



**Universidad**  
Zaragoza

**Trabajo Fin de Grado**  
**Magisterio en Educación Primaria**

**EDUCACION AFECTIVO-SEXUAL EN**  
**PERSONAS CON DISCAPACIDAD**  
**INTELECTUAL**

**AFFECTIVE-SEXUAL EDUCATION IN PEOPLE WITH**  
**INTELLECTUAL DISABILITIES**

**Autora:**

**LORENA ARDANUY PERNA**

**Directora:**

**M.<sup>a</sup> ELENA VIÑERTA SERRANO**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**2022/2023**

## **ÍNDICE**

1. Introducción .....	4
2. Metodología y objetivos .....	5
3. Justificación del tema .....	5
4. Marco teórico .....	7
4.1 El papel de las leyes orgánicas educativas en la educación afectivo/sexual .....	7
4.2 Tránsito legislativo de la educación especial .....	8
➤ De la exclusión a la ley Moyano .....	8
➤ La década de 1970 .....	10
➤ Políticas de integración educativa .....	11
➤ Primeros pasos hacia la inclusión .....	12
➤ El cambio de siglo .....	13
4.3 Modalidades de atención a las necesidades educativas especiales .....	17
5. Discapacidad intelectual.....	20
5.1 Conceptualización del término.....	20
5.2 Sexualidad en función de discapacidad intelectual .....	22
5.3 Desarrollo afectivo sexual en personas con discapacidad intelectual .....	23
6. Medidas de atención a las NEE en centros de educación especial .....	24
6.1 Escolarización en centro ordinario y centro de educación especial .....	24
6.2 Medidas relativas a la escolarización del alumnado con NEE .....	26
6.3 Alumnado escolarizado en centro de educación especial .....	27
6.4 Metodologías de innovación .....	29
6.5 Transición en la vida escolar de alumnado con discapacidad intelectual .....	33
7. Programas de transición a la vida adulta .....	34
7.1 Estructura curricular .....	36
7.2 ¿Qué hay después de los programas de transición a la vida adulta? .....	37
8. Conociendo nuestra Sexualidad a través de la literatura: Respeto, Diversidad y Empoderamiento.....	39
8.1 Contextualización .....	39
8.2 Justificación de la propuesta .....	41
8.3 Relación de la propuesta con la literatura .....	42
8.4 Marco conceptual .....	43
9. Propuesta. Contextualización del entorno .....	46
9.1 Aspectos a tener en cuenta antes de iniciar el taller .....	47
9.2 Temporalización .....	48
9.3 Objetivos generales .....	48
9.4 Objetivos, contenidos y criterios de evaluación .....	49
9.5 Metodología .....	49
9.6 Evaluación .....	50
9.7 Desarrollo del taller .....	52
10. Conclusiones .....	63
11. Referencias bibliográficas .....	65
12. Anexos .....	70

## **RESUMEN**

Este estudio se enfoca en la educación afectivo-sexual en personas con discapacidad intelectual. Explora la evolución legislativa que ha influido en su abordaje, y presenta una propuesta de intervención basada en la revisión de literatura y buenas prácticas. Además, analiza tablas y gráficos relevantes para ofrecer una visión visual del panorama actual y los desafíos en la educación sexual adaptada. La inclusión educativa y social emerge como un concepto fundamental, examinando cómo se traduce en la adaptación curricular y en la creación de ambientes de aprendizaje inclusivos, con el fin de garantizar una educación afectivo-sexual y respetuosa para las personas con discapacidad intelectual.

## **SUMMARY**

This study focuses on affective-sexual education in individuals with intellectual disabilities. It explores the legislative evolution that has influenced its approach and presents an intervention proposal based on literature review and best practices. Additionally, it analyzes relevant tables and graphs to provide a visual overview of the current landscape and challenges in adapted sexual education. Educational and social inclusion emerges as a fundamental concept, examining how it translates into curriculum adaptation and the creation of inclusive learning environments, with the aim of ensuring respectful affective-sexual education for individuals with intellectual disabilities.

**Palabras clave:** Educación especial, Necesidades Educativas Especiales, Discapacidad Intelectual, Educación afectivo-sexual, Inclusión, Programas TVA.

## **1. INTRODUCCIÓN**

La inclusión social y educativa de las personas con discapacidad ha sido un tema de creciente importancia en las últimas décadas. El nuevo enfoque educativo parte del reconocimiento de la exclusión que los sistemas educativos tradicionales hicieron a numerosos individuos con discapacidad o les brindaron una educación de menor calidad, en comparación con sus pares sin discapacidad.

Como resultado, se ha promovido un cambio de paradigma hacia la educación inclusiva, con el objetivo de garantizar que todas las personas, independientemente de sus capacidades, tengan igualdad de oportunidades de aprendizaje y participación ciudadana.

A través de una revisión exhaustiva de la literatura existente, se examinarán los marcos teóricos, las políticas y las mejores prácticas relacionadas con la inclusión educativa de las personas con discapacidad. Además, se abordará el tema de la inclusión social y educativa de las personas con discapacidad, explorando tanto el marco legislativo como los desafíos y oportunidades en el ámbito educativo y laboral.

El concepto de Educación Especial ha experimentado un trayecto legislativo significativo a lo largo del tiempo. Inicialmente, la Educación Especial se centraba en la creación de centros educativos específicos para atender a estudiantes con discapacidad. Sin embargo, con el avance de la perspectiva de la inclusión, se ha promovido un cambio hacia la Educación Inclusiva, que busca integrar a los estudiantes con discapacidad en entornos educativos regulares.

En este contexto, los Programas de Tratamiento y Valoración de Alumnos (PTVA) desempeñan un papel fundamental. Estos programas buscan evaluar las necesidades educativas individuales de los estudiantes con discapacidad y diseñar estrategias personalizadas para su desarrollo académico y social. Los PTVA se convierten en una herramienta clave para apoyar la inclusión educativa y garantizar que los estudiantes con discapacidad reciban una educación de calidad y adecuada a sus necesidades.

A través de un análisis de la literatura, también se han explorado las barreras y prejuicios que históricamente han obstaculizado el acceso de las personas con Discapacidad Intelectual a una educación afectivo-sexual integral. Por consiguiente, realizar prácticas para superar los estereotipos sociales es fundamental para proporcionar una educación sexual inclusiva ya que, la sexualidad es un derecho universal.

En última instancia, se espera que este estudio contribuya a una mayor comprensión de la importancia de la inclusión de las personas con discapacidad en el ámbito educativo, así como a la identificación de posibles mejoras en las prácticas y políticas existentes.

## **2. METODOLOGÍA Y OBJETIVOS**

El presente estudio se adhiere a un enfoque metodológico cualitativo con el propósito de indagar en las intersecciones entre la inclusión social y la educación afectivo-sexual en el contexto de las personas con discapacidad intelectual. Este enfoque se ha seleccionado debido a su idoneidad para abordar la complejidad y la riqueza de las experiencias, perspectivas y significados entrelazados en este tema.

El punto de partida ha sido la revisión bibliográfica a través de informes, artículos, manuales, materiales docentes, entre otros. La selección de las fuentes de información se ha realizado de manera intencionada, buscando aquellas que son relevantes para el tema de estudio y que proporcionan perspectivas y datos significativos sobre la inclusión de las personas con discapacidad en diferentes contextos.

Para ello, la recopilación de datos se llevará a cabo mediante entrevistas y la revisión sistemática y exhaustiva de la información recopilada. Se analizarán los documentos y recursos online, extrayendo los aspectos relevantes y destacados relacionados con el tema en cuestión. Se prestará especial atención a las perspectivas teóricas, políticas, legales, prácticas y experiencias de los diferentes actores involucrados en la inclusión.

En cuanto a los objetivos que se pretenden alcanzar, señalar los siguientes:

1. Analizar la evolución del concepto de educación especial y la inclusión educativa en el marco legal y normativo.
2. Identificar los principales retos y barreras que aún persisten en el ámbito de la educación afectivo-sexual.
3. Contribuir con alternativas que favorezcan el desarrollo afectivo-sexual de las personas con Discapacidad Intelectual.

## **3. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA**

En primer lugar, es crucial destacar que la inclusión educativa y social es un principio que se deriva de los Derechos Humanos reconocidos en diversos instrumentos legales internacionales, como la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones

Unidas. Estos instrumentos establecen la obligación de los Estados de promover y asegurar la igualdad de acceso a una educación de calidad y a la plena participación en la sociedad para todas las personas, sin importar su condición de discapacidad.

Además, dicha inclusión conlleva numerosos beneficios tanto para las personas con discapacidad como para la sociedad en su conjunto. Contribuye a la construcción de una sociedad más justa y cohesionada. Al fomentar la convivencia y el respeto hacia la diversidad, se promueve una cultura de respeto y tolerancia, que trasciende las barreras sociales y contribuye a la construcción de una sociedad más inclusiva y solidaria.

Sin embargo, a pesar de los avances en materia legislativa y de políticas inclusivas, persisten desafíos y obstáculos que limitan la efectiva inclusión educativa y social de las personas con discapacidad. Estos desafíos pueden estar relacionados con la falta de accesibilidad física, la discriminación, la falta de formación de los profesionales de la educación, entre otros aspectos.

Consideramos al igual que Rendueles (2020) que “la desigualdad está detrás de una cantidad asombrosa de trayectorias vitales dañadas y dilemas colectivos.” Y, en concordancia con esta idea y con la importancia de caminar hacia modelos de sociabilidad humanas regidos por la igualdad, surge la necesidad de abordar una temática crucial, pero a menudo pasada por alto: la educación afectivo-sexual en este sector de la población.

La falta de acceso a una educación que promueva una comprensión saludable de la sexualidad puede perpetuar desigualdades de género y limitar las oportunidades de desarrollo personal y social. Además, la falta de visibilidad y voz de este colectivo ha llevado a la marginalización de sus experiencias y necesidades en discusiones sobre sexualidad y género.

En este contexto, en el presente Trabajo de Fin de Grado se propone diseñar e implementar una intervención innovadora que utilice libros infantiles y juveniles como herramientas pedagógicas, poniendo el foco en una educación afectivo-sexual inclusiva y basada en la igualdad de género, para contribuir a desafiar las normas de género opresivas y a fomentar el respeto mutuo. Contribuyendo a superar las barreras impuestas por las normas de género y las estructuras de poder desiguales, entre ellos, la cuestión que emerge cuando escasamente son categorizados como sujetos con plenos derechos sexuales, sino prevaleciendo la mirada de “niños eternos” (Riviera, 2008).

## 4. MARCO TEÓRICO

### 4.1. EL PAPEL DE LAS LEYES ORGÁNICAS EDUCATIVAS EN LA EDUCACIÓN AFECTIVO/SEXUAL

A lo largo de las últimas décadas, la evolución legislativa en relación con la educación afectivo-sexual en el ámbito educativo ha experimentado diversos cambios significativos. Estos cambios reflejan una progresiva transformación en la percepción social sobre abordar la educación sexual de manera integral y adaptada a las necesidades de los estudiantes. A continuación, se destacan algunos momentos claves en esta trayectoria:

En la década de 1980, la promulgación de marcos constitucionales sentó las bases para una sociedad caracterizada por una mayor apertura y equidad. A pesar de ello, la educación afectivo-sexual no fue objeto de una consideración explícita en la legislación educativa de la época. Durante las décadas de 1980 y 1990, se observaron avances iniciales en la **Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)** de 1990. En el Preámbulo, podemos observar como la ley hace evidente la necesidad de proporcionar una educación a los estudiantes para que desarrollen su identidad, fomentando valores de tolerancia y respeto para participar responsablemente en la sociedad. También hace referencia a una educación para todos y todas “para la superación de los estereotipos sociales asimilados a la diferenciación por sexos, empezando por la propia construcción y uso del lenguaje”.

No obstante, a finales de la década de 1990 y principios de los años 2000, la educación afectivo-sexual experimentó un cambio de paradigma en la legislación educativa. La **Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE)** de 2002, que no llegó a implementarse en su totalidad, abordaba la educación en valores y la formación integral de los estudiantes. Sin embargo, aún no proveía una orientación precisa sobre la manera en que se debería tratar la educación sexual en las instituciones educativas.

Ambas leyes estaban “orientadas hacia la igualdad de oportunidades y la prevención de desigualdades” (Bejarano, Mateos s.f). Fue con la promulgación de la **Ley Orgánica de Educación (LOE)** en 2006 cuando se estableció un marco más específico en relación con la educación afectivo-sexual. La LOE pone el foco en las escuelas como promotoras de reconoció la importancia de incorporar dicha educación como parte integral de la educación en valores y ciudadanía<sup>1</sup>. Por consiguiente, se delegó a las comunidades autónomas la responsabilidad de

---

<sup>1</sup> La nueva materia de Educación para Ciudadanía y los Derechos Humanos facilitaba la inclusión de esos contenidos.

definir contenidos y enfoques. En este periodo también surgieron guías y recursos para orientar a los centros educativos en la implementación de programas de educación sexual.

La **Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE)**, promulgada en 2021, establece la necesidad de proporcionar una educación sexual integral y adecuada, basada en valores de diversidad, igualdad de género y respeto. La ley enfatiza que la educación afectivo-sexual debe considerarse un componente esencial de la formación integral de los estudiantes, siendo abordada de manera transversal en todas las áreas curriculares. Esta transversalidad busca promover una visión holística de la educación sexual, reconociendo que aspectos como el respeto, la igualdad, la autoestima y la prevención de la violencia de género son componentes fundamentales.

Además, la Ley subraya la importancia de ofrecer a los estudiantes información precisa y basada en evidencia científica sobre la sexualidad humana, el consentimiento y la diversidad de orientaciones sexuales e identidades de género. También hace hincapié en la promoción de relaciones saludables y en el fomento de la igualdad entre los géneros como ejes centrales de la educación afectivo-sexual.

La LOMLOE se distingue por proporcionar orientación específica y estructurada sobre la educación afectivo-sexual, alentando a los centros educativos a diseñar estrategias pedagógicas y materiales didácticos que promuevan un enfoque inclusivo y respetuoso hacia la diversidad sexual y de género. La ley reconoce que esta educación es esencial para empoderar a los estudiantes, permitiéndoles tomar decisiones informadas y responsables en relación con su salud sexual y emocional.

La evolución en legislación sobre la educación afectivo-sexual en España ha sido un proceso gradual, pasando de una atención discreta en décadas anteriores a una incorporación más explícita y orientada a valores en la actualidad. Estos cambios reflejan la creciente comprensión de la importancia de brindar a los estudiantes una educación afectivo-sexual informada, respetuosa y equitativa.

## **4.2. TRÁNSITO LEGISLATIVO DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL**

### **➤ DE LA EXCLUSIÓN A LA LEY MOYANO**

La forma de entender la diversidad ha evolucionado a lo largo de la historia de la educación. Hace apenas medio siglo, la idea de que las personas con discapacidad o diferencias físicas



fueran consideradas con los mismos derechos que los demás, era impensable. En aquel entonces, se negaba incluso el derecho fundamental a la educación.

Son muchos los ejemplos que pueden darse a lo largo de la historia sobre cómo las personas con discapacidad han sido excluidas, criminalizadas y repudiadas, tanto del ámbito social, educativo y demás ámbitos.

En las sociedades nómadas antiguas, las personas con discapacidades se enfrentaban en muchas ocasiones a grandes desafíos para adaptarse a las demandas del estilo de vida. Estas tribus, se trasladaban en busca de tierras más favorables, y la presencia de personas con discapacidad suponía un obstáculo para estas migraciones, lo que podía desencadenar en el abandono de dichas personas para que no afectara negativamente al grupo en su conjunto.

Tal y como afirma Hernández Gómez, el abandono no era la única manera de exclusión social. “La comunidad indígena Salvia, en Suramérica, daba muerte a los miembros que mostraran alteraciones físicas, tanto congénitas como adquiridas; otro tanto ocurría en la India, donde estos eran lanzados al sagrado río Ganges. Asimismo, en Grecia antigua, y especialmente en Esparta, las leyes eran severas con las personas que presentaran alguna discapacidad.”. Un ejemplo de ello son Las Leyes de Licurgo (siglo IX a. C.), las cuales “dictaminaban que los niños recién nacidos que presentaran alguna debilidad o deformación tenían que ser arrojados desde lo alto del monte Taigeto” (citado por Santofimio-rojas, 2015).

En la Edad Media, “La persona que tenía una discapacidad, ya fuera física o psíquica, era considerada como un tipo de demonio, se concebía como un castigo divino creado por el mismísimo Diablo, por ello no sólo se pretendía que quedase excluido completamente de la sociedad, sino además perseguirlo”. De esta manera, surgen hospitales y conventos donde se alojan los enfermos psíquicos y deficientes mentales. Una forma de aislar, confinar y perseguir a toda aquella persona que no estuviera dentro de la lógica del momento.

Llegados a este punto no podemos olvidar que, tal y como afirma Rendueles (2020), “la experiencia histórica muestra que los incrementos de la desigualdad están relacionados con la fragilidad social, la disminución de la solidaridad comunitaria y el aumento de la desconfianza colectiva”. Y es que, las experiencias de desigualdad social configuradas históricamente han destruido los vínculos sociales indispensables para cualquier proyecto de emancipación social.

En este sentido, es necesario destacar diferentes legislaciones que se han ido aplicando y consolidando históricamente y que, en mayor o menor intensidad, han influido

significativamente en los procesos de inclusión social. Es el caso por ejemplo de la **Ley** de Instrucción Pública de 1857, conocida por **Ley Moyano**, considerada como el primer conjunto de regulaciones educativas integrales en España, ya que pretendía superar el enfoque selectivo de la educación escolar en aquel momento.

Esta Ley, en su artículo 108 exhortaba al Gobierno a establecer un centro especializado para personas ciegas y sordas en cada distrito universitario, pero, cualquier otro tipo de discapacidad o diferencia seguía siendo excluido del sistema educativo. Comienza así, un camino desafiante hacia la búsqueda de soluciones para la diversidad.

En 1914, se estableció a nivel estatal el **Patronato Nacional de Anormales**, un organismo encargado de la atención y educación de personas con discapacidades físicas, mentales y sensoriales en España. Este organismo, que se extendió por todo el país, tuvo un papel fundamental en la atención a las necesidades de las personas ciegas, sordomudas y anormales<sup>2</sup>.

#### ➤ **LA DÉCADA DE 1970**

En el año 1970, se aprueba la **Ley General de Educación (LGE)**, la cual fue el primer marco legal en reconocer, de manera oficial, la educación especial dentro del sistema educativo español. Esta Ley, posibilitó la educación en paralelo mediante la creación de centros educativos especiales para personas con discapacidades severas y, en menor medida, promovió la escolarización de las personas con discapacidades leves en unidades de educación especial dentro del sistema educativo regular.

La aprobación de la LGE en 1970 tuvo lugar en un contexto histórico marcado por el régimen franquista en España. En esta época, la segregación educativa por capacidades y la diferenciación educativa por género eran prácticas comunes en el sistema educativo español. Estamos ante un modelo que, apuesta por la segregación y separación del alumnado con discapacidad, haciendo especial hincapié en la creación de centros específicos, en lugar de la habilitación de unidades de Educación Especial dentro del sistema ordinario.

Estas iniciativas no resultaron satisfactorias, ya que estas aulas especiales se convirtieron en un destino para aquellas personas consideradas “problemáticas” por los docentes, lo que contribuyó a la estigmatización de los estudiantes y a su exclusión del sistema educativo

---

<sup>2</sup> En la actualidad, se ha abandonado el uso del término “anormales” debido a su connotación negativa y se ha sustituido por el término “personas con discapacidad” o “personas con necesidades educativas especiales”

regular. Es por ello que, en 1978, se publica el **Plan Nacional de Educación Especial**, planteándose la necesidad de iniciar la escolarización de los alumnos con discapacidades en la escuela ordinaria.

### ➤ **POLÍTICAS DE INTEGRACIÓN EDUCATIVA**

Tras la muerte del dictador Franco, en 1975, años más tarde se promulga la actual **Constitución Española de 1978**. En su artículo 27, referido a la Educación, deja constancia de que:

1. Todos tienen el derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza.
2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.
8. Los poderes públicos inspeccionarán y homologarán el sistema educativo para garantizar el cumplimiento de las leyes.

En consecuencia, se establece como norma la igualdad de oportunidades para todas las personas en el ámbito educativo, sin importar sus particularidades personales y/o sociales. Además, deja constancia de que es responsabilidad de las autoridades públicas garantizar que se cumpla dicho mandato.

