



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Grado

Magisterio en Educación Infantil

Educación afectivo-sexual en la etapa de educación infantil:
una revisión de proyectos y experiencias educativas.

Affective-sexual education in the pre-school education stage:
an educational projects and experiences review.

Autor/es

Nerea Cucalón Benito

Director/es

Santos Orejudo Hernández

Facultad de Educación

2019

Educación afectivo-sexual en la etapa de educación infantil: una revisión de proyectos y experiencias educativas.

- Elaborado por Nerea Cucalón Benito
- Dirigido por Santos Orejudo Hernández
- Depositado para su defensa el 26 de junio de 2019

Resumen

La educación afectivo-sexual está recogida legislativamente en el sistema educativo español desde 1970, de forma contenida y poco sistematizada. Esta falta de concreción, junto a la escasa formación específica de los docentes en relación al tema, ha favorecido un clima de ambigüedad y confusión en cuanto a su desarrollo práctico en las aulas.

Es por ello que el presente trabajo pretende describir el desarrollo afectivo y sexual de cero a seis años, así como comprobar y analizar las experiencias educativas relacionadas con la educación afectivo-sexual en esta etapa educativa. Para ello, se presentan una recopilación de los proyectos educativos inscritos en los registros aragoneses *Proyectos de Innovación Educativa* y *Mapa de la Innovación*, así como entrevistas a cuatro maestras de educación infantil.

Las búsquedas denotan la ausencia total de prácticas educativas relacionadas con educación afectivo-sexual para educación infantil; no obstante, sí existen resultados para etapas educativas posteriores. Las entrevistas indican diversas limitaciones didácticas en referencia a la educación afectivo-sexual, algunas específicas para educación infantil; sin embargo, en las mismas se sugieren propuestas de mejora.

Palabras clave: educación afectivo-sexual, educación infantil, proyecto educativo, sexualidad, afectividad.

Abstract

The affective-sexual education is included in the Spanish educational system since 1970 on a little systematized way. This shortage of precision, in conjunction with the scarce specific training of the teachers about this topic, has favored a climate of ambiguity and confusion regarding their practical development in the classroom.

That's why the present dissertation aims to describe the affective and sexual development from zero to six years old children. Check and analyze the educational experiences related to affective-sexual education in the pre-school education are also objectives of this dissertation. To this end, a compilation of the educational projects registered in Aragonese sources *Proyectos de Innovación Educativa* and *Mapa de la Innovación* is presented, as well as interviews with four teachers of pre-school education.

Searches denote the total absence of educational practices associated to affective-sexual education in the pre-school educational stage; however, there are results for subsequent educational stages. The interviews indicate diverse educational limitations in reference affective-sexual education; some of them are specific of pre-school education. Nevertheless, proposals for improvement are suggested in them.

Keywords: affective-sexual education, pre-school education, educational project, sexuality, affectivity

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN

2. MARCO TEÓRICO

2.1 Desarrollo sexual

2.1.1 *Principales corrientes teóricas en el estudio del desarrollo sexual*

2.1.2 *Claves conceptuales*

2.1.3 *Proceso de sexuación de 0 a 6 años*

2.2 Desarrollo socio-afectivo

2.2.1 *Desarrollo socio-afectivo de 0 a 3 años*

2.2.2 *Desarrollo socio-afectivo de 3 a 6 años*

2.3 Educación afectivo-sexual

2.3.1 *Concepto y características*

2.3.2 *Función de la escuela en la educación afectivo-sexual*

2.3.3 *Educación afectivo-sexual en infantil*

3. MARCO EMPÍRICO

3.1 Investigación -A-: revisión de experiencias didácticas

3.1.1 *Procedimiento*

3.2 Investigación -B-: entrevistas

3.2.1 *Método*

3.2.2 *Participantes*

3.2.3 *Procedimiento*

4. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

4.1 Investigación -A-

4.2 Investigación -B-

5. CONCLUSIONES

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

7. ANEXOS

1. INTRODUCCIÓN.

En la actualidad, las conductas discriminatorias ante la diversidad sexual, las manifestaciones de los grupos minoritarios por la igualdad de derechos, la violencia de género, el acoso escolar o los abusos sexuales son sucesos que aparecen reiteradamente en los medios de comunicación en forma de denuncia.

Esta crónica social supone un desafío para una sociedad democrática y pluralista como la nuestra, que habitualmente responsabiliza al sistema educativo y le exige respuestas integrales e inminentes en cuanto a educación en valores y en la diversidad (Moya y Gil, 2001; Organización de Naciones Unidas -ONU-, 2001; Simonis, 2005).

Ambos aspectos están recogidos en las leyes educativas vigentes a modo de objetivos educativos y como parte de la formación integral de la persona. Para lograrlos, la educación se sustenta en principios de equidad, inclusión, calidad, prevención, respeto, tolerancia, flexibilidad, cooperación, formación permanente, orientación, autonomía, y libertad. Por ello, es responsabilidad de la educación y de los docentes, fomentar el desarrollo de todas las dimensiones del alumnado en cualquiera de sus formas (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa -LOMCE-, 2013).

En este sentido, el ser humano presenta una dimensión afectivo-sexual inherente a su especie que le permite adaptarse, comprender e integrarse en la sociedad donde vive. Esta se desarrolla a partir la influencia de factores bio-piso-sociales, y se establece mediante procesos evolutivos que combinan aspectos inter e intrapersonales (Cantón, Cortés y Cantón Cortés, 2011). De forma específica, estos procesos evolutivos permiten al sujeto acceder al conocimiento social, a la formación de vínculos afectivos, a la comprensión y gestión emocional, a la adaptación de la conducta según las exigencias sociales, así como a la construcción de la propia identidad (López, 2001).

Según López (1988) se pueden distinguir dos formas de identidad complementarias: existencial y categorial. Tanto el desarrollo afectivo como el sexual quedan vinculados estrechamente a las mismas. La primera de ellas hace alusión a la capacidad de diferenciarse del resto de personas, es decir, de ser consciente de uno mismo como individuo único y de comprender la estabilidad que caracteriza dicha diferenciación. En el desarrollo de esta forma de identidad, aludiendo a la etapa infantil de 0 a 6 años, intervienen aspectos afectivo-sociales

como la teoría del apego, el desarrollo del *yo*, el proceso de socialización e interacción, el desarrollo de la moral y de las conductas prosociales, la integración de las normas, etc.

La identidad como forma categorial abarca las características que una persona utiliza para autodefinirse (el físico, las aptitudes, los gustos, la sexualidad, etc.). Algunas de ellas permanecen estables, mientras que otras se ven modificadas a lo largo de la vida. Es, en esta forma de identidad, donde tiene lugar el desarrollo sexual y de género puesto que, en su más amplia totalidad, implica factores estables y variables.

Ambas tipos de identidad adquieren un carácter sustancial en el desarrollo integral del individuo desde su nacimiento, y consecuentemente, también lo son el desarrollo afectivo y sexual. Autores como Money y Ehrhardt (1972, citados en López, 1988, p.53) o García (2003) reconocen en sus estudios la importancia de estos componentes del desarrollo en la temprana infancia, la cual califican como período crítico al demostrar que, atravesar un proceso de identificación sexual conflictivo en la infancia, puede correlacionarse con una mayor probabilidad de padecer trastornos emocionales, de conducta y de personalidad.

En esta línea cabe destacar la significación que tiene el rol educativo del entorno al respecto, ya sea desde el ámbito familiar, escolar o social. A través de las experiencias, del modelado, de los estereotipos, de las creencias y de las actitudes que proporciona el ambiente respecto a la forma de vivir y compartir la afectividad y la sexualidad, las personas vamos asimilando y acomodando conocimientos que caracterizarán nuestro desarrollo personal posterior (García-Leiva 2005; Fernández 1996, 1998; López, 1984; Quintero 1996; Sánchez 1996).

En contraposición, el ambiente también contrae factores de riesgo que pueden hacer del desarrollo afectivo-sexual un proceso conflictivo, tales como la oposición, la negación o la evitación frente al abordaje de la sexualidad y la afectividad, así como la intensificación de los estereotipos y los roles de género o el reduccionismo de las funciones de la sexualidad. (López, 2005; López Soler, 2015; Malón 2009; Marchago 1990).

La educación de la que venimos hablando se denomina educación afectivo-sexual (EAS) y es inherente a la interacción social debido a la condición sexuada de la especie humana (Malón, 2009). La crónica social que referíamos al principio demanda la necesidad de sistematizar esta disciplina, ya que su objetivo principal es proporcionar un conocimiento amplio y veraz sobre la afectividad y la sexualidad, que permita explorar de forma

responsable, segura, libre, tolerante y respetuosa todas las posibilidades que estas ofrecen, tanto a nivel individual como social (López, 2005).

Siguiendo este razonamiento, el presente trabajo pretende conocer cómo se aborda la educación afectivo-sexual en la etapa de educación infantil, para lo que se plantean tres objetivos; el primero de ellos es de carácter teórico y los otros dos de índole más práctica.

- Primer objetivo: analizar los desarrollos afectivo y sexual en la etapa infantil.
- Segundo objetivo: revisar las experiencias educativas relacionadas con la educación afectivo-sexual registradas en Aragón.
- Tercer objetivo: conocer los aspectos que caracterizan el desarrollo práctico de la educación afectivo-sexual en el aula infantil, así como sus limitaciones y aspectos a mejorar.

Para atender el primero de ellos, se expone un marco teórico que fundamenta ambos desarrollos a través de un análisis de los hitos más importantes de los mismos, en la etapa de cero a seis años, así como de los factores que intervienen en ellos. A su vez se define la EAS y se enmarca legislativamente su evolución en el sistema educativo, hasta situar la responsabilidad de la escuela en la actualidad respecto a la misma. Posteriormente esta se concreta para la etapa de educación infantil. Para la fundamentación teórica se han consultado bases como Alcorze, Dialnet, Redined, Scielo, Science, y Teseo.

En el segundo caso, se desarrolla una búsqueda de proyectos educativos de temática afectivo-sexual para la etapa de educación infantil en los registros aragoneses denominados *Proyectos de Innovación Educativa* y *Mapa de la Innovación*; asimismo se recogen las características principales de cada uno de los resultados.

En el tercer caso, como parte final del trabajo, se presenta una investigación de carácter cualitativo que recoge la opinión de cuatro maestras de educación infantil, con diversa trayectoria profesional, sobre la educación afectivo-sexual así como su experiencia laboral referida al tema. Para estructurar el diseño de la investigación, se han consultado fuentes teóricas sobre metodología de investigación como Gambará D' Errico (2010), León (2010), Morales (2000) y Pedraz, Zarco, Ramasco y Palmar (2014), a partir de las cuales se diseña el marco de la investigación y todo lo referente a metodología, técnicas de recogida de información, instrumento y análisis de datos.

De tal forma, se ha utilizado la entrevista semiestructurada como técnica de investigación, y se han elaborado un cuestionario y una guía de preguntas como instrumentos de investigación en base a los estudios propuestos por López Soler (2015) y Penna (2012). Finalmente, los datos han sido analizados cualitativamente siguiendo una estructuración categorizada que permite extraer rasgos comunes en las respuestas ofrecidas por los participantes.

Los motivos que han llevado a la realización de este trabajo son varios. Por un lado, las conductas sexuales infantiles observadas durante las prácticas escolares, así como diferentes experiencias personales. Por otro, lado la ausencia de formación específica durante la titulación universitaria suscita dudas sobre la competencia docente para afrontar esta parte de la realidad educativa.

Es pretensión de este trabajo despertar el interés y la curiosidad del lector acerca del desarrollo afectivo-sexual infantil. Se desea transmitir la necesidad de ejecutar un cambio educativo que abogue por la sistematización de la educación afectivo-sexual, puesto que como señala Pérez (2006):

No abordar la sexualidad en la Educación Infantil es empujar a los niños y niñas a fantasear sobre ideas deformadas, es sentar las bases, [...] de la angustia, la culpabilidad o la soledad, es reforzar con frecuencia prejuicios sexistas en torno al género. La ley del silencio no implica la ausencia de educación sexual, sino una pésima forma de abordarla en la mayoría de las veces (p. 465).

2. MARCO TEÓRICO.

La identidad de la persona define sus acciones, preferencias, gustos, opiniones, relaciones, etc., pues como la define López (1988, p.53) “es uno de los ejes organizadores de toda la vida de los niños”. Al mismo tiempo, esta se desarrolla bajo la influencia de factores bio-psico-sociales, mediante procesos evolutivos que abarcan dimensiones humanas como la afectiva y la sexual.

Además, la relevancia social que adquiere la identidad sexual de una persona durante los primeros años de vida, hace de la misma un elemento indispensable en el desarrollo del autoconcepto (Sánchez, 1996).

Para facilitar la comprensión de ambos desarrollos y su importancia en el desarrollo personal, a continuación se analizan los hitos evolutivos más representativos de los desarrollos sexual y afectivo respectivamente, así como los factores que determinan el curso de su evolución.

2.1 Desarrollo sexual.

El estudio del desarrollo sexual manifiesta un auge a principios del siglo XX, de la mano de las teorías psicoanalíticas. Freud fue uno de los primeros autores de esta corriente psicológica en estudiar el desarrollo y la conducta sexual humana desde su comienzo en la más temprana infancia.

En la segunda parte del siglo, fueron muchas otras las corrientes psicológicas que realizaron investigaciones científicas sobre la naturaleza y desarrollo sexual, aunque en sus orígenes no se establecieron constructos comunes claros entre las diferentes corrientes.

2.1.1 Principales corrientes teóricas en el estudio del desarrollo sexual.

López (1984, 1988) expone una breve síntesis de las teorías explicativas en cuanto a la adquisición de la identidad sexual y de género. Este apartado se fundamenta principalmente en dicho autor, así como en Fernández (1988).

Simplificadamente, podemos señalar que según el psicoanálisis, las personas tienen programada desde el nacimiento una pulsión sexual que les permite identificarse y desarrollarse sexualmente, así como orientar su sexualidad. Esta pulsión sexual se arraiga en lo biológico de la persona, presentándose como una necesidad y deseo básico, que posteriormente atraviesa diferentes fases secuenciadas (oral, anal, fálica, de latencia y genital). Estas fases permiten explorar y acceder al placer, siendo al mismo tiempo fuente de aprendizaje del mundo exterior para la persona.

Por su parte, las teorías cognitivas defienden que todo proceso de desarrollo y de aprendizaje está determinado por estructuras cognitivas activas. La asimilación y acomodación de la información que recibimos del medio es fruto de la interacción continua entre el exterior y dichas estructuras cognitivas (González-Pérez y Criado del Pozo, 2003). Por tanto, el desarrollo sexual sigue el curso de la maduración cognitiva del sujeto, quien en función de la misma, actuará sexualmente. Es decir, el juicio que haga el propio sujeto y su autclasificación como niño o niña, será la base determinante. “El primer juicio cognitivo sobre su identidad sexual lo hace el niño hacia el segundo o tercer año de vida, pero este solo adquirirá verdadera constancia cuando el niño sea capaz de hacer operaciones concretas (hacia los seis años)” (López, 1988, p.64).

Finalmente, las teorías del aprendizaje centran su atención en la plasticidad del desarrollo humano. Este conjunto teórico abarca diferentes corrientes que varían mucho entre sí. Aun así, todas ellas de manera común, insisten en que todo desarrollo es fruto de la interacción del sujeto con el mundo externo, siendo los estímulos ambientales los que determinan la conducta. En cuanto al desarrollo sexual, Walter (1966, citado en Fernández 1988, p.67) lo precisó como un aprendizaje de conductas sexuales tipificadas¹, en función del sexo y de la gratificación que ofrece para uno u otro (femenino/masculino). Esta experiencia

¹ López (1984) define la tipificación sexual como “ *la asunción del rol que la sociedad designa a cada sexo [...] similar a las características conductuales propias de cada sexo*” (p.67)

sigue un curso secuencial; primero se distinguen patrones de conducta, después se generalizan a situaciones nuevas y finalmente se llevan a la práctica.

Dentro de las teorías del aprendizaje, por un lado, encontramos la corriente conductista, la cual se fundamenta en el condicionamiento clásico y operante. “La historia de los refuerzos sexuales que tenga el sujeto determinará su evolución sexual” (López, 1988, pág. 67). En ningún caso se ha probado esta teoría en edades inferiores a 5 años, por lo que no puede afirmarse que la recompensa sea determinante (López, 1984).

Por otro lado se sitúa el aprendizaje social por observación, según el cual, el desarrollo sexual así como el aprendizaje de conductas sexuales tipificadas, están mediatizados por procesos cognitivos (atención, memoria, desarrollo del lenguaje, capacidades de permanencia sexual/género), por la capacidad motora y por el componente afectivo-motivacional. En este sentido, no niegan las funciones intrapsíquicas, aunque tampoco las consideran agentes conductuales por sí mismas.

Como señala López (1984) “ninguna de estas tres teorías por sí solas proporcionan una explicación fehaciente del proceso de adquisición de la identidad y el rol sexual” (p.66). Pese a ello, sí es cierto que cada corriente ha aportado información relevante para la comprensión actual de dicho desarrollo. Así pues, el psicoanálisis provocó una reflexión sobre la necesidad sexual asentada en la biología y psicología humana así como en el deseo sexual y la búsqueda de placer; el cognitivismo expuso la importancia de los procesos cognitivos y el juicio propio de la persona como mediadores de todo proceso de aprendizaje, en este caso también enfocado a lo sexual; y finalmente, las teorías del aprendizaje denotaron la importancia de los factores externos y ambientales en el proceso de aprendizaje.

2.1.2 Claves conceptuales.

Desde finales del siglo XX hasta la más temprana actualidad se observa una perspectiva científica mucho más actualizada acerca del desarrollo sexual. En esta línea, siguiendo a López (1988), se puede afirmar que este desarrollo engloba dos grandes ámbitos: sexo y género. Ambos se interrelacionan, se complementan y evolucionan a lo largo de la vida, pero son términos diferentes, con características y procesos evolutivos dispares. El sexo plantea la

dicotomía hombre-mujer mientras que el género alude a la masculinidad-feminidad (García-Leiva, 2005).

Diversidad de autores (Fernández, 1988, 1996; García-Leiva, 2005; Lamas, 2000; Marchago, 1990; Sánchez, 1996) han realizado estudios sobre ambos términos y han ofrecido varias definiciones. Tras consultarlos, se expone a continuación una breve aclaración terminológica de elaboración propia, que facilitará la comprensión y lectura de los próximos apartados del presente trabajo.

Por sexo, desde la perspectiva puramente biologicista, se entiende la condición orgánica que permite distinguir a los machos y las hembras en función de la división cromosómica XX-XY del par 23. Por el contrario, desde una perspectiva más holística, Saro (2009) diferencia hasta seis tipos de sexo implícitos en el desarrollo sexual de una persona: cromosómico/genético, biológico, gonadal, fenotípico, cerebral y social. Es decir, el sexo se entiende como aquello que diferencia a los sujetos, dando lugar a dos resultados (hombre/mujer) en función de la combinación entre factores físicos, biológicos y psicológicos.

Desde el nacimiento, las personas vivencian una diferenciación entre el sexo masculino y femenino basada en aspectos físicos observables. Desde los dos años aproximadamente, una persona es capaz de diferenciar a los demás en función de su sexo, lo que se conoce como discriminación sexual. Este concepto implica una representación simbólica (chico/chica) y permite dirigir la propia conducta, tal como se expone en puntos posteriores de este marco teórico.

Una vez que se reconocen las dos posibilidades que ofrece esta discriminación, las personas se autclasifican en una de ellas, es decir, son capaces de reconocerse como chico/a en función de su sexo. Esto se denomina identidad sexual. En un primer momento no existe constancia ni permanencia del sexo. Así pues, este concepto se ve condicionado por el desarrollo cognitivo del sujeto, así como por la influencia sociocultural.

Finalmente, germinan dos nuevos conceptos: estabilidad y constancia sexual. El primero de ellos alude a la capacidad para apreciar la continuidad del sexo a lo largo del tiempo, la cual madura progresivamente hasta alcanzar el segundo término, la constancia sexual. Esta última ya implica la comprensión de la permanencia sexual y de la invariabilidad del sexo mediante modificaciones externas o del propio deseo de cambio.

Educación afectivo-sexual en la etapa de educación infantil: una revisión de proyectos y experiencias educativas.

Por su parte, el género supone una creación simbólica que deriva de construcciones culturales y sociales asignadas a uno u otro sexo (prácticas, creencias, reproducciones, etc.). Este concepto implica la participación activa del propio sujeto, en referencia tanto a los procesos cognitivos como al componente afectivo.

De la interrelación entre estos términos, se puede concluir, al igual que Fernández (1988), que el sexo es un constructo complejo que abarca, por un lado, procesos de sexuación prenatales y biológicos, y por otro, un desarrollo mucho más psicológico que cursa durante toda la vida, al mismo tiempo que se influencia del componente social que rodea al individuo. A su vez, el sexo supone la base sobre la que se fundamenta el género. Por su parte, este último dota al desarrollo sexual de un enfoque mucho más psico-social, teniendo en cuenta aspectos como la cultura, los estereotipos y roles, las experiencias vividas o el aprendizaje recibido del entorno.

De esta manera, el desarrollo psicosexual queda estrechamente vinculado al ciclo vital. La temporalidad que marca el propio crecimiento y maduración físico-cognitiva de la persona, así como los factores bio-psico-sociales que la rodean, da lugar a una secuenciación de los procesos ocurrientes en la adquisición y desarrollo psicosexual (López, 1988).

Por ello, en la más temprana infancia resulta imposible disociar el desarrollo sexual del desarrollo de género, puesto que la inmadurez cognitiva a estas edades, provoca en los niños una clasificación de sí mismos y de los demás en función de las características de género, roles y estereotipos que la cultura impregna en su entorno (Fernández, 1988).

2.1.3 Proceso de sexuación entre los 0 y 6 años.

Marchago (1990) ofrece la siguiente definición del concepto proceso de sexuación: “camino recorrido por el niño y el adolescente para llegar a tomar conciencia de su condición sexual, [...] y comportarse según pautas y modelos [...] propios de su sexo” (p.175)

A continuación, se expone una tabla que resume el desarrollo de la identidad sexual y de género en la etapa preescolar en función de los datos aportados por López (1984, 1988).

Tabla 1. *Desarrollo de la identidad sexual y de género de 0 a 6 años.*

Edad cronológica	Proceso de desarrollo
18 meses	Descubren diferencias físicas y actividades orientadas más hacia uno u otro sexo. Surge interés por juegos tipificados sexualmente.
24 meses	Desarrollo de la autoclasificación: primero manifiestan su identidad a través de su juego y sus acciones; posterior o simultáneamente, según su desarrollo lingüístico, se autoclasifican como niño o niña. La discriminación sexual es consciente.
36 meses	La autoclasificación y sus acciones sexualmente tipificadas son firmes aunque el concepto de permanencia sigue ausente. Utilizan la etiqueta de su identidad (niño/a) para mostrar aceptación y rechazo. Aceptan aquello que se considera socialmente propio para su sexo (en función del sexo biológico). No actúan contrariamente por miedo al rechazo socio-afectivo.

Esta progresión también queda recogida de manera similar en Cantón et al. (2011). Es relevante señalar que, según estos autores, desde los 27 meses en las niñas y desde los 36 meses en los niños, éstos ya son capaces de segregar sexualmente, mostrando preferencia por los de su mismo sexo.

A partir de los seis años, se van desarrollando: la consistencia y el conocimiento sobre los estereotipos y roles de género, la adquisición de la permanencia de la identidad sexual y de género, y la diferenciación entre ambas identidades.

La sociedad que rodea al individuo, mediante los medios de comunicación, los contenidos escolares y los valores culturales, determina considerablemente el aprendizaje de los estereotipos de género. Esto, a su vez, permite al individuo precisar el conocimiento sobre la realidad, pero también interfiere en su conducta; como señala Bandura (1977, citado en Marchago, 1990, p.179) la observación y la imitación de modelos conductuales propios del medio social, proporcionan pautas de comportamiento en los observadores.

Respecto a la permanencia de la identidad sexual y de género, López (1984) demuestra que entre los cinco y los seis años, un 80% de los niños adquiere cierta constancia, pero siguen dudando si se les sugiere lo contrario. Entre los seis y los siete años, la conservación de la identidad sexual se fundamenta en características externas observables más que en el rol

y los estereotipos, y presenta cierta estabilidad. Desde los ocho y nueve años la conservación se basa en las diferencias genitales, y los niños ya entienden el concepto de identidad sexual como algo estable.

Posteriormente, afianzan el concepto de identidad como permanente y estable. “Antes de los diez años, adquieren una tipificación sexual que permanecerá en la edad adulta” (Marchago, 1990, p.176).

Desde los once años y durante la adolescencia, período que Piaget denominó estadio de las operaciones formales, se desarrollan y afianzan capacidades cognitivas como el pensamiento científico hipotético-deductivo, la disociación y contrastación de ideas, la flexibilidad y la relativización, la argumentación, etc., (González-Pérez y Criado del Pozo, 2003). Todos estos aspectos influirán en la distinción entre la identidad sexual y de género, así como de los estereotipos que se vinculan a las mismas.

2.2 Desarrollo socio-afectivo.

Existe una interdependencia entre el sujeto y el entorno social en el que se desarrolla. Por un lado, las características que presenta una persona al nacer le provocan desprotección frente a las demandas del entorno, lo que pone de manifiesto la importancia de la interacción entre el propio sujeto y el ambiente como forma de sobrevivir. Por otro lado, la sociedad necesita la presencia de individuos para subsistir y evolucionar (López, 2001).

Según este mismo autor (López, 1995), tres necesidades innatas en el ser humano subyacen a esta interacción: necesidad de seguridad emocional, necesidad de pertenecer a una comunidad y necesidad sexual. Para cubrirlas, el ser humano establece vínculos afectivos estables y duraderos, mantiene una red de relaciones sociales y busca el contacto físico placentero.

En los primeros años de vida todo ello se ve intensamente influenciado por aspectos afectivos, emocionales, cognitivos y sociales. En este período se desarrolla el vínculo de apego; las relaciones con iguales presentan características particulares y difieren de cualquier relación con otro tipo de personas; y la exploración del medio así como el conocimiento progresivo del propio cuerpo permiten al niño detectar diferentes fuentes de placer, al mismo tiempo que son vía de acceso para el aprendizaje.

En esta línea, López (2001) señala que “los vínculos afectivos que establecen las personas entre sí, [...] son fundamentales para el desarrollo social y [...] para que las personas se comporten de manera prosocial” (p.34). Es decir, la afectividad mediatiza el aprendizaje social (mediante elementos como la observación, la imitación, o el modelado), lo que permite al individuo desarrollar competencias funcionales para integrarse y comprender prontamente su entorno.

Al mismo tiempo, el desarrollo emocional capacita a las personas para vincularse emocionalmente con otras personas. En la primera infancia, la respuesta emocional es determinante como forma de interacción con el medio, pues permite expresar las necesidades sin haber desarrollado lenguaje oral (Ortiz, 2001).

2.2.1 Desarrollo socio-afectivo de 0 a 3 años.

La especie humana posee mecanismos innatos dirigidos a la interacción social que facilitan la llamada de atención de la figura del cuidador, de quien depende la supervivencia del recién nacido. Junto a esta predisposición por lo social, la expresión emocional supone un importante pilar sobre el que se fundamenta el desarrollo afectivo.

Desde el nacimiento, un bebé es capaz de expresar malestar, asco o interés a través del llanto o de diferentes expresiones faciales. Estas manifestaciones tan solo son señales comunicativas que son interpretadas por las personas del entorno, induciéndoles a modificar su conducta hacia el niño y permitiendo que este reciba un *feedback* de su propia conducta, lo que acrecienta la idea de las emociones como herramientas adaptativas (Delgado, 2009; Ortiz, 2001).

Actualmente, se considera que existe cierta capacidad biológica en el ser humano para la expresión de las emociones básicas (alegría, rabia, tristeza, miedo), pero que estos patrones de expresión emocional tan sólo son precursores de las mismas, pues es necesaria la influencia de aspectos cognitivos y sociales para que la expresión sea intencionada y consciente (Cuadros y Sánchez, 2014; Rachael, Garrod y Schyns, 2014).

Sin embargo, el reconocimiento y la regulación emocional se desarrollan progresivamente, atendiendo a una gran variabilidad de factores endógenos y exógenos. Por tanto, cobran importancia la figura del cuidador, sus acciones y las características del entorno

inmediato. Estudios como los citados en Cuadros y Sánchez (2014), o Lozano, Salinas, y Carranza, (2004) corroboran estas afirmaciones.

En el caso de la regulación emocional, esta adquiere un papel relevante en la infancia, pues supone “la transición de una regulación externa [...] a una regulación interna” (Lozano et al. 2004, p.69) aludiendo al desarrollo de una progresiva capacidad de independencia y autonomía.

En este marco donde el niño expresa sus necesidades y busca contacto a través de una intención comunicativa no lingüística, también existe la figura del cuidador o de la persona que interpreta y responde a las mismas, proponiendo así el escenario perfecto donde se producirá, progresivamente, el primer y principal vínculo afectivo: el apego.

Bowlby (1969, citado en López, 2001) justificó que, en los primeros años de vida, la tendencia innata a la interacción humana se enfoca hacia una figura determinada con la finalidad de asegurar la supervivencia de la especie. Es lo que se conoce como la teoría del apego.

En términos generales, se entiende por apego el primer y más fuerte vínculo afectivo establecido, de forma activa, entre el niño y la persona que satisface su necesidad de afecto, seguridad y protección durante su primer año y medio de vida. Suele establecerse con sus progenitores aunque de una forma jerarquizada, priorizando el papel del cuidador principal. El apego cumple, entre otras, una función prioritaria de protección y seguridad, permitiendo al bebé sobrevivir y desarrollarse adecuadamente (Cantón et al., 2011; Delgado, 2009; Enesco, 2003; Ortiz, 2001).

Al mismo tiempo, la evolución del desarrollo cognitivo permite a las personas establecer representaciones mentales de la realidad. En la primera infancia estas carecen de objetividad, fundamentándose en las experiencias previas, emociones, expectativas y creencias. En relación con el apego, Bowlby definió como modelo interno activo al esquema mental que hace el niño de su relación con la figura de apego y de cómo esta responde a sus necesidades. Este modelo presenta una estabilidad capaz de influir directamente sobre el modelo mental que, simultáneamente, va estableciendo el niño sobre sí mismo y sobre su relación con el medio y con los demás (Bowlby, 1969, citado en López, 2001).

La estabilidad del apego a lo largo de la vida no es taxativa pero sí predice el tipo de relaciones personales que el sujeto establecerá en su futuro. La actividad que caracteriza el

modelo interno desarrollado durante este vínculo, permite al sujeto readaptar y reorganizar su conducta de apego en función de las experiencias vividas y los aprendizajes asociados a ellas; el modelo interno puede variar pero no desaparece.

Según las perspectivas semiótica y sistémica del desarrollo humano, el apego es “un sistema dinámico y complejo que resulta de la interacción en contextos específicos” (Cuadros y Sánchez, 2014, p.112). Según esta visión, en las interacciones intervienen diversidad de factores que cambian sucesivamente; por tanto, en la interacción hay cierta dependencia del momento en el que ocurre, resultando imposible una estabilidad taxativa del apego.

La importancia del apego en la primera infancia es irrefutable, pero hay otros aspectos que también intervienen en la base del desarrollo emocional y que, al mismo tiempo, suponen la transición a la segunda infancia.

El desarrollo del yo supone un punto de inflexión en este proceso evolutivo. Entre los dos y los tres años, gracias a la maduración cognitiva, el niño empieza a forjarse el concepto de sí mismo y a identificarse como una persona única, diferente al resto de personas. Emocionalmente, el niño empieza a ser capaz de tomar conciencia de sus estados emocionales, de interpretarlos y expresarlos.

Simultáneamente se incrementa el lenguaje oral, lo que favorece la expresión lingüística del proceso emocional interno. En este punto es trascendente el papel que adquiere el contexto el cual mediatiza el aprendizaje emocional que desarrolla el niño, en cuanto a etiquetas verbales y conductas asociadas a la emoción experimentada (Enesco, 2003; Ortiz, 2001).

Hasta el momento la experiencia emocional presenta un carácter subjetivo. Desde los dos y tres años, cuando el niño, generalmente, experimenta el inicio de la escolarización, se enfrenta a un nuevo entorno social que supone períodos de separación respecto a su figura de apego. Esta separación, junto al descubrimiento de este nuevo contexto y la interacción con sus iguales, permite al niño vivenciar emociones que implican a los demás, exponiéndose así a cierto componente social.

2.2.2 Desarrollo socio-afectivo de 3 a 6 años.

La continua interacción del niño con el entorno da lugar a una retroalimentación que permite el afianzamiento de diversas capacidades emocionales como la expresión, el reconocimiento, o la autorregulación.

Durante este período, el mundo egocéntrico del niño se adentra en un recorrido social que mediatizará su aprendizaje y desarrollo afectivo-social. Es aquí donde ocurren dos aspectos característicos de esta etapa: el desarrollo de las emociones sociomorales y el progreso de la capacidad simbólica. El influjo que se da entre ambos, propone el marco donde se acrecientan el desarrollo moral, el conocimiento social y las relaciones con los iguales.

En el ámbito emocional, desde los dos años se pueden observar expresiones de culpa, vergüenza y orgullo en los niños. Estas se consideran emociones autoconscientes porque implican una autoevaluación, es decir, el niño realiza un juicio sobre sus propias acciones. Además también se consideran emociones sociomorales, puesto que suponen el inicio de la conciencia moral y modulan conductualmente la interacción con los otros. Estas emociones complejas evolucionan progresivamente durante la infancia y la adolescencia.

La autoconciencia supone el requisito principal para que puedan emerger las emociones autoconscientes. Para alcanzarla, es necesario que se desarrolle previamente un yo objetivo, que se reconozcan las normas sociales y las expectativas que tienen los demás sobre la propia conducta, y que exista la capacidad de evaluarse de forma acorde a esas expectativas y normas en forma de éxito o fracaso (Cantón et al., 2011). Para ello, en la etapa infantil, el cuidador expresa su acuerdo o desacuerdo con la conducta del menor según los valores propios de la cultura, y el niño mimetiza esas expresiones produciéndose así un aprendizaje social que acomoda la experiencia emocional interna (Ortiz, 2001).

Atendiendo a la expresión emocional, es relevante señalar la asimilación de las normas de expresión emocional, las cuales “son culturalmente adquiridas y dictan patrones de intensificación, inhibición o enmascaramiento de las expresiones emocionales dependiendo de situaciones o roles sociales” (Ortiz, 2001, p.111). Durante estas edades los niños pasan de ocultar una emoción de forma inconsciente a formalizar la capacidad de engaño, emocionalmente hablando.

En referencia a la comprensión emocional entre los tres y seis años, estudios como los de Gnepp y Gould (1985); Harris, Johnson, Hutton, Andrews y Cooke (1989); o los de Stein y Trabasso (1989) (todos ellos citados en Ortiz, 2001) demuestran que al inicio de este período, los niños son capaces de asimilar los nexos que se establecen entre una situación y la emoción que se genera, a partir de las experiencias vividas. Progresivamente generalizan este aprendizaje a otras situaciones.

Respecto a la capacidad de regulación emocional, siguen afianzándose las diferentes estrategias que se inician entre los cero y los tres años; aunque, progresivamente, el niño empieza a ser más consciente de cuándo y cómo las usa. Generalmente, los preescolares focalizan la atención en el problema/situación y ejecutan estrategias como la evitación, la sustitución o la distracción ante el mismo, puesto que creen en su efectividad a corto plazo. En edades superiores el afrontamiento se empieza a dirigir a la emoción suscitada y no al problema (Lozano et al., 2004).

Las estrategias de regulación emocional más comunes utilizadas entre los tres y los seis años son: la distracción visual, la reinterpretación del acontecimiento que causa la emoción y el apoyo social. La reinterpretación es usada por los niños ocasionalmente, puesto que requiere la intervención de los adultos quienes ofrecen sentidos alternativos a la situación. Sin embargo, el apoyo social es el recurso más utilizado durante toda la infancia (Ortiz, 2001).

En esta línea, es importante señalar que si en la primera infancia (0-3 años) la persona de referencia dependía del vínculo de apego, ahora, de forma progresiva, el niño es capaz de solicitar el apoyo social a cualquier otra persona adulta que suponga para él una referencia en el contexto donde se encuentre.

El desarrollo de la empatía como respuesta emocional también es propio de esta etapa. La evolución de la capacidad empática desde los tres y cuatro años muestra una progresión clara: primero se comparte la emoción de tristeza o dolor con el otro aunque se desconoce el origen; después se comparte la emoción, produciéndose una identificación entre el sujeto empático y el protagonista de la historia (evocando experiencias similares vividas); finalmente se refiere explícitamente a la empatía. Esta evolución secuencial fue estudiada por Strayer (1992, citado en Ortiz, 2001) quien delimita el inicio sobre los cinco años y el final entre los nueve y los trece años.

Resumiendo el ámbito emocional, podemos señalar que el desarrollo emocional y afectivo en la infancia se relaciona con la competencia social, con las conductas prosociales,

la capacidad empática y la aceptación en el grupo de iguales así como en el entorno social. Asimismo, el desarrollo cognitivo favorece la apreciación, la comprensión y la regulación de las emociones básicas así como sociomorales; los desarrollos lingüístico y motor promueven la expresión corporal y comunicativa de las mismas; y finalmente, el desarrollo social y afectivo facilita la adaptación de la conducta así como las oportunidades de experiencia emocional.

Retomando las ideas con las que se iniciaba este apartado del trabajo, el desarrollo moral es otro de los aspectos que concurren con el desarrollo emocional y que caracteriza el desarrollo socio-afectivo entre los tres y los seis años.

Fue Hoffman (1987-1992, citado en López, 2001) quien centró parte de su estudio en la relación existente entre las emociones, la empatía, y el juicio moral. Este autor expone que tanto las emociones como la moral facilitan el desarrollo del yo y la comprensión de las relaciones interpersonales, siendo un fuerte factor motivacional de la conducta. “La identidad moral genera el sentido de responsabilidad del yo y favorece la consistencia entre el juicio y la acción” (Etxebarria, 2001, p.196).

