



Universidad de Jaén

Centro de Estudios de Postgrado

COEDUCACIÓN Y EDUCACIÓN AFECTIVO SEXUAL. UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA ERRADICACIÓN DE VIOLENCIAS DE GÉNERO EN ADOLESCENTES DE 4º DE ESO

Alumno/a: García Roldán, Carmen

Tutor/a: Prof. Dña. Antonia García Luque

Dpto: Didáctica de las Ciencias

*A él, que me abandonó en este camino
y me enseñó a amar
y me ayudó a sanar*

RESUMEN

Este trabajo aborda el tratamiento didáctico de la educación afectivo sexual desde la escuela coeducativa. En la primera parte se realiza una fundamentación epistemológica sobre la escuela coeducativa, las cifras de violencia de género en adolescentes, sus causas y consecuencias y la importancia de la educación afectivo sexual en las escuelas como herramienta de cambio para la igualdad. En la segunda parte, se realiza el diseño de una Unidad Didáctica dirigida al alumnado de 4ª de la ESO y centrada en el estudio de las violencias machistas como paso principal para el fomento de nuevas conductas más igualitarias y equitativas. Para el abordaje de la unidad se propone la combinación de metodologías activas y expositivas. Para esto, se hará uso de trabajos cooperativos y herramientas didácticas que fomenten la motivación del alumnado. El objetivo principal es favorecer la igualdad de oportunidades desde la escuela coeducativa y formar al alumnado a vivir una sexualidad sana, responsable y libre de violencias de género.

Palabras clave: coeducación, educación afectivo sexual, violencia de género, pornosocialización, didáctica.

ABSTRACT

This paper analyses the didactic treatment of affective-sex education from the coeducational school. In the first section, an epistemological foundation on the coeducational school, the figures of gender violence in adolescents, its causes and consequences and the importance of affective-sexual education in schools as a tool for change for the equality is presented. The second section comprises a Didactic Unit devised for students in the 4th year of ESO, focusing on gender violence as a key means to enhance new egalitarian and equitable behaviors. As to the approach of active and expository methodologies. Hence, cooperative work and didactic tools that encourage student motivation will be used. The main objective of this dissertation is to promote equal opportunities from the coeducational school and to train students to live a healthy and responsible sexuality, free of gender violence.

Key words: coeducation, affective-sexual education, gender violence, pornosocialization, didactic.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	6
2. OBJETIVOS DEL TFM.....	7
3. FUNDAMENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA	8
3.1. Estado de la cuestión	8
3.1.1 ¿Escuela coeducativa o escuela mixta?	8
3.1.2. Educación afectivo sexual: materia coeducativa	12
3.1.3. Educación afectivo sexual para prevenir las violencias de género en jóvenes y adolescentes.	16
3.2.Estado de la cuestión del enfoque didáctico	20
4. PROYECCIÓN DIDÁCTICA	25
4.1. Justificación Legislativa	25
4.2 Contexto escolar.....	26
4.3. Contexto de aula	27
4.4. Elementos curriculares básicos.....	28
4.4.1. Objetivos	28
A) Objetivos generales de etapa.....	28
B) Objetivos específicos de materia	29
C) Objetivos didácticos.....	30
4.4.2. Competencias.....	31
A) Competencias clave.....	31
B) Competencias clave adaptadas a la materia	31
4.4.3 Contenidos.....	32
A) Contenidos generales	33
B) Contenidos específicos.....	33
4.4.4. Metodología.....	34
A) Principios metodológicos.....	34
B) Recursos.....	35
C) Temporalización y cronograma	36
D) Sesiones y actividades	39
4.4.5. Evaluación	49

<i>A)Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje</i>	<i>50</i>
<i>B) Instrumentos de Evaluación</i>	<i>53</i>
<i>C)Mapa de desempeño</i>	<i>57</i>
4.5. Elementos curriculares complementarios	62
4.5.1. Medidas de apoyo al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (ANEAE)	62
4.5.2. Elementos transversales	63
4.6. Innovación educativa	64
5. CONCLUSIONES.....	65
6. BIBLIOGRAFÍA.....	67
ANEXO I.....	75

1. INTRODUCCIÓN

El presente Trabajo Fin de Máster representa el desenlace al Máster de Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y enseñanza de Idiomas del curso académico 2021-2022, de la especialidad de Ciencias Sociales: Geografía e Historia, por la Universidad de Jaén.

En él se desarrolla una pequeña investigación sobre educación afectivo sexual y su correspondiente diseño dentro de una Unidad Didáctica atravesada por la coeducación y enmarcada dentro de los contenidos de la asignatura de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos para 4ª de ESO del IES Cumbres Altas.

Este interés nace suscitado de mi compromiso como mujer joven y feminista. Que tras mi paso por el centro educativo he detectado la carencia que el alumnado muestra dentro de la educación afectivo sexual. Y no solo la carencia, sino que muestran una necesidad ferviente de esta formación, puesto que se encuentran en una coyuntura de edad en la que comienzan a acceder a realidades de “adultos” y en muchas ocasiones, esas circunstancias no son formadas desde los centros educativos.

Es una realidad que en la actualidad cada vez aumentan más las cifras de violencias de género en adolescentes. Tan solo hace falta abrir la prensa o encender el telediario para observar los horrorosos episodios en oleada de violaciones múltiples, sobre todo en adolescentes. Sin olvidar, que la mayoría de las violencias no se denuncian, es decir, están invisibilizadas, pero ocurren. Y que la violación, por citar un ejemplo, es uno de los extremos de la violencia machista, es decir, existen diferentes tipos de violencias machistas de las que no se habla, pero dañan igualmente a las niñas y mujeres.

En relación con esto, diferentes estudios argumentan que el ascenso de violencias de género en adolescentes se debe a mitos y sesgos dentro de las formaciones de los y las jóvenes tienen sobre la sexualidad (Pérez y Candel, 2015), producidos por los déficits de la educación sexual tradicional enfocada exclusivamente al ámbito biológico. Además, otros estudios, indican que el acceso al consumo de pornografía se ha adelantado a los ocho años, y esta pornosocialización está provocando en nuestro alumnado la admisión de roles sexuales sexistas y violentos (Gil, 2021; Roldán, 2022; García Luque y De la Cruz, 2022).

De esta forma, se vuelve

absolutamente necesario empoderar a nuestras niñas y jóvenes, pero de nada sirve hacerlo si no se desmontan los cimientos de las desigualdades y no se expropia a los niños y jóvenes de los privilegios que poseen por haber nacido en una sociedad con (des)orden patriarcal. (García Luque y De la Cruz, 2022, p.35)

Por ello, este Trabajo Fin de Máster, incide en la necesidad de incorporar la coeducación como eje vertebrador, como enfoque de las actividades planteadas en esta Unidad Didáctica, como guía en la reflexión docente del *cómo* enseñamos, *qué* enseñamos y *para qué* lo enseñamos.

El trabajo que aquí presento propone por tanto una pedagogía feminista que lucha por la igualdad de oportunidades y un sistema escolar más equitativo. A través de la combinación de una metodología activa y expositiva, se busca hacer el temario atractivo y accesible a nuestro alumnado de cuarto la ESO, con el fin de brindarles las herramientas suficientes para la consecución de los objetivos marcados. Y apostando, además, por una evaluación formativa que prime la adquisición de competencias frente al aprendizaje memorístico.

Asimismo, busca formar a nuestras alumnas y alumnos dentro de la educación afectivo sexual, para ello, se plantea realmente indispensable *conocer* y *reconocer* los diferentes tipos de violencias machistas. Puesto que, sin el reconocimiento de estas, no tendrán siquiera la habilidad de *actuar* ante ellas. Así pues, en segundo lugar, este trabajo se enfoca en otorgar de herramientas a las chicas para enfrentarse y empoderarse y herramientas a los chicos para eliminar conductas violentas propias de una socialización machista y patriarcal.

