trabajaron su género, su autoestima y su identidad, como para las instituciones o los lugares en los que se realizó, que experimentaron en la mayoría de los casos un aumento en visitas y ventas. Los tres artículos sobre el uso del drag en institutos de secundaria confirman el gran efecto de esta práctica en la autoestima, la percepción del género y el aumento de empatía y valores sociales en adolescentes.

- Según muestran los datos del portal estadístico de criminalidad del Ministerio del Interior (2021), en la primera mitad de 2021 se incrementaron las agresiones al colectivo LGTBQI+ en un 9,3% con respecto a 2019, y estas fueron producidas con mayor violencia que las registradas con anterioridad.
- Para investigar sobre la problemática de innovar en el campo de la educación emocional juvenil, es necesario aprovechar el momento mainstream que está viviendo este arte para conectar más fácilmente con adolescentes. Los jóvenes están creciendo rodeados de conversaciones muy novedosas sobre temática de género, LGTBQI+ y los educadores debemos estar preparados para dar respuesta a sus cuestiones.

■ OBJETIVOS DEL PROGRAMA

EmoDrag persigue los siguientes objetivos o competencias emocionales, basados en el modelo pentagonal de Bisquerra y Pérez (2007):

- Aprender a nombrar las emociones ante la identidad de género, de sexo y sexual, propia y ajena.
- Tomar conciencia de cómo se relacionan cognición, conductas y emoción.
- Desarrollar habilidades de afrontamiento ante la emocionalidad proveniente de la identidad queer o no normativa.
- Potenciación de la autoestima, la automotivación y autoeficiencia emocional.
- Practicar modelos de lenguaje, comunicación y expresión adecuados al contenido emocional que implican las identidades disidentes.

Además, como objetivo final, se busca el aprendizaje en teoría de género, orientación sexual, sexo y performatividad, con una ampliación de vocabulario, así como interiorizar que género, orientación sexual y sexo no son variables discretas y binarias, sino que son conceptos continuos, independientes y fluidos.

■ CONTENIDOS Y METODOLOGÍA DEL PROGRAMA

- Una artista drag con formación en educación será la encargada de explicar todos los conceptos teóricos relacionados con teorías de género, sexualidades e identidades disidentes, genitalidad, normatividad y performatividad, y sobre cómo estas interaccionan en todos los sentidos con nuestra vida emocional, afectando a nuestra forma de sentir y vivir.
- Dirigido a adolescentes de 14 a 18 años.
- Se concibe a las participantes como agentes activas en la construcción del conocimiento, con poder de decisión en todo momento sobre cómo, cuándo y qué ejercicios y dinámicas realizar, en lugar de como meras espectadoras, siendo el artista drag un guía entre contenidos y estudiantes.
- El programa es implícitamente inclusivo, y tiene en cuenta especialmente a los alumnos con diversidad y necesidades especiales, puesto que, al ser tan adaptable, siendo lo importante el contenido y la participación, por encima de la forma, los juegos, cuestionarios, debates, etc pueden modificarse in situ para que cualquier tipo de alumno pueda participar y aprender.

■ RECURSOS NECESARIOS

- Material artístico: cartulinas, plastilina, rotuladores....
- Material de caracterización: pelucas, maquillaje, tacones, vello artificial...



■ ESTRUCTURA Y TEMPORALIZACIÓN

Consta de cuatro sesiones que se realizarán a razón de una por semana, cada una con duración de 50 minutos, salvo la última, que tendrá una duración de 90 minutos, debido al tiempo requerido para caracterizarse y desmaquillarse. La estructura de las mismas es la siguiente:

SESION 1: GÉNERO

En la primera sesión se explican conceptos sobre teoría de género y se realiza la actividad “Generosidad de género” con la que, mediante trabajo en grupos, van a elaborar en su cartulina una línea con dos extremos:

- En uno escribirán “M” de “masculino”, bajo el que escribirán características físicas, mentales, de gustos, colores asociados a un hombre muy masculino.
- En el otro “F” de “femenino”, bajo el que escribirán rasgos comúnmente asociados a una mujer muy femenina.

Después, una representante de cada grupo saldrá a exponer su Escala del Género y una vez finalizadas todas, se propondrá un debate. Finalmente, cada participante reflexionará internamente, o externamente si así lo prefiere, y responderá un cuestionario con el objetivo de tomar conciencia de las emociones que tenemos asociadas a nuestro género.

Ejemplos de preguntas del cuestionario:

Si el género fuese una escala de esta forma,

Hombre 0__1__2__3__4__5__6 Mujer

¿En qué posición te colocarías ahora mismo? ¿Siempre te sientes en ese tramo, o sientes que el tramo fluye dependiendo del contexto o del momento?

¿Alguna vez actúas en función de lo que se espera del género que aparece en tu Documento de Identidad, aunque internamente sientes que te apetece actuar de otra manera? ¿En qué tipo de situaciones? ¿Cómo te hace sentir actuar así?

SESIÓN 2: SEXUALIDAD Y ORIENTACIÓN SEXUAL

Tras recordar brevemente lo aprendido en la sesión sobre género, la sesión de sexualidad y orientación sexual va a comenzar con un debate entre los alumnos, que se utilizará para sacar conceptos a explicar, dudas a resolver y temáticas a tratar el resto de la sesión.

A continuación, se llevará a cabo la actividad “Desorientación sexual”, en la que se repartirán tarjetas con diferentes tipos de orientación (gay, lesbiana, hetero, polisexual, pansexual...) en cada una, que deberán explicar y adivinar para ganar puntos.

Finalmente, cada participante reflexionará internamente o externamente, si así lo prefiere, y responderá un cuestionario con el objetivo de tomar conciencia de las emociones que tenemos asociadas a nuestro género.

Ejemplos de preguntas del cuestionario:

¿Cómo te sientes cuando alguien cuestiona tu orientación sexual?

¿Alguna vez has asumido que una persona es homosexual por mostrar características atípicas al género que aparece en su DNI? (p.ej.: asumir que un compañero de clase es gay porque le gustan las muñecas y solo se junta con chicas o que una compañera es lesbiana porque le encanta el fútbol y tiene pelo corto). ¿Cómo crees que puede sentirse esa persona?

SESIÓN 3: SEXO

Tras comenzar la sesión con un breve recordatorio de conceptos sobre sexualidad y orientación abordados en la anterior, se va a explicar el concepto del sexo como genitalidad expresada en un amplio abanico de posibilidades tras la interacción de diferentes procesos bioquímicos –independientemente de la sexualidad de la persona o de su género– vamos a ahondar en el tema de la transexualidad, las personas trans y las personas cis.

Tras ello se procederá a la realización de la actividad “Penes femeninos y vaginas masculinas”, en la que, utilizando plastilina, van a diseñar esculturas de personas con diferentes tipos de genitales, con el objetivo de entender que el sexo no es una variable discreta, sino que es un concepto continuo y fluido, independiente del género y de la sexualidad.

Como en las sesiones anteriores, para terminar, podrán reflexionar en base a un cuestionario con preguntas como las siguientes:

¿Sueles asumir que el sexo de las personas que conoces es el que tradicionalmente se asocia a su género? ¿Cómo crees que puede sentirse ante dicha asunción alguien con un sexo que no se asocia a su identidad?

¿Normalmente llamas y consideras hombre a quien tiene pene o mujer a quien tiene vagina?

SESIÓN 4: PERFORMATIVIDAD

La última sesión comenzará con nociones sobre performatividad, recordando y complementando todo lo aprendido en las sesiones anteriores.

Partiendo de la idea de que no existe un sexo biológico y un género construido, sino que lo único que hay son cuerpos construidos culturalmente y no existe la posibilidad de sexo “natural”, porque los acercamientos al sexo siempre están mediados por la cultura y la lengua (Butler, 2003), introducimos el concepto de performatividad, como conjunto de características y formas de actuar, pensar y reaccionar aprendidas en función del género que se nos ha asignado socialmente.

El drag, como arte que utiliza la expresión radical del género como base, va a ser muy útil para trabajar las emociones asociadas a este fenómeno. Así, se procederá a la realización de la actividad “Siente el Drag”, en la que los participantes que quieran van a dividirse en parejas y van a trabajar caracterizándose mutuamente y sin ver el resultado hasta que el proceso esté terminado.

Después, podrán realizar una performance acorde al género que hayan elegido parodiar, o no, aquí la libertad es infinita y cada participante vivirá la experiencia a su manera.

Para terminar, deberán reflexionar sobre cuestiones como las siguientes:

¿Cómo te has sentido al verte en el espejo? ¿Esperabas sentir las emociones que has experimentado? ¿En qué han variado tus expectativas?

Posiciona en las siguientes escalas las emociones experimentadas al ver tu reflejo drag:

Indiferencia 0__1__2__3__4__5__6 Sorpresa

Tristeza 0__1__2__3__4__5__6 Alegría

Inseguridad 0__1__2__3__4__5__6 Empoderamiento

Vergüenza 0__1__2__3__4__5__6 Orgullo

Asco 0__1__2__3__4__5__6 Placer



■ EVALUACIÓN

Para evaluar si se produce un aprendizaje, si se cumplen los objetivos y como reciben los alumnos la actividad, se les va a entregar un cuestionario antes y después de las tutorías, con opción de rellenarlo voluntariamente y de forma anónima. Consta de 10 preguntas de tipo cuantitativo y cualitativo. Se busca adquirir una primera idea sobre la percepción, conocimiento y opinión que puedan tener los alumnos sobre los conceptos de género, orientación sexual y sexo, y cómo éstos relacionan como sus emociones antes y después de participar en el programa.

■ RESULTADOS DEL PROGRAMA HASTA LA FECHA

EmoDrag se ha llevado a cabo con 40 adolescentes de la Comunidad de Madrid de edades comprendidas entre los 13 y los 20 años, y una media de edad de 16,7, divididos en cuatro grupos de diez personas cada uno.

Una vez analizados los resultados previos de forma global, se puede afirmar que la evolución y consecución de los objetivos propuestos inicialmente por EmoDrag ha sido satisfactoria.

Revisados y analizados los resultados de los cuestionarios del programa, se puede observar la evolución en los datos. Se produjo una variabilidad importante en los valores de acierto a la hora de definir género, orientación, sexo y performatividad, creciente en todos los casos. De igual forma, en las cuestiones referidas a sus emociones, se produjo un crecimiento en la elaboración y complejidad de la respuesta en todos los casos. Se puede concluir, por tanto, que el drag ayudó a estos grupos de adolescentes a mejorar su gestión emocional y a aprender sobre las mencionadas temáticas.

A lo largo de las actividades, los adolescentes, en su mayoría, participaron con motivación, curiosidad y con interés. Durante los ta-

lles fueron mejorando el uso y la práctica de la reflexión sobre si mismos y sobre los demás en cuanto a género, orientación, sexo y performatividad. Gracias a las actividades teatrales que se generaron pudieron poner en práctica la expresión de emociones, la realización de conductas de cualquier género y vieron desarrollada su capacidad de afrontamiento y gestión de situaciones como el uso inapropiado de pronombres o la confusión de su propia orientación sexual por parte de los demás. Así, los objetivos esperados por este bloque fueron satisfechos correctamente.

Además de trabajar en grupos, muchos de los cuestionarios de EmoDrag se realizan de forma individual si así se prefiere, dejando un espacio de tiempo amplio para reflexionar sobre cuestiones relacionadas con las emociones propias, la manera que tienen de gestionar los prejuicios que la sociedad impone, y con actividades como las de realización de figuras genitales de plastilina o escritura de guiones se genera un proceso de pensamiento crítico que exige renunciar a los conceptos sociales y culturales que no se basan en la ciencia y no siguen un método a la hora de analizar, reflexionar y enfrentarse a situaciones que relacionan con características asociadas al género, el sexo o la orientación disidentes, como puede ser crear una figura de un hombre con vagina, o redactar un sketch sobre dos lesbianas trans.

Los adolescentes participantes han tenido oportunidad de practicar lenguaje inclusivo desde el primer momento. Se comenzó en las presentaciones preguntando por el pronombre con el que cada persona quería que le traten los demás: “él”, “ella,” “elle”, o cualquiera que se les ocurriese. Además, se fomentó en todo momento la cooperación y el cuidado del trato a los demás participantes en cada actividad para conseguir mejores resultados y creación de vínculos.

Por otro lado, cada actividad y cada explicación que se llevó a cabo iba acompañada de referencias a diversas asociaciones, colectivos, personajes históricos o programas de TV con los que nutrirse

de conocimiento sobre género y con las que crear nuevas redes, mejorando así la diversidad en el grupo social de los participantes, así como su capacidad de búsqueda de recursos.

Así, todos los bloques que proponía EmoDrag como objetivos se llevaron a cabo sin problema y de manera exitosa.

■ CONCLUSIONES

Con todo ello, se puede afirmar que el uso del drag como herramienta educativa es un éxito, y puede utilizarse para desarrollar técnicas, dinámicas y talleres novedosos con los que abordar la educación emocional de niños y adolescentes. Simplemente con pequeñas acciones como la visualización de películas con sus alumnos, o con intervenciones a mayor escala y con más profundización en la didáctica y la emoción, como EmoDrag, resulta innegable afirmar que el reconocimiento de la diversidad ha asumido un papel crucial en lo que respecta a la educación debido a la transformación social ante la que nos encontramos en la actualidad, y por tanto, como orientadores y educadores, debemos estar a la altura. Y quién sabe, a lo mejor cambiar la tiza y el libro por una peluca y un pintalabios, es el primer paso hacia ello.