El desarrollo moral es el resultado de un proceso de construcción activo, estimulado tanto por la influencia social como por el modelado parental, sobre todo en las edades más tempranas. Esta combinación da lugar a la moral, que posteriormente, junto al desarrollo cognitivo, evolucionará hasta capacitar al sujeto para establecer juicios morales (Cantón et al. 2011). Diversos autores indagaron sobre el desarrollo moral en la infancia.

Piaget (1932-1983, citado en Díaz-Aguado y Medrano 1994) sitúa su inicio en la edad aproximada de cinco años. Entre los cinco y los once años aproximadamente, se presenta lo que denominó como moral heterónoma, caracterizada por el egocentrismo y el realismo moral. Durante este período, la moral se fundamenta en la asimilación (que no interiorización ni comprensión) de las reglas expuestas por quien ejerce la autoridad. A su vez, a estas edades, las consecuencias materiales de una acción determinan el juicio moral y la justicia adquiere un carácter inmanente.

Turiel (1984) a diferencia de Piaget, verificó que los niños disciernen las reglas morales de las convencionales desde edades muy tempranas, fundamentando que las personas tenemos cierta sensibilidad ante las acciones que causan daño a otros, y que esta se intensifica en función de las interacciones y la experiencia social. Por ello, entre los tres y los seis años, los niños priorizan el respeto a las normas sobre la intencionalidad de la conducta; si bien es

cierto que ante el conocimiento de una conducta intencionada muy clara, su juicio se ve mediatizado por este.

De forma concluyente, podemos señalar que las emociones, la moral y la interacción social facilitan el desarrollo de un conocimiento social progresivamente más complejo. A través de las mismas se interiorizan las normas sociales, se orienta la conducta, se valoran las acciones de los demás, y se verbalizan sentimientos, ideas y juicios. Este conocimiento social intercede en otro de los aspectos destacados al inicio de este apartado: las relaciones con los iguales.

Hasta los seis años se puede observar una complejidad gradual en las relaciones con los iguales, especialmente mediante el juego. A partir de los tres años hay un aumento del juego socio dramático y cooperativo; de forma simultánea emerge el juego de lucha. Esta tipología de entretenimiento supone una importante fuente de aprendizaje en las edades más tempranas, puesto que permite desarrollar habilidades físicas (coordinación, fuerza, etc.) y habilidades sociales (compartir, interactuar y respetar el turno, pedir ayuda, solucionar conflictos, etc.).

Además, en esta etapa, el egocentrismo caracteriza las relaciones entre iguales. Mayormente la interacción se desarrolla con niños del mismo sexo, que comparten estilos de juego y juguetes similares, y son semejantes en comportamiento. La libertad e ingenuidad con la que se relacionan entre sí son peculiaridades de esta edad, pues expresan sus ideas sin atender a la estabilidad de la amistad. Así pues son frecuentes los conflictos, aunque cercanos a la reconciliación (Fuentes, 2001).

2.3 Educación afectivo-sexual.

El sistema educativo español señala, en sus diferentes leyes educativas, la formación integral del alumnado como uno de los principios básicos de la educación. La Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa –LGE– (1970), en su artículo 1, ya establecía la formación integral y el desarrollo armónico de la personalidad como las bases para poder ejercer responsablemente el derecho de libertad humana. Desde entonces, este principio se ha mantenido estable a lo largo de las diferentes sucesiones legislativas.

Es objetivo de la educación dotar al alumnado de conocimientos y experiencias que favorezcan su pleno desarrollo en cualquiera de sus dimensiones (intelectual, social, afectiva,

Educación afectivo-sexual en la etapa de educación infantil: una revisión de proyectos y experiencias educativas.

personal, moral etc.), respetando sus peculiaridades y ritmos de aprendizaje. De esta forma, el alumnado podrá conformar su identidad, construir activamente una concepción de la realidad, e integrarse y participar activamente en la sociedad que le rodea. Al mismo tiempo, la educación también debe transmitir y formar en valores de respeto a los derechos y a las libertades fundamentales, preparando a los individuos para convivir y participar en una sociedad fundamentada en principios democráticos. (LGE, 1970; Ley Orgánica de Educación –LOE–, 2006; LOMCE, 2013; Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo –LOGSE–, 1990; Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación –LODE–, 1985)

En este sentido la diversidad, que se reconoce como rasgo de la sociedad y por tanto del alumnado y de su entorno, forma parte inherente del proceso de enseñanza (Moya y Gil, 2001). En el preámbulo de la LOMCE (2013), se define como un valor, como una fuente de riqueza y de aprendizaje que debe ser utilizada por la educación en cualquiera de sus niveles educativos, pues responde a los principios de calidad, equidad y personalización de la enseñanza.

Así pues, la sexualidad también forma parte de la globalidad de la persona, y se presenta como una característica más de la singularidad del individuo lo que implica que debe tenerse en cuenta en el proceso de formación integral.

Toda existencia sexuada está mediada por los elementos simbólicos, conceptuales, morales, conductuales, etc., que nos proporciona la cultura en la que nacemos y en la que nos hacemos humanos. Precisamente por esto, la sexualidad puede ser objeto de una educación. Una educación que no puede estar separada de la educación de la persona como globalidad (Malón, 2009, p.13).

Diferentes organismo internacionales aluden a la educación sexual como un derecho y como una herramienta que facilita el alcance de otros derechos universales (Federación Interacional de Planificación de la Familia –IPPF–, 2009; ONU, 2001, 2010; World Association for Sexsual Health –WAS–, 1999). También defienden su inclusión oficial en el sistema educativo, asegurando el acceso a la información de forma objetiva, realista y comprensiva. Para ello, responsabilizan a los diferentes Estados de ofrecer una educación de calidad sin que esta se vea obstaculizada por influencias religiosas o ideológicas.

2.3.1 Concepto y características

Hasta el momento, se ha definido la sexualidad como un constructo complejo que caracteriza a las personas y que comienza desde antes del nacimiento. Es por ello que se puede hablar de las personas como seres sexuales.

En este sentido, Malón (2012) señala que “toda educación es educación sexual en el sentido de que no puede eludir esta dimensión; el sexo no es ajeno a la persona” (p.90). Faccioli de Camargo y Ribeiro (2003) amplían esta afirmación justificándose en que el desarrollo afectivo y sexual sigue una dinámica interactiva entre el entorno y la persona, que proporciona, directa o indirectamente, educación sexual. Por tanto, se puede afirmar que la educación sexual está implícita en el proceso educativo, ya sea desde una perspectiva formal o no formal.

Existe una doble perspectiva sobre la educación sexual: formativa e informativa (López Soler, 2015). La primera hace hincapié en los aspectos actitudinales, personales y emocionales, mientras que la informativa alude al conocimiento objetivo y real acerca de la propia sexualidad. Ambas perspectivas quedan interrelacionadas entre sí por el propio curso del desarrollo afectivo-sexual de las personas.

Consecuentemente, “el término de Educación Afectivo-Sexual supone un intento, un deseo de comprender la sexualidad humana de una manera más global, más integradora. Es un intento de deshacer la dicotomía entre amor y sexo, entre afectividad y placer” (Gómez, 1993. Citado en López Soler, 2015, p.101).

El objetivo de la educación afectivo-sexual (EAS) es proporcionar un conocimiento amplio y veraz sobre la afectividad y la sexualidad, que permita explorar de forma responsable, segura, libre, tolerante y respetuosa todas las posibilidades que estas ofrecen, tanto a nivel individual como social. Es decir, la EAS busca favorecer: una percepción positiva de la identidad sexual y del propio cuerpo independientemente de las atribuciones culturales, una exploración adecuada de las posibilidades que ofrece, una comprensión de la misma como constructo complejo integrado por factores bio-psico-sociales, y una adecuación sexual a los valores de respeto, tolerancia, no discriminación y responsabilidad que caracterizan una sociedad democrática y pluralista (López, 2005; López Soler 2015; Malón, 2009, 2012; Martínez, 2005; ONU, 2001, 2010).

Educación afectivo-sexual en la etapa de educación infantil: una revisión de proyectos y experiencias educativas.

Sin embargo, Malón (2012) incide en la formación intelectual y sexológica del individuo mediante un conocimiento veraz y sistemático. Es decir, aboga por una educación sexual con un fin intrínseco. “Cuando se habla de valores en sexualidad se habla de valores morales, pero nunca de valores intelectuales que son los que podrían dar más sentido a su enseñanza” (Malón, 2012, p. 222-223).

Qué aspectos debe abordar la EAS y cómo desarrollarla en el ámbito educativo, son dos aspectos que han ido evolucionando a lo largo de los años en España. Para conocer la situación actual, en el próximo apartado, se desarrolla el papel que ha ocupado la escuela en relación a la EAS y cómo se ha justificado y enmarcado dentro de la legislación educativa hasta la actualidad.

2.3.2 Función de la escuela en la educación afectivo-sexual

En la actualidad aún existe el debate sobre quién debe ser el responsable de formar en educación afectivo-sexual (EAS) a los alumnos; si es cometido de la familia, o por el contrario, si la escuela debe comprometerse a impartirla.

En este sentido, son varios los autores que resaltan el papel de la escuela en referencia a la EAS (López, 2015; Malón 2009, 2012; Muñoz, 1998; Penna, 2012; Sánchez Sáinz, 2009; Simonis, 2005; Zapiain, 2000). Todos coinciden en la necesidad de establecer un trabajo común y cooperativo con las familias en relación a la EAS, destacando la importancia que ejerce el rol familiar dentro de la educación.

El Relator de la ONU (2010), señala que la profesionalidad y el conocimiento de los docentes deben diferenciar la calidad de la educación propuesta dentro del sistema educativo, de aquella ejercida por el seno familiar. Añade que los profesionales de la educación son conocedores de los derechos de los niños y de las niñas y, aunque las familias deben tener el derecho de elegir sobre la educación de sus hijos, esta decisión no puede limitar o contradecir dichos derechos, ni los intereses y necesidades de los niños. En este sentido, Malón (2012) incide en que las familias “no siempre hacen su labor con la calidad, profundidad y en la dirección necesarias” (p.217).

La familia se presenta como la principal esfera de socialización y de aprendizaje en aspectos emocionales, afectivos, morales, sociales, sexuales y actitudinales, mientras que la

escuela lo amplía y acompaña de un conocimiento más sistemático y científico. En este sentido, la escuela debe actuar consecuentemente en lo que a EAS se refiere, planificándola y estableciendo una finalidad de manera formal (Malón, 2009; Zapiain, 2000).

En esta discusión sobre quién tiene la responsabilidad de educar afectivo-sexualmente, también se alude a qué contenidos deben impartirse.

Algunos temas de una posible educación sexual (conocimiento del cuerpo, los cambios, la reproducción) están menos expuestos a este tipo de controversias y conflictos dado que son más o menos, compartidos por todos. ¿Pero qué sucede cuando no sabemos muy bien qué es lo deseable para unos y para otros? [...] Esta complejidad [...] no debería eximir a las instituciones y a sus profesionales de asumir sus responsabilidades respecto de una educación en materia de sexualidad. (Malón, 2009 p.96)

Ambas controversias, también han caracterizado, y siguen haciéndolo, al marco legislativo que rige el sistema educativo español.

La primera referencia legislativa que atiende a la EAS refiere de 1970 con las Orientaciones Pedagógicas Ministeriales (López Soler, 2015; Ministerio de Educación y Ciencia, 1970; Penna, 2012). Desde entonces, las sucesivas leyes educativas han reservado un espacio para la enseñanza de contenidos relacionados con la EAS, quedando en la mayoría de los casos, reducidos a contenido biológico referido a la reproducción humana y a la prevención de riesgos relacionados con la salud sexual.

Con la LODE (1985), la educación adopta una perspectiva integral en la formación del alumnado, la cual debe atender a valores democráticos y pluralistas. Se abre entonces un espacio legislativo que atiende a la diversidad y que posibilita el trabajo de la EAS en los centros educativos, aunque sin hacer concreciones en cuanto a metodología o contenidos.

En esta línea de la formación integral, la LOGSE (1990), propuso plan de estudios fundamentado en diferentes materias transversales donde los contenidos actitudinales cobraban importancia. Una esas materias fue la educación para la salud, que contempló la educación sexual aunque de forma poco sistemática. También se contempló la educación ética, destinada a educar en valores sociales y democráticos, como lo son el respeto a las diferencias y el enriquecimiento a partir de las mismas.

En 2004, la Ley Orgánica de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, también presenta indicaciones para el sistema educativo, señalando que este debe

promover la educación integral permitiendo que el alumno conforme su identidad, construya una concepción de la realidad y haga valoraciones éticas.

No es hasta 2006 con la LOE, cuando se reconoce de forma explícita en una ley educativa la diversidad afectivo-sexual como característica del alumnado y su entorno familiar. Este aspecto da lugar a la necesidad de formar al alumnado para conocer y comprender su entorno desde las edades más tempranas. En este caso, la LOE manifiesta la necesidad de introducir EAS desde las etapas más iniciales del sistema educativo, pero lo hace de una manera cohibida y poco sistematizada.

Un año después, en 2007, entra en vigor la Ley orgánica para la Igualdad Efectiva de Mujeres y Hombres, que dedica su artículo nº 24 a la integración del principio de igualdad en la política educativa. Según este las administraciones educativas deben desarrollar, con especial importancia, el principio de igualdad en todos los currículums y etapas educativas, así como eliminar todo comportamiento y contenido que dé lugar a la discriminación por género.

Finalmente, la última de las leyes educativas (LOMCE, 2013) no establece ninguna diferencia de todo lo mencionado en leyes anteriores, aunque que resalta con mayor interés el rol de la familia como principal agente educativo, así como la libertad para elegir el centro y la enseñanza que consideren oportuna para sus hijos. En relación a la EAS, especifica los principios de equidad y prevención como aquellos en los que debe basarse la educación para prevenir la violencia de género, promover el desarrollo pleno del alumnado y asegurar la igualdad de derechos y oportunidades erradicando la discriminación y exclusión.

En el próximo apartado se concreta el marco legislativo que delimita la EAS en relación a la educación infantil, donde la LOE (2006), junto al Real Decreto 1630/2006, cumplen un rol importante.

A modo de conclusión podemos señalar que la EAS está recogida en el sistema educativo de forma contenida y poco sistematizada desde 1970. Esta falta de concreción, junto a la escasa o nula formación específica de los docentes en relación al tema, ha favorecido un clima de ambigüedad y confusión en cuanto a su desarrollo práctico en las aulas. En opinión de Malón (2012), las acciones educativas realizadas en relación a la educación afectivo-sexual son “casi siempre efímeras, que responden más bien a las sensibilidades y urgencias de cada momento” (p. 208).

Del mismo modo, la tradición cultural recibida de épocas anteriores ha estado influenciada por creencias religiosas e ideológicas que han favorecido una concepción de la sexualidad basada los dualismos normal/patológico y prohibido/aceptado (Faccioli de Camargo y Ribeiro, 2003). Todo ello, según Malón (2009), ha provocado en la sociedad, y dentro y fuera del sistema educativo, actitudes de normatividad y combatividad. A su juicio, “son posturas que carecen de verdadero criterio profesional de fondo” (p.84), lo que se vincula a la falta de formación docente referida a la educación afectivo-sexual (López, 2015; Martínez, 2005; ONU, 2010; Penna, 2012).

2.3.3 Educación afectivo-sexual en infantil

En relación al marco legislativo anteriormente mencionado, la LOE (2006), en los artículos nº 13 y 14, establece que el alumnado de educación infantil debe ser capaz de observar su entorno familiar y social así como de desarrollar capacidades afectivas. La LOMCE (2013) no ejecuta ningún cambio acerca de la enseñanza en esta etapa educativa.

Tal y como expresa Alegre (2018), la educación afectivo-sexual (EAS) encuentra una mayor concreción en el segundo ciclo de la educación infantil, aquel que comprende edades entre los tres y los seis años.

En este sentido, el Real Decreto 1630/2006 en su artículo nº 3 señala como objetivos principales de la educación infantil en el segundo ciclo: que el alumnado conozca su propio cuerpo y el de los demás, así como sus posibilidades y limitaciones; que observe y explore su entorno; que aprenda a respetar las diferencias y adquiera pautas elementales de convivencia basadas en el respeto y en la resolución de conflictos; y que, además, desarrolle sus capacidades afectivas.

De la misma forma señala que las diferenciaciones personales “deben ser utilizadas por el profesorado para atender a la diversidad”, propiciando un ambiente de respeto y aceptación de las diferencias (p.477).

En el mismo decreto se detallan las áreas de trabajo de la etapa de infantil. En él, la EAS encuentra una mayor concreción en el segundo ciclo de la etapa, quedando, en la actualidad, mayoritariamente vinculada al área de Conocimiento de sí mismo y autonomía personal a través del bloque I (El cuerpo y la propia imagen) y al área de Conocimiento del

Educación afectivo-sexual en la etapa de educación infantil: una revisión de proyectos y experiencias educativas.

entorno a través del bloque III (Cultura y vida en sociedad). Esta vinculación no es explícita; aunque los contenidos de ambos bloques mencionados son considerados propios de la EAS en la etapa de infantil (Bolaños, González, Jiménez, Ramos y Rodríguez (1994, 1999); Hernández y Jaramillo, 2003; López Soler, 2015; Sánchez Sáinz, 2010).

Por otra parte, en la Orden ECI/3960/2007 predominan las referencias de rechazo ante los estereotipos sexistas y de fomento de relaciones equilibradas entre el alumnado de diferente sexo y género. En este caso, la concreción afectivo-sexual también se sitúa en el segundo ciclo de la etapa, en referencia a contenidos y criterios de evaluación propios de las áreas anteriormente mencionadas.

De forma consecuyente a todo lo mencionado, la comunidad autónoma de Aragón detalla en la Orden ECD/1085/2008 el currículo de la educación infantil, donde se incide en que se debe atender de forma progresiva al desarrollo afectivo en ambos ciclos, facilitando que el alumnado elabore una imagen positiva y equilibrada de sí mismo.

Es relevante destacar la Orden ECD/1003/2018 que, en relación a la EAS, identifica la función tutorial individual y familiar como una de las principales líneas de trabajo en la que desarrollar contenidos referidos a la competencia socioemocional del alumnado, así como el deber del centro por adecuar su organización a la diversidad que en él convive. Estas líneas de trabajo se concretan en actuaciones como: la evaluación del impacto social y del entorno sobre el centro y el alumnado, el desarrollo y difusión de proyectos educativos relacionados con la promoción de la igualdad, la convivencia y gestión de las emociones, y la creación de un equipo de convivencia e igualdad dentro del centro.

Siguiendo lo estipulado en esta orden, la formación al profesorado en materias de igualdad, convivencia, diversidad y prevención formará parte del plan de igualdad de los centros y deberá concretarse en el Proyecto Educativo de Centro. Asimismo, se aconseja que los centros compartan recursos y difundan sus buenas prácticas. La finalidad de este plan es introducir la educación en relación dentro de la práctica pedagógica de los centros.

Otra actuación relevante es la creación de un observatorio en convivencia e igualdad en cada centro educativo. Su principal función será diseñar actuaciones sobre la igualdad entre hombres y mujeres atendiendo a la diversidad cultural y afectivo-sexual y destinarlas a toda la comunidad educativa.

Además del marco legislativo que envuelve a la educación infantil y su relación respecto a contenidos afectivo-sexuales, algunos autores como Romero y Abril (2008a) Bolaños et al. (1999), Hernández y Jaramillo (2003), Martxueta y Etxebarria (2014), la ONU (2010), Sánchez Sáinz (2010), Sánchez Sáinz, (2015) o Zapiain (2000), proponen recomendaciones didácticas y metodológicas para un desarrollo práctico de la EAS en los centros educativos así como en la etapa de infantil.

De forma general, estos autores proponen como principios metodológicos generales, los siguientes: transversalidad, participación activa, fundamentación científica, estabilidad y sistematización y significatividad. Además, de forma específica para educación infantil, añaden: adecuación a la edad y al desarrollo del alumnado, enfoque globalizador, utilización de recursos didácticos apropiados (por ejemplo: juego, dramatización o cuentos), cooperación con la familia, aprovechamiento de la naturalidad y espontaneidad del alumnado, modelar, y facilitar materiales curriculares que no afiancen los estereotipos y roles sexuales.

Conviene recordar que la tipificación sexual y los roles sexuales suponen dos aspectos ineludibles para el proceso de sexuación infantil, pues son la base del desarrollo de la autclasificación (López 1984, 1988; Marchago 1990). Esta necesidad provoca que resulte inviable erradicarlos del aula. Aun así, este aspecto es compatible con la educación en igualdad (Pérez, 2006), y así se exige desde la legislación educativa (Orden ECD/1085/2008; Orden ECD/1003/2018).

Para ello se debe ofrecer una perspectiva igualitaria ante los sexos y los roles sexuales, así como no acentuar ni fortalecer una visión estereotipada de la realidad. En infantil, esto se puede llevar a cabo facilitando variedad de materiales y juguetes que permitan al alumnado explorar diferentes posibilidades en relación consigo mismos, independientemente de su sexo o género y evitando reflejar estereotipos a través de comentarios sexistas o discriminatorios, y en caso de que estos aparezcan, erradicándolos en momento (Alegre, 2018; Pérez, 2006; Sánchez Sáinz, 2010).

Otro principio pedagógico de la EAS que conviene ampliar es el de sistematización puesto que implica un proceso de evaluación. Autores como López (2005) o Malón (2009) califican la evaluación de la EAS como uno de los elementos más omitidos dentro de su enseñanza. López (2005) y Sánchez Sáinz (2010) aportan las siguientes orientaciones educativas al respecto: evaluar al centro, al profesorado y al alumnado, de forma continua y global.

Educación afectivo-sexual en la etapa de educación infantil: una revisión de proyectos y experiencias educativas.

Tabla 2. *Evaluación de la EAS en educación infantil*

Aspecto a evaluar	Qué evaluar	Cómo evaluar
Centro	Recursos, materiales y espacios propuestos	Teniendo en cuenta la opinión de toda la comunidad educativa, especialmente alumnado y profesorado
Profesorado	Actitud, lenguaje y adecuación contenidos-metodología-edad (del alumnado)	A través de escalas de medición de actitudes, mediante autoobservación y reflexión de la propia práctica, o con grabaciones
Alumnado	Grados de adquisición de conocimientos en función de objetivos específicos	Evitar objetivos demasiado generales. Evaluar mediante observación, diario de alumno, fichas, análisis de dibujos, discusiones, opiniones verbalizadas, preguntas planteadas o a través del juego

Tabla 2. Elaboración propia a partir de datos aportados por López (2005) y Sánchez Sáinz (2010)

Estas orientaciones se concretan en programas específicos de educación sexual, como los diseñados por Bolaños et al. (1994, 1999), Hernández y Jaramillo (2003) o Sánchez Sáinz (2010).

A pesar de la evolución que ha experimentado la educación en temas referidos a la diversidad afectivo-sexual y a su abordaje en las aulas, autores como Abril y Romero (2008 a, b), Alegre (2018) o López (2015) recogen en sus publicaciones diferentes dificultades a las que se enfrentan los docentes para poder desarrollar educación afectivo-sexual en su práctica educativa.

Todos ellos coinciden en la escasez de formación específica que recibe el profesorado en su formación inicial. El hecho de que exista esta carencia en los programas de formación universitaria, limita la formación en EAS según el interés y la voluntad del docente.

López Soler (2015) concluye que la falta formativa conlleva un desconocimiento profundo de las necesidades y del desarrollo psicosocial, afectivo y sexual de los niños. Este

aspecto facilita que el profesorado juzgue las conductas sexuales de su alumnado desde una perspectiva adulta, dificultando que se asiente un clima de aceptación y confianza en el aula para que el alumnado pueda expresarse.

En este sentido, Alegre (2018) concreta la necesidad de autorreflexión por parte del profesorado respecto a sus conocimientos, experiencias, concepciones y prejuicios sobre la diversidad afectivo-sexual, y de cómo esta afecta a su práctica docente. Esta necesidad también deriva de la falta de formación específica, pues en casos donde existe carencia formativa, los conocimientos previos que poseen los docentes provienen de las experiencias vividas y de la educación recibida en contextos familiares y escolares. En estos casos, es común observar actitudes de negación y omisión del profesorado ante la sexualidad infantil, así como posturas con cargas morales, religiosas e ideológicas que conllevan un reduccionismo de los contenidos afectivo-sexuales.

En referencia al marco legislativo, López (2015) señala que el gesto de incluir la EAS dentro del currículo y justificarla en la diversidad característica del entorno, no implica que esta se trabaje de forma real en el aula. Una de las razones que su estudio aporta al respecto es que, el planteamiento de objetivos complejos y amplios (prevención de la violencia de género o la igualdad entre hombres y mujeres), requieren la participación activa, coherente y estable de toda la comunidad educativa; aspecto que no siempre se cumple dado puesto que las creencias y actitudes del ámbito familiar, en ocasiones suponen una dificultad para desarrollar EAS en el aula (Malón, 2009).

Finalmente, Abril y Romero (2008 a, b) mencionan la falta de recursos, el desconocimiento y la poca disponibilidad de los docentes por/para buscar y encontrar medios, así como la ausencia de estrategias para introducir temas afectivo-sexuales en el aula, como dificultades para desarrollar de forma práctica la EAS.

Retomando las ideas de Alegre (2018) es interesante dedicar un espacio de este trabajo a la relevancia que adquiere la actitud docente frente a la EAS, especialmente en educación infantil dado que el modelado supone una importante fuente de aprendizaje e imitación conductual.

Una actitud es una predisposición hacia algo, que puede ser positiva o negativa. En el terreno educativo, es lo que Malón (2009) refirió como “valor pedagógico” (p.94). Vázquez (1999) resalta la idea que educar en materia sexual implica enfrentarnos a nuestra propia sexualidad y a nuestras experiencias. Ante este hecho, la autora señala que “una de las

herramientas personales de mayor valor pedagógico [...] es la autenticidad” (p.258). Así pues, según cómo se consideren diferentes aspectos y contenidos educativos, serán transmitidos y enseñados.

Las actitudes son el resultado de las experiencias personales, la información recibida y los modelos observados por una persona en su entorno más cercano, por lo que su formación es continua a lo largo del tiempo. Aunque son variables y pueden modificarse, el cambio no es inmediato, lo que da lugar a patrones de actitud (López, 2005).

Trasladando esta idea al ámbito de la educación afectivo-sexual, diversos autores han fundamentado las actitudes que presenta el profesorado ante la educación sexual, así como los modelos educativos resultantes (López, 2005; López Soler 2015; Pérez, 2006; Vázquez, 1999). Todos ellos coinciden en que las actitudes condicionan la información que se asimila, por lo que también condicionan el aprendizaje.

En este sentido, López (2005) señala que estas tres dimensiones de las actitudes (cognitiva, afectiva y comportamental) varían en función de dos variables: la polémica social y el grado de implicación personal. En referencia a la sexualidad, ambas variables se presentan con un alto índice debido a la condición sexuada de la especie humana y de la exposición social a la que esta se enfrenta. De esta forma, el ámbito profesional docente también se ve afectado.

López Soler (2015) señala cuatro estilos actitudinales presentes en el profesorado ante la educación afectivo-sexual: evasivo, punitivo, sobreprotector y asertivo. Todos ellos varían en función de la respuesta que el profesor ofrece, su reacción ante las cuestiones, necesidades y conductas sexuales del alumnado, y la concepción que tiene sobre la propia responsabilidad de impartirla. Así pues, las actitudes de un educador pueden oscilar entre varios de los estilos propuestos dependiendo del contexto y la situación del momento.

Según la referencia elegida, se especifican unos u otros modelos educativos relacionados con las actitudes mencionadas. En este sentido, Pérez (2006) clasifica los modelos educativos afectivo-sexuales en tres tipos: tradicional, burgués y liberal-capitalista.

El primer modelo recoge las creencias recibidas de la tradición cultural y eclesiástica, concibe la sexualidad como una muestra de amor pero la reduce a la reproducción, condena explícitamente el placer, los métodos anticonceptivos y toda diversidad sexual opuesta a la

heterosexualidad, prohíbe toda manifestación del deseo sexual fuera del matrimonio y niega la sexualidad infantil.

El segundo modelo reconoce el placer y la afectividad como dimensiones de la sexualidad pero no de forma explícita pues se asocia a sentimientos de vergüenza o a conductas de represión, tolera la homosexualidad pero lo clasifica como antinatural y también reconoce la sexualidad infantil pero la califica como incompleta.

Por último, el modelo liberal-capitalista es el que se adapta a las necesidades y características de la sociedad actual. Reconoce la comunicación, la afectividad y el placer como funciones de la sexualidad, respeta toda la diversidad y preferencia sexual, recomienda estrategias para el cuidado de la salud sexual, defiende el derecho a decidir sobre aspectos de la propia sexualidad y finalmente afirma la sexualidad infantil y defiende su inclusión en la educación.

Por su parte, López (2005) denomina los modelos educativos de diferente manera y los desglosa en subtipos más concretos. Tan sólo uno de ellos difiere de lo anteriormente mencionado: el modelo de riesgos o modelo preventivo. Este refiere a las intervenciones educativas que se reducen únicamente a la prevención de los riesgos vinculados a la salud sexual (embarazos no deseados, cuidados del embarazo, enfermedades de transmisión sexual, etc.)

Finalmente, López Soler (2015) recopila los diferentes modelos educativos referentes al tema según las teorías explícitas de la sexualidad que subyacen a cada uno de ellos; todos ellos pueden sintetizarse en los modelos propuestos anteriormente.

Tras situar la EAS en el marco educativo actual, así como en la etapa de educación infantil y justificarla dentro del desarrollo afectivo-sexual y personal del alumnado, a continuación se procede a realizar una pequeña investigación que permita conocer de forma directa cómo se aborda la educación afectivo-sexual en la realidad educativa de cuatro maestras de educación infantil.

3. MARCO EMPÍRICO

Para responder a la cuestión principal planteada en el presente trabajo fin de grado (cómo se aborda la EAS en las aulas de educación infantil), se plantean dos procedimientos de investigación complementarios con referencia a la EAS en la etapa de educación infantil: una revisión y recopilación de proyectos y experiencias didácticas publicadas en dos registros educativos de carácter público de la comunidad autónoma de Aragón, y cuatro entrevistas dirigidas a profesoras de educación infantil con diversa trayectoria laboral.

3.1 Investigación -A-: revisión de experiencias didácticas

El objetivo principal de esta primera investigación es revisar, recopilar y analizar los proyectos educativos relacionados con EAS que se han desarrollado en la etapa de educación infantil en Aragón.

3.1.1 Procedimiento

Los dos registros educativos seleccionados para realizar la búsqueda de proyectos han sido: Proyectos de Innovación Educativa (www.educaragon.org) y Mapa de la Innovación en Aragón (www.innovacion.educa.aragon.es). Ambos registros son espacios digitales públicos facilitados por el Gobierno de Aragón, Departamento de Educación, Cultura y Deporte para la comunidad educativa.

En ambos registros se usaron los siguientes criterios para delimitar la búsqueda: que estuviese destinado al alumnado de educación infantil y/o educación infantil y primaria, y que guardase relación con las palabras clave utilizadas (sexualidad, educación sexual, afectividad, educación afectivo-sexual, identidad, identidad sexual). En ninguno de los dos casos se definió un marco temporal como criterio de búsqueda.

En el primer registro (Proyectos de Innovación Educativa), los proyectos están clasificados en diferentes categorías según la temática abarcada. Estas categorías son excluyentes entre sí, por lo que no es necesario comparar los resultados obtenidos para

detectar repeticiones. En el caso del segundo registro (Mapa de la Innovación), esto no sucede ya que los proyectos se organizan en función de líneas temáticas que no son excluyentes entre sí, por lo que cada resultado puede aparecer en más de una línea.

En el segundo registro se introducen los criterios de búsqueda señalados para cada una de las líneas temáticas y se descartan las repeticiones. Tras ello, se considera necesario consultar cada uno de los proyectos publicados, pues las líneas temáticas expuestas no son suficientes para conocer la temática real de los proyectos.

Una vez conocidos los resultados de ambos registros, se elabora una tabla con los mismos para cada uno de los registros, señalando los aspectos más relevantes, como son: título del proyecto, categoría o temática en la que se encuadra, etapa educativa o curso al que va dirigido y año académico en el que discurre dicho proyecto. También se consulta la información detallada sobre el contenido y el desarrollo del proyecto en aquellos casos en los que se facilita dicha descripción, tal como se expone en el anexo nº1.

3.2 Investigación -B-: entrevistas

En relación a los resultados obtenidos de la primera investigación, así como a las dificultades obtenidas para conocer las características de cada proyecto, parece relevante complementar la información hallada con una investigación más profunda que permita conocer el trasfondo del abordaje afectivo-sexual en infantil.

Así pues, ¿es posible que se desarrollen prácticas educativas relacionadas con la EAS en infantil en Aragón pero que no se registren? En caso afirmativo, ¿cómo se desarrollan?, ¿cuáles son sus principales características?, ¿por qué no se han registrado? En caso negativo, ¿por qué no desarrollan proyectos educativos relacionados con la EAS en infantil?, ¿qué dificultades encuentran para desarrollarlos? Estas nuevas cuestiones suponen la base de la presente investigación.

Consecuentemente, esta contempla dos objetivos generales: conocer la opinión de cuatro maestras de educación infantil acerca de la EAS y de su aplicación en la etapa educativa donde realizan su labor docente, y por otro lado, conocer si se desarrollan (o se han desarrollado) experiencias educativas relacionadas con el ámbito afectivo-sexual en la etapa de educación infantil donde realizan (o han realizado) su labor docente.

Educación afectivo-sexual en la etapa de educación infantil: una revisión de proyectos y experiencias educativas.

En caso de encontrar experiencias educativas que sí trabajen contenidos propios de la educación afectivo-sexual en dicha etapa educativa, un objetivo específico será conocer las características de esas experiencias para analizar cómo se llevan a la práctica e identificar factores que dificultan su registro y difusión en el sistema educativo. Por características de las experiencias se entienden: los contenidos impartidos y las edades a las que se dirige la experiencia, la metodología desarrollada y los recursos utilizados, las dificultades surgidas durante la puesta en práctica de la experiencia educativa, y la vinculación con el currículo educativo.

En caso de no encontrar experiencias educativas relacionadas con el tema, otro objetivo específico será conocer las dificultades que encuentran las participantes de la investigación en la realidad educativa y que limitan la EAS en la etapa de educación infantil.

3.2.1 Método

La metodología utilizada en la investigación para alcanzar los objetivos propuestos, es de carácter cualitativo. Como la define León (2010), la metodología cualitativa es “un plan de investigación enfocado a la descripción y análisis de la subjetividad humana” (p.177). En este sentido esta se adecua a las características del diseño de la investigación así como a los objetivos planteados en el mismo, tal y como se señala a continuación.

Los métodos cualitativos son más utilizados en investigaciones referentes al ámbito de las ciencias sociales, el investigador se sitúa dentro del contexto estudiado porque guarda algún tipo de relación/vínculo con el mismo, la investigación enfatiza los procesos, y los objetivos de las investigaciones cualitativas, generalmente, se orientan a recoger y analizar opiniones, discursos, actitudes, etc., (León, 2010; López y Deslauriers, 2011). Así pues, todas las características de este trabajo se ajustan a dichos rasgos de la metodología propuesta.

Para la recogida de información, la técnica utilizada ha sido la entrevista centrada y semiestructurada. Según la clasificación dispuesta por Grawitz (1984 citado en López y Deslauriers 2011), esta entrevista se sitúa en el medio del continuo entre entrevistas de respuesta libre y entrevistas totalmente estructuradas. A su vez la entrevista centrada se caracteriza por centrar la atención en una experiencia vivida por el entrevistado, lo que

conlleva una elección de los participantes y una concreción de los objetivos mucho más precisas.

Además, este tipo de entrevista abarca un amplio número de preguntas que son elaboradas previamente y que siguen un orden determinado. En el caso concreto de la presente investigación, el carácter semiestructurado de las preguntas proviene de la combinación de preguntas abiertas y cerradas. El instrumento para realizar la entrevista (una guía de preguntas) presenta un total de 29 preguntas abiertas, y 7 cerradas (véase anexo nº 2). Dentro de las preguntas cerradas se incluyen cinco afirmaciones a valorar del 1 al 5, mediante una escala de tipo Likert.

Al mismo tiempo, dicho instrumento está estructurado en dos bloques, tal como se expone en la siguiente tabla.

Tabla 2. *Estructuración del instrumento diseñado para la investigación.*

Bloque	Contenido	Nº Preguntas
I	Desarrollo afectivo-sexual	7
	Conducta sexual infantil	2
	Educación afectivo-sexual	10
	Experiencia didáctica	4
	Participación específica activa	10
II	Participación específica inactiva / ausente	4
Total de preguntas		36

El número y tipo de las preguntas realizadas varían en función de las respuestas que ofrezca la participante. Esto aporta flexibilidad al instrumento de investigación (López y Deslauriers 2011; Pedraz et al. 2014).

Respecto a la muestra, cabe señalar que se trata de una muestra intencional. Como señala Martínez-Salgado (2012) este tipo de muestra es característica de la investigación cualitativa puesto que el conocimiento, la experiencia y el contexto social, cultural e histórico del participante suponen la fuente de información que dará respuesta al problema investigado.

Consecuentemente, la muestra seleccionada para esta investigación no pretende ser representativa del colectivo docente ni de su realidad educativa.

En relación al análisis de los datos, este se realiza respetando la perspectiva holística que caracteriza a la metodología cualitativa. Las transcripciones de las entrevistas suponen el soporte empírico sobre el que se analiza el discurso de cada una de las entrevistadas, para posteriormente descomponerlo, categorizarlo y reinterpretarlo (Pedraz et al. 2014).