2. OBJETIVOS DEL TFM

Objetivo general:

- Favorecer un sistema coeducativo, tanto para docentes como para el alumnado, y priorizar los aprendizajes prácticos en igualdad de género.

Objetivos específicos:

- Elaborar un marco teórico sobre coeducación y educación afectivo sexual y su importancia social y educativa.
- Romper con los prejuicios sobre la educación afectivo sexual dentro de la educación formal.
- Proponer un modelo de educación afectivo sexual aplicado a una Unidad Didáctica que represente una ruptura con la tradicionalidad biologicista de la educación sexual.

Como principal y único objetivo general para la elaboración de este Trabajo Fin de Máster, debemos destacar una preocupación docente que pretende llevar a las aulas un tema de ferviente actualidad. Mostrando la necesidad de un cambio urgente y la exigencia de implicación docente para ello. Es decir, debemos entender la coeducación como perspectiva vertebradora de nuestro quehacer docente y de la planificación y

diseño de la Unidad Didáctica, para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos y alumnas en materia de igualdad de género.

Uno de los objetivos específicos de este Trabajo Fin de Máster, versa en la elaboración de un marco teórico, un corpus científico e investigativo sobre la temática. Para subrayar la importancia de la innovación docente y aclarar la necesidad de una educación afectivo sexual para nuestro alumnado dentro de las aulas. Una formación docente que revalorice la educación afectivo sexual y su importancia de forma transversal para un íntegro desarrollo de las personas.

Este objetivo, está directamente relacionado con el segundo, aún más específico, el cual busca romper con la reticencia de los centros educativos para trabajar la educación afectivo sexual desde una perspectiva social y de las emociones, por encima, de la perspectiva tradicional biologicista. Revalorizar esta nueva perspectiva supone innovar en el currículo y romper con los sesgos tradicionales, que como hemos podido comprobar con el paso del tiempo, no han contribuido de forma beneficiosa a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En este sentido, de forma más específica, encontramos el tercer objetivo que busca contribuir a las diferentes propuestas sobre educación afectivo emocional. Para ello, se propone la realización de la Unidad Didáctica que aquí planteamos. Este objetivo, también representa un ejemplo más de la infinidad de recursos existentes para trabajar la educación afectivo sexual dentro de las aulas.

3. FUNDAMENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA

3.1. Estado de la cuestión

3.1.1 ¿Escuela coeducativa o escuela mixta?

Los primeros modelos de escuela coeducativa en España los podemos encontrar a principios del siglo XX, aunque estos aún no eran nombrados como tal, sino que se les conoce como “Escuela Moderna”, “Institución Libre de Enseñanza” o la “Escuela Nueva”. Durante la segunda República, en 1937, se estableció la obligatoriedad de la Escuela mixta (Alvarez et. al, 2019). Consecución de los movimientos feministas llevados a cabo por las maestras de este periodo político, las cuales propusieron la importancia de “repensar el valor de la educación como un proceso de transformación sobre los mecanismos que normalizaban un mundo dicotómico y jerarquizado en base al sexo-genero” (Bejarano et. al, 2019, p.38).

Los significativos avances y esfuerzos por la lucha de la escuela mixta, la erradicación del analfabetismo infantil y el reconocimiento de los niños y niñas como sujetos detentores de una educación igualitaria, fueron un logro efímero en el tiempo. Con la llegada de la Guerra Civil y la posterior Dictadura Franquista, no solo se eliminaron

todos los progresos mencionados dentro del campo de la igualdad y la educación, sino que el régimen se obstinó en implantar e imponer un “nuevo modelo de mujer” y de “feminidad” basado en los valores del nacional-catolicismo. Este periodo representó para el terreno de la educación la vuelta a la escuela segregada y una educación sexista y estereotipada, donde las niñas recibían instrucción a cargo de la Sección Femenina (Bejarano et. al, 2019).

Hubo que esperar a la década de los 60, etapa “laxa” y final del franquismo, dónde la segunda ola feminista y las presiones del desarrollismo de la época tomaron fuerza para materializarse en la transición de los años 70, periodo que los movimientos de mujeres feministas vuelven a ocupar espacios públicos y políticos (Bejarano et. al, 2019).

La Ley General de Educación de 1970, fue la última ley vigente durante la dictadura franquista, y debido a que tuvo importantes modificaciones durante la transición democrática, muchos estudios consideran que la coeducación comienza aquí. Las mujeres pasan a ser integradas al currículo que, hasta el momento, era exclusivamente masculino. A partir de ahora, la educación es mixta y las niñas y los niños están educados bajo los mismos parámetros legislativos. Sin embargo, esta ley omitía los vestigios de una larga educación “en y para la diferencia” (Ballarín, 2009, p.37).

En 1990 con la Ley Orgánica de ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), la legislación española reconoce por primera vez la discriminación por sexos existente dentro del Sistema Educativo. En base a esto, “establece la necesidad de reconsiderar la actividad educativa a la luz de los principios de igualdad de oportunidades” (Ballarín, 2009, p.38). Es decir, considerar que los niños y niñas no parten de una equidad de oportunidades en base a su condición de género, por lo que se propone introducir los principios de coeducación de forma transversal al currículo (Ballarín, 2009; Ferreiro, 2017; Alvarez et. al, 2019; Bejarano et. al, 2019).

Estos avances en materia de coeducación fueron completamente eliminados diez años después por la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE). Para volver a ser retomados por Ley orgánica 2/2006, de 3 mayo, de Educación (LOE), la cual pretendía abordar la coeducación como uno de sus objetivos principales, sin embargo, sus preceptos no abarcaban a todos los centros educativos, quedando relegado a la opcionalidad (Ballarín, 2017). Finalmente, la Ley Orgánica de Mejoramiento de la Calidad Educativa (LOMCE), aunque plantea un posicionamiento coeducativo similar a la LOE, declara que los centros educativos deben velar por la prevención de la violencia de género e impulsar la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres (LOMCE, 2013). Apoyándose en esta idea, Amaia Alvarez, M^aTeresa Vizcarra y Gema Lastre defienden que:

En las aulas habría que proponer tareas y actividades en dos direcciones: una, en la que las chicas continúen con la labor de superación de su rol de género, aumentando su cota de autonomía y libertad; y otra, haciendo una revisión crítica de la masculinidad hegemónica, algo que en estos momentos está lejos de ser una práctica común en las aulas. (Alvarez et al, 2019, p.64)

Como podemos observar, la historia de la escuela mixta y coeducativa en España nos permite analizar las adaptaciones y transformaciones que el término “coeducativo” ha sufrido con relación al contexto histórico. Alvarez et. al (2019) argumentan que el lenguaje es dinámico, vivo y cambiante, por lo que ahora mismo, coeducativo no puede poseer connotaciones análogas a la década de los 70. Belén García Cabeza, nos dice que “en la actualidad el modelo de enseñanza mixta convive en situación de privilegio, con el coeducativo” (García Cabeza, 2009, p. 2417). Esto se debe a que la escuela mixta instaurada en los años 70 funda un marco legislativo que promueve la igualdad plena entre hombres y mujeres, lo cual, supone una negación de las diferencias entre ambos. Diferencias existentes que hasta el momento no se han conseguido superar y que suponen una discriminación de oportunidades, puesto que mujeres y hombres no partimos de la equidad. Por el contrario, el modelo coeducativo, apoyado en las teorías feministas parte del reconocimiento de que existen diferencias sociales entre hombres y mujeres, generadas por las desigualdades del sistema de género y sustentadas bajo categorías jerárquicas de poder patriarcal.