El mismo año que se aprueba la Constitución Española, se publica el **Informe Warnock** en Reino Unido, teniendo una gran repercusión a nivel internacional. Dicho informe, propuso una perspectiva más amplia a cerca del concepto de Educación Especial, enfatizando en la necesidad de considerar las diferencias individuales de cada persona para proporcionar una educación inclusiva y adaptada a sus necesidades. Se apuesta por la integración de las personas que reciben educación especial y de las que están en el régimen ordinario, creando así un único grupo.

Además, también recomendó un enfoque multidisciplinario que involucra a profesionales de la educación, salud y los servicios sociales para identificar y abordar las necesidades de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales.

Esta gran influencia en la evolución de la educación especial, se vio reflejada con la **Ley de Integración Social de los Minusválidos (1982)**, estableciendo una serie de medidas para promover la integración social de las personas con discapacidad en la sociedad y acabar con la marginación que habían sufrido hasta entonces.

Según Casanova (2011), esta ley fue un paso intermedio hacia la integración de aquel momento, y posteriormente, hacia la inclusión. “Este ha sido, en buena parte, el proceso seguido desde la educación especial hacia la integración como paso intermedio y, después, hasta la inclusión que estamos trabajando ahora e intentando lograr en condiciones de calidad para una mejor sociedad y vida de todos los ciudadanos.”

Continuando con el recorrido legislativo, destacar el *Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la educación especial*, en el cual se desarrollan los aspectos educativos recogidos en la LISMI. Mediante programas de integración escolar de alumnado con discapacidad en el sistema educativo ordinario, comienza la “integración” del alumnado con necesidades educativas. Esta Ley marcó un hito fundamental en la historia de la educación, siendo el paso previo a planteamientos más inclusivos.

### ➤ **PRIMEROS PASOS HACIA LA INCLUSIÓN**

Como señalan Cabrerizo y Rubio (2007), el modelo educativo inclusivo no empieza a consolidarse hasta la **Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo** (LOGSE, 1990), la cual en el Artículo 36 establece:

1. El sistema educativo dispondrá de los recursos necesarios para que los alumnos con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, puedan alcanzar dentro del mismo sistema los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos.

“Se establece como norma la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales en la escuela ordinaria —siempre que sea posible—, previa evaluación psicopedagógica y dictamen de escolarización de los equipos de orientación u orientadores correspondientes.” (Casanova, 2011)

Esto supuso un cambio significativo en la forma en que se abordaba la educación de las personas con discapacidad en el estado español, ya que se pasó de un modelo segregado y centrado en la deficiencia, a un modelo integrador y centrado en la diversidad. Además,

Tal repercusión tuvo la ley con la implementación del concepto de las Necesidades Educativas Especiales, que tuvo respaldo a nivel mundial por parte de la **Declaración de Salamanca** (1994). La conferencia fue convocada por la UNESCO en colaboración con el Gobierno español, y contó con la participación de más de 90 países y organizaciones internacionales. El Marco de Acción de Salamanca estableció principios y estrategias para proporcionar una

respuesta eficaz a la diversidad en el entorno escolar y, por tanto, para lograr una educación inclusiva de calidad.

La Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), en su capítulo V, artículo 36, establece que la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales se regirá por los principios de normalización e integración.

En 1995, se aprueba la **Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes** (LOPEG). Dicha normativa supone un avance en el reconocimiento de la diversidad en el ambiente educativo, y la necesidad de establecer medidas para la atención a la diversidad y la inclusión. Por ello, en la disposición adicional segunda, referida a la escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales, dice lo siguiente:

*“(...) A estos efectos, se entiende por alumnos con necesidades educativas especiales aquellos que requieran, en un período de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas por padecer discapacidades físicas, psíquicas o sensoriales, por manifestar trastornos graves de conducta, o por estar en situaciones sociales o culturales desfavorecidas.”*

Se puede observar que no solo se hace referencia a discapacidades, sino también a desigualdades educativas que pueden derivar del entorno cultural o social del estudiante.

### ➤ **EL CAMBIO DE SIGLO**

En el año 2002 se aprueba la **Ley Orgánica de Calidad de la Educación** (LOCE), la cual no llegó a aplicarse debido a la falta de consenso político y a la oposición de gran parte de la comunidad educativa. La LOCE pretendía establecer un sistema educativo más competitivo y selectivo, a través de medidas que fomentaban la segregación y la exclusión educativa de aquellas personas que no se ajustaban a sus estándares establecidos.

Ante las fuertes críticas, el Gobierno decidió retirar la LOCE en 2004 y sustituirla por una nueva reforma, la **Ley Orgánica de Educación** (LOE), que finalmente se aprobó en **2006**. En el Preámbulo, contempla la diversidad del alumnado como un principio y no como una medida, haciendo alusión a ‘‘ La adecuada respuesta educativa a todos los alumnos se concibe a partir del principio de inclusión, entendiendo que únicamente de ese modo se garantiza el desarrollo de todos, se favorece la equidad y se contribuye a una mayor cohesión social.’’

En el capítulo I de su título II, realiza una nueva categorización entre el alumnado, cambiando el término de “Necesidad Específica” por el de “Necesidades Educativas de Apoyo Educativo” (NEAE). Ya no habla solo de alumnado con discapacidades, sino que incorpora al alumnado que presenta necesidades educativas especiales (Sección I), al alumnado con altas capacidades intelectuales (Sección II), al alumnado con integración tardía en el sistema educativo (Sección III) y, al alumnado con dificultades específicas de aprendizaje (Sección IV).

En lo referente a la escolarización, destacar el artículo 74, favoreciendo la educación inclusiva y promoviendo tanto la autonomía de los centros como la flexibilidad del sistema en todos sus aspectos:

*La escolarización del alumnado que presenta necesidades educativas especiales se regirá por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y la permanencia en el sistema educativo, pudiendo introducirse medidas de flexibilización de las distintas etapas educativas, cuando se considere necesario. La escolarización de este alumnado en unidades o centros de educación especial, que podrá extenderse hasta los veintiún años, sólo se llevará a cabo cuando sus necesidades no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios.*

La normativa española no es la única que promulgó y promovió el concepto de inclusión. Ese mismo año, la ONU aprobó la **Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad** (2006), un tratado internacional que establece el marco de protección y promoción de los derechos de las personas con discapacidad en todo el mundo.

El Estado español ratificó esta Convención un año después, lo que significó que se comprometió legalmente a garantizar y promover los derechos de las personas con discapacidad en todas las áreas de la vida, incluyendo la educación. La Convención establece que la educación debe ser un medio para promover el pleno desarrollo de las personas con discapacidad, su participación en la vida social y económica y su inclusión en la sociedad.

En 2013 se aprueba la **Ley de Educación para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)**, la cual no presenta cambios significativos en cuanto a la inclusión educativa, pero sí supone un cambio en el sentido educativo de la LOE mediante la modificación de la misma. Un ejemplo de estas modificaciones respecto a las necesidades específicas de apoyo educativo, se ve reflejado en la Sección cuarta con el artículo 79.bis, señalando:

1. Corresponde a las Administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para identificar al alumnado con dificultades específicas de aprendizaje y valorar de forma temprana sus necesidades.
2. La escolarización del alumnado que presenta dificultades de aprendizaje se regirá por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y permanencia en el sistema educativo.
3. La identificación, valoración e intervención de las necesidades educativas de este alumnado se realizará de la forma más temprana posible, en los términos que determinen las Administraciones educativas.

Además, señalar que hace una modificación del artículo 71 de la LOE, quedando el apartado 2 de la siguiente manera:

1. Corresponde a las Administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, TDAH, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado.»

Introduce el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) dentro del Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) y, por ende, las Administraciones educativas también deben dar una respuesta inclusiva.

Finalmente, la LOMCE fue derogada en 2020 y, un año después, entró en vigor la actual **Ley Orgánica de Mejora de la LOE (LOMLOE)**. Esta nueva ley, revierte todos los cambios de la anterior y vuelve a la situación que establecía la LOE. Pone el foco en las necesidades específicas de cada alumno y alumna y en la adaptación del sistema educativo a la diversidad del alumnado. Del mismo modo, hace una conceptualización acerca de las NEE y NEAE.

La correlación y distinción entre ambas instancias radica en que el conjunto de estudiantes con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) abarca tanto a los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) como a todas las circunstancias expuestas en el artículo 71.2. Sin embargo, no todos los estudiantes con NEAE son automáticamente catalogados como NEE, dado que para que un estudiante pueda ser clasificado como NEE es necesario que al menos cumpla con alguna de las condiciones del artículo 73.1.

**Tabla 1: Características alumnado NEE**

<u><b>ALUMNADO NEE</b></u>	
<p><u>Artículo 73.1.</u> Se entiende por alumnado que presenta necesidades educativas especiales, <b>aquel que afronta barreras que limitan su acceso, presencia, participación o aprendizaje, derivadas de discapacidad o de trastornos graves de conducta, de la comunicación y del lenguaje</b>, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, y que <b>requiere determinados apoyos y atenciones educativas específicas</b> para la consecución de los objetivos de aprendizaje adecuados a su desarrollo.</p>	
<b>DISCAPACIDAD FÍSICA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Lesiones de origen cerebral</li> <li>-Lesiones de origen medular</li> <li>-Trastornos neuromusculares, etc.</li> </ul>
<b>DISCAPACIDAD INTELECTUAL</b>	Leve -Moderada- Grave- Profunda
<b>DISCAPACIDAD SENSORIAL</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Discapacidad Auditiva</li> <li>-Discapacidad Visual</li> </ul>
<b>TRASTORNOS DISRUPTIVOS DEL CONTROL DE LOS IMPULSOS Y DE LA CONDUCTA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Trastorno negativista desafiante</li> <li>-Trastorno de la personalidad antisocial, etc.</li> </ul>
<b>TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Trastorno de Asperger</li> <li>-Trastorno desintegrativo infantil</li> <li>-Trastorno generalizado del desarrollo no especificado</li> </ul>
<b>TRASTORNO DE RETT</b>	
<b>TRASTORNOS DE LA CONDUCTA ALIMENTARIA Y LA INGESTA DE ALIMENTOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Bulimia nerviosa</li> <li>-Anorexia Nerviosa</li> <li>-Trastorno por atracones, etc.</li> </ul>
<b>TRASTORNOS GRAVES DEL DESARROLLO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Retrasos evolutivos graves o profundos</li> <li>-Trastornos graves del desarrollo del lenguaje</li> <li>-Trastornos graves del desarrollo psicomotor</li> </ul>
<b>TRASTORNOS GENÉTICOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Síndrome Down</li> <li>-Síndrome X - Frágil</li> </ul>
<b>ENFERMEDADES RARAS O CRÓNICAS</b>	Atención especializada o supervisión constante
<b>PLURIDEFINIENCIA</b>	
<b>OTROS TRASTORNOS GRAVES DE LA COMUNICACIÓN Y EL APRENDIZAJE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Trastorno de la comunicación no especificado</li> <li>-Trastorno de la comunicación social</li> <li>-Otros que requieran medidas de atención a la diversidad o atención especializada</li> </ul>

**Fuente:** Mónica Diz Orienta. Plan de Atención a la Diversidad **Elaboración:** propia



**Tabla 2: Características alumnado NEAE**

<b><u>ALUMNADO NEAE</u></b>	
<p><u>Artículo 71.2.</u> Alumnos y alumnas que requieran una <b>atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales</b>, por retraso madurativo, por trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación, por trastornos de atención o de aprendizaje, por desconocimiento grave de la lengua de aprendizaje, por encontrarse en situación de vulnerabilidad socioeducativa, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo o por condiciones personales o de historia escolar.</p>	
<b>ALTAS CAPACIDADES INTELLECTUALES</b>	Alumnado que maneja y relaciona diferentes recursos cognitivos de tipo lógico, numérico, espacial, de memoria, verbal y creativo, o bien destaca especialmente y de forma excepcional en el manejo de uno o varios de ellos.
<b>TRASTORNOS DE ATENCIÓN O DE APRENDIZAJE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Aprendizaje de la lectura</li> <li>-Aprendizaje de la escritura</li> <li>-Aprendizaje del cálculo</li> <li>-Con déficit de atención</li> <li>-Con déficit de atención e hiperactividad</li> </ul>
<b>INCORPORACIÓN TARDÍA AL SISTEMA EDUCATIVO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Con desconocimiento de la lengua cooficial sin/con desfase curricular</li> <li>-Con desconocimiento de la lengua castellana sin/con desfase curricular</li> <li>-Con desfase curricular</li> </ul>
<b>ESPECIALES CONDICIONES PERSONALES O DE HISTORIA ESCOLAR</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Retraso madurativo</li> <li>-Desconocimiento grave de la lengua de instrucción</li> <li>-Con atención hospitalaria</li> <li>-Con atención domiciliaria</li> <li>-Dificultades psicolingüísticas (específicas de la lengua, articulatorias, Trastorno comunicativo)</li> <li>-En situación de desventaja socio-educativa</li> </ul>

**Fuente:** Mónica Diz Orienta. Plan de Atención a la Diversidad – Alicia Jaén Martínez. **Elaboración:** propia

#### **4.3.MODALIDADES DE ATENCIÓN A LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES**

El concepto de educación especial ha evolucionado a lo largo de la historia. García Hoz (1968), acuñaba el término de “Pedagogía diferencial”, la UNESCO (1951) hablaba de una “Enseñanza especial”, y en EEUU hacían referencia al término “Educación especial”, el cual ha sido generalizado en nuestro país hasta la actualidad. (Grau, 1998)

Según Alfonso (2010) “Se puede considerar como alumno/a con necesidades educativas especiales, a todo aquel/aquella que requiera, en un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella determinados apoyos y atenciones educativas específicas por padecer discapacidades físicas, psíquicas, sensoriales o por manifestar graves trastornos de la personalidad o de conducta.” Aquel alumnado que padece una discapacidad y precisa de apoyos, en cualquier momento del periodo educativo, requerirá una serie de adaptaciones para poder atender a las necesidades educativas.

Durante la Ley LOCE, se establecieron una serie de modalidades educativas de escolarización, recogidas en el artículo 15 del Decreto 147/2002, diferenciando cuatro tipos:

- Modalidad A: Integración total en el aula ordinaria.
- Modalidad B: Aula ordinaria con apoyos variables.
- Modalidad C: Aula de Educación Especial.
- Modalidad D: Centro Específico de Educación Especial.

Con la entrada en vigor de la Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE), en su artículo 13 “Modalidades de escolarización”, estableció la siguiente clasificación:

1. La escolarización inclusiva responderá a una de las siguientes modalidades:

- a) Escolarización en centros ordinarios. Algunos de estos centros podrán constituirse como centros ordinarios de atención preferente.**

Se considera una de las modalidades de escolarización más integradora. En este enfoque, se presta atención a los estudiantes que tienen la capacidad de seguir el plan de estudios estándar, pero que pueden necesitar asistencia técnica para acceder al plan o la aplicación de medidas para adaptar y reforzar su educación.

En este contexto, los centros ordinarios se convierten en espacios de aprendizaje para estudiantes con una variedad de necesidades educativas. Estos estudiantes siguen el currículo establecido para su nivel educativo, en concordancia con el Proyecto Curricular y la Programación de Aula. Se realizan ajustes curriculares mínimos y se proporcionan apoyos específicos según las necesidades individuales de cada estudiante.

Destacar que la posibilidad de que algunos centros se transformen en centros de atención preferente, implica una mayor inversión en recursos, formación docente y estrategias

pedagógicas específicas, atendiendo a alumnado con discapacidades específicas, necesidades de apoyo educativo o aquellos que se encuentran en situaciones socioeconómicas desfavorables.

**b) Escolarización en centros de educación especial o en unidades de educación especial en centros ordinarios.**

Por un lado, las unidades de educación especial en los centros ordinarios tendrán una consideración similar, en las cuestiones que les afecten, a los centros de educación especial.

En dicha modalidad, se pone el foco en atender a los estudiantes cuyas Necesidades Educativas Especiales y su nivel de desfase con el currículo estándar demandan una adaptación curricular significativa. Se orientan hacia un conjunto de habilidades establecidas en los objetivos de la educación básica, con énfasis en el autoconocimiento, la independencia personal, la mejora de las habilidades comunicativas y lingüísticas, y la comprensión y participación en su entorno físico. Las enseñanzas que se imparten en estas aulas son Educación Infantil, para alumnos de entre 3 y 6 años, y Enseñanza Básica Obligatoria (EBO), para alumnos de entre 6 y 16/18 años. (citado por Plena inclusión, 2015)

Por otro lado, la escolarización en un centro de educación especial sería la adecuada cuando las necesidades educativas de un alumno o alumna no puedan encontrar respuesta en un centro ordinario, por no disponer de las condiciones y medios apropiados para favorecer su desarrollo. Su enfoque se dirige a garantizar que los estudiantes con discapacidades severas y de larga duración logren los mismos objetivos educativos que sus compañeros, pero mediante la asignación de recursos más amplios y especializados. Las etapas educativas que se imparten en ellos son las siguientes, las cuales se desarrollarán más adelante:

- Educación Infantil Especial (3-5 años).
- Enseñanza Básica Obligatoria (6-16/18 años).
- Programas de Transición a la Vida Adulta (17/19-21 años). También se pueden impartir Programas de Formación Profesional Básica.

Estos centros especializados en la educación de alumnos con discapacidad, son vistos como puentes entre los estudiantes y los apoyos necesarios para su inclusión social y educativa. Además, son recursos esenciales para facilitar la integración en las escuelas regulares, proporcionando conocimientos y asesoramiento a los docentes, ayudando a establecer prácticas

inclusivas y diversificando las formas de adaptación en las aulas convencionales (Giné et al., 2020).

**c) Escolarización en un centro ordinario y en un centro de educación especial, de manera combinada.**

La modalidad de escolarización combinada se dirige a un grupo selecto de estudiantes que pueden alternar entre dos tipos de entornos educativos: asisten a una institución educativa estándar algunos días a la semana o durante ciertas franjas horarias, mientras que el resto del tiempo reciben apoyos altamente específicos en centros de educación especial. Esta práctica se configura como una estrategia excepcional de enseñanza con el propósito de asegurar una respuesta educativa que se adapte de manera más precisa a las variadas circunstancias y necesidades del alumnado.

En el análisis detallado, se integrarán los objetivos educativos que deben ser alcanzados en ambos establecimientos educativos involucrados, es decir, tanto en el centro de acogida como en el centro de referencia. Además, se subraya la importancia de las reuniones de coordinación entre los profesionales comprometidos en este proceso y la colaboración estrecha de estos profesionales con los servicios de orientación especializados en el sector educativo.

Según Bermejo (2007) y Damm (2011), son dos factores predominantes los que influyen en este contexto: la preparación y la actitud de los docentes. Para que este enfoque funcione de manera efectiva, es esencial llevar a cabo una serie de transformaciones cruciales en el rol de los educadores, en particular, brindarles una capacitación que les permita enseñar en una gama diversa de contextos y realidades, en lugar de limitarse a un entorno escolar uniforme, Lledó y Arnaiz (2010). Esta preparación debe abarcar tanto conocimientos teóricos como prácticos sobre las necesidades educativas más notables asociadas con la diversidad estudiantil.

## **5. DISCAPACIDAD INTELECTUAL**

### **5.1. CONCEPTUALIZACIÓN DEL TÉRMINO**

A continuación, y tal y como hemos destacado, nuestra investigación se centrará en una Necesidad Educativa Especial específica: la Discapacidad Intelectual (DI).

A lo largo del tiempo, la terminología y el vocabulario utilizados para describir esta discapacidad han experimentado cambios significativos. Aunque en la actualidad aún persisten en cierta medida, se ha avanzado en erradicar términos despectivos como “anormal”, “inválido”, o 'subnormal'. En este estudio, nos centraremos en dos sistemas de clasificación:

uno que se centra más en el ámbito médico (AAIDD) y otro que se enfoca en la interacción de la persona con su entorno (DSM-5).