3.2.2 Participantes

Las participantes son cuatro maestras de educación infantil con experiencia laboral en la comunidad autónoma de Aragón. Ambas características, la titulación y la experiencia en infantil, son criterios de selección para la elección de la muestra. Cabe señalar que, aunque todas las participantes son mujeres, el género no se ha estipulado como un criterio de selección.

Uno de los intereses de la investigación reside en conocer cómo se aborda la EAS en la etapa de educación infantil en los centros educativos, por lo que, a la hora de seleccionar a las participantes se ha tenido en cuenta que, entre todas ellas, se recoja experiencia laboral referida a distintos tipos de centro y modalidades educativas, concretamente centros públicos (rurales y urbanos) y concertados, y modalidades ordinaria y especial; aunque este aspecto tampoco se ha considerado como criterio específico de selección. Según Martínez-Salgado (2012), valorar cada participante dentro del lugar que ocupa en su contexto es una forma de “garantizar el rigor de la aproximación” (p.615).

Al mismo tiempo, parece relevante para la investigación contar con la opinión de profesionales con diferentes años de experiencia docente. Es por ello que las participantes también difieren en edad y en años de experiencia, aunque este aspecto tampoco se ha considerado como un criterio específico de selección.

La participación de las entrevistadas es de carácter anónimo, pues tal como señala Pedraz et al. (2014) respecto a los matices formales de la entrevista, “se debe garantizar la confidencialidad y el anonimato” (p.64). Para ello, a partir de este momento las entrevistadas pasan a denominarse mediante letras ordenadas alfabéticamente según el orden en el que se

han realizado las entrevistas. De esta manera encontraremos: participante A, participante B, participante C y participante D.

A continuación se describen las características más relevantes para la investigación de cada una de las entrevistadas, con el propósito de situarlas a cada una de ellas en su contexto y facilitar así la transferibilidad de la investigación.

La participante A es diplomada en magisterio, con la especialidad de infantil. Tiene 61 años, de los cuales, 34 años ha ejercido en centros públicos, tanto urbanos como rurales. Actualmente está jubilada. A lo largo de su trayectoria profesional ha desempeñado su labor en ambos ciclos de la educación infantil (0-3 y 3-6 años), tutorizando todos los cursos propios del segundo ciclo. Siempre ha trabajado en modalidad ordinaria y sí ha recibido formación en EAS (a través de cursos específicos de formación de profesorado).

La participante B también es diplomada en magisterio, con las especialidades de primaria, infantil, pedagogía terapéutica y audición y lenguaje. Tiene 53 años, de los cuales ha dedicado a la docencia los últimos 30. Actualmente desempeña su labor en un centro público de educación especial (urbano), con niños que presentan una edad cronológica entre siete y nueve años pero una competencia curricular correspondiente al primer y segundo ciclo de educación infantil. Siempre ha desempeñado su labor en centros públicos (rurales y urbanos), y tiene experiencia en ambas modalidades educativas (especial y ordinaria). En este caso, la participante también ha recibido formación en EAS de la misma forma que la participante anterior.

La participante C es maestra de educación infantil, sin especialidad distintiva. Tiene 27 años de edad, 4 de ellos ejerciendo en un centro concertado (urbano) de carácter religioso en modalidad ordinaria. Actualmente tutoriza el segundo curso de educación infantil. Su experiencia se limita al segundo ciclo de educación infantil, en los tres cursos correspondientes al ciclo, sin experiencia en otro tipo de centros ni modalidades educativas. Esta participante señala no haber recibido formación en EAS.

La participante D presenta la titulación referente a magisterio, con las especialidades de infantil, primaria e inglés. Tiene 34 años de edad y una experiencia laboral como docente, en colegios de ámbito público y concertado en modalidad ordinaria, de 11 años. No presenta experiencia modalidad educativa especial ni en colegios de ámbito rural. Ha ejercido profesionalmente en el segundo ciclo de infantil, habiendo tutorizado todos los cursos propios del ciclo. Actualmente ejerce en un colegio concertado de carácter religioso, ordinario, y en el

curso de segundo de educación infantil. Esta participante también indica no haber recibido formación en EAS.

3.2.3 Procedimiento

Tras realizar una lectura global de los trabajos propuestos por López Soler (2015) y Penna (2012), y una lectura detallada del diseño y desarrollo de las investigaciones que en ellos se exponen, se delimitó el problema de estudio de la presente investigación. Tomando como punto inicial el problema, se realizó un primer esquema sobre el diseño de la investigación siguiendo las pautas ofrecidas por Gambaro D' Errico (2010), y en él se concretaron los criterios de selección de los participantes.

El número total de participantes (cuatro) se consideró suficiente en términos temporales del trabajo fin de grado y de representatividad ante los aspectos que se consideraron relevantes para la investigación.

La entrevista utilizada en esta investigación (anexo nº 2), se elabora a partir de preguntas propias surgidas de la relación entre el ámbito docente y la teoría expuesta en el marco teórico, así como de los cuestionarios elaborados por López Soler (2015) sobre “contenidos en educación afectivo-sexual” y “conductas afectivo-sexuales observadas en el aula de infantil” (p. 484, 488).

Una vez confeccionada toda la guía de preguntas para la entrevista, se establecen fechas de reunión con las participantes a diferentes horas y en distintos lugares, según su disponibilidad. Con anterioridad a la cita, se envía a las participantes, a través del correo electrónico, el cuestionario inicial sobre información personal (véase anexo nº 3).

Antes de comenzar con las preguntas, las implicadas son informadas personalmente de la finalidad y estructura de las mismas. Se solicita oralmente su consentimiento para la participación y para grabar en audio la entrevista; ambos quedan registrados en las grabaciones.

Posteriormente se procede a la transcripción literal de cada una de las entrevistas (véase anexo nº 4). Después se establecen las categorías y los códigos (véase anexo nº5) utilizados posteriormente para analizar los datos, siguiendo el ejemplo propuesto por Pedraz et al. (2014). La transcripción literal de las entrevistas, la codificación de los datos así como su

análisis tomando en referencia diferentes fuentes bibliográficas son, según Martínez-Salgado (2012), el sustento de la transferibilidad y la reflexividad que aportan credibilidad y veracidad en la investigación cualitativa.

El sistema de codificación propuesto en este trabajo es un sistema numérico y alfabético. El primer número indica la categoría a la que se hace referencia, los números que siguen indican el aspecto específico al que responden dentro de esa categoría, y finalmente la letra equivale a la participante que ha aportado la respuesta que se codifica (participante A, B, C, o D). Por ejemplo el código *1.1 A*, hace referencia a la categoría nº 1 (desarrollo afectivo), a la concreción nº 1 sobre la que se responde (inicio del desarrollo afectivo) y a la respuesta ofrecida por la participante A para esa categoría y pregunta.

Finalmente, una vez categorizados los datos aportados por las entrevistadas (véase anexo nº 6), se realiza el análisis de los mismos, recopilando la información más relevante y reiterada por todas las entrevistadas.

4. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

A continuación se muestran los principales resultados obtenidos para ambas investigaciones desarrolladas en este trabajo.

4.1 Investigación -A-

Las búsquedas realizadas en ambos registros (*Educaragón* y Mapa de la Innovación) denotaron la ausencia total de prácticas educativas relacionadas con EAS para la etapa de educación infantil, según las palabras clave utilizadas en su búsqueda (véase anexo nº 1).

Por otro lado, sí hubo resultados positivos orientados a las etapas educativas de primaria y secundaria, pero tan sólo en el primer registro.

Tabla 3. *Resultados obtenidos en el primer registro (Educaragón)*

Categoría	Nº Proyectos	Destinatarios	Cursos académicos
Atención a la diversidad	1	Profesorado	2001-2002
Educación especial	1	Desconocido	2005-2006
Educación para la salud	8	EP - ESO	2003-2008
Otros	5	6º EP - ESO	2008-2011
Total de proyectos encontrados	15		
Total de proyectos registrados	1381		

En el segundo registro la búsqueda no ofreció ningún resultado positivo para los criterios establecidos ni para ninguna otra etapa educativa, aunque sí se señalaban hasta seis proyectos vinculados a la prevención de violencia de género o a la búsqueda de igualdad de derechos entre hombres y mujeres.

Tabla 4. Resultados obtenidos en el segundo registro (Mapa de la Innovación)

Nombre del proyecto	Destinatarios	Cursos académicos
Camino a la igualdad	EP	2016-2017
Día internacional contra la homofobia y transfobia	ESO	Desconocido
Desmontando la desigualdad	ESO	2017-2018
Empoderamiento: mujeres y pedagogía	Es. Superior	2015-2016
Objetivo: 2030. Otro mundo es posible	4º ESO	2015-2016
Ocho meses, ocho causas	EP	Desconocido
Total de proyectos encontrados	6	
Total de proyectos registrados.....	364	

4.2 Investigación -B-

Respecto a las categorías nº1 y nº2 del sistema propuesto para el análisis de datos (desarrollos afectivo y sexual), todas las participantes relacionan el desarrollo afectivo y el sexual, unificándolo en un mismo desarrollo durante la etapa de educación infantil; pero encuentran diferencias en cuanto a necesidades, intereses y conductas expresadas por los niños en función de un ámbito u otro (afectivo / sexual).

Sitúan el inicio del desarrollo sexual y afectivo desde el nacimiento; tan solo la participante D no sabe situar el inicio del desarrollo sexual. Se señala el entorno social y la familia como los factores que más pueden influir en ambos desarrollos. La participación activa e interacción por parte de la familia, que consideran modelada por el entorno social, se presupone como factor determinante en ambos casos. La respuesta que ofrece el entorno y la escuela ante las conductas sexuales, así como la tradición cultural estereotipada se consideran determinantes para el desarrollo sexual.

Afectivamente se mencionan la necesidad de dependencia y supervivencia, y la necesidad de tener un clima y entorno positivo para favorecer el vínculo de apego; sexualmente se destacan las necesidades relativas al conocimiento del propio cuerpo y a la discriminación e identificación sexual como parte del desarrollo del autoconcepto. No se detectan intereses afectivos específicos, pero sí sexuales; estos son expresados mediante preguntas cuya temática habitual refiere al proceso de reproducción humana, las diferencias físicas entre iguales y con adultos, y a las relaciones amorosas y sexuales.

Educación afectivo-sexual en la etapa de educación infantil: una revisión de proyectos y experiencias educativas.

Respecto a la tercera categoría de análisis (conducta sexual infantil), las preguntas sobre sexualidad, la expresión y gestión emocional, y las relaciones entre iguales - independientemente del sexo- se presentan como las conductas sexuales con mayor frecuencia en el aula. Les siguen las conductas exploratorias y los juegos sexuales.

En cuanto a la forma de reaccionar, todas las participantes, de forma común, dirigen sus respuestas desde la naturalidad, actuando en el momento que aparecen las conductas; aunque difieren en la forma de responder o de actuar. Todas inciden en proporcionar una respuesta desde una perspectiva igualitaria. También destacan el hecho de no incentivar ni provocar conductas sexuales en los alumnos así como diferencias claramente estereotipadas.

En referencia a la educación afectivo-sexual (EAS) y a su aplicación en los centros (categorías nº4 y nº5), todas las participantes consideran relevantes el trabajo cooperativo entre la familia y la escuela, así como la coherencia en el tipo de educación ofrecida. De forma común, se responsabiliza a la familia como principal agente educativo afectivo-sexual, pero también se reconoce la importancia y el rol de la escuela. En este sentido, la formación y la actitud y predisposición del profesorado se reconocen como aspectos que justifican la competencia docente para impartir EAS. Se valoran con puntuaciones altas (entre cuatro y cinco) la formación, la participación y el diseño de proyectos educativos relacionados con el tema.

A nivel de centro, según las participantes, la EAS se imparte transversalmente y cuando se concreta específicamente es debido a casos o características del alumnado. Se percibe que forma parte del currículum oculto y se detecta la necesidad de sistematizarla y hacer su enseñanza más consciente, justificando la finalidad y concretando los objetivos de la misma. El tipo de centro (público/concertado), el contexto social del centro y la normalidad con la que se entiende la sexualidad en el centro emergen como aspectos que diferencian la enseñanza afectivo-sexual.

En la etapa de infantil consideran que la EAS se caracteriza por un enfoque de trabajo global y por el uso de materiales visuales y manipulativos. El modelado del profesor y el diálogo profesor-alumno/alumno-alumno también se consideran herramientas de trabajo afectivo-sexual en infantil. Hay unanimidad en la concepción de que el nivel cognitivo del alumnado resulta determinante en la forma de impartir EAS en infantil.

Mayoritariamente, las participantes vinculan la EAS con los siguientes contenidos: conocimiento y discriminación corporal, expresión y gestión emocional y del afecto,

relaciones entre iguales y con el adulto, tipología familiar y roles y estereotipos. Las participantes -B- y -C- también señalan la diversidad sexual como contenido. De forma común se justifican los contenidos impartidos en función del contexto y de las características del alumnado y de su entorno inmediato.

Respecto a los aspectos que limitan la enseñanza afectivo-sexual en los centros, se indican los siguientes: la segregación de sexos, la escasa concreción curricular, la actitud y edad del profesorado, la desinformación familiar y la ausencia de estrategias/herramientas para poder desarrollar la práctica educativa. Aun así, todas las participantes valoran con un cinco la importancia de impartir EAS en los centros.

En referencia a las categorías nº6 y nº7 (participación específica), todas las participantes señalan haber trabajado activamente contenidos afectivo-sexuales en el aula desde una perspectiva global, situando su participación en el diseño y en la práctica. De forma específica solo la entrevistada -B- ha participado activamente en experiencias educativas específicas relacionadas con EAS, mientras que la entrevistada -C- ha conocido y observado experiencias, aunque no ha participado.

Las experiencias específicas relacionadas con EAS se han impartido en un colegio concertado de modalidad ordinaria y en otro público de educación especial; en primero de infantil y en todo el centro respectivamente. Las características de las experiencias se ajustan a lo comentado en párrafos superiores; para conocer más detalles véase anexos nº4 y 6.

Las motivaciones más comunes para desarrollar EAS de forma específica en sus aulas han sido las curiosidades y necesidades específicas del alumnado y la modificación de conducta sexual. A nivel personal, la necesidad de recibir formación y la actitud de la docente han resultado suficientes para despertar el interés por trabajar EAS.

Finalmente, aludiendo a los métodos de difusión de los proyectos (categoría nº8), en ninguno de los casos se ha procedido a su publicación en registros oficiales. En cambio, sí se ha difundido por otros medios (tecnológicos y orales). Se reconoce la presencia de proyectos educativos relacionados con EAS en las aulas de infantil, aunque no son publicados. En este sentido, los procesos administrativos y burocráticos se identifican como una limitación ante la publicación oficial, pero se proponen alternativas para su divulgación (redes sociales, programas televisivos, etc.).

5. CONCLUSIONES

A pesar de los estudios proporcionados por autores como Freud, Malinowski o Kinsey (citados en López, 2005), en nuestra cultura todavía existe cierto recelo en hablar con claridad sobre la existencia de la sexualidad infantil (Malón, 2012; López, 2005). Educativamente, esto se refleja en la ausencia de referencias explícitas y de sistematización de la educación afectivo-sexual (EAS) en las leyes educativas vigentes.

La influencia social, las creencias personales y la falta de formación específica, favorece un clima de ambigüedad y desconcierto ante la sexualidad infantil y ante la responsabilidad de abarcarla educativamente. Es por ello que, a diferencia de otros contenidos educativos, los resultados obtenidos en las investigaciones del presente trabajo manifiestan que la sexualidad se presenta en proyectos educativos de forma contenida y limitada, aún con menor presencia en la etapa de educación infantil.

Como profesionales de la educación, es nuestra responsabilidad dotar al alumnado de conocimientos y experiencias que favorezcan su pleno desarrollo en cualquiera de sus dimensiones, entre las que se encuentran la afectividad y la sexualidad por considerarse dimensiones inherentes al ser humano (LOE, 2006; LOMCE, 2013), por lo que la educación afectivo-sexual debe ser considerada como objeto de la educación integral (Malón, 2009).

Según los resultados obtenidos en este trabajo, la EAS en educación infantil se trabaja transversalmente, aprovechando la espontaneidad y curiosidad infantil acerca del tema. En las respuestas ofrecidas en las entrevistas, así como en la argumentación, encontramos que los contenidos, la justificación y la finalidad que se le otorga a esta enseñanza dependen, en su mayoría, de la formación y la naturalidad con la que se asimila la sexualidad. Es por ello que, según este trabajo, los estudios y la actitud del profesorado se concluyen determinantes en la competencia docente ante la EAS.

Pese a trabajarse, las investigaciones realizadas en este trabajo denotan algunas dificultades encontradas para impartir enseñanza afectivo-sexual en los centros educativos y, especialmente en la educación infantil; muchas de ellas coinciden con las recogidas por autores como Alegre (2018), López (2005), López Soler (2015), Pérez (2006) o Romero y Abril (2008b). La escasa formación específica, la actitud y predisposición de los docentes ante la sexualidad, la insuficiente concreción legislativa en torno a la impartición de EAS en la escuela así como a su aplicación didáctica en el aula, o las creencias ideológicas de las

familias y de algunos centros, son desafíos con los que debe lidiar la EAS actualmente. En cambio, la capacidad cognitiva del alumnado, y el conocimiento que tiene el profesorado sobre las necesidades y el desarrollo afectivo-sexual, se mencionan como retos específicos para educación infantil. Estos aspectos son igualmente señalados por López (2005).

La segunda investigación abordada en este trabajo también revela algunos de los aspectos que las docentes entrevistadas consideran esenciales para facilitar la enseñanza afectivo-sexual en el contexto educativo. La más reiterada de todas, con la que personalmente coincido, es incluir formación específica obligatoria en las titulaciones universitarias docentes, para sensibilizar al futuro profesorado sobre la relevancia de la dimensión afectiva y sexual en el desarrollo personal, y para proporcionar un aprendizaje científico, veraz y práctico que les capacite competentemente para afrontar esta realidad educativa. Esta reflexión es compartida por autoras como López Soler (2015) o Penna (2012).

Otra propuesta llamativa es la de fomentar la formación afectivo-sexual en el ámbito familiar, proporcionando espacios de aprendizaje desde los centros educativos. Esta se plantea como una necesidad ineludible para facilitar una EAS coherente, que incluya la participación activa de la familia. En este sentido, las orientaciones pedagógicas propuestas por Alegre (2018), Graña (1999), Pérez (2006), Sánchez Sáinz (2010), también inciden en tal aspecto.

Finalmente, las entrevistadas también sugieren la difusión de experiencias educativas relacionadas con EAS como una fuente de conocimiento complementaria a la formación. Concretamente, consideran que la divulgación de estos proyectos (que no únicamente su publicación oficial) facilita la creación de un banco de herramientas y recursos prácticos para trabajar contenidos afectivo-sexuales en el aula. En este sentido comparto otra vez la opinión, pues una de las dificultades surgidas durante el desarrollo de este trabajo ha sido la falta de descripciones detalladas publicadas en torno a experiencias didácticas propias de educación infantil; sin embargo un aspecto a mejorar de la propia investigación es la limitación de la búsqueda de proyectos en registros oficiales, omitiendo otros medios de difusión más cercanos e informales.

Otra limitación que presenta este trabajo es la representatividad de las conclusiones propuestas, pues se restringen a las cuatro entrevistadas y a sus perfiles. En este sentido, cabe resaltar la poca presencia del colectivo masculino en la docencia infantil

Este trabajo propone otras líneas de investigación complementarias que, al mismo tiempo, brinden en el futuro nuevos conocimientos adicionales al problema planteado.

Educación afectivo-sexual en la etapa de educación infantil: una revisión de proyectos y experiencias educativas.

Algunas de ellas pueden ser el estudio de la EAS en el ámbito de la discapacidad infantil o la opinión de las familias acerca de la sistematización de la EAS.

La realización de este trabajo, tomando como referencia la Orden ECD/1085/2008 (p. 53735-53736) que señala las competencias a adquirir en el grado magisterio infantil, queda vinculada al desarrollo de las siguientes competencias generales (CG):

- “Promover y facilitar los aprendizajes en la primera infancia, desde una perspectiva globalizadora e integradora de las diferentes dimensiones cognitiva, emocional, psicomotora y volitiva” (CG 2). En este sentido, este trabajo permite ampliar el conocimiento hacia la dimensión afectiva-sexual
- “Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas de los estudiantes, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos” (CG3).
- “Conocer los fundamentos y desarrollos que permiten comprender los procesos psicológicos, de aprendizaje y de construcción de la personalidad en la primera infancia” (CG8).
- “Asumir que el ejercicio de la función docente ha de ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida” (CG9).
- “Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales” (CG12).

A su vez, este trabajo desarrolla específicamente las competencias transversales nº 1, 2, 4, 5, 6, 13, 19, 22, 28, 37, 60-62, 64 señaladas en la orden citada. Estas hacen referencia a: la comprensión del proceso evolutivo y psicológico en el período 0-6 años en los contextos familiar, social y escolar; al reconocimiento de la identidad propia de la etapa incluyendo las características afectivas; a la promoción de diversas fuentes de aprendizaje (curiosidad, imitación, observación, juego, etc.); al reconocimiento de la influencia pedagógica que ejerce la interacción con iguales y con adultos; a la incorporación crítica de las cuestiones sociales relevantes a la educación familiar y escolar (relaciones de género, interculturalidad, inclusión); a la comprensión de la dinámica del aula infantil en función de su contexto, alumnado y características del mismo); al desarrollo de competencias afectivas, y autorreflexivas para el desarrollo de la práctica docente; al conocimiento de experiencias y prácticas innovadoras desarrolladas en la etapa que promuevan la mejora de la calidad

educativa; y finalmente, a la adquisición de conocimientos relacionados a la evolución histórica y cultural y a su impacto educativo.

Por otra parte, este trabajo supone para los docentes un acercamiento a la realidad educativa en relación a la EAS en infantil. Facilita un aprendizaje complementario sobre el desarrollo afectivo-sexual y aporta herramientas para proceder a una autorreflexión crítica de la propia práctica docente y del origen de los conocimientos y creencias personales en torno a la sexualidad. Al mismo tiempo, considero que este trabajo puede ser una fuente de motivación para todos aquellos que nos interesamos sobre la dimensión afectivo-sexual y consideramos relevante su investigación y aplicación didáctica como medio para ofrecer una formación integral y de calidad al alumnado.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alegre, C. (2018). Género y diversidad afectivo-sexual en Educación Infantil. Dificultades, propuestas y desafíos. En Bonilla, A.L. y Guasch, Y. (Coords.), *Entorno, sociedad y cultura en Educación Infantil: fundamentos, propuestas y aplicaciones* (pp. 71-94). Madrid: Pirámide.
- Bolaños, M.C., González, M.D., Jiménez, M., Ramos, M.E., y Rodríguez, M.I. (1994). *Carpeta didáctica de educación afectivo-sexual*. Islas Canarias, España: Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias, Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa.
- Bolaños, M.C., González, M.D., Jiménez, M., Ramos, M.E., y Rodríguez, M.I. (1999). *Educación afectivo-sexual en la educación infantil. Guía para el profesorado*. Málaga: Junta de Andalucía, Conserjería de Educación y Ciencia, Instituto Andaluz de la Mujer.
- Cantón Duarte, J. Cortés Arboleda, M. del R., y Cantón Cortés, D. (2011). *Desarrollo socioafectivo y de la personalidad*. Madrid: Alianza Editorial, D.L.
- Cuadros, Z. y Sánchez, H. (2014, junio). Perspectivas conceptuales en los estudios sobre las emociones durante el primer año de vida. *Encuentros*, 12 (1), 107-118. Recuperado de: <http://repositorio.uac.edu.co/handle/11619/1444>
- Díaz-Aguado, M.J. y Medrano, C. (1994). *Educación y razonamiento moral. Una aproximación constructivista para trabajar los contenidos transversales*. Bilbao: Mensajero.
- Delgado, B. (2009). Desarrollo afectivo, emocional y social. En Mariscal, S., Giménez-Dasí, M., Carriedo, N. y Corral, A. (Coords.), *El desarrollo psicológico a lo largo de la vida*. (pp. 111-127). Madrid: McGraw-Hill
- Enesco, I. (2003). *El desarrollo del bebé. Cognición, emoción y afectividad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Etxebarria, I. (2001). El desarrollo moral. En López, F. (Coord.), *Desarrollo afectivo y social* (pp. 181-208). Madrid: Pirámide.

- Faccioli de Camargo, A.M. y Ribeiro, C. (2003). La educación sexual en lo cotidiano de la escuela. *Educar*, (31), 67-85. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=643414>
- Federación Internacional de Planificación de la Familia. (2009). *Derechos sexuales*. Recuperado de https://www.ippf.org/sites/default/files/ippf_sexual_rights_declaration_pocket_guide_spanish.pdf
- Fernández, J. (1996). Identidad sexual e identificación de género. En Fernández, J. (Coord.), *Varones y mujeres. Desarrollo de la doble realidad del sexo y del género*. Madrid: Pirámide.
- Fernández, J. (Coord.) (1988). *Nuevas perspectivas en el desarrollo del sexo y el género*. Madrid: Pirámide.
- Fuentes, M.J. (2001). Los grupos, las interacciones entre compañeros y las relaciones de amistad en la infancia y adolescencia. En López, F. (Coord.). *Desarrollo afectivo y social* (pp. 151-178). Madrid: Pirámide.
- Gambara D' Errico, H. (2010). *Métodos de investigación en psicología y educación: Cuaderno de prácticas*. Madrid: McGraw-Hill, D.L.
- García, A. (2003). Conflictos de la identidad sexual en la infancia. *Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 23, (86), 31-46. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=937197>
- García-Leiva, P. (2005). Identidad de género: modelos explicativos. *Escritos de psicología*, (1), 71-81. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1710824>
- González-Pérez, J. y Criado del Pozo, M.J. (2003). *Psicología de la educación para una enseñanza práctica*. Madrid: CCS
- Graña, E. (1999). Metodología en educación afectivo-sexual. En Soto, J., y Graña, E. (coords.), *Curso de educación afectivo-sexual para educadores/as* (pp.269-282). Vigo: Asetil en educación de calle, D.L.
- Hernández, G. y Jaramillo, C. (2003). *La educación sexual de la primera infancia. Guía para madres, padres y profesorado de Educación Infantil*. España: Ministerio de Educación,

Educación afectivo-sexual en la etapa de educación infantil: una revisión de proyectos y experiencias educativas.

Cultura y Deporte. Recuperado de https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=11476_19

Lamas, M. (2000). Diferencias entre sexo, género y diferencia sexual. *Cuicuilco*, 7 (18). México: Escuela Nacional de Antropología e Historia. Recuperado de <http://repositorio.ciem.ucr.ac.cr/handle/123456789/157>

León, G. (2010). *Métodos de investigación en psicología y educación*. Madrid: McGraw-Hill, D.L.

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 238, 1970, 4 de octubre.

Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 159, 1985, 4 de julio.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, 238, 1990, 4 de octubre.

Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. *Boletín Oficial del Estado*, 313, 2004, 29 de diciembre.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, 2006, 4 de mayo

Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la Igualdad efectiva de Mujeres y Hombres. *Boletín Oficial del Estado*, 71, 2007, 23 de marzo.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 295, 2013, 10 de diciembre.

López, F. (1984). La adquisición del rol y de la identidad sexual: función de la familia. *Infancia y Aprendizaje*, (26), 65-75. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=668398>

López, F. (1988). Adquisición y desarrollo de la identidad sexual y de género. En Fernández, J. (Coord.), *Nuevas perspectivas en el desarrollo del sexo y el género* (pp.45-81). Madrid: Pirámide.

- López, F. (1995). *Necesidades de la infancia y protección infantil I. Fundamentación teórica, clasificación y criterios educativos de las necesidades infantiles*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- López, F. (Coord.) (2001). *Desarrollo afectivo y social*. Madrid: Pirámide
- López, F. (2005). *La educación sexual*. Madrid: Nueva Madrid.
- López Soler, N. (2015). *Educación afectiva y sexual en el actual y futuro profesorado* (Tesis doctoral). Universidad de las Palmas de Gran Canaria. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10553/16887>
- López, R.E. y Deslauriers, J-P. (2011). La entrevista cualitativa como técnica para la investigación en Trabajo Social. *Margen*, (61), 1-19. Recuperado de <http://www.margen.org/suscri/margen61/lopez.pdf>
- Lozano, C., Salinas, C. y Carranza, J. (2004, junio). Aspectos evolutivos de la autorregulación emocional en la primera infancia. *Anales de psicología*, 20 (1), 69-79. Recuperado de https://www.um.es/analesps/v20/v20_1/07-20_1.pdf
- Malón, A. (2009). *Sexualidad. Planteamientos y claves para la intervención profesional en el ámbito de la discapacidad*. Huesca: CADIS
- Malón, A. (2012). ¿El derecho a una educación? Entre los discursos de salvación y de ausencia. *Educatio Siglo XXI*, 30 (2), 207-228. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4076455>
- Marchago, J. (1990). Formación y desarrollo de la identidad sexual en la infancia y en la adolescencia. *El Guiniguada*, (1), 171-184. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=103380>
- Martínez, J.P. (2005). Mesa redonda: Experiencias sobre la educación en sexualidad. En Simonis, A. (comp.), *Educación en la diversidad* (pp.147-150). Barcelona: Laertes
- Martínez-Salgado (2012). El muestreo en investigación cualitativa: principios básicos y algunas controversias. *Ciência & Saúde Coletiva*, (3), 613-619. DOI: 10.1590/S1413-81232012000300006
- Martxueta, A. y Etxebarria, J. (2014). Claves para atender la diversidad afectivo-sexual en el contexto educativo desde un enfoque global escolar. *Revista española de orientación y*

Educación afectivo-sexual en la etapa de educación infantil: una revisión de proyectos y experiencias educativas.

psicopedagogía, 25 (3), 121-128. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5009457>

Ministerio de Educación y Ciencia (1970). Orientaciones pedagógicas para la Educación General Básica: año académico 1970-1971. Planes y programas de estudio. *Enseñanza Media*, (225), 1-116 Recuperado de: <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/74229>

Morales, P. (2000). *Medición de actitudes en psicología y educación: construcción de escalas y problemas metodológicos*. Madrid: UPC

Moya, A. y Gil, M.J. (2001). La educación en la diversidad. *Ágora digital*, (1). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=963246>

Muñoz, M.A. (1998). La educación afectivo-sexual y las Necesidades Educativas Especiales en una escuela para la diversidad. *Innovación educativa*, (88), 217-226. Recuperado de <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/75919>

Organización de las Naciones Unidas. (2001). Convención sobre los derechos del niño. Observación general nº 1. Párrafo 1 del artículo 29: Propósitos de la educación (No. CRC/GC/2001/1). Recuperado de <https://docplayer.es/15921590-Anexo-ix-observacion-general-no-1-2001-parrafo-1-del-articulo-29-propositos-de-la-educacion.html>

Organización de las Naciones Unidas. (2010). Informe del Relator Especial de las Naciones Unidas sobre el derecho a la educación (No. A/65/162). Recuperado de <https://www.right-to-education.org/es/resource/informe-del-relator-especial-de-la-onu-sobre-el-derecho-la-educaci-n-la-educaci-n-sexual>

Orden ECD/1003/2018, de 7 de junio de 2018, por la que se determinan las actuaciones que contribuyen a promocionar la convivencia, la igualdad y la lucha contra el acoso escolar en las comunidades educativas aragonesas. *Boletín Oficial de Aragón*, 116, 2018, 18 de junio.

Orden ECD/1085/2008, de 28 de marzo de 2008, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación infantil y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. *Boletín Oficial de Aragón*, 43, 2008, 14 de abril.

- Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil. *Boletín Oficial del Estado*, 312, 2007, 29 de diciembre.
- Orden ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la educación infantil. *Boletín Oficial del Estado*, 5, 2008, 5 de enero.
- Ortiz, M.J. (2001). El desarrollo emocional. En López, F. (coord.), *Desarrollo afectivo y social* (pp. 95-121). Madrid: Pirámide.
- Pedraz, A., Zarco, J., Ramasco, M. y Palmar, A.M. (2014). *Investigación cualitativa*. Barcelona: Elsevier
- Penna, M. (2012). *Formación del profesorado en la atención a la diversidad afectivo-sexual* (Tesis Doctoral). Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de <https://eprints.ucm.es/16718/1/T34011.pdf>
- Pérez, G. (2006) Educación sexual y coeducación. En Miraflores, E. y Quintanal, J. (coords.) *Educación infantil: orientaciones y recursos metodológicos para una enseñanza de calidad* (pp .459-482). Madrid: CCS
- Quintero, M. (1996) Sexualidad e Identidad Infantil. *Investigación y educación en enfermería*, 14 (2), 77-97. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5331968>
- Rachael, J., Garrod, O., Schyns, P. (2014). Dynamic Facial Expressions of Emotion Transmit an Evolving Hierarchy of Signals over Time. *Current Biology* DOI: 10.1016/j.cub.2013.11.064.
- Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil. *Boletín Oficial del Estado*, 4, 2007, 4 de enero.
- Romero, A. y Abril, P. (eds.) (2008a). *Gender Loops. Recursos para la implementación del género en Educación Infantil*. Girona-Berlín: Comisión Europea, Programa Leonardo da Vinci. Recuperado de <http://centroderecursos.alboan.org/es/registros/2990-gender-loops-recursos-para> // www.genderloops.eu
- Romero, A. y Abril, P. (2008b). Género y la formación del profesorado en los estudios de Educación Infantil. *REIFOP*, 11 (3), 43-51 Recuperado de <http://www.aufop.com/>

Educación afectivo-sexual en la etapa de educación infantil: una revisión de proyectos y experiencias educativas.

- Sánchez, A. (1996). Evaluación del desarrollo de la identidad sexual durante la infancia. *Anuario de sexología*, (2), 93-100. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4540596>
- Sánchez Sáinz M. (2009). *Cómo educar en la diversidad afectivo-sexual en los centros escolares: orientaciones prácticas para la ESO*. Madrid: Catarata
- Sánchez Sáinz, M. (Coord.) (2010). *Cómo educar en la diversidad afectiva, sexual y personal en educación infantil: orientaciones prácticas*. Madrid: La Catarata.
- Sánchez Sáinz, M. (2015). Las diversidades y la diferencia en Educación Infantil y Primaria. En Pichardo, J. L. y Stéfano, M. (eds.), *Diversidad afectivo sexual y convivencia. Una oportunidad educativa*, (pp. 46-72). Madrid: Universidad Complutense. Recuperado de <http://eprints.ucm.es/34926/>
- Saro, I. (2009). *Transexualidad. Una perspectiva transdisciplinaria*. México, D.F.: Alfíl.
- Simonis, A. (2005). *Educar en la diversidad*. Barcelona: Laertes
- Turiel, E. (1984). *El desarrollo del conocimiento social. Moralidad y convención*. Madrid: Debate
- Vázquez, P. (1999). Actitudes del educador. En Soto, J., y Graña, E. (coords.), *Curso de educación afectivo-sexual para educadores/as* (pp.249-268). Vigo: Asetil en educación de calle, D.L.
- WAS (1999). *Declaration of sexual rights*. Extraído el 18 de abril de 2019 desde <http://www.worldsexology.org/wp-content/uploads/2013/08/declaration-of-sexual-rights.pdf>
- Zapiain, J.G. (2000). Educación sexual. *Anuario de sexología*, (6), 41-56. Recuperado de <http://www.aeps.es/wp-content/plugins/mycore/files/anuario-6-2000.pdf#page=41>

7. ANEXOS

Anexo 1. Resultados encontrados en las búsquedas de proyectos relativas a la investigación - A-

Búsqueda registro n°1 (Educaragón)			
Palabras clave utilizadas en la búsqueda: sexual, afectivo, identidad, educación sexual Fuente de búsqueda: http://www.educaragon.org/impresos/formato4/formato4.asp?idTipo=14			
Resultados			
Categoría	Título proyecto	Destinatarios	Cursos académicos
Atención a la diversidad	Atención a la diversidad, evaluación y construcción de identidades	Profesorado	2001-2002
Educación especial	Desarrollo de la educación afectiva - sexual en alumnos de centros de E.E	Desconocido	2005-2006
	Fomento de correctos hábitos alimenticios y educación afectivo-sexual	4º ESO	2003-2004
	Educación Afectivo-Sexual	3er ciclo EP	2003-2004
	Programa de educación Afectivo-Sexual	3er ciclo EP	2003-2004
	Programa de educación Afectivo-Sexual	3er ciclo EP	2004-2005
Educación para la salud	Educación para una sexualidad natural y sana	ESO	2004-2005
	Educación para una sexualidad natural y sana	ESO	2004-2005
	Taller de educación afectivo-sexual	2º-4º ESO	2007-2008
	Educación para una sexualidad sana y natural	ESO	2007-2008
Otros	La Educación Sexual	6º EP-ESO	2008-2009
	Mujeres y hombres en relación. Taller de Educación Afectivo – Sexual	6º EP-ESO	2008-2009
	Educación para la sexualidad	ESO	2008-2009
	Educación sexual, equilibrada y autónoma	ESO	2008-2009
	¡A TU SALUD!: Educación afectiva sexual	ESO	2010-2011
Resultados totales: 15		Total de proyectos registrados: 1381	
Resultados para EI: 0			

Búsqueda registro n°2 (Mapa de la Innovación educativa)				
Palabras clave utilizadas en la búsqueda: sexual, afectivo, identidad, educación sexual, sexualidad, afectividad, identidad sexual				
Fuente de búsqueda: https://innovacion.educa.aragon.es/wiki/Página_principal				
Fecha de consulta: 18 de abril de 2019				
Resultados: 0				
Otros proyectos				
Línea temática*	Título proyecto	Características	Destinatarios	Cursos académicos
B - C	Camino a la igualdad	Prevención de violencia de género a través de valores y actitudes	EP	2016-2017
Todas	Día internacional contra la homofobia y transfobia	Celebración del día	ESO	Desconocido
Todas	Desmontando la desigualdad	Proyecto sobre la mujer y violencia machista	ESO	2017-2018
A -B - D	Empoderamiento: mujeres y pedagogía	Provocación del espíritu crítico y activo ante la convivencia en igualdad	Es. Superior	2015-2016
Todas	Objetivo: 2030. Otro mundo es posible	Objetivo del mes: igualdad de género	4º ESO	2015-2016
D - C	Ocho meses, ocho causas	Convivencia y relevancia sociocultural a través de los cuentos. Un tema: "violencia /igualdad de género"	EP	Desconocido
Total de proyectos registrados: 1381				
*Líneas temáticas: A) compromiso social, B) comunicación oral, C) gestión de las emociones, D) metodologías activas, E) tecnologías del aprendizaje y del conocimiento.				