En relación con esto, Marian Moreno manifiesta que “<coeducar> es un término sinónimo de <educar para la igualdad>. No se debe confundir con <escuela mixta>, puesto que la experiencia nos dice que no basta con juntar en el mismo espacio a chicos y chicas para hablar de coeducación” (Moreno Llaneza, 2013, p. 15). El alumnado cuando accede al centro educativo no es una “tabla rasa” o un “folio en blanco”, sino que viene cargando con los mandatos de género impuestos socialmente desde antes, incluso, del nacimiento. Un bagaje cultural y social, que dicta cómo deben comportarse niños y niñas desde la infancia (Moreno Llaneza, 2020). En palabras de Marian Moreno:

Uno de los mayores obstáculos para aplicar la perspectiva de género en esta sociedad y en la educación, en particular, es la creencia de que ya vivimos en una sociedad igualitaria. Esta idea suele venir de la realidad de que contamos con leyes que protegen y obligan a la igualdad, pero obvia que la puesta en práctica real de estas leyes todavía deja mucho que desear (...). Por ello, una de las cuestiones fundamentales de la igualdad es la formación del profesorado, comenzando con la sensibilización y el análisis del sexismo en nuestro entorno, tanto escolar como social (...). Solo si nos damos cuenta de estas desigualdades seremos capaces de incluir la igualdad como uno de los ejes vertebradores de cualquier acción educativa. (Moreno Llaneza, 2020, p.68)

De forma que la coeducación, como hemos dicho, no puede ser sinónimo de escuela mixta, sino que debe representar una estrategia educativa que busca conseguir la equidad de género. Abrirse caminos de intervención educativa con el objetivo de desarrollar nuevas relaciones de género, así como, eliminar los desajustes de convivencia producidos por los modelos de género anacrónicos y androcéntricos que perviven en nuestra sociedad y nuestras escuelas (Consejería de Educación. Junta de Andalucía, 2006).

La escuela no es solo un espacio para adquirir conocimientos. Los centros educativos se han convertido en una pieza clave para la sensibilización y detección de las desigualdades y violencias de género (Ruiz Repullo, 2018). Es aquí donde encontramos la importancia de la coeducación, puesto que los objetivos coeducativos buscan corregir y eliminar los sesgos sexistas (Leiva, 2010), no solo del currículo sino de todas las relaciones sociales que se dan dentro de los centros educativos.

Por extensión, el primer paso para trabajar el androcentrismo y el sexismo en la escuela es *reconocer* todos los aspectos discriminatorios que ésta encierra. Es decir, los y las docentes deben tener adquiridas las herramientas necesarias, no solo para reconocer todos los sesgos sexistas que el currículo contiene, sino que deben saber identificar sus propios sesgos dentro del *cómo* educamos. De acuerdo con la socióloga Carmen Ruiz Repullo, si preguntamos a los niños y niñas de un aula si la educación es androcéntrica, responderían que no. Siendo esta respuesta repetida por los docentes si la pregunta se realizara en la sala de profesores/as (Ruiz Repullo, 2017). Este aspecto es de lo más revelador, puesto que refuerza la idea de Amelia Valcárcel cuando habla del *espejismo de la igualdad*. Por consiguiente,

Para caminar hacia la coeducación un paso imprescindible es la toma de conciencia sobre la reproducción consciente o inconsciente del sexismo dentro de la escuela, de las aulas, de los patios, de los claustros, así como el posterior empoderamiento del propio sistema educativo para verse como motor de cambio. (Ruiz Repullo, 2018, p.49)

Carmen Ruiz Repullo y Mariam Moreno defienden que la escuela coeducativa debe ser aquella que fomente un pensamiento crítico ante el sexismo para desmontar el sistema androcéntrico sobre el que está cimentada la educación. Esto implica una actitud de completo rechazo ante la falsa creencia de la “educación neutral”. Para ello, los y las docentes deben incluir en su día a día la perspectiva de género, sin esta formación no serán capaces de reconocer las diferentes formas de sexismo que se presentan en un aula. Y como hemos dicho, saber reconocer los sesgos y las actitudes sexistas y machistas es imprescindible para el ejercicio coeducativo. Este ejercicio, responde al objetivo principal que persigue la escuela coeducativa: la erradicación de desigualdades y jerarquías de género (Ruiz Repullo, 2017).

En efecto, se vuelve de vital importancia incorporar el uso del lenguaje inclusivo y no sexista, que integre a todas las personas, así como la visibilización de las mujeres, resignificando la historia de estas y su contribución a la misma. Puesto que son muchos los estudios científicos que afirman como el androcentrismo ha eliminado la presencia femenina de los libros de texto, generando un *epistemicidio* y un vacío al conocimiento de la mitad de la humanidad (Ruiz Repullo, 2017; Moreno Llaneza, 2020). Esto ha sido debido, a que las labores de las mujeres han sido rechazadas y minusvaloradas, inexistencia que ha seguido así estamos (re)produciendo y transmitiendo en las aulas en nombre de la educación.

Además, la escuela coeducativa debe realizar lo que Carmen Ruiz Repullo ha denominado como reordenación de “nuevos modelos de organización en cuanto a los tiempos, los espacios y los recursos” (Ruiz Repullo, 2017, p.186). Esta misma idea, es nombrada por Mariam Moreno Llaneza como “autonomía personal e independencia económica” (Moreno Llaneza, 2020, p.67). Subrayando que la educación está directamente conectada con el espacio doméstico y la autonomía personal, por lo que, se debe enfrentar a una revaloración de la división sexual del trabajo, así como, un reconocimiento del trabajo de los cuidados (Moreno Llaneza, 2020).

Otro de los temas que la coeducación debe incidir es que la educación no es meramente formativa e informativa, sino que la educación debe suponer la construcción y preparación de las personas en todas sus dimensiones. Es decir, hay que formar a ciudadanos y ciudadanas, que sepan enfrentarse no solo al mundo laboral, que también, sino a sus relaciones interpersonales e intrapersonales. Por esto, la escuela coeducativa debe incluir la educación emocional como eje que dote de recursos al alumnado para la resolución de conflictos. Así como prestar atención a las diversidades: de género, orientaciones sexuales, culturales, étnicas, religiosas, de clase social, etc. (Ruiz Repullo, 2017).

Finalmente, y de acuerdo con Ochoa (2006) la coeducación como estrategia educativa no sólo integra una concepción determinada de la ordenación y jerarquía del mundo, sino que busca hacer un cambio epistemológico en las relaciones de género.

3.1.2. Educación afectivo sexual: materia coeducativa

La educación sexual que ha venido predominando dentro del contexto escolar, se centra más en la salud sexual y menos en educar las relaciones que se dan entre adolescentes de carácter sexual. Es decir, la educación sexual tiene un carácter más biologicista, centrada en los genitales, en las enfermedades de transmisión sexual, embarazos no deseados, etc., mientras que, desde un prisma más sociológico, la educación afectivo sexual sitúa el acento en la dimensión social y relacional presente en todas las relaciones afectivo-sexuales. De esta forma, desde el enfoque educativo,

la afectividad debe ser tratada con interés educativo y no moralizante (Venegas, 2017), considerando que:

La educación afectivosexual remite, pues, a la política de las relaciones afectivosexuales, entendiendo por política la presencia del poder y la desigualdad consecuente a ese poder en toda relación social. Para incidir directamente en esa desigualdad, que en este caso implica la perspectiva de género, es para lo que resulta necesario contextualizar la educación afectivosexual en el marco de la coeducación, como modelo que pretende promover la igualdad sexual y de género. (Venegas, 2017, p.20)

Por tanto, si partimos de la necesidad recurrente de trabajar conjuntamente la coeducación y la educación afectivo sexual como modelo educativo, este deberá caracterizarse según Venegas (2017) por;

- Un enfoque constructivista y de género que abogue por la igualdad sexual y de género.
- Una pedagogía integral de las personas.
- Resaltar el autoconocimiento de nuestra sexualidad, para fomentar el empoderamiento de las personas.
- Promoviendo la idea de sexualidad como dimensión fundamental del ser humano, la cual, se centra en la importancia que esta tiene para las personas, en cuanto a; comunicación, relaciones, afectividad y placer.
- Considerar a las personas con agencia sobre su propio cuerpo.