BIBLIOGRAFÍA

- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10,61-82.
- Butler, J. (2003). *Cuerpos que importan: Sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. Barcelona: Paidós Ibérica
- Campbell, J. (2018). A Rainbow of Creativity. Exploring Drag Queen Storytimes and Gender Creative Programming in Public Libraries. *Children and Libraries*, 16(4), 12-22.
- Cuesta, L. I. (2015). *La educación en la diversidad de género y sexual desde los museos*, 79-89. Universidad de Valencia.
- Ministerio del Interior (2021). *Hechos esclarecidos por causa de delitos de odio por comunidades autónomas, tipología penal, periodo, ámbito y calificación*. Portal estadístico de Criminalidad. Ministerio del Interior. 2021.
- Villanueva, I. A., & Huerta Mercado Tenorio, V. A. (2014). *Poética y política del dragqueenismo limeño: Discursos y performance legitimadores* [trabajo final de grado]. Lima: Pontificia Universidad Católica Del Perú.



AUTOBIOGRAFÍA AMBIENTAL COMO HERRAMIENTA DE AUTOCONOCIMIENTO EN ALUMNADO DE 2º DE BACHILLERATO



Por Luis Juárez Alonso.
Orientador Educativo en
Castilla-La Mancha.

Este proyecto surgió a partir de la programación de una Unidad Didáctica de la materia optativa de Psicología, fundamentada en el desarrollo de la personalidad en el alumnado de 2º de Bachillerato en el IES Octavio Cuartero de Villarrobledo (Albacete) y obtuvo el 3º premio de Experiencias Orienta-T de APOCLAM.

Se desarrolló en pleno confinamiento durante los meses de abril a mayo de 2020 habiéndose visto limitados nuestros contactos personales y sociales de forma excepcional. Esto tuvo un gran impacto en nuestros adolescentes, al encontrarse en un periodo de desarrollo en el que el **grupo de iguales** es fundamental, lo que ha provocado sentimientos de tristeza, ansiedad y desconexión en nuestros jóvenes al no poder salir de casa y disfrutar de la naturaleza libremente.

Como contrapunto, cabe decir que este trabajo que aquí presentamos era de corte cualitativo más que cuantitativo, ya que se enfocó sobre todo en sentimientos y emociones en momentos pasados en los que se habían vivido experiencias de contacto con la naturaleza.

Por todo ello, apoyándonos en los principios que desarrolla la **Orientación Educativa** en Educación Secundaria Obligatoria: Autoconocimiento, Toma de decisiones y Autoorientación, se propuso la realización individual de una autobiografía ambiental entendida como un **relato autobiográfico estructurado en torno al recuerdo de lugares favoritos o especiales**. Como premisa, puede ser constructivo dedicar cierto tiempo a explorar la naturaleza y significado de nuestras experiencias más tempranas, sobre todo aquéllas directamente relacionadas con el mundo natural. Esto ofrece la oportunidad de explorar los “lugares” y paisajes que nos formaron, condicionan nuestras tendencias, o elecciones: dónde vivimos o queremos vivir, nuestros objetivos, valores y compromisos vitales.

La forma de presentación de los trabajos fue individual a través de un documento de texto subido a la plataforma Google Classroom consiguiendo una muestra de 29 alumnos/as.





Así, en el **Real Decreto 217/2022**, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria, destaca como competencia específica del alumnado en **Educación en Valores Cívicos y Éticos**:

“Entender la naturaleza interconectada e inter y ecoddependiente de las actividades humanas, mediante la identificación y análisis de problemas ecosociales de relevancia, para promover hábitos y actitudes éticamente comprometidos con el logro de formas de vida sostenibles”.

Y continúa, “El reconocimiento y la expresión de una serie adecuada de actitudes afectivas, tanto respecto de uno mismo como respecto de los otros y de la naturaleza, constituye la finalidad principal de la educación emocional, algo imprescindible para formar personas equilibradas y capaces de mantener relaciones plenas y satisfactorias con los demás y con su entorno”.

Por otro lado, en el ya derogado, **Decreto 40/2015**, de 15/06/2015, por el que se establece el currículo de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha destaca en la materia de **Biología**:

“La adquisición de conocimientos en Ciencias debería ir acompañada del descubrimiento de la belleza inherente a las formas y fenómenos de la Naturaleza y del asombro que producen su armonía y complejidad”.

■ ANTECEDENTES

Uno de los primeros investigadores que empezó a estudiar acerca de este asunto fue Wilson (1995) propuso la idea de que los seres humanos poseen una tendencia innata en la búsqueda de conexiones con la naturaleza y otras formas de vida.

Esta idea fue recogida en el concepto de **Conectividad con la Naturaleza** (Mayer y Franz, 2009), pero no es el único concepto que lo aborda.

La **Identidad Ambiental** fue propuesta por Clayton (2003, p. 45-46) y la define como:

“Una parte del modo en el cual una persona forma su autoconcepto: un sentido de conexión con alguna parte del ambiente natural no humano, basado en la historia, el apego emocional, y/o similarmente, que afecta a los modos en los cuales percibimos y actuamos en el mundo; una creencia acerca de que el ambiente es importante para nosotros y una importante parte de quienes somos nosotros. Una identidad ambiental puede ser similar a otra identidad colectiva (como la nacionalidad o la identidad étnica), proveyéndonos de un sentido de conexión, de ser parte de una totalidad, y con el reconocimiento de similitud entre nosotros mismos y otros”.

La investigación de Howell et al. (2011) sugiere que la Conexión con la Naturaleza puede proporcionar fuertes beneficios sociales y emocionales. Los investigadores preguntaron a 452 personas como se sentían de conectados con la naturaleza, y lo compararon con su bienestar emocional, social y psicológico, incluyendo su satisfacción con la vida y sus sentimientos de aceptación social. Los resultados mostraron que la conexión con la naturaleza estaba asociada con sentimientos de admiración, vitalidad, propósito en la vida, emociones positivas, así como elevados niveles de mindfulness.

En la misma línea, el trabajo de Wolsko y Lindberg (2013) encuentran una asociación consecuentemente importante entre la escala de Conectividad con la Naturaleza (CNS), el Bienestar Psicológico (hedónico y eudaimónico), *mindfulness*, y actividades al aire libre. Destacan los resultados de su primer estudio, que muestran una relación significativa entre Conectividad con la Naturaleza y todas las medidas de bienestar psicológico.

En este sentido, Richardson y Hallam (2013), realizaron una investigación en la que durante un año analizaron más de 53.000 palabras en un diario de salidas al campo en la que los individuos tenían experiencias subjetivas de contacto con la naturaleza. Dividieron las ideas en temáticas para poder encuadrarlas, y en su análisis se revelaron dos grandes temas: a) una búsqueda que proyectaba la transmisión desde el observador hacia algo conectado a la naturaleza b) demostraciones de que ocurría un cambio en los individuos al integrarse en el medio-ambiente.

El descubrimiento es importante ya que, como sugieren los autores, repetir las experiencias con salidas rurales al campo puede incentivar una mente *mindful* y bienestar psicológico. Una vez que el escritor del diario ha establecido conexión con la naturaleza se hace más consciente en su escritura; cuando se integra en el medio ambiente y es capaz de estar en el momento presente experimentando el espacio natural sin juzgarlo (Richardson & Hallam, 2013).

Por eso, sólo a través del cultivo de un mayor conocimiento de nosotros mismos podremos ser capaces de dar un gran significado a nuestras experiencias, además de mantener una relación respetuosa y cooperativa con la naturaleza (Wolsko & Lindberg, 2013).

En el contexto de investigaciones emergentes sobre los beneficios regeneradores de la naturaleza sobre las personas, como destaca la principal idea de la ecopsicología¹, hay varios estudios que investigan la relación entre Conectividad con la Naturaleza y Bienestar psicológico (Cervinka, Röderer & Hefler, 2012; Mayer et al., 2009; Richter and Hunecke, 2022; Wolsko & Lindberg, 2013).

Con todas estas evidencias, y por la estrecha relación entre Identidad Ambiental y Conectividad con la Naturaleza, podemos suponer que es muy posible que exista relación entre Bienestar e Identidad Ambiental.

¹Rama de la psicología que pretende dar respuesta a la necesidad actual de transformación personal, social y política a través de un punto de vista medioambiental.



■ OBJETIVOS GENERALES

- Ordenar cronológicamente experiencias vitales relacionadas con la naturaleza.
- Facilitar la introspección como herramienta de autoconocimiento.
- Reflexionar sobre la conexión con los elementos de la naturaleza: plantas, animales y otros seres humanos.
- Proponer una actividad curricular de rasgo cualitativo.
- Redactar de forma coherente y con rica adjetivación este trabajo.

■ PROCEDIMIENTO

1^{er} PASO

Se le facilita al alumnado algún ejemplo ya realizado del trabajo para que tengan un modelo, así como un documento con los pasos a seguir para su realización.

Este primer paso se basa en una reconstrucción de **experiencias pasadas** que se recuerdan con claridad y descripción con tanto **detalle** como sea posible (incluidos sentimientos, sin enjuiciamiento).

Se consideran diferentes **periodos cronológicos**: 1ª infancia, 2ª infancia, adolescencia. Se hacen preguntas retóricas relacionadas con los **elementos de la naturaleza**: fuego, agua, aire y tierra. Así como con actividades al aire libre: senderismo, deportes, jardinería, etc. Todo ello asociado a sentimientos y emociones de bienestar o alegría, euforia, o cercanía con la Naturaleza.

Los alumnos **titulan sus trabajos**: “El tren de mi vida”, “Cómo pasa el tiempo”, “Mi vida en cuatro paredes”, “Caminando dentro de mi naturaleza”, “Sensaciones que te da la vida”, etc.

Alumna M.:

“Mi vida en cuatro paredes... La primera pared es mi primer piso... La segunda pared es el colegio... la tercera pared la casa donde resido actualmente...y la cuarta pared es la escuela de música”.

Alumna R:

“Vivimos en una casa amplia, con espacio suficiente para correr y ser libres. Teníamos conejos, gallinas, gatos, perros y un poni llamado Flequi por su largo flequillo. Recuerdo despertarme y ver como mi abuela se ponía en la cabeza pollitos recién nacidos, le encantaban. Mi padre es herrador de caballos y siempre nos ha contagiado ese amor por los animales, creo que eso ha desempeñado un papel importante en mi identidad actual. Tuve la mejor infancia que se puede tener, iba al colegio, salía con mis vecinos a jugar a los goles y los fines de semana iba al pueblo de mi abuela a visitarla. Me encantaba sacar a mi poni a pasear, era muy tranquilo, no se asustaba con los coches y era muy cariñoso. Me transmitía paz, seguridad y me enseñaba un amor que solo pueden enseñar los animales”.

2º PASO

Para recordar se pueden utilizar **varias formas de expresión** (poesía, metáfora, escritura de diario, notas antiguas, preguntas retóricas, etc.) Se puede preguntar a familiares o amigos sobre la percepción de ciertos hechos o circunstancias que queremos conocer mejor. Las memorias de un lugar a menudo se entrelazan con los recuerdos acerca de personas significativas en él.

Alumna E:

“Los recreos eran la mejor parte del día, recuerdo jugar entre los enormes árboles que movían sus ramas si hacía viento, su olor, sus hojas caer en otoño... Los días de lluvia también eran muy emocionantes, mis amigos y yo nos poníamos las botas de agua y saltábamos en los charcos, sin importarnos la bronca que nos esperaríamos en casa cuando nuestros padres nos vieran de barro hasta arriba”.

3^{er} PASO

Esta etapa del trabajo requiere de una **búsqueda de principios generales** e identificación de temas recurrentes. El trabajo también puede exigir una comparación de nuestras experiencias con las experiencias de otros.

Alumna E:

“Los veranos siempre han sido también muy divertidos, todas las tardes nos íbamos a la casa de campo donde tenemos una piscina, pasábamos el verano más dentro del agua que fuera. Recuerdo los paseos de todas las noches con el típico helado almendrado bajo la luz de las estrellas con mi hermana y con mis padres, acompañados también de mi perro, Mickey. Una de las fechas importantes durante el verano de mi infancia era el 12 de agosto pues era el cumpleaños de una de mis primas y coincidía con las Lágrimas de San Lorenzo, una noche donde se pueden ver muchas estrellas fugaces...”

...Las cenas de Nochebuena y Año Nuevo que celebrábamos en mi campo también eran y son muy divertidas, encendemos la chimenea y vemos cómo las llamas van quemando la leña. Muchos de nosotros nos sentamos alrededor del fuego y empezamos a hablar, bailar y cantar hasta que se hacen las mil. Diría que es la mejor época del año”.

“Recuerdo a mi abuela recogiéndonos del colegio, llegar a su casa y encontrar en la mesa alguna de nuestras comidas favoritas: el sabor de sus canelones, de su sopa caliente, de sus paellas...”

Alumna R:

“Realmente sería incapaz de explicar con palabras lo que realmente sentí en el viaje de finde curso a Roma, pero la sensación de andar por aquellas calles que estaban repletas, por todos y cada uno de sus rincones, de arte, mientras que llovía, porque claro, fuimos en febrero (una semana antes de mi cumpleaños), pero hacía un tiempo maravilloso, siempre la brisa del aire que hacía, nos proporcionaba una sensación muy agradable, que nos hacía despertar.”





Alumno A:

“Uno de los lugares que más huella me ha dejado es Sierra Nevada, ya que allí he podido ver lugares preciosos y he aprendido un deporte como es el esquí, pero lo que más me gustó fue uno de los días que fuimos a esquiar, y nos metimos en zonas en el bosque, allí pudimos estar en un acantilado donde se veía la Alhambra y todo el Albaicín, y fuimos en un momento donde se estaban empezando el deshielo de las zonas más bajas de la montaña y donde empezaban a salir animales que estaban acabando la hibernación”.

“Ese momento fue cuando en un verano, tras un día soleado con muchísimo calor, de un momento a otro se empiezan a generar una gran tormenta, personalmente, esa sensación que me crea de debilidad; de que las cosas pueden cambiar de un momento a otro, y la seguridad que me crea de que después de cualquier tempestad llega la calma. Pero verdaderamente lo que de verdad me gusta es el summum de la tormenta, ese momento, personalmente me encanta: cuando la lluvia en todo su esplendor está de fondo, y de repente empiezan los truenos y relámpagos, esa sensación que se forma me crea mucha paz y felicidad.”