Educación afectivo-sexual en la etapa de educación infantil: una revisión de proyectos y experiencias educativas.

Anexo 2. *Instrumento diseñado para la investigación: guía de preguntas que conforman la entrevista.*

Participante: _____ **Fecha:** _____

Esta entrevista forma parte de la investigación desarrollada en el Trabajo Fin de Grado de la alumna Nerea Cucalón.

El objetivo principal de esta entrevista es conocer si se han desarrollado experiencias educativas en el ámbito afectivo-sexual en la etapa de educación infantil (0-6 años) y cómo se han desarrollado. En el caso de que el resultado sea negativo, el interés de la entrevista reside en detectar factores que limitan la educación afectivo-sexual (EAS) en educación infantil.

La entrevista se va a estructurar en dos bloques. La primera parte abarca preguntas generales sobre la educación afectivo-sexual (EAS), y sobre tu experiencia profesional en relación al tema. En el segundo bloque las preguntas variarán en función de las respuestas anteriores.

En el caso de que hayas participado activamente en alguna experiencia didáctica relacionada con la EAS, las preguntas se centrarán en cómo se desarrolló dicha experiencia. En el caso contrario, las preguntas estarán orientadas a detectar los posibles factores que limitan la EAS en la etapa de educación infantil.

*Esta entrevista está siendo grabada en audio con el fin de poder transcribirla posteriormente, para asegurar la calidad de la investigación así como de las respuestas aportadas por el participante.
¿Das el consentimiento para participar en la entrevista y para que se grabe en audio?*

BLOQUE I. Preguntas generales

a) Educación afectivo-sexual (EAS)

1. ¿A qué edad consideras que se inicia el desarrollo afectivo?
2. ¿Y el desarrollo sexual?
3. ¿Qué factores crees que pueden intervenir en el curso del desarrollo afectivo?
4. ¿Y en el desarrollo sexual?
5. ¿Consideras determinantes algunos de ellos en cualquiera de los dos ámbitos (afectivo y sexual)?
6. ¿Consideras que en la etapa de 0 a 6 años, los niños pueden tener necesidades afectivas y/o sexuales?

- a. En caso afirmativo: ¿cuáles y cómo pueden influir en su desarrollo y en su entorno escolar?
- b. En caso negativo:

Félix López (1995, 1998, 2001), catedrático de Psicología de la sexualidad de la Universidad de Salamanca, señala que hay tres necesidades básicas que subyacen a la interacción social. Estas son: seguridad emocional, sentimiento de pertenencia a una comunidad, y sexual. Para cubrirlas el ser humano establece vínculos afectivos estables y duraderos, mantiene una red de relaciones sociales y busca el contacto físico placentero. Otros autores como Cantón Duarte, J., Cortés Arboleda, M. del R., y Cantón Cortés, D. (2011) indican que en la infancia, estos aspectos se traducen a conductas como el vínculo de apego, las relaciones con iguales y con adultos, la exploración del medio o el conocimiento progresivo y exploratorio del propio cuerpo.

Teniendo esto en cuenta, ¿Consideras que éstos no influyen en el entorno escolar ni en tu práctica docente? ¿Por qué? ¿En qué sentido influyen /no influyen? ¿Reconsideras la posibilidad de que los niños a estas edades tengan necesidades afectivo-sexuales?

7. ¿Consideras que los alumnos de educación infantil tienen interés / curiosidad por temas relacionados con contenido afectivo-sexual? ¿En qué basas tu respuesta?

Educación afectivo-sexual en la etapa de educación infantil: una revisión de proyectos y experiencias educativas.

8. De las siguientes conductas sexuales-afectivas observadas en el aula de educación infantil (López, 2015), señala aquellas que hayas podido observar sobre tu labor docente.

1.Preguntas sobre sexualidad	
2.Relaciones entre distinto sexo	
3.Desigualdades entre niños y niñas	
4.Complejos personales (rendimiento, éxito)	
5.Alumnado que se muestra inseguro/a	
6.Peleas y agresiones físicas entre ellos/as	
7.Conductas exploratorias propias: observar y tocar sus genitales	
8.Relaciones entre el mismo sexo	
9.Alumnado que presenta complejos corporales	
10.Alumnado que se aísla, se aparta y juega solo/a.	
11.Agresiones encubiertas (insultos, burlas)	
12.Juegos sexuales (papás y mamás; médicos; novios)	
13.Amistad intensa entre alumnado	
14.Alumnado que le gusta jugar, vestirse o comportarse de manera distinta a su sexo	
15.Alumnado que muestra rechazo a su sexo biológico	
16.Alumnado que se muestra agresivo/a con otros niños/as	
17.Acoso escolar o Bullying	
18.Exploración y contacto sexual entre alumnos	
19.Rechazo a niños/as que manifiestan conductas distintas a sus respectivos roles sexuales de masculinidad/feminidad	
20.Alumnado que se muestra triste	
21.Alumnado que manifiesta rabietas y llantos continuos	
22.Alumnado que es / ha sido víctima de maltrato o abuso sexual en casa	
23.Muestras afectivas entre ellos/as: besos y abrazos	
24.Alumnado rechazado por el grupo-clase	
25.Alumnado con falta de control de esfínteres (enuresis o encopresis)	
26.Masturbación pública frecuente	
27.Alumnado que muestra celos excesivos (celotipias)	
28.Alumnado que se muestra con miedos y/o fobias	

9. Cuando observas o vivencias alguna de estas situaciones en el aula, ¿cómo te sientes? ¿qué emociones emergen en ti?
10. ¿Qué entiendes por educación afectivo-sexual (EAS)? ¿Con qué aspectos la relacionas?
11. ¿Quién crees que debe asumir la responsabilidad de impartir Educación Afectivo-sexual? ¿Por qué?
12. ¿Cuándo crees que se debería empezar a impartirse? (Indicar edad o curso)
13. ¿Te consideras competente para educar afectivo-sexualmente en la etapa de educación infantil? ¿Por qué sí / Por qué no?
14. ¿Conoces alguna normativa legislativa estatal y/o autonómica que establezca la obligación de trabajar la diversidad afectivo-sexual en los centros de enseñanza?
 - a. En caso afirmativo, ¿cuál? ¿qué indica?
 - b. En caso negativo:

La primera referencia legislativa que atiende a la EAS refiere de 1977 con los Programas Renovados. Desde la LODE en 1985, se adopta la perspectiva de una educación integral del alumnado que atienda a valores democráticos y pluralistas. Se abre entonces un espacio legislativo que atiende a la diversidad y que posibilita el trabajo de la EAS en los centros educativos, aunque sin hacer concreciones al respecto. La Ley 1/2004 contra la Violencia de Género presenta indicaciones pertinentes para el sistema educativo, el cual debe promover la educación integral permitiendo que el alumno conforme su identidad, construya una concepción de la realidad y haga valoraciones éticas. La LOE (2006) reconoce la diversidad afectivo-sexual como característica del alumnado y del entorno familiar del mismo; en los artículos 13 y 14 se establece que el alumnado de EI debe ser capaz de observar su entorno familiar y social y desarrollar capacidades afectivas. La LOMCE (2013) no ejecuta ningún cambio acerca de la enseñanza en E-I. El RD 1630/2006 que establece las enseñanzas mínimas de E-I establece como objetivos de la etapa, entre otros: a) conocer su propio cuerpo y el de los otros; b) observar y explorar su entorno familiar, natural y social; c) desarrollar sus capacidades afectivas.

Tras conocer esto, ¿Cómo docente, percibes la obligatoriedad de trabajar la EAS en el centro educativo? ¿Consideras que has cumplido con estos aspectos a lo largo de tu práctica docente?

15. En el caso de que se impartiese EAS en los centros educativos, ¿qué beneficios crees que podría aportar esta disciplina (para el alumno y para el aula)?

Educación afectivo-sexual en la etapa de educación infantil: una revisión de proyectos y experiencias educativas.

16. Valora de 1 a 5 la importancia de aplicar EAS en los centros educativos, donde 1 es la menor importancia (ninguna) y 5 la máxima.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

17. Valora de 1 a 5 la importancia de incluir formación específica sobre EAS en las titulaciones universitarias relacionadas con el ámbito docente.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

- a. En caso de responder igual o mayor a 2: De los siguientes contenidos afectivo-sexuales (López, 2015), indica aquellos que consideras adecuados para trabajar en la etapa de educación infantil.

1. Anatomía sexual	
2. Reproducción humana	
3. Relaciones sexuales	
4. Emociones y sentimientos	
5. Orientación del deseo sexual y diversidad	
6. Sexismo	
7. Roles sexuales	
8. Homofobia	
9. Sexualidad en personas con discapacidad	
10. Abusos sexuales	
11. Amores y desamores	
12. Relaciones de pareja	
13. Tipos de familia	
14. Identidad sexual	
15. Aceptación corporal	
16. Coeducación	
17. Diferencias fisiológicas y sexuales entre niños y adultos	
18. Zonas erógenas	

18. En relación a tu interés por EAS....

- a. Valora de 1 a 5 tu interés por recibir formación sobre EAS

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

- a. Valora de 1 a 5 tu interés por participar en proyectos educativos relacionados con EAS

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

- b. Valora de 1 a 5 tu interés por proponer y diseñar proyectos educativos relacionados con EAS

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

b) Experiencias didácticas en relación a EAS

19. Según tu experiencia laboral, ¿Cuál es la forma más frecuente de trabajar la Educación afectivo-sexual dentro de un centro educativo?
20. A lo largo de tu carrera profesional, ¿has encontrado alguna diferencia en cuanto a la posibilidad de trabajar EAS y la forma de hacerlo según el tipo de centro educativo? ¿Qué crees que puede influir en que existan esas diferencias?
- a. En caso de tener experiencia en un C.R.A. o en la modalidad educativa especial, es importante reflexionar sobre este aspecto en la pregunta.
- b. Sólo para experiencia en concertados religiosos: ¿qué influencia crees que puede tener la religión en la EAS? En este tipo de centro, ¿consideras que proponer proyectos educativos relacionados con contenido afectivo-sexual es una responsabilidad del centro o del profesorado? ¿Por qué?
21. A lo largo de tu carrera profesional ¿has conocido / observado / o participado en alguna experiencia didáctica relacionadas con la EAS?

En caso de respuesta afirmativa:

- a. La propuesta didáctica ¿tuvo lugar en el centro donde desarrollabas tu actividad laboral en ese momento?
- b. ¿Qué motivó a desarrollar la propuesta?
- c. ¿Quién llevó a la práctica la propuesta? ¿Hubo participación por parte del profesorado?
- d. ¿La participación de los docentes era voluntaria? Si no lo es, señalar el carácter de la participación.
- e. ¿En qué curso se desarrolló?
- f. ¿Qué objetivo/s planteaba?
- g. ¿En qué consistía la propuesta?

22. ¿Has participado activamente en alguna experiencia o propuesta didáctica relacionada con EAS?

BLOQUE II. Preguntas específicas

a) Experiencias positivas con participación activa

23. Aproximadamente, ¿en cuántas experiencias didácticas relacionadas con EAS has participado en centros educativos de Aragón?
24. alguna de ellas ¿se difundió o se registró públicamente en algún lado?
25. ¿En qué tipo de centro se desarrolló /desarrollaron la/s propuesta/s? ¿Encuentras diferencias que faciliten la EAS según el tipo de centro educativo?
26. ¿Dónde sitúas tu participación: en el diseño y programación, en la práctica o en ambas?
27. ¿Qué te motivó a participar en estas experiencias?
28. ¿Qué dificultades encontraste en la puesta en práctica de la propuesta? (Recursos, justificación legislativa, concreción curricular, relación con las familias, falta de formación, etc.)
29. ¿Has recibido algún comentario negativo por parte de los compañeros por trabajar la diversidad afectivo-sexual en el aula? ¿Y comentarios positivos?
30. ¿Qué consecuencias tuvo la experiencia sobre tu alumnado? ¿Y sobre ti misma y tu práctica docente?
31. ¿Qué aspectos consideras imprescindibles mejorar o incluir en el sistema educativo para poder desarrollar EAS en los centros educativos? ¿Y para desarrollarlas en la etapa de E-I?
32. Tras realizar una búsqueda de proyectos educativos relacionados con EAS, dirigidos a educación infantil en diferentes registros educativos de Aragón, no se han encontrado resultados positivos. ¿Qué aspectos crees que pueden influir en el hecho de que no se registren o no existan proyectos educativos relacionados con EAS en esta etapa educativa?

a) Ausencia de experiencias con participación activa

23. ¿Has tenido la posibilidad de participar activamente en alguna experiencia didáctica relacionada con EAS?

24. ¿Qué limitó tu participación? En caso de que fuese tu decisión no participar, ¿por qué la tomaste?

25. ¿Qué aspectos consideras que limitan la EAS en los centros? ¿Por qué? ¿Son las mismas para EI o consideras que hay alguna limitación específica en esa etapa?

Orientar la pregunta en relación a: Legislación educativa, currículum educativo, formación recibida, tipo de centro, relación con las familias, interés del profesorado, aspectos personales (creencias, religión, etc.)

26. Tras realizar una búsqueda de proyectos educativos relacionados con EAS, dirigidos a educación infantil en diferentes registros educativos de Aragón, no se han encontrado resultados positivos. ¿Qué aspectos crees que pueden influir en el hecho de que no se registren o no existan proyectos educativos relacionados con EAS en esta etapa educativa?

Anexo 3. Cuestionario previo a la entrevista: datos personales.

CUESTIONARIO PREVIO: INFORMACIÓN GENERAL	
Sexo: mujer – varón – otro Edad: _____ Años de experiencia docente: _____ Titulación universitaria: _____ Especialidad /es: _____	
A continuación, indique la opción que mejor se ajuste a su situación. Puede seleccionar más de una opción de respuesta en las preguntas nº 6, 8, 9, 10, 12	
ACTUALIDAD	1. Tipo de centro donde trabaja actualmente: Público – Concertado – Ninguno
	2. Modalidad educativa en la que ejerce profesionalmente: Ordinaria – Especial
	Si trabaja en modalidad ordinaria...
	3. Ciclo en el que imparte clase: 0-3 años / 3-6 años
	4. Si trabaja en el ciclo 3-6, indique el curso en el que imparte clase: 1º EI / 2º EI / 3º EI
EXPERIENCIA PREVIA	Si trabaja en modalidad especial...
	5. Indique la edad cronológica del alumnado de su aula:
	6. Tipo/s de centro/s donde ha ejercido profesionalmente como docente: Público – Concertado – Ambos – Ninguno
	7. Experiencia en C.R.A.: SÍ - NO
	8. Modalidad en las que ha ejercido profesionalmente como docente: Ordinaria – Especial – Ambas
	9. Ciclos donde ha ejercido profesionalmente: 0-3 años / 3-6 años
	10. Si tiene experiencia en el segundo ciclo, indique cursos en los que ha impartido clase: 1º EI – 2º EI – 3º EI – Todos
	11. ¿Ha recibido formación en educación afectivo-sexual?: SÍ – NO
	12. En caso de que responda afirmativamente a la pregunta anterior, indique una de las opciones:
	a) Dentro de mi formación universitaria en una asignatura de la carrera. O en cursos para la habilitación docente.
	b) Formación a través de cursos específicos ofrecidos en centros de formación de profesorado, u otros organismos colectivos.
	c) En cursos de experto y/o máster, congresos, etc.
d) Otros (especifique cuál): _____	

Anexo 4. Transcripciones de las entrevistas

*Nota: el símbolo (+) equivale a la entrevistadora; el símbolo (-) a la entrevistada

TRANSCRIPCIÓN PARTICIPANTE –A–

+ Esta entrevista está siendo grabada en audio, ¿das el consentimiento para participar en ella y para que se grabe?

- Sí, sí.

+ Vale, lo primero: ¿a qué edad consideras que se inicia el desarrollo afectivo?

- Es que, igual hasta dentro de la tripa, antes de nacer.

+ ¿Y el desarrollo sexual?

- Pues, fíjate yo creo que, puede que también igual, desde un principio.

+ Vale. ¿Qué factores crees que influyen en el curso del desarrollo afectivo y del desarrollo sexual?

- ¿Son dos diferentes aquí en la pregunta?

+ Sí, o los puedes vincular si tú crees que van ligados en la infancia...

- No, no. Porque el afectivo, yo creo que en un principio no se hace diferenciación, o no habría que hacer la diferenciación entre sexual y afectivo, sino simplemente afectivo. Lo que pasa, más que nada, aquí, intervendría el entorno familiar. Lo que pasa que ese entorno familiar también está muy ligado al entorno social porque mucho, mucho, tiene que ver con el social. Por mucho que una persona en el (desarrollo) afectivo el... el familiar sea el principal (factor de influencia)...

+ Sí, ¿te refieres a, por ejemplo, la tradición cultural o el contexto?

- Sí eso está marcando, y en el (desarrollo) sexual todavía más.

+ Vale, ¿consideras determinante alguno de estos que has dicho? Por ejemplo, si es más importante el familiar o el social, o por igual.

- A ver, como importante para el que lo recibe (la enseñanza), el (factor) familiar. Porque además es en esta edad. Pero para los que lo dan (los que enseñan), aparte del afectivo hacia el bebé y hacia el niño, es muy muy importante e influye muchísimo el (factor) social.

+ ¿Consideras que de 0 a 6 años, los niños pueden tener necesidades afectivas y/o sexuales?

Educación afectivo-sexual en la etapa de educación infantil: una revisión de proyectos y experiencias educativas.

- Sí, sí porque aquí iría todo ligado. Afectivas, ¡hombre, sí!, y las sexuales aquí yo creo que es un todo. Que no hay una diferenciación aquí, a nivel afectivo y más con respecto al que lo recibe. En esos momentos no hay una diferenciación.
 - + En ese caso ¿cuáles son? ¿Qué necesidades afectivas crees que pueden tener los niños en estas edades?
- ¿Afectivas? Todas. A ver, es que dependen totalmente de los que están a su alrededor, pero totalmente.
 - + Un ejemplo ¿podría ser para sobrevivir?
- Por supuesto, para todo, para todo, para todo.
 - + ¿Y crees que también en infantil tienen curiosidad o interés por los temas relacionados con contenido sexual?
- A ver, al principio no, pero después sí, y enseguida. Además les hace mucha gracia en cuanto a, yo no sé si es porque se va tapado (vestido) o por qué, los contenidos sexuales y que si los pedos, aunque no sean contenido sexual, aunque ambas son cosas fisiológicas y ellos lo ven todo dentro del mismo conjunto. Pero diferencian mucho de la parte lo que es sexual de lo que es normalidad² del cuerpo.
 - + En relación a las conductas sexuales, en el trabajo que estoy haciendo, sigo una tesis que ha estudiado esto, entonces hacen una lista de conductas sexuales observadas a nivel general por muchos profesores, y necesito que me marques cuáles has visto en el aula en tus niños, durante tu experiencia. (A continuación se le reparte la tabla correspondiente a la pregunta nº 8 de la entrevista)
- Preguntas sobre sexualidad, esto ¿qué tengo que marcar como que sí o como que no?
 - + Tú marcas con una cruz las situaciones que tú hayas vivido en el aula con tus alumnos. En este caso, por ejemplo, si te han preguntado en el aula sobre sexualidad. Las que tú creas.
- Sí. Sabes que pasa que, aparte de eso, como he estado con tantos críos, normalmente en lo que estoy leyendo...
 - + Ya, muchas de ellas son repetidas. Yo por ejemplo, en las prácticas que he realizado, en los dos centros donde he estado, las preguntas sobre sexualidad o jugar y papás y mamás, son aspectos comunes.
- Es que eso lo hacen todos, en un momento determinado a eso es a lo que voy. Preguntas sobre sexualidad, pues es que también te preguntan. Y esta por ejemplo: ¿Relaciones entre distinto sexo?

² Normalidad en referencia a necesidades fisiológicas. Entonces, según la entrevistada, los niños diferencian los pedos como una necesidad fisiológica, de lo sexual.

+ Esto es, no es específico del tema sexual. Se refiere también a relaciones de amistad, por ejemplo el relacionarse con iguales de su sexo contrario (chicas con chicos, chicos con chicas). Si crees que todas las conductas de la tabla las has observado durante tu práctica docente, las marcas sin problema. No pasa nada, porque luego hay muchas que no son específicas, porque está el tema emocional también que es más general.

- Relaciones entre distinto sexo. Es que estas relaciones, por ellos mismos no (se relacionan entre distintos sexos). Lo que pasa que muchas veces sí que te vienen influidos por si les dicen algo de casa.

+ Si tú consideras que no lo has observado, no lo marques. Tranquila, estoy grabando la respuesta y podré transcribir tu argumentación.

- Vale, es que esto, es eso... por ellos, en las relaciones entre unos y otros, no encuentran el problema, pero sí que les influyen mucho lo que les dicen en casa. Y luego según qué comportamientos tienen.

+ ¿En referencia al tipo de juego o los intereses?

- Claro, es que casi es más esto.

- Complejos personales, rendimiento y éxito. ¿Esta a qué se refiere?, no lo entiendo.

+ Pues, si hay niños que están muy pendientes de hacer todo bien, o lo que opinen los demás, en ese sentido.

- Uf (afirma y marca la casilla asintiendo)

+ Como te digo, no todas las preguntas son únicamente de contenido sexual, también hay emocionales, actitudinales, etc.

- Sí, sí. Vale, vale.

- Alumnado que se muestra inseguro/a... sí que hay. Peleas y agresiones físicas... es que no sé esta a qué se refiere: a por diferencias de algo, o a porque entre ellos hay peleas.

+ Simplemente porque hay peleas entre ellos.

- ¿Aunque sea por querer una cosa?

+ Sí, tú puedes marcarlo y yo luego específico lo que me dices.

- Vale, es que a ver, si a uno le intentan quitar algo, ya está ¿vale? Luego hay críos que tienen el comportamiento agresivo, son agresivos o pegan y entonces los otros (los demás niños)... lo típico, siempre hay peleas. Fíjate me pasó una vez, en la guardería eh, tenían... pues el uno iba solo y el otro no andaba aún. Eran dos críos. El que no sabía andar estaba dormido y fue el otro a

Educación afectivo-sexual en la etapa de educación infantil: una revisión de proyectos y experiencias educativas.

besarlo, que le quería dar un beso. Se cebó con él, fue como un cebo, es que eso... oye y empezó a morderle como a comérselo.

+ Sí, sí, yo lo he visto este año en las prácticas. Tenía una niña que le gustaba mucho el ser mimosa con sus compañeros, el abrazarlos y repartir cariño que se ponía súper nerviosa y tenías que estar muy pendiente porque tan pronto te estaba dando besos y caricias, como te arreaba cada guantazo...

- Es que aquel fue que estaba en la cuna y fue el otro a verlo... ¡Ay que majico! Y de pronto... oye pero a comérselo. Y quiero decir que muchas veces la reacciones también de ellos, es pegar. Y el otro... hay unos que aguantan y otros que no. Y además se les dice (en casa): si te pegan, tú pega. Vale, pues... tú pega. Además también es una forma de relación entre ellos.
- Observar y (tocar sus genitales)... ¡Ay! Les encanta. (ríe)

+ A mí me llamaba muchísimo la atención en las prácticas. Todos los niños, o sea digo, pues nada.

- Sí, sí. Y de mirar y ver lo que tienen y todo. O sea que es que les encanta.

+ Es como dices tú. Acostumbrados a estar tapados, una vez que empiezan a dar el cuerpo humano, las diferencias, que observan que son distintos (físicamente), es una cosa...

- Sí. Además digamos que es la parte esta sexual la que los diferencia. Porque de entrada, el pelo y eso o lo que es que si las chicas lo llevan de coletas... quiero decirte alguna cosa así. Pero sino, lo que les diferencia es eso y es... bueno, a mirar, a esconderse, a "no me mires"... y claro como de normal se tapan, pues eso sigue siendo un poco de tabú.
- Relaciones entre el mismo sexo...

+ Lo mismo que antes, si se juntan por...

- Sí, ya. A ver, es que en esto se juntan según como les da. Yo creo que más que por sexo, es por carácter. ¿Te lo marco o pongo "por carácter"?

+ Bueno como luego lo voy a transcribir

- Vale pues ya está

+ Argumentaré lo que marcas con tus respuestas

- Vale pues ya está. Alumno que presenta complejos corporales... En pequeños hay menos. En pequeños, yo creo que hasta que no son conscientes de sus limitaciones, no las tienen y después ya sí que se les va creando. Pero de entrada no se ven ellos tan acomplejados. Es más raro, que por una cosa, que a lo mejor claro, él ya lo tiene.

- + Claro, igual es conforme maduran
- Conforme van madurando y conforme van viendo la relación de los demás hacia él hacia una cosa. Mira esto, si tú en una clase de pequeños tienes diferencias, me da igual de color que de movilidad que de lo que sea, como esa clase ya lo ha asumido a ese crío desde un principio, no hay ningún problema. Está asumido en la clase y es más, en la clase lo ven sin dificultad. Y a lo mejor salen fuera y se percatan pues de que va en una silla de ruedas.. “¡Ahí va! ¡Pues si este es diferente!” Lo veo en la calle y lo veo diferente, pero lo veo dentro y no lo veo mal. Y lo tengo integrado. Y el mismo crío dentro de su grupo, está integrado. Lo que pasa que es fuera, y lo del entorno es cuando son conscientes.
- + Es más la situación y el contexto
- Aparte de que con eso que son muy... que les puedes decir lo que te dé la gana que se lo van a creer. Entonces que somos los adultos los que estamos condicionando.
- + Es todo el rato, sí.
- (Lee la siguiente pregunta para sí misma, pregunta nº 10 “alumnado que se aísla...”). Esto sí, pero es que además muchos (lo hacen) por propio...
- + Por propio carácter
- Por propio carácter sí. Que es que eso...
- + Hay niños que son más...
- Que son así, introvertidos, les gusta estar más a la suya pero en casa y en cualquier sitio, y en cambio otros son más extrovertidos.
- Agresiones encubiertas (insultos, burlas)... Sí que hay, sí. Y muchas veces no sé muy bien por qué lo hacen. Más que nada igual por fastidiar y llamar la atención del compañero, pero se hace.
- + Fíjate, yo pensaba que... tenía la concepción de que cuando se insultan o se dicen “tonto” o eso, igual les da que haya gente. O sea, sabes como muy...
- Sí pero escucha. Si luego uno ve que al otro algo le sabe mal, o le molesta, o le hace saltar, o le hace reaccionar, según en qué contextos inciden. Sí, si que hay. Que a lo mejor no llevan la maldad con la que nosotros les ...
- + Con la maldad con la que le podemos ver
- Con la maldad con la que le puedes ver tú, pero sí esperando la reacción del otro. Y dependiendo de cómo, también. Porque además entre ellos sí que hay muchas competencias. Es competencia...
- Juegos sexuales... sí esto sí.

Educación afectivo-sexual en la etapa de educación infantil: una revisión de proyectos y experiencias educativas.

- Amistad intensa entre el alumnado... no. Eh, hay poco. Sí que hay amigos que son muy amigos y van siempre juntos porque se dan casos, pero hasta... bueno de cero a tres son muy individualistas, no saben jugar socialmente. No son sociales. Les conocen y todo, pero no son sociales, los juegos no son de sociabilidad. Lo que pasa que después sí que se establece mucha relación. Es que eso es a temporadas.
- Alumnado que le gusta jugar, vestirse o comportarse de manera distinta a su sexo...
 - + Por ejemplo un chico que le guste mucho vestirse... o pintarse...
- Vestirse con faldas, sí, eso se da. Y al revés también. Sí que se da
- Muestra de rechazo a su sexo biológico... Yo de críos no he tenido. Yo no he tenido. Yo este rechazo...
 - + Vale. Sí que hay algunas que son muy obvias que están en el aula y otras que son muy excepcionales.
- Lo que sí que... claro yo ahí sí que veo que lo que hay que tener cuidado es en no incentivar que tú por ser chica “no sé qué”, o tú por tener “no sé qué” tengas que hacer...
 - + Sí, te refieres a los estereotipos, ¿no?
- Sí, los estereotipos. Si los creas, entonces sí. Pero si tú das una igualdad, entonces no ven la diferencia entre una cosa y otra. No... además el biológico.
- Alumnado que se muestra agresivo... sí esto siempre se da.
- (En referencia al acoso escolar o bullying) Es muy raro pero hay, el bullying. Y muchas veces inconsciente, y otras consciente claro. Por eso mismo que te he dicho de la reacción. Y luego es que por otros como no controlan su... como no se controlan aún, no saben el daño que pueden hacer, y entonces hay acoso. Van a por uno, y se buscan compañeros y todo, sí, sí.
- Exploración y contacto sexual entre los compañeros... sí porque además hay que estar siempre al tanto.
 - + Sí.
- Rechazo a los niños...
 - + Que manifiestan conductas distintas a sus respectivos roles. Pues lo mismo que antes
- Lo mismo que antes, lo mismo que hemos dicho de estereotipos. Porque si los tienen... y hay veces que sí, y mucho. Y mucho. Y fíjate, yo creo que con los problemas de colores que si el rosa es de niña y el azul de chico, es más el chico el que tiene el problema, que no la chica. Porque a la chica se le suelen poner de siempre todos los colores, puede llevarlos. En cambio a un chico ponerle un rosa es una marca, entonces esa diferenciación yo creo que se le hace más al niño que a la niña.

- Alumnado que se muestra triste...sí
- Alumnado que manifiesta rabietas y llantos... ¡buf! A todas horas.(ríe)
- Alumnado que es / ha sido víctima de abusos sexuales... de estos hay pero es muy difícil detectarlos. Es muy difícil, muy difícil.
 - + ¿Tú has tenido algún caso?
- Yo he tenido alguno... que cuando estuve en el Prat, a una niña sí que le hacían maltrato. Sus padres estaban en la cárcel, y salían y un día la cría viene y me dice... y vivía con unos tíos y siempre venía preciosa, preciosa. Y viene y me dice: sabes (nombre), me voy a ir con la mamá porque vino el papá y la mamá a casa y oí que le decían al tío “si me pagas por la niña te la doy, pero si no me pagas, no”; y como mi tío no le quiso dar dinero, pues me tuve que ir con mamá. Y luego de otro caso, ví que llevaba señales de maltrato, pero este no era muy continuado. Yo sé fue puntual, puntual. Y los llamé la atención (a los padres) y les dije: mira que cuando pasa, coge correa. Que estoy segura que te coge correa. Y desde entonces ya no le vi ni una señal, y estuve muy pendiente, eh. O sea que casos de maltrato hay, lo que pasa que es muy difícil, muy difícil tú desde la escuela darte cuenta de eso. Eso es muy difícil, muy difícil. Pero haberlo, hay.
- Muestras afectivas.... ¡Buf! Muchas.
- Alumnado rechazado por el grupo-clase... también.
- Esto también... (alumnado con falta de control de esfínteres)
- Es que es todo.
- Esto yo no... (masturbación pública frecuente). Yo no, pero se dan casos. De que estás tranquilamente en una mesa y se están masturbando.
 - + Sí, son súper discretos. Hay algunos que no, pero otros sí.
- Porque yo creo que, además, lo hacen tan inconscientes de que no son conscientes de lo que están haciendo. Pero se lo están haciendo. Yo creo que también es una forma de auto... asegurarse o concienciarse de eso. Que hay casos que los ves y dices, “¿qué está haciendo?”. Porque lo ves ahí, ¿no?
 - + Sí sí yo en las prácticas también lo he visto.
- Que no es muy frecuente, pero hay casos de críos que lo hacen.
- Alumnado que muestra celos excesivos... haberlos los hay. Y esto... (alumnado que muestra miedos o fobias), muchísimos.
- A ver, yo esto (relaciones entre distinto sexo) y esto (relaciones entre el mismo sexo) no te los he marcado porque es un poco ambiguo, pero pueden estar marcados directamente.
 - + Sí que...

Educación afectivo-sexual en la etapa de educación infantil: una revisión de proyectos y experiencias educativas.

- Tranquilamente eso tú misma. Como lo veas, como luego lo tienes grabado...
 - + Vale la siguiente pregunta me la has ido contestando ya, pero aun así te la hago. Cuando ves alguna conducta de este tipo en el aula ¿cómo, más o menos, reaccionas?
- Pues ya te he dicho, más que nada yo creo que a todo hay que darle mucha normalidad. A toda la situación y vivir y no ver ni marcar tú las diferencias, porque ahí sí que... sí que está (en el entorno). Entonces intentar controlar los conflictos y todo de una manera muy general.
 - + ¿Qué entiendes por educación afectivo-sexual? O sea, con qué aspectos lo relacionas. En general, no tiene porqué ser solo específico de uno.
- ¿El afectivo-social... ¡ay!, sexual?
 - + Sí, por ejemplo una de las cosas que me has mencionado antes son los estereotipos. Este podría ser un contenido con el que lo relacionases, pues no sé algún ejemplo como este.
- No sé, es que es con todo. Sabes qué pasa, que en esta edad, es todo muy global, todo es lo mismo. Entonces... y pienso que la parte afectiva, y al mismo tiempo sexual, es diferente pero va todo conjunto. Es muy global porque... y sí que... a lo mejor es donde no está... en estas edades de pequeños de cero a tres, menos. Y de tres a seis, que es cuando empiezan a despertar, y a ver porque se dan cuenta de las diferencias y de lo que hay en su entorno, es cuando más se dan cuenta de las diferencias que hay entre uno y otro porque los demás sí, pero entonces empiezan a ser más conscientes de lo que ven a su alrededor. Porque si no, vale: tú eres chico, tú eres chica por lo que eres, pero no porque ellos se den cuenta de las diferencias. Luego a nivel afectivo, es todo el entorno el que le va afectar, porque todo, todo lo que le llegue a nivel emocional es lo que le va...
 - + Vale, que queda todo vinculado
- Y es que además en tan pequeños, todo lo que les afecta es a nivel... todo lo que hay en el entorno es afectivo.
 - + Sí a lo que más importancia les dan es... (lo afectivo)
- Pero es que no sé lo que no es afectivo en esa edad. ¿Sabes? Porque cualquier tipo de relación, cualquier cosa que estén haciendo, es todo afectivo porque siempre con respecto a él. O sea, afectivo, si hacen una cosa que les gusta o no, es con respecto a él. Si es... y según como tú le digas... pero es que es todo, todo, todo. Es la formación personal.
 - + Vale. ¿De quién crees que es la responsabilidad de impartir educación afectivo-sexual? Si de los padres, de la escuela, de ambos, etc.
- De todos. De todos.

- + ¿Porqué? Crees que es posible que se complementen... o porqué
- Ah no, es todo igual eh. Y pienso que es lo que hay que incidir (trabajar conjuntamente escuela y familia). Por esto mismo que te he dicho antes, que es todo lo que reciben es cuestión emocional, y que a todos les van preparando, entonces son todo lo que... todos los entornos y hasta ellos mismos, están encaminados a formarles en esa relación. En la escuela la recibirán de una manera; y aquí hay que diferenciar de lo que es escuela, de lo que es casa, eh. Hay que diferenciar mucho. Y tienen que acostumbrarse a que hay diferentes tipos de roles y diferentes tipos de enseñanzas y de sitios y de que gente los recibe de una manera, gente de otros. Por eso en la escuela hay que enseñar y educar. Bueno más que enseñar, igual educar. Y los padres a lo mejor no son los que eduquen tanto, pero son los que influyen más, porque están más tiempo.
- + Vale, un trabajo común.
- Un trabajo común, y la sociedad de alrededor lo que les va a formar. Y cuando digo padres, es familia entera eh. Que no los padres como tal, porque a lo mejor hay críos que están con los abuelos, o con cuidadores o en un centro... bueno ya sabes.
- + Sí, sí, sí. El contexto más cercano al niño, vamos.
- + Vale. ¿Cuándo crees que se debería empezar a impartirse la educación afectivo-sexual?. Las preguntas ahora van a ir vinculadas a este tipo de educación.
- Pues, a ver, es que yo pienso que todo es muy global. Y yo en infantil no hago, no marcaría nunca diferencias de cuándo tienes que empezar a darle música, cuando tienes que darle enseñanza afectivo-social, cuando tienes que darle... no. Tiene que ser todo.
- + Vale, pongo desde infantil, global. Sin hacer distinciones. ¿Te consideras competente para educar afectivo-sexualmente en la etapa de educación infantil? Siguiendo tu enfoque, que es totalmente global, claro...
- Yo lo veo desde ese punto de vista. Competente, pues como en todo: hay momentos en los que te ves muy competente, y hay momentos en que ves que no sabes por dónde tirar, no sabes por dónde ir, y no sabes lo que estás haciendo. Pero eso continuamente, y el que se crea que siempre... hombre te puedes considerar competente para llevar unas clases adelante, un grupo de críos... clases en cuanto a grupo y desarrollarlo a nivel grupal. Y sabes que eres competente y que lo estás haciendo, pero otros casos en los que no.
- + Ajá, y luego puede haber casos en los que no sepas cómo actuar.
- En muchos... y luego es que no. Y siempre, en cualquier momento y de cualquier manera y te va a venir alguien... y lo vas a errar.

Educación afectivo-sexual en la etapa de educación infantil: una revisión de proyectos y experiencias educativas.

+ ¿Conoces alguna normativa educativa, tanto a nivel estatal como autonómico que diga que hay que trabajar este tipo, o sea, el ámbito afectivo-sexual en infantil?