Este posicionamiento no está alejado de la realidad, puesto que los estudios sobre las relaciones sexuales entre jóvenes y adolescentes entre 15 y 18 años ponen de manifiesto que la edad de inicio de la primera relación sexual con penetración se ha adelantado a los 15 años aproximadamente (Espada et. al, 2013). No obstante, este tan solo es un dato simbólico, puesto que otro estudio llevado a cabo por Pérez y Candel (2015), sobre mitos y sesgos dentro las percepciones e ideas previas que los y las adolescentes tienen sobre sexualidad, detectan ideas tan erróneas como que en el primer coito no puede producirse embarazos, asociaciones entre orgasmo y embarazos, considerar la “marcha atrás” como un método anticonceptivo eficaz. Además, también se ha detectado la idea generalizada de considerar el preservativo como obstáculo ante el placer sexual.

Según el estudio, Pérez y Candel (2015) concluyen que dichas falsas creencias son debidas a una desinformación, puesto que un tercio de los encuestados manifestaron no haber tenido una educación sexual formal, recurriendo a internet para acceder a ella. En relación a esta idea, Martínez (2019) añade que la educación sexual que

reciben los adolescentes y jóvenes dista mucho de ser de calidad. Puesto que la sexualidad, se encuentra presente en multitud de recursos que tienen a su alrededor; TV, cine, internet, juegos..., los cuales, están cargados de anacronismos y distorsionan la realidad. Sin embargo, no por ello debemos de renunciar a dichos medios digitales, sino que deben ser tratados como objeto de estudio dentro de la educación sexual.

En la misma línea de pensamiento, Bernárdez (2006) habla del papel de los medios de comunicación y las tecnologías como promotores de una adelantada adolescencia debido al consumo que niños y niñas hacen de materiales impropios para su edad y desarrollo cognitivo.

Concretamente, y en base a un estudio reciente, Martínez (2018) declara que la media de edad en que los niños y niñas obtienen un teléfono móvil propio es de 8 años, teniendo libre acceso a internet. Asimismo, Gil (2021), habla de que hace no tantos años para acceder a contenido pornográfico había que pagarlo; comprar revistas o visitar videoclubs. Sin embargo, la autora manifiesta que, con la democratización de internet y el acceso de los niños y niñas a las tecnologías de la información, se han difuminado las barreras para acceder a contenido pornográfico, el cual se encuentra de forma gratuita y sin filtros de edad para su acceso. De forma, que los adolescentes españoles entre 14 y 17 años consumen regularmente pornografía en Internet (Bermejo, 2016). Ante esto, Roldán (2022) sostiene que, “el tabú de la sexualidad favorece la escuela del porno como fuente de aprendizaje privilegiada en ausencia de otros espacios de acompañamiento pedagógico, ¿qué aprenden del porno por el déficit de espacios de reflexión y diálogo sobre sexualidad?” (p.80).

Esta educación sexual que recibe los y las adolescentes desde tan tempranas edades es realmente preocupante, puesto que la pornografía, en su mayoría, reproduce imágenes violentas en las que se muestran a las mujeres cosificadas y sometidas a humillaciones, violaciones, vejaciones, azotes, inmovilizadas... (Gil, 2021). En relación con esta idea Alario (2019) añade que la pornografía también es una herramienta que condiciona y construye el deseo sexual masculino, erotiza la violencia sexual y deslegitima el placer femenino. Ya que es un producto creado por hombres y para hombres.

Un estudio de Save of Children sobre el impacto de la pornografía en la población adolescente, establece que un 64,7% de adolescentes piensan que la pornografía no es igualitaria, sin embargo, el porcentaje de chicos que opina que sí lo es (7,2%) es mucho mayor al de chicas (2,8%). Asimismo, otro dato realmente significativo y alarmante del estudio, es que el 53,4% de los y las adolescentes fantasean con imitar lo que ve en los videos pornográficos y el 38,2% lo ha llevado a la práctica (Sanjuán, 2020).

Basándose en estos resultados, Gil (2021) concluye que “los adolescentes no cuentan con las herramientas suficientes para identificar las prácticas violentas, lo que hace que las normalicen y las reproduzcan con sus parejas femeninas” (p.580). De la misma forma, García (2020) añade en su análisis del impacto de la pornografía en la población adolescente, como su consumo puede llegar a generar alteraciones cerebrales, baja autoestima corporal y personal, adicción a su consumo, conductas sexuales de riesgo...

Por otro lado, la modalidad de pornografía más visualizada son los videos de sexo en grupo o “*gangbangs*”. Este tipo de pornografía se caracteriza por mostrar a una mujer penetrada anal, bucal y vaginalmente por dos o más hombres a la vez durante horas, y donde se observa con claridad como la mujer únicamente es un objeto sexual para satisfacer el placer masculino, puesto que ella no recibe placer (Gil, 2021).

Ante esto, Europapress (2019) hace una correlación del consumo de pornografía grupal con el incremento de la violencia entre menores, adolescente y jóvenes, especialmente entre los 16 y 17 años. Concretamente, y simultáneamente a este aumento, “en 2016 y 2017 se registraron 27 grupos de varones que perpetraron agresiones sexuales múltiples en España. En la primera mitad del 2018 casi se ha alcanzado esa cifra: 24 casos. Dos de cada tres de estas agresiones sexuales fueron violaciones” (Ruíz, 2018, párr. 1). En la misma línea, Paula Roldán añade que

La conquista de la violencia es su normalización en lo cotidiano. Hasta tal punto, que la proliferación de prácticas abusivas se convierte en tendencia, generando una nueva categoría en las páginas porno. Un impactante ejemplo es el del *stealththing*, la práctica de quitarse el preservativo o dañarlo sin conocimiento de la mujer, eyaculando, por lo tanto, sin barrera alguna dentro de la vagina, y además grabarlo para subirlo a las páginas porno, donde otros puedan también excitarse con ello. (Roldán, 2022, p.90)

Todo esto nos lleva a la conclusión, de que el contenido pornográfico crea estereotipos de un modelo de sexualidad que posteriormente es reproducido por los adolescentes, en su mayoría varones, y que en muchas ocasiones no saben reconocer la violencia que conlleva para las mujeres. Puesto que la pornografía ha sido creada bajo la idea de masculinidad hegemónica, y reproduce relaciones desiguales y patriarcales; donde los hombres ostentan el poder y las mujeres son retratadas sumisamente ante los sometimientos masculinos, llegando incluso a relacionarse con las agresiones sexuales. Ante esto, deberíamos preguntarnos “¿cómo es posible que tantos hombres puedan obtener placer de prácticas sexuales violentas?” (Gil, 2021, p.152). Y como docentes, debería preocuparnos, ¿cómo es posible que nuestros jóvenes tan solo reciban una educación sexual a través de la pornografía?

3.1.3. Educación afectivo sexual para prevenir las violencias de género en jóvenes y adolescentes.

La violencia de género fue definida en 2011 por el pacto de Estambul como una violación de los derechos humanos. Y la Organización Mundial de la Salud (OMS) añade a esta definición, que se trata de un problema de salud pública a nivel mundial. Estableciendo que una de cada tres mujeres ha sufrido alguna vez en su vida violencia física o sexual (OMS, 2021). Asimismo, de acuerdo con Carmen Ruiz Repullo la;

Violencia machista, violencia de género o violencia contra las mujeres, son algunos de los nombres que recibe aquella violencia que es ejercida por parte de los hombres contra las mujeres por el mero hecho de serlo, de ser mujeres. Una violencia que se entiende principalmente por la existencia de un sistema asimétrico de poder de la masculinidad sobre la feminidad, lo que provoca una discriminación basada en el género. (Ruiz Repullo, 2018, p.101)

Existen diferentes tipos de violencia contra las mujeres y las niñas: físicas, sexuales, psicológicas, verbales, económicas, etc., todas ellas sustentadas sobre jerarquías desiguales de género. De acuerdo con Ruiz Repullo (2022), algunas no son reconocidas ni por las propias mujeres que las sufren. Siendo estas, las violencias no reconocidas, unas de las más complejas de detectar en la juventud, puesto que muchas de ellas se tienden a “justificar” bajo falsas ideas del amor que legitiman diferentes dimensiones del maltrato.