**Tabla 3: Sistemas de clasificación DI**

	<b>DEFINICIÓN</b>	<b>PREMISAS</b>	<b>TERMINOLOGÍA</b>
<p><b>Asociación Americana de discapacidades intelectuales y del desarrollo (AAIDD)</b></p>	<p>“La discapacidad intelectual se caracteriza por limitaciones significativas tanto en funcionamiento intelectual, como en conducta adaptativa, tal y como se ha manifestado en habilidades adaptativas, conceptuales y prácticas. Esta discapacidad se origina antes de los 18 años”</p>	<p>1.Las limitaciones en su funcionamiento deben considerarse en contextos comunitarios típicos.</p> <p>2.La evaluación debe considerar la diversidad cultural, lingüística y las diferencias en comunicación y aspectos sensoriales, motores y conductuales.</p> <p>3.En la persona, las limitaciones coexisten con capacidades.</p> <p>4.Se busca un perfil de necesidades de apoyo.</p> <p>5.Con apoyos personalizados a largo plazo, el funcionamiento de la persona con discapacidad intelectual mejora generalmente.</p>	<p>Discapacidad intelectual leve</p> <p>Discapacidad intelectual moderada</p> <p>Discapacidad intelectual grave</p> <p>Discapacidad intelectual profunda/pluridiscapacidad</p> <p>Discapacidad intelectual de gravedad no especificada</p>
<p><b>Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM-5 de la A.P.A. en su 5ª edición (2013)</b></p>	<p>Forma parte del grupo de Trastornos del neurodesarrollo. Sigue los planteamientos de la AAIDD, cambia la denominación de Retraso Mental por el de Discapacidad Intelectual o Trastorno Intelectual del Desarrollo. Hace una nueva conceptualización de habilidades adaptativas divididas en conceptuales, sociales y prácticas.</p>	<p>1.Déficits en el funcionamiento intelectual</p> <p>2.Déficits en el funcionamiento adaptativo en los dominios conceptual, social y práctico.</p> <p>3.Inicio de los déficits intelectuales y adaptativos durante el periodo de desarrollo. (En el anterior manual, el</p>	<p>Leve</p> <p>Moderado</p> <p>Grave</p> <p>Profundo</p>

		inicio era antes de los 18 años)	
--	--	-------------------------------------	--

Elaboración propia a través de las **Fuentes:** DSM-5 y AAIDD

La transición del término "retraso mental" a "discapacidad intelectual" en la nueva clasificación del DSM-5 tiene como objetivo no solo eliminar la estigmatización asociada al primer término, sino también ajustar los criterios diagnósticos de esta condición. En esta revisión, el coeficiente intelectual ya no es el factor determinante para definir la discapacidad intelectual ni sus niveles de gravedad.

En su lugar, se utilizan criterios clínicos y evaluaciones neuropsicológicas más comprensivas. Además, se otorga mayor relevancia a la evaluación de la capacidad de la persona para desenvolverse en su vida cotidiana. Esta perspectiva abarca gran parte de las propuestas planteadas desde la década de 1990 por asociaciones de profesionales, personas con discapacidad intelectual y sus familiares (Stagnaro, 2014).

## **5.2. SEXUALIDAD EN FUNCION DE DISCAPACIDAD INTELECTUAL**

“Existen aspectos psicológicos frecuentemente comunes en las personas con discapacidad adquirida, aunque nunca generalizables debido a la diversidad del colectivo y a la personalidad de cada individuo. Hablamos de la dificultad de asumir la discapacidad, no aceptar su imagen corporal, presentar baja autoestima, prestar menos interés por la sexualidad, sentirse inseguros ante las relaciones, etc.” (Campos, 2003)

La autora citada anteriormente explica que se tiene que diferenciar a las personas con discapacidad intelectual de aquellas que “aunque tengan algún tipo de discapacidad, no tienen dificultades mentales para tomar decisiones y hacer juicios morales y sociales”.

En este sentido, las personas con discapacidad sensorial, como deficiencia visual o auditiva, pueden tener una vida sexual satisfactoria tras adaptarse a su situación y resolver problemas de comunicación. En el caso de discapacidades físicas, como problemas de movilidad, pueden experimentar desafíos sexuales, como disfunción eréctil o falta de lubricación, con posibles soluciones mediante tratamientos. Y, en relación con los problemas de salud mental, las dificultades sexuales varían según el trastorno y la personalidad individual.

La generalización de la discapacidad resulta inaplicable, ya que cada individuo exhibe singularidades propias. La discapacidad intelectual enfrenta limitaciones en su socialización y en las oportunidades para relacionarse con sus pares en contextos comunes, lo cual puede afectar el desarrollo emocional y sexual debido a limitaciones cognitivas (Campos, 2003).

### 5.3. DESARROLLO AFECTIVO-SEXUAL EN PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Las personas con discapacidad intelectual (DI) comparten las mismas necesidades sociales, emocionales y sexuales que cualquier otra persona y satisfacer estas necesidades es esencial para su bienestar y desarrollo adecuado. Sin embargo, lo que a menudo marca la diferencia para las personas con discapacidad es la combinación de sus propias limitaciones y las oportunidades limitadas a su disposición, lo que puede dificultar su capacidad para abordar estas necesidades de manera plena y satisfactoria.

Frecuentemente se ha señalado que estas personas enfrentan carencias en términos de experiencias de interacción social típica, lo que en última instancia limita su vida en el ámbito interpersonal, emocional y sexual. Además, estas personas no solo tienen su acceso a entornos normales restringido (ya que a menudo residen en o acuden a lugares altamente supervisados), sino que también deben lidiar con actitudes sobreprotectoras por parte de sus familiares. Estas actitudes pueden dificultar la formación de relaciones interpersonales naturales. Además, la falta de modelos positivos en su entorno cercano agrava aún más esta situación.

Esto resulta en una carencia de conocimientos, experiencias y actitudes en el ámbito de las relaciones amorosas y sexuales. Sin embargo, también conlleva la posibilidad de desarrollar representaciones poco ajustadas a la realidad. Consecuencia, en cierta medida, de la influenciada que tienen en nuestras sociedades los medios de comunicación tal y como ha desarrollado Noam Chomsky en numerosas ocasiones. Este poder mediático ha permitido configurar ciertos valores, prismas o ideas acerca del mundo que nos rodea, incluidas visiones negativas o discriminatorias con las personas con discapacidad y sus expectativas.

Un ejemplo de ello es el enorme poder ideológico configurado a través de los productos Disney. Tal y como señala Plana (2022) “considerar a los productos culturales Disney como mero entretenimiento es una enorme ingenuidad, ya que es palpable que aparte de entretener también educan en determinados valores, formas de entender el mundo y la historia. “

Siguiendo con Plana (2022), “en la última década Disney y Pixar están cambiando sustancialmente los arquetipos y los roles que venía plasmando desde sus comienzos. Encontramos ahora mujeres que pueden lograr cosas solas sin la necesidad de un hombre que las salve, como es el caso de las hermanas en *Frozen*, besos entre dos mujeres en la última película de *Lighyear* (¡la cual ha sido prohibida en 14 países por esa razón!) o una niña negra, Halle Bailey, protagonizando la última película de *La Sirenita*, algo totalmente impensables

décadas atrás”. Algo que, sin duda, fomenta y contribuye a caminar por la senda de la inclusión social.

Como consecuencia de ciertas lógicas discriminatorias naturalizadas en los productos culturales, hay autoras y autores que han decidido re-versionar libros, cuentos infantiles o películas con el fin de incluir visiones acordes a la inclusión y no discriminatorias con la discapacidad, tratando temas desde una perspectiva inclusiva con la educación afectivo sexual, como veremos más adelante.

Es necesario señalar también la importancia que tiene la normativa educativa en vigor, la cual exige la inclusión de individuos con discapacidades y respalda la importancia de impartir enseñanzas para la vida a través del eje transversal “Educación para la salud”, entre los cuales se encuentra la educación en cuestiones afectivas y sexuales. Es decir, “los programas de educación afectiva y sexual son necesarios.” (Campos 2003)

## 6. MEDIDAS DE ATENCIÓN A LAS NEE EN CENTROS DE EDUCACIÓN ESPECIAL

### 6.1. ESCOLARIZACIÓN EN CENTRO ORDINARIO Y CENTRO DE EDUCACIÓN ESPECIAL

El alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad, durante el curso 2020-2021, asciende a 227.979 alumnos, de los que 38.907 cursan Educación Especial específica y 189.072 están escolarizados en enseñanzas ordinarias.

**Tabla 4: Alumnado con NEE en función de discapacidad, escolarización y sexo**

	TOTAL	Audi- tiva	Motora	Intelec- tual	Visual	Trast. general. desarrollo	Trast. graves conducta/ personalidad	Pluri- defi- ciencia	No distri- buido por discap.
<b>TOTAL</b>	<b>227.979</b>	<b>9.481</b>	<b>14.592</b>	<b>62.467</b>	<b>3.767</b>	<b>60.198</b>	<b>56.032</b>	<b>13.343</b>	<b>8.099</b>
Distribución % por discapacidad	100,0	4,2	6,4	27,4	1,7	26,4	24,6	5,9	3,6
% de mujeres	30,1	44,5	57,9	41,2	42,7	16,3	23,1	39,2	36,3
<b>Educación Especial específica</b>	<b>38.907</b>	<b>456</b>	<b>1.761</b>	<b>15.437</b>	<b>190</b>	<b>10.059</b>	<b>914</b>	<b>8.629</b>	<b>1.461</b>
Distribución % por discapacidad	100,0	1,2	4,5	39,7	0,5	25,9	2,3	22,2	3,8
% de mujeres	35,1	41,2	57,4	40,7	42,1	20,3	24,5	41,8	33,4
<b>Atención en centros ordinarios</b>	<b>189.072</b>	<b>9.025</b>	<b>12.831</b>	<b>47.030</b>	<b>3.577</b>	<b>50.139</b>	<b>55.118</b>	<b>4.714</b>	<b>6.638</b>
Distribución % por discapacidad	100,0	4,8	6,8	24,9	1,9	26,5	29,2	2,5	3,5
% de mujeres	29,1	44,6	42,0	41,4	42,8	15,5	23,0	34,5	37,0

**Fuente:** Estadística de las enseñanzas no universitarias. alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. Ministerio de Educación y Formación Profesional



La discapacidad intelectual con 62.467 alumnos es la más numerosa, tanto en los centros de EE como en los ordinarios. Por sexo, se observa que el porcentaje de mujeres se sitúa alrededor del 40% en todas las discapacidades, con una diferencia de más de la mitad con la escolarización de los hombres.

En concreto, si analizamos los datos de escolarización en los centros de Educación Especial a lo largo de este quinquenio, observamos una disparidad notable en términos de género entre los estudiantes. Es imperativo cuestionar si esto refleja tendencias arraigadas en la sociedad que limitan las oportunidades educativas para las estudiantes del género femenino, poniendo el foco en la distribución desigual de género en la escolarización, así como en la necesidad de abordar cuestiones más amplias de equidad de género en todos los niveles de la sociedad.

**Tabla 5: Alumnado con NEE escolarizado en función de sexo**

CURSO	% HOMBRES	% MUJERES	ALUMNADO
2018/2019	63,6	36,4	36.439
2019/2020	64,1	35,9	37.302
2020/2021	64,8	35,2	37.901
2021/2022	64,9	35,1	38.662
2022/2023	65,5	34,5	39.567

**Fuente:** Ministerio de educación y formación profesional

De acuerdo con los datos de la Encuesta de Discapacidad, Autonomía Personal y Situaciones de Dependencia 2020, llevada a cabo por el Instituto Nacional de Estadística (INE), se introdujeron un conjunto de variables (relación con la actividad económica, educación, discriminación, redes y contactos sociales, servicios sociales y sanitarios, personas cuidadoras...) que permiten reflejar adecuadamente las situaciones de igualdad o desigualdad por razón de género y discapacidad. Señalar que, de una población de 4,38 millones de individuos que autodenominan poseer alguna forma de discapacidad, el 58,6% de estos individuos corresponden al género femenino.

Las mujeres ostentan una tasa de discapacidad por cada mil habitantes (112,1) que ostenta un nivel significativamente mayor en comparación con los hombres (81,2). En un análisis desagregado por categoría de discapacidad, en el caso de las mujeres, las tasas más preponderantes se enfocan en áreas como movilidad (68,5), cuidados domésticos (57,8) y

autocuidado (38,0). En contraparte, en el caso de los hombres, las categorías sobresalientes son movilidad (38,9), tareas domésticas (31,8) y audición (24,2).

En este sentido, hay que tener en cuenta la importancia de la igualdad de género tal y como resalta el INE (2020) “Contemplar la perspectiva de género en el diseño de políticas en materia de discapacidad es determinante para avanzar hacia la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, este enfoque considera las diferentes oportunidades y necesidades que tienen hombres y mujeres no sólo por sus diferencias biológicas, sino por el papel específico que desempeñan en la sociedad según el patrón social y cultural”.

**Tabla 6: Tasa de población con discapacidad según grupos de edad.**

<b>GRUPO DE EDAD</b>	<b>HOMBRES</b>	<b>MUJERES</b>
<b>Total</b>	<b>81,2</b>	<b>112,1</b>
De 6 a 15	27,9	15,2
De 16 a 24	25,5	17,9
De 25 a 34	23,5	18,8
De 35 a 44	31,3	31,6
De 45 a 54	56,7	69,7
De 55 a 64	102,5	108,3
De 65 a 69	125,4	153,5
De 70 a 74	156,3	213,0
De 75 a 79	220,1	317,5
De 80 a 84	363,5	460,1
De 85 a 89	498,2	624,0
De 90 y más	680,4	772,3

**Fuente:** Encuesta de Discapacidad, Autonomía personal y situaciones de Dependencia 2020. INE. Tasas por 1.000 habitantes de 6 y más años.

## **6.2. MEDIDAS RELATIVAS A LA ESCOLARIZACIÓN DEL ALUMNADO CON NEE**

En base a lo estipulado por la Comisión Europea (2023), se debe hacer una previa evaluación psicopedagógica. Los servicios especializados de orientación (tutoría, jefatura de estudios y el equipo de orientación) son los encargados de realizar dicha prueba, en colaboración con las familias o tutores legales para determinar la modalidad educativa más adecuada. En caso de no llegar a un acuerdo por ambas partes, la decisión recae en los servicios de Inspección educativa.

Criterios para la escolarización:

- Necesidades educativas especiales que no puedan ser atendidas en un centro ordinario

- Adaptaciones Curriculares Significativas
- No existe posibilidad de integración en un centro ordinario
- Informe psicopedagógico que acredite que su escolarización en un centro de dichas características

En relación con el primer criterio mencionado, existe un amplio abanico de perspectivas sobre la elección más adecuada para la educación de una persona con necesidades educativas especiales a la hora de su escolarización.

En un artículo de *Público*, la psicóloga Beatriz Helena (2022) cuenta como “La culpa de esta discriminación no es de los profesores. El problema es que no se está dando a este centro los recursos necesarios para garantizar la equidad de mi hijo con el resto de sus compañeros ni su inclusión”. El déficit de apoyos y recursos en las escuelas regulares presenta un obstáculo significativo para la integración de colectivos con necesidades especiales. La falta de personal especializado, materiales adaptados y programas específicos puede dificultar su acceso a una educación adecuada y equitativa.

Es importante considerar que la inclusión efectiva requiere una inversión significativa en términos de capacitación para docentes, adaptación de currículos, disponibilidad de asistentes de educación y servicios de apoyo individualizados. Sin estos recursos, el potencial de los estudiantes para beneficiarse de una educación inclusiva se ve comprometido, lo que puede reforzar la segregación y limitar sus oportunidades futuras.

En este sentido, es fundamental que las políticas educativas se enfoquen en abordar esta brecha de recursos y apoyos en las escuelas regulares.

### **6.3. ALUMNADO ESCOLARIZADO EN CENTRO DE EDUCACIÓN ESPECIAL**

La significativa concentración de matrícula en colegios de educación especial, tanto en instituciones públicas como privadas, en la comunidad autónoma de Aragón, particularmente en su capital, Zaragoza, durante el curso académico 2020-2021, es un fenómeno que reclama una reflexión en el contexto de la educación inclusiva. Esta concentración podría estar atribuida a múltiples factores interrelacionados que abarcan tanto aspectos estructurales como socioculturales y pedagógicos.

**Tabla 7: Alumnado matriculado por provincias y comarcas curso en Centros de Educación especial Públicos y Privados concertados**

	<b>CENTRO PÚBLICO</b>	<b>CENTROS PRIVADOS CONCERTADOS</b>
Alto Gállego	12	
Cinco Villas	15	
Hoya de Huesca /Plana de Uesca	16	44
Cinca Medio	54	
Tarazona y el Moncayo	5	
Campo de Borja	8	
Comarca Central	343	375
Comunidad de Calatayud	32	
Andorra-Sierra de Arcos	67	
Comunidad de Teruel	44	
Provincia de Huesca	82	44
Provincia de Teruel	111	
Provincia de Zaragoza	403	375
<b>TOTAL</b>	<b>596</b>	<b>419</b>

**Fuente:** Instituto Aragonés de Estadística. Curso 2020-2021 **Elaboración:** propia

Desde una perspectiva estructural, esta concentración puede reflejar limitaciones en la oferta y distribución de recursos destinados a la educación inclusiva en toda la comunidad. La disponibilidad insuficiente de programas y apoyos en entornos escolares ordinarios podría influir en la decisión de las familias de inscribir a sus hijos en instituciones de educación especial, percibidas como provistas de recursos y enfoques más especializados para atender las necesidades específicas de los estudiantes con discapacidades.

A nivel sociocultural, la concentración de matrícula en colegios de educación especial puede estar enraizada en percepciones y estigmas prevalecientes en la sociedad. Las familias y la sociedad en general podrían no sentirse plenamente preparadas o dispuestas a acoger la diversidad en los entornos educativos regulares, lo que podría perpetuar la creencia de que los

centros especializados son la única opción viable para una educación adaptada a las necesidades individuales.

En última instancia, esta concentración de matrícula en colegios de educación especial en la comunidad de Aragón, y en particular en Zaragoza, plantea interrogantes sobre la accesibilidad real y equitativa a una educación de calidad para todos los estudiantes. Las causas subyacentes podrían derivarse de un conjunto complejo de factores que abarcan aspectos estructurales, socioculturales y educativos. Con miras a promover una educación más inclusiva y equitativa, es crucial abordar estas causas de manera integral y colaborativa, involucrando a múltiples actores, desde las autoridades educativas hasta las familias y la sociedad en su conjunto.

#### **6.4. METODOLOGÍAS DE INNOVACIÓN**

A medida que la educación ha evolucionado hacia una perspectiva más inclusiva, también han surgido nuevas estrategias metodológicas para abordar mejor las necesidades educativas de los estudiantes. Estas nuevas estrategias están diseñadas para crear un entorno de aprendizaje más accesible y adaptativo, fomentar la participación activa de los estudiantes y ofrecer múltiples opciones para el aprendizaje y la evaluación.

Los profesionales de la educación especial adaptan el currículo general a las necesidades de los estudiantes con algún tipo de discapacidad. En lugar de utilizar metodologías completamente diferentes, suelen ajustar y personalizar las metodologías existentes para que sean más accesibles y efectivas para los estudiantes con necesidades especiales.

Siguiendo el enfoque de COCEMFE, hay que hacer referencia a algunas metodologías novedosas de aprendizaje que se enfocan en fomentar la participación activa de los estudiantes en el proceso de aprendizaje, ofrecer múltiples opciones y enfoques de enseñanza, y adaptar la instrucción a las necesidades y preferencias individuales de los estudiantes. No obstante, existen otras muchas metodologías por explorar.

##### ➤ Diseño Universal para el Aprendizaje

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) es un enfoque pedagógico que persigue la creación de un ambiente de aprendizaje en el que todos los estudiantes tengan acceso a múltiples opciones didácticas para desarrollar sus habilidades como aprendices autónomos. De esta manera, se promueve la implementación de procesos educativos accesibles y equitativos a través de un plan de estudios flexible, que se adapta a las necesidades y ritmos de aprendizaje únicos de cada estudiante (Figuroa et al., 2019).

Se basa en tres principios fundamentales para crear un ambiente de aprendizaje accesible e inclusivo para todos los estudiantes. Los principios son:

- Representación: Este principio se enfoca en cómo se presenta la información a los estudiantes. El DUA sugiere que se ofrezca información en múltiples formatos y medios, como texto, imágenes, audio, video y gráficos. Esto ayuda a asegurar que los estudiantes tengan diferentes maneras de acceder a la información y puedan encontrar la que mejor se adapte a su estilo de aprendizaje y habilidades.
- Acción y expresión: Este principio se enfoca en cómo los estudiantes pueden demostrar lo que han aprendido. El DUA sugiere que se ofrezca a los estudiantes diferentes formas de expresar su aprendizaje, como mediante la escritura, la presentación oral, el dibujo, la actuación, entre otros. De esta manera, los estudiantes tienen la libertad de elegir la forma de expresión que mejor se adapte a sus habilidades y preferencias.
- Implicación: Este principio se enfoca en cómo los estudiantes pueden interactuar y comprometerse con el aprendizaje. El DUA sugiere que se ofrezcan diferentes oportunidades para la participación activa de los estudiantes, a través de la colaboración, el trabajo en grupo, la resolución de problemas, la reflexión y el análisis crítico. Esto ayuda a asegurar que todos los estudiantes tengan la oportunidad de involucrarse en el aprendizaje de manera significativa y relevante.