4º PASO

Se intenta comprender el significado de los hechos acontecidos y requiere de un **posicionamiento claro** y “energético” para elaborar **argumentos contundentes** y convincentes.

Alumna E:

“He crecido en una casa a las afueras de mi pueblo, con vistas al horizonte y al cielo azul desde mi ventana, acompañada de mi hermana María, dos años más pequeña que yo. A pesar de llevarnos tan poco, recuerdo con tanta claridad el día que nació que me resulta impactante cómo prácticamente un bebé de dos años puede guardar recuerdos tan profundos...Siempre he sido una niña curiosa y sensible que vivía las nuevas cosas con mucha intensidad, creo que ese es el motivo por el que recuerdo tan detalladamente mi infancia”.

Alumna R:

“Yo tengo muy claro que una de las únicas cosas que me produce paz interior es el agua, sin ningún lugar a dudas...”.

5º PASO

Implica entrelazar el análisis y la interpretación a la descripción. Es necesaria una declaración final personal a modo de **conclusión**, incluyendo pensamientos sobre cómo se piensa que esto podrá influir en acciones futuras. En definitiva, éste trabajo, supuso un **proceso catártico** para expresar emociones y sentimientos relacionados con la Naturaleza.

Alumna N:

“Para concluir me gustaría decir que hacer esta autobiografía ambiental, me ha gustado bastante ya que me he trasladado al pasado, y me he sentido como si otra vez estuviera viviendo cada una de las experiencias que he mencionado, he recordado cosas las cuales no tenía muy presentes y me han hecho sentirme nostálgica. Es una muy buena forma de trasladarse al pasado y recordar cada una de las experiencias que te marcaron”.

Alumna E:

“Mi futuro como el de todos es incierto, pero pagaría porque fuera al menos la mitad de especial que mi pasado. Como he dicho, siempre he vivido las cosas muy intensamente y quiero seguir haciéndolo”.

Alumna M:

“Me ha parecido muy interesante redactar esta biografía, al principio no sabía ni que escribir y he acabado dejándome cosas por poner. Al final estos ejercicios de introspección es lo que permite conocerte a ti mismo”.





■ INDICADORES DE LOGRO

- Expresa en orden cronológico sus experiencias vitales.
- Rica adjetivación y descripción de hechos, entornos, personas, animales, plantas o cosas.
- Reflexiones de comprensión del pasado.
- Conclusión valorativa del trabajo.

■ CONSIDERACIONES AFINES

Cuando en el año 2005, Richard Louv acuñó el término «**Trastorno por Déficit de Naturaleza» (TDN)** en su libro «Last child in the woods», los trabajos científicos en torno a esta problemática no hicieron más que aumentar.

Sin tratarse de un diagnóstico médico oficial, con este término trató de destacar las consecuencias negativas que esta desconexión genera en clave de bienestar humano, educativo y medioambiental. Así, el TDN pretende retratar los efectos de una sociedad urbanizada, de ritmos acelerados, con agendas sobrecargadas e inmersa en un ocio consumista que origina más estrés que descanso y que trae aparejados muchos otros problemas como sobrepeso, enfermedades cardiovasculares, ansiedad o depresión, dolencias que en los últimos años se han extendido a edades cada vez más tempranas. Igualmente, los costes del TDN abarcan la perspectiva ambiental, pues ¿cómo podemos esperar que los más jóvenes se preocupen por el medio natural si nunca lo han disfrutado? Sin duda, uno de los principales desafíos que tenemos como sociedad es la superación de la crisis ecológica, y la mejor forma de desarrollar una conciencia medioambiental crítica no es mediante discursos entre las paredes de un aula, sino facilitando experiencias ricas y diversificadas en la naturaleza, porque solo se protege aquello que se ama (Caballo Villar y Martínez García, 2020).

Por otro lado, el catedrático de Psicología Ambiental de la Universidad Autónoma de Madrid, José Antonio Corraliza (2015) destaca que “con el desarrollo de recursos tecnológicos accesibles para todos se ofrecen oportunidades de acceso a información insospechadas hace unos años, contribuyen decisivamente a la disminución de la necesidad de salir fuera y recluyen a las personas en los espacios cerrados”.

Como síntesis general, cabe resaltar que son diversas las investigaciones que destacan los beneficios generados por la conexión alumnado-naturaleza, entre ellos, y a modo de ejemplo, el incremento de la capacidad de concentración y del rendimiento escolar, el aumento de la confianza e interés, la percepción de bienestar y el aumento de la proambientalidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Balgopal, M. M. y Wallace, A. M. (2009). Decisions and dilemmas: Using writing to learn activities to increase ecological literacy. *The Journal of Environmental Education*, 40(3), 13-26.
- Cervinka, R., Röderer, K., & Hefler, E. (2012). Are nature lovers happy? On various indicators of well-being and connectedness with nature. *Journal of Health Psychology*, 17, 379-388
- Corraliza, J.A. (2015) *El sedentarismo nos lleva al trastorno por déficit de naturaleza*. Revista Aves y Naturaleza Nº 18. Pág 23 <https://seo.org/revdigital/AN18.pdf>
- Caballo Villar, B. y Martínez García, R. (2020). *La escuela ante el Trastorno por Déficit de Naturaleza*. Cuadernos de Pedagogía, Nº 506. Wolters Kluwer.
- Clayton, S. (2003). Environmental identity: A conceptual and an operational definition. En S. Clayton & Opatow (Eds.), *Identity and the natural environment. The psychological significance of nature* (pp. 45-46). Cambridge. The MIT Press. <https://doi.org/10.1177/1359105311416873>
- Howell, A.J., Dopko, R.L., Passmore, H., & Buro, K. (2011). Nature connectedness: Associations with well-being and mindfulness. *Personality and Individual Differences* 51, 166-17. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2011.03.037>
- Jurin, R. R., & Hutchinson, S. (2005). Worldviews in transition: Using ecological autobiographies to explore students' worldviews. *Environmental Education Research*, 11(5), 485-501. <https://doi.org/10.1080/13504620500169627>
- López López, J. de D., & Alcalde Sánchez, I. (2022). Diarios de la pandemia: El diario como instrumento de evaluación en educación superior durante el confinamiento de 2020. *Antropología Experimental*, (22), 147-157. <https://doi.org/10.17561/rae.v22.6338>
- Mayer, F. S., Frantz, C. M., Bruehlman-Senecal, E., & Dolliver, K. (2009). Why is nature beneficial? The role of connectedness to nature. *Environment and Behavior*, 41, 607-643. doi:10.1177/0013916508319745
- Richardson, M., & Hallam, J. (2013). Exploring the Psychological Rewards of a Familiar Semirural Landscape: Connecting to Local Nature through a Mindful Approach. *The Humanistic Psychologist*, 41:1, 35-53. <http://dx.doi.org/10.1080/08873267.2012.732156>
- Richter, N., & Hunecke, M. (2022). Mindfulness, Connectedness to Nature, Personal Ecological Norm and Pro-environmental Behavior: A Daily Diary Study. <https://doi.org/10.1016/j.cresp.2022.100038>
- Wilson, R. A. (1995). Ecological autobiography. *Environmental Education Research*, 1(3), 305-314
- Wolsko, C., & Lindberg, K. (2013). Experiencing Connection With Nature: The Matrix of Psychological Well-Being, Mindfulness, and Outdoor Recreation. *Ecopsychology*, 5(2), 80-91. <http://dx.doi.org/10.1089/eco.2013.0008>



Por José Carlos Soto Martínez.

Terapeuta de juego. Experto en Creatividad. Director y actor teatral.

METROFLEXIA: LA EDUCACIÓN A MEDIDA

UNA PROPUESTA EDUCATIVA

La Metroflexia es una original técnica que sirve para integrar y desarrollar los valores socioeducativos, emocionales, y creativos. Creada con el propósito de facilitar un puente entre lo didáctico y lo creativo; conectar los dos hemisferios cerebrales a través de la gamificación.

La INTEGRACIÓN en esta técnica puede escribirse con mayúsculas, puede aplicarse en materias educativas, pedagógicas, creativas, terapéuticas, teatrales, científicas, ... una técnica ideal para desarrollar nuestras mejores habilidades de una forma divertida, sana y creativa.

A través de esta original técnica en la que sólo se necesita la utilización de un metro plegable como elemento físico y el desarrollo del juego como elemento de conexión creativa.

Puede decirse que la Metroflexia se encuentra en un momento de transición en donde la tendencia es de crecimiento, ya que, al darse a conocer en varios campos de desarrollo, hablamos del campo formativo en los colegios, pero también se ha desarrollado en otros campos, como en Festivales, bibliotecas y salas teatrales.

Su versatilidad es tan amplia que, a pesar de sus 10 años de desarrollo, no deja de sorprender, ya que la última palabra la tiene el público al que se ha destinado. Los niños y niñas aprenden a desarrollar sus habilidades sin esfuerzo y desde sus propias posibilidades. Cada uno crece a su ritmo.

Lo GENERO-S@ es nuestro GENERO

Una Técnica para sentirse GENIAL

La Metroflexia es una técnica que une lo Didáctico y lo Creativo.

En esta técnica se conectan, integran y armonizan los factores EMOCIONAL, MENTAL y CREATIVO.

Tomando consciencia de la PRESIÓN sobre las IMPRESIONES y las EXPRESIONES.

EX PRESIONES

EMOCIONAL
Nuestro GENIO

Nuestro INGENIERO MENTAL

CREATIVO
Nuestro INGENIO

IM PRESIONES



Este proyecto se comenzó a gestar con la finalidad de encontrar un objeto sencillo con posibilidades creativas (versátil) para la realización de un espectáculo teatral. Una vez se estrena el espectáculo, se observa que los niños y niñas asistentes al espectáculo, muestran su deseo de jugar con este objeto y en esta dinámica, mi observación como Terapeuta de Juego, me lleva a plantearme el hecho de dar un paso más con esta idea y comienza el camino hacia el estudio en profundidad en la búsqueda de una metodología que ponga una estructura a una Metodología que se va desarrollando en cada taller.

■ ¿QUÉ HABILIDADES SE DESARROLLAN?

Básicamente tendríamos cuatro pilares diferenciados, pero muy relacionados por ser los principales factores que necesita el Ser Humano para tomar consciencia del crecimiento como persona.

Las habilidades sociales. Cómo nos relacionamos con nuestros semejantes; para este aspecto lo realizo desde mi experiencia como Terapeuta de juego y profesor de teatro. En donde se realiza un desarrollo desde lo personal, hacia el juego en común.

Los aspectos cognitivos, los relativos a las materias y los conceptos. Surgen las letras, los números, los diferentes códigos y signos matemáticos, ángulos, formas geométricas, simetrías y el sistema métrico decimal.

Lo corporal y emocional. Se desarrolla la psicomotricidad fina, gruesa, La memoria visual y corporal.

Lo creativo. Somos seres con la posibilidad de CREER y CREAR. Capaces de aprender y evolucionar. Y de hacerlo como si de un juego se tratara... De forma alegre y divertida.

En la Metroflexia, el desarrollo creativo se manifiesta desde el primer instante y eso nos lleva a que los participantes encuentren una vía de expresión emocional y creativa en sus propias creaciones. Inventan y crean sus propios códigos, sus historias, sus juegos, sus propuestas...

Como habilidad social, nos encontramos con el respeto de todos en cada creación y en cada propuesta y podemos afirmar que: **donde hay creatividad no hay lugar para la violencia.**

■ ¿QUÉ PODEMOS HACER CON ELLA?

Con ella se pueden realizar Talleres, Espectáculos, Charlas, etc... Un sinfín de actividades que se pueden ofrecer en diferentes formatos para el conocimiento y disfrute de los asistentes que tras conocer la Metroflexia pasan a ser insistentes.

La Metroflexia contempla un sinfín de posibilidades a la hora de ser una herramienta de ayuda a la creación, tanto en materias educativas, terapéuticas, pedagógicas, creativas, teatrales, científicas... Ideal para que los niños y niñas se conviertan en Creadores y para que los adultos vuelvan a reconectarse con su Universo Creativo.

☞ [Metroflexia en Instagram.](#)

☞ [Canal de YouTube de Metroflexia.](#)

☞ [Metroflexia en Facebook.](#)

☞ [Vídeo del espectáculo "Por norma".](#)

☞ [Vídeo "Nuestros clientes cuentan".](#)



UN NUEVO CURSO, UNA NUEVA ETAPA...SEGUIMOS ORIENTANDO

Empezamos un nuevo curso lleno de retos y grandes proyectos. Desde las distintas Asociaciones, se están poniendo en marcha diferentes recursos y estrategias para acompañar a toda la comunidad educativa en esta nueva etapa. A su vez, a lo largo de estos meses, se han realizado numerosas actividades relacionadas con la neuroeducación, las emociones, la salud mental, la toma de decisiones vocacionales, la nueva normativa, etc., con el fin de promover y garantizar una Orientación Educativa de calidad.

Maribel Villaescusa Gil, orientadora educativa. UEO Convivencia y Conducta (Alicante). Vicepresidenta de APOCOVA.

Irene Agost García, orientadora educativa en un centro de Educación Infantil y Primaria. Vocal de recursos y participación de APOCOVA.



Maribel Villaescusa Gil.



Irene Agost García.



ASOCIACIÓN ARAGONESA DE PSICOPEDAGOGÍA

Este semestre, AAP ha realizado varias actividades, por lo que recomendamos visitar la [web de la asociación](#) para consultar al detalle cada una de ellas.