Un estudio encargado por la Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género, llevado a cabo en 2020 y publicado un año después por Díaz-Aguado et. al (2021), con el objetivo de conocer la situación de la violencia contra las mujeres dentro de la población adolescente en España y realizar un análisis de la evolución de esta, comparándola con investigaciones previas durante 2010 y 2013, refleja en base a una muestra de 13.257 adolescentes de 14 a 20 años, la preocupante situación de la violencia de género en la adolescencia.

Dentro del ámbito de la pareja, dicha investigación establece, que el 17,3% de las chicas reconocen haber vivido alguna vez o con más frecuencia, *abuso emocional* (insultos, ridiculizaciones, etc.), el 17,1% indican haber sufrido *control abusivo general*, es decir, anulación de sus decisiones propias hasta el más mínimo detalle. Además, el 14,9% dicen haber experimentado *control a través del móvil* por parte de sus parejas. El 11,1% de las chicas declaran haberse sentido *presionadas para realizar actividades de carácter sexual* que no deseaban, el 9,6% reconoce haber *sentido miedo*, el 8,7% han sentido que *no valían nada* (Díaz-Aguado et. al, 2021).

Por otro lado, respecto a las respuestas que los chicos dan ante situaciones vividas una vez o con más frecuencia, el 2,3% de estos, reconocen haber pegado. Frente al 3,6% de

las chicas que reconocen haber sufrido esta situación. Esta tendencia continúa cuando se pregunta por las presiones para realizar actividades de tipo sexual, donde el 3,1% de los chicos responden que han presionado a su pareja para realizar actividades de carácter sexual en las que ella no quería participar, frente al 11,1% de las chicas que respondieron haberse sentido presionadas para realizar dichas actividades de carácter sexual (Díaz-Aguado et. al, 2021).

Asimismo, los resultados de dicha investigación establecen que el acoso sexual a través de medios digitales, fuera de las relaciones de pareja, ha experimentado un rápido crecimiento respecto a los estudios de 2010 y 2013. Dentro de esta nueva forma de violencia contra las mujeres el 48% de las chicas entre 14 y 20 años reconocen haber experimentado, una vez o con más frecuencia, situaciones relacionadas con mostrar fotografías de carácter sexual, el 36,8% declara haber recibido mensajes sexuales no deseados, y el 23,4% peticiones de cibersexo. Además, el 11,6% de las chicas encuestadas, han reconocido haber sufrido la difusión de rumores online sobre su conducta sexual (Díaz-Aguado et. al, 2021).

Finalmente, María José Díaz-Aguado para concluir su análisis, declara, que el porcentaje de chicos que dicen haber realizado conductas de carácter violento es menor al porcentaje de chicas que dicen haberlas sufrido (Díaz-Aguado, 2022). Esto nos plantea el preocupante problema que se da dentro de las violencias machistas, las cuales, no son reconocidas como tal, lo que significa que están naturalizadas por los chicos que las ejercen, y en ocasiones por las chicas que lo sufren. Esta idea es de crucial importancia, puesto que las estrategias de prevención llevadas a cabo deben centrar la atención en los agresores y no en las víctimas. De esta misma forma, dicha idea, nos lleva al foco de atención más primordial, la socialización masculina. Por lo que debemos partir de la base de la masculinidad hegemónica como causante de las violencias contra las mujeres. Diferentes estudios apoyan dicha tesis, los cuales, confirman que las raíces de la violencia de género están enraizadas en el contexto sociocultural y en un sistema de valores desiguales, machistas, patriarcales, heteronormativos y androcéntricos (Meras, 2003; Lorente, 2007; Amurrio et al., 2010; entre otras).

En la misma línea, Arconada (2008) señala que la violencia de género se caracteriza por diferentes dimensiones; 1) el histórico pensamiento de superioridad masculina respecto a la femenina, 2) la misoginia, 3) la cosificación del cuerpo femenino, 4) la exaltación de los valores que se han identificado con el poder masculino (la fuerza, la agresividad, la posesión...etc.), 5) la defensa de privilegios públicos y privados, 6) la heteronormatividad coitocéntrica y falocéntrica, y por último 6) la homofobia. Tras este análisis, el autor, relaciona las características de la violencia de género con el modelo de masculinidad hegemónica establecido en nuestra sociedad. Asimismo, hay

multitud de estudios que investigan la prevalencia entre las violencias de género en la adolescencia, sustentadas en desigualdades de género propias del sistema jerárquico de dominio patriarcal, como base de la violencia machista (Amurrio, 2010; Cantera et al., 2009; Díaz-Aguado y Carvajal, 2011; Díaz-Aguado, 2013; Ruiz Repullo, 2016).

Concretamente Antonia García Luque y Alba de la Cruz Redondo (2022) realizan una reflexión sobre el incremento de la violencia de género en los y las adolescentes que reflejan los datos aportados por Díaz-Aguado (2021) con el modelo dominante de masculinidad hegemónica. El núcleo de su tesis se encuentra en la socialización desigual de género que se transmite a hombres y mujeres. Creando modelos de masculinidad y feminidad generadores de desigualdades y violencias. En sus propias palabras:

No se puede entender ni analizar el concepto de masculinidad aislado del de feminidad, ya que ambos adquieren sentido y significado de forma complementaria en el marco de nuestra cultura patriarcal y heteronormativa, donde ser hombre significa todo lo opuesto a ser mujer, y la masculinidad adquiere sentido cuando se aleja, contrapone y opone a la feminidad. (García Luque y De la Cruz, 2022, p.35)

Dentro de este sistema u organización social del género, desigual y jerárquica, las identidades masculinas y femeninas son construcciones culturales transmitidas, (re)producidas y aprendidas desde el nacimiento. Y por ende, son susceptibles de ser transformadas (García Luque y De la Cruz, 2022).

Para la construcción de la masculinidad y la feminidad, Paula Roldán nos dice que durante la primera etapa de la infancia (0 a 5 años) los niños y las niñas, en su fase de más “plasticidad neutral”, aprenden observando, imitando y repitiendo a los/as adultos/as. De forma, que estos y estas comprenden un papel crucial en su sociabilización. Siendo los y las encargadas de transmitir valores de masculinidad y feminidad a través del lenguaje. Por ejemplo, “hablando de forma más suave y en diminutivos a las niñas, reafirmando el acento en la belleza estética «mira qué linda, qué rica, mi niña, despacito, bonita, dame la manita»” (Roldán, 2022, p.81). Por el contrario, a los niños se les manda mensajes de fuerza y victoria “con un tono más enérgico «vamos, campeón, lanza la pelota, con fuerza, jeso es! »” (Roldán, 2022, p.81).

Siguiendo con su argumentación, Roldán (2022), nos dice que en la segunda etapa de la infancia (6 a 11 años), los niños y niñas integran los aprendizajes de las diferencias sexuales, las cuales, les transmiten una toma de conciencia del “sí mismo”. Así pues, estos y estas se empiezan a encontrar reflejados en modelos masculinos y femeninos en televisión, trabajos, colores, juguetes, etc.

De esta forma, la masculinidad normativa y hegemónica debemos comprenderla como una categoría social que dicta como deber ser y comportarse un “hombre”, condicionando gustos, aspecto, sexualidad, sentimientos, etc. Pero no solo eso, sino que la masculinidad hegemónica se sitúa en un “estatus” social superior al femenino, o como Bourdieu (1997) denomina, “dominación masculina”. Y se construye en contraposición a la idea de “feminidad”.