El Colegio Público de Educación Especial Alborada, en Zaragoza, es uno de los muchos colegios de la provincia que trabajan con esta metodología. En el Proyecto Educativo de Centro, ejemplifica la implementación del DUA a través de los principios metodológicos ecológicos, psicopedagógicos e interprofesionales, fomentando un entorno educativo inclusivo donde se ofrecen diversas opciones didácticas. Mediante presentación variada de información, múltiples formas de expresión y participación activa a través de colaboración y reflexión, el colegio garantiza que cada estudiante, independientemente de sus capacidades, pueda acceder y participar en el aprendizaje de manera adaptada y enriquecedora.

➤ Comunidades de aprendizaje

Las comunidades de aprendizaje son un modelo de educación que se basa en la colaboración y participación activa de todos los miembros de una comunidad educativa, incluyendo estudiantes, profesores, padres y personal de apoyo. Este modelo busca convertir la escuela en un espacio abierto, participativo y reflexivo, en el que todos los miembros de la comunidad

educativa tienen la oportunidad de compartir experiencias, conocimientos y habilidades para mejorar el aprendizaje de todos (Elboj et al., 2006).

Un ejemplo de centro que implementa esta metodología es el Colegio Público de Educación Especial Gloria Fuertes en Andorra (Teruel). El Grupo de Formación de Madres y Padres en el colegio funciona como una colaboración entre el AMPA y el equipo docente, reconociendo la importancia de una colaboración educativa familia-escuela para el desarrollo y aprendizaje de los estudiantes.

Este grupo realiza reuniones mensuales con una asistencia significativa de madres y padres de los alumnos. Las reuniones se programan en horario vespertino, los temas a tratar son seleccionados al inicio del año considerando los intereses de los participantes y las necesidades detectadas por los profesionales del colegio. Las encuestas realizadas en la primera sesión permiten a los padres expresar los temas en los que desean capacitarse.

El profesorado se distingue por su destacada práctica de compartir y reflexionar con los progenitores las iniciativas curriculares adoptadas, brindando una explicación fundamentada de las actividades pedagógicas implementadas y el enfoque educativo subyacente. Esta transparente comunicación fortalece la comprensión mutua y la colaboración entre la escuela y las familias, asegurando una visión compartida en la formación integral de los estudiantes. Las familias, por su parte, desempeñan un rol proactivo al contribuir en actividades extracurriculares que enriquecen el proceso de aprendizaje y también participan en la organización del entorno de aprendizaje. Además, la estrecha colaboración entre el colegio y las familias se refleja en la evaluación escolar anual, donde su participación activa nutre la valoración del desempeño educativo y la planificación de mejoras.

La cohesión entre el colegio y las familias se acentúa en la elaboración de planes individuales para el alumnado de preescolar, proceso que se lleva a cabo en colaboración estrecha con los padres. Esto permite la identificación precisa de las necesidades y potencialidades de cada estudiante en las primeras etapas de su educación, con una participación de las familias en el diseño y seguimiento de las estrategias pedagógicas más adecuadas. Este enfoque se erige como un vínculo solidario entre la comunidad educativa y las familias, garantizando un aprendizaje integral y equitativo que abarca tanto el ámbito escolar como el entorno familiar y comunitario.

➤ Aprendizaje y servicio (ApS)

El aprendizaje servicio es una metodología educativa que combina el aprendizaje académico con la realización de servicios a la comunidad. En esta metodología, los estudiantes aprenden a través de proyectos y actividades que tienen un propósito social o comunitario, y al mismo tiempo contribuyen a mejorar la calidad de vida de las personas y comunidades que los rodean.

Esta metodología se basa en la idea de que la educación debe ser más que la adquisición de conocimientos teóricos, sino que también debe preparar a los estudiantes para ser ciudadanos activos y comprometidos en su comunidad. Dicho aprendizaje puede tomar muchas formas, desde proyectos de limpieza y restauración de áreas públicas, hasta la asistencia en programas de ayuda alimentaria y la tutoría de estudiantes más jóvenes.

El Colegio Público de Educación Especial Rincón de Goya en Zaragoza se distingue por la integración efectiva del Aprendizaje Servicio en su enfoque educativo. Mediante esta metodología, se emprenden diversos talleres y actividades que no solo nutren el aprendizaje, sino que también contribuyen de manera significativa a la comunidad educativa y al entorno circundante. Un ejemplo palpable de esto es la existencia de un huerto escolar dentro de las instalaciones del centro. Este huerto no solo cumple un propósito pedagógico al enseñar a los estudiantes habilidades agrícolas y de cuidado del medio ambiente, sino que también se convierte en una fuente tangible para actividades de cocina, donde los productos cultivados se utilizan en la preparación de alimentos, fomentando así el aprendizaje práctico y las destrezas culinarias.

Además, la implementación se refleja en la participación de los estudiantes en proyectos de cooperativas y en el mercado local. La venta de productos elaborados en el mercado no solo proporciona experiencias valiosas en términos de emprendimiento y habilidades de gestión, sino que también genera ingresos que pueden destinarse a financiar diversas salidas y actividades para los estudiantes. Esta financiación permite, por ejemplo, excursiones al parque de atracciones de Zaragoza, lo que amplía las oportunidades de recreación y aprendizaje experiencial para los estudiantes.

Un enfoque colaborativo adicional se encuentra en la participación en proyectos de la Universidad de Zaragoza, en los que los estudiantes de Audición y Lenguaje del curso pasado se involucraron. Esta interacción crea un entorno de aprendizaje enriquecedor y mutuamente beneficioso, donde los estudiantes tienen la oportunidad de aplicar sus habilidades y



conocimientos en contextos reales, al mismo tiempo que contribuyen a los objetivos del proyecto universitario.

## 6.5. TRANSICIÓN EN LA VIDA ESCOLAR DE ALUMNADO CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Atendiendo a la Orden establecida el 22 de marzo de 1999, se establecen tres niveles educativos dentro de los Centros de Educación Especial:

**Tabla 8: Escolarización en centro de EE**

ETAPAS EDUCATIVAS			
	EDAD	CARÁCTER	CICLOS
ED. INFANTIL ESPECIAL	3 a 6 años	No obligatorio	
ED. BÁSICA OBLIGATORIA (EBO)	6 a 16 años	Obligatorio	1º ciclo → 6 a 9 años 2º ciclo → 9 a 12 años 3º ciclo → 12 a 16 años
TRANSICIÓN A LA VIDA ADULTA	16 a 21 años	Obligatorio y Postobligatorio	Único

**Fuente:** Plena Inclusión. Guía Informativa Para familiares de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales (2015). **Elaboración:** propia

Algunos centros de educación especial no ofrecen la etapa de Educación Infantil ya que, por ley, no es obligatoria. En caso de ofertarla, se toma como referencia el currículum vigente de cada Administración educativa.

En la Educación Básica Obligatoria (6 a 16 años), se tomarán como referencia los objetivos, competencias básicas y contenidos del currículum ordinario, establecido para la educación primaria en todas sus áreas, pudiendo incluirse capacidades de la Educación Secundaria Obligatoria, según las necesidades del alumnado.

En función de la capacidad de cada estudiante una vez cursada la Educación Básica Obligatoria, pueden optar por dos opciones. En España, los requisitos específicos para acceder a centros de educación especial para la Transición a la Vida Adulta o al Programa de Capacitación para la Inclusión (PCI) pueden variar según la comunidad autónoma y las políticas educativas regionales. Sin embargo, en términos generales, los requisitos pueden incluir lo siguiente:

1. Centro de educación especial para la Transición a la Vida Adulta:
  - Haber finalizado la educación básica obligatoria o que se encuentre en edad para hacerlo. Suelen estar destinados a individuos que presentan necesidades

educativas especiales significativas y que pueden requerir apoyos más intensivos y adaptaciones curriculares para su desarrollo y aprendizaje.

- Ser evaluado por los servicios de orientación educativa y psicopedagógica para determinar si es necesario un centro de educación especial para la transición a la vida adulta.
- Cumplir con los criterios de elegibilidad establecidos por la comunidad autónoma para acceder a estos centros.

## 2. Programa de Capacitación para la Inclusión (PCI):

- Haber finalizado la educación básica obligatoria o que se encuentre en edad para hacerlo. Suele estar dirigido a personas con discapacidad que presentan un grado de autonomía mayor y que pueden beneficiarse de una formación laboral o capacitación en habilidades específicas
- Cumplir con los requisitos establecidos por las instituciones que ofrecen el PCI, que pueden variar según la formación específica que se ofrezca.
- En algunos casos, puede ser necesario presentar una solicitud o inscripción para acceder al programa.

## 7. PROGRAMAS DE TRANSICIÓN A LA VIDA ADULTA

Los Programas de Transición a la Vida Adulta (PTVA) son programas educativos diseñados para apoyar la transición de los estudiantes con discapacidad de los centros de educación especial hacia la vida adulta.

Se organizan en un solo ciclo de dos años de duración que puede ampliarse a 3 años cuando el proceso educativo del alumno lo requiera, o cuando las posibilidades laborales del entorno así lo aconsejen.

Persiguen una serie de objetivos relacionados con afianzar y desarrollar las capacidades de los estudiantes con discapacidad en diferentes aspectos (físicos, afectivos, cognitivos, comunicativos, morales, cívicos y de inserción social). También buscan fomentar la participación del alumnado en diversos contextos de la vida adulta, promoviendo la autonomía personal y la integración social. Además, se enfocan en promover actitudes laborales positivas, habilidades laborales polivalentes, conocimientos instrumentales básicos y el desarrollo de habilidades de comunicación, razonamiento y resolución de problemas. Por último, se busca

potenciar hábitos relacionados con la salud, seguridad personal y bienestar emocional de los estudiantes. A continuación, se muestra una Tabla donde aparecen los tres ámbitos por los que se rigen los Programas, organizados por duración, módulo y bloques de contenidos.

**Tabla 9: Currículo Programas Transición a la Vida Adulta**

ÁMBITOS	DURACIÓN	MÓDULO	BLOQUES DE CONTENIDOS
<b>Autonomía personal en la vida diaria</b>	8	Bienestar y cuidado de uno mismo	Conocimiento de sí mismo e identidad personal Higiene y aseo personal Alimentación El vestido El espacio, el tiempo y el movimiento Salud y prevención de enfermedades
		Autonomía en el hogar	La casa, su limpieza, cuidado y organización. La seguridad en el hogar: Prevención y actuación ante accidentes La compra y el dinero
<b>Integración social y comunitaria</b>	8	Ocio y tiempo libre	El juego y el deporte Actividades culturales y aficiones personales Fiestas y celebraciones
		Desplazamientos, transporte y comunicaciones.	Educación vial Desplazamientos a través de los transportes de uso público Los medios de comunicación de la información
		Utilización de los equipamientos	Documentos e impresos Equipamientos
		Participación en la vida comunitaria	Convivencia La participación social
			Materiales Herramientas y máquinas

<b>Orientación y formación laboral</b>	9	Capacitación laboral	Proyectos de trabajo. Técnicas y procesos Factores socio-laborales Salud laboral
		Orientación laboral	El mercado laboral La empresa El puesto de trabajo
		Formación en centros de trabajo	El centro de trabajo Ajuste al puesto de trabajo

**Fuente:** BOE 132 de 03/06/1999 Sec 1 Pag 21080 a 21095 **Elaboración:** propia

### 7.1. ESTRUCTURA CURRICULAR

El currículo de los programas de transición a la vida adulta, si bien puede presentar variaciones según la región o país donde se implementen, tiene como objetivo primordial brindar a los estudiantes, las herramientas necesarias para realizar una transición de la etapa escolar al mundo laboral y a la vida adulta en general. Este currículo se caracteriza por su enfoque abierto y flexible, adaptándose a las necesidades y capacidades individuales de cada estudiante.

Para lograr este propósito, el currículo se organiza en tres ámbitos de experiencia fundamentales. Estos ámbitos abarcan una amplia gama de habilidades y conocimientos aplicables a la vida diaria de los estudiantes, pretendiendo facilitar su integración y participación activa en la sociedad.

- El primer ámbito de experiencia se centra en el desarrollo de habilidades prácticas para la vida diaria. Esto implica fortalecer la autonomía personal, promoviendo la adquisición de habilidades relacionadas con el autocuidado, la gestión de la vivienda, el manejo de las finanzas personales y otras competencias que permitan desenvolverse de manera independiente y satisfactoria en su entorno cotidiano.
- El segundo ámbito se enfoca en la integración social y comunitaria. Aquí se fomenta la participación activa en la comunidad, promoviendo el desarrollo de habilidades sociales, el establecimiento de relaciones interpersonales, la comprensión de normas y valores sociales, y la participación en actividades culturales, deportivas y de ocio. Se busca que los estudiantes se sientan parte integral de su entorno social y sean capaces de contribuir de manera significativa.
- El tercer ámbito se dedica al desarrollo de habilidades y destrezas laborales. Se brinda formación y apoyo para que los estudiantes adquieran competencias necesarias para el

mundo laboral, como la búsqueda de empleo, la adquisición de habilidades específicas para diferentes puestos de trabajo, el desarrollo de actitudes laborales positivas y la comprensión de normas y responsabilidades laborales.

En nuestro caso, nos centraremos en el primer ámbito, ya que adquiere mayor pertinencia en el contexto de la educación afectivo-sexual, donde las habilidades prácticas para la vida diaria se entrelazan de manera intrínseca con la promoción de la salud emocional y relacional de los individuos.

La intersección entre estos dominios se establece a través de la capacidad de tomar decisiones informadas y responsables en el ámbito de las relaciones personales y afectivas. La educación afectivo-sexual no solo se circunscribe a la transmisión de conocimientos biológicos, sino que también incluye el desarrollo de habilidades de comunicación, el entendimiento de las emociones propias y ajenas, y la capacidad de establecer límites y respetar los de los demás. En este sentido, el fortalecimiento de la autonomía personal y la adquisición de habilidades prácticas resultan esenciales para la construcción de relaciones saludables y equitativas.

Específicamente, al centrarnos en el ámbito de desarrollo de habilidades prácticas para la vida diaria en el contexto del taller de educación afectivo-sexual, se abre una valiosa oportunidad para fomentar el empoderamiento de los participantes en la esfera de sus relaciones íntimas y afectivas. La adquisición de habilidades relacionadas con la comunicación asertiva, la toma de decisiones consensuadas y la identificación de límites personales contribuye directamente a la formación de individuos capaces de establecer vínculos respetuosos y enriquecedores.

En última instancia, la convergencia entre el ámbito de habilidades prácticas para la vida diaria y la educación afectivo-sexual propone una sinergia educativa en la que la autonomía personal y la salud emocional se entrelazan de manera provechosa. A través de este enfoque, se busca dotar a los participantes con las herramientas necesarias para el pleno desenvolvimiento en su vida cotidiana, al tiempo que se fomenta su bienestar emocional y su capacidad para construir relaciones afectivas saludables y gratificantes.

## **7.2. ¿QUÉ HAY DESPUÉS DE LOS PROGRAMAS DE TRANSICIÓN A LA VIDA ADULTA?**

La gran mayoría de alternativas existentes tras finalizar la escolarización obligatoria, están enfocadas al mundo laboral. En general, la igualdad de oportunidades por la que se rigen dichos sistemas educativos, parte de una concepción errónea sobre la equidad, y es que, a situaciones

desiguales, hay que tratarlo de manera desigual. En este sentido, se reconoce que no todas las personas tienen las mismas oportunidades y condiciones para acceder a los mismos recursos y derechos, debido a factores como su origen socioeconómico, género, orientación sexual, edad o discapacidad, entre otros.

Tras mi visita al I.E.S Pirámide, tuve la oportunidad de hablar con dos docentes especializadas en la Educación Especial, tutoras en dos clases de EBO, las cuales compartían una misma opinión acerca del futuro de los estudiantes una vez realizados los programas. “El problema es cuando acaban esto. Es un problema que tienen chicos que tienen capacidad para hacer un trabajo pero que tiene que estar supervisado y muchos no tienen opciones, se van a su casa. Los de TVA o van a Down, ATADES o a su casa. Y los del PCI, a lo mejor no van a Down o a ATADES porque es limitado y se van a su casa. ATADES tiene unas bases subvencionadas, pero otras no, y lo mismo la asociación Down.”<sup>3</sup>

Además, indicaban que: “No hay ningún convenio con ninguna entidad. Si consiguen trabajar es por su cuenta, por familias que se mueven.” En consecuencia, la situación plantea retos significativos en cuanto a la transición de estos estudiantes hacia la vida adulta y la inserción en el mundo laboral. Las opciones y recursos disponibles son limitados, y gran parte de la responsabilidad recae en las familias para impulsar la búsqueda de oportunidades para estos jóvenes. Dicha situación subraya la necesidad de una mayor inversión y compromiso por parte de las entidades públicas en la creación y mantenimiento de estructuras de apoyo a largo plazo.

Por consiguiente, se procedió a llevar a cabo una entrevista con una familia perteneciente a la Asociación de Síndrome Down de Huesca. Tanto la progenitora como el progenitor de este núcleo familiar compartieron sus perspectivas sobre el proceso. Posterior a que su hijo realizara un Programa de Cualificación Profesional Inicial (PCI) en la rama de jardinería, se vieron en la necesidad de emprender diversas iniciativas con el propósito de asegurar una continuidad en el desarrollo de su hijo en el plano laboral y personal.

Este episodio subraya una realidad palpable en la cual las familias se encuentran, en muchas ocasiones, encargadas de buscar soluciones alternas y caminos para la realización plena y la integración de sus hijos con necesidades especiales en la sociedad. Por consiguiente, surge la pregunta sobre la responsabilidad más amplia de la sociedad y las instituciones en proporcionar

---

<sup>3</sup> Ver entrevista en Anexos.

un marco sólido y sostenible que garantice la plena participación y el desarrollo de estas personas.

## **8. CONOCIENDO NUESTRA SEXUALIDAD A TRAVÉS DE LA LITERATURA: RESPETO, DIVERSIDAD Y EMPODERAMIENTO**

### **8.1. CONTEXTUALIZACIÓN**

Tras las conversaciones mantenidas tanto en el I.E.S Pirámide como con la familia vinculada a la Asociación Down de Huesca, pude reflexionar sobre como individuos con capacidades intelectuales diversas, en ocasiones, se encuentran con obstáculos significativos al abordar la educación afectivo-sexual. Esto puede dificultar el acceso a información pertinente y el desarrollo de una sexualidad equilibrada. Entre las barreras más recurrentes, hay que destacar las siguientes:

- **Falta de acceso a información adecuada:** no reciben información apropiada sobre educación sexual adaptada a sus necesidades. Esto puede deberse a la falta de materiales accesibles, programas de educación inclusiva o capacitación adecuada para los educadores.
- **Estigma y prejuicio:** Existe un estigma en torno a la discapacidad y la sexualidad, lo que lleva a la ignorancia y la discriminación. Como resultado, las personas con discapacidad pueden sentirse avergonzadas o excluidas al buscar información sobre educación sexual.
- **Falta de apoyo** de los cuidadores o familiares, que subestiman sus necesidades y derechos sexuales, lo que lleva a una falta de apoyo y limita su acceso a la educación afectivo-sexual. Suelen infantilizar a dichos sujetos y no facilitan la autonomía necesaria para hablar del tema con naturalidad.
- **Falta de modelos a seguir:** La falta de representación de personas con discapacidad en medios, literatura y material educativo sobre educación sexual puede llevar a una sensación de aislamiento y una menor identificación con los recursos disponibles.
- **Falta de enfoque en la diversidad:** A menudo, los programas de educación sexual tienden a centrarse en una perspectiva única de la sexualidad, ignorando las diferentes experiencias y necesidades de las personas.