De entre las múltiples actividades que realiza la Asociación, se podría destacar su participación en la sección radiofónica [“Escuela Emocional para Familias”](#), de Onda Cero, en la que han hecho varias intervenciones muy interesantes. Otra actividad reseñable, ha sido la retransmisión en directo de las conferencias online en colaboración con la Fundación Ibercaja: [“Las funciones ejecutivas en matemáticas y ciencias”](#) y [“Neuroeducación en el aula y en la familia”](#). Además, han participado en medios de comunicación y jornadas sobre [“El acoso escolar”](#), proporcionando indicadores de detección y herramientas para actuar y prevenir estas situaciones, así como sobre [la nueva propuesta de las pruebas de acceso a la Universidad](#), teniendo en cuenta que se debe evaluar a este alumnado de acuerdo con la nueva realidad socioeducativa que exige que formemos a personas competentes que se adapten a las situaciones cambiantes que estamos viviendo hoy en día. Finalmente, en septiembre, la Asociación ha celebrado el [acto inaugural del curso 2022-2023](#), en el que ha presentado el gran abanico de cursos, encuentros, conferencias, mesas redondas y numerosas actividades que tienen previstas para este prometedor curso escolar.



ASOCIACIÓN CORDOBESA DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA

ACOE realizó el 25 y 26 de junio las [“Jornadas de convivencia en Doña Mencía”](#).



ASOCIACIÓ CATALANA DE PSICOPEDAGOGIA I ORIENTACIÓ EDUCATIVA I PROFESSIONAL

En el pasado mes de junio, ACPO celebró en Barcelona el [Fòrum Català de l'Orientació](#) bajo el título **“Cap a un nou model d'orientació sociocomunitària”**. El cartel y los invitados de gran renombre atrajeron al encuentro un elevado índice de asistentes, tanto de manera presencial como por streaming. En este espacio de reflexión que se llevó a cabo a lo largo de dos días, los diferentes ponentes fueron exponiendo sus tesis y propuestas que tenían como denominador común la inclusión educativa y la personalización del aprendizaje a las características individuales de cada alumno como eje vertebrador de la práctica docente en la escuela del siglo XXI. Por lo tanto, se destacó la importancia de avanzar hacia un modelo de orientación socio comunitario que ponga el énfasis en los aspectos sociales y se adapte a esta realidad, trabajando de manera coordinada todos los agentes socioeducativos.



ASOCIACIÓN DE ORIENTADORES Y ORIENTADORAS DE MÁLAGA

AOSMA ha realizado numerosas actividades a lo largo de este semestre.

Para empezar, entre marzo y abril de 2022, se realizó el [curso sobre WISC V](#) impartido por **Gema Luna Pedrosa y Maribel Flores Sánchez**. Esta formación específica sobre la prueba de inteligencia, realizada desde un enfoque profesional, iba destinado a identificar perfiles de alumnado con NEAE.

Siguiendo con la oferta formativa de la asociación, en abril se hizo el **curso sobre pornografía impartido por Mercedes Márquez Flores**. En dicho curso presencial se trató el consumo de la pornografía en la población escolar (Primaria-Secundaria), sus efectos y orientaciones en la intervención en los centros con alumnado y familias.

Por otro lado, en junio hicieron la **presentación del libro “Manual de Orientación Educativa. Teoría y práctica de la Psicopedagogía” de Ana Cobos Cedillo**, presidenta de COPOE desde el 2014. Dicho libro es un manual de orientación educativa que recoge los pilares teóricos y prácticos que necesita conocer un profesional de la orientación para abordar esta compleja labor en el siglo XXI.

Por último, el pasado mes de julio AOSMA publicó su [revista número 31](#), un **monográfico sobre la Salud Mental** (coordinado por **Enrique Gallardo Fortes** y con la dirección editorial de **José Tomás Boyano**). Se abordó un tema de gran relevancia y actualidad en la Orientación educativa, ya que estamos viviendo un momento de gran demanda de asesoramiento específico sobre mejora de las habilidades socioemocionales para prevenir y frenar el auge de los problemas relacionados con la Salud Mental acuciados por la pandemia, así como un aumento muy significativo de los casos en los que hay que intervenir y/o derivar a otros servicios de Salud.



ASOCIACIÓN ESPAÑOLA DE ORIENTACIÓN Y PSICOPEDAGOGÍA

AEOP ha organizado el webinar **“Orientación para la construcción de la carrera: Un panorama general/ Career Construction Counseling: an Overview”** del Prof. Mark Savickas (EE. UU.), el 25 de octubre de 2022, a las 17:00. Se trata de un WEBINAR coorganizado por el Seminario Permanente de Orientación Profesional (SEPEROP) y la Asociación Española de Orientación y Psicopedagogía (AEOP), contará con traducción simultánea. Enlace a la inscripción disponible en: SEPEROP/AEOP.

Por otra parte, se ha organizado el [III Webinar: Investigación sobre orientación para la carrera: aportaciones a la equidad y la justicia social](#) el 22 septiembre de 2022. Organizado por la Asociación Internacional de Orientación Educativa y Profesional (AIOEP/AIOSP/IAVEG) y AEOP.



ASOCIACIÓN PROFESIONAL DE ORIENTADORES DE CASTILLA-LA MANCHA

APOCLAM ha organizado la [VI edición de los Premios OrientaT](#), para dar visibilidad y reconocer el trabajo de orientadores que realizan actuaciones y proyectos muy beneficiosos. En el podcast [OndApoclam](#) han publicado el programa “**Igualdad de Género en Educación**”, para el que han contado con la Dra. Irene Solbes como invitada.

Además, cada curso escolar en coordinación con el Centro Regional de Formación del Profesorado de Castilla-La Mancha, diseñan unas **jornadas de formación** gratuitas dirigidas a orientadores de esa comunidad.

Por otra parte, ofrecen un [servicio de ayuda y acompañamiento](#) dirigido a orientadores educativos de CLM y tienen una [plataforma online para la preparación de oposiciones](#) donde descargar materiales y acceder a un foro de consultas. También tienen un **grupo de WhatsApp para socios** en el que se resuelven dudas de trabajo que surgen en el día a día.



ASOCIACIÓN DE PROFESIONALES DE LA ORIENTACIÓN DE LA COMUNIDAD VALENCIANA

En APOCOVA se han realizado sesiones online de acompañamiento profesional a los asociados, mediante [APOCOVA en obert](#) donde los compañeros y compañeras con más experiencia ofrecen un foro de ayuda para aquellos que lo necesiten. Además, existe un **grupo de WhatsApp para resolver dudas o compartir ideas** de manera colaborativa entre todos los asociados.

La presidenta, **Ana M^a Rico**, asistió el 29 de septiembre a la **Gala de entrega de los “Premios Solidarios Grupo Social ONCE Comunidad Valenciana 2022”**.

Por otra parte, dadas las circunstancias actuales de cambio en normativa sobre convivencia y orientación, desde la Junta Directiva y a partir de las aportaciones de los asociados, APOCOVA realizó un **documento de propuestas de mejora sobre la orientación en la Comunidad Valenciana** para la Dirección General de Inclusión Educativa en la Comunidad Valenciana.

Por último, se está organizando un **Encuentro de Orientadores de la Comunidad Valenciana** para el 5 de noviembre en Alicante.



ASOCIACIÓN DE PROFESIONALES DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA DE MURCIA

A lo largo de este semestre, APOEMUR ha realizado múltiples actividades. Especialmente, hay que destacar la organización y presentación a los decanos de las Facultades de Educación y Psicología del [“XIII Encuentro Estatal de Orientadores Educativos”](#) que se celebrará en Murcia el 21 y 22 de abril de 2023.

Además, la Asociación, también ha realizado múltiples actuaciones de reivindicación y visibilización de la importancia de lograr un Orientación Educativa de calidad, con acciones como el [artículo de prensa de José Alejandro López en la Opinión de Murcia](#) en el que hace mención de las reivindicaciones de APOEMUR y las diversas [manifestaciones](#) que han realizado **defendiendo la necesidad de establecer la ratio de 1 orientador por cada 250 alumnos**. En esta reivindicación recibieron el apoyo de la [Asociación TALENTOS Murcia](#) quienes destacan la necesidad de tener una ratio de alumnado ajustada por cada orientador como solución para mejorar la atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE), incluido el alumnado con altas capacidades intelectuales.

Por otro lado, APOEMUR, en el mes de abril, hizo muchas aportaciones en varios medios de comunicación, dando una visión profesional desde la Orientación Educativa, de los crecientes problemas de [salud mental](#) en la infancia y la adolescencia.

Dentro de las actividades de la asociación, también ha estado el dar apoyo y asesoramiento a las personas asociadas que han participado en el [acto de adjudicación en Atención Temprana](#).

Finalmente, el pasado 17 de noviembre celebraron el acto de **presentación del XIII Encuentro Estatal de Orientadores Educativos** y su Asamblea General Ordinaria.



ASOCIACIÓN PROFESIONAL DE ORIENTADORES EN EXTREMADURA

En noviembre, APOEX celebró en Cáceres las **XIX Jornadas de Otoño**. Momento para el reencuentro y el aprendizaje, realizaron una Sesión de Formación Experiencial sobre “Gestión del Tiempo y Productividad” y “Roles de Equipo para trabajar de forma eficaz”.

El pasado mes de abril, la Junta de APOEX mantuvo una **reunión con el Secretario General de Educación de la Junta de Extremadura**. En este encuentro, la Asociación entregó los resultados del “Cuestionario de Valoración de la situación de la Orientación Educativa en la Comunidad Autónoma de Extremadura” en el que habían recogido al detalle la situación de la orientación educativa en Extremadura y, a su vez, proporcionaban algunas propuestas de mejora para impulsar esta profesión.



ASOCIACIÓN DE PSICOPEDAGOGÍA DE EUSKADI

ApsidE sigue en colaboración con los **medios de comunicación** (Cadena Ser, Radio Popular, el Diario Vasco...), informando sobre las diferentes actividades que se realizan desde la asociación y aportando un punto de vista profesional a los diferentes temas de interés actual, como lo es la reforma educativa.

Además, también han llevado a cabo actividades educativo-formativas, como ha sido la elaboración de un **taller online sobre autolesión no suicida** en colaboración con Eskubidez (Foro de entidades de educación en Derechos Humanos y por la Paz), y el diseño de un **taller educativo** dirigido a alumnado de Secundaria **para la prevención del malestar emocional y la ansiedad**, financiado por James Rhodes.



ASOCIACIÓN DE PROFESORES DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA DE LA RIOJA

En la Asamblea del 18 de mayo de 2022 de la Asociación APOLAR, tuvo lugar la **renovación de la Junta Directiva** que estaba formada por María José Marrodán, presidenta; Lyana Echeverría, vicepresidenta; Eva Pascual, tesorera; Yolanda Aires, secretaria y María Soledad Martínez, vocal. Esta directiva ha estado al frente de APOLAR durante 11 años, el primero de ellos en funciones. Durante este tiempo, ha colaborado en las actividades y los comunicados conjuntos con COPOE y ha mantenido una continua comunicación con las administraciones educativas de la Comunidad, consiguiendo algunas mejoras significativas para la orientación riojana. La nueva Junta aglutina experiencia y juventud y el deseo de seguir luchando encarecidamente por la orientación educativa, especialmente, por la de la Comunidad de La Rioja. Está formada por: presidenta: Elena Díaz Cenzano, vicepresidenta: Graciela Remesal, secretaria: Lorena Mercado. Tesorera: María Asunción Foncea, Vocales: Sonia Fontecha y María Ángeles Sánchez. Nuestras felicitaciones y los mejores deseos en su nueva etapa.



ASOCIACIÓN DE ORIENTADORES DE GRANADA

ASOSGRA, ha creado un grupo de Telegram para sus socios, en el que tienen un contacto más directo y la posibilidad de resolver dudas y problemas del día a día. Esta gran iniciativa, ha tenido una muy buena acogida por parte de los socios ya que ha facilitado la comunicación y cooperación entre los miembros de la Asociación.



CONFEDERACIÓN DE ASOCIACIONES DE PSICOPEDAGOGÍA Y ORIENTACIÓN DE ESPAÑA

Entrevista a la presidenta de COPOE, Ana Cobos, sobre [la figura del coordinador de bienestar en la Revista Cuadernos de pedagogía](#), además de la presentación de su libro, *Manual de Orientación Educativa* en el Ateneo de Málaga.

Por otra parte, COPOE ha firmado un acuerdo de colaboración con [AETAPI](#) (Asociación Española de Profesionales del Autismo) de cara a su [Congreso](#) que se celebró del 16 al 19 de noviembre de 2022 en Madrid.

También se han realizado [vídeos divulgativos](#) de los resultados de las iniciativas de promoción de la salud mental en jóvenes PROCARE y [DAREMOS](#), de la que COPOE forma parte de su Consejo Asesor Externo. En cada uno de los vídeos aparece el logo de COPOE como miembro colaborador de estos dos proyectos.

Además, varios orientadores de distintas asociaciones han participado en un [reportaje publicado en El País](#) sobre la elección vocacional pospandemia.

Por último, desde COPOE se ofrece una amplia [oferta formativa de cursos online](#) para la práctica de la orientación educativa.

ASOCIACIÓN DE PROFESIONALES DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD MADRILEÑA DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA

PADME ha enviado a @educaciongob, propuestas de modificación para el RD 132/2010 y para el Proyecto de R.D. que modificará el RD132/2010 de requisitos mínimos de los centros ([# Marea Verde Madrid](#)).

Marisa Villalba asistió a las [Jornadas Escuelas libres de violencia](#) representando tanto a la Asociación de Madrid (PADME Pública) como a COPOE.

Han [realizado una serie de reivindicaciones](#), participando en asambleas de Marea Verde Madrid, y en distintos foros sobre las leyes educativas de la Comunidad de Madrid.