El hombre que llora, el hombre que cuida, el hombre que es sensible, o el hombre que tiene gestos, actitudes corporales, formas orales o estéticas semejantes a las de las mujeres, es etiquetado en negativo, muchas veces cuestionando su heterosexualidad (con calificativos como nenaza, calzonazos, maricones, mariconazo, etc.) y, por extensión, es estigmatizado como lo es el colectivo femenino en nuestra cultura patriarcal. (García Luque y De la Cruz, 2022, p.36)

El triunfo de este modelo, de masculinidad basada en los valores de la fuerza y la violencia, se debe también, según nos dice García Luque y De la Cruz (2022) a diferentes agentes socializadores y distintivos de género como:

juegos, videojuegos y juguetes y, el consumo audiovisual (series y películas sexistas que erotizan la violencia; letras de canciones que hacen apología de la violencia sexual, de las manadas y del control; la pornografía; uso de redes sociales con discursos e influencers machistas; etc.). (García Luque y De la Cruz, 2022, p.37)

El patrón de masculinidad que se está fraguando es un modelo de masculinidad violenta, que como venimos argumentando, muestra una evidente relación con la violencia contra las niñas y las mujeres. Aquí podemos observar el papel crucial que suponen las estrategias coeducativas, puesto que no sirve de nada empoderar a las niñas si antes, o simultáneamente, no se desmonta la estructura que sigue legitimando y perpetuando las desigualdades en favor a los privilegios masculinos, que se poseen por el simple hecho de haber nacido niño en una sociedad patriarcal (García Luque y De la Cruz, 2022).

Por lo cual, si aspiramos a desmontar la masculinidad hegemónica desde el sistema educativo,

Es fundamental realizar un abordaje diferencial de género, ya que chicos y chicas parten de realidades, experiencias y posiciones diferentes en el marco de unas relaciones de poder verticales y asimétricas. Por tanto, las estrategias didácticas a seguir han de ser en principio distintas para ellas y ellos, aunque finalmente se realice una acometida grupal mixta. (García Luque y De la Cruz, 2022, p.43).

Finalmente, estas investigaciones ponen de manifiesto la necesidad de la educación afectivo sexual para la igualdad, en su más amplio significado, puesto que no debemos limitarnos a la educación sexual que se ha venido impartiendo al estilo médico,

limitada a enfermedades de transmisión sexual y embarazos no deseados. Sino que los resultados de la encuesta de Díaz-Aguado et. al (2021) evidencian la necesidad de tratar temas de consentimiento, libertad sexual, influencia del machismo en la sexualidad, las diferentes violencias y saber identificarlas, etc. “Por lo tanto, hemos de dirigir los esfuerzos educativos hacia la ruptura del imperio del agrado y de la erotización y banalización de la violencia y la agresividad” (García Luque y De la Cruz, 2022, p.37).

Por si esto fuese poco, existen numerosos estudios que demuestran los efectos positivos de la educación afectivo sexual puede generar para el alumnado. Tanto en sus relaciones afectivas y sexuales como en la mejora de su autoestima, aceptación de sí mismo, y otros aspectos relacionados con la socialización sexual (Companys y Nebot, 2016; López, 2005).

3.2. Estado de la cuestión del enfoque didáctico

Vivimos en una sociedad cargada de evidentes problemas sociales: económicos, ecológicos, políticos, culturales, étnicos, sexuales, salubres... Por consiguiente, se plantea, realmente evidente la urgente importancia de trabajar en los centros educativos una ciudadanía global, real y significativa, que promueva la conciencia y el compromiso ante tales problemas sociales. Es por ello, que la *Educación para la ciudadanía y los Derechos Humanos* es una asignatura que preocupa verdaderamente a la Unión Europea, la cual, lleva años recomendando a sus países miembros que la integren dentro de sus sistemas educativos (González y Beas, 2012).

Para su efectividad, es conveniente partir de una concepción determinada de la Educación en ciudadanía. Puesto que el objetivo principal, no reside en una mera transmisión de conceptos y contenidos que el alumnado pueda memorizar sin más. Sino que, los alumnos y alumnas deben integrar dichos aprendizajes y ponerlos en práctica en su día a día.

Así pues, aunado esto con el tema que nos concierne, la educación afectivo sexual en las aulas, cabe reiterar que representa un derecho de todas las personas, fundamentalmente dentro de los y las adolescentes, puesto que estos y estas se encuentran en una etapa decisiva para su desarrollo psicosexual (Rodríguez-Castro et. al, 2014). En relación con esto, Lameiras y Carrera (2009) señalan las principales características que la educación sexual debe reunir en los centros educativos;

1. Proceso paulatino y gradual, iniciado en la educación infantil y prolongado durante todo el tiempo vital de las personas.

2. Debe ser construida a partir de una concepción integradora de la sexualidad, asentándose en un enfoque constructivista de la sexualidad y contextualizado dentro de los valores culturales de las sociedades concretas.
3. Debe realizar un autoanálisis del concepto de sexualidad para lograr una deconstrucción del mismo, y por ende, propuestas alternativas que respondan a las diversas realidades sociales emergentes en la actualidad.
4. Es un derecho de niños y niñas, adolescentes, jóvenes y de toda la población.
5. Está compuesta por una agrupación de aprendizajes; conceptuales, actitudinales y comportamentales.
6. Tienen como objetivo principal ayudar a las personas a vivir en armonía con su biografía sexual, ayudándoles a encontrar un lugar en el mundo, en definitiva, dotando a las personas de calidad de vida en relación con la sexualidad.
7. Los pilares conceptuales sobre la que se sostiene conectan en torno; el autoconocimiento de uno mismo/a, la valoración de la propia identidad, el conocimiento de las personas que nos rodean, y la transmisión de valores positivos hacia la sexualidad.

En base a esto, podemos sintetizar, que la educación sexual debe desarrollarse desde una óptica crítica y emancipadora. Con el objetivo de dotar a los y las jóvenes de recursos que les permitan estar en pleno bienestar con su identidad sexual y de género, así como, con las relaciones afectivas entre iguales.

En España disponemos de diferentes programas educativos sobre educación afectivo sexual dentro de los centros de secundaria. Entre ellos podemos destacar:

- El programa “*Sexumuxu*”, galardonado como mejor programa de Educación sexual en la categoría de programas gubernamentales por la World Association for Sexual Health en el año 2013” (Gómez-Zapiain, 2019). Fue encargado por la Consejería de Educación del Gobierno Vasco a la Universidad del País Vasco.

El programa “*Sexumuxu*” fue diseñado para la implantación de los cuatro cursos de la Educación Secundaria Obligatoria. Este se asienta bajo las ideas del “Modelo biográfico-personal” que propone el Catedrático de psicología de la sexualidad Félix López (2015). Es decir, entienden que la sexualidad representa un modo de estar en el mundo como hombre o mujer, reivindicando la importancia de considerar que existen tantos modos de serlo como personas. De esta ruptura de los binarismos de género, surge la importancia de tratar en las aulas “la identidad sexual y de género, y el deseo erótico y sus correspondencias en comportamientos y conductas sexuales” (Gómez-Zapiain, 2019, p.149).

Apoyándose en esta idea, los objetivos fundamentales del proyecto, contruidos de acuerdo al modelo biográfico-personal se basan en: 1) favorecer la aceptación y el desarrollo de la propia identidad sexual, 2) promover el aprendizaje de competencias que posibiliten integrar la dimensión del deseo erótico de modo saludable y respetuoso dentro de la educación, 3) proporcionar modelos biográficos de experiencias diversas para potenciar la inclusión a la diversidad y el respeto mutuo (Gómez-Zapiain, 2019, p.149).

- El programa “*Agarimos*” es un programa coeducativo cuya temática se centra en el desarrollo psicoafectivo y sexual, dirigido a los y las estudiantes de educación secundaria obligatoria (12 a 16 años). Dicho programa fue implementado en horario de tutorías durante 25 sesiones. Su objetivo general, se encontraba en “promover la inteligencia emocional y el desarrollo sexual impulsado a través de unas relaciones más justas e igualitarias entre los sexos” (Rodríguez et. al, 2006, p.37).