- **Esterilización forzada y restricciones legales:** En algunos países, existen prácticas de esterilización forzada o restricciones legales que afectan a personas con discapacidad, lo que puede tener un impacto negativo en su salud y derechos sexuales. Según una noticia publicada por Euronews (2023) “Esta práctica sigue siendo legal en gran parte de la Unión Europea. Solamente en nueve países es contraria a la ley. [...] Suecia, Irlanda, Bélgica, Francia, Alemania, Italia, Eslovenia, Polonia y España penalizan esta práctica, siendo España el último país europeo en hacerlo.”

En este contexto, el feminismo promueve la igualdad de derechos y oportunidades para todas las personas, especialmente aquellas que pertenecen a grupos que a menudo son excluidos o vulnerables. La educación afectivo-sexual se vuelve un tema relevante para lograr justicia social y empoderamiento. Es esencial que todas las personas, sin importar su género, tengan acceso a una educación que les permita comprender y ejercer sus derechos sexuales y reproductivos, y también desarrollar una identidad sexual saludable y una imagen positiva de su cuerpo.

A través de la literatura, también se puede abordar la educación afectivo-sexual de una manera reflexiva y crítica. Al leer obras que tratan temas relacionados con la sexualidad, las relaciones y la identidad, las personas pueden adquirir una mayor comprensión y sensibilidad hacia las diversas expresiones de la sexualidad humana y aprender a respetar y valorar la diversidad en este aspecto fundamental de la vida.

Además, la literatura puede servir como una herramienta valiosa para cuestionar y desafiar las estructuras de poder y desigualdad presentes en la sociedad. Al exponer y analizar críticamente las normas de género y las relaciones desiguales, la literatura puede inspirar una conciencia social y un deseo de cambio hacia una sociedad más justa e igualitaria.

La literatura crítica y feminista nos brinda una perspectiva profunda para el desarrollo crítico y, el posterior autoconocimiento del alumnado desde un punto de vista diferente al tradicional, de muchos de los prejuicios y estereotipos más nocivos en nuestras sociedades. De esta manera, a través de los cuentos podremos conocer y entender las desigualdades sociales existentes dependiendo del sexo al que pertenezcas, las lacras que esto conlleva en el papel femenino principalmente y, las construcciones sociales creadas y vistas como normales y naturales en un mundo en el que predomina el llamado “espejismo de la igualdad”, es decir, una falsa ilusión de que todas las personas tenemos los mismos derechos.



## 8.2. JUSTIFICACIÓN DE LA PROPUESTA

La educación afectivo-sexual ha sido históricamente objeto de negligencia, abordada con una perspectiva estigmatizante y limitante. Sin embargo, diversas voces feministas han enfatizado la relevancia de adoptar un enfoque inclusivo y de empoderamiento en este campo, reconociendo que todas las personas, sin distinción de capacidades, tienen el derecho de vivir una sexualidad plena y satisfactoria.

Quien analiza e interpreta la realidad social como androcéntrica, sexista y heterosexual lo hace con un defecto de partida que atravesará todo el proceso de investigación si no es consciente de su deformación ni capaz de crear herramientas para evitar dicho sesgo introducido por la tradición y el prejuicio. Hay que tener en cuenta que más de la mitad del género humano ha permanecido invisible a la observación y a la consideración de estudios y, en consecuencia “transparente” en la vida social. Por mucho tiempo, la sexualidad ha sido un tema tabú y restringido para diversas personas, incluyendo aquellas catalogadas con algún grado de discapacidad. Estas últimas han enfrentado obstáculos adicionales relacionados con su sexualidad debido a la presencia de estigmas, prejuicios y discriminación en la sociedad Campos (2003).

Históricamente, se ha asumido que las personas con discapacidad carecen de vida sexual o no experimentan deseo y placer sexual, lo cual ha conducido a la invisibilización de sus necesidades y experiencias en el ámbito de la educación afectivo-sexual. Además, las personas con discapacidad intelectual han sido objeto de actitudes paternalistas que buscan controlar y limitar su expresión sexual, vulnerando así su autonomía y su derecho a tomar decisiones informadas respecto a su vida sexual.

Es imperativo reconocer que la sexualidad es un aspecto fundamental en la vida de todas las personas, independientemente de su capacidad, y que todos tienen derecho a vivirla de forma plena y saludable. La superación de estereotipos y prejuicios en torno a la sexualidad de las personas con discapacidad resulta crucial para promover la igualdad de género y garantizar que todos puedan acceder a una educación afectivo-sexual inclusiva y respetuosa.

Por ende, la propuesta de intervención se enfoca en abordar de manera integral la afectividad y la sexualidad en personas con discapacidad intelectual, específicamente en el grupo de edad de 18 a 23 años. Además, se reconoce la importancia de involucrar a las familias y a toda la comunidad en este proceso, ya que juegan un papel fundamental en la implicación, apoyo y comprensión de dichas necesidades. En este sentido, se diseñarán talleres y sesiones educativas

que aborden la afectividad y la sexualidad de manera inclusiva y respetuosa, brindando un espacio seguro donde los jóvenes puedan expresar sus preguntas, inquietudes y emociones sin temor a ser juzgados. Así como utilizar un lenguaje claro y recursos visuales para garantizar la comprensión de todos los participantes.

### **8.3. RELACIÓN DE LA PROPUESTA CON LA LITERATURA**

La lectura es una herramienta insustituible y de gran valor en la educación, ya que permite abordar una amplia gama de temas sociales, culturales, políticos y económicos. En el contexto de la educación afectivo-sexual, los cuentos literarios desempeñan un papel esencial al ser una poderosa herramienta para promover la coeducación y la comprensión de la diversidad sexual.

En la actualidad, nuestra sociedad atraviesa tiempos convulsos y cambiantes, donde los valores y esquemas tradicionales están siendo cuestionados y reevaluados. En este contexto, el feminismo se ha convertido en un tema ampliamente discutido y debatido por una mayoría de la población, lo que demuestra la relevancia y necesidad de abordar cuestiones relacionadas con la igualdad de género y la diversidad sexual en el ámbito educativo.

A pesar de los avances en la sociedad, en las aulas de los colegios aún existe una necesidad de profundizar en la educación en valores. Enseñar que tienen derecho a expresar su identidad de género, que pueden vestir como deseen y que pueden jugar a lo que prefieran, es fundamental para fomentar la construcción de una sociedad más inclusiva y respetuosa.

Los cuentos literarios, al presentar personajes diversos y situaciones que desafían los estereotipos de género, ofrecen una valiosa oportunidad para enseñar a los participantes a cuestionar los prejuicios y micromachismos normalizados en nuestra cultura. A través de estas historias, los sujetos pueden desarrollar un criterio propio, aprender a respetar la diversidad y a construir relaciones basadas en el respeto y la igualdad.

La educación afectivo-sexual mediante cuentos literarios no solo proporciona información relevante sobre el tema, sino que también estimula la reflexión y la empatía hacia las experiencias y vivencias de otros. Al adentrarse en las emocionantes tramas de los cuentos, los oyentes pueden desarrollar una mayor comprensión de la diversidad humana y aprender a valorar la importancia del respeto hacia la identidad de cada individuo.

Por ello, la selección de libros que he escogido tiene como protagonistas tanto a animales como a personas, temas que abarcan desde el enamoramiento de una mujer con un hombre hasta el amor entre dos mujeres, la definición de la belleza, los roles que se ejercen en el hogar o los

estereotipos formados por la sociedad para determinar qué es y cómo debe ser un niño y una niña.

Los cuentos elegidos para abordarlos durante las diversas sesiones son los siguientes:

-**Tu cuerpo es tuyo, por Lucía Serrano.** Aborda la afectividad y el autoconcepto, permitiendo explorar y comprender su relación con sus cuerpos y emociones.

-**Arturo y Clementina, de Adela Turín e ilustrado por Nella Bosnia.** Fomenta la reflexión sobre roles de género y expectativas sociales impuestas desde una edad temprana.

-**La Ratita presumida, de la colección Érase dos veces.** Resalta la diversidad familiar, ofreciendo la oportunidad de reconocer y aceptar la multiplicidad de estructuras familiares en la sociedad.

A simple vista son cuentos diferentes, pero, analizándolos críticamente todos tienen un mismo hilo conductor, la importancia de la inclusión y la opresión hacia el sexo femenino en los relatos infantiles, pudiendo establecerse una comparativa con los sucesos que ocurren en pleno siglo XXI.

#### **8.4. MARCO CONCEPTUAL**

La construcción de un marco conceptual sólido para el desarrollo de las posteriores sesiones sobre educación afectivo-sexual es fundamental para abordar una serie de conceptos interrelacionados. A continuación, pasó a definir algunos de los conceptos que van a trabajarse a lo largo de la propuesta.

**Afectividad:** se refiere a la capacidad emocional y psicológica de una persona para experimentar de manera íntima tanto los acontecimientos externos como sus propias vivencias internas. (Quintanilla, s.a). Se aleja de la concepción tradicional que ha relegado la afectividad al ámbito privado y pasivo, y es considerada central para una comprensión enriquecedora y equitativa de la sexualidad.

**Sexualidad:** entendida según Campos (2003) como un “proceso de aprendizaje en el que el apego, la afectividad y el desarrollo sexual son aspectos esenciales”. Esto incluye las emociones, sentimientos y conexiones que experimentamos en nuestras relaciones íntimas, así como el proceso de autodescubrimiento y crecimiento en el ámbito sexual. La sexualidad abarca mucho más que simplemente la genitalidad y el acto sexual.

**Salud sexual:** es un estado de bienestar físico, mental y social en relación con la sexualidad. Fue definida por la Organización Mundial de la Salud (OMS) en 2006 como “un estado de bienestar físico, emocional, mental y social relacionado con la sexualidad; no es solamente la ausencia de enfermedad, disfunción o incapacidad. Para que la salud sexual se logre y se mantenga, los derechos sexuales de todas las personas deben ser respetados, protegidos y ejercidos a plenitud”.

Comprende el acceso a información y educación sexual adecuada, relaciones afectivas y sexuales consensuadas y respetuosas, la prevención y atención de enfermedades de transmisión sexual y el VIH/SIDA, la disponibilidad de métodos anticonceptivos y servicios de planificación familiar, el reconocimiento y respeto de la diversidad sexual, la promoción de los derechos sexuales y el acceso a servicios de salud reproductiva, entre otras.

La relación entre sexualidad y salud sexual es estrecha y compleja. La sexualidad abarca una amplia gama de aspectos biológicos, psicológicos, sociales y culturales que influyen en cómo las personas experimentan y expresan su sexualidad. Además, señalar que no se limita únicamente a las relaciones sexuales o a la reproducción, sino que engloba una amplia gama de dimensiones, incluyendo la identidad de género, la orientación sexual, las relaciones afectivas, la comunicación íntima y las expresiones emocionales. Es una fuerza impulsora que influye en nuestra forma de relacionarnos con nosotros mismos y con los demás.

**Género:** Judith Butler, filósofa y teórica feminista, es conocida por su influyente trabajo en el campo de los estudios de género y la teoría queer. Según Butler, el género es una construcción performativa y social, más que una característica innata o fija de una persona. En su obra “El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad”, publicada en 1990, introduce la noción de que el género se forma y se expresa a través de la repetición de actos y comportamientos estereotipados que son reconocidos y validados por la sociedad.

Butler sostiene que el género es una serie de normas y expectativas culturales que se inculcan en las personas desde una edad temprana a través de diversos mecanismos sociales, como el lenguaje, las instituciones y las prácticas sociales. Estas normas dictan cómo debemos comportarnos, vestirnos, hablar y relacionarnos en función de si somos percibidos como hombres o mujeres.

Sin embargo, Butler argumenta que estas normas no son naturales ni determinadas biológicamente, sino que son una construcción social y artificial. Además, señala que la identidad de género no es algo fijo y esencial, sino que está en constante transformación y

fluidez. Las personas tienen la capacidad de subvertir y desafiar las normas de género tradicionales al actuar y expresarse de maneras que no se ajusten a las expectativas establecidas.

**Diversidad sexual:** se refiere al conjunto de identidades, orientaciones y expresiones de género que existen más allá de las categorías binarias y heteronormativas tradicionales de hombre-mujer y heterosexualidad. Además, en la diversidad sexual destacan la interseccionalidad de las identidades, reconociendo que las experiencias de opresión y discriminación están entrelazadas y que algunas personas pueden enfrentar múltiples formas de discriminación debido a su género, clase social, discapacidad u otras características.

**Estereotipos de género:** son ideas prejuiciadas o creencias asignadas a hombres y mujeres según el momento histórico y cultural específico que determinan las relaciones entre ambos. A partir de esta construcción social de género, se forman los roles, esos papeles y tareas asignadas que cumplen hombres y mujeres, es decir, representaciones culturales que atraviesan la sociedad.

**Autoconcepto:** la imagen y percepción que una persona tiene de sí misma, influenciada y moldeada por las normas de género y las estructuras sociales en las que está inmersa. Las normas culturales y sociales de género, que dictan cómo debe ser y comportarse una persona en función de su sexo asignado al nacer, pueden limitar las posibilidades de desarrollo personal y restringir la expresión auténtica de la identidad individual.

Desde el feminismo, se busca analizar y cuestionar cómo estas normas de género afectan la construcción del autoconcepto de las mujeres y de otras personas que no se ajustan a las expectativas tradicionales de género impuestas por la sociedad patriarcal.

**Sexismo:** nos referimos a la actitud por la que se asignan a hombres y mujeres, valores, capacidades y roles diferentes en función de su sexo, desvalorizando en muchos casos lo relacionado con el género femenino y tratándolo desde una óptica diferente. Se manifiestan también a través de los llamados “micromachismos”, una forma solapada de discriminación que incluye estrategias, gestos, actos de la vida cotidiana que son sutiles, casi imperceptibles, pero que se perpetúan y transmiten de generación en generación, presentes en los procesos de socialización de hombres y mujeres.

**Micromachismo:** atendiendo a la definición de Luis Bonino (2004) “son comportamientos de control y dominio de baja intensidad naturalizados, legitimados e invisibilizados que ejecutan impunemente los hombres sobre las mujeres con o sin conciencia de ello”. Son obstáculos y

resistencias para la igualdad real de las mujeres en lo cotidiano. Se llaman micro, no por pequeños, sino porque se han normalizado y eso los ha vuelto invisibles.

**Familia:** atendiendo a la definición de la Cooperativa Desmontando a la Pili (2019) se entiende como familia a “grupo de personas que nos aportan seguridad, cobijo, cuidados, afectos y contacto. Sistema al que nos sentimos pertenecientes y que es punto de referencia para nuestro desarrollo.”. No existen un único modelo de familia, sino que existen “tantas familias como personas existen en el mundo”. Por ejemplo, familias monomarentales formadas por una sola madre, monoparentales, homoparentales formadas por dos papás gays, familias heterosexuales (sería la hegemónica de papá y mamá), familias de acogida, etc.

## **TALLER "Conociendo nuestra Sexualidad a través de la literatura: Respeto, Diversidad y Empoderamiento"**

### **9. CONTEXTUALIZACIÓN DEL ENTORNO**

El taller está diseñado para ser realizado con el alumnado de educación especial del I.E.S Pirámide en Huesca, en colaboración con la Asociación Down del municipio. Dicha asociación, es una entidad sin ánimo de lucro que trabaja para apoyar y promover el desarrollo integral de personas con síndrome de Down y otras discapacidades intelectuales. Fundada con el objetivo de mejorar la calidad de vida de sus usuarios, la asociación se dedica a proporcionar servicios y recursos que favorezcan la inclusión social, educativa y laboral de las personas con discapacidad y sus familias.

La asociación brinda atención personalizada y especializada a cada individuo, respetando sus capacidades y necesidades particulares. A través de programas y actividades adaptadas, promueven el desarrollo de habilidades cognitivas, emocionales y sociales, impulsando la autonomía y la independencia de sus miembros. Es una alternativa de las personas con discapacidad intelectual cuando terminan los TVA.

Se llevará a cabo una iniciativa de agrupación que reunirá a los estudiantes que estén cursando los programas TVA, de entre 18 y 21 años del I.E.S Pirámide, con los individuos pertenecientes a la Asociación que se encuentran en el rango de edad de 21 a 23 años. Esta colaboración tendrá lugar mediante la implementación de un taller programado en horarios vespertinos, permitiendo que ambos grupos puedan conciliar sus compromisos académicos o laborales con su participación en el taller.

Esta propuesta transversal, concebida por el Instituto, destaca la importancia de romper las barreras convencionales entre diferentes grupos de edad y contextos educativos. El lugar de encuentro para este evento será el propio Instituto, proporcionando un espacio inclusivo y accesible para todos los participantes. Además, la diversidad de colaboradores que se espera reunir en esta iniciativa refleja la importancia de un enfoque holístico y colaborativo en la creación de soluciones y, en la promoción del desarrollo integral de los estudiantes y jóvenes adultos. Desde las familias y tutores legales, hasta el profesorado del centro, los profesionales de la asociación y el personal no docente, entre otras.

En este contexto, el taller se posiciona como un espacio que no solo favorece el aprendizaje, sino también el intercambio de experiencias y el fomento de relaciones interpersonales significativas.

### **9.1. ASPECTOS A TENER EN CUENTA ANTES DE INICIAR EL TALLER**

Antes de dar inicio a las sesiones del taller, se llevará a cabo una reunión informativa dirigida al grupo de adultos interesados en desempeñar un rol en la actividad. Esta sesión preliminar se plantea como un espacio para contextualizar y presentar de manera detallada diversos aspectos inherentes al taller. Entre estos, se destacan el enfoque fundamental del programa, el paradigma pedagógico que orientará la instrucción, la temática central que se abordará y las posibles estrategias para abordar y mediar en conflictos que puedan manifestarse en el transcurso del taller.

La reunión no solo busca diseminar información relevante, sino también fomentar un espacio propicio para la interacción y la clarificación de inquietudes. Además de brindar claridad sobre los fundamentos del taller, se aprovechará este encuentro para presentar conceptos esenciales que cimientan el propósito de la actividad. Asimismo, se proporcionarán directrices dirigidas a enriquecer la experiencia educativa no solo dentro de las sesiones, sino también a través de la extensión del trabajo en el ámbito doméstico y en el entorno educativo convencional. El objetivo es dotar a los participantes de un entendimiento integral de la trascendencia del taller y fomentar un compromiso activo y deliberado en su desarrollo continuo.

A través de esta reunión inaugural, se pretende establecer una base sólida que permita al equipo de adultos y, por extensión, a los estudiantes, abordar las subsiguientes sesiones con un entendimiento claro de los objetivos, la metodología y la implicación profunda de la actividad. En última instancia, esta preparación preliminar busca fomentar un ambiente de participación informada y colaboración constructiva entre todos los involucrados en el proceso educativo.

## 9.2. TEMPORALIZACIÓN

El diseño del taller se ha concebido para implementar una periodicidad semanal en sus sesiones. Concretamente, a lo largo de un período de cuatro semanas, se ejecutará una sesión semanal con una extensión temporal desde las 5:30 PM hasta las 7:30 PM. Durante estos encuentros vespertinos, programados con una duración de dos horas cada uno, los participantes tendrán la oportunidad de sumergirse en el contenido temático. Es relevante destacar que estos encuentros tendrán lugar en el aula designada dentro de las instalaciones del centro educativo, proporcionando así un entorno apto para el desarrollo de las actividades.

**Tabla 10: Temporalización del taller**

SESIÓN	DURACIÓN	ACTIVIDAD
0	-	Reunión con el equipo adulto voluntario en el taller
1ª	2 horas	Presentación. Globos de colores. Relatos
2ª	2 horas	Autoconcepto. Afectividad
3ª	2 horas	Estereotipos de género
4ª	2 horas	Diversidad familiar

**Elaboración:** propia

## 9.3. OBJETIVOS GENERALES

A través de un enfoque inclusivo y respetuoso, esta propuesta se convierte en una invitación a un viaje de aprendizaje significativo, diálogo y autodescubrimiento, con la literatura como puente hacia el desarrollo de habilidades esenciales y la promoción de relaciones saludables en un entorno de apoyo y aceptación. Se pretende lograr una serie de objetivos, tales como:

1. Fomentar la comprensión de las emociones y sentimientos en las relaciones interpersonales.
2. Promover la empatía y el respeto hacia la diversidad de orientaciones y relaciones afectivas.
3. Fortalecer la autoestima y la confianza en la expresión de deseos y límites personales.
4. Estimular el diálogo abierto y seguro sobre temas relacionados con el afecto y la sexualidad.
5. Proporcionar información precisa y adaptada sobre el cuerpo, la intimidad y la prevención.