Ha enviado escritos al consejero de Educación denunciando el gran aumento de problemas de salud mental en el alumnado; solicitando la asignación de la figura de Coordinador/a de Bienestar al Profesorado Técnico de Servicios a la Comunidad, que ya vienen defendiendo esas funciones en los centros educativos de la Comunidad de Madrid.

Además, se han reunido por videoconferencia con el director general de Educación Infantil, Primaria y Especial, en la que se puso en su conocimiento el aumento de problemas graves de salud mental, así como la falta de recursos personales básicos.



CONCLUSIONES DEL XII ENCUENTRO ESTATAL DE ORIENTADORES

LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA EN CONSTANTE EVOLUCIÓN. BURGOS, 13 Y 14 DE MAYO DE 2022.



Por APOECyL.

Asociación Profesional de Orientación Educativa de Castilla y León.

■ **Aproximadamente 250 de profesionales** hemos reflexionado sobre el punto de partida, evaluado los logros y las dificultades y propuesto nuevos retos; hemos conocido el panorama general de la orientación educativa desde la LOGSE hasta las novedades legislativas derivadas de la LOMLOE; hemos reflexionado sobre la atención a la diversidad y, sobre cómo hemos llegado a la situación en la que nos encontramos los orientadores actualmente. Además, hemos valorado la necesidad del asociacionismo con el fin de contribuir a la mejora de la orientación educativa, remarcando la necesidad de compartir, crear redes y permitir la actualización y evolución de la orientación, sin dejar de lado la necesaria reivindicación a las diferentes administraciones de cara a la mejora de las condiciones profesionales sobre todo en cuanto a bajada de ratios. Hemos conocido múltiples experiencias de atención a un cada vez más amplio grupo de necesidades educativas, reflexionado sobre nuestro papel en el proceso de ayuda a las familias y por último aprendiendo cómo desde la orientación podemos ayudar a mejorar la convivencia en los centros educativos, sin olvidar la parte de relación, elaboración de redes con compañeros y días de convivencia, tan necesarios en nuestra profesión.

A lo largo de los meses de preparación y también en estos días, hemos recogido algunas **necesidades y preocupaciones de los profesionales de la Orientación y elaborado algunas propuestas.**

Cada vez son más y más eficaces las medidas sobre **Atención a la Diversidad**; sin embargo, aún falta camino por recorrer. Se trata de un desafío que corresponde afrontar a toda la comunidad educativa sin excepción. Se debe dar **un gran salto hacia la inclusión**, el DUA y la efectiva garantía de ejecución

de los **derechos de todos los alumnos y alumnas y sus familias** y para ello la comunidad educativa debe **formarse, y sobre todo contar con más recursos** para que la inclusión no se quede en un bonito mensaje sino en una realidad.

Por otro lado, se hace imprescindible **mejorar la coordinación entre los servicios sanitarios, sociales y educativos.**

Hay que adaptar las funciones de los servicios de orientación a las necesidades de la sociedad actual.

El nuevo rol de la orientación debe ser mucho más ambicioso dirigido a la **formación y asesoramiento al profesorado** tanto a nivel individual como colectivo. **La orientación debe abarcar a toda la Comunidad educativa.**

Abogamos por un buen sistema de orientación desde la primera infancia hasta la madurez y proponemos que se invierta en **prevención y se potencie la orientación a lo largo de toda la vida.**

Debemos ser muy conscientes de la **importancia real de la Orientación y de la rentabilidad a corto y medio plazo** que supondría para los alumnos, las familias, el profesorado, la administración y en definitiva un ahorro para el contribuyente el apostar definitivamente por la Orientación de Calidad. **El orientador debe ser uno de los principales agentes de cambio.**

Para poder desempeñar adecuadamente la gran heterogeneidad de funciones que se nos asignan sería necesario **ampliar significativamente el número de orientadores en todas las etapas educativas.**

Se hace imprescindible recopilar las tareas encomendadas a los servicios de orientación, en desarrollos normativos recientes, de modo que constituya una **guía estructurada de funciones que aclaren su labor y cometidos.**

A lo largo del Encuentro se ha hablado en varias ocasiones de la **necesidad de flexibilizar los currículos y modificar significativamente la organización de los centros.**

El asociacionismo profesional y el de colectivos y de familias y la creación de un verdadero trabajo en red se han convertido en instrumentos útiles de aprendizaje común y de respuesta real a problemas cada vez más diversos. Se deben fomentar estas redes y la creación de espacios y tiempos de coordinación entre estas asociaciones y colectivos implicados en la Educación.

Para finalizar, desde la organización de este Encuentro queremos **agradecer a COPOE su confianza y apoyo** por contar con nosotros para este reto, a la Universidad de Burgos que nos ha facilitado mucho las cosas, a las Instituciones, MEC, Junta de Castilla y León y Ayuntamiento de Burgos y a todas las empresas privadas que han creído en este proyecto y por supuesto a los asistentes, ya que sin ellos este Encuentro no hubiera sido posible.

Confiamos en que el XIII Encuentro de Orientadores en 2023 a celebrar en Murcia sea un paso más en esta carrera iniciada hace unos años para que la Orientación de Calidad siga evolucionando.

Para más información: www.apoecyl.org / info@apoecyl.org

ACTUAR CON COHERENCIA. FELICIDADES PADME Pública



Por Jaume Francesch i Subirana.
Secretario de organización de COPOE.

■ Todas nosotras deberíamos aprender de la coherencia y actitud propositiva de PADME Pública en el conflicto de los EOEP de Madrid.

La consejería y por ende, el gobierno de la comunidad autónoma, han quedado «retratados» con la sentencia del TRIBUNAL SUPERIOR DE JUSTICIA DE MADRID. La sentencia anula la circular de organización que destruía el modelo de intervención de los EOEP: dificultaba extraordinariamente su intervención y decisiones interdisciplinarias ahondando en una política de pérdida de calidad en la atención a la diversidad en el sistema educativo madrileño y, además, les obligaba a permanecer días fijos en los centros educativos de forma aislada.

Como dice Isabel Galvin, secretaria general de la Federación de CCOO. La anulación de la circular de organización, vulnera normativas superiores, la realizó un órgano que no tenía competencias para hacerlo y cambia las condiciones laborales, retributivas y profesionales., sin negociación alguna y a pesar de la opinión en contra de los profesionales implicados, tomando una decisión totalmente irregular. A partir de esta desautorización judicial, la Dirección General de Infantil y Primaria deberá ejecutar la sentencia, volver al modelo de orientación implantado por normativa anterior y restablecer los derechos laborales conculcados por la Consejería.

Y esto no termina aquí ya que el Sindicato está esperando una segunda resolución sobre las instrucciones de principio de curso, recurridas por idénticos motivos.

Me gustaría destacar el significado que tiene para todas nosotras y nosotros el posicionamiento de PADME Pública, al igual que el de las compañeras de Murcia con relación al horario semanal de trabajo.

Se trata de una posición en defensa de nuestros derechos, que en este caso dos administraciones del mismo color conculcan sin consideraciones. Se trata también de una pérdida del «miedo subjetivo». Se trata de un posicionamiento en favor de la educación, en favor de las familias, de los alumnos y de las escuelas.

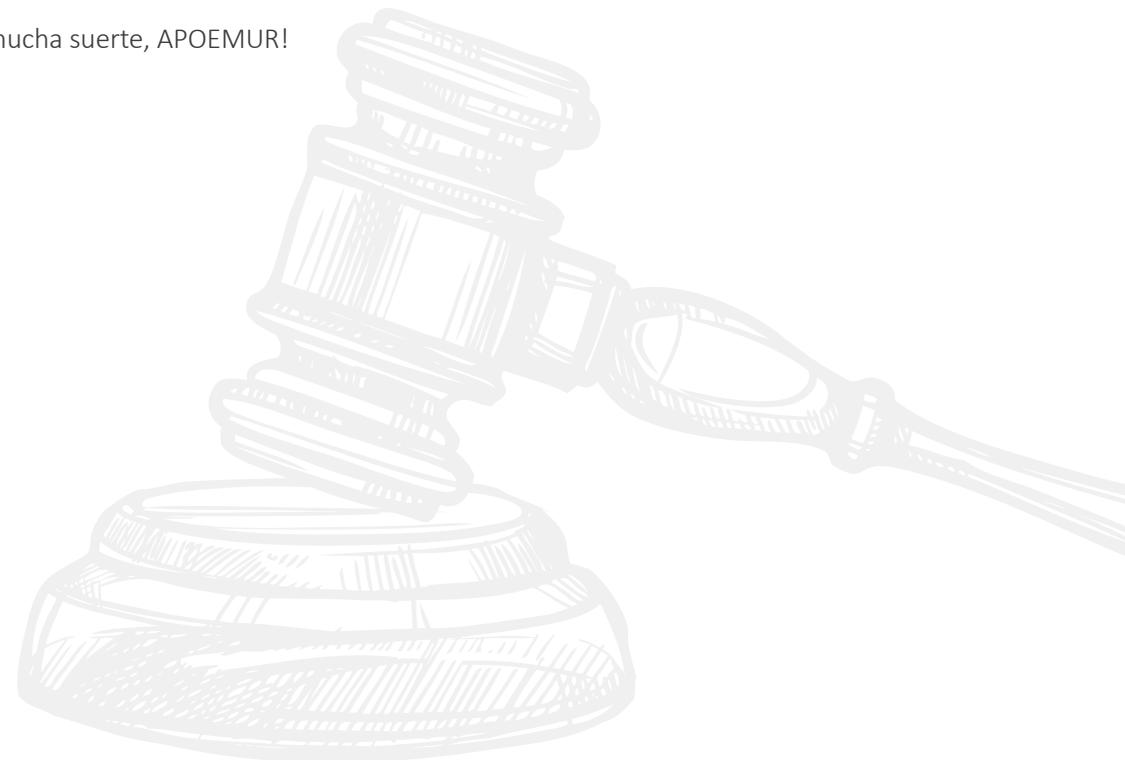
Se trata de una exigencia democrática del derecho a la participación y a la decisión sobre aquello que nos afecta en la calidad de nuestra intervención.

Cómo podemos plantearnos un modelo inclusivo, de atención a la diversidad, si no podemos hablar del qué, el cómo y el cuándo.

Hay un segundo elemento a considerar, la relación con los representantes de los trabajadores: los sindicatos. Como han hecho en Madrid, debemos establecer una relación de colaboración propositiva con estos sin temor. Somos asociaciones de profesionales, pero también somos trabajadores. Y no debemos olvidarnos de esto.

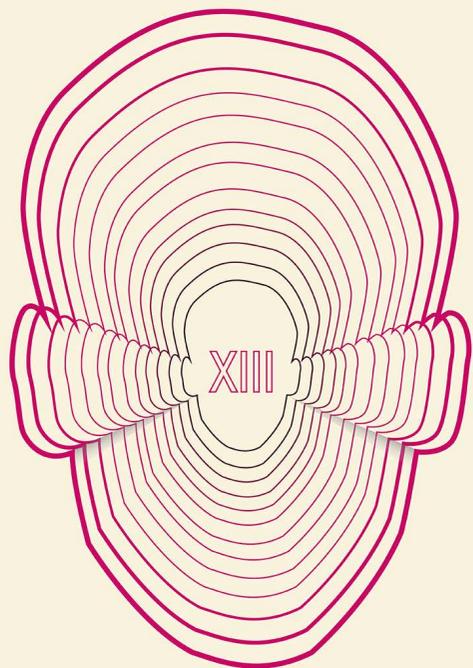
¡Felicidades PADME, a vuestro lado!

¡Y mucha suerte, APOEMUR!



AGENDA DE EVENTOS 2023

XIII Encuentro Estatal de Orientadores Educativos
**LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA
COMO FACTOR DE PROTECCIÓN
EL BIENESTAR BIOPSICOSOCIAL A TRAVÉS
DEL PROYECTO DE VIDA**



Convoca y organiza:



**21 y 22 de abril
Murcia, 2023**

orientamurcia2023.apoemur.org

CIIE 
V CONGRESO INTERNACIONAL DE
INTEIGENCIA EMOCIONAL Y BIENESTAR
ZARAGOZA

18 al 21 de mayo de 2023



congreso inteligencia emocional.com

ESTUDIO SOBRE LA REVISTA DE COPOE “EDUCAR Y ORIENTAR”



Por Marta H. Fernández Costa.
Alumna del máster de Formación
del Profesorado.

Queridos lectores,

En mi viaje introspectivo, en el cual me embarqué hace ya varios años, decidí que como futura madre buscaría alcanzar un mayor saber a fin de contar con las herramientas necesarias para desempeñar del mejor modo posible mi maravillosa, pero ardua labor. Durante la misma, adquirí las competencias requeridas para graduarme como psicóloga, pero tras alcanzar aquella meta, sentí que mi anhelo por el saber debía seguir alimentándose. Por ello, emprendí los estudios de máster formación del profesorado y, más concretamente, orientación educativa.

Y es, en este punto, donde puede bucear en aguas desconocidas, tan atrayentes y aterradoras que sentía la imperiosa necesidad de ahondar más y más en el extraordinario mundo de la educación y la orientación. Y sí, fue aquí donde encontré el inestimable regalo, entre otros muchos, que la COPOE ha hecho a la sociedad: la revista *Educación y Orientación*.

A esta publicación le agradezco la oportunidad, no solo de aumentar el bagaje que el estudio y la vida me ha dado, sino también de poder contribuir con un pequeño granito de arena a un infinito mar de saberes.

Con todo mi respeto y admiración.