A través de metodologías activas, primando el aprendizaje significativo frente a un aprendizaje memorístico, “*Agarimos*” divide sus contenidos en dos grandes bloques. El primero, centrado en autoconocimiento y apreciación personal, engloba temáticas como: identidades corporales, para estudiar el papel que desempeña el cuerpo en nuestra sociedad y sus implicaciones en el bienestar personal y social; la identidad de género, centrada en el estudio de los estereotipos y roles de género socialmente establecidos, el sexismo y las orientaciones sociales; y la identidad y valoración personal, focalizado en el desarrollo de la autoestima. El segundo bloque del programa concierne al desarrollo afectivo sexual. Este integra contenidos como: las emociones, donde se trabaja el miedo, los celos, la empatía, etc.; las relaciones socioafectivas, centradas tanto en la amistad como en relaciones amorosas entre iguales; y la salud sexual, orienta a los derechos sexuales, el consentimiento, el placer, etc.

Tras la implementación del programa, Rodríguez et. al (2006) realizan un análisis y evaluación cualitativa de su aplicabilidad y el grado de satisfacción que este ha provocado, tanto en el alumnado como en los y las docentes. Concluyendo que los resultados alcanzados tras la implantación del programa fueron óptimos, tanto en grado de satisfacción como en conocimientos adquiridos por el alumnado. Asimismo, afirman haber observado una tendencia positiva frente a los conocimientos tratados y su puesta en marcha en las aulas por el alumnado que ya había estado en contacto con el programa en cursos anteriores. De esta forma, las autoras afirman, que los programas de educación afectivo sexual desarrollados en el ámbito educativo de forma continuada, no solo representan una mejoría de los conocimientos del alumnado, sino que

podrían contribuir a un cambio positivo dentro del ámbito actitudinal y conductual (Rodríguez et. al, 2006).

- El programa “*Ni ogros ni princesas*” fue un programa impulsado por la Consejería de Salud y Educación y el Instituto Asturiano de la Mujer en el año 2008. Este fue puesto en marcha en 12 centros de secundaria con el objetivo de incorporar la educación afectivo-sexual a los programas educativos.

Su propuesta integraba actividades para el alumnado, los y las docentes y las familias. Y estaba diseñado para los cuatro cursos de la E.S.O, contando con un máximo de 6 sesiones. Al igual que el programa “*Sexumuxu*”, comentado anteriormente, “*Ni ogros ni princesas*” se sustenta bajo el modelo biográfico-personal (López, 2015). Además, este pretendía ofrecer una educación afectiva de forma integral y coeducativa (García-Vázquez et. al, 2012).

García-Vázquez, Lena y Suárez (2012) realizaron posteriormente una evaluación de la aplicabilidad del mismo, y concluyeron que:

Más del 60% de estudiantes y docentes consideraron que estas sesiones servían bastante/mucho para aumentar conocimientos, reflexionar, mejorar la igualdad, conocer otras opiniones y favorecer el respeto a la diversidad sexual. Entre las propuestas de mejora, más horas para la educación sexual, liberación horaria para el profesorado, y más actividades para familias. (García-Vázquez et. al, 2012, p.78)

- El programa “*SKOLAE*” impulsado por el Gobierno de Navarra en 2017 y galardonado por el “Premio UNESCO de educación de las niñas y las mujeres en 2019”, es un programa de carácter holístico cuyo objetivo principal busca desmontar los estereotipos de género como estrategia de lucha por la igualdad. El programa está planteado para todas las edades (0/3 a 18 años), reuniendo planes de estudio específicos según el nivel educativo (UNESCO, 2019).

Su fundamentación parte desde una educación feminista, planteando un plan de coeducación (2017-2021), cuyos principios se distinguen en innovación por proponer: una conciencia crítica frente a las desigualdades, para esto, se deben reconocer, analizar y criticar las desigualdades de género; promover la autonomía; empoderar a las mujeres, rompiendo los estereotipos de género; enfatizar la importancia de la educación sexual, tratando los vínculos afectivos, los cuerpos, la construcción de la sexualidad y las diversidades (Bejarano et. al, 2019).

En relación directa con los proyectos mencionados, surge la necesidad de manifestar la importancia de un aprendizaje significativo, el cual, es imprescindible en cualquier programa coeducativo. Puesto que el objetivo final “no es tanto acumular contenidos

o conocimientos, sino intentar cambiar algunos comportamientos incívicos por otros que permitan la mejora de nuestra vida en sociedad” (González y Beas, 2012, p.36). Para ello, me dispongo a nombrar diferentes recursos o herramientas didácticas que han sido empleadas dentro del ámbito de la educación afectivo sexual.

Soler (2016) nos habla de los “cómic didácticos”, estos se distinguen por tener un valor pedagógico por el cual transmitir ideas y valores. Por ejemplo, Gerard Coll-Planas y Maria Vidal crearon “*Dibujando el Género*”¹ una obra que a través de diferentes capítulos aborda aspectos sobre la idea del género, sus orígenes, las construcciones sociales que se han realizado de dicho concepto y sus consecuencias para definir las diferencias entre mujeres y hombres. Sus episodios enseñan de forma aplicada las diversidades afectivo-sexuales y de género: trans, lesbianas, gais, bisexuales e intersexuales, siendo este último el más pionero debido a su ausencia en el discurso hasta el momento.

“*Pillada por tí*”² es otro de los cómic didácticos que propone Soler (2016) en su artículo. Este fue elaborado por Cristina Durán y Miguel Ángel Giner Bou, y publicado por el Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, con el fin de promover la prevención de la violencia de género dentro de los y las adolescentes.

Por otro lado, Jiménez et. al (2016) realizan una interesantísima propuesta didáctica, tanto para docentes como para el alumnado, cuya herramienta principal son los grafitis encontrados en los baños de los centros educativos. Las tres autoras y el autor de la propuesta la han nominado como “*Grafitis: mucho más que ovarios y testículos*”. El título no es casual, puesto que la nomenclatura que han usado se relaciona con vocablos propios de las ciencias naturales. Ya que, las autoras y el autor pertenecen al departamento de biología, y en su propuesta realizan una realista crítica al tratamiento tradicional de la sexualidad desde el sistema educativo, siendo este relegado a los profesores de ciencias naturales y a términos exclusivamente biológicos.

De esta forma, Jiménez et. al (2016) hacen una propuesta doble: que el programa sea interdisciplinar y transversal, involucrando a los profesores/as de historia, idiomas y audiovisuales; y una resignificación de los términos desde los que se imparte la sexualidad, dejando de primar la biología frente a sus dimensiones sociales. Así pues, dichos grafitis son tratados con el objetivo de fomentar un pensamiento crítico del

¹https://violenciagenero.igualdad.gob.es/sensibilizacionConcienciacion/campannas/otromaterialGobierno/comics/docs/Pilladaporti_castellano.pdf

²https://violenciagenero.igualdad.gob.es/sensibilizacionConcienciacion/campannas/otromaterialGobierno/comics/docs/Pilladaporti_castellano.pdf

alumnado, además de promover la sensibilización y transmisión de conocimientos relacionados con las violencias verbales de género, el sexismo y el machismo.

Finalmente, cabe reseñar la infinidad de recursos existentes sobre el tema que nos concierne, la coeducación y educación afectivo sexual. La preocupación docente por estas temáticas no es reciente, sin embargo, aún sigue considerándose la coeducación como innovación educativa. El banco de recursos propuesto por los especialistas del terreno que nos ocupa es realmente inabarcable dentro de este Trabajo Fin de Máster. Tan solo acerco aquí una pequeña aproximación al tratamiento didáctico que se ha hecho de la temática y a sus posteriores evaluaciones, las cuales, han demostrado la aplicabilidad y los beneficios de estos. Todo ello, nos lleva a reflexionar, a modo de conclusión que el foco de la problemática para tratar la coeducación y los programas de educación afectivo sexual no es la falta de recursos o de investigación educativa, sino la falta de compromiso y de atención para implementarlos. Falta que una vez más se ensaña con las cuestiones de género y obstaculizan la consecución de una igualdad real, una equidad de género.