6. Sensibilizar sobre el consentimiento y la importancia de establecer límites mutuamente respetados.
7. Ofrecer una perspectiva inclusiva y libre de prejuicios sobre las diferentes formas de amar y relacionarse.
8. Propiciar un ambiente de aprendizaje seguro y libre de juicios donde los participantes se sientan cómodos expresándose.

#### 9.4. OBJETIVOS, CONTENIDOS Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Aunque inicialmente se plantea como una actividad extracurricular para los estudiantes del I.E.S Pirámide, esta propuesta se entrelaza de manera significativa con el Programa de TVA de Educación Especial. A continuación, hago una referencia al currículo de Educación Especial a cerca de los contenidos que más se asemejan al taller.

**Tabla 11: Relación conceptual con el currículo de EE**

<b>MÓDULO 1 “BIENESTAR Y CUIDADO DE UNO MISMO”</b>			
<b>BLOQUE 1</b>	<b>CONTENIDO</b>	<b>OBJETIVO</b>	<b>CRITERIOS DE EVALUACIÓN</b>
<b>CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO E IDENTIDAD PERSONAL</b>	1. El cuerpo humano	Tener una imagen ajustada y positiva de sí mismo y una actitud de aceptación hacia los demás.	Conocer nociones básicas que permitan la comprensión de la propia sexualidad y el seguimiento de las normas sociales en las relaciones entre personas.
	4. Sexualidad y reproducción	Valorar los aspectos vinculados a la salud, la seguridad y el equilibrio afectivo y sexual, necesarios para llevar una vida con la mayor calidad y autonomía posible.	
	5. Conocimiento de sí mismo	Conocer y controlar el propio cuerpo, adecuándolo a la expresión de sentimientos y emociones, movilidad y desplazamientos, y a la interacción con las demás personas.	Reconocer aspectos de identificación personal que le ayuden a conseguir seguridad y confianza, en sí mismo

**Fuente:** BOE 132 de 03/06/1999 Sec 1 Pag 21080 a 21095 **Elaboración:** propia

#### 9.5. METODOLOGÍA

En base a la metodología comunidades de aprendizaje, se propone la instauración de una comisión de Bienestar y Salud en el centro educativo. Dicha comisión, de naturaleza mixta, estaría integrada por docentes, estudiantes y entidades locales, como la Asociación Síndrome

Down de Huesca, en consideración de la presencia de una unidad de educación especial para personas con discapacidad en el I.E.S Pirámide. Asimismo, se contempla la posibilidad de incorporar voluntarios o individuos con formación en magisterio de la Universidad de Huesca, aprovechando la cercanía y pertinencia de esta institución académica para los alumnos.

Esta metodología demuestra ser altamente pertinente para la ejecución de un taller enfocado en educación afectivo-sexual por diversas razones. En un primer plano, favorece la activa participación de los asistentes, una dinámica esencial en un contexto donde se aborda un tema tan personal como la sexualidad humana. La creación de un ambiente seguro y acogedor incita a los participantes a plantear sus inquietudes sin aprehensiones respecto al juicio ajeno.

Adicionalmente, esta metodología cultiva el diálogo franco y respetuoso entre los participantes. La educación afectivo-sexual puede ser objeto de tabú en ciertos entornos culturales; sin embargo, la metodología de comunidades de aprendizaje fomenta la convergencia de distintas perspectivas y experiencias, facilitando así una comprensión enriquecedora de la diversidad inherente a la sexualidad.

Asimismo, el aprendizaje colaborativo constituye un aspecto distintivo. Dado que la sexualidad abarca múltiples dimensiones, desde lo anatómico hasta los aspectos emocionales y éticos de las relaciones humanas, esta metodología prioriza el respeto hacia la pluralidad de identidades de género, orientaciones sexuales y culturas. Esta consideración adquiere especial relevancia en el taller, donde reconocer la singularidad de cada participante es crucial para propiciar un entorno seguro y propicio para el aprendizaje.

Otro fundamento crucial es la pertinencia del contenido. La educación afectivo-sexual reviste importancia en la vida cotidiana, y esta metodología propicia la vinculación de conceptos teóricos con situaciones y experiencias tangibles. Con ello, los asistentes pueden asimilar la aplicabilidad de los conocimientos en su día a día, tomando decisiones más informadas y conscientes en asuntos relacionados con la sexualidad.

Al llevar a cabo el taller dentro del recinto escolar, se establece un espacio seguro donde los asistentes pueden compartir vivencias y obtener respaldo de sus pares y facilitadores, conformando un entorno de aprendizaje enriquecedor y protegido.

## **9.6. EVALUACIÓN**

Dado que estamos hablando de una actividad que ocurre fuera del horario regular de clases, es importante tener una forma efectiva de evaluar el progreso y el impacto de esta experiencia en

los participantes. Para lograrlo, se utilizará un enfoque de evaluación basado en la observación directa y medido según una rúbrica predefinida. Esta rúbrica establecerá criterios claros y específicos que permitirán a los evaluadores capturar diferentes aspectos del desempeño de los estudiantes en la actividad extracurricular. Cada sesión tendrá su propia rúbrica.

Al concluir cada sesión del taller, se llevará a cabo un proceso de autoevaluación tanto por parte de los estudiantes involucrados como por parte del equipo de adultos que supervisa la actividad. Esta autoevaluación se presenta en forma de un breve cuestionario en el que se anima a los participantes a reflexionar sobre los conceptos y habilidades que adquirieron durante la sesión. Además, se proporcionará un espacio en el cuestionario para que los participantes sugieran posibles formas de mejorar la actividad en el futuro. Se prestará ayuda en la comprensión de la rúbrica, detallando y aclarando los interrogantes planteados. En este sentido, se procederá a la lectura en voz alta de cada pregunta, una por una, con el objetivo de garantizar un entendimiento uniforme de todos los participantes, abordar cualquier incertidumbre que pueda surgir y facilitar la selección de la respuesta correspondiente.

La recopilación de esta información tiene un propósito dual. En primer lugar, permite a los organizadores y educadores tener una idea más clara de cómo los estudiantes están interactuando con los contenidos y las actividades presentadas en el taller. Esto puede proporcionar una visión precisa de la efectividad de los métodos de enseñanza utilizados y si los objetivos educativos se están cumpliendo.

En segundo lugar, la autoevaluación y la posibilidad de aportar recomendaciones para la mejora se convierten en un espacio donde los participantes pueden comprometerse de manera activa en su propio proceso de aprendizaje. Esto les brinda un sentido de autonomía y responsabilidad sobre su propio desarrollo educativo, lo que puede fomentar un compromiso más profundo y una participación más activa en la actividad extracurricular.

En última instancia, esta metodología de evaluación no solo proporcionará una comprensión más completa de la adquisición de conocimientos por parte de los estudiantes, sino que también generará un diálogo constructivo entre los participantes y los facilitadores del taller. Esta interacción bidireccional contribuirá a la mejora continua de la actividad, permitiendo adaptaciones que optimicen la experiencia educativa para todos los involucrados. (Anexos II y III)

## 9.7. DESARROLLO DEL TALLER

**Tabla 12: Estructura de las sesiones del taller**

SESIÓN	ACTIVIDAD
1º. PRESENTACIÓN	-Globos de colores -Relatos
2ª. AFECTIVIDAD/ AUTOCONCEPTO	-“Tu cuerpo es tuyo”, figura de monigote -Estándares de belleza
3ª. ESTEREOTIPOS DE GÉNERO	-“Arturo y Clementina”, frases y ficha -Cualidades en función de género binario
4ª. DIVERSIDAD FAMILIAR	-“La Ratita presumida”, vídeo y frases

### ➤ PRIMERA SESIÓN

#### ACTIVIDAD 1: PRESENTACION – Globos de colores

##### Objetivos:

- Crear un ambiente acogedor y propicio para romper el hielo entre los participantes de la comunidad.
- Generar un ambiente divertido y dinámico, donde todos estén activamente involucrados.
- Acercar los conceptos relacionados con la educación afectivo-sexual.

##### Desarrollo de la sesión:

Antes de iniciar la actividad, se colocarán los diferentes globos de colores, ya inflados, en el centro del espacio donde se llevará a cabo la dinámica. Se elegirán colores vibrantes y variados para crear un ambiente alegre y atractivo. Además, las preguntas estarán en tarjetas dentro de un recipiente. Los participantes estarán colocados en el medio de la sala, formando un círculo.

Comienzo explicando la dinámica a todos los participantes. Destaco que el objetivo principal es crear un ambiente divertido y participativo, donde todos puedan conocerse mejor y compartir experiencias. Explico que cuando la música comience a sonar, los participantes deberán mantener los globos de colores en el aire y pasárselos entre ellos de manera activa. Mientras nos divertimos con los globos, debemos estar atentos a la música, ya que, en algún momento, esta se detendrá.

En cuanto a la formación de grupos y las preguntas, una vez que la música se detenga, cada participante debe coger el globo que tenga más cerca, sin importar su color. Luego, deberán buscar a las personas que tengan globos del mismo color que el suyo y formar un grupo. Puedo alentarlos a interactuar para que conozcan a personas nuevas y generen una mayor integración. Una vez formados los grupos, explico que cada equipo deberá elegir a un representante o portavoz que extraerá una pregunta del recipiente. Es importante que destaque que todas las respuestas deben ser escuchadas y respetadas.

En cuanto a las preguntas, cada grupo deberá responder la pregunta extraída en voz alta o compartirla con el resto de los participantes. Dispondrán de un tiempo suficiente para debatir y compartir sus ideas. Después de que todos los grupos hayan compartido sus respuestas, se hará una breve reflexión en conjunto, resaltando las diferentes perspectivas y experiencias compartidas por los participantes.

Algunas de las preguntas serían las siguientes:

- ¿Piensas que todas las personas son tratadas de la misma manera?
- Di dos aspectos positivos y dos negativos de tu persona
- ¿Qué es lo más importante en una relación de amistad, pareja, familiar, etc.?
- ¿Qué es lo que más te afecta a la autoestima?
- ¿Influyen las redes sociales en cómo te sientes con tu cuerpo?
- ¿Alguna vez te has sentido rechazada por tu sexualidad?
- Dile a la persona de tu izquierda lo que más te gusta de su físico.

## **ACTIVIDAD 2: RELATOS**

### **Objetivos:**

- Visibilizar la violencia hacia la diversidad
- Cuestionar y reflexionar los roles de género
- Tomar conciencia sobre las normas sexuales

### **Desarrollo de la actividad:**

Una vez presentados todos los integrantes, se llevará a cabo una actividad grupal en la que los participantes leerán cuatro mini relatos previamente preparados. Estos relatos abordan temas relacionados con el cuerpo, los estereotipos de género y la diversidad familiar, actuando como una introducción a las próximas sesiones planificadas.

Los grupos creados de forma heterogénea, leerán individualmente el relato que les haya sido asignado para, posteriormente debatir las acciones que tomarían en esas situaciones, así como las emociones que les suscitan. Para ello, se les proporcionará 5 caras que representen las cinco emociones principales: tristeza, miedo, rabia, ira y amor. Deberán decir tanto qué emoción les suscita el relato que les ha sido asignado, como el del resto de grupos, y por qué.

Si bien la actividad busca fomentar el pensamiento crítico, es crucial asegurar que las reflexiones generen un impacto significativo en la forma en que los participantes interactúan con el mundo que los rodea. El amor, el goce o el ser como se es, no deben ser nunca motivo de burla o humillación.

### **Relatos:**

En un tranquilo pueblo, Marina exploraba los cambios en su cuerpo mientras crecía. Con la ayuda de su amiga Sofía y la educación sexual en la escuela, comprendieron que los cuerpos son diversos y cambiantes. Aprendieron que la belleza es subjetiva y que respetar sus cuerpos es esencial para su autoestima y relaciones. Juntas, Marina y Sofía descubrieron que la comprensión y el respeto por sus cuerpos eran fundamentales para su crecimiento personal.

#### **CUERPO**

En una gran ciudad, conocí a Martín y Laura, dos jóvenes con pasiones únicas. Martín, un apasionado del ballet, solía recibir miradas sorprendidas cuando hablaba de su amor por el baile. Laura, por otro lado, se sentía limitada en su deseo de aprender mecánica, ya que la gente a menudo cuestionaba su elección.

#### **ESTEREOTIPOS DE GÉNERO**

En una escuela, conocí a dos estudiantes, Alex y Andrea. Alex disfrutaba de la moda y le encantaba diseñar ropa colorida y expresiva. Sin embargo, a menudo enfrentaba burlas y comentarios porque algunos de sus compañeros pensaban que la moda era solo para chicas. Por otro lado, Andrea se apasionaba por la ciencia y soñaba con ser una brillante física. A pesar de su entusiasmo, se encontraba con escepticismo por parte de algunos profesores y amigos, quienes sugerían que las ciencias duras eran más adecuadas para chicos.

#### **ESTEREOTIPOS DE GÉNERO**

En una escuela, Alex tenía dos mamás, Laura y Ana. Aunque Alex era un niño amable y sociable, a veces enfrentaba situaciones incómodas. Un día, un compañero de clase comenzó a hacer comentarios hirientes sobre su familia, burlándose de tener "dos mamás en lugar de un papá y una mamá".

#### **DIVERSIDAD FAMILIAR**

## ➤ SEGUNDA SESIÓN

### ACTIVIDAD 1: AUTOCONCEPTO-AFECTIVIDAD

#### **Objetivos:**

- Generar conocimiento sobre su propio cuerpo, así como no inferir en su propia imagen.
- Flexibilizar y visibilizar los estereotipos de género.
- Fomentar la autoconciencia emocional.
- Mejorar las habilidades de comunicación afectiva.

#### **Material de trabajo: Tu cuerpo es tuyo, de Lucía Serrano**

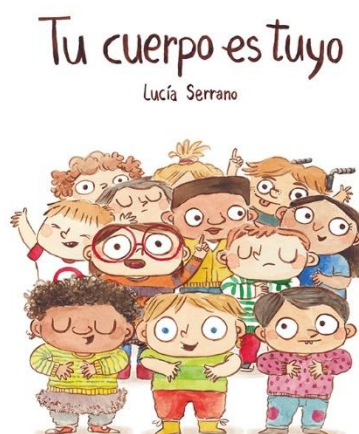
La propuesta que se nos presenta se fundamenta en la obra literaria titulada "Tu cuerpo es tuyo", publicada por NubeOcho. Este libro aborda un tema de gran relevancia: el autoconocimiento, entendido en un sentido amplio y profundo. A través de sus páginas, se plantean valores fundamentales que giran en torno al consentimiento, la protección de nuestra integridad física y emocional, así como la exploración íntima de nuestros genitales.

La obra también resalta la importancia de la empatía y la habilidad de escuchar atentamente los "secretos" que son mencionados en sus páginas. Estos secretos no se refieren a información oculta, sino al cúmulo de pensamientos y sentimientos que a menudo se mantienen en silencio por temor a ser juzgados o malentendidos por los demás.

La elección de este libro para la actividad se justifica por su enfoque en aspectos fundamentales del desarrollo personal y social. Al proporcionar a los participantes la oportunidad de reflexionar sobre el autoconocimiento, el respeto hacia sí mismos y los demás, y la importancia de la comunicación empática, la actividad busca fomentar la construcción de relaciones más sanas y respetuosas entre las personas.

Además, abordar el tema del consentimiento y la protección del propio cuerpo es especialmente relevante en el contexto actual, donde la promoción de la autonomía personal y el respeto a la integridad física y emocional son imperativos para garantizar la igualdad y el bienestar de todos los individuos.

**Figura 1: libro Tu cuerpo es tuyo**



Portada del libro Tu cuerpo es tuyo de Lucía Serrano, **Fuente:** Perkeleke

### **Desarrollo de la sesión:**

En esta actividad, para comenzar se leerá el cuento “Tu cuerpo es tuyo” de Lucía Serrano. A continuación, cada participante recibirá un papel con un dibujo de una figura sin características específicas. La idea es que cada persona se identifique con ese dibujo y lo personalice para representarse a sí misma. Tendrán total libertad para colorear, dibujar o pegar pegatinas, según su preferencia. La elección de medios, como colorear, dibujar o pegar pegatinas, fomenta la creatividad y la individualidad, ya que cada participante podrá utilizar diferentes técnicas y elementos para personalizar su figura de manera única.

Además de reflejarse en la figura, se les pedirá que añadan algo que realmente les guste, sin ninguna restricción. Puede ser cualquier cosa que les apasione.

Una vez que terminen la personalización de su dibujo, seguirán en los grupos heterogéneos, de 4 o 5 personas que se crearon al inicio de la actividad (alternando al alumnado con las personas adultas). En estos grupos, cada participante explicará por qué eligió representarse de esa manera y qué significado tiene para ellos la cosa que más les gusta. También compartirán cómo se sienten respecto a su representación. Dicho análisis y reflexión grupal, es de gran importancia, ya que permite compartir el proceso creativo y las motivaciones detrás de cada representación, los conocidos como “secretos”. Al expresar sus razones y emociones, los participantes podrán explorar su autoimagen, autoconcepto y autoestima.



A través de esta actividad, se fomenta el desarrollo de la expresión personal, la autoaceptación y la apreciación de la diversidad en el grupo. Alentando la comunicación abierta y el respeto hacia las diferencias, se fortalece la cohesión y el vínculo entre los participantes.

## **ACTIVIDAD 2: ESTÁNDARES DE BELLEZA**

### **Objetivos:**

- Desmontar los cánones de belleza establecidos por la sociedad
- Reconocer la diferencia como un valor y aprender a vivir con ella
- Fomentar valores de autocuidado y respeto

### **Desarrollo de la actividad:**

Se dibuja en la pizarra una serie de cuerpos que se ajustan a los estándares de belleza convencionales y personas que desafían esos estándares. Aparecerán variedad de cuerpos, diferenciados por edades y cualidades físicas. A continuación, se divide a los participantes en grupos pequeños y se le asigna a cada grupo una imagen para analizar. Se les pedirá que reflexionen acerca de cómo la imagen representa o desafía los estándares de belleza predominantes. ¿Qué mensajes transmiten estas imágenes sobre la belleza?, ¿Cómo pueden afectar a la autoimagen de las personas?.

Las preguntas planteadas indagan en los mensajes transmitidos por estas imágenes en relación con la concepción de belleza y su impacto potencial en la autoimagen de las personas. Esta actividad pretende fomentar la observación crítica de las representaciones de belleza, cuestionando su influencia en las percepciones individuales y colectivas, y promoviendo una comprensión más profunda de cómo los estándares estéticos pueden moldear la percepción de uno mismo y de los demás.

### **➤ TERCERA SESIÓN**

## **ACTIVIDAD 1: ESTEREOTIPOS DE GÉNERO**

### **Objetivos:**

- Tratar la superficialidad de la imagen, la crítica a una sociedad que predestina el futuro de los individuos en función de su sexo.
- Reflexionar y cuestionar los roles y estereotipos de género

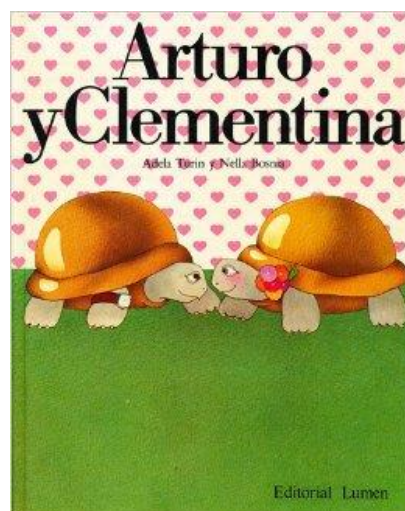
**Material de trabajo: Arturo y Clementina, de Adela Turín e ilustrado por Nella Bosnia.**

Arturo y Clementina son los protagonistas del relato escrito por Adela Turín. Son dos tortugas que se enamoran nada más verse, el conocido flechazo a primera vista. Arturo representa a la figura varonil de “hombre de la casa” mientras que Clementina, obedece a sus órdenes. Esta comienza a aburrirse tras pasar los días sola en casa con la misma rutina monótona y decide dar un giro a su vida llenando los vacíos con otros pasatiempos, ya sea pintando con acuarelas o tocando la flauta, por ejemplo. No le gusta nada la idea a su marido, pero, aun así, es él quién le trae los materiales necesarios para poder cumplir sus objetivos. Clementina empieza a acumular cosas y más cosas, acarreándolas allá donde fuera con la casa encima hasta que un día se harta y decide vivir a su manera.