■ HISTORIA DE LA REVISTA

La memoria de la revista *Educación y Orientación* no puede evocarse sin hacer mención a la trayectoria seguida por la Confederación de Organizaciones de Psicopedagogía y Orientación de España (COPOE). Y, más aún, sin reflexionar en las reminiscencias de aquellos días en los que la orientación reglada comenzó a caminar sobre finales de la década de los setenta. Días que hoy han supuesto la consolidación de la ciencia en el ámbito educativo y la profesión de orientador. De hecho, gracias al ímpetu de los profesionales de la orientación se han llevado a cabo diversas acciones que han permitido el surgimiento de distintas asociaciones profesionales que han trazado el boceto perfecto para perfilar el nacimiento de la COPOE, cuyo objeto no es otro que brindar a los distintos profesionales de la educación los apoyos y recursos necesarios para el desempeño de sus funciones y, de esa forma, se pueda alcanzar una mayor calidad en los procesos de enseñanza- aprendizaje.

Por todo lo expuesto anteriormente era congruente dar un paso crucial, la creación de la revista *Educación y Orientación*. De modo que se configurara una herramienta de colaboración donde los distintos profesionales pudieran compartir las experiencias, ideas innovadoras, proyectos artículos teórico-conceptuales y empíricos, que reflejaran los avances alcanzados hasta el momento. Es más, era un deseo patente en las diversas jornadas y congresos y que se materializó finalmente en el año 2014.

Por ello, la revista se encamina a cualquier ámbito educativo y no únicamente al campo de la orientación a fin de llegar de forma preferente a los profesores de cualquier materia curricular que son, en definitiva, los que van a trabajar de forma directa con el alumnado y sus familias. Sin embargo, no se restringe únicamente a los profesionales, pues está abierta a la colaboración de otros colectivos, como las familias.

En conclusión, su etiología y trayectoria, han permitido el desarrollo de un instrumento de expresión donde convergen la Psicología, la Pedagogía y la Psicopedagogía, junto con otras ciencias, a fin de que el orientador y la orientación, sean el motor que impulse al profesor a activar el conocimiento y la curiosidad del alumnado.



■ ÓRGANOS EDITORIALES

La revista *Educación y Orientación* cuenta con distintos órganos editoriales, en concreto, consta de un consejo editor y un consejo de redacción. En cuanto al primero, el consejo editor, esta formado por distintos profesionales correspondientes a los departamentos de dirección, tesorería, presidencia, vocal y secretaría.

En lo que respecta al consejo de redacción, éste lo componen expertos pertenecientes a diversas asociaciones entre las que se encuentran: la Asociación Profesional de Orientadores de Andalucía, Comunidad Valenciana, Extremadura y Murcia. Además, de la Asociación Aragonesa de Psicopedagogía y la Asociación de Profesores de Orientación Educativa de La Rioja. No obstante, su alcance no está limitado al territorio nacional, puesto que cuenta también con la colaboración de profesionales internacionales, todos ellos impelidos por su devoción y respeto hacia la educación y la orientación contribuyen al saber de manera altruista mediante la presente revista.

■ PERFIL TEMÁTICO

El eje vertebrador sobre el que se desarrolla la Revista es la orientación, si bien es cierto, que su carácter divulgativo no resulta excluyente para aquellos artículos de perfil más científico. Por lo que, entre la información recogida se encuentran experiencias de atención a la diversidad, de TICs, de acción tutorial, de orientación profesional y de convivencia, colaboración y participación en el campo educativo. De hecho, su configuración se sitúa precisamente entre las revistas divulgativas y las científicas, de modo que permite a los profesionales de la orientación en su quehacer diario mantenerse a la vanguardia en su campo profesional. Es por ello que la estructura que se establece a lo largo de la Revista abarca seis bloques de contenidos.

El primero, titulado **"Editorial"**, incluye artículos reflexivos y críticos con la situación de la orientación. Además, de otros temas de interés, propuestas de mejora y demandas de los socios y asociaciones inscritos.

El segundo **"Entrevistas"**, comprende artículos de debate y opinión sobre la praxis de la orientación bajo la pluma de autores significativos del ámbito universitario y de la orientación.

El tercer bloque, titulado **"Investigación y Reflexión"**, engloba desarrollos teórico-conceptuales y metodológicos aplicados, ya sea a través de la aportación de materiales, de propuestas de programas o de desarrollos aplicados.

El cuarto, **"Experiencias, Talleres, y Programas"**, contiene artículos basados en los mismos, principalmente desarrollados por expertos de la educación y/o de la orientación. Sin embargo, se da prioridad a las experiencias de orientación, de Atención a la Diversidad, de nuevas tecnologías, de Acción Tutorial, de Orientación Profesional y de Convivencia y, de colaboración y participación en el ámbito educativo.

El quinto bloque de contenidos, denominado **"La Ventana de COPOE"**, permite exponer todos aquellos artículos relevantes para las asociaciones pertenecientes a la COPOE.

El sexto y último bloque **"Novedades para Educar y Orientar"**, abarca todos aquellos avances significativos para el campo de la educación y la orientación.

Sin olvidar subrayar que cada número de la revista tiene un eje temático central, lo que permite ordenar, conectar y entender los distintos saberes a transmitir.

■ PROCEDIMIENTO Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN Y SELECCIÓN DE ARTÍCULOS

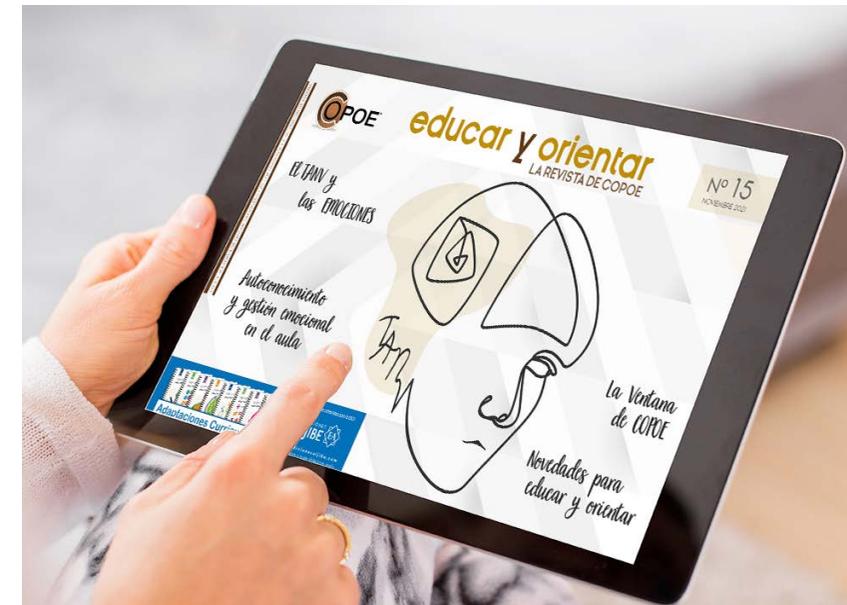
La normativa establecida para la presentación de los artículos en las secciones "Investigación y Reflexión", "Experiencias, Talleres y Programas" y "Novedades para Educar y Orientar" conlleva, además de que el autor/es asuma la responsabilidad de los contenidos de su artículo, el cumplimiento de las siguientes especificaciones: en cuanto a las pautas tipográficas, se requiere para el Título: fuente Calibri, tamaño 12 puntos y negrita y, para el Cuerpo del artículo: fuente Calibri, tamaño 11 puntos, interlineado sencillo, con márgenes uniformes y texto alineado en forma justificada, sin sangría y con separación entre párrafos.

En lo que respecta a las referencias bibliográficas, se deben indicar al final del artículo bajo el rótulo "Bibliografía", en orden alfabético y siguiendo la normativa APA. Sin embargo, los datos del autor deben aparecer al principio del documento junto con un breve currículum. Teniendo en cuenta que la extensión permitida comprende un mínimo de 1 página (500-700 palabras) y un máximo de 6 páginas (4000-4500 palabras). Además, cualquier fotografía o gráfico que incluya el artículo deben ser imágenes sin derechos de autor o contar con la autorización expresa del autor y/o personas implicadas en la misma.

En lo que concierne al procedimiento de envío de los artículos, los requisitos solicitados implican: pertenecer a las temáticas indicadas, no haber sido publicados anteriormente en otra revista y enviar los trabajos por correo electrónico dirigiéndose a la Dirección de la revista. Sin embargo, si tras recibir el artículo y enviarse al comité editorial para su valoración fuera necesaria una opinión del comité consultivo, el comité editorial remitirá el trabajo al autor/es para su revisión.

■ UTILIDAD PARA PROMOVER LA INNOVACIÓN DE LA DOCENCIA Y LA ORIENTACIÓN, Y DIFUNDIRLA

Teniendo en cuenta que la configuración de la revista se sitúa entre las publicaciones divulgativas y las científicas, puede resultar muy beneficioso para los profesionales tanto de la orientación como de la educación, puesto que les permite mantenerse a la vanguardia en su campo profesional. De hecho, entre los distintos bloques en los que se distribuyen sus contenidos se encuentran secciones como la titulada "Investigación y Reflexión", donde se engloban desarrollos teórico-conceptuales y metodológicos aplicados, ya sea mediante la aportación de materiales, de propuestas de programas o de desarrollos aplicados, etc., además de "Novedades para Educar y Orientar", que abarca todos aquellos avances significativos para el ámbito de la educación y la orientación. Por tanto, se trata, no solo de una herramienta de expresión, sino también de construcción de nuevos bagajes que favorecen la innovación para la orientación y la psicopedagogía puesto que contribuye a que los distintos profesionales puedan proveerse, de forma sencilla y rápida, de toda aquella información que precisen para construir los cimientos de futuros estudios vanguardistas.



denominada "Experiencias, Talleres, y Programas", que contiene artículos basados en tales actividades pero desarrolladas preferentemente por expertos de la educación y/o de la orientación dando prioridad a las experiencias de orientación, de Atención a la Diversidad, de nuevas tecnologías, de Acción Tutorial, de Orientación Profesional y de Convivencia y, de colaboración y participación en el ámbito educativo lo que supone una sólida fuente de información sobre la que explorar, aprender y construir nuevos conocimientos.

■ UTILIDAD PARA LA FORMACIÓN DE DOCENTES Y ORIENTADORES

Si bien es cierto que la revista Educar y Orientar posee una reducida distribución en comparación con otras publicaciones del mismo campo de trabajo, la educación y la orientación, es imprescindible mencionar que su acceso es mucho mayor a las anteriores ya que se presenta de manera gratuita, sin necesidad de registros ni pagos previos, para todos aquellos lectores sedientos de conocimiento. De hecho, se trata de un instrumento de colaboración donde los distintos profesionales y otros colectivos ajenos a tal ámbito de trabajo pueden compartir sus experiencias, ideas innovadoras, proyectos artículos teórico-conceptuales y empíricos, etc., lo que contribuye a la adquisición y actualización de los contenidos sirviendo, por tanto, de herramienta eficaz para los docentes y orientadores que requieren un mayor caudal de información sobre el contexto ecológico, pues los aproxima a la realidad vivida por los padres y alumnos y no únicamente a fuentes basadas en conocimientos teóricos ajenos a la misma. Es por ello que puede resultar muy enriquecedora para su formación al brindarles herramientas para la adquisición de nuevas competencias, no solo intelectuales, sino también personales y sociales.

En caso de ser preciso, el comité elaborará una serie de recomendaciones para la publicación del artículo o para que sea devuelta al autor con el objeto de que realice las modificaciones pertinentes. Además, de cumplimentar el protocolo de publicación que se indica en la normativa presente en el sitio web oficial de la Revista.

■ BASES DE DATOS NACIONALES E INTERNACIONALES DONDE ESTÁ INDEXADA

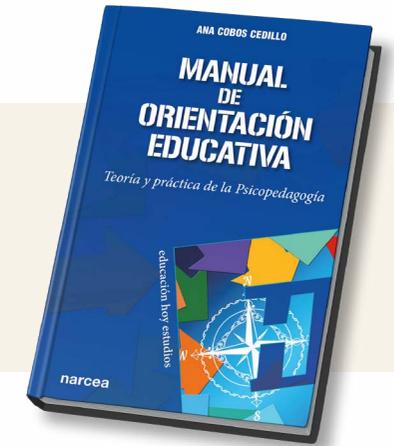
La revista *Educar y Orientar* en la actualidad se encuentra indexada en una única base de datos nacional, **DIALNET**, Portal de difusión de la producción científica hispana, en el enlace:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=26852>.

Cuenta además con el reconocimiento ISSN-e 2386-8155.

■ UTILIDAD PARA LA INFORMACIÓN DE DOCENTES Y ORIENTADORES

En lo que respecta al valor que se le puede otorgar a la revista para la información de docentes y orientadores en los ámbitos de educación y orientación, cabe decir que no debe menospreciarse por su menor difusión pues, si bien es cierto que en la actualidad se encuentra indexada en una única base de datos nacional (DIALNET- Portal de difusión de la producción científica hispana), su mérito radica más bien en hacer disponible todos sus contenidos a todo tipo de profesionales. Esto supone un recurso crucial tanto para las investigaciones, pues su fundamento teórico puede proveerse de los distintos conocimientos que aporta la revista, como para el quehacer diario de dichos profesionales. De hecho, entre las secciones que configuran su estructura se encuentra la



MANUAL DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA PARA EL SIGLO XXI: TEORÍA Y PRÁCTICA DE LA PSICOPEDAGOGÍA

Ana Cobos Cedillo. 2022. Ed. Narcea.

■ Por José Melero.

Desde que la orientación escolar comenzó su andadura en España hace poco más de tres décadas, han sido contadas las publicaciones destinadas a describir y sistematizar el cuerpo teórico de conocimientos de nuestra profesión. Es por ello por lo que el *Manual de Orientación Educativa* de Ana Cobos, no solo es un libro necesario, sino también esperado por el colectivo de la orientación desde hace años.

Se trata de un texto en el que, partiendo desde la sólida base teórica que aporta la psicopedagogía, la autora nos ofrece su extensa experiencia profesional, la cual lo dota de una cercanía que el lector apreciará desde la primera página. Cobos plantea tres grandes ámbitos de intervención: acción tutorial, atención a la diversidad y orientación vocacional, y desarrolla en cada uno de ellos los conceptos, procedimientos y técnicas fundamentales que servirán al profesional como pauta para ejercer su labor.