- A ver, yo tengo un problema: que nunca las leyes... me las he estudiado. Me las he mirado y he visto lo que eso, pero no sé mucho, nunca me acuerdo de lo de las legislaciones. Pero me suena que sí que hay, sí. Y más desde hace un tiempo a esta parte. Se ha considerado mucho tiempo la educación infantil como...

+ Sí que hasta que tuvo su reconocimiento (la educación infantil)...

- Exacto, pues nada. Y luego en la misma escuela, la parte afectiva-sexual eso no se trataba como tal. Aun así siempre los han cuidado como... Se ha dado pero sin concreción. Y luego, hay que hacer mucho en este terreno.

+ Yo sí que he visto que desde hace un tiempo, en la LOE y tal, sí que todo... te abren la posibilidad (de trabajarlo), te dicen que existe pero al final no hay concreción. Es como, está pero queda mucho por hacer.

- Sí, y luego empezaron con todo esto con las materias transversales.

+ Y con las competencias

- Con las competencias, sí, los trasversales. Pero ya, a nivel de las programaciones antiguas, siempre he considerado que había un apartado que era como lo de transversalidad, que era donde se reconocía este campo. Y siempre se ha tenido un poco en cuenta. Aunque fuese un poco como innovador y decir "ay mira, estamos empezando con infantil a trabajar de otra manera, y hay que mirar esta parte que la teníamos como oculta, y hay que sacarla". Eso sí.

+ Siguiendo tu enfoque, en el caso de que se impartiese educación afectivo-sexual en los centros educativos, ¿qué beneficios crees que podría aportar? Por ejemplo, el tema de no estereotipar, y ofrecer una igualdad. Esto en qué beneficia.

- Sí, sí. A ver, es que beneficios es total. Es que hay que hacerlo. Es una parte que se había, digamos, ocultado, que la ibas trabajando, pero que hay que hacerla mucho más consciente de lo que estás haciendo. Porque es la base de la formación personal de los críos, es esa.

+ De su identidad...

- De todo, es la parte esta: afectivo-sexual. Entonces es importantísima.

+ De acuerdo. Ahora te voy a decir como cinco frases y me tienes que valorar del uno al cinco la importancia. El uno es el menos y el cinco es el más. Entonces:

“Valora de uno a cinco la importancia de aplicar contenidos afectivo-sexuales en los centros educativos”

- Un cinco.

+ Valora de uno a cinco si crees que es importante incluir formación específica de este tema en la titulación universitaria. Es decir, formar a los que van a ser profesores, en este tema.

- Sí, sí, sí. Un cinco. Sí porque a nosotras, a mí personalmente... nada de nada.

+ No, a mí tampoco. Una asignatura y una semana de la asignatura.

- Yo ni eso...

+ Claro y luego cuando te dicen “es que en la escuela podrían detectar abusos...”. Si no te forman y no sabes cómo... en ese sentido.

- Nada, nada.

+ Vale, como veo que le das importancia a este tema, ahora te doy otra tabla. En la misma tesis de antes, proponen distintos contenidos de educación afectivo-sexual en general. Quiero que me marques cuáles podrías trabajar en infantil, de manera transversal o como tú consideres. Porque hay muchos que se pueden vincular con otras áreas.

- Sí. A ver. La reproducción humana... también la trabajas pero, es que lo haces a nivel tan sencillo...

+ Algunos que hayas trabajado tú, o si crees que no los has trabajado pero que deberían trabajarse, también los puedes marcar.

- No, no. A ver, todo. Porque es que la reproducción humana pues si desde que estás en el aula, que les montas los dibujos... desde pequeños.

+ O por ejemplo, si estás dando los animales y al hilo de los animales te preguntan...

- No, es más con la propia familia, ¿de dónde sales? ¿a dónde vas? ¿cómo es?...

+ O cuando tienen hermanos.

- Sí. Las relaciones sexuales... yo esa no la veo.

+ A ver que es general, no todos tienen porqué poder darse en infantil. Como tú veas.

- Emociones y sentimientos... sí. Orientación del deseo sexual y la diversidad... de la diversidad sí, pero... ¿Sexismo?

+ Orientado un poco hacia los estereotipos

Educación afectivo-sexual en la etapa de educación infantil: una revisión de proyectos y experiencias educativas.

- Ah, sí. Lo que pasa que a veces, cuanto más trabajas algo... le das una importancia que igual los niños no perciben. Yo esto igual no lo trabajaría a ese nivel de algo concreto, como una unidad o eso, no lo trabajaría. Lo que sí, tienes que estar siempre llevándolo tú en la cabeza para no hacer distinciones y no marcar diferencias.
 - + Y ser consciente de cómo estás actuando, igual...
- Y ser consciente de eso sí. Yo esto lo veo más que lo lleve el orientador (tutor) o la persona que está allí trabajando en la cabeza, y que intente controlarlo desde su perspectiva y como modelo, que no trabajarlo como aspecto.
- Los roles sexuales... vuelvo otra vez a lo mismo, ¿sabes?. Es que trabajarlo como que un chico por ser chico puede o no puede... Lo que hay que hacer es ser tú consciente de lo que haces y dices, y dar roles a cada uno. Pero lo tienes que hacer tú, no como... ¿sabes? No sé cómo lo podría argumentar...
 - + Tranquila que hay algunos que no... no tienes porqué señalar todos.
- Es que hay algunos... a ver sexualidad en personas con discapacidad.... No. Amores y desamores sí. Relaciones de pareja...no. Coeducación y diferencias fisiológicas... eso sí...
- A ver las relaciones de pareja, yo eso no. Los abusos sexuales, es que con ellos igual era muy importante trabajarlos con ellos en clase y trabajarlos, pero..
 - + Igual, directamente, abusos sexuales tú lo puedes trabajar desde conocer tu propio cuerpo... no sé.
- Hablar en algún momento sobre que si alguien les dice... no sé. A lo mejor sí que sería una manera.
 - + Igual no trabajarlo, lo que dices tú, meterlo en una unidad concreta pero de forma transversal...
- Igual en una asamblea, hablar de los temas... a lo mejor así, a lo mejor así es más fácil y sería conveniente para sacar algo de lo que haya dentro. Pero claro, según cómo lo hables habrá críos que si sus padres o un adulto le da un beso a uno, suponen que según como ya sería un abuso. En cambio otro crío no. Y si luego otro se lo hace, decir “anda esto está mal”. Con esto lo que hay que tener es muchísimo cuidado porque a lo mejor estás introduciendo... En vez de sacar igual estás metiendo algo.
 - + Ya, que no tienen la capacidad cognitiva suficiente como para verlo de una manera realista. Que tienen mucha fantasía aún
- Exacto y no saben discernir. Ni aun en adultos eh. Igual para eso hay que educar, claro.

+ Vale, ahora lo mismo que antes, valora del uno al cinco tu interés por recibir formación en el ámbito educativo afectivo-sexual

- No, no. Cuánto he tenido yo de necesidad. Pues chica, pon un cuatro... porque tampoco sé yo...

+ Vale. Tu interés por participar en proyectos si se hubiese dado el caso o si te propoenn participar...

- Es que a mi participar... yo ir a recibir información sí, a dar... poco.

+ Entonces por participar te lo pongo en medio (puntuación 3). Y en la siguiente pregunta que hace referencia a dar, a diseñar y proponer proyectos te pongo un ... ¿dos? Según lo que me has dicho.

- A ver. ¿qué pone aquí?

+ Valora del uno al cinco tu interés por proponer y diseñar proyectos educativos relacionados con educación afectivo-sexual.

- ¿Sabes qué pasa? que una cosa es para darlos... espera pon aquí (pregunta nº 18a,b) puntuación cuatro y cuatro. Una cosa es que yo no lo quiera dar a conocer, a publicarlo o a editarlo y otra cosa es que yo lo trabaje. Porque trabajarlo, lo trabajo. Y prepararlos... hombre, siempre lo llevas. Es más, cuando vas a hacer cualquier tipo de programación, es otra de las cosas que no tienes que olvidar, que lo tienes que llevar muy mental. Mucho, mucho. Hasta en el lenguaje y todo. En los dibujos, que no sean sexistas, que no sean homófobos, etc. O sea, que eso muchísimo.

+ Según tu experiencia laboral, ¿cuál es la forma más frecuente de trabajar la educación afectivo-sexual? Ya me has dicho de manera global...

- Yo, sí.

+ Vale. A largo de tu carrera has encontrado alguna diferencia para poder trabajar este tipo de contenidos según el centro educativo? Por ejemplo, si es más complicado o más fácil en un CRA o en un colegio de la ciudad.

- A ver, con este tema... Yo primero estaba en la pública. En la (educación) pública una cosa muy buena que tenemos es que no tenemos la segregación de sexos ni tenemos... los... uniformes, marcando diferencias entre chicos y chicas. Esa ventaja la tenemos, que en otros sitios, eso ya... es un hándicap que tienes que empezar desde el principio. Entonces ese que es el más externo, si tú quieres ese ya no lo tienes. Luego también depende de según en qué zonas vives, porque en zonas donde se ve que las mujeres son más vulnerables, ahí sí que notas diferencia de cómo se trata a un niño o a una niña o a diferentes cosas. Yo me acuerdo por ejemplo, que a los gitanos no les dejaban ir de excursión porque no les dejan salir y según qué tipos de relación o lo que sea.

Educación afectivo-sexual en la etapa de educación infantil: una revisión de proyectos y experiencias educativas.

Entonces, claro tienes que ir con otro cuidado. Y... se encuentran, se encuentran (diferencias). Bastantes.

- + Te tienes que adaptar al contexto supongo
- Mucho, mucho.
 - + A lo largo de tu carrera profesional, ¿has conocido /observado/ participado en algún proyecto educativo relacionado con esto? Más que global, específico. Que hayan dicho pues vamos a trabar este proyecto de forma concreta, o... ahora vamos a centrarnos este curso en los estereotipos.
 - Sí que se trabajan. Y de decir... vamos a ver por dónde...
 - + ¿Tú has participado activamente en alguna propuesta didáctica? O sea, si por ejemplo a nivel de centro han dicho “pues vamos a trabajar esto”...
 - En todas, porque como me ha tocado... si... a nivel de infantil. Y cuando estás, lo haces. Sí.
 - + Esto es un poco complicado pero, aproximadamente, ¿en cuántas experiencias has participado?
 - ¿He trabajado?
 - + Sí. Es que claro, si no haces distinciones...
 - Claro, siguiendo un enfoque global... Es muy general. No que estoy mirando a ver si hemos hecho alguna cosa muy específica de marcar (piensa)... No me acuerdo.
 - + No pasa nada, tranquila. Luego, eh, ¿te suena si alguna vez algún proyecto de estos que me comentas se ha difundido o publicado en algún lado, como para darlo a conocer?
 - A este nivel, yo no.
 - + Vale. ¿En qué tipo de centros has podido trabajar de forma más fácil...? Lo que tú has dicho antes, igual es más fácil desde luego en la pública que en la concertada...
 - Depende mucho del grupo social del colegio. Si es un colegio grande, claro, ahí... y lo que... el entorno en el que estás. Porque es muy diferente trabajarlo en un sitio o en otro.
 - + Vale, y en este tipo de proyectos, ¿dónde situarías tu participación: en el diseño y programación, en la práctica o en ambas?
 - En las dos. Normalmente en las dos. Me ha tocado... sí. Si es que además tienes que hacer las programaciones y luego tienes que llevarlas a la práctica, con que... Claro esto estamos hablando desde el punto de vista del docente. Entonces desde docente, tienes que hacer tus programaciones y las tienes que llevar a práctica. Otra cosa es desde otro punto de vista.

+ Ahora porque estamos siguiendo un enfoque global, pero por ejemplo si fuese un centro en el que se hubiese hecho algo muy concreto una vez, igual el diseño lo hace el equipo didáctico que sea y tú lo tienes que aplicar. Otra pregunta, ¿qué te motivó a participar en esta experiencia? Bueno, es un poco... como me has dicho que ambos desarrollos (afectivo y sexual) van desde que naces...

- Sí eso es. Te tienes que dar cuenta.

+ ¿Encontraste dificultades en la puesta en práctica? Antes me has dicho que sí, el grupo social, el entorno, etc.

- Sí.

+ A nivel de recursos, o concreción legislativa, o en relación con las familias...falta de formación... no sé, ¿algo que creas que pudo ser una dificultad?

- A lo mejor... el entorno que tengas. El entorno social sí que te ha podido condicionar, afectar mucho. Lo que pasa que yo, por ejemplo, bueno alguna cosa sí que no he podido hacer por decir “qué dirán los padres”. Pero cuando lo tienes claro que tienes que hacer una cosa, lo intentas y lo haces.

+ O sea que en mayor o menor medida lo haces, aunque te adaptas a las circunstancias del contexto.

- Sí, sí.

+ ¿Has recibido algún comentario negativo por parte de tus compañeros por trabajar este tipo de contenidos o en algún centro o algo?

- No, no, pero sí, y considero que es importante, que se hable entre los compañeros, ¿sabes? Porque a lo mejor ni se te van a poner muy en contra por lo que sea, ni muy a favor, al menos te lo dirán, pero siempre verás en la parte de crítica vas a sacar mucha información y vas a poder apoyarte mucho en decir “a ver, esto no lo veo... esto sí; porqué me lo dice...”. En el ejemplo del uniforme, tú puedes estar muy de acuerdo en que no lo lleven, pero va muy bien escuchar al que te dice por qué quiere la falda y por qué quiere el pantalón. Y no desear, y por ejemplo decir, “es que este está...se va de la olla por lo que está diciendo”. Puede ser que se vaya, y no encuentres ningún tipo de razón, pero igual sí que puedes llegar a entender por qué le lleva a pensar eso. Creo que es una de las cosas que es muy importante.

+ Y más aún en educación que tienes que trabajar en equipo a todas horas.

- Sí, y luego eso te ayuda a saber por qué una cosa es así u otra es de otra manera. Te ayuda a comprender el por qué. A veces gente que apoya una razón como llevar uniforme no es que sea

Educación afectivo-sexual en la etapa de educación infantil: una revisión de proyectos y experiencias educativas.

sexista, o que no considere a la mujer más que una cosa bonita por llevar falda y estar muy “mona”, no, no. Ves que algo hay, a ver por qué.

+ Trabajar este tipo de contenidos, ¿Qué consecuencias crees que puede tener sobre tu alumnado y sobre ti misma? Los beneficios que has encontrado trabajando.

- A ver, hay dos cosas: para el alumnado, cuando tú entras a una clase, los que importan son el alumnado y todo lo que vas a hacer va a estar encaminado hacia ellos. Tú te puedes enriquecer, y además, de eso, vas construyéndote tú y tu forma de trabajar. O sea que sí que tiene beneficios. Lo que pasa que tu cuestión personal es aparte de tu trabajo como docente. Claro, también a nivel personal, según como tú te vayas formando, irás haciendo.

+ Claro, luego también aprendes sobre la práctica.

- Claro y eso es lo que te llevas, y te vas reeducando y reinventando sobre el camino. Pero muchas veces, hay cosas que tú tienes que dejar fuera y centrarte en lo que estás haciendo. Y tus opiniones y tus cosas, bueno, son tuyas.

+ Vale. ¿Qué aspectos consideras imprescindibles mejorar o incluir en el sistema educativo para trabajar este tipo de contenidos (afectivo-sexuales)? Por ejemplo, yo que sé, que se concrete más, que haya más recursos, que haya más formación, etc. Antes has señalado como importante meter la formación específico adentro de las titulaciones universitarias, esa podría ser una cosa.

- Sí, sí, esa sí. Formación en las carreras universitarias. Y luego también va muy bien en los cursos estos de formación que se hacen. Cuando estás en los colegios y luego vas a los CIFES, esos son... yo muchas veces dijeron de quitarlos y yo por ejemplo estos de internet no... yo los que veo que son buenos son los que vas, los presenciales. Es como te das cuenta, y más a nivel afectivo-social y sexual y eso, es cuando estás en grupo y ves las reacciones y las opiniones de otras personas. Hay que facilitar esos grupos de formación presencial.

+ Vale, la última pregunta. Para realizar este trabajo he buscado proyectos educativos relacionados con la educación afectivo-sexual en diferentes registros educativos de Aragón, porque desde hace unos años se registran, los centros que quieren, los proyectos educativos que hacen y tal. Y he estado buscando algunos específicos, o que estén metidos de forma transversal en otros proyectos relacionados con educación afectivo-sexual, para educación infantil y no he encontrado anda. Lo poco que he encontrado, aunque parezca que puede acoger contenidos de este tipo, no los trabajan o no los denominan como tal (como educación afectivo-sexual). Entonces ¿qué aspectos crees tú que pueden influir en que los centros decidan publicar o no publicar, o hacer explícito que trabajan temas de este tipo?

- Pues a lo mejor es interesante dejarlo reflejado, porque hay muchas cosas que se están trabajando y no se enseñan. Y si tú ves que algo está marcado, te planteas ¿lo estoy haciendo? ¿no? ¿hasta qué punto lo hago bien? Va muy bien que esté reflejado para hacerte pensar a ti sobre tu práctica docente, si lo estás haciendo o no. A ver, a mí por ejemplo, lo de las competencias o las cosas estas, a lo mejor yo no las seguía al pie de la letra, ni mucho menos, pero sí que te daba una guía para pensar. Mira, cuando trabajas mucho por proyectos en infantil, pienso que uno de los fallos que tenemos, es que dejas muchas lagunas porque te centras en proyectos que es muy majó y lo estás trabajando, pero te estás dejando lagunas. Que cuando eran unas unidades didácticas todas secuenciales y todo eso, eran menos generales y entonces eras más consciente de lo que estabas trabajando. En cambio cuando te planteas un proyecto, dices “vale lo trabajo así”, pero hay que tener en cuenta todos los desarrollos infantiles para saber qué trabajar y que te estás dejando, porque creo que ahora se dejan muchas lagunas.
 - + Vale, pues ya está, ya hemos acabado. Muchísimas gracias.
- Ah! ¿Ya está? (ríe). De nada, mucha suerte. Espero haberte podido ayudar.

TRANSCRIPCIÓN PARTICIPANTE -B-

- + ¿Das tu consentimiento para que esta entrevista se grabe en audio?
- Sí, sí doy consentimiento para todo.
 - + ¿A qué edad consideras que se inicia el desarrollo afectivo?
- Yo creo que desde la primera infancia, desde el principio.
 - + ¿Y el desarrollo sexual? Crees que más tarde, igual...
- Yo creo que parecido porque dentro del desarrollo sexual, entra el afectivo, el conocimiento del cuerpo, el... yo creo que bueno, pues que todo puede influir.
 - + Vale. ¿Qué factores crees que influyen en el curso del desarrollo afectivo?
- Pues un factor importante me parece todo lo que rodea a las primeras iniciaciones de los niños, cómo responde su entorno, cómo actuamos ante esos primeros toques, ante esas primeras preguntas, yo creo que eso puede ser muy importante; lo que él ve en casa y lo que deja de ver, lo que se ve en la escuela, todo. El entorno en general.
 - + ¿Y crees que el entorno puede ser un factor que interviene también en el desarrollo sexual?
- Efectivamente, de los primordiales.
 - + ¿Consideras determinantes algunos de ellos? En cualquiera de los ámbitos afectivo y/o sexual en el sentido de que si puede marcar que el desarrollo curse hacia un sentido u otro.
- Sí, sí. La manera en como respondamos a esos primeros momentos, a sus preguntas, a sus inquietudes; si lo haces de una manera natural ellos pueden vivirlo de una manera natural, si lo haces de según qué manera incluso con culpabilidad puedes hacerles sentir que es algo malo o que puede... Sí, yo creo que sí influye mucho.
 - + Vale, ¿consideras que la etapa de 0 a 6 años los niños pueden tener necesidades afectivas y/o sexuales? ¿Como cuáles?
- Sí. A ver, afectivas: el reconocimiento de sus compañeros, el reconocimiento de los adultos, el ver que sus esfuerzos y su trabajo y su forma de ser es recompensada. Eso les ayuda a crear su propia personalidad, su propia manera de actuar después, y eso evidentemente les hará y les marca un camino hacia la manera de ser afectivamente. Me estoy explicando fatal, pero me entiendes, ¿verdad?

- + Sí, sí.
- Afectivamente lo mismo que sexualmente. Muchas veces interviene en tu manera de... en tu educación sexual, el propio concepto que tengas de ti mismo. ¿Eso quién te lo da? Los demás muchas veces, aunque no tenga nada que ver exactamente con la parte sexual, todo yo creo que les puede influir.
- + Entonces, ¿consideras que los alumnos de educación infantil tienen interés y curiosidad por temas relacionados?
- Sí, sí.
- + ¿Y en qué basas tu respuesta?
- Pues en las preguntas de los niños. Claro, cuando estás con ellos, lo que preguntan, sí. Les interesa todo, y una parte de ese todo es el sexo claro. Su efecto, la relación entre ellos, todo.
- + Vale. Una tesis que hace similar a este estudio, encontró todas estas conductas sexuales observadas en una clase de educación infantil (se le proporciona la tabla correspondiente a la pregunta nº8). Quiero que marques aquellas que a lo largo de tu carrera hayas podido ver. Pueden ser todas o las que tú consideres.
- Ajá, sí. Preguntas sobre sexualidad desde luego, porque... “ay los niños ¿de dónde vienen?”. Relaciones entre distintos sexos... ¿esta pregunta se refiere a que si te preguntan sobre “¿tienes novio?”?
- + No más bien se refiere a si se relacionan entre sí.
- Ah sí, sí. Desigualdades entre niños y niñas... sí, sí que a veces...
- Complejos personales, rendimiento, éxito... pues también pobrecitos.
- Alumnado que se muestra inseguro, sí
- Pelas y agresiones físicas, también.
- Exploraciones, sí; ¿relaciones entre el mismo sexo?
- + Eso es lo mismo que antes
- Pero relaciones de amigas
- + De amistad, o sea en general, no tiene por qué referirse solo al ámbito sexual.
- Vale. Muy bien. Alumnado que presenta complejos corporales, también.
- Alumnado que se aísla, se aparta y juega solo, también.
- Agresiones encubiertas yo no he tenido. Por suerte, no ha habido ninguna.
- Juego sexuales, sí. Mamás, médicos, etc.

Educación afectivo-sexual en la etapa de educación infantil: una revisión de proyectos y experiencias educativas.

- Amistad intensa, sí
- Alumnado al que le gusta jugar, vestirse de manera distinta a su sexo, sí (ríe). Porque esto ¿pueden ser algunos solo, verdad?
 - + Sí, claro.
- Alumnado que se muestra agresivo con otros niños/as, sí.
- Acoso escolar o bullying, yo por suerte no.
- Exploración y contacto sexual, se refiere a la típica... a la curiosidad.
 - + Sí, sí. En esta etapa sí.
- Pues sí. Rechazo a niños que manifiestan... no esto no. No he visto tampoco que manifestaran conductas... (diferentes a sus respectivos roles)
- Alumnado que se muestra triste, sí, sí.
 - + Hay muchas preguntas que son muy generales.
- Manifiesta rabietas...sí; y rechazado... no. Gracias a Dios no.
- Muestras afectivas, sí.
- Con falta del control de esfínteres, sí.
- Masturbación pública frecuente, sí, un caso tuve de una niña. En todo el esto (su trayectoria laboral), una niña. Que además estaba en primero, entonces esto no te serviría.
 - + ¿En primero de primaria?
- Sí
 - + No entonces claro, yo te hablo de infantil
- Vale. Que muestra celos excesivos... sí. Un niño con su hermanito, sí.
- Que muestra miedos o fobias, sí.
- ¡Uy! Si he marcado todo
 - + No te preocupes, es que también es lo que dices tú, hay cosas que igual en infantil no hacen pero que luego llevan a primaria y sí. Vale, eh... cuando observas o vivencias algún aspecto de este tipo, más llamativo en el aula, ¿cómo reaccionas? ¿Cómo te hace sentir?
- A ver, normalmente, bien. A veces la cuestión es ponerle palabras a lo que están haciendo o... u otras veces, si por ejemplo es una conducta que puede llegar a bucle... que se están tocando más, pues dice “¡mira!, eso en el baño”. Le quitas importancia, no lo demonizas, no nada, pero eso... eso “cuando estés tranquilita... tal, o cuando estés tranquilito pues entonces miras a ver lo que...” en ese sentido me refiero. En darle la importancia que creo que tiene. Porque tampoco tienen por qué estar exponiéndose “no pasa nada”, me expongo, porque por desgracia

hay gente para la que eso puede significar un peligro para el niño. O sea, que no lo entienden como algo normal y que pueden... tienes que enseñarles en cierta manera a defenderse de lo que... de un posible acoso, de un posible abuso, pero a la vez sin demonizarlo. O sea, a ver, es normal, es... sí.

+ Vale, ahora, ¿Qué entiendes por educación afectivo-sexual? O sea, con qué aspectos lo relacionas.

- A ver yo desde el principio, desde pequeñitos: a conocer su cuerpo, cómo responde su cuerpo, las diferencias con el otro sexo. Luego aparte el cariño, el que puedes mostrarle cariño a un niño, a una niña, no tiene por qué haber ninguna diferencia, puede gustarte una cosa... Intentar quitarle también un poco los roles de niño, de niña. Pues bueno todos... somos iguales. Pero desde pequeños y todo con naturalidad. Luego contestar todas sus curiosidades, desde ¿de dónde vienen los niños? ¿por dónde sale el niño? ¿cómo se ha metido ahí?... siempre a lo que ellos puedan entender. Pero para mí, todo, desde el principio, hasta todo lo que pueda intervenir, no sé si me explico.

+ Sí, sí. Entonces, ¿quién crees que debe asumir la responsabilidad de impartir educación afectivo-sexual, y por qué?

- A ver, se supone que en principio, la responsabilidad la tienen los padres, pero yo en mi clase he contestado a lo que me han preguntado. En infantil yo no voy a ponerme a hablar de... yo que sé, del acto sexual, no porque no piden eso. Pero tampoco de la cigüeña (ríe). Claro, vamos respondiendo un poco a lo que ellos necesitan y a lo que ellos te demandan. Si ves que por ejemplo puede haber algún problema, como por ejemplo la niña que te comentaba que se podía masturbar un poco más, pues entonces ya sí que tienes que hablar con los papás, o decirles “mira esto nos encontramos, vamos a tratarlos todos de la misma manera”; que sea algo que ella entienda que no lo tiene que hacer en un sitio público, que es un acto muy íntimo, pero bueno que tampoco pasa nada por hacerlo, que es natural. Que a lo mejor en el baño o en la bañerita puede ser el momento.

+ O sea que la responsabilidad es de la familia pero...

- La responsabilidad última es de la familia pero que la escuela tiene una parte importante. Sí.

+ Dentro de la responsabilidad que tiene la escuela, ¿cuándo crees que deberían empezar tratarse estos temas?

- Yo creo que, vamos, cuando yo lo hacía formaba parte del currículum transversal, que decíamos. Entonces, desde tres años, cuando los teníamos. Es que ya que hablamos pues eso, del conocimiento del cuerpo, de cómo se llaman las partes del cuerpo. Llamamos pierna a la

Educación afectivo-sexual en la etapa de educación infantil: una revisión de proyectos y experiencias educativas.

pierna, y llamamos cien mil cosas a la vulva. Bueno pues la vulva también se llama vulva y el pene se llama pene. Y lo tenemos ahí, y los niños son diferentes, hacen pipí de una manera, las niñas de otra... Un poco como van evolucionando, desde ahí. Desde la normalidad, exactamente.

+ ¿Te consideras personalmente competente para tratar estos temas en la etapa de educación infantil?

- Yo no me considero competente para nada (ríe). Yo creo que hacemos lo que podemos y lo mejor que podemos. Yo no me atrevo jamás a decir que soy competente para... (ríe)

+ Me refiero a si crees que tu formación es suficiente para trabajar estos temas, si crees que hay que tratarlo desde la normalidad, pero que también implica tener un conocimiento específico, por ejemplo.

- A ver, claro, yo he hecho algún curso, he hecho alguna cosa, pero me cuesta mucho decir lo de que soy competente, de verdad eh. Yo creo que lees cosas que te intentas informar, que hablas con gente, que... todo, pero todo lo que te den además siempre te viene bien, eh.

+ Me refiero también a que personalmente tú no tienes ningún problema para trabajar estos temas en el aula.

- No, no. Para nada. ¿Por ahí iba o qué?

+ En parte sí, en cuanto si crees que es necesaria una formación específica, una actitud, o no.

- Lo que desde la normalidad, las cosas que son normales, hay que tratarlas como lo que son, y ya está, no pasa nada.

+ ¿Conoces alguna normativa a nivel estatal o autonómico que establezca la obligación de trabajar estos temas en el aula?

- A ver yo te digo que cuando lo hacíamos nosotros formaba parte del currículum transversal, con lo cual estaba y formaba parte del currículum. ¿Obligatorio? Pues no lo sé, pero formar parte del currículum, formaba. Sobre todo de las cuestiones sobre el conocimiento corporal, de las relaciones afectivas de esto está bien, esto está mal, cómo se siente fulanita o menganita ante las emociones, etc.

+ Sí, realmente eso es lo que dice el currículum aunque no hay una concreción absoluta, pero...

- Del tema (concreción), exacto pero te daba un espacio para trabajarlo de forma global.

+ Vale, en el caso de que se concretase en el currículum aspectos relacionados con este tema, ¿qué beneficios crees que podría aportar el trabajar estos temas en el aula? Porque ahora hay profesores que, como tú, lo trabajan desde la normalidad, y hay profesores que evitan o ridiculizan, o castigan las conductas. Entonces, en el caso de que todos trabajasen desde la normalidad y porque en el currículum se especificase algo concreto, ¿qué beneficios podría tener?

- A ver, lo que pasa es que yo creo que lo obligatorio en estos temas, como dices, por ejemplo yo que sé, un profesor que ridiculiza... es que ya lo puedo tener en el currículum y tenerlo de obligatorio, que lo va a tratar de la misma manera que lo está haciendo. Si quieres meter alguna cosa pues por lo menos para darles el vocabulario preciso para ayudarles a poner un nombre a una emoción, pero luego creo que depende a lo mejor de la actitud del profesor, de la sensibilidad que se tenga hacia el tema.

+ Es decir, que crees que es más dependiente de la figura del que lo imparte, que del hecho de estar recogido en el currículum.

- Exacto. Yo creo que, de hecho, a lo mejor a los que nos tienen que meter esto como obligatorio es a los profesores y hacernos entender que eso es importante, y así es como lo transmitiremos a los chicos. Que se lo pongan obligatorio en el currículum... buf... yo creo que antes es formarte a ti para luego decir “mira, esto pasa y esto es importante”.

+ Para que hubiese un beneficio positivo tendrían que formar a los futuros docentes.

- Claro, claro, por supuesto. Para mí sí, antes que las obligatoriedades hay que formar al docente para que todos supiéramos la importancia que tiene.

+ Sí, estoy de acuerdo. Ahora te voy a hacer varias preguntas en las que tienes que valorar del uno al cinco tu grado de acuerdo o desacuerdo, donde el uno es lo más bajo, y el cinco lo más alto.

- Vale

+ Valora de uno a cinco la importancia de aplicar contenidos afectivo-sexuales en los centros educativos

- Cinco

+ Valora de uno a cinco si crees que es importante incluir formación específica de este tema en la titulación universitaria.

- Cinco (ríe), cinco.

+ Vale, ahora dentro de la formación a los docentes, te voy a dar una tabla en la que aparecen diferentes contenidos de educación afectivo-sexual. Indica cuáles crees que se pueden

Educación afectivo-sexual en la etapa de educación infantil: una revisión de proyectos y experiencias educativas.

impartir en el aula de infantil y por tanto, en cuáles deberían formarse los docentes para poder impartirlos.

- Emociones y sentimientos importantísimo... Yo creo que todo, con tranquilidad, se pueden aplicar a infantil. Eso sí, adaptándolo a su nivel y a sus necesidades pero todo, sí.

- ¿Roles sexuales es parecido a sexismo, o es más estereotipos?

+ Sexismo es más enfocado a tratar diferente a hombres que mujeres por su condición sexual de hombre/mujer. Roles sexuales se refiere a los estereotipos de cada género, lo que es de chica/chico.

- Vale, por eso. Abusos sexuales me parece muy importante además. Pues es que en realidad todo se puede trabajar porque te surge en el día a día en el aula. Yo trabajaría todas. Excepto zonas erógenas, eso ya solo si surge.

+ Si hay muchas que son comunes y se dan diariamente o de forma común en los niños y otras no

- Exactamente, pero yo creo que en relación a este tema tiene que surgir. Tiene que ser el propio niño, quien con el paso del tiempo y conforme crezca y madure, vaya descubriendo esa parte de la sexualidad. Si surge, sí lo trabajaría sin problema.

+ Vale, ahora lo mismo que antes, valora del uno al cinco tu interés por formarte en el ámbito educativo afectivo-sexual.

- Muy bien, pues el cinco. Sí, sí.

+ Tu interés por participar en proyectos si se hubiese dado el caso o si te proponen participar...

- Sí, cinco. Además es que aquí (en el centro) lo hemos hecho. Surgió la inquietud y lo hicimos.

+ Y luego, tu interés por proponer y diseñar proyectos relacionados con este tema... La anterior era participar, y ahora es sobre diseñar.

- Sí, cinco. Porque lo hicimos, además siguiendo un poco estos mismos pasos, tal, tal, tal y luego diseñar y preparar el material. Lo que pasa que fue hace años, y ahí se quedó.

+ Ahora las preguntas se enfocan a según las experiencias que hayas tenido en tu carrera. Según tu experiencia laboral, ¿cuál es la forma más frecuente de trabajar la educación afectivo-sexual?

- Además del día a día y de las curiosidades de los niños, sí que lo vas introduciendo con dibujos, cuentos, fichas, con un poco todo. Se utiliza mucho el campo visual, yo creo.

+ Ajá. ¿Y tú crees que se trabaja más desde un enfoque global, mezclándolo con todo, o más de forma concreta, por ejemplo, una unidad didáctica dirigido a esto?

- A mí me gusta más transversal. Yo normalmente lo he trabajado así, quiero decir, hay muchísimos temas en los que lo puedes ir metiendo. A mí, no sé es que, las cosas que son “empezamos aquí y terminamos aquí” y ya nos sabemos todo sobre eso... pues no. Hay muchas cosas que van surgiendo en el día a día y cuando surgen las tratamos. Otra cosa es que vayamos concretando objetivos sobre esto y que lo que trabajamos tenga una finalidad, eso sí.

+ Transversal pero con sistematización y con programación de unos objetivos, actividades, contenidos, etc.

- Sí, que lo tengamos en cuenta, que los objetivos estén, pero no en un tiempo programado. Me refería a la temporalidad, que no hay que estipularlo en un marco determinado de tiempo, eso tiene que ser más abierto, más flexible. Hay cosas que pueden trabajarse a lo largo de los tres cursos de infantil.

+ Vale. A largo de tu carrera ¿has encontrado alguna diferencia para poder trabajar este tipo de contenidos según el centro educativo?

- Hombre sí, no tiene nada que ver infantil ordinaria con este centro (educación especial).

+ Vale, el tipo de centro es una variable que diferencia. ¿Esa diferencia de trabajarlo de una u otra forma, en qué se basa más: en el nivel cognitivo, o en el tema más de centro?

- Sí, en el nivel cognitivo y en las necesidades de cada niño. Me refiero que con los pequeños, en infantil normal lo que haces, generalmente, es actuar y responder conforme sus intereses. ¿Qué pasa con un colegio especial con niños de la misma edad cronológica? Pues que eso aquí (en modalidad especial) no pasa, es muy difícil porque no tienen esos intereses, a veces ni muestran interés por nada. No se plantean las mismas cosas que los demás niños. En estos casos las prioridades en la enseñanza son otras, como que se relacionen o se comuniquen.

+ Entonces las características de la enseñanza afectivo-sexual, en este caso, radican más en las características de los niños. Igual, creo eh, esto es una percepción mía: igual no tienen esa curiosidad, pero en relación a explorar su cuerpo o conductas sexuales relacionadas más a lo fisiológico y al placer, que igual quedan más alejadas de la cognición, sí que se mantienen presentes.

- Lo mismo, sí es lo mismo. Exactamente igual. Y hay cosas que lo mismo les tienes que decir, “aquí no, en el baño”. Eso sí, es más de explicarles el proceso cognitivo que hay detrás a sus conductas, que es en lo que tienen mayor dificultad.

Educación afectivo-sexual en la etapa de educación infantil: una revisión de proyectos y experiencias educativas.

+ A lo largo de tu carrera profesional, ¿has conocido /observado/ participado en algún proyecto educativo relacionado con esto? Me has hablado antes de un proyecto que hicisteis...

- Sí.

+ Vale, ¿y la propuesta didáctica tuvo lugar en el centro donde estabas trabajando en el momento?

- Sí, fue aquí en el ----- (nombre del centro, modalidad especial).

+ ¿Qué motivó a desarrollar la propuesta?

- Vimos que había esa necesidad y nos planteamos llevarla adelante. Hicimos un grupo de trabajo, me parece.

+ Esa era la siguiente pregunta sí, ¿quién llevó a la práctica la propuesta? Todo el profesorado, solo el que tenía interés...

- No me acuerdo si fue un grupo de trabajo o seminario, no diferencio muy bien, pero la mayoría de profesores del centro, sino todos fueron casi todos. Era una necesidad global, de centro que vimos en diferentes etapas educativas y decidimos formarnos todos los que estábamos interesados, que te digo que fuimos casi todos.

+ La participación de los profesores ¿era voluntaria o por indicaciones de centro, por obligación y demás?

- Voluntaria, sí, sí.

+ Bueno, ¿en qué curso se desarrolló? Ya me has dicho que en diferentes etapas educativas...

- Sí en todos, en básica y en TVA (transición a la vida adulta). Fue todo el centro, aquí es EBO (educación básica obligatoria) I, EBO II, y TVA.

+ ¿Qué objetivos generales se plantearon con la propuesta? ¿Qué se buscaba conseguir? Era más enfocado a formar a los profesores o...