El tema principal de la historia es poner en valor el rol femenino en la sociedad, erradicar los estereotipos sexistas y la discriminación, en este caso, la violencia que ejerce Arturo sobre Clementina y la emancipación final de esta.

Este libro rompe con los estereotipos de género y reivindica la igualdad de derechos tanto para niños como para niñas. Además, muestra la anulación personal que existe en las parejas, o familias, por medio de la famosa frase “es por tu bien”, viéndose como lo que en un primer momento actos que parecían de protección, terminan siendo comportamientos y actos constantes en el tiempo que terminan asfixiando, abrumando y relegando a un segundo plano la vida de la otra persona, impidiendo de tal forma el crecimiento de la misma.

**Figura 2: libro Arturo y Clementina**



Portada del libro Arturo y Clementina, **Fuente:** Iberlibro

### **Desarrollo de la actividad:**

Para dar inicio, se llevará a cabo la lectura en voz alta de varias frases, solicitando a los presentes que levanten la mano si están de acuerdo y se abstengan de hacerlo si no lo están. Esta dinámica busca fomentar la reflexión sobre los estereotipos de género y generar un debate grupal para cuestionar las asociaciones culturales entre lo femenino y lo masculino, enfatizando que nuestros genitales no definen nuestra identidad y que todas las formas de expresión son legítimas, independientemente de la identidad de la persona.

Las frases planteadas serán las siguientes: ‘‘Los chicos no lloran’’, ‘‘los chicos no pueden maquillarse’’, ‘‘una mujer tiene que ser femenina’’, ‘‘una chica no puede amar a otra chica’’, ‘‘una mujer es menos mujer por no depilarse’’, ‘‘para ser mujer tienes que tener vagina y, para ser hombre, tienes que tener genitales’’.

Posteriormente, se presentará el cuento "Arturo y Clementina", de Adela Turín e ilustrado por Nella Bosnia. Se formarán grupos heterogéneos de cuatro personas, alternando jóvenes y adultos, a quienes se les proporcionará una copia impresa del libro para realizar una lectura en voz alta.

A continuación, se les pedirá que releen el cuento y analicen si encuentran algún tipo de discriminación o estereotipos sexistas, así como cualquier otro aspecto que llame su atención. Tendrán un tiempo de 15 minutos para realizar esta tarea y después compartirán sus observaciones en una puesta en común. Además, se les entregará una ficha con una serie de preguntas que invitan a reflexionar sobre los personajes y la trama del cuento. Algunas de las preguntas serán: "¿Cómo describirían a Arturo y Clementina?", "¿Por qué piensan que Clementina no era feliz?", "¿Por qué creen que Arturo actuaba de esa manera hacia ella?", "Si estuvieran en el lugar de Clementina, ¿cómo habrían reaccionado?" y "¿Qué opinan sobre el final del cuento y por qué?". (Anexo IV)

Las respuestas y opiniones de cada grupo servirán como base para generar una interacción en el conjunto del grupo, propiciando debates, argumentos a favor y en contra, comentarios adicionales y ejemplos de la vida cotidiana para ver cómo podemos desafiarlos para construir una sociedad más respetuosa.

## **ACTIVIDAD 2: CUALIDADES EN FUNCIÓN DEL GÉNERO BINARIO**

### **Objetivos:**

- Reflexionar sobre cómo los estereotipos de género se reflejan en la literatura y en la vida cotidiana.

### **Desarrollo de la actividad:**

Se colocará en el centro del aula dos cartulinas de color neutro. En una aparecerán cualidades que se les presuponen a los hombres y en la otra, las que se presuponen a las mujeres.

- Hombres: Fortaleza, seguridad, agresividad, rapidez, valentía, racionalidad, independencia, estabilidad emocional, tareas operativas.
- Mujeres: debilidad, duda, ternura, lentitud, miedo, emocionalidad, dependencia, inestabilidad emocional, tareas de cuidados.

El siguiente paso consistirá en leer en voz alta estos atributos y los participantes serán divididos en grupos. Cada grupo deberá elegir dos atributos de cada cartulina y analizar si consideran que son verdaderos o no en la actualidad. Para conectar este ejercicio con el contenido del libro, se les pedirá a los grupos que relacionen estos atributos con la historia de Arturo y Clementina.

Específicamente, deberán explicar cómo estas cualidades se manifiestan en el relato y si refuerzan los estereotipos de género. Si eligen atributos como "labores de cuidado", deberán encontrar ejemplos en el libro que ilustren ese estereotipo y luego reflexionar sobre situaciones de la vida diaria que se asemejen a dichos ejemplos.

- **CUARTA SESIÓN**

## **ACTIVIDAD 1: DIVERSIDAD FAMILIAR**

### **Objetivos:**

- Conocer la diversidad familiar.
- Respetar las distintas realidades en cuanto a tipos de familia y opciones sexuales.

### **Material de trabajo: La Ratita presumida, por Belén Gaudes y Pablo Macías**

La Ratita presumida, de la colección Érase dos veces, cuyos autores son Belén Gaudes y Pablo Macías. Está ilustrado por Nacho de Marcos y la editorial es Cuatro Tuercas.

El cuento comienza narrando la historia de una dulce ratita que se encuentra una reluciente moneda y decide comprarse un lazo azul para ponerse en la cola. Los animales que la veían danzar por el bosque pensaban que era muy presumida, que quería llamar la atención de algún apuesto hombre debido a su soltería. A raíz de aquello, empezaron a aparecer por su puerta pretendientes en busca de su corazón los cuales, le proponían tareas muy alejadas de los pensamientos de la ratita. Un día, apareció un gentil gato en su puerta, diferente al resto de animales que habían ido visitándola, pero no era la clase de persona que ella buscaba.

En el cuento, la trama principal se centra en la exploración y el abordaje de temas relacionados con la homosexualidad y las familias homomarentales. A través de su narrativa, el cuento desafía las concepciones tradicionales de las estructuras familiares y desmitifica los estereotipos y prejuicios en torno a la orientación sexual.

La historia también resalta la función estética como un factor que puede ocultar micromachismos camuflados detrás de comentarios aparentemente corteses. Estos micromachismos son manifestaciones sutiles de discriminación y desigualdad de género que perpetúan las jerarquías tradicionales entre hombres y mujeres. Al hacer hincapié en esta dinámica, el cuento nos invita a cuestionar y reflexionar sobre cómo los comentarios supuestamente inofensivos pueden reflejar y perpetuar actitudes sexistas y desiguales.

Además, el cuento destaca la importancia de visibilizar y reconocer las relaciones y familias homomarentales como una expresión legítima de amor y cuidado. Al presentar personajes con diferentes orientaciones sexuales, el cuento desafía los estereotipos y prejuicios que han sido arraigados en la sociedad durante mucho tiempo.

**Figura 3: libro La Ratita presumida**



Portada del libro La Ratita presumida, **Fuente:** Cuentos felicitiana

### **Desarrollo de la sesión:**

Comenzamos leyendo el tercer cuento del taller, ‘‘La Ratita presumida’’. Previamente a ello, se pondrá un vídeo<sup>4</sup> en el aula de la versión tradicional del cuento, para refrescar a aquellos que ya la sabían o, por ende, mostrar a los que no conocían la historia tradicional que nos han contado desde edades tempranas, con el fin de que, al finalizar la sesión, se pueda extraer una conclusión general y observar las reacciones de los participantes al conocer otro final diferente del mismo cuento.

A continuación, se leerán en voz alta una serie de enunciados y deberán decir si están a favor o en contra. Para hacerlo más estimulante, si están a favor darán una palmada y, si están en contra, un golpe con el pie en el suelo. Se dedicará el tiempo necesario a cada frase para que los participantes puedan dar su opinión. Las frases serán las siguientes:

- Una familia siempre se forma a partir de una pareja
- Hay familias que no tienen ni padre ni madre
- En una familia siempre tiene que haber una madre y un padre
- Las familias siempre conviven en el mismo lugar
- Se considera que es una familia cuando han tenido hijos/as
- Una madre y su hija no forman una familia
- No se considera una familia si uno de los adultos no
- Una relación formada por dos hombres no se considera una familia

La actividad aspira a expandir la visión personal de los integrantes y fomentar valores de igualdad y equidad en las relaciones familiares y sociales. Así como, promover la inclusión desafiando estereotipos arraigados y generando una reflexión en torno a las diferentes realidades familiares.

Para concluir, se llevará a cabo una autoevaluación, similar a las sesiones previas, sin embargo, esta incluirá un conjunto de interrogantes abordando diversas facetas del taller en su conjunto. A través de esta autoevaluación, los participantes tendrán la oportunidad de reflexionar sobre

---

<sup>4</sup>Vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=LcyvYHJnGLY>

la totalidad de las actividades desarrolladas durante el taller y su relevancia en relación con los objetivos iniciales.

Al fomentar la introspección crítica, se espera que los asistentes logren consolidar sus conocimientos recién adquiridos, identificar áreas de crecimiento personal y evaluar el grado en que se han satisfecho sus expectativas individuales. Asimismo, se anticipa que esta autoevaluación permitirá a los organizadores del taller obtener información valiosa sobre la efectividad de la estructura curricular, la metodología empleada y la interacción entre los participantes y los facilitadores. En última instancia, la conclusión de estas actividades de autoevaluación contribuirá a una comprensión más holística de los logros del taller, así como a la identificación de posibles mejoras para futuras instancias formativas similares.

Al concluir el taller, se espera haber enriquecido la comprensión de la propia sexualidad y el desarrollo de relaciones saludables, mientras se fomenta la autoestima y la aceptación personal. Además, se busca fortalecer la capacidad para tomar decisiones informadas y seguras, al mismo tiempo que se fomentan interacciones interpersonales respetuosas y se establece un ambiente inclusivo para compartir experiencias. Esta intervención se proyecta como un agente de cambio cultural, contribuyendo a respaldar la diversidad y promover una sociedad más inclusiva.

## **10. CONCLUSIONES**

La presente propuesta ha buscado abordar una problemática que ha permanecido en gran medida desatendida en la sociedad contemporánea: la visibilidad de la sexualidad en el contexto de las personas con discapacidad intelectual. A través de un enfoque multidisciplinario y orientado a la sensibilización y educación, se ha planteado un camino hacia una mayor comprensión y aceptación de la sexualidad en este grupo poblacional. No obstante, la mera concepción de la propuesta no es suficiente para generar un cambio significativo en la percepción y atención de esta cuestión. Para alcanzar resultados tangibles y duraderos, es imperativo implementar esta propuesta en entornos relevantes, tales como instituciones educativas y centros de atención, donde se pueden observar y analizar los efectos y las posibles áreas de mejora.

La implementación de esta propuesta representa un punto de partida hacia un cambio cultural más profundo. Al fomentar la apertura en la discusión sobre la sexualidad de las personas con discapacidad intelectual, se busca erradicar la invisibilidad y el estigma que han rodeado esta temática. La efectividad de la propuesta, sin embargo, no podrá ser completamente evaluada hasta que se haya aplicado en la práctica. Por lo que es conveniente llevar a cabo un

seguimiento riguroso y sistemático para medir la percepción, el conocimiento y la actitud de la comunidad en relación con la sexualidad de las personas con discapacidad intelectual. Solo a través de la observación y el análisis de los resultados será posible ajustar enfoques y estrategias con el objetivo de obtener un impacto sostenible y positivo en la percepción y comprensión de este aspecto fundamental de la vida humana.

La propuesta planteada en esta investigación puede ser una buena herramienta de partida para futuras investigaciones que pretendan ampliar el campo de investigación, como un doctorado, por ejemplo. Evidenciamos la necesidad de continuar investigando y profundizando en el tema de la sexualidad en personas con discapacidad intelectual. La investigación futura debe centrarse en aspectos tales como las diferencias culturales, las barreras institucionales y las percepciones de los propios individuos con discapacidad intelectual. Al mantener un enfoque activo en la investigación y el desarrollo, se podrá avanzar hacia una sociedad más inclusiva y respetuosa de la diversidad en todos sus aspectos, incluida la sexualidad.



## 11. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AAIDD - Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo. (2010). *Intellectual disability: Definition, classification, and systems of supports*. Washington, DC: Autor.
- Alfonso, B. (2010). Alumnos/as con NEE, familia y escuela, juntos por la integración. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, (9), 1-11.
- APA, A. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition (DSM-V)*. Arlington, USA: American Psychiatric Publishing.
- Beranjano, F. M., & García Fernández, B. (2016). La educación afectivo-sexual en España. Análisis de las leyes educativas en el periodo 1990-2016. *Opción*, Año 32, 13, 756-789
- Bonino, L. (2004). Los micromachismos. *La Cibeles*, 2, 1-6. [https://ateneu.xtec.cat/wiki/form/wikiexport/\\_media/cursos/escola\\_inclusiva/dcol/modul\\_3/los\\_micromachismos.pdf](https://ateneu.xtec.cat/wiki/form/wikiexport/_media/cursos/escola_inclusiva/dcol/modul_3/los_micromachismos.pdf)
- Butler, J. (2016). *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.
- Castro, P, González, C, Álvarez, M, Campo, M.A. (2017). Modalidad de escolarización combinada desde la óptica de los profesionales de la educación: validación de una escala. *Revista de Investigación en Educación*, 15 (1), 27-40 <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-ModalidadDeEscolarizacionCombinadaDesdeLaOpticaDeL-5966881.pdf>
- Campo, M.I. (2003). Aspectos de las relaciones afectivas y sexuales en personas con discapacidad intelectual. *Instituto Universitario de Integración en la Comunidad*. <https://www.informaciopsicologica.info/revista/article/view/361/310>
- Casanova, M.A. (2011). De la educación especial a la inclusión educativa. Estado de la cuestión y retos pendientes. *CEE Participación Educativa*, 8-24. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4943083>
- COCEMFE. (s.f). Metodologías y enfoques inclusivos en la educación. *Guía para el conocimiento de nuevas metodologías de enseñanza y aprendizaje*.

<https://www.cocemfe.es/wp-content/uploads/2021/10/guia-metodologias-enfoques-inclusivos-educacion.pdf>

- Constitución española (BOE núm. 311, de 29 de diciembre de 1978).
- Comisión Europea. (2023). Apoyo educativo y orientación. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/es/national-education-systems/spain/atencion-las-necesidades-educativas-del-alumnado-en-centros>
- Declaración Universal de los Derechos Humanos, en 1948.
- Desmontando a la Pili, S.Coop. (2019). *Historias de familias diversas*. Ayuntamiento de Zaragoza
- Diz, M. (2022). Conceptualización de NEAE y NEE según la LOMLOE. *Blog de orientación educativa*. <https://monicadizorienta.blogspot.com/2018/02/clasificacion-de-las-necesidad.html>
- Elboj, C.; Puigdemívol, I.; Soler, M. y Valls, R. (2006). Comunidades de aprendizaje. Transformar la Educación. *Graó*, 5ta Ed. <https://www.comunidadedeaprendizagem.com/uploads/materials/582/e556e7c448d9239442c1d1f1c02a0082.pdf>
- *Escuela de Formación de Madres y Padres - CPEE Gloria Fuertes*. (2022). CPEE Gloria Fuertes. <https://colegioglورياfuertes.com/nosotros/escuela-de-formacion-de-madres-y-padres/>
- Gómex-Chao, X. (2017). Proyecto CREEME: Centro de Recursos de Educación Especial y Medidas de Equidad. *Consejería de Educación y Cultura del Principado de Asturias*. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:ef34ca39-2a1b-4f45-8e0e-f099edcba463/pe-n9-art10-creeme-asturias.pdf>
- Grau, C. (1998). Educación especial. De la integración escolar a la escuela inclusiva. <https://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/41421/DE%20%20ESCUELA%20INCLUSIVA%20definitivo.pdf?seque>
- Giné, C, Font, J, Ulzurrun, A.D. (2020). Los centros de educación especial, apoyo a la inclusión. *ÁAF*, 3 (53), 34-48. <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/386274-Text%20de%20l'article-557469-1-10-20210418.pdf>

- LISMI, Ley 13/1982 de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos.
- Llach, L, Riera, L. (2023). Esterilización forzada a mujeres con discapacidad: la UE frente a los derechos humanos. *Euronews*. <https://es.euronews.com/2023/06/19/el-sueno-incumplido-de-ser-madre-por-practicadas-discutidas-en-el-seno-de-la-union-europea>
- LOGSE, Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Boletín Oficial del Estado (España)
- LOE, Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado (España).
- LOMCE, Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado (España).
- LOMLOE, Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- (2020). Tasa de población con discapacidad según grupos de edad. España. Instituto Nacional de Estadística.
- (2020). Alumnado matriculado por provincias y comarcas curso 2020-2021 en Centros de Educación especial Públicos y Privados concertados. Aragón. Instituto Aragonés de Estadística.
- Explica, M. (2020). Qué dice la Ley Celaá (LOMLOE) sobre la educación especial. *Maldita*. <https://maldita.es/malditateexplica/20201125/ley-celaa-lomloe-educacion-especial-cierre/>
- Ministerio de educación y formación profesional, Alumnado escolarizado en centro de Educación Especial en función del sexo.
- Ministerio de educación y formación profesional, Datos y cifras curso escolar 2022-2023.
- Plana, A. (2022). El poder de Walt Disney: hasta el infinito y más allá. *Público*. <https://blogs.publico.es/otrasmiradas/66611/el-poder-de-walt-disney-hasta-el-infinito-y-mas-alla/>

- Plena Inclusión. (2015). Etapas educativas. ¿Qué edades abarcan?. *Guía Informativa Para familiares de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales*. [https://www.plenainclusion.org/sites/default/files/guia\\_informativa\\_para\\_familiares.pdf](https://www.plenainclusion.org/sites/default/files/guia_informativa_para_familiares.pdf)
- *Presentación del colegio*. (2021). SOMOS. <https://somosrincondogoyablog.wordpress.com/26-2/>
- Quintanilla, B. (s.a). La educación de la afectividad. *Revista Panamericana de Pedagogía*. <https://biblio.upmx.mx/estudios/documentos/afectividad0114.asp#:~:text=Seg%C3%BAn%20la%20definici%C3%B3n%20de%20la,interna%20cualquier%20contenido%20de%20conciencia>.
- Rendueles, C. (2020). *Contra la igualdad de oportunidades*. Seix Barral
- Resolución de 20 de mayo de 1999, de la Secretaría General de Educación y Formación Profesional, por la que se propone un modelo de programas de formación para la transición a la vida adulta, con el fin de orientar la respuesta educativa dirigida al alumnado con necesidades educativas especiales, escolarizado en centros de Educación Especial en la etapa posobligatoria.
- Reviejo, S.J. (2021). La lucha desesperada de muchas familias para tener escolarizados a sus hijos con necesidades especiales. *Público*. <https://www.publico.es/sociedad/integracion-escolar-lucha-desesperada-muchas-familias-escolarizados-hijos-necesidades-especiales.html>
- Rivera Sánchez, P. (2008). Sexualidad de los niños, niñas y jóvenes con discapacidad. *Revista Educación*, 32(1), 157-170. [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/529-Texto%20del%20art%C3%ADculo-822-2-10-20120803%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/529-Texto%20del%20art%C3%ADculo-822-2-10-20120803%20(1).pdf)
- Santofimio-Rojas, G. (2016). De la anomalía a la discapacidad, una larga historia de exclusión social: de la muerte, al destierro y el repudio a la inclusión educativa. *Inclusión & Desarrollo*, 3 (1), 34-46 <https://doi.org/10.26620/uniminuto.inclusion.3.2.2016.34-46>
- Stagnaro, J.C. (2014). DSM-5: LUCES Y SOMBRAS. *Revista Vertex 113*, 25(113), 10-18. <https://www.polemos.com.ar/docs/vertex/vertex113.pdf>

- Torrejón, A. (2020). Una vuelta a “La vuelta al mundo”, incorporando Diseño Universal de Aprendizaje. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*. 2 (1), 201-219: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v2i1.9420>
- UNESCO. (2008). *El Desarrollo de la Educación. Educación Inclusiva: El camino hacia el futuro*. Ginebra: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://goo.gl/a5HnGN>

## 12. ANEXOS

### Anexo I: Rúbricas de evaluación por sesiones.

- SEGUNDA SESIÓN**

	<b>BIEN</b>	<b>REGULAR</b>	<b>A MEJORAR</b>
<b>Participación en la personalización del monigote</b>	Participa activamente y personaliza la figura con creatividad y atención al detalle.	Personaliza la figura de manera básica, aunque podría mostrar mayor nivel de dedicación y creatividad.	La personalización es mínima o no refleja un esfuerzo significativo.
<b>Explicación de la representación personal</b>	Explica claramente y con profundidad por qué eligió esa representación y cómo se relaciona con su identidad.	Proporciona una explicación básica sobre la elección de la representación personal, aunque podría ser más detallada.	La explicación es limitada o carece de coherencia con la elección realizada.
<b>Conexión con lo que le gusta</b>	Establece una relación clara y significativa entre la representación personal y algo que realmente les gusta.	Intenta establecer una relación, pero la conexión entre la representación y lo que les gusta es débil o poco clara.	La conexión entre la representación personal y lo que les gusta es confusa o ausente.
<b>Comprensión de los estándares de belleza</b>	Comprende con profundidad cómo las imágenes reflejan o desafían los estándares de belleza y sus implicaciones.	Ofrece una comprensión básica sobre el tema, pero sus análisis son limitados en detalle.	La comprensión de los estándares de belleza y sus implicaciones es superficial o confusa.
<b>Coherencia y organización</b>	La participación, explicaciones y reflexiones están claramente organizadas y presentadas de manera coherente.	La organización y presentación de las participaciones, explicaciones y reflexiones es aceptable, pero podría mejorarse.	La organización y presentación de las participaciones, explicaciones y reflexiones es confusa o desordenada.
<b>Participación grupal</b>	Participa activa y respetuosamente en el análisis grupal, fomentando la discusión y escuchando a los demás.	La participación en el análisis grupal es aceptable, pero no muestra un compromiso significativo.	La participación grupal es limitada o poco constructiva en la discusión.