El texto abunda en referencias, reflexiones y ejemplos de la práctica diaria, hasta el punto de ofrecer un plan de orientación completo para un curso escolar. Destacable igualmente son los capítulos dedicados a la deontología profesional y al repaso de los temas más actuales relacionados con la acción tutorial o la atención a la diversidad.

Todo ello hace que el *Manual de Orientación Educativa* de Ana Cobos se sitúe como referencia para orientadores expertos y como guía de cabecera para los noveles y aspirantes, que encontrarán en sus páginas un compendio de lo que es y lo que debe ser nuestra profesión.



TUS HIJOS VEN PORNO 2. ¿Qué pueden hacer las familias?

José Luis García.
joseluisgarcia.net

Internet ha supuesto un cambio en nuestra vida, las relaciones y el tiempo libre. Un avance extraordinario que ha venido acompañado de importantes riesgos –de los que daremos cuenta en este libro, como el sexting o el acoso sexual– particularmente el consumo de pornografía con diferentes dosis de violencia.

Muchos menores están expuestos a estos modelos de prácticas sexuales para las que no tienen la capacitación necesaria, que les permita procesar esa información y discriminar adecuadamente aquello que ven con inusitado interés en su móvil, por lo que podrían validarlas como “normales”, cuando no lo son, con el agravante de que les excitan sobremanera y se masturban con ello. Tratar de emularlas y llevarlas a la práctica será una cuestión de oportunidad dado que, contemplarlas en la pantalla de su móvil, incentiva que tal cosa ocurra.

Teniendo en cuenta que cualquier niño o niña con acceso a internet se topará más temprano que tarde con el porno, con diferentes dosis de violencia hacia mujeres y menores, realizamos un exhaustivo trabajo sobre el fenómeno de la pornografía y sus implicaciones desde un enfoque educativo y preventivo.

Proponemos una actuación educativa para que llevar a cabo en la familia, concreta y fundamentada, dentro de la educación sexual, sugiriendo 4 formas de intervenir en el hogar y 5 temas de trabajo, con la finalidad de competir con los contenidos, actitudes y modelos de conducta que propone la pornografía. No se trata de una charla aislada, sino de un plan desde los 6 a los 16 años, una intervención práctica con contenidos específicos y numerosos ejercicios y sugerencias pedagógicas.



AUTISMO Y SEXUALIDAD



Por Miguel Ángel Diví Castellón.

Experto en Autismo y Rehabilitación. OMS. Vocal Comité Ética Asistencial Sector Zaragoza 2. Miembro Consejo Asesor Salud Mental de Aragón.

NOVEDADES PARA EDUCAR Y ORIENTAR

En general la sexualidad es un tema tabú, “incómodo”, pero este hecho se multiplica cuando hablamos de la sexualidad de personas con algún tipo de discapacidad. Esta temática, aunque suele estar presente en las escuelas y en los planes de estudio de educación sexual, las personas con TEA pueden conocer y entender la biología del sexo, pero no comprenden socialmente cómo actuar en términos de interés romántico o de intimidad con alguien por ello es un tema que hay que desarrollar y abordar en todos los centros que intervienen con personas con autismo para ir construyendo y cosiendo su identidad sexual y afectiva.

Autismo no es solo una palabra. La infinidad de connotaciones sociales, emocionales, psicológicas, afectivas y efectivas así lo demuestran.

Hoy en día, sigue existiendo cierta controversia acerca de si son los factores cognitivos, sociales, emocionales o comportamentales los rasgos esenciales del diagnóstico del autismo o si, en realidad, es una condición caracterial carente de un trastorno patológico asociado.

Las distintas singularidades del autismo deben hacernos pensar una visión ética y reflexiva que nos sumerja así, en algunas de sus diferentes realidades. Las personas con autismo están en nuestro mundo si somos capaces de aproximarnos desde una posición basada en la comprensión y la empatía. Cada persona con autismo es absoluta y radicalmente diferente de otra, es decir, es única e irreplicable. Los síntomas que manifiestan y sus intereses también son singulares en todo caso y cumplen también funciones diferentes.

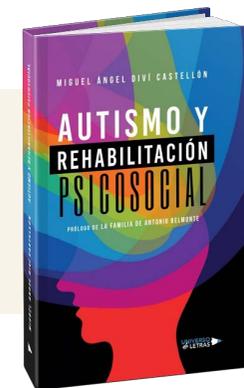
Entre 2020 y 2021 formé parte de un grupo internacional de la Organización Mundial de la Salud para diseñar un paquete de intervenciones en la rehabilitación de las personas con TEA.

Actualmente participo en otro grupo internacional de la Brock University de Ontario (Canadá) sobre autismo y sexualidad. A través del departamento de ciencias de la salud han creado este Grupo de Desarrollo para elaborar una Guía que oriente hacia la Educación Sexual de las Personas con Trastornos del Espectro Autista. Este trabajo próximamente será publicado.

También en mi libro, “Autismo y rehabilitación psicossocial”, publicado recientemente a través de la editorial Universo de Letras, hablo sobre algunas investigaciones y programas de sexualidad que se aplican a las personas con autismo. Este libro también recorre desde la evidencia y la experiencia algunas de las intervenciones que han resultado ser más eficaces y que se emplean a menudo en la rehabilitación.

En este libro, mi deseo es proporcionar al lector los recursos necesarios y adecuados para atender las necesidades psicossociales que pueden tener las personas con trastornos del espectro autista.

En mi opinión, considero que para poder atender adecuadamente las necesidades de educación sexual de las personas con TEA es importante valorar previamente la información de la que disponen los usuarios y las familias mediante entrevistas personales.



AUTISMO Y REHABILITACIÓN PSICOSOCIAL

Miguel Ángel Diví Castellón.

2022. Universo de Letras.

Tras recopilar esta información los profesionales de la educación, de la salud o de los servicios sociales debemos plantear de manera singular un programa adaptado de educación sexual ajustado a cada individuo y que contemple los suficientes apoyos, en función de sus creencias personales, religiosas, de su propia relación con el cuerpo o con el cuerpo de otros.

Tenemos que diferenciar el término sexualidad de otros significantes como sexo, orientación sexual, relaciones románticas... El desarrollo sexual, la conciencia corporal, la exposición a contenidos explícitos, los efectos adversos de algunas medicaciones, la higiene, la protección y la salud sexual.

Para ayudar a las personas con TEA a mejorar sus relaciones afectivas y la salud sexual, consideramos todas las diferentes perspectivas de los docentes, de los padres, los factores culturales, los modelos de intervención, las barreras a la educación sexual y debemos tener claro que las personas con TEA, tienen reconocidos derechos reproductivos y de crianza.

Las instituciones públicas y privadas deben crear programas específicos basados en trabajar los conocimientos y las habilidades necesarias para satisfacer así sus necesidades sexuales.



MÉTODO LOSIAS: UN PROGRAMA DE CONCIENCIACIÓN EMOCIONAL Y DESARROLLO PERSONAL PARA ADOLESCENTES



Por María López de Silanes.

Psicóloga, autora del programa de Educación socioemocional "Método Losias". Orientadora educativa y profesional.

NOVEDADES PARA EDUCAR Y ORIENTAR

■ Siempre, a lo largo de la historia, los adolescentes y los jóvenes han tenido que enfrentarse a los retos de su época. Esta etapa maravillosa, de descubrimiento del mundo, está influida por los cambios que se producen en el cerebro. Es una etapa trascendental, que les puede dejar, eventualmente, muy vulnerables. Su cerebro está en construcción (Siegel, 2014). Además, la sociedad actual está viviendo un momento complicado. A la pandemia que estamos sufriendo, se une la proliferación y abuso generalizado de las redes sociales en esta franja de edad. Con ellas, se exponen a un mundo, a veces ficticio, que toman como referencia, de manera inconsciente y así, sin una guía segura, ni modelos adecuados, elaboran su propia imagen y se relacionan con los demás.

En esta etapa, carecer de los recursos y fortalezas personales necesarias para resolver los conflictos, derivados del simple hecho de vivir, puede tener consecuencias desagradables. Desde tomar decisiones incorrectas, sufrir frustraciones, estrés, soledad, sentir incompreensión por parte del entorno, o hasta buscar soluciones definitivas a circunstancias pasajeras.

Los peligros para los jóvenes son muchos y variados. Sin embargo, podemos contribuir a desarrollar su corteza prefrontal, podemos orientarlos y educarlos para que tengan una actitud positiva ante la vida y ayudarlos a construir una personalidad con bases sólidas, que les sirvan de trampolín para sortear las peripecias de sus vidas.

El programa Método Losias, ha sido creado con esa intención, a partir de mi experiencia como psicóloga-orientadora y docente y se está aplicando en varios centros educativos. Se inspira en el modelo de bienestar descrito por Seligman (2002:346-347; 2011) que se conoce con el acrónimo PERMA:

- Positive emotions (“vida placentera”).
- Engagement (“vida comprometida”).
- Relationships (relaciones sociales).
- Meaning (“vida significativa”).
- Achievements (“logros”).

Está pensado para implementarse, tanto en centros educativos como en los entornos familiares u otros grupos sociales. Las características básicas del programa son las siguientes:

- Un modelo integrador que potencia el desarrollo personal.
- Basado en los pilares de la educación: aprender a ser y aprender a vivir juntos.
- Cuatro líneas de acción que se entremezclan de una manera armoniosa y que facilitan la adquisición de competencias clave:
 - Las técnicas de relajación y la atención plena a partir del Mindfulness.

- El desarrollo de las 24 fortalezas personales.
- Las herramientas que facilitan las diversas tareas escolares.
- Los valores y actitudes humanas que facilitan la armonía con el entorno y mejoran la convivencia.

El Método Losias acompaña en el proceso madurativo de convertirse en persona adulta, es sostenible y puede tener un impacto positivo sobre el clima escolar y el bienestar emocional de la comunidad educativa o familiar, ya que va más allá del reconocimiento y aceptación de las emociones.





■ ¿CÓMO SE INCORPORA EL MÉTODO LOSIAS A LA DINÁMICA ESCOLAR O FAMILIAR?

El Método LOSIAS facilita la educación socioemocional y el desarrollo personal de los adolescentes dentro de los centros educativos o con sus familiares. Sus principales objetivos son: mejorar la convivencia, prevenir el fracaso escolar y aumentar el bienestar psicológico.

Todas las actividades previstas están diseñadas y organizadas para facilitar el autoconocimiento, desarrollar las fortalezas personales, aprender a autorregular emociones, pensamientos y comportamiento, para interpretarlos, gestionarlos y expresarlos de una manera adecuada y posibilitadora. Así mismo, al activar la conciencia, proporciona herramientas para controlar el estrés y mejorar el rendimiento académico.

Se apoya en conocimientos y técnicas contrastadas de la Psicología Positiva como el modelo de fortalezas personales de Peterson y Seligman, las técnicas de Mindfulness desarrolladas por Kabat Zinn, técnicas de relajación y respiración, y diversas teorías de Educación emocional como la de Salovey y Mayers, Bar On o el modelo integrador de competencias emocionales de R. Bisquerra. El programa tiene en cuenta, también, el trabajo realizado por el equipo Sati en su propuesta de Aulas Felices. Además, se fomentan valores y actitudes universales de la cultura occidental y oriental, así como técnicas útiles para mejorar el rendimiento y el bienestar en el contexto escolar.

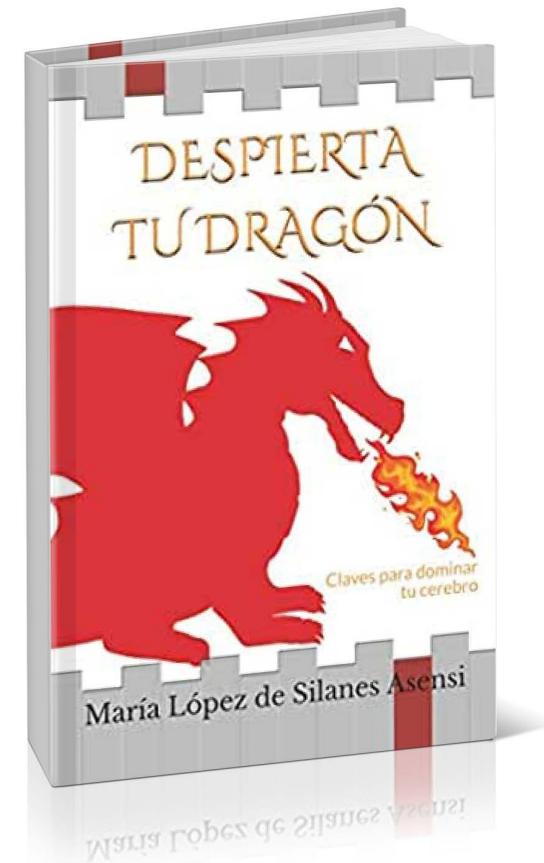
Se promueve una disciplina positiva, clara y consensuada y diversas dinámicas, como las respiraciones conscientes, que se convierten en el hilo conductor y facilitador del programa. Si se opta por implementarlo en los centros educativos, conviene (aunque no es necesario) que el programa sea integrado en el currículo escolar de manera transversal y dentro del Proyecto Educativo de Centro (PEC), el Plan de Acción Tutorial (PAT) y en el Proyecto Curricular de Centro (PCC) ya que contribuye al desarrollo integral del ser humano siguiendo los fines propuestos por la LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020 del 29 de diciembre), dedicándole dos sesiones semanales de 40 minutos.