- Fue un poco todo. Decíamos “tenemos la necesidad de esto, ¿qué nos pasa?, que lo que hay en el mercado (recursos) no está adaptado para nosotros (educación especial)”. La bibliografía, el material, tenemos que formarnos para poder adaptarlo. Tuvimos una persona que vino a darnos la formación al colegio durante varios días, y a partir de ahí nos distribuimos en grupos para intentar preparar algo, adaptar el material que existía en el mercado para dirigirlo a nuestros chicos.

+ Vale, vuestro objetivo era formaros para tener un material con el que trabajar.

- Exactamente.

+ Vale. ¿En qué consistía la propuesta? Pues ya me has dicho en adaptar material para los chicos.

- Eso es.

+ La siguiente pregunta es que si habías participado activamente, que ya me has dicho que sí. Aproximadamente ¿en cuántas experiencias didácticas relacionadas con este tema has participado? Por ejemplo aquí en el ---- (nombre del centro)

- Hicimos ese un poco más enfocado a lo sexual, pero la parte afectiva que también es importante también hemos hecho alguna cosa más. Lo que no te sabría decir cuántos en total, no sé tres o cuatro (proyectos) por lo menos.

+ O sea que ha habido varias, que no ha sido una cosa puntual solo.

- Sí, sí. Hay varias, lo de los sentimientos y todo esto sí. Que también forma parte de la educación afectivo-sexual

+ Sí, sí, sí, por supuesto. ¿Alguna de ellas se difundió o se registró públicamente en algún lado?

- Yo creo que no. Nunca registramos nada.

+ Vale. ¿En qué tipo de centros se desarrollaron las propuestas? ¿Siempre aquí?

- Sí, siempre en el específico (educación especial). En otros centros donde he trabajado, no. Podías llevar a cabo cosas pero lo que era un proyecto como tal, no.

+ ¿Dónde situarías tu participación: en el diseño y programación, en la práctica o en ambas?

- En las dos.

+ Hay muchas preguntas que se repiten pero, ¿qué te motivó a participar en estas experiencias?

- La necesidad, ver que me faltaba formación y herramientas para poder trabajar en el aula.

+ ¿Encontrasteis dificultades en la puesta en práctica de la propuesta? En cuanto a recursos, aunque os formaron, luego ¿hubo dificultades para adaptar el material y encontrar los recursos?

- Hombre fue mucho trabajo, eh. Que luego además se quedó un poco por ahí, pero sí que nos costó trabajo sí. Lo que nos pasa aquí, ya lo sabes, alumnos tan diferentes que lo que preparas

Educación afectivo-sexual en la etapa de educación infantil: una revisión de proyectos y experiencias educativas.

para uno no te sirve para otro, entonces tuvimos que hacer un abanico muy amplio de cosas para trabajar. Pero vamos eso, tampoco mucho más.

- + Y en tema de relación con la familia, o... ¿hubo problemas?
- Se involucró a los padres, sí. Se les hizo también, no sé si fue a ese año o al siguiente con el mismo proyecto, que se les hizo un curso de formación para padres, sí.
 - + Estaban de acuerdo en trabajar el tema pues
- Sí, sí.
 - + ¿Has recibido algún comentario negativo por parte de algún compañero por trabajar este tipo de contenidos (afectivo-sexual) en el aula? Bueno si todo el centro estaba de acuerdo por ser una necesidad común, no creo...
- No, no. Nunca.
 - + ¿Qué consecuencias crees que tuvo la experiencia sobre el alumnado? Se notaron resultados positivos, conseguisteis lo que os planteabais en un principio...
- A ver, con los críos a veces desigual porque en muchos casos tampoco tienen la capacidad de dar una respuesta que tú puedas evaluar (en la modalidad especial). Pero yo creo que sí, que lo pones en práctica y cosas que te has planteado para ellos, con mayor o menor éxito, pero sí que hay resultados positivos. Y luego personalmente, pues la capacidad de mejorar mi propia práctica. A veces hago cosas que creo que las van a entender, como me pasó aquella vez y luego me doy cuenta que tengo que reenfocar o readaptar algo.
- Y respecto a mí... pues también en estas cosas creo que tienes que ser tú la que esté muy pendiente de llevarlo en la cabeza y acordarte de decir “¡ay! ¡Si esto lo tengo que tratar!”, y si tienes muy claro que es algo importante para ellos, no se te puede olvidar, ahí también creo que depende mucho de ti.
 - + ¿Qué aspectos consideras imprescindible mejorar o incluir en el sistema educativo para poder desarrollar estos contenidos en los centros educativos?
- ¿Qué aspectos relacionados...?
 - + Sí, por ejemplo uno que me has dicho antes sería formar a los futuros docentes.
- Ah vale en ese sentido te referías. Vale pues formar a los futuros docentes y también yo creo que faltan escuela de padres para educar y formar también a los padres, que aunque yo nunca he vivido situaciones de este tipo, es cierto que algunas veces sí que las familias suelen oponerse o echarse las manos a la cabeza por tratar según qué temas con los niños. “¡Ay! ¡Cómo van a trabajar educación sexual con mis hijos! Ahora ya verás tú que van a ser todos

gais porque les han hablado de la homosexualidad”. En ese sentido la formación de padres es muy importante, para trabajar todos a una. A veces sus reacciones es por falta de formación, no saben lo mismo que un profesor sobre desarrollo.

+ ¿Se te ocurre alguna más específica para infantil o crees que con esas dos sería suficiente?

- Yo creo que lo que tenemos que pensar a veces, tanto los profes como los padres, es que los niños desde pequeñitos están despertando su sexualidad. Por eso la escuela de padres para estos temas desde infantil ya. Es necesario darles herramientas y enseñarles diferentes formas de educar y de reaccionar ante sus necesidades y conductas sexuales. Y eso a veces, también nos falta a nosotros (los profesores)

+ Sí, sí. Yo en las prácticas he podido ver diferentes formas de reaccionar, o incluso si pienso en mis padres cuando yo era pequeña, o en mis tíos ahora que su hija tiene cuatro años...

- Sí, sí.

+ En relación a esto, para realizar este trabajo busqué proyectos educativos relacionados con la educación afectivo-sexual en diferentes registros educativos de Aragón, porque desde hace unos años se registran, los centros que quieren, los proyectos educativos que hacen y tal. Y he estado buscando algunos específicos, o que estén metidos de forma transversal en otros proyectos relacionados con educación afectivo-sexual, para educación infantil y no he encontrado nada. Lo poco que he encontrado, aunque parezca que puede acoger contenidos de este tipo, no los trabajan o no los denominan como tal (como educación afectivo-sexual). Entonces ¿qué aspectos crees tú que pueden influir en que algunos centros desarrollen proyectos como el que me has contado de este cole, pero que luego no se publiquen o no se haga explícito que trabajan temas de este tipo?

- En nuestro caso porque lo que nos va es la práctica. A nosotros lo del papeleo... no porque supone quitarte tiempo de tus alumnos, de tus chicos, de prepararles cosas para ellos. Es eso lo que siempre nos ha tirado para atrás para a lo mejor hacer cosas como esas (publicarlo).

+ ¿Y cómo crees que podría solucionarse? O no sé cómo se podría...

- Pues igual facilitando toda la burocracia, yo que 'se, no lo sé. Pero es eso, eh el decir “ahora lo tenemos que redactar de tal manera, presentarlo y llevarlo a no sé dónde, esperar, mirar que no tenga copyright...”.

+ Sí, es más el tema burocrático y el administrativo.

- Sí, a nosotros lo que nos interesa es que los chicos aprendan esto (en referencia a cualquier proyecto), pues lo hacemos y ya está.

Educación afectivo-sexual en la etapa de educación infantil: una revisión de proyectos y experiencias educativas.

- + Pero ¿crees que sería positivo poder difundirlo y darlo a conocer a otros centros?
- Yo creo que ahora a lo mejor se hace más por internet, los blogs de los coles donde se van colgando cosas, o que... sin ganar nada, sin darle copyright ni reconocimiento, pero que van compartiendo experiencias y yo creo que así también se difunden. Yo noto mucha diferencia.
 - + ¿Y tú consideras que es positivo que se difunda?
- Muy positivo, sí, sí, ya lo creo.
 - + Ves, por ejemplo el tema de los blogs no se me había ocurrido. Bueno yo creo que no me dejo ya ninguna pregunta.
- ¿Ya está?
 - + Sí, ya hemos terminado. Muchas gracias
- ¡Ay, pues de nada mujer! Ya sabes que si necesitas cualquier cosa...

TRANSCRIPCIÓN PARTICIPANTE -C-

+ ¿Das tu consentimiento para que esta entrevista se grabe en audio?

- Sí, por supuesto.

+ Vale, comenzamos. ¿A qué edad consideras que se inicia el desarrollo afectivo?

- Pues yo creo que desde que un niño nace. Porque desde el principio se crea una relación de apego, en principio con el padre y con la madre, y luego pues se abre al resto del ámbito familiar y posteriormente cuando la escolarización a los demás niños. Pero creo que desde el momento en el que se nace.

+ ¿Y el desarrollo sexual? Crees que a la vez, antes, después...

- Yo creo que más tarde. Por ejemplo en infantil yo he observado que empiezan a experimentar, que se observan mucho los unos a los otros, que incluso cuando tienen ya dos años tienden a tocarse en algunas ocasiones pues para... descubrir su cuerpo, las sensaciones... todo eso. Entonces yo creo que es posterior, pero bueno en torno a los dos - tres años comienzan las curiosidades en ese sentido.

+ Vale, o sea que tampoco... quiero decir, que consideras que empieza más tarde pero no en la adolescencia por ejemplo.

- No, no. Yo creo que desde muy pequeñitos como te digo. Luego en infantil observan mucho, como comparten baño pues allí es muy fácil observar sus conductas y sus curiosidades.

+ Vale consideras que allí hay un inicio.

- Sí.

+ Vale. ¿Qué factores crees que influyen en el curso del desarrollo afectivo y en el desarrollo sexual? ¿Crees que son los mismos o que hay alguno concreto para cada caso?

- Eh...

+ Por ejemplo, en el desarrollo afectivo me has hablado del apego y del vínculo con la familia y los iguales. ¿Alguno otro?

- Sí, yo creo que el clima en el que los niños crecen, sobre todo en un primer momento es el clima familiar, que sea un entorno positivo, adecuado y que propicie esa afectividad para que los niños creen esa relación de apego, y luego posteriormente el colegio también. Allí ya es

Educación afectivo-sexual en la etapa de educación infantil: una revisión de proyectos y experiencias educativas.

otro tipo de apego el que se establece, y por eso el clima en el cole, en su clase y con sus iguales que sea el adecuado también creo que es importante. Y en el sentido del desarrollo sexual, creo que bueno que hay factores como el enfoque que se le da por parte de la familia en un primer momento, el que no sea un tema tabú -porque para muchas familias lo es-, el hablar con ellos con total naturalidad... etc. En el colegio pasa lo mismo, yo creo que es importante que sea un tema que se naturalice desde el primer momento porque les ayuda (a los niños) a seguir evolucionando en ese sentido.

+ Vale, la siguiente pregunta era si considerabas determinantes algunos de ellos en el sentido de si crees que alguno de ellos puede marcar el curso del desarrollo afectivo y sexual. Que se desarrolle hacia un sentido u otro, cómo va a evolucionar. Alguno que sea clave.

- La familia.

+ Consideras que de 0 a 6 años los niños pueden tener necesidades afectivas y/o sexuales, o solo afectivas / o sexuales? ¿Como cuáles?

- Sí... yo creo que... afectivas, porque creo que desde que nacemos tenemos la necesidad de afecto, toda la vida. Y las necesidades sexuales, evidentemente no son las que puede tener una persona adulta pero esas curiosidades que ellos tienen vienen también por la necesidad que tienen de saber, ¿no?, de encontrar respuesta, de conocerse a ellos mismos... cuando ellos empiezan a desarrollar su autoconcepto también implica la necesidad de conocer la parte sexual.

+ De identificarse con...

- Exacto sí.

+ Entonces, al hilo de esto, ¿consideras que los alumnos de educación infantil tienen interés y curiosidad por temas relacionados? Antes ya me has dicho que tienen curiosidad, que observan...

- Sí, sí muchísima. De hecho en mi colegio uno de los proyectos que se realizó en tres años, que puede parecer a priori que son muy pequeños, fue de... el título del proyecto era "¿De dónde venimos?", y se hizo porque ese grupo de alumnos tenía muchísima curiosidad porque tenían muchas mamás embarazadas entonces estaban a punto de tener muchos hermanos. Tenían curiosidad por saber ese hermanito cómo había llegado a esa tripa y cómo era que estaba creciendo en esa tripa y luego, cuando nacían, pues cómo crecían. Por eso, el proyecto trataba el tema desde el momento de la fecundación hasta el desarrollo del bebé dentro (de la tripa), y fue porque surgió la necesidad de saber de los niños. Los niños en clase no lo dijeron

literalmente, pero los profesores se dieron cuenta de que había preguntas comunes y que siempre las hacían, eran como constantes.

+ Vale. Una tesis que hace similar a este estudio, encontró todas estas conductas sexuales observadas en una clase de educación infantil (se le proporciona la tabla correspondiente a la pregunta nº8). Quiero que marques aquellas que a lo largo de tu carrera hayas podido ver. Pueden ser todas o las que tú consideres.

- Te marco un tic, ¿no?

+ Sí, tú ves haciendo una cruz en las que creas. Pueden ser todas o ninguna, lo que tú consideres. Si crees que hay alguna ambigua y quieres argumentarlo (la respuesta), como luego tengo que transcribirlo... hazlo sin problema.

- Vale (ríe).

+ Hay algunas que son muy obvias porque son muy generales a cualquier alumnado, por ejemplo de tema emocional, otras son más específicas.

- Muchas las he visto este año, eh. Tengo que decírtelo. Por el tipo de grupo (de alumnos) que he tenido este año.

+ Sí, eso también hace mucho.

- Por eso lo que te comentaba antes de la importancia del clima de la clase, que repercute mucho.

+ Y las familias también se nota mucho en como gestionan las relaciones entre ellos (entre los niños), o alguna contestación que pueden darte ¿no?

- Sí, vienen de las familias muchas veces (las contestaciones). Se ven muy claro. (Cuenta una anécdota, ajena al tema de estudio). Muchas veces das una respuesta en casa que te sale en el momento, no para que luego la diga el niño, pero los niños son muy literales.

- Esto (la pregunta nº8) no tiene por qué ser que haya pasado en mi clase, pueden ser que las haya visto en otras, ¿no?

+ Sí, sí es lo que hayas visto a lo largo de tu carrera. Luego hay algunas que tienes que verlo desde la perspectiva de los niños, adaptarlas a su edad. Por ejemplo, relaciones del mismo sexo entiéndelo como relaciones en sentido amplio, no únicamente sexuales. Relaciones de amistad, grupos de amigos... y eso.

- Si incluso relaciones de pareja también, eso en clase lo hemos tratado.

+ Del estilo cuando empiezan con “este es mi novio”, o “ahora tengo dos novios”, y todo eso, ¿no?

Educación afectivo-sexual en la etapa de educación infantil: una revisión de proyectos y experiencias educativas.

- Sí, e incluso parejas homosexuales.

+ Estos dos (pregunta nº8 ítems nº 9-10) que los has contestado insegura, ¿quieres argumentarlos?

- Sí, vale. Este (ítem nº 9) es porque este año justo tengo una niña que está más gordita de lo habitual, y ella en un principio no presentaba ningún complejo, pero es verdad que los niños este año (en cinco años, tercero de infantil), le están diciendo en algún momento “es que tú estás gordita, es que tal”, y ella lo ha manifestado en casa, que no quiere estar gordita. Entonces pues bueno, no es algo complejo ni muy fuerte, ni es algo que yo haya visto en muchos casos, pero es importante y también se da en infantil.

- Y luego... alumnado que se aísla, se aparta y juega solo (ítem nº 10), es más que nada porque en algunas ocasiones he tenido alumnado autista, entonces es más que nada por sus rasgos del propio autismo.

+ Vale, eh... cuando observas o vivencias algún aspecto de este tipo, más llamativo en el aula, pues no sé por ejemplo el que te hagan preguntas, ¿cómo reaccionas? ¿Cómo te sientes? Si te hace sentir vergüenza...

- Yo soy bastante natural, les contesto con naturalidad a todo. Siendo consciente de que hay cosas que no deben saber literalmente, porque no tienen esa necesidad de respuesta y porque a nivel de comprensión no lo van a entender, eso cuando maduren, pero yo les contesto a todo, sí. Normalmente sus preguntas no suelen ser algo inalcanzables para su edad, porque son muy próximas a su entorno, quiero decir que no tienen preguntas muy trascendentales de cosas que no estén acostumbrados ellos. Por ejemplo en el tema de los bebés, ellos hicieron el proyecto el año pasado y saben del tema y... muchas veces lo han hablado entre ellos e incluso conmigo. Por ejemplo, cuando a veces vienen a darme un beso, hay ocasiones en las que vienen y me lo dan en la boca y yo no me aparto porque no considero que esté mal hacerlo. No les voy a reñir, ni cortar, ni modificar la conducta, jamás lo he hecho; es verdad que cuando crezcan ya comprenderán y observarán que eso no se hace con todo el mundo sino que es una muestra de cariño más íntima que se hace con algunas personas solo. Pero ahora en infantil, a su edad, esa es una necesidad y una conducta afectiva que ellos manifiestan y demandan y yo respondo con naturalidad. También es cierto que yo no lo incentivo ni voy pidiendo besos en la boca, pero algunos niños sí lo hacen.

- Luego también, con las relaciones de personas del mismo sexo, es algo que he naturalizado desde siempre, para mí es normal y así trato de transmitírselo a los niños. De hecho, hace poco me preguntaron si dos chicos se podían casar, y uno de los niños decía que no porque solo se podían casar un chico con una chica. Bien pues esa pregunta la trasladé a la asamblea, lo hablamos y les expliqué que sí se podía, porque es la realidad. Luego algunas familias me

dijeron que habían hablado en casa de lo que les dije y yo con las familias lo trato con normalidad; estoy segura que a otras familias no les hizo gracia pero a mí no me dijeron nada, y aunque lo hubiesen dicho yo tengo claro como maestra que educo a los niños para entender la realidad de su entorno y la homosexualidad es parte de ella. Además entre el alumnado ahora, la diversidad familiar es muy amplia y hay niños que tienen casos de homosexualidad en sus familias y lo normalizan y lo asimilan perfectamente, de hecho lo hablan con sus compañeros en clase, o incluso en el juego simbólico cuando juegan a papás y mamás, a veces son dos papás o dos mamás.

+ Vale, ahora empezamos con las preguntas sobre aspectos más concretos de la educación-afectivos sexual. Bien pues, ¿Qué entiendes por educación afectivo-sexual? O sea, con qué aspectos lo relacionas.

- Eh, pues para mí, es el tema que te comentaba de darles cariño, proporcionar afecto y enseñarle cómo transmitir el cariño a los demás, cómo comportarse con personas que queremos, que hay diferentes formas de querer...; pero yo creo que además de hablarlo, eso también se transmite mucho con el ejemplo y el ser modelo. Y en el tema de la sexualidad creo que encaja el responder a las preguntas y curiosidades que tienen los niños, dentro de que la etapa de infantil sus preguntas son, como te he dicho, muy básicas. Por ejemplo una vez un niño me preguntó que si todas las “colitas” eran iguales, y pues yo le respondí con total normalidad. Le dije que igual que hay personas altas y bajas, delgadas y más gordas, pues que era igual. Y ya está, el niño se fue contento sabiendo la respuesta que buscaba: que las “colitas” son diferentes. Y siempre desde la normalidad, no le voy a prohibir que me haga esas preguntas, ni tampoco quiero que se quede con la duda; hay veces que hacemos temas tabú de lo que no lo son. Eso sí, son temas que les hacen gracia, les producen risa.

+ Bueno ya me has dicho, pero igual el tema afectivo sería vincularlo un poco al tema emocional, reconocimiento y gestión de emociones, de conflicto, etc. Y relación a lo sexual, otros ejemplos que me has dicho antes podrían ser la identificación, conocer el propio cuerpo, identificarse como chico o chica...

- Eso por ejemplo yo lo veo importante empezarlo en tres años, aunque en muchas guarderías ya lo empiezan, en relación a las características físicas. Pero creo que es importante porque puede haber niños que se muestren más afines con el otro sexo o con las características físicas del otro sexo, y eso hay que trabajarlo desde pequeños. Nosotros ahora tenemos una niña en tercero de infantil que es una niña y verbaliza que le gustaría ser chico, observamos que rechaza el rosa, que sólo quiere vestir en chándal, que le gusta el fútbol... y eso lo hemos puesto en común con la familia y con el orientador. Más que nada porque creemos importante la ayuda profesional para detectar hasta qué punto es un rechazo al rol femenino o si es más

Educación afectivo-sexual en la etapa de educación infantil: una revisión de proyectos y experiencias educativas.

un rechazo a su propio sexo biológico, a su cuerpo de mujer. Aun así, todo el equipo didáctico del ciclo conocemos el caso y lo abordamos desde la naturalidad, dándole espacio a la niña, respetando sus gustos, ofreciendo igualdad y libertad de juego a todo el alumnado, intentado no marcar excesivamente los estereotipos.

- Y el tema emocional es importantísimo porque sí que hay niños que tienen muchas dificultades para gestionar la frustración o la rabia. Y en algunos casos el modelado familiar no es el adecuado por eso hay que darles otros ejemplos, otras herramientas para gestionarlas. En el colegio, como te he dicho, es diferente porque más o menos, todo el profesorado puede ser propicio a un buen desarrollo afectivo-sexual, a ofrecer buenos modelos, pero luego en las familias hay de todo, y por eso creo que la influencia que ejerce la familia es esencial.

+ Entonces, ¿quién crees que debe asumir la responsabilidad de impartir educación afectivo-sexual, y por qué? Si solo la familia, solo la escuela o las dos...

- Las dos. Absolutamente. Porque creo que la familia puede empezar antes que en el cole, porque hay educación afectivo-sexual desde el principio; y luego también porque creo que escuela y familia deben ir de la mano. Tanto la escuela debe apoyar a la familia como al revés, en este sentido y en todos.

+ La siguiente pregunta era que dentro de la responsabilidad que tiene la escuela, cuándo crees que deberían empezar tratarse estos temas, pero ya, me has dicho antes que desde los tres años e incluso antes.

- Sí.

+ Vale. ¿Conoces alguna normativa a nivel estatal o autonómico que establezca la obligación de trabajar estos temas en el aula? Si crees que hay alguna concreción absoluta en alguna parte que diga que “este contenido” hay que darlo sí o sí en el aula, o no.

- En el currículo de infantil de Aragón, cuando refiere el bloque de conocimiento de sí mismo, ahí va implícito el conocerse su propio cuerpo y su sexualidad. Y luego también el tema del conocimiento del entorno creo que ahí está implícito el afecto, de cómo relacionarte con tu entorno. Pero no conozco nada más fuera del currículum.

+ No, no, es básicamente lo que tú dices. Luego, desde la LOE sí se conoce la diversidad afectivo-sexual, pero las concreciones más absolutas son las que tú dices, del currículo y las enseñanzas mínimas de la etapa. Las tesis que he consultado señalan la opinión de varios profesores que dicen que la normativa es muy amplia ya que no concretan el qué trabajar o cómo hacerlo.

- Pero es que en educación infantil es un poco todo así. Porque el currículum se queda muy cojo en cuanto a concreciones metodológicas o medios para desarrollar la práctica, además todo lo enfoca para la etapa en general, señalando los objetivos que deben alcanzar al final de la etapa.

- + Vale, en el caso de que se concretase en el currículum aspectos relacionados con este tema, ¿qué beneficios crees que podría aportar el trabajar estos temas en el aula? En el caso de que todos trabajasen desde la normalidad y porque en el currículum se especificase algo concreto, ¿qué beneficios podría tener?

- Yo creo que debería ser obligatorio, sí. El tema afectivo considero que es algo que se trabaja en todos sitios, puesto que te sale de ti mismo. Pero en el tema sexual creo que sí debería haber, sobre todo en cuanto a identificación de género, a sentimientos encontrados con tú propio cuerpo, roles y estereotipos que asimilan los niños -qué entienden ellos que es para chico y qué para chica-. Nosotros hicimos un taller con una asociación que hay en Zaragoza que trabaja estos temas en los centros educativos. Hicieron un cuentacuentos sobre roles de género en el deporte, y hicieron luego actividades de clasificación de profesiones y deportes en función de roles, se debatió, se hicieron preguntas sobre qué personajes masculinos/femeninos conocían en los deportes, los niños investigaron, se expresaron, etc. Ese taller lo repetimos cada año, y este años por ejemplo ha ido sobre violencia de género. Yo creo que este tipo de actividades debería ser obligatorio en todos los colegios, debería haber un programa que lo regulase.

- + En verano del año pasado (2018), salió una ley autonómica que señalaba que en todos los centros debía haber una comisión que se encargase de establecer planes de igualdad dentro del proyecto educativo y se estipulasen actividades concretas.

- De todas formas es verdad que una cosa es la legislación y otra cosa es lo que se hace en la realidad. En tema de la LOE, LOMCE y tal, el tema de competencias y evaluación y redacción de informes como el PEC, pues es verdad que todos centros lo hacen porque luego se supervisa y se inspecciona, pero el tema de las comisiones cada centro lo lleva como quiere. En el mío por ejemplo no hay comisión de igualdad, pero sí tenemos comisión de atención a la diversidad donde se trabajan estos temas.

- + A eso voy sí. Ahora te voy a hacer unas preguntas que debes valorar del uno al cinco. El uno es lo más bajo, y el cinco lo más alto.

- Vale.

- + Valora de uno a cinco la importancia de aplicar contenidos afectivo-sexuales en los centros educativos

- Cinco, ya te he dicho que lo pondría obligatorio (ríe).

Educación afectivo-sexual en la etapa de educación infantil: una revisión de proyectos y experiencias educativas.

+ Valora de uno a cinco si crees que es importante incluir formación específica de este tema en la titulación universitaria.

- Pues cinco también porque yo por ejemplo el tema afectivo sí lo abarqué en la universidad en las asignaturas de psicología, pero el tema sexual no lo recuerdo. Tampoco recuerdo que nadie en la carrera nos enseñase cómo abordar este tema en la práctica del aula.

+ Yo igual, sexual solo he dado cuatro clases en una asignatura concreta de todos los años de carrera, y siempre desde la teoría, todo muy utópico pero el cómo “real” no te lo enseñan. Yo sí creo que es necesario que den más herramientas para saber cómo actuar.

- Yo también lo veo, sí. Igual que el apego, que en la carrera te enseñan el apego en la familia, las fases, cuándo empieza, y cómo afecta, y a ti como profesor, pero no te enseñan a cómo fomentar el apego entre los iguales, con sus compañeros. Ahí tampoco dan estrategias para eso. Como profesor creo que el apego es algo vinculado también a la vocación, la actitud del profesor es determinante para que se cree, o te sale querer y ser así con los niños o no te sale. Por eso creo que actualmente, muchas cosas que aprendes de ser maestro las aprendes cuando estás en el aula, no en el universidad.

+ Falta muchísimo.

- La formación de maestro está cojeando mucho, está cada vez más incompleta en cuanto a mi experiencia corresponde.

+ Vale, ahora como has valorado más de dos la pregunta anterior, te voy a dar una tabla en la que aparecen diferentes contenidos de educación afectivo-sexual. Indica cuáles crees que se pueden impartir en el aula de infantil. No hace falta que se dé el contenido explícito, si crees que se puede adaptar a infantil también lo puedes marcar.

- Aquí por ejemplo, en la reproducción humana, me gustaría especificar que no hace falta explicar al detalle o en exceso pero que el tema de... que te parecerá increíble, pero el tema de la “cigüeña” sigue hoy en día... a mí me parece criminal que se siga enseñando que los bebés los trae un pájaro. A mí me parece muy importante que entiendan dónde y cómo se desarrolla un bebé para que entiendan de dónde vienen y cómo han sido ellos antes.

- Y las relaciones sexuales pues lo mismo. No hablo de enseñares métodos anticonceptivos, pero sí que hay que naturalizar que papá y mamá pueden darse un beso o estar en la cama durmiendo juntos o que hay relaciones del mismo sexo. Eso es importante hoy en día.

- Las emociones y sentimientos creo que es un tema importantísimo... ¿Con sexismo a qué te refieres exactamente?

+ Sobre todo es tema de tratar diferente según el sexo, es más relacionado con machismo, y tal.

- Ah vale, ya. El sexismo por ejemplo creo que hay trabajarlo desde el punto de transmitirles y modelar en la igualdad, pero en infantil en cuanto a mi experiencia, no surgen discriminaciones por motivo de sexo / género entre los alumnos. Creo que hay que trabajarlo pero no considero que haya que hacer un programa específico porque no hay necesidad según lo que veo en la etapa.
- La homofobia igual, yo no percibo. Yo te pondría que hay que trabajar la libertad de las relaciones personales, la diversidad.

+ Como también está el apartado de orientación del deseo sexual y diversidad, se puede enfocar por ahí. Lo que dices tú, si tienes cierta diversidad familiar en el aula, y surge la necesidad pues puedes trabajarlo más específicamente, sino no. Depende de la situación del aula, tu concreción puede variar según el contexto del alumnado.

- Exacto, eso es. Y normalizarlo sobre todo. El tema de las personas discapacitadas (ítem nº 9) tampoco creo que haya que especificar tanto en estas edades tan pequeñas porque no hay necesidad, al menos en lo que he tenido yo. Pero sí trabajar la sexualidad en general.

+ Depende mucho del contexto y de la edad, sí.

- Abusos sexuales yo tampoco hablaría mucho de ello en infantil por el tema del “qué es”. Sí que abordaría el hecho de que los niños pudiesen identificarlo, no decirles acciones concretas que están mal porque luego generalizan todo y no son capaces de distinguir en estas edades, pero sí que comprendan conceptos de intimidad, qué cosas no son normales... sobre todo facilitar que expresen en clase porque muchas veces, si ocurre, suele darse en el ámbito familiar, y los niños llegan a normalizarlo porque es su padre/madre/abuelo.
- Amores y desamores tampoco soy partidaria de este tema. A mí cuando me vienen los padres con el típico “dile quién es tu novio / novia del cole”, siempre les digo que a esas edades se juega, no se piensa en novios. No están en edad de pensar en eso. ¿Con zonas erógenas a qué te refieres?

+ En infantil sería más en relación a niños que exploran más su cuerpo, que se masturban con frecuencia o cosas así.

- Lo que comentábamos antes de los genitales y demás. Yo sí lo abordaría porque hay veces que hay niños con mayor exploración sexual en público. En clase me ha pasado y lo corto, no lo prohíbo ni cosas así pero intento enseñar conductas alternativas e indicarles que lo pueden hacer, pero en otros lugares.

Educación afectivo-sexual en la etapa de educación infantil: una revisión de proyectos y experiencias educativas.

+ Vale, entiendo. Seguimos valorando de uno a cinco. Ahora valora tu interés por formarte en el ámbito educativo afectivo-sexual. Como tú me has dicho antes que en la carrera no tuviste una formación específica, si crees o estás interesada en participar en cursos de formación.

- Si me ofreciesen cursos no sería el primero que escogería, así que ponen un cuatro. Más que nada porque normalizo la situación y ya lo trabajo en el aula, entonces no hay aspectos concretos en los que tenga más dudas.

+ Vale, igual es más de actitud del profesorado. No es lo mismo una persona que lo trabaja y lo normaliza a una persona que no y que encima no sabe cómo abordarlo en clase.

- Claro, yo es que como lo afronto con naturalidad y normalidad... tampoco... Pero sí que es verdad que si hubiese alguna formación en el centro de que viniese algún especialista que tal y cual, pues sí que asistiría.

+ ¿Y tu interés por participar en proyectos? si se hubiese dado el caso o si te proponen participar...ya me has dicho que se hizo un proyecto en tu colegio...

- Sí, un cinco.

+ ¿Y tu interés por diseñar proyectos? Por ejemplo si en tu clase hubiese surgido la necesidad de saber más sobre los bebés, ¿hubieses diseñado algo así o lo hubieses omitido?

- Cinco. Yo tiendo a responder a sus inquietudes en el momento, pero si encontrase que hay una curiosidad común o algo persistente, sí lo haría.

+ Según tu experiencia laboral, ¿cuál es la forma más frecuente de trabajar la educación afectivo-sexual? ¿Crees que es función de la tutora o en cambio se hace más en talleres o momentos concretos?

- Yo creo que la tutora o el tutor, porque definitivamente con el que se hace todo en el aula es con ella o él. Eso no quita para que pueda complementarse con talleres impartidos por especialistas en momentos puntuales.

+ Vale. A largo de tu carrera ¿has encontrado alguna diferencia para poder trabajar este tipo de contenidos según el centro educativo? Aunque tú siempre has estado en un concertado...

- Sí, no puedo hacer comparativas.

+ Concertado ¿religioso o no religioso?

- Religioso

+ Y ¿crees que puede tener influencia la religión o la ideología del centro en que se desarrollen estos contenidos en las aulas, o no? Más concreto, ¿a ti te han limitado para trabajar estos contenidos alguna vez?

- No, jamás. Además si me limitasen, no estaría donde estoy. O sea, yo tengo muy claro qué tipo de maestra quiero ser con los niños y una de las cosas que más me gusta de mi colegio es la libertad que tenemos, dentro de que es un colegio religioso. Nunca dejaría que eso condicionara mi práctica docente. El tema de la sexualidad es algo que tengo tan asimilado y normalizado que me sale natural y espontáneo trabajarlos con ellos en el aula, es mi forma de ser, forma parte de mí. Por ejemplo, con el tema de la homosexualidad a nadie le he preguntado si puedo trabajarlos porque me parecería increíble que en el año en el que estamos eso haya que preguntarlo o se me tenga que dar permiso. Aun así, yo lo hablo con mis compañeros y jamás me han limitado ni ellos ni el centro.

+ A lo largo de tu carrera profesional, ¿has conocido /observado/ participado en algún proyecto educativo relacionado con esto? Ya me has hablado del proyecto que se hizo, que vale por ejemplo. ¿Alguno más?

- Eh pues... los talleres que te comento y poco más así específico. De forma específica no he participado activamente, pero sí he observado y conocido los que ya te he dicho.

+ Vale, muchas de estas preguntas ya me las has contestado: ¿La propuesta didáctica tuvo lugar en el centro donde estabas trabajando en el momento? ¿En qué curso se desarrolló?

- Sí en mi cole, en tres años, primero de infantil.

+ ¿Qué motivó a desarrollar la propuesta? La curiosidad de los alumnos...

- Sí y también los celos ante los hermanos y cómo influía eso en la conducta y el clima en el aula y en casa, también era una preocupación de las familias.

+ ¿Quién llevó a la práctica la propuesta? La participación de los profesores ¿era voluntaria

- Los tutores de las respectivas clases. Sí de forma voluntaria, sí, sí. Fue el proyecto de un trimestre.

+ ¿Qué objetivos generales se plantearon con la propuesta? ¿Qué se buscaba conseguir? ¿En qué consistía la propuesta?

- Pues se abordó desde la fecundación, al nacimiento y a los cuidados del bebé una vez que nace. Se quería que los niños comprendiesen porqué un bebé, un hermano pequeño, necesita tantos cuidados y demanda tanta atención. Además también se buscaba que su conducta en casa no fuese de celos sino de cooperación y responsabilidad ante el cuidado y la ayuda para

Educación afectivo-sexual en la etapa de educación infantil: una revisión de proyectos y experiencias educativas.

cuidar a su hermano. Que sintiesen que su papel es importante en la familia, fomentar la autonomía también. Las mamás trajeron bebés reales a clase para cambiarles el pañal, darles crema, prepararon biberones y papillas, compararon tripas de madres embarazadas y ecografías reales y en 3D, también comprobaron el peso del bebé en la tripa comparándolo con objetos reales de su día a día.

+ La siguiente pregunta es que si habías participado activamente, que ya me has dicho que no...

+ ¿Qué aspectos consideras que pueden limitar la enseñanza afectivo-sexual en los centros educativos?

- Pues yo creo que puede limitar el tipo de centro, porque hay algunos colegios que son religiosos que son muy puristas y muy cerrados; puede ser que por consignas de la dirección el tema sexual no se trabaje. También creo que puede limitar el tipo de personalidad que tiene un profesor, su actitud y la edad. Por ejemplo creo que hay profes en infantil que son muy mayores que han vivido otra época y momento y puede que les cueste más adaptarse a la situación de la sociedad actual y a las necesidades de los niños, porque antes eso era impensable.

+ En relación a esto, para realizar este trabajo busqué proyectos educativos relacionados con la educación afectivo-sexual en diferentes registros educativos de Aragón, porque desde hace unos años se registran, los centros que quieren, los proyectos educativos que hacen y tal. Y he estado buscando algunos específicos, o que estén metidos de forma trasversal en otros proyectos relacionados con educación afectivo-sexual, para educación infantil y no he encontrado nada. Lo poco que he encontrado, aunque parezca que puede acoger contenidos de este tipo, no los trabajan o no los denominan como tal (como educación afectivo-sexual). Entonces ¿qué aspectos crees tú que pueden influir en que algunos centros desarrollen proyectos como el que me has contado de este cole, pero que luego no se publiquen o no se haga explícito que trabajan temas de este tipo?

- O sea, ¿si yo lo publicaría?

+ Ahora hay muchos registros como el mapa de la innovación o *Educaragón*, donde los colegios públicos, concertados y privados pueden publicar los proyectos que han realizado o que están realizando. ¿Qué crees que puede hacer que un cole, como por ejemplo el tuyo, no lo publique?

- Eh... por mi experiencia creo que nada. Nosotros no lo publicamos porque nunca han publicado en ese tipo de registros los proyectos que yo sepa, pero nuestro cole forma parte de una red de coles en España y entre nosotros sí que hacemos jornadas y experiencias educativas

donde se comparte y se expone el proyecto y se difunde el material. El proyecto del que te he hablado se difundió en ese sentido.