- TERCERA SESIÓN**

	<b>BIEN</b>	<b>REGULAR</b>	<b>A MEJORAR</b>
<b>Participación en la dinámica inicial de levantar la mano</b>	Participa activamente en la dinámica, levantando la mano y expresando sus opiniones con claridad.	Participa de manera limitada en la dinámica de levantar la mano y expresar opiniones.	La participación en la dinámica de levantar la mano es mínima o inexistente.

<b>Análisis y detección de estereotipos en el cuento</b>	Realiza un análisis profundo y detallado del cuento, identificando con claridad estereotipos de género y otros aspectos relevantes.	Identifica algunos estereotipos de género y otros aspectos en el cuento, pero su análisis podría ser más detallado.	El análisis de estereotipos y otros aspectos en el cuento es limitado o superficial.
<b>Participación en el debate grupal y respuesta a preguntas</b>	Contribuye de manera activa y respetuosa en la discusión grupal, compartiendo reflexiones coherentes y argumentadas. Responde a las preguntas con profundidad.	Participa en la discusión grupal, aunque sus aportes podrían haber sido más elaborados o consistentes. Respuestas a las preguntas son aceptables.	La participación en la discusión grupal es limitada o poco argumentada. Respuestas a las preguntas carecen de detalle.
<b>Calidad de las reflexiones y argumentos presentados</b>	Presenta reflexiones coherentes, argumentos sólidos y ejemplos relevantes durante la discusión grupal.	Presenta reflexiones y argumentos aceptables, pero su análisis podría haber sido más enriquecedor.	Las reflexiones y argumentos presentados son limitados o carecen de coherencia.

• **CUARTA SESIÓN**

	<b>BIEN</b>	<b>REGULAR</b>	<b>A MEJORAR</b>
<b>Participación en la actividad de análisis del cuento "La Ratita presumida"</b>	Participa activamente en el análisis del cuento, mostrando comprensión y destacando elementos relevantes de la historia.	Participa en el análisis, pero sus aportes son limitados en profundidad o relevancia.	La participación en el análisis es limitada y carece de comprensión y relevancia.
<b>Respuesta emocional y reflexión sobre la versión tradicional y alternativa del cuento</b>	Comparte una respuesta emocional y reflexiva sobre la diferencia entre las versiones del cuento, evidenciando un análisis crítico de la influencia de los cuentos tradicionales en la percepción de las relaciones y estereotipos de género	Comparte una respuesta emocional básica ante las diferencias entre las versiones del cuento, pero carece de una reflexión crítica.	Comparte una respuesta emocional limitada o poco relevante sobre las versiones del cuento.
<b>Reflexión sobre los enunciados relacionados con estereotipos familiares</b>	Comparte reflexiones coherentes y fundamentadas sobre los enunciados, demostrando una comprensión crítica de los estereotipos familiares y su impacto en la sociedad.	Comparte reflexiones básicas sobre los enunciados, sin una argumentación sólida o análisis crítico.	Comparte reflexiones limitadas o poco fundamentadas sobre los enunciados.
<b>Contribución a la discusión y</b>	Contribuye activamente a la discusión, ofreciendo	Contribuye a la discusión con aportes limitados en cuanto a	Contribuye de manera limitada a la discusión sobre igualdad y

<b>promoción de valores de igualdad y equidad</b>	argumentos y ejemplos que fomentan la igualdad y la equidad en las relaciones familiares y sociales.	ejemplos y argumentación a favor de la igualdad y la equidad.	equidad en las relaciones familiares.
---	--	---	---------------------------------------

### Anexo III: Autoevaluaciones de cada sesión

- **SEGUNDA SESIÓN**

<p><b><u>AUTOEVALUACIÓN</u></b></p> <p><b>Nombre y Apellidos:</b></p> <p>Evalúa tu participación y experiencia en la actividad completando las siguientes afirmaciones. Utiliza una escala del 1 al 5, donde 1 es "Totalmente en desacuerdo" y 5 es "Totalmente de acuerdo".</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Entendí claramente las instrucciones y objetivos de la actividad. <ul style="list-style-type: none"> <li>• 1 - 2 - 3 - 4 - 5</li> </ul> </li> <li>Disfruté personalizando mi figura y expresándome creativamente. <ul style="list-style-type: none"> <li>• 1 - 2 - 3 - 4 - 5</li> </ul> </li> <li>Pude relacionar la figura personalizada con mi identidad y personalidad. <ul style="list-style-type: none"> <li>• 1 - 2 - 3 - 4 - 5</li> </ul> </li> <li>Agregar algo que realmente me gusta a mi figura me hizo sentir más conectado/a con la actividad. <ul style="list-style-type: none"> <li>• 1 - 2 - 3 - 4 - 5</li> </ul> </li> <li>Compartir mi representación y lo que me gusta en el grupo me hizo sentir escuchado/a y respetado/a. <ul style="list-style-type: none"> <li>• 1 - 2 - 3 - 4 - 5</li> </ul> </li> <li>Pude entender las opiniones y experiencias de otros participantes en el grupo. <ul style="list-style-type: none"> <li>• 1 - 2 - 3 - 4 - 5</li> </ul> </li> <li>Analizar las imágenes de estándares de belleza me ayudó a comprender mejor cómo influyen en las personas. <ul style="list-style-type: none"> <li>• 1 - 2 - 3 - 4 - 5</li> </ul> </li> <li>Reflexionar sobre los efectos de las imágenes en la autoimagen me hizo pensar en cómo nos percibimos. <ul style="list-style-type: none"> <li>• 1 - 2 - 3 - 4 - 5</li> </ul> </li> <li>Contribuí activamente en las discusiones grupales y respeté las opiniones de los demás. <ul style="list-style-type: none"> <li>• 1 - 2 - 3 - 4 - 5</li> </ul> </li> <li>En general, siento que esta actividad me permitió reflexionar sobre la autoimagen y la diversidad. <ul style="list-style-type: none"> <li>• 1 - 2 - 3 - 4 - 5</li> </ul> </li> </ol> <p>Añade comentarios adicionales si tienes alguna sugerencia para mejorar la actividad o si deseas compartir más acerca de tu experiencia en el taller.</p>
---



• **TERCERA SESIÓN**

**AUTOEVALUACIÓN**

**Nombre y Apellidos:**

Evalúa tu participación y experiencia en la actividad completando las siguientes afirmaciones. Utiliza una escala del 1 al 5, donde 1 es "Totalmente en desacuerdo" y 5 es "Totalmente de acuerdo".

1. Entendí claramente los objetivos de la actividad y las dinámicas propuestas.
  - 1 - 2 - 3 - 4 - 5
2. Me sentí comprometido/a y participé activamente en las dinámicas y discusiones grupales.
  - 1 - 2 - 3 - 4 - 5
3. Pude identificar estereotipos de género en el cuento "Arturo y Clementina" y relacionarlos con los atributos propuestos.
  - 1 - 2 - 3 - 4 - 5
4. Compartí mis reflexiones y argumentos de manera respetuosa y coherente durante las discusiones grupales.
  - 1 - 2 - 3 - 4 - 5
5. Me sentí escuchado/a y respetado/a por mis compañeros/as durante las discusiones.
  - 1 - 2 - 3 - 4 - 5
6. La actividad me ayudó a reflexionar sobre los estereotipos de género y cómo pueden influir en la sociedad.
  - 1 - 2 - 3 - 4 - 5
7. El análisis del cuento "Arturo y Clementina" me permitió comprender mejor cómo se pueden desafiar los estereotipos de género.
  - 1 - 2 - 3 - 4 - 5
8. Las dinámicas y preguntas propuestas facilitaron mi participación y reflexión en el taller.
  - 1 - 2 - 3 - 4 - 5
9. Me siento más consciente de la importancia de cuestionar los estereotipos de género en la sociedad.
  - 1 - 2 - 3 - 4 - 5
10. En general, siento que esta actividad fue valiosa para mi comprensión de los estereotipos de género y la importancia de desafiarlos.
  - 1 - 2 - 3 - 4 - 5

Añade comentarios adicionales si tienes alguna sugerencia para mejorar la actividad o si deseas compartir más acerca de tu experiencia en el taller.

• CUARTA SESIÓN

AUTOEVALUACIÓN

**Nombre y Apellidos:**

Evalúa tu participación y aprendizaje durante el taller utilizando una escala del 1 al 5, donde 1 es "No estoy satisfecho/a en absoluto" y 5 es "Estoy muy satisfecho/a".

1. Participación en las discusiones y actividades del taller:  
 1  2  3  4  5
2. Comprensión y reflexión sobre los estereotipos familiares y su impacto:  
 1  2  3  4  5
3. Análisis de las diferentes versiones del cuento "La Ratita presumida":  
 1  2  3  4  5
4. Participación en la actividad de opinión con palmadas y golpes:  
 1  2  3  4  5
5. Contribución a las discusiones sobre igualdad, equidad y diversidad:  
 1  2  3  4  5
6. ¿Qué aprendizajes específicos obtuviste al comparar diferentes versiones del cuento "La Ratita presumida"? (Puedes escribir una breve respuesta):

**A reflexionar...**

¿Cómo te sientes respecto a tu evolución en la comprensión de los estereotipos y la diversidad?  
¿Qué aspectos específicos te ayudaron a ampliar tu perspectiva?

¿Identificaste alguna contradicción personal o desafío en tu percepción de los estereotipos de género? ¿Cómo intentaste superarla?

¿Qué aspectos concretos del taller son los que más te han llamado la atención?, ¿Recomendarías realizar un taller de educación afectivo sexual?

¿De qué manera consideras que tus opiniones y participación contribuyeron al diálogo en torno a las diversas sesiones?

¿Qué recomendaciones específicas harías para enriquecer futuras actividades similares? ¿Cómo podríamos profundizar aún más en la reflexión sobre estos temas? (Puedes ofrecer sugerencias concretas)

#### **Anexo IV: Ficha para la actividad del cuento Arturo y Clementina**

**Nombre y apellidos de los integrantes del grupo:**

**Fecha:**

##### **Cuestionario**

- ¿Cómo son Arturo y Clementina?
- ¿Por qué creen que Clementina no era feliz?
- ¿Por qué actuaba así Arturo con ella?
- En el lugar de Clementina ¿Qué hubierais hecho vosotros y vosotras?
- ¿Os ha sorprendido el final del cuento? ¿Por qué?
- ¿Qué habéis aprendido con esta historia?
- Puntúa individualmente el libro y justificalo”

#### **Anexo: ENTREVISTA DOCENTES I.E.S PIRÁMIDE (HUESCA)**

##### **1. ¿Cómo se gestionan las transiciones de estudiantes que han estado en inclusión en centros normalizados o provienen de zonas rurales hacia este entorno educativo?**

Este espacio se nutre del aula de Educación Especial que hay en el colegio Pio XII, ahí hacen la EBO, y de alumnado de centro normalizado que han estado incluidos en inclusión pero que cuando han terminado a los 12 años, no pueden acceder a la ESO y el dictamen es a especial, o también de la zona rural. Tienen transporte.

En cuanto a escolarización combinada, ha habido algún caso de hacer una materia, pero por lo general no.

##### **2. ¿Cuáles son los programas a nivel de centro que trabajáis respecto a áreas no curriculares? ¿A cuál dais más prioridad?**

Esta el PCI. Áreas al margen a todas se les da respuesta desde el currículo, se adaptan. Por ejemplo, van a la piscina, cocina, taller de cocina saludable para enlazarlo con lo que sería el área de autonomía y desarrollando en su entorno, focalizado en el desayuno almuerzo que sepan prepararlos. El de higiene personal, hay duchas en el centro. Esto no lo hacen todos. El de cocina sí, pero el de ducha solo lo hacen en función de las dificultades y la necesidad, sobre todo por dificultades familiares. En el de higiene personal no están solamente los de EBO y

TVA, sino que también hay del PCI. A la piscina sí que van todos, para trabajar en un entorno real, normalizado socialmente. Están en vestuarios forma autónoma los que no necesitan ayuda y los que no, están en vestuarios controlados por auxiliares, para mediar en ese procedimiento. Además, en el centro hay aula TEA. Se crearon porque empezaron en primaria en los centros de Huesca y al terminar la escolarización a los 12 años, no tenían una respuesta en el itinerario de secundaria. Para alumnado que, hay con algunos que la respuesta es aceptable, están incluidos en las horas que están marcadas por ley, y al pertenecer a un aula tea de secundaria tienes que estar x horas incluidos en el aula normalizada que te corresponda, y las otras en el aula tea con el especialista porque te ayuda a acceder. Los alumnos que sufren una regresión de primaria a secundaria, se les hace un nuevo dictamen y los mandan a especial.

### **3. ¿Cómo se diseñan y estructuran los PTVA para atender las necesidades individuales de todos los participantes? ¿Qué aspectos se tienen en cuenta?**

Las personas para cursar TVA son las más limitadas. No pueden acceder a los PCI. Todos hacen la EBO por el dictamen de Especial pero las capacidades de cada uno les permiten acceder a una rama o a otra. Si hay más discapacidad y tienen menos autonomía, cursan el TVA. Y si tienen autonomía, y tienen capacidad de poder estar haciendo una tarea sin la supervisión, y no necesitan auxiliar para la autonomía personal, pueden acceder a un PCI.

### **4. ¿Qué tipo de apoyos y recursos se proporcionan a los estudiantes dentro de los PTVA?**

Cuentan con el papel de la auxiliar de Educación Especial, pero no está dentro del aula todo el tiempo. Solamente entra cuando es necesario en cuanto a tareas relacionadas con la autonomía, comedor, recreo, aseo personal... porque necesitan a una persona que les ayude a nivel personal. A los desplazamientos hasta el comedor, en el autobús a casa.

### **5. ¿Qué metodologías utilizáis en el centro?**

Cada clase tiene su metodología. Hay mucha gente de paso y cada año se organiza cada docente en función de la metodología que necesita. En general, es modelada, conductista. Se adapta al alumnado cada año. Autismo, discapacidad mental y una persona con conducta y no tiene necesidad. Hay 23 alumnos y alumnas, hay un aula de EBO y TVA que hay 8 alumnos y luego están el PCI1 y PCI2, de Actividades domésticas y limpieza de edificios, el cual es el único PCI de Aragón que tienen una titulación regulada.

**6. ¿Cuáles son las buenas prácticas y recomendaciones para mejorar y fortalecer los PTVA en términos de inclusión y preparación para la vida adulta de las personas con discapacidad?**

En el centro, por ejemplo, las asignaturas de Música y Educación Plástica se recibe por parte del profesorado de educación secundaria, y cuando hay actividades del centro en general sí que participan todos, tanto la ESO como la EE. Recientemente hubo un proyecto “Magallanes” y han participado todo el centro, compartiendo vivencias. También un concurso de ilustración... en el recreo no se juntan. Hay una pista dividida con 4 eso donde un día juegan juntos. En la práctica, son conscientes de que no juegan conjuntamente y terminan saliendo a la zona del césped a jugar.

**7. ¿Colaboráis con alguna entidad? ¿Con cuáles y por qué esas?**

No hay ningún convenio con ninguna entidad. Si consiguen trabajar es por su cuenta, por familias que se mueven.

**8. ¿Cuál es el papel de las familias en dicho proceso de transición a la vida adulta?**

La mayor parte de alumnado viene del barrio del Pio XXII, un barrio complicado. Hay casos que estarían mejor fuera del entorno familiar, por lo menos tendrían cubiertas no solo unas necesidades básicas de higiene y de alimentación, sino de moción, de la parte emocional. Porque a veces el vínculo familiar no es bueno. Familias con un medio sociocultural bajo, los padres con discapacidad. Se han hecho actividades con familias, un programa en el que venían madres y padres de las familias de los niños, a compartir el espacio, la educación, y a través de la Asociación Down con las familias, y en este espacio, cuando empezaron a hacer en el taller de cocina mermeladas, que la fruta que cogían de los árboles frutales de Ingeniería agrónoma, se procesaba en el centro para hacer mermeladas y venderlas en el mercado. Con la pandemia todo desapareció.

**9. ¿Se debe apostar por la inclusión de las personas con discapacidad en las aulas de los centros ordinarios?**

Depende de los casos. Son necesarios muchos recursos. Hay gente que viene de colegios ordinarios con una autoestima muy mala. No tienen auxiliar, son muy vulnerables y la parte emocional va a más. Víctimas del bullying. Hace 15 días ha venido una chica por un caso de dichas características. Llegan personas muy afectadas emocionalmente y al llegar al centro, están mejor. Abogamos por lo emocional por encima de todo. Cuando no hay un equilibrio

emocional, el chaval no responde al cien por cien. Faltan muchos recursos para poder apostar por una inclusión real.

#### **10. Posibles carencias de los Programas y posibles mejoras de implementación.**

El pasar del PCI a la vida adulta. El problema está cuando acaban esto. Es un problema que tienen chicos que tienen capacidad para hacer un trabajo pero que tiene que estar supervisado y muchos no tienen opciones, se van a su casa. Los de TVA o van a Down, ATADES o a su casa. Y los del PCI, a lo mejor no van a Down o a ATADES porque es limitado y se van a su casa. ATADES tiene unas bases subvencionadas, pero otras no, y lo mismo la asociación Down.

#### **11. ¿Cuál es el papel de las empresas en cuanto a la inclusión laboral de las personas con discapacidad?**

Las empresas quieren producción, estos chicos hacen, pero para producir necesitan más tiempo. Su capacidad de reacción está mermada, necesitan sus tiempos de descanso, necesitan una persona que los tutorice y los vaya regulando. Las empresas tendrían que tener más ayudas porque alguno de ellos sí que podría estar. No son “rentables” para las empresas, a nivel social debería haber unos espacios para que ellos pudieran hacer, respetando su ritmo.

#### **12. ¿Cuál es la percepción de la sociedad hacia las personas con discapacidad? ¿Existen barreras o estereotipos que dificultan su inclusión plena?**

Los que vivimos o trabajamos cerca, te das cuenta que hay una discapacidad en una serie de cosas que la sociedad ha marcado como normativa, pero que tienen otras muchas capacidades que a lo mejor no se valoran mucho mejores que las de los demás, mucho más amplias y que no se tienen en cuenta. Los que tenemos la suerte de trabajar en esto nos beneficiamos en positivo de todo eso. La parte emocional de ellos, que es algo muy importante, que no estén machacados por sus iguales, vienen muchos machacados por la primaria. La teoría es muy maja, pero la práctica te hace ver todas estas cosas. Para que haya inclusión hacen falta muchas cosas. Hace falta que el tutor del aula normalizada entienda la diversidad, la comparta y la quiera integrar. Eso se da muy poco, sobre todo en secundaria. Falta apoyo de los departamentos de orientación, hay pocas trabajadoras sociales, existen muchas problemáticas.