El programa consta de dos libros teórico-prácticos con actividades experienciales (*Cuaderno Losias* y *Despierta tu dragón*) para los adolescentes y una guía para el docente o familiar. Para alumnado de los últimos cursos de PRIMARIA, se recomienda empezar por *Despierta tu dragón*. Para SECUNDARIA, se puede empezar por el que se prefiera, en función de los objetivos que se desee alcanzar o según las necesidades del grupo o joven. A continuación, se exponen los objetivos y características de cada libro.

Libro 1. DESPIERTA TU DRAGÓN, CLAVES PARA DOMINAR TU CEREBRO

Toma como núcleos centrales potenciar la atención plena y desarrollar las 24 fortalezas personales (Peterson y Seligman, 2004).

La relajación y la atención plena serán el fundamento básico, de modo que, potenciando actitudes de plena consciencia y autocontrol, podamos capacitar al adolescente para desarrollar por sí mismos y con nuestra guía, las 24 fortalezas personales que constituyen los rasgos positivos de su personalidad.



Los objetivos generales son:

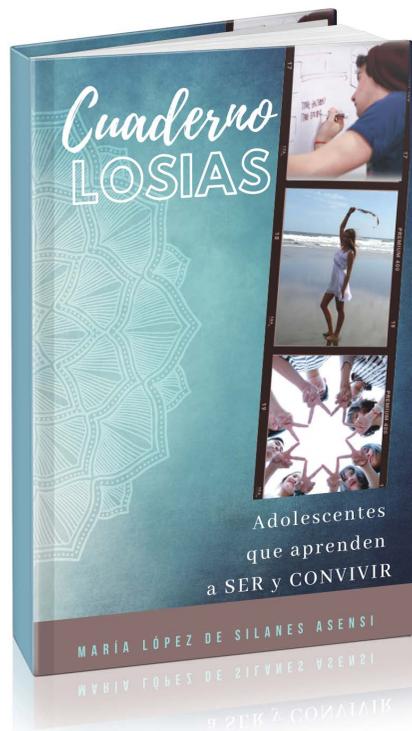
1. Incrementar las emociones positivas (potenciar la atención a los eventos positivos en la vida, la gratitud, la “atención plena” y el “saboreo”, y el entrenamiento en habilidades que faciliten la resiliencia).
2. Identificar sus fortalezas personales y usarlas de manera habitual en su vida cotidiana.
3. Potenciar el significado y el sentido de la vida, reflexionando acerca de las actividades y experiencias que facilitan su autoconocimiento.



Libro 2: CUADERNO LOSIAS, ADOLESCENTES QUE APRENDEN A SER Y CONVIVIR

De manera sencilla, se parte de conceptos psicológicos y valores universales, comunes en diversas tradiciones tanto occidentales como orientales que han sido validadas por diversas generaciones y promueven el bienestar personal y la armonía.

Comprende 9 lecciones prácticas que facilitan el autoconocimiento y enseñan una forma dinámica de relacionarnos con los eventos y con otras personas. Se proponen una serie de conocimientos y recursos, fáciles de usar, con sentido práctico, que ayudarán a configurar la personalidad desde la calma y la resiliencia.



■ ¿CÓMO SE DESARROLLA EL MÉTODO LOSIAS?

Se trata primero de calmar, para configurar una mente receptiva y abierta. La serenidad interior prepara al adolescente para dejar de reaccionar de manera automática y pasar a responder de manera reflexiva. La segunda fase: entrenar. Es decir, que, a continuación, se pasaría a aprender y practicar herramientas que les ayuden a gestionar de manera eficaz los diferentes retos personales y escolares que tienen que afrontar: conflictos entre iguales, estrés, miedos, dificultades de atención, exámenes, superación de barreras...

Los siguientes apartados configuran el eje vertebrador del programa: respiraciones conscientes, meditación energética, descubrir fortalezas, práctica de la ecuanimidad, guía del bienestar, visualización previa a un examen y otras actividades prácticas y experienciales, todas ellas explicadas y secuenciadas en los libros.

En su puesta en práctica, el programa utiliza diversos recursos para facilitar la consecución de los objetivos. Entre ellos: el dibujo, el cuento, la música, la redacción, además de técnicas humanistas, psicocorporales y psicodramáticas (dramatización, relajación y meditación). También, aplica de manera transversal, técnicas Cognitivo-Conductuales como la estimulación empática, el estudio de casos, el brainstorming, la escucha activa, el Refuerzo positivo y el Modelado. Y técnicas de la Psicología Positiva como: el diario, el modelo ACCRR, auto reforzamiento, entrenamiento en atribuciones causales, entrenamiento mental, técnicas de relajación y visualización, etc.

Más información en: www.metodolosas.com

También puede escribir a info.metodolosas@gmail.com

Método Losias
Aprender a ser y convivir

- Clases en calma** (Icon: A person meditating)
- Desarrollo de fortalezas** (Icon: A heart with a flame and infinity symbol)
- Concienciación emocional** (Icon: A group of colorful cartoon characters)
- Crecimiento personal** (Icon: A tree growing from two hands)
- Rendimiento óptimo** (Icon: A person reading a book)

www.metodolosas.com



SER, SENTIR, EXPERIMENTAR Y COMPARTIR, LA BASE DE LA EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL (ESI)



Por Zoraida Granados Palma.

Directora, Psicóloga del Gabinete de Psicología CoNpasión, Castellón.
Psicopedagoga Clínica, Sexóloga,
Terapeuta de Pareja y Familia.

NOVEDADES PARA
EDUCAR Y ORIENTAR

■ Conocida es la importancia de la Salud en nuestro desarrollo y bienestar como seres sociales y sexuales desde que nacemos hasta que morimos, por todos los profesionales de la Educación y la Salud, en general y Salud Mental y Sexual, en particular.

Es por ello, que resulta sorprendente, para los profesionales de la Psicología y la Sexología, que una de las áreas que nos procura placer, autoconocimiento y libertad sea poco o escasamente tenida en cuenta e incluso no promocionada. Sin embargo, aunque cada vez en menos ocasiones, volvemos a la etiqueta “educación afectivo sexual” de antaño para promocionar, promover y facilitar el conocimiento de la Educación Sexual Integral (a partir de ahora, ESI).

En contraposición, todavía existe el miedo, recelo y desinformación basada en muchas creencias y estereotipos socioculturales sobre los prejuicios de informar, asesorar y acompañar para la resolución de dudas. Todo este proceso, parte con el objetivo de promover la toma de decisiones fundamentadas en la información, los principios de la promoción de la Salud, la Salud Sexual y Salud Mental.

Es por ello, que todos los profesionales reivindicamos la ESI donde tiene cabida la diversidad de diversidades, es decir, todas las personas independientemente de su etapa en el ciclo vital, desde la diversidad sexual y de género, las personas con discapacidad, con enfermedades raras, crónicas, personas con necesidades específicas de apoyo

educativo (NEAE), y toda persona que desee obtener información y conocerse mejor para relacionarse consigo misma y con las demás personas desde el respeto, el consentimiento y teniendo libertad de decisión.

Especial importancia se le concede a la ESI cuando se inician rutinas o conductas exploratorias, repetitivas o que no siguen las normas, dadas por sentado y así establecidas, pero no explicadas a nuestros pequeños y adolescentes, sobre espacio público y privado, conductas sociadas, pero también respeto de la intimidad y espacio individual. La ESI se hace necesaria para cualquier menor, adolescente y adulto, pero mayormente para los menores que por necesidad en menores que por sus necesidades físicas, psíquicas y/o de desarrollo requieren de profesionales especializados, de apoyos tanto educativos, técnicos como, por ejemplo, los **Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación** (SAAC). ¿Cómo, dónde, cuándo y por quién estos menores, adolescentes y adultos son informados, asesorados y acompañados en la exploración de su cuerpo, de sus hipo/hipersensibilidades, sus propias zonas erógenas y de placer entre otras muchas posibilidades? Definitivamente, queda mucha labor que realizar, pero estamos en el camino de una ESI accesible, diversa y transversal.

Por todo esto, es esencial a día de hoy y por la evolución social y sensibilización sobre la búsqueda de la calidad de vida y la Salud, la aprobación del Proyecto de reforma de la LO2/2010.

Esto supone el nuevo **Proyecto de Ley de Salud Sexual y Reproductiva y de Interrupción Voluntaria del Embarazo (2022)** es un avance que supone, por ejemplo, el acceso a la información, asesoramiento, acompañamiento e intervención psicosexual de calidad para todas las personas independientemente de su ciudad y comunidad; ya que determina la Sanidad Pública como la red de referencia para la interrupción voluntaria del embarazo, lo que posibilita un acceso en igualdad de condiciones. Otro hecho que denota la actual implicación supone la ampliación de la financiación pública de los métodos anticonceptivos, facilitando que todas las mujeres tengan acceso a la anticoncepción, así como el reconocimiento del derecho a la salud menstrual.

Es un avance importante, sí, pero cuando en los cursos, los talleres y las sesiones clínicas en consulta se repiten preguntas que, como alumna ya planteaba en el colegio e instituto, queda demostrado y confirmado que un hecho es tener disponible la información a través de un simple gesto, como es la pantalla de un dispositivo móvil y otro, el proceso interno de leer, procesar, diferenciar y crear un pensamiento crítico de búsqueda activa de información, contrastada y basada en múltiples fuentes de información para poder obtener la mayor información y crear un pensamiento que conlleve una toma de decisiones.



RECOMENDACIONES

Pero, en la Educación Sexual Integral, no en pocas ocasiones se llega antes a la experiencia emocional, erótica, sensual e incluso a las prácticas sexuales estereotipadas y predefinidas en el concepto de relación heterosexual, donde chica y chico han de realizar ciertas prácticas, posturas, y supuestamente, decir y sentir. Incluso pueden ser instrumentos para informar y asesorar en referentes el porno, que bien entendido y teniendo en cuenta que son actrices y actores entrenados, por lo que no se puede replicar en la realidad, porque no somos esas personas, como también lo pueden ser las redes sociales y los llamados influencers.

Todo son herramientas disponibles para docentes, padres, psicólogos y sexólogos para acompañar en una etapa de búsqueda de nuevas experiencias y sensaciones, desde la toma de decisiones reflexiva e informada.

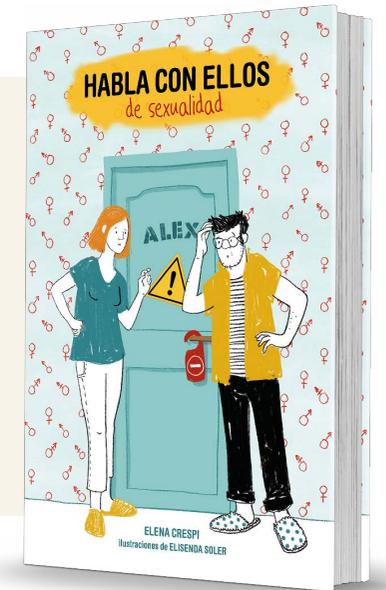
Ya que cuando, en ocasiones, esas experiencias no resultan placenteras, satisfactorias, se han idealizado o que conllevan incluso consecuencias, frecuentemente para la chica, adolescente o mujer. Algunas de esas consecuencias pueden ser más conocidas que otras; como por ejemplo, las infecciones de transmisión sexual (ITS), un posible embarazo no planificado pero menos conocidas o asociadas a una práctica

sexual pueden ser un malestar, dolor, escozor localizados o a nivel más general en las zonas genitales externas o internas e incluso alguna microlesión, el resultado de explorar el deseo, la búsqueda del placer y los referentes asociados a estas prácticas y posturas sexuales suponen una exposición sin protección, pero también sin información y asesoramiento por profesionales que pueden facilitar alternativas, posibilidades y referencias de métodos anticonceptivos, juguetes eróticos o juegos sexuales, prevención de posibles accidentes, caídas o lesiones.

Es imprescindible obtener información, consejo y asesoramiento de profesionales de la Psicología y Sexología que faciliten la resolución y respuesta de esas dudas, dificultades y miedos que no facilitan el autoconocimiento, el placer.

Como ejemplo de Proyecto que puede ser útil y herramienta para todas las personas, se puede destacar el proyecto divulgativo **Dibujando el género**, basado en el libro Dibujando el género, que tiene como objetivo acercar las aportaciones de los estudios de género a un público amplio. El proyecto está elaborado por **Gerard Coll-Planas y María Vidal**.

En definitiva, el ser, sentir, experimentar y compartir, desde la Educación Sexual Integral sin tabús.



HABLA CON ELLOS DE SEXUALIDAD

Elena Crespi Asensio. 2019. Lunweg Editores.

Una herramienta nueva para abordar la educación sexual de las nuevas generaciones. Una preocupación compartida tanto por los padres como por sus hijos, con el objetivo de romper los estereotipos y conseguir una vida sexual y afectiva sana.



MUJERES Y AUTISMO. LA IDENTIDAD CAMUFLADA

María Merino Martínez y cols. 2022. Altaria Editorial.

Este libro es una compilación de experiencia y conocimiento con capítulos especiales. Todas las personas que participan en él conocen, comprenden y quieren a las personas con autismo y han buscado aportar su propio conocimiento y sensibilidad.

BIBLIOGRAFÍA

Ministerio de Igualdad. Igualdad. 30/08/2022. Igualdad remite el Proyecto de Ley de Salud Sexual y Reproductiva y de Interrupción Voluntaria del Embarazo a las Cortes Generales [Comunicación/Notas de prensa]

Crespi, E. (2019). *Habla con ellos de sexualidad*. Madrid. Lunweg Editores.

Barbé i Serra, A., Carro Ibarra, S. y Vidal Novellas, C. (2014). *La construcción de las identidades de género. Actividades para trabajar con jóvenes y adolescentes*. Madrid. Editorial Catarata. Colección Edupaz.

Proyecto Dibujando el género. Universidad de Vic y Universidad Central de Cataluña.

Coll-Planas, G. y Vidal, M. (2013). *Dibujando el género*. Edicions 9.