No creo que el hecho de publicar o no un trabajo indiquen que se esté haciendo. Ahora hay difusión sin necesidad de publicarlo oficialmente.

+ Entonces es importante señalar que el hecho de que no se publique no quiere decir que no se haga.

- No, no, desde luego.

+ Vale, pues ya hemos terminado, muchísimas gracias por tu ayuda.

- De nada, ¡mucho suerte!

TRANSCRIPCIÓN PARTICIPANTE -D-

- + ¿Das tu consentimiento para que esta entrevista se grabe en audio?
- Sí, te autorizo para que me grabes.
- + Vale, comenzamos. ¿A qué edad consideras que se inicia el desarrollo afectivo?
- Desde que nace el niño, ¿no? A ver...
- + Vale. Si hay alguna que la quieres argumentar puedes hacerlo porque luego tengo que transcribirlo, así quedará reflejada tu opinión.
- Vale, pues yo creo que desde que nace el niño porque... porque realmente en que lo das a luz, te lo ponen encima y eso ya es un vínculo emocional.
- + ¿Y el desarrollo sexual? Crees que se inicia antes, después, al mismo tiempo...
- No lo sé. ¿Después del nacimiento?...
- + ¿Qué factores crees que pueden intervenir en el desarrollo afectivo? ¿Y en el sexual? Si crees que son iguales o si cada uno crees que tiene un factor exclusivo, independiente...
- Hombre yo creo... el desarrollo afectivo y el sexual. Pues es que yo creo que van unidos.
- A ver, ¿qué factores pueden intervenir? Pues la educación que te dan tus padres, en la escuela, tus vivencias personales...
- + Vale, ¿en los dos?
- En ambos
- + ¿Y crees que alguno puede ser determinante? En el sentido de que haga que el desarrollo vaya en un sentido o en otro
- Yo creo que sí. Que la relación que tengas con tus figuras de... de apego, yo creo que sí puede ser vinculante.
- + O sea, igual más importancia en el ámbito familiar
- Sí. Yo creo que hay muchas veces, o es coincidencia, o son cosas que yo he analizado, que por ejemplo... hay una... no sé. Hay una muerte de la madre, por ejemplo, y tú como chica buscas a lo mejor esa figura que a ti te ha faltado y buscas una pareja que se asemeje a esa figura que

te falta. Pues, puedes sentirte más atraída o más satisfecha con una mujer que con un hombre, o al revés. No lo sé, eh. Todo esto son teorías mías (ríe).

+ ¿Consideras que en la etapa de 0 a 6 los niños pueden tener necesidades afectivas y/o sexuales, o solo afectivas / o sexuales?

- Ambas

+ Ambas, ¿Cómo cuáles? ¿Hay alguna que hayas observado?

- Pues yo sí que he tenido en la etapa... en el segundo ciclo de infantil, sí que hay niños que tienen carencias afectivas y entonces a ti como maestra te buscan ese lado del cariño, del abrazo, del beso...

+ Buscan complementar un poco ese lado que les falta, ¿no?

- Exactamente. Y sexuales... igual han encontrado una vía de escape o de placer en lo que es la masturbación y... y lo y yo he tenido niños que en clase lo han expresado así.

+ Al hilo, ¿consideras que pueden tener interés o curiosidad por los temas relacionados con lo afectivo-sexual? Antes me has dicho que sí tienen necesidades, ahora pregunto por intereses

- Sí, claro. De hecho los preguntan

+ Vale, en este sentido, una tesis que hace similar a este estudio, encontró todas estas conductas sexuales observadas en una clase de educación infantil (se le proporciona la tabla correspondiente a la pregunta nº8). Simplemente quiero que marques aquellas que hayas podido ver en clase o a lo largo de tu experiencia.

- Vale, por ejemplo si me han preguntado por sexualidad lo marco, ¿no?

+ Sí, exacto. Y luego hay algunas que por ejemplo las puedes adaptar. Relaciones entre distinto sexo, por ejemplo, se refiere también a relaciones de amistad; si se juntan chicos con chicas...

- Vale. ¿“Desigualdades entre niños y niñas” a qué se refiere?

+ A que si tú ves en la forma de actuar o en los gustos, algo que los distingue mucho, por ejemplo. Si es como un patrón común.

- Sí, por ejemplo los chicos (son) muy brutos y las chicas (son) muy ñoñas, ¿no? Esto que hay ahí un poco de...

+ Sí, en ese sentido.

- Claro, “peleas” es que se pelean...

Educación afectivo-sexual en la etapa de educación infantil: una revisión de proyectos y experiencias educativas.

- + Hay algunas que son muy generales, porque también hay de tema afectivo, emocional...
- Claro. “Conductas exploratorias”, pues también...
- Alumnado que manifiesta rabietas y llantos continuos... (señala a un alumno conocido). Claro pero por uno no lo voy a marcar...
 - + Aunque sea un único caso, puedes hacerlo.
- (No lo marca y sigue leyendo y contestando. Gira la hoja).
 - + Esta tabla es otra pregunta, para luego.
- ¡Ah! Vale, vale, pensaba que lo tenía que hacer ahora (ríe).
 - + Cuando observas o ves algo así que es más llamativo como muy chocante, ¿cómo reaccionas? ¿Cómo te hace sentir?
- ¿Cuando veo algo...?
 - + No sé, por ejemplo, cuando se están pegando entre ellos o te preguntan sobre sexualidad, cosas así que son un poco como más... ¿cómo reaccionas? ¿Cómo te hace sentir?
- Sí, más bruscas. Pues a ver... pues intento... solucionarlas con la mayor naturalidad posible, pero si veo que es algo que se está escapando de mis manos y de mi campo, pues les digo que cuando sean más mayores y lo entiendan mejor, se lo explicaremos mejor; o que papá y mamá se lo sabrán explicar mejor.
 - + Vale, ahora te voy a hacer preguntas que van en relación a la educación afectivo-sexual. ¿Con qué lo vinculas, cuándo crees que hay que empezar...? Cosas así.
- Vale.
 - + Entonces, ¿qué entiendes por educación afectivo-sexual y con qué aspectos la relacionas más?
- Pues a ver yo entiendo por afectivo-sexual lo que estamos hablando: la relación entre niños y niñas, las relaciones entre ellos, cómo se comportan, cómo se tratan, cómo se cuidan. ¿Y con qué está vinculada?... Y Yo creo que es un aspecto bastante importante porque es esencial para su socialización y está vinculada con los aspectos familiares, con... la relación con nosotros (los profesores) en la escuela, la relación entre ellos...
 - + Vale, y ¿quién crees que debe asumir la responsabilidad de impartirla: la escuela, los padres, los dos...?
- Yo creo que ambos pero siempre en una misma línea, pero no liarles, no ...

- + ¿Contradecirse?
- Exactamente, no armarles un follón. Si desde casa y desde la escuela vamos en el mismo camino, pues mejor.
 - + Vale, y ¿cuándo crees que debería empezar a impartirse? Edad, o curso, o...
- A ver, todo a su nivel... o sea, todo adaptado a su nivel yo creo que sería esencial desde infantil.
 - + Vale, y luego, ¿te consideras competente para educar en este tipo de temas? En el sentido de si crees que tienes suficiente formación, si crees que afrontas las situaciones cuando te pasa algo en el aula...
- A ver yo creo que no sería competente porque me falta formación. Es cierto que es un tema que cuando yo estudiaba ha sido como muy tabú, o en los sitios por donde me he movido ha sido muy tabú y no se ha hablado de ello. Entonces, ahora en la actualidad sí que está más a la orden del día, y creo que se debería de formar más a los maestros.
 - + Eh, vale. Conoces alguna normativa estatal o autonómica que, por ejemplo el currículum o así, que te diga que hay que trabajarlo.
- No, ni idea (pone cara de desconcierto).
 - + Te comento. En el currículum sí que reconoce la diversidad afectivo-sexual y te dice que hay que trabajarlo. Lo enfocan más desde el conocimiento del propio cuerpo, más o menos todo lo que me decías antes. No es una concreción muy absoluta pero aparece.
- Te lo relaciona con temas aunque no sea explícito.
 - + Exacto. Entonces, como docente, ¿tú percibes la obligatoriedad de trabajar estos temas?
- Hombre claro, si están en el currículum lo tendríamos que trabajar “obligatorio” (gesticula).
 - + Ya, y... ¿crees que has trabajado estos contenidos aunque no los entendieses como educación afectivo-sexual?
- No como un temario de “hoy vamos a dar esto y mañana lo otro”, pero sí que los he trabajado de forma trasversal, sí que hemos podido encauzarlo.
 - + Vale, en el caso de que fuese como tú dices, obligatorio en todos los centros, y fuese más concreto y más explícito, ¿crees que tendría beneficios? Antes por ejemplo me hablabas de la socialización...

Educación afectivo-sexual en la etapa de educación infantil: una revisión de proyectos y experiencias educativas.

- Yo creo que sí. Todo lo que se trabaja en... todo lo que se trata en la escuela y a modo diario, es para el crecimiento personal. Entonces yo creo que en un futuro sí que tendría beneficios.
 - + Ajá. Pues ahora te voy a hacer unas preguntas que debes valorar del uno al cinco. El uno es la menos puntuación y el cinco la máxima. Valora de uno a cinco la importancia de aplicar contenidos afectivo-sexuales en los centros educativos.
- Cinco.
 - + Valora de uno a cinco incluir formación específica de este tema a los futuros docentes.
- Cinco porque sin esa formación, por muy importante que yo vea que esté incluida en los centros escolares, si nosotros (los maestros) no tenemos formación...
 - + Al hilo de la formación y de impartirlos, en la misma tesis de antes, nombra estos... O sea, con la educación afectivo-sexual relacionan todos estos contenidos. ¿Cuáles crees que podrían aplicarse o adaptarse o trabajarse en educación infantil? Aunque sea una mínima cosa la que creas que se puede adaptar, lo puedes argumentar porque luego lo transcribo.
- A ver, yo creo que la anatomía sexual, ellos ya saben... lo que tienen cada uno, entonces lo dejaría más de cara a primaria. Reproducción humana, relaciones sexuales... no creo que lo entiendan y no están preparados. En cuanto a emociones y sentimientos sí que lo trabajaría; porque de hecho lo trabajamos ahora con lo del “Monstruo de colores” y todo eso y funciona. A la larga se les ve, que en la historia de resolución de conflictos, de cómo te sientes y cómo hacer sentir a los demás, funciona. El sexismo... puf. Orientación del deseo sexual... es que, no. Los roles sexuales también los trataría, de pues eso... explicarles que las profesiones se pueden hacer todas seas chico o chica.
 - + Siguiendo un enfoque de igualdad.
- Claro, que no sólo los bomberos pueden ser chicos y las enfermeras chicas.
- Sexualidad con personas con discapacidad... no. Abusos sexuales... sí. Los trataría pero, muy adaptado a su edad.
- Pues eso, enseñarles que ellos son dueños de su propio cuerpo y que ellos pueden hacer con su cuerpo lo que quieran pero nadie les puede tocar. Sí que les pueden cambiar (de ropa) y demás (sus padres) pero nada más.
 - + Quizás más enfocado a la prevención.
- Claro. Te pueden cambiar y eso, pero... eso ya está. Que nadie te puede tocar, ni tú tocar, ni... pues eso.

- Amores y desamores... buf, ya los vivirán (ríe). Los tipos de familia también lo trataría más que nada porque se pueden encontrar familias que tienen dos mamás o dos papás, o que solo tienen una mamá o un papá, entonces explicarles.

- Bueno, diferencias fisiológicas entre niños y adultos... pues cuando damos el cuerpo humano pues también lo tratamos. "Papá tiene barba, nosotros no...". Y zonas erógenas pues no.

+ Vale, seguimos valorando de uno a cinco. Ahora valora tu interés por formarte en el ámbito educativo afectivo-sexual.

- Pues un cinco.

+ Valora tu interés por participar en proyectos educativos relacionado con este tema. Si por ejemplo saliese un proyecto de emociones o un proyecto de... de diferenciación del cuerpo o cosas así.

- Cuatro.

+ Y valora de uno a cinco por diseñar y proponer proyectos. Por ejemplo si surgiese una duda común en tu clase y la voy a solucionar trabajando este tema. ¿Lo diseñarías?

- Sí claro, un cinco.

+ Ahora, en relación a las experiencias que hayas tenido a lo largo de tu carrera, ¿cuál es la forma más frecuente de trabajar la educación afectivo-sexual? Por ejemplo la tutora en el aula, de forma más transversal, en una unidad concreta, vienen a dar charlas o talleres específicos...

- Yo creo que de forma trasversal. En etapas tan tempranas yo no he visto que hayan venido a dar charlas nadie ni nada.

+ A largo de tu carrera ¿has encontrado alguna diferencia para poder trabajar estos temas en cuanto al tipo de centro educativo?

- No, no.

+ Vale. Y crees, al estar en un concertado... ¿Crees que la ideología del centro o el tema religioso puede ser... puede limitar o facilitar el trabajo?

- ¿Si puede ser un hándicap para trabajar este tema?

+ Sí.

- No, yo creo que no. Vamos a mí nadie me ha dicho "oye no hables de esto (contenido afectivo-sexual)".

Educación afectivo-sexual en la etapa de educación infantil: una revisión de proyectos y experiencias educativas.

+ A lo largo de tu carrera profesional, ¿has conocido /observado/ participado en algún proyecto educativo relacionado con la enseñanza afectivo-sexual?

- No, nada.

+ La siguiente pregunta era si habías participado activamente, pero ya me has dicho que no en la pregunta anterior.

- No, no (ríe)

+ Aun así, ¿Has tenido la posibilidad de participar en algún proyecto? Si te han dicho “vamos a hacer este proyecto, ¿quieres / no quieres participar?”...

- No

+ Puesto que no has participado ni observado ni nada, ¿qué aspectos consideras que pueden limitar la educación afectivo-sexual en los centros? Y si crees que son los mismos a nivel general o en la etapa de educación infantil hay alguno específico. Por ejemplo, en otras entrevistas pues me han dicho el entorno social donde esté el centro, que no es lo mismo trabajarlo en un contexto rural que en un cole de ciudad grande.

- Hombre yo creo que en etapas, lo que dificulta es el nivel de entendimiento del alumnado. No es lo mismo explicar estos temas en infantil que a un chaval de secundaria que estará más rodado en este tema y que habrá podido ver más. Tienen una madurez de entendimiento mayor.

+ Vale, o sea el nivel cognitivo te refieres. Puede limitar.

- Claro. Que en infantil puede ser que... yo no creo que por ser un C.R.A o un colegio de ciudad haya problemática, yo creo que las personas lo entienden igual.

+ Y en el tema familiar, ¿crees que las creencias y las ideas de las familias puede ser un impedimento, o no? Porque eso, por ejemplo, es otro de los aspectos que han salido en otras entrevistas.

- Bueno, yo creo que no. Que independientemente de la creencia de cada familia, cada familia lo transmitirá de una forma.

+ Pero se transmite.

- Exactamente, se transmite pero igual no de la misma forma, no tan directo, o con un tipo de explicación eh... diferente, no sé.

+ En cuanto a limitaciones... la falta de concreción en el currículum o la falta de formación recibida del profesor ¿crees que pueden ser impedimentos también?

- Claro, por supuesto. Si no tenemos formación, ¿cómo vamos a llegar a los alumnos? Claro, es que... además es un peligro hablar cuando no se sabe.

+ La última pregunta es que, antes de decidirme por las entrevistas, busqué en *Educaragón* y en el *Mapa de la innovación* y tal, donde los centros cuelgan sus proyectos, a ver cuántos (proyectos educativos) respondían a la educación afectivo-sexual en infantil. Y la respuesta fue: ninguna. Sí que para primaria y demás sí que había, pero para infantil nada. Y hay proyectos en los que están impartiendo contenidos propios del tema pero no los especifican explícitamente como afectivo-sexual. Entonces ¿qué aspectos crees tú que pueden influir en que un colegio decida publicar o no, sus proyecto. O difundirlos?

- Yo creo que igual la desinformación. Igual no saben que hay una opción de que se pueda colgar o, no lo sé. O al ser un tema tan novedoso, porque esto es de hace pocos años atrás, no estén muy desarrollados y entonces los centros al no estar muy seguros de lo que tengan, no lo quieren exponer de cara al público.

+ Luego, ¿crees que para difundir algo hace falta publicarlo?

- No, yo creo que puedes darlo a conocer de diferentes formas. ¿Colgarlo en *Educaragón* te refieres?

+ Sí, o registrarlo públicamente. Por ejemplo cuando se hacen congresos y los centros presentan sus proyectos.

- Lo puedes divulgar de muchas formas, a través de redes sociales o hablas con Aragón Televisión y que vengan al cole, o... no sé.

+ Vale, pues ya hemos terminado, muchas gracias.

- A ti, por contar conmigo. Espero haberte ayudado.

Anexo 5. Sistema de categorización diseñado para el análisis de datos.

BLOQUE I. PREGUNTAS GENERALES		
Categoría	Código	Definición
1 Desarrollo afectivo	1.1	Inicio del desarrollo afectivo
	1.2	Factores influyentes en el desarrollo afectivo
	1.3	Determinación que tiene el factor nombrado en el código anterior sobre el desarrollo afectivo
	1.4	Necesidades afectivas de los niños de 0 a 6 años
	1.5	Intereses afectivos de los niños de 0 a 6 años
2 Desarrollo sexual	2.1	Inicio del desarrollo sexual
	2.2	Factores influyentes en el desarrollo sexual
	2.3	Determinación que tiene el factor nombrado en el código anterior sobre el desarrollo sexual
	2.4	Necesidades sexuales de los niños de 0 a 6 años
	2.5	Intereses sexuales de los niños de 0 a 6 años
3 Conducta sexual infantil	3.1	Conductas sexuales observadas en el alumnado de educación infantil durante la experiencia laboral
	3.2	Sensaciones emergidas durante la observación de conductas sexuales en alumnado de educación infantil
	3.3	Respuesta de la maestra ante las conductas sexuales ejercidas por el alumnado de educación infantil
4 Educación afectivo sexual (EAS)	4.1	Contenidos relacionados con la EAS
	4.2	Responsabilidad de impartir EAS
	4.3	Competencia personal para impartir EAS en educación infantil
	4.4	Normativa educativa que recoge la enseñanza de contenido afectivo-sexual
	4.4.1	Normativa educativa que recoge la enseñanza de contenido afectivo-sexual en educación infantil
	4.5	Beneficios de impartir EAS en los centros educativos
	4.5.1	Beneficios de impartir EAS para el alumnado
	4.6	Contenidos afectivo-sexuales asociados a la educación infantil
	4.7	Valoración propia sobre la importancia de aplicar EAS en los centros educativos
	4.8	Valoración propia sobre incluir formación específica en EAS en las titulaciones universitarias relacionadas con la docencia
4.9	Valoración propia sobre recibir formación relacionada con EAS	
4.10	Valoración propia sobre participar en proyectos relacionados con EAS	

	4.11	Valoración propia sobre diseñar proyectos relacionados con EAS
	4.12	Aspectos que limitan la EAS en los centros educativos
5 Experiencias didácticas relacionadas con educación afectivo sexual	5.1	Forma en la que se trabaja la educación afectivo-sexual en los centros educativos
	5.1.1	Forma en la que la participante trabaja la educación afectivo-sexual en el aula
	5.2	Factores que generan diferencias en la impartición de educación afectivo-sexual
	5.2.1	Factores que generan diferencias en la impartición de educación afectivo-sexual en educación infantil
	5.3	Características de la experiencia didáctica
	5.3.1	Tipo de centro en el que se desarrolla la experiencia
	5.3.2	Recursos humanos que participan en la experiencia
	5.3.3	Curso en el que se desarrolla la experiencia
	5.3.4	Motivación para desarrollar la experiencia
	5.3.5	Objetivos de la experiencia
	5.3.6	Conclusiones de la experiencia

BLOQUE II. PREGUNTAS ESPECÍFICAS		
Categoría	Código	Definición
6 Participación activa en experiencias relacionadas con EAS	6.1	Número de experiencias didácticas en las que se ha participado activamente
	6.2	Lugar que ocupa la participación de la entrevistada en el desarrollo de la experiencia didáctica
	6.3	Motivación personal para participar en la experiencia didáctica
	6.4	Dificultades encontradas durante el desarrollo de la experiencia didáctica
	6.5	Consecuencias del desarrollo de la experiencia didáctica
	6.6	Aspectos a mejorar en el sistema educativo para facilitar la EAS
	6.6.1	Aspectos a mejorar en el sistema educativo para facilitar la EAS en infantil
7 Ausencia de participación activa en experiencias relacionadas con EAS	7.1	Razón de la ausencia de participación activa
	8.1	Método de difusión del proyecto o experiencia didáctica

Educación afectivo-sexual en la etapa de educación infantil: una revisión de proyectos y experiencias educativas.

8 Publicación	8.2	Factores que limitan la publicación y registro de las experiencias didácticas relacionadas con EAS
de proyectos relacionados con EAS	8.3	Posibles soluciones para facilitar la publicación y el registro de las experiencias didácticas relacionadas con EAS

Anexo 6. Información de las entrevistas analizada según el diseño de categorías propuesto.

CODIFICACIÓN DE LAS RESPUESTAS OFRECIDAS POR LAS ENTREVISTADAS	
Código	Respuestas
1.1	<p>A) “Antes de nacer”</p> <p>B) “Desde la primera infancia, desde el principio”</p> <p>C) “Desde que un niño nace”, “Desde el principio se crea una relación de apego”</p> <p>D) “Desde que nace el niño”</p>
1.2	<p>A) “Intervendría el entorno familiar”, “Ese entorno familiar también está muy ligado al entorno social” “Tradición cultural y contexto”, “a nivel afectivo, es todo el entorno el que le va afectar”</p> <p>B) “Un factor importante me parece todo lo que rodea a las primeras iniciaciones de los niños, cómo responde su entorno, cómo actuamos”, “puede ser muy importante lo que él ve en casa y lo que deja de ver, lo que se ve en la escuela, todo”, “El entorno en general”</p> <p>C) “El clima en el que los niños crecen”, “El clima familiar”, “Que sea un entorno positivo, adecuado y que propicie esa afectividad para que los niños creen esa relación de apego, y luego posteriormente el colegio también”, “El clima en clase y con sus iguales”, “La influencia que ejerce la familia es esencial”</p> <p>D) “La educación que te dan tus padres, en la escuela, tus vivencias personales”</p>
1.3	<p>A) “Para el que lo recibe, el familiar”, “Para los que lo dan, influye muchísimo el factor social”</p> <p>B) “La manera en como respondamos a esos primeros momentos, a sus preguntas, a sus inquietudes”, “pueden vivirlo de una manera natural o incluso con culpabilidad”</p> <p>C) “La familia”, “La actitud del profesor es determinante para que se cree (el apego en la escuela)”</p> <p>D) “Que la relación que tengas con tus figuras de... de apego, yo creo que sí puede ser vinculante”</p>
1.4	<p>A) “Sí” “¿Afectivas? Todas” “Dependen totalmente de los que están a su alrededor”, “No sé lo que no es afectivo en esa edad”</p> <p>B) “El reconocimiento de sus compañeros, el reconocimiento de los adultos, el ver que sus esfuerzos y su trabajo y su forma de ser es recompensada”</p> <p>C) “Desde que nacemos tenemos la necesidad de afecto”, “(mostrar y recibir afecto con besos) es una necesidad y una conducta afectiva que ellos manifiestan y demandan y yo respondo con naturalidad”</p> <p>D) “Hay niños que tienen carencias afectivas y entonces a ti como maestra te buscan ese lado del cariño, del abrazo, del beso”</p>
1.5	<p>B) “Sí”, “Les interesa todo”</p>
2.1	<p>A) “También igual, desde un principio”</p> <p>B) “Desde la primera infancia, desde el principio” “Porque dentro del desarrollo sexual, entra el afectivo”</p>

Educación afectivo-sexual en la etapa de educación infantil: una revisión de proyectos y experiencias educativas.

	<p>C) “Yo creo que más tarde”, “Desde muy pequeñitos”, “En torno a los dos - tres años comienzan las curiosidades en ese sentido”</p> <p>D) “No lo sé. ¿Después del nacimiento?”</p>
2.2	<p>A) “No habría que hacer la diferenciación entre sexual y afectivo, sino simplemente afectivo” “(masturbarse) es una forma de auto... asegurarse o concienciarse de eso”</p> <p>B) “(El entorno)... efectivamente, de los primordiales”, “Tu educación sexual, el propio concepto que tengas de ti mismo”</p> <p>C) “El enfoque que se le da por parte de la familia en un primer momento”, “Que no sea un tema tabú”, “Hablar con ellos con total naturalidad”</p> <p>D) “La educación que te dan tus padres, en la escuela, tus vivencias personales”</p>
2.3	<p>A) “Para el que lo recibe, el familiar”, “Para los que lo dan, influye muchísimo el factor social” “Somos los adultos los que estamos condicionando” “Esa diferenciación (estereotipada) yo creo que se le hace más al niño”, “lo mismo que hemos dicho de estereotipos. Porque si los tienen...”</p> <p>B) “La manera en como respondamos a esos primeros momentos, a sus preguntas, a sus inquietudes”, “pueden vivirlo de una manera natural o incluso con culpabilidad”</p> <p>C) “ (El factor más determinante) La familia”, “ En la familia pueden empezar antes que en el cole, porque hay educación afectivo-sexual desde el principio”</p>
2.4	<p>A) “Las sexuales aquí yo creo que es un todo”, “No hay una diferenciación”</p> <p>B) “Afectivamente lo mismo que sexualmente”, “El reconocimiento de sus compañeros, el reconocimiento de los adultos, el ver que sus esfuerzos y su trabajo y su forma de ser es recompensada”</p> <p>C) “Descubrir su cuerpo, las sensaciones”, “No son las que puede tener una persona adulta pero esas curiosidades que ellos tienen vienen también por la necesidad que tienen de saber”, “Necesidad de encontrar respuesta, de conocerse a ellos mismos”, “Cuando ellos empiezan a desarrollar su autoconcepto también implica la necesidad de conocer la parte sexual”, “Creo que es importante porque puede haber niños que se muestren más afines con el otro sexo o con las características físicas del otro sexo, y eso hay que trabajarlo desde pequeños”</p> <p>D) “ Y sexuales... igual han encontrado una vía de escape o de placer en lo que es la masturbación”</p>
2.5	<p>A) “Al principio no, pero después sí, y enseguida” “Los contenidos sexuales y que si los pedos”</p> <p>B) “Les interesa todo, y una parte de ese todo es el sexo claro. Su efecto, la relación entre ellos, todo”, “Te lo preguntan todo, sí”, “Preguntas sobre sexualidad desde luego”, “¿de dónde vienen los niños? ¿Por dónde sale el niño? ¿Cómo se ha metido ahí?”</p> <p>C) “Sí, sí muchísima”, “Ese grupo de alumnos tenía muchísima curiosidad porque tenían muchas mamás embarazadas”, “Tenían curiosidad por saber ese hermanito cómo había llegado a esa tripa y cómo era que estaba creciendo en esa tripa y luego, cuando nacían, pues cómo crecían”, “Hay cosas que no deben saber literalmente, porque no tienen esa necesidad de respuesta y porque a nivel de comprensión no lo van a entender; Normalmente sus preguntas no suelen ser algo inalcanzables para su edad, porque son muy próximas a su entorno”</p> <p>D) “Sí, claro. De hecho los preguntan”</p>

<p>3.1</p>	<p>A) “Preguntas sobre sexualidad”, “con la propia familia, ¿De dónde sales? ¿A dónde vas? ¿Cómo es?”, “Por ellos mismos no (se relacionan entre distintos sexos)”, “Alumnado que se muestra inseguro/a”, “Hay críos que tienen el comportamiento agresivo”, “Observar y tocar sus genitales”, “Mirar, esconderse”, “se juntan (relación entre el mismo sexo) por carácter”, “Alumno que presenta complejos corporales... en pequeños hay menos”, “Alumnado que se aísla”, “Que son así, introvertidos... y en cambio otros son más extrovertidos”, “Agresiones encubiertas, sí...se hace”, “Juegos sexuales... sí esto sí”, “Amistad intensa entre el alumnado... no. De cero a tres son muy individualistas. No son sociales. Luego sí”, “Vestirse con faldas, y al revés”, “Muestra de rechazo a su sexo biológico... Yo de críos no he tenido”, “Alumnado que se muestra agresivo... sí esto siempre se da”, “Es muy raro pero hay, el bullying”, “Exploración y contacto sexual entre los compañeros... sí”, “Rechazo a los niños... lo mismo que hemos dicho de estereotipos. Porque si los tienen... y hay veces que sí, y mucho”, “Alumnado que se muestra triste”, “Alumnado que manifiesta rabietas y llantos”, “Alumnado que es / ha sido víctima de abusos sexuales”, “Muestras afectivas”, “Alumnado con falta de control de esfínteres”, “Pero se dan casos. De que estás tranquilamente en una mesa y se están masturbando”, “Alumnado que muestra celos excesivos” “alumnado que muestra miedos o fobias, muchísimos”, “Porque cualquier tipo de relación, cualquier cosa que estén haciendo, es todo afectivo”</p> <p>B) “Preguntas sobre sexualidad desde luego, porque... -ay los niños ¿de dónde vienen?-", “Complejos personales, rendimiento, éxito... pues también pobrecitos”, “Alumnado que se muestra inseguro, sí”, “Pelos y agresiones físicas, también”, “Alumnado que presenta complejos corporales, también”, “Alumnado que se aísla, se aparta y juega solo, también”, “Agresiones encubiertas yo no he tenido”, “Juegos sexuales, sí. Mamás, médicos”, “Amistad intensa, sí”, “Alumnado al que le gusta jugar, vestirse de manera distinta a su sexo, sí; solo algunos”, “Alumnado que se muestra agresivo con otros niños/as, sí”, “Acoso escolar o bullying, yo por suerte no”, “Exploración y contacto sexual se refiere a la curiosidad; pues sí”, “Alumnado que se muestra triste, sí, sí”, “Manifiesta rabietas...sí; y rechazado... no”, “Muestras afectivas, sí.”, “Con falta del control de esfínteres, sí”, “Que muestra celos excesivos... sí; de su hermano”, “Que muestra miedos o fobias, sí”.</p> <p>C) “Empiezan a experimentar, que se observan mucho los unos a los otros, que incluso cuando tienen ya dos años tienden a tocarse en algunas ocasiones”, “Muchas las he visto este año; por el tipo de alumnos que tengo”</p> <p>D) “Se pelean”, “Conductas exploratorias, pues también”, “Alumnado que manifiesta rabietas y llantos continuos”,</p>
<p>3.2</p>	<p>B) “normalmente, bien”, “darle la importancia que creo que tiene”, “Desde la normalidad, las cosas que son normales, hay que tratarlas como lo que son”</p> <p>C) “Es algo que he naturalizado desde siempre, para mí es normal y así trato de transmitírselo a los niños”, “yo con las familias lo trato con normalidad”, “Lo afronto con naturalidad y normalidad”</p>
<p>3.3</p>	<p>A) “Hay que tener cuidado es en no incentivar que tú por ser chica -no sé qué-, o tú por tener -no sé qué- tengas que hacer...”, “Tú das una igualdad”, “Porque además hay que estar siempre al tanto”, “Yo creo que a todo hay que darle mucha normalidad. A toda la situación y vivir y no ver ni marcar tú las diferencias”, “De una manera muy general”, “Yo no lo incentivo”</p> <p>B) “Le quitas importancia, no lo demonizas”, “A veces la cuestión es ponerle palabras a lo que están haciendo”, “Todo con naturalidad”, “Contestar todas sus curiosidades”, “Yo en mi clase he contestado a lo que me han preguntado”, “Vamos respondiendo un poco a lo que ellos necesitan y a lo que ellos te demandan”</p>

Educación afectivo-sexual en la etapa de educación infantil: una revisión de proyectos y experiencias educativas.

	<p>C) “Yo soy bastante natural, les contesto con naturalidad a todo”, “yo les contesto a todo”, “Muchas veces lo han hablado entre ellos e incluso conmigo (referido a temas sexuales)”, “No les voy a reñir, ni cortar, ni modificar la conducta, jamás lo he hecho”, “Y siempre desde la normalidad, no le voy a prohibir que me haga esas preguntas, ni tampoco quiero que se quede con la duda”, “ (Ante la masturbación) Lo corto, no lo prohíbo ni cosas así pero intenso enseñar conductas alternativas e indicarles que lo pueden hacer, pero en otros lugares”</p> <p>D) “Intento... solucionarlas con la mayor naturalidad posible, pero si veo que es algo que se está escapando de mis manos y de mi campo, pues les digo que cuando sean más mayores y lo entiendan mejor, se lo explicaremos mejor; o que papá y mamá se lo sabrán explicar mejor”</p>
4.1	<p>A) “Es que es con todo”, “Es todo muy global, todo es lo mismo”, “La parte afectiva, y al mismo tiempo sexual, es diferente pero va todo conjunto”, “De las diferencias que hay entre uno y otro”, “Todo lo que hay en el entorno es afectivo”, “Es la formación personal”</p> <p>B) “En los más pequeñitos a conocer su cuerpo, cómo responde su cuerpo, las diferencias con el otro sexo”, “El cariño; puedes mostrar cariño a un niño o a una niña”, “Intentar quitarle también un poco los roles de niño, de niña”, “Las cuestiones sobre el conocimiento corporal, de las relaciones afectivas”, “Yo creo que todo, con tranquilidad, se pueden aplicar a infantil; a su nivel y a sus necesidades”, “De los sentimientos y todo esto... que también forma parte de la educación afectivo-sexual”</p> <p>C) “Relaciones de pareja también, eso en clase lo hemos tratado”, “Incluso relaciones homosexuales”, “(Complejos corporales) pero es importante y también se da en infantil”, “Alumnado que se aísla, se aparta y juega solo”, “Además entre el alumnado ahora, la diversidad familiar es muy amplia; hay niños que tienen casos de homosexualidad en sus familias y lo normalizan, incluso en el juego simbólico cuando juegan a papás y mamás, a veces son dos papás o dos mamás”, “darles cariño, proporcionar afecto y enseñarle cómo transmitir el cariño a los demás, cómo comportarse con personas que queremos, que hay diferentes formas de querer”, “responder a las preguntas y curiosidades que tienen los niños”, “El tema emocional es importantísimo porque sí que hay niños que tienen muchas dificultades para gestionar la frustración o la rabia”</p> <p>D) “La relación entre niños y niñas, las relaciones entre ellos, cómo se comportan, cómo se tratan, cómo se cuidan”, “Los aspectos familiares”, “Relación con nosotros (profesores)”, “Relación entre ellos (con sus iguales)”</p>
4.2	<p>A) “De todos”, “Un trabajo común”, “La sociedad de alrededor lo que les va a formar”, “Con los abuelos, o con cuidadores o en un centro”, “Todos los entornos y hasta ellos mismos, están encaminados a formarles en esa relación”, “Aquí hay que diferenciar de lo que es escuela, de lo que es casa”, “Hay diferentes tipos de roles y diferentes tipos de enseñanzas” “En la escuela hay que enseñar y educar”, “Y los padres a lo mejor no son los que eduquen tanto, pero son los que influyen más” “Pienso que todo es muy global. No marcaría nunca diferencias de cuándo tienes que empezar a darle enseñanza afectivo-sexual”, “Es otra de las cosas que no tienes que olvidar, que lo tienes que llevar muy mental”</p> <p>B) “En principio, la responsabilidad la tienen los padres”, “La responsabilidad última es de la familia pero que la escuela tiene una parte importante”, “ (enseñar contenidos afectivo-sexuales) Desde tres años”</p> <p>C) “En algunos casos el modelado familiar no es el adecuado por eso hay que darles otros ejemplos”, “Las dos. Absolutamente”, “la familia puede empezar antes que en el cole”, “Escuela y familia deben ir de la mano”</p> <p>D) “Ambos (familia y escuela) pero siempre en una misma línea”, “Cada familia lo transmitirá de una forma”</p>

4.3	<p>A) “Alumnado que es / ha sido víctima de abusos sexuales... de estos hay pero es muy difícil detectarlos”, “Hay momentos en los que te ves muy competente, y hay momentos en que ves que no sabes por dónde tirar, no sabes por dónde ir, y no sabes lo que estás haciendo”, “En cualquier momento... vas a errar”, “No sé mucho, nunca me acuerdo de lo de las legislaciones”, “Hay que hacerlo (impartir EAS)”, “A mí personalmente... nada de nada (recibir formación en la titulación)”</p> <p>B) “Hacemos lo que podemos y lo mejor que podemos”, “He hecho algún curso, he hecho alguna cosa, pero me cuesta mucho decir lo de que soy competente”, “Lees cosas que te intentas informar, que hablas con gente”</p> <p>C) “Yo tengo claro como maestra que educo a los niños para entender la realidad de su entorno y la homosexualidad es parte de ella”, “Yo por ejemplo el tema afectivo sí lo abarqué en la universidad en las asignaturas de psicología, pero el tema sexual no lo recuerdo”, “Tampoco recuerdo que nadie en la carrera nos enseñase cómo abordar este tema en la práctica del aula”, “Muchas cosas que aprendes de ser maestro las aprendes cuando estás en el aula, no en el universidad”, “Si me limitasen (en cuanto a lo que puedo o no puedo enseñar), no estaría donde estoy”, “El tema de la sexualidad es algo que tengo tan asimilado y normalizado que me sale natural y espontáneo trabajarlos con ellos en el aula”</p> <p>D) “Yo creo que no sería competente porque me falta formación”</p>
4.4	<p>A) “Pero me suena que sí que hay, sí. Y más desde hace un tiempo a esta parte”, “Se ha dado pero sin concreción”, “Empezaron con todo esto con las materias transversales”, “siempre he considerado que había un apartado que era como lo de transversalidad, que era donde se reconocía este campo”</p> <p>B) “¿Obligatorio? Pues no lo sé”</p> <p>C) “No conozco nada más fuera del currículum”, “Una cosa es la legislación y otra cosa es lo que se hace en la realidad”</p> <p>D) “No, ni idea”</p>
4.4.1	<p>B) “Formaba parte del currículum trasversal, con lo cual estaba y formaba parte del currículum”, “Te daba un espacio para trabajarlos de forma global”</p> <p>C) “En el currículo de infantil de Aragón, cuando refiere el bloque de conocimiento de sí mismo, ahí va implícito el conocerse su propio cuerpo y su sexualidad”, “Y luego también el tema del conocimiento del entorno creo que ahí está implícito el afecto, de cómo relacionarte con tu entorno”.</p> <p>D) “Si están en el currículum lo tendríamos que trabajar “obligatorio”</p>
4.5	<p>A) “Beneficios es total”</p> <p>C) “Es importante que sea un tema que se naturalice desde el primer momento porque les ayuda (a los niños) a seguir evolucionando”</p> <p>D) “Yo creo que sí. Todo lo que se trabaja en... todo lo que se trata en la escuela y a modo diario, es para el crecimiento personal”</p>
4.5.1	<p>A) “Porque es la base de la formación personal de los críos”, “para eso hay que educar (para que puedan discernir lo positivo/negativo de la sexualidad)”</p> <p>B) “Por lo menos para darles el vocabulario preciso para ayudarles a poner un nombre a una emoción”, “Les ayuda a crear su propia personalidad, su propia manera de actuar después, y eso</p>

Educación afectivo-sexual en la etapa de educación infantil: una revisión de proyectos y experiencias educativas.

	<p>evidentemente les hará y les marca un camino hacia la manera de ser afectivamente”</p> <p>D) “Yo creo que es un aspecto bastante importante porque es esencial para su socialización”, “A la larga se les ve, que en la historia de resolución de conflictos, de cómo te sientes y cómo hacer sentir a los demás, funciona”</p>
4.6	<p>A) “La reproducción humana”, “La propia familia”, “Las relaciones sexuales... yo esa no la veo”, “Emociones y sentimientos”, “Orientación del deseo sexual y la diversidad... de la diversidad sí”, “sexualidad en personas con discapacidad... No. Amores y desamores sí. Relaciones de pareja...no. Coeducación y diferencias fisiológicas... eso sí”, “Las relaciones de pareja, yo eso no”, “Los abusos sexuales, es que con ellos igual era muy importante trabajarlos con ellos en clase y trabajarlos”, “Hasta en el lenguaje y todo. En los dibujos, que no sean sexistas, que no sean homófobos, etc.”</p> <p>B) “Emociones y sentimientos es importantísimo”, “Abusos sexuales me parece muy importante”, “Todo se puede trabajar porque te surge en el día a día en el aula”, “Excepto zonas erógenas, eso ya solo si surge”</p> <p>C) “Lo veo importante empezarlo en tres años”, “En la reproducción humana... me parece muy importante que entiendan dónde y cómo se desarrolla un bebé para que entiendan de dónde vienen y cómo han sido ellos antes”, “Y las relaciones sexuales pues lo mismo... hay que naturalizar que papá y mamá pueden darse un beso o estar en la cama durmiendo juntos o que hay relaciones del mismo sexo”, “Las emociones y sentimientos creo que es un tema importantísimo”, “Transmitirles y modelar en la igualdad”, “Hay que trabajar la libertad de las relaciones personales, la diversidad”, “Concepto de intimidad”, “Abusos sexuales yo... sí que abordaría el hecho de que los niños pudiesen identificarlo”, “(Zonas erógenas) sí lo abordaría porque hay veces que hay niños con mayor exploración sexual en público”</p> <p>D) “Todo adaptado a su nivel yo creo que sería esencial (impartirlo) desde infantil”, “La anatomía sexual lo dejaría más de cara a primaria”, “Reproducción humana, relaciones sexuales... no creo que lo entiendan y no están preparados”, “Emociones y sentimientos sí que lo trataría”, “Orientación del deseo sexual... no”, “Los roles sexuales también los trataría (siguiendo enfoque de igualdad)”, “Sexualidad con personas con discapacidad... no”, “Abusos sexuales... sí. Los trataría pero, muy adaptado a su edad; ellos son dueños de su propio cuerpo y que ellos pueden hacer con su cuerpo lo que quieran pero nadie les puede tocar” , “Los tipos de familia también lo trataría; se pueden encontrar familias que tienen dos mamás o dos papás, o que solo tienen una mamá o un papá”, “Diferencias fisiológicas entre niños y adultos... también lo tratamos”, “Zonas erógenas pues no”.</p>
4.7	<p>A) “Un cinco”, “Trabajarlo, lo trabajo”</p> <p>B) “Cinco”, “Antes que las obligaciones hay que formar al docente”</p> <p>C) “Cinco”, “Yo creo que debería ser obligatorio”, “El tema afectivo considero que es algo que se trabaja en todos sitios, puesto que te sale de ti mismo”, “Yo creo que este tipo de actividades debería ser obligatorio en todos los colegios, debería haber un programa que lo regulase”</p> <p>D) “Cinco”</p>
4.8	<p>A) “Un cinco”</p> <p>B) “Cinco”</p> <p>C) “Cinco”</p> <p>D) “Cinco” “Si los maestros no tenemos formación...”</p>

4.9	<p>A) “Cuatro”, “Cuánto he tenido yo de necesidad. Pues chica, pon un cuatro... porque tampoco sé yo...”</p> <p>B) “Cinco”</p> <p>C) “Cuatro”, “No sería el primer curso que elegiría... porque normalizo la situación y ya lo trabajo en el aula”, “Si hubiese alguna formación en el centro de que viniese algún especialista, pues sí que asistiría”</p> <p>D) “Un cinco”</p>
4.10	<p>A) “Cuatro”</p> <p>B) “Cinco”, “Aquí lo hemos hecho, surgió la necesidad y lo hicimos”</p> <p>C) “Un cinco”</p> <p>D) “Cuatro”</p>
4.11	<p>A) “Cuatro”, “Prepararlos... hombre, siempre lo llevas. Es más, cuando vas a hacer cualquier tipo de programación”</p> <p>B) “Cinco”, “Lo hicimos, además siguiendo un poco estos mismos pasos, tal, tal, tal y luego diseñar y preparar el material”</p> <p>C) “Cinco”, “Si encontrase que hay una curiosidad común o algo persistente, sí lo haría”</p> <p>D) “Cinco”</p>
4.12	<p>A) “Hay que hacer mucho en este terreno (concretar legislativamente)”, “Hay que hacerla mucho más consciente de lo que estás haciendo (impartirla)”, “Con esto lo que hay que tener es muchísimo cuidado porque a lo mejor estás introduciendo... En vez de sacar igual estás metiendo algo”, “La segregación de sexos... los uniformes”</p> <p>B) “Creo que depende a lo mejor de la actitud del profesor, de la sensibilidad que se tenga hacia el tema”, “Algunas veces sí que las familias suelen oponerse o echarse las manos a la cabeza por tratar según qué temas con los niños”, “Es necesario darles herramientas (a profesores y padres) y enseñarles diferentes formas de educar y de reaccionar ante sus necesidades y conductas sexuales (las de los niños)”</p> <p>C) “estoy segura que a otras familias no les hizo gracia (tratar contenidos afectivo-sexuales en el aula”, “hay veces que hacemos temas tabú de lo que no lo son”, “el currículum se queda muy cojo en cuanto a concreciones metodológicas o medios para desarrollar la práctica”, “Pero no te enseñan a cómo fomentar el apego entre los iguales, con sus compañeros. Ahí tampoco dan estrategias para eso”, “La formación de maestro está cojeando mucho”, “el tipo de centro”, “puede ser que por consignas de la dirección el tema sexual no se trabaje”, “el tipo de personalidad que tiene un profesor, su actitud y la edad”</p> <p>D) “A mí nadie me ha dicho -oye no hables de esto (contenido afectivo-sexual)-”, “no creo que por ser un C.R.A o un colegio de ciudad haya problemática”, “Si no tenemos formación, ¿cómo vamos a llegar a los alumnos”</p>
5.1	<p>A) “Hay que mirar esta parte que la teníamos como oculta, y hay que sacarla (enseñanza afectivo-sexual)”, “Un poco como innovador”, “Hay que hacerla mucho más consciente de lo que estás haciendo”, “Lo haces a nivel tan sencillo”,</p> <p>B) “Se utiliza mucho el campo visual, yo creo”</p> <p>C) “Todo el equipo didáctico del ciclo lo abordamos desde la naturalidad, dando espacio,</p>

Educación afectivo-sexual en la etapa de educación infantil: una revisión de proyectos y experiencias educativas.

	<p>respetando sus gustos, ofreciendo igualdad y libertad de juego a todo el alumnado, intentado no marcar excesivamente los estereotipos.”, “La tutora o el tutor; con el que se hace todo en el aula es con ella o él; eso no quita para que pueda complementarse con talleres impartidos por especialistas en momentos puntuales”</p> <p>D) “Emociones y sentimientos lo trabajamos ahora con lo del -Monstruo de colores-”, “De forma transversal. En etapas tan tempranas yo no he visto que hayan venido a dar charlas nadie ni nada”</p>
5.1.1	<p>A) “Si desde que estás en el aula, que les montas los dibujos... desde pequeños”, “Yo esto igual no lo trabajaría a ese nivel de algo concreto, como una unidad o eso, no lo trabajaría”, “Tienes que estar siempre llevándolo tú en la cabeza para no hacer distinciones y no marcar diferencias”, “Yo esto lo veo más... que lo controle... como modelo que no trabajarlo como aspecto”, “Lo que hay que hacer es ser tú consciente de lo que haces y dices, y dar roles a cada uno”, “Igual en una asamblea, hablar de los temas... a lo mejor así, a lo mejor así es más fácil”</p> <p>B) “Cuando yo lo hacía formaba parte del currículum transversal”, “Ya que hablamos pues eso, del conocimiento del cuerpo, de cómo se llaman las partes del cuerpo; Bueno pues la vulva también se llama vulva y el pene se llama pene”, “Desde la normalidad”, “Además del día a día y de las curiosidades de los niños, sí que lo vas introduciendo con dibujos, cuentos, fichas”, “Hay muchísimos temas en los que lo puedes ir metiendo”, “A mí me gusta más transversal; yo normalmente lo he trabajado así”, “Hay muchas cosas que van surgiendo en el día a día y cuando surgen las tratamos”, “Concretando objetivos sobre esto y que lo que trabajamos tenga una finalidad, eso sí”, “No hay que estipularlo en un marco determinado de tiempo, eso tiene que ser más abierto, más flexible”, “en estas cosas creo que tienes que ser tú la que esté muy pendiente de llevarlo en la cabeza y acordarte (de tratarlo)”</p> <p>C) “Esa pregunta la trasladé a la asamblea, lo hablamos y les expliqué que sí se podía, porque es la realidad”, “Además de hablarlo, eso también se transmite mucho con el ejemplo y el ser modelo”, “Nosotros hicimos un taller con una asociación que hay en Zaragoza que trabaja estos temas en los centros educativos”, “Ese taller lo repetimos cada año”</p> <p>D) “ Sí los he trabajado de forma transversal”</p>
5.2	<p>A) “Se encuentran (diferencias). Bastantes.”, “Te tienes que adaptar al contexto”, “En la (educación) pública una cosa muy buena que tenemos es que no tenemos la segregación de sexos ni tenemos... los... uniformes, marcando diferencias entre chicos y chicas”, “Depende de según en qué zonas vivas”, “Depende mucho del grupo social del colegio”</p> <p>B) “El nivel cognitivo”</p> <p>D) “En los sitios por donde me he movido (colegios concertados) ha sido muy tabú y no se ha hablado de ello”, “Independientemente de la creencia de cada familia, cada familia lo transmitirá de una forma”</p>
5.2.1	<p>A) “(No tienen la capacidad cognitiva suficiente como para verlo de una manera realista) exacto y no saben discernir”</p> <p>B) “Hombre sí, no tiene nada que ver infantil ordinaria con este centro (educación especial)”, “El nivel cognitivo y en las necesidades de cada niño”</p> <p>C) “generalizan todo y no son capaces de distinguir”</p> <p>D) “Lo que dificulta es el nivel de entendimiento del alumnado”</p>
5.3	<p>B) “Tuvimos una persona que vino a darnos la formación al colegio durante varios días, y a partir de ahí nos distribuimos en grupos”, “Se involucró a los padres”, “Se les hizo un curso de formación para padres”</p>

	<p>C) “Fue el proyecto de un trimestre”, “Se abordó desde la fecundación, al nacimiento y a los cuidados del bebé una vez que nace”, “trajeron bebés reales a clase para cambiarles el pañal, darles crema, prepararon biberones y papillas, compararon tripas de madres embarazadas y ecografías reales y en 3D, también comprobaron el peso del bebé en la tripa comparándolo con objetos reales de su día a día”</p>
5.3.1	<p>A) “Es muy diferente trabajarlo en un sitio o en otro”</p> <p>B) “Sí, fue aquí (modalidad ordinaria, público)”, “Siempre en el específico (educación especial). En otros centros donde he trabajado, no. Podías llevar a cabo cosas pero lo que era un proyecto como tal, no”.</p> <p>C) “Fue aquí en el cole (concertado religioso)”</p>
5.3.2	<p>B) “La mayoría de profesores del centro”, “Participaron los padres”</p> <p>C) “Los tutores de las respectivas clases... de forma voluntaria”, “Mamás embarazadas”</p>
5.3.3	<p>B) “Fue en todo el centro”</p> <p>C) “En tres años, primero de infantil”</p>
5.3.4	<p>A) ““Tú te puedes enriquecer, y además, de eso, vas construyéndote tú y tu forma de trabajar”, “Te vas reeducando y reinventando sobre el camino”</p> <p>B) “Había esa necesidad”, “Era una necesidad global, de centro que vimos en diferentes etapas educativas”, “Decidimos formarnos”</p> <p>C) “Los celos ante los hermanos y cómo influía eso en la conducta y el clima en el aula y en casa, también era una preocupación de las familias”, “Ese grupo de alumnos tenía muchísima curiosidad porque tenían muchas mamás embarazadas”</p>
5.3.5	<p>B) “Tenemos que formarnos para poder adaptarlo (la bibliografía, el material)”, “Intentar preparar algo, adaptar el material que existía en el mercado para dirigirlo a nuestros chicos”</p>
5.3.6	<p>B) “Pero yo creo que sí, que lo pones en práctica y cosas que te has planteado para ellos, con mayor o menor éxito, pero sí que hay resultados positivos”, “La capacidad de mejorar mi propia práctica”</p> <p>C) “Se quería que los niños comprendiesen porqué un bebé, un hermano pequeño, necesita tantos cuidados y demanda tanta atención”, “Se buscaba que su conducta en casa no fuese de celos sino de cooperación y responsabilidad ante el cuidado y la ayuda para cuidar a su hermano”, “Fomentar la autonomía también”</p>
6.1	<p>A) “Siguiendo un enfoque global... Es muy general”, “No me acuerdo”</p> <p>B) “No te sabría decir cuántos en total, no sé tres o cuatro (proyectos) por lo menos”, “Hicimos ese un poco más enfocado a lo sexual, pero la parte afectiva... también hemos hecho alguna cosa más”, “Hay varias”</p>
6.2	<p>A) “En las dos (diseño y práctica)”, “Tienes que hacer las programaciones y luego tienes que llevarlas a la práctica”</p> <p>B) “En las dos (diseño y práctica”.</p>
6.3	<p>A) “Cuando lo tienes claro que tienes que hacer una cosa, lo intentas y lo haces”, ““Tú te puedes enriquecer, y además, de eso, vas construyéndote tú y tu forma de trabajar”</p> <p>B) “La necesidad, ver que me faltaba formación y herramientas para poder trabajarlo en el aula”, “Si tienes muy claro que es algo importante para ellos, no se te puede olvidar, ahí también creo que depende mucho de ti”</p>
6.4	<p>A) “El entorno que tengas”, “El entorno social sí que te ha podido condicionar, afectar mucho”,</p>

Educación afectivo-sexual en la etapa de educación infantil: una revisión de proyectos y experiencias educativas.

	<p>“El qué dirán los padres”</p> <p>B) “Fue mucho trabajo”, “Alumnos tan diferentes que lo que preparas para uno no te sirve para otro”, “Tuvimos que hacer un abanico muy amplio de cosas para trabajar”,</p>
6.5	A) “Sí tiene beneficios”
6.6	<p>A) “Formación en las carreras universitarias”, “Cursos estos de formación que se hacen en los centros... los presenciales”, “facilitar esos grupos de formación presencial”</p> <p>B) “Nos tienen que meter esto como obligatorio es a los profesores y hacemos entender que eso es importante”, “Formar a los futuros docentes”, “Creo que faltan escuela de padres para educar y formar también a los padres”, “La formación de padres es muy importante, para trabajar todos a una; a veces sus reacciones es por falta de formación, no saben lo mismo que un profesor sobre desarrollo”</p> <p>C) “Yo creo que este tipo de actividades debería ser obligatorio en todos los colegios, debería haber un programa que lo regulase”</p> <p>D) “creo que se debería de formar más a los maestros”</p>
6.6.1	<p>B) “Lo que tenemos que pensar... es que los niños desde pequeñitos están despertando su sexualidad”, “La escuela de padres... es necesario darles herramientas y enseñarles diferentes formas de educar y de reaccionar ante sus necesidades y conductas sexuales”</p> <p>C) “Pero en el tema sexual creo que sí debería haber (más concreción en el currículum), sobre todo en cuanto a identificación de género, a sentimientos encontrados con tú propio cuerpo, roles y estereotipos que asimilan los niños”</p>
7.1	<p>A) “Siguiendo un enfoque global... Es muy general. Estoy mirando a ver si hemos hecho alguna cosa muy específica de marcar, pero no”</p> <p>D) “No (en referencia a observación o posibilidad de participación)”</p>
8.1	<p>A) “Yo no (he difundido o publicado mis proyectos)”, “Considero que es importante, que se hable entre los compañeros porque en la parte de crítica vas a sacar mucha información”, “Es interesante dejarlo reflejado, porque hay muchas cosas que se están trabajando y no se enseñan”</p> <p>B) “Nunca registramos nada”, “Lo que nos va es la práctica. A nosotros lo del papeleo... no”, “A nosotros lo que nos interesa es que los chicos aprendan esto (en referencia a cualquier proyecto), pues lo hacemos y ya está”</p> <p>C) “Nosotros no lo publicamos porque nunca han publicado en ese tipo de registros los proyectos”, “Nosotros sí que hacemos jornadas y experiencias educativas donde se comparte y se expone el proyecto y se difunde el material.”</p> <p>D) “Lo puedes divulgar de muchas formas, a través de redes sociales o hablas con Aragón Televisión”</p>
8.2	<p>B) “Supone quitarte tiempo de tus alumnos, de tus chicos, de prepararles cosas para ellos”</p> <p>C) “Ahora hay difusión sin necesidad de publicarlo oficialmente”</p> <p>D) “La desinformación. Igual no saben que hay una opción de que se pueda colgar o, no lo sé”, “Al ser un tema tan novedoso... los centros al no estar muy seguros de lo que tengan, no lo quieren exponer de cara al público”,</p>
8.3	B) “Facilitando toda la burocracia”, “Ahora a lo mejor se hace más por internet, los blogs de los coles”, “Sin darle copyright ni reconocimiento”

Anexo 7. Cuestionarios previos rellenos por las participantes.

CUESTIONARIO PREVIO: INFORMACIÓN GENERAL	
<div style="border: 1px solid red; padding: 2px; display: inline-block;">PARTICIPANTE -A-</div>	
Sexo: mujer – varón – otro Edad: 51 Años de experiencia docente: 34 Titulación universitaria: licenciatura geografía e historia - Diplomatura magisterio Especialidad /es: ciencias / infantil <i>A continuación, indique la opción que mejor se ajuste a su situación. Puede seleccionar más de una opción de respuesta en las preguntas nº 6, 8, 9, 10, 12</i>	
ACTUALIDAD JUBILADA (contesta su último año de trabajo)	1. Tipo de centro donde trabaja actualmente: Público – Concertado – Ninguno
	2. Modalidad educativa en la que ejerce profesionalmente: Ordinaria – Especial Si trabaja en modalidad ordinaria...
	3. Ciclo en el que imparte clase: 0-3 años / 3-6 años
	4. Si trabaja en el ciclo 3-6, indique el curso en el que imparte clase: 1ª EI / 2ª EI / 3ª EI / todos
	5. Indique la edad cronológica del alumnado de su aula: Si trabaja en modalidad especial...
EXPERIENCIA PREVIA	6. Tipo/s de centro/s donde ha ejercido profesionalmente como docente: Público – Concertado – Ambos – Ninguno 7. Experiencia en C.R.A: SÍ - NO 8. Modalidad en las que ha ejercido profesionalmente como docente: Ordinaria – Especial – Ambas 9. Ciclos donde ha ejercido profesionalmente: 0-3 años / 3-6 años 10. Si tiene experiencia en el segundo ciclo, indique cursos en los que ha impartido clase: 1ª EI – 2ª EI – 3ª EI – Todos 11. ¿Ha recibido formación en educación afectivo-sexual?: SÍ – NO 12. En caso de que responda afirmativamente a la pregunta anterior, indique una de las opciones: a) Dentro de mi formación universitaria en una asignatura de la carrera. O en cursos para la habilitación docente. b) Formación a través de cursos específicos ofrecidos en centros de formación de profesorado, u otros organismos colectivos. c) En cursos de experto y/o máster, congresos, etc. d) Otros (especifique cuál): _____
	Formación afectivo-sexual

CUESTIONARIO PREVIO: INFORMACIÓN GENERAL		PARTICIPANTE -B-
Sexo: mujer – varón – otro Edad: 53 Años de experiencia docente: 30 Titulación universitaria: Diplomada en Magisterio Especialidad /es: P.T. A.L., Infantil, Primaria <i>A continuación, indique la opción que mejor se ajuste a su situación. Puede seleccionar más de una opción de respuesta en las preguntas nº 6, 8, 9, 10, 12</i>		
ACTUALIDAD	1. Tipo de centro donde trabaja actualmente: Público – Concertado – Ninguno 2. Modalidad educativa en la que ejerce profesionalmente: Ordinaria – Especial Si trabaja en modalidad ordinaria... 3. Ciclo en el que imparte clase: 0-3 años / 3-6 años 4. Si trabaja en el ciclo 3-6, indique el curso en el que imparte clase: 1º EI / 2º EI / 3º EI Si trabaja en modalidad especial... 5. Indique la edad cronológica del alumnado de su aula: Entre 7 y 9 años	
	6. Tipo/s de centro/s donde ha ejercido profesionalmente como docente: Público – Concertado – Ambos – Ninguno 7. Experiencia en C.R.A.: SÍ - NO 8. Modalidad en las que ha ejercido profesionalmente como docente: Ordinaria – Especial – Ambas 9. Ciclos donde ha ejercido profesionalmente: 0-3 años / 3-6 años 10. Si tiene experiencia en el segundo ciclo, indique cursos en los que ha impartido clase: 1º EI – 2º EI – 3º EI – Todos 11. ¿Ha recibido formación en educación afectivo-sexual?: SÍ – NO 12. En caso de que responda afirmativamente a la pregunta anterior, indique una de las opciones: a) Dentro de mi formación universitaria en una asignatura de la carrera. O en cursos para la habilitación docente. b) Formación a través de cursos específicos ofrecidos en centros de formación de profesorado, u otros organismos colectivos. c) En cursos de experto y/o máster, congresos, etc. d) Otros (especifique cuál): _____	
EXPERIENCIA PREVIA	Formación afectivo-sexual	

CUESTIONARIO PREVIO: INFORMACIÓN GENERAL

PARTICIPANTE –C–

Sexo: **mujer** – varón – otro Edad: **27** Años de experiencia docente: **4**

Titulación universitaria: **Maestra de Educación Infantil** Especialidad /es: **infantil**

A continuación, indique la opción que mejor se ajuste a su situación. Puede seleccionar más de una opción de respuesta en las preguntas nº 6, 8, 9, 10, 12

ACTUALIDAD	<p>1. Tipo de centro donde trabaja actualmente: Público – Concertado – Ninguno</p> <p>2. Modalidad educativa en la que ejerce profesionalmente: Ordinaria – Especial</p> <p>Si trabaja en modalidad ordinaria...</p> <p>3. Ciclo en el que imparte clase: 0-3 años / 3-6 años</p> <p>4. Si trabaja en el ciclo 3-6, indique el curso en el que imparte clase: 1º EI / 2º EI / 3º EI</p> <p>Si trabaja en modalidad especial...</p> <p>5. Indique la edad cronológica del alumnado de su aula:</p>
	<p>6. Tipo/s de centro/s donde ha ejercido profesionalmente como docente: Público – Concertado – Ambos – Ninguno</p> <p>7. Experiencia en C.R.A: Sí - NO</p> <p>8. Modalidad en las que ha ejercido profesionalmente como docente: Ordinaria – Especial – Ambas</p> <p>9. Ciclos donde ha ejercido profesionalmente: 0-3 años / 3-6 años</p> <p>10. Si tiene experiencia en el segundo ciclo, indique cursos en los que ha impartido clase: 1º EI – 2º EI – 3º EI – Todos</p> <p>11. ¿Ha recibido formación en educación afectivo-sexual?: Sí – NO</p> <p>12. En caso de que responda afirmativamente a la pregunta anterior, indique una de las opciones:</p> <p>a) Dentro de mi formación universitaria en una asignatura de la carrera. O en cursos para la habilitación docente.</p> <p>b) Formación a través de cursos específicos ofrecidos en centros de formación de profesorado, u otros organismos colectivos.</p> <p>c) En cursos de experto y/o máster, congresos, etc.</p> <p>d) Otros (especifique cuál): _____</p>
EXPERIENCIA PREVIA	Formación afectivo-sexual

CUESTIONARIO PREVIO: INFORMACIÓN GENERAL	
PARTICIPANTE -D-	
Sexo: mujer – varón – otro Edad: 34 Años de experiencia docente: 11	
Titulación universitaria: Magisterio Especialidad /es: Infantil, Primaria, Inglés	
<i>A continuación, indique la opción que mejor se ajuste a su situación. Puede seleccionar más de una opción de respuesta en las preguntas nº 6, 8, 9, 10, 12</i>	
ACTUALIDAD	1. Tipo de centro donde trabaja actualmente: Público – Concertado – Ninguno
	2. Modalidad educativa en la que ejerce profesionalmente: Ordinaria – Especial
	Si trabaja en modalidad ordinaria...
	3. Ciclo en el que imparte clase: 0-3 años / 3-6 años
	4. Si trabaja en el ciclo 3-6, indique el curso en el que imparte clase: 1º EI / 2º EI / 3º EI
Si trabaja en modalidad especial...	
5. Indique la edad cronológica del alumnado de su aula:	
EXPERIENCIA PREVIA	6. Tipo/s de centro/s donde ha ejercido profesionalmente como docente: Público – Concertado – Ambos – Ninguno
	7. Experiencia en C.R.A: SÍ - NO
	8. Modalidad en las que ha ejercido profesionalmente como docente: Ordinaria – Especial – Ambas
	9. Ciclos donde ha ejercido profesionalmente: 0-3 años / 3-6 años
	10. Si tiene experiencia en el segundo ciclo, indique cursos en los que ha impartido clase: 1º EI – 2º EI – 3º EI – Todos
	11. ¿Ha recibido formación en educación afectivo-sexual?: SÍ - NO
	12. En caso de que responda afirmativamente a la pregunta anterior, indique una de las opciones:
	a) Dentro de mi formación universitaria en una asignatura de la carrera. O en cursos para la habilitación docente.
	b) Formación a través de cursos específicos ofrecidos en centros de formación de profesorado, u otros organismos colectivos.
	c) En cursos de experto y/o máster, congresos, etc.
	d) Otros (especifique cuál): _____

Anexo 8. Respuestas señaladas en las preguntas nº8 y nº17 de la entrevista.

PARTICIPANTE: A FECHA: 26-05-19

Pregunta nº 8. Conductas sexuales en el alumnado de educación infantil (López, 2015)

1. Preguntas sobre sexualidad	X
2. Relaciones entre distinto sexo	X
3. Desigualdades entre niños y niñas	X
4. Complejos personales (rendimiento, éxito)	X
5. Alumnado que se muestra inseguro/a	X
6. Peleas y agresiones físicas entre ellos/as	X
7. Conductas exploratorias propias: observar y tocar sus genitales	X
8. Relaciones entre el mismo sexo	X
9. Alumnado que presenta complejos corporales	X
10. Alumnado que se aísla, se aparta y juega solo/a.	X
11. Agresiones encubiertas (insultos, burlas)	X
12. Juegos sexuales (papás y mamás; médicos; novios)	X
13. Amistad intensa entre alumnado	X
14. Alumnado que le gusta jugar, vestirse o comportarse de manera distinta a su sexo	X
15. Alumnado que muestra rechazo a su sexo biológico	X
16. Alumnado que se muestra agresivo/a con otros niños/as	X
17. Acoso escolar o Bullying	X
18. Exploración y contacto sexual entre alumnos	X
19. Rechazo a niños/as que manifiestan conductas distintas a sus respectivos roles sexuales de masculinidad/feminidad	X
20. Alumnado que se muestra triste	X
21. Alumnado que manifiesta rabietas y llantos continuos	X
22. Alumnado que es / ha sido víctima de maltrato o abuso sexual en casa	X
23. Muestras afectivas entre ellos/as: besos y abrazos	X
24. Alumnado rechazado por el grupo-clase	X
25. Alumnado con falta de control de esfínteres (enuresis o encopresis)	X
26. Masturbación pública frecuente	X
27. Alumnado que muestra celos excesivos (celotipias)	X
28. Alumnado que se muestra con miedos y/o fobias	X

PARTICIPANTE: A FECHA: 26-05-19

Pregunta nº 17 a. Contenidos afectivo sexuales

Anatomía sexual	X
Reproducción humana	X
Relaciones sexuales	X
Emociones y sentimientos	X
Orientación del deseo sexual y diversidad	X
Sexismo	X ?
Roles sexuales	X ?
Homofobia	X
Sexualidad en personas con discapacidad	X
Abusos sexuales	X ??
Amores y desamores	X
Relaciones de pareja	X
Tipos de familia	X
Identidad sexual	X
Aceptación corporal	X
Coeducación	X
Diferencias fisiológicas y sexuales entre niños y adultos	X
Zonas erógenas	X

PARTICIPANTE: B FECHA: 30-05-19

Pregunta nº 8. Conductas sexuales en el alumnado de educación infantil (López, 2015)

1. Preguntas sobre sexualidad	X
2. Relaciones entre distinto sexo	X
3. Desigualdades entre niños y niñas	X
4. Complejos personales (rendimiento, éxito)	X
5. Alumnado que se muestra inseguro/a	X
6. Peleas y agresiones físicas entre ellos/as	X
7. Conductas exploratorias propias: observar y tocar sus genitales	X
8. Relaciones entre el mismo sexo	X
9. Alumnado que presenta complejos corporales	X
10. Alumnado que se aísla, se aparta y juega solo/a.	X
11. Agresiones encubiertas (insultos, burlas)	X
12. Juegos sexuales (papás y mamás; médicos; novios)	X
13. Amistad intensa entre alumnado	X
14. Alumnado que le gusta jugar, vestirse o comportarse de manera distinta a su sexo	X
15. Alumnado que muestra rechazo a su sexo biológico	X
16. Alumnado que se muestra agresivo/a con otros niños/as	X
17. Acoso escolar o Bullying	X
18. Exploración y contacto sexual entre alumnos	X
19. Rechazo a niños/as que manifiestan conductas distintas a sus respectivos roles sexuales de masculinidad/feminidad	X
20. Alumnado que se muestra triste	X
21. Alumnado que manifiesta rabietas y llantos continuos	X
22. Alumnado que es / ha sido víctima de maltrato o abuso sexual en casa	X
23. Muestras afectivas entre ellos/as: besos y abrazos	X
24. Alumnado rechazado por el grupo-clase	X
25. Alumnado con falta de control de esfínteres (enuresis o encopresis)	X
26. Masturbación pública frecuente	X
27. Alumnado que muestra celos excesivos (celotipias)	X
28. Alumnado que se muestra con miedos y/o fobias	X

PARTICIPANTE: B FECHA: 30-05-19

Pregunta nº 17 a. Contenidos afectivo sexuales

Anatomía sexual	X
Reproducción humana	X
Relaciones sexuales	X
Emociones y sentimientos	X
Orientación del deseo sexual y diversidad	X
Sexismo	X
Roles sexuales	X
Homofobia	X
Sexualidad en personas con discapacidad	X
Abusos sexuales	X
Amores y desamores	X
Relaciones de pareja	X
Tipos de familia	X
Identidad sexual	X
Aceptación corporal	X
Coeducación	X
Diferencias fisiológicas y sexuales entre niños y adultos	X
Zonas erógenas	X

Educación afectivo-sexual en la etapa de educación infantil: una revisión de proyectos y experiencias educativas.

PARTICIPANTE: C FECHA: 8/06/19

Pregunta nº 8. Conductas sexuales en el alumnado de educación infantil (López, 2015)

1. Preguntas sobre sexualidad	✓
2. Relaciones entre distinto sexo	✓
3. Desigualdades entre niños y niñas	✓
4. Complejos personales (rendimiento, éxito)	✓
5. Alumnado que se muestra inseguro/a	✓
6. Peleas y agresiones físicas entre ellos/as	✓
7. Conductas exploratorias propias: observar y tocar sus genitales	✓
8. Relaciones entre el mismo sexo	✓
9. Alumnado que presenta complejos corporales	~
10. Alumnado que se aísla, se aparta y juega solo/a.	~
11. Agresiones encubiertas (insultos, burlas)	✓
12. Juegos sexuales (papás y mamás; médicos; novios)	✓
13. Amistad intensa entre alumnado	✓
14. Alumnado que le gusta jugar, vestirse o comportarse de manera distinta a su sexo	✓
15. Alumnado que muestra rechazo a su sexo biológico	✓
16. Alumnado que se muestra agresivo/a con otros niños/as	✓
17. Acoso escolar o Bullying	✓
18. Exploración y contacto sexual entre alumnos	✓
19. Rechazo a niños/as que manifiestan conductas distintas a sus respectivos roles sexuales de masculinidad/feminidad	✓
20. Alumnado que se muestra triste	✓
21. Alumnado que manifiesta rabietas y llantos continuos	✓
22. Alumnado que es / ha sido víctima de maltrato o abuso sexual en casa	✓
23. Muestras afectivas entre ellos/as: besos y abrazos	✓
24. Alumnado rechazado por el grupo-clase	✓
25. Alumnado con falta de control de esfínteres (enuresis o encopresis)	✓
26. Masturbación pública frecuente	✓
27. Alumnado que muestra celos excesivos (celotipias)	✓
28. Alumnado que se muestra con miedos y/o fobias	✓

PARTICIPANTE: C FECHA: 8/6/19

Pregunta nº 17 a. Contenidos afectivo sexuales

Anatomía sexual	✓
Reproducción humana	✓
Relaciones sexuales	✓
Emociones y sentimientos	✓
Orientación del deseo sexual y diversidad	✓
Sexismo	✓
Roles sexuales	✓
Homofobia	✓
Sexualidad en personas con discapacidad	✓
Abusos sexuales	✓
Amores y desamores	✓
Relaciones de pareja	✓
Tipos de familia	✓
Identidad sexual	✓
Aceptación corporal	✓
Coeducación	✓
Diferencias fisiológicas y sexuales entre niños y adultos	✓
Zonas erógenas	✓

PARTICIPANTE: D FECHA: 13/06/19

Pregunta nº 17 a. Contenidos afectivo sexuales

Anatomía sexual	
Reproducción humana	
Relaciones sexuales	
Emociones y sentimientos	×
Orientación del deseo sexual y diversidad	
Sexismo	
Roles sexuales	×
Homofobia	
Sexualidad en personas con discapacidad	
Abusos sexuales	×
Amores y desamores	
Relaciones de pareja	
Tipos de familia	×
Identidad sexual	
Aceptación corporal	
Coeducación	
Diferencias fisiológicas y sexuales entre niños y adultos	×
Zonas erógenas	

PARTICIPANTE: D FECHA: 13/06/19

Pregunta nº 8. Conductas sexuales en el alumnado de educación infantil (López, 2015)

1. Preguntas sobre sexualidad	×
2. Relaciones entre distinto sexo	×
3. Desigualdades entre niños y niñas	×
4. Complejos personales (rendimiento, éxito)	
5. Alumnado que se muestra inseguro/a	
6. Peleas y agresiones físicas entre ellos/as	×
7. Conductas exploratorias propias: observar y tocar sus genitales	×
8. Relaciones entre el mismo sexo	
9. Alumnado que presenta complejos corporales	
10. Alumnado que se aísla, se aparta y juega solo/a.	×
11. Agresiones encubiertas (insultos, burlas)	
12. Juegos sexuales (papás y mamás; médicos; novios)	×
13. Amistad intensa entre alumnado	×
14. Alumnado que le gusta jugar, vestirse o comportarse de manera distinta a su sexo	
15. Alumnado que muestra rechazo a su sexo biológico	
16. Alumnado que se muestra agresivo/a con otros niños/as	×
17. Acoso escolar o Bullying	
18. Exploración y contacto sexual entre alumnos	
19. Rechazo a niños/as que manifiestan conductas distintas a sus respectivos roles sexuales de masculinidad/feminidad	
20. Alumnado que se muestra triste	
21. Alumnado que manifiesta rabietas y llantos continuos	
22. Alumnado que es / ha sido víctima de maltrato o abuso sexual en casa	
23. Muestras afectivas entre ellos/as: besos y abrazos	×
24. Alumnado rechazado por el grupo-clase	
25. Alumnado con falta de control de esfínteres (enuresis o encopresis)	×
26. Masturbación pública frecuente	×
27. Alumnado que muestra celos excesivos (celotipias)	
28. Alumnado que se muestra con miedos y/o fobias	