4. PROYECCIÓN DIDÁCTICA

A continuación, se presenta una propuesta didáctica que complementa el desarrollo teórico del presente Trabajo Fin de Máster. El diseño de la Unidad Didáctica ha sido planteado para cuarto curso de la asignatura “Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos”. Esta unidad está programada para desarrollarse en el curso académico 2021-2022, y construida atendiendo a las necesidades y características del alumnado del centro I.E.S Cumbres Altas situado en el municipio de Nueva Carteya (Córdoba).

Igualmente, cabe aclarar que la elección de dicha asignatura se debe a su obligatoriedad para todo el alumnado. En este sentido, tras el abordaje de la temática que nos concierne, y que anteriormente he desarrollado en el apartado de “fundamentación epistemológica”, se debe hacer mención que el alumnado andaluz que prefiera u opte a profundizar en dichos contenidos cuenta con la asignatura optativa de “Cambios Sociales y de Género”. Sin embargo, esta Unidad Didáctica está enmarcada en la materia de “Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos” con el fin exclusivo de llegar a todo el alumnado.

4.1. Justificación Legislativa

Teniendo en cuenta que la presente Unidad Didáctica propuesta en este Trabajo Fin de Máster, está diseñada para el curso escolar 2021-2022, dentro de los contenidos de 4º de ESO. La justificación legislativa a la que nos acogemos es a nivel nacional el Real

Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.

A nivel autonómico también se justifica por el Decreto 182/2020, de 10 de noviembre, por el que se modifica el Decreto 111/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía. Además de la Orden de 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de atención a la diversidad, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el proceso de tránsito entre distintas etapas educativas.

Por último, el presente texto también se justifica sobre los parámetros de la Orden ECD/65/2015 de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el Bachillerato.

4.2 Contexto escolar

Contextualizar el centro escolar es una labor tan notable y sustancial como la propia elaboración de la Unidad Didáctica, tanto que considero debe ser una tarea esencial. Esto es debido a que la realidad específica de la zona marca el ritmo y amplitud de las actividades que programemos. Es decir, la Unidad Didáctica debe ser pensada y diseñada en relación con las necesidades y características sociales y culturales del alumnado al que vaya destinado. Asimismo, muchas de las particularidades que caracterizan a nuestro alumnado vendrán marcadas por su contexto natal y su núcleo familiar. En definitiva, la realidad en la que están inmersos/as.

El centro que enmarca esta Unidad Didáctica es el I.E.S. Cumbres Altas perteneciente al municipio de Nueva Carteya (Córdoba). En él realicé mis estudios de secundaria obligatoria, y en él he desarrollado la parte práctica que pone el broche de cierre al Máster de Profesorado.

Los antropólogos y las antropólogas centran su mirada en el contexto para conocer y entender las realidades de las personas que viven adscritas a ellas. De esta forma, para entender al alumnado del centro que nos concierne deberé comenzar a desgranar la realidad social de su municipio.

La extensión en superficie de Nueva Carteya es de 70km². Separado tan solo a 55 kilómetros de la capital, y con una historia relativamente joven, el municipio de Nueva Carteya cuenta con 5.341 habitantes, en su mayoría naturales. No destaca por la

inmigración, puesto que tan solo hay 50 residentes extranjeros. No obstante, podría caracterizarse como un pueblo de vecinos y vecinas migrantes y temporeros/as.

Esto se debe a que la principal actividad económica de la localidad es la agricultura, concretamente el cultivo del olivo, limitado este a su recolecta en la época invernal. Debido a esta estacionalidad, muchas familias se ven obligadas a emigrar durante la vendimia, o la temporada estival a otras zonas de España. La Rioja, Islas Baleares, Girona o Francia, son los lugares donde las familias buscan el sustento para sus hijos e hijas, mientras tanto, los niños y las niñas quedan ante la tutela de las abuelas y abuelos.

También se debe reseñar las infraestructuras sociales que conforman al municipio, el cual reúne: dos centros de Infantil (uno público y otro privado), un centro de educación primaria, un centro de educación secundaria obligatoria, dos centros de educación de adultos, una biblioteca pública y un consultorio de salud (Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía, 2022). En base a esta infraestructura, el municipio se puede considerar un espacio rural, donde sus habitantes tienen que desplazarse mínimo a 15-20 minutos para acceder a infraestructuras de carácter avanzado, como; centros de salud, centros hospitalarios, oficinas de empleo, etc. Además, tanto el transporte público como la oferta cultural del municipio es realmente limitada, lo que acentúa la brecha cultural.

Una vez contextualizada la realidad del municipio en el que se enmarca el centro I.E.S. Cumbres Altas, cabe comentar sus características más formales. El centro cuenta con unos 250 alumnos y alumnas aproximadamente, con edades comprendidas entre los 12 y los 18 años, desde 1º de ESO hasta 4º de ESO. Para dar respuesta a las necesidades del alumnado, el centro detenta un claustro de 22 y 26 profesores y profesoras.

En cuanto a la infraestructura, el Centro está compuesto por un único edificio de tres plantas, con un patio central, que ejerce también de pistas deportivas, y un pequeño pabellón de deportes. En él se distribuyen los diferentes Departamentos, Conserjería, Sala de Profesores y Profesoras, Biblioteca y Salón de Actos. Además, las aulas están muy bien equipadas, puesto que cada una cuenta con pizarra digital y proyector.

4.3. Contexto de aula

Si prestamos atención a las características más destacadas, anteriormente descritas, que representan el entorno físico y familiar del alumnado al que va dirigida esta Unidad Didáctica, podemos decir que estas se reflejan en el alumnado en una desmotivación temprana por los estudios, y en ocasiones, en un escaso valor que se concede al nivel educativo, al conocimiento de idiomas, etc. Claramente, esto no es la

generalidad, puesto que también encontramos un “optimismo” por aprender, descubrir y salir “fuera”, curiosamente, esta tendencia es más dada en chicas que en chicos.

Concretamente, el alumnado de cuarto la ESO al que dirigimos esta Unidad Didáctica, está conformado por 19 alumnas y alumnos por aula, con edades comprendidas entre los 14 y 17 años. En relación a su desarrollo cognitivo, podríamos decir, que nuestro alumnado se encuentra a mitad de la adolescencia. Un periodo donde a nivel cognitivo e intelectual han alcanzado la etapa de operaciones formales avanzadas. De esta forma, comienzan a desarrollar una completa capacidad del pensamiento abstracto y de manejo de conceptos de mayor dificultad. En este momento, debemos tener en cuenta, que estamos formando a personas que, aunque no son completamente adultos y adultas, se mueven en un mundo dónde comienzan a acceder a realidades que sí lo son.

Además, es notable el hecho de que el municipio dónde se emplaza el centro IES Cumbres Altas no tenga centro de Bachillerato, y los alumnos y alumnas se tienen que desplazar a Castro del Río o Cabra, que son los pueblos más cercanos. Es reseñable puesto que se deja ver en cierta parte del alumnado de cuarto la ESO sus deseos e ilusiones por ir a Bachillerato. Aunque como he comentado antes, esto tampoco es la generalidad y por ello es muy importante la motivación en esta última etapa de sus estudios obligatorios.

Finalmente, y en líneas generales el alumnado dentro de la asignatura de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, muestran muy buena actitud y participación. Así como preocupación por el seguimiento de la clase y satisfacción con la misma.

4.4. Elementos curriculares básicos

4.4.1. Objetivos

A) Objetivos generales de etapa

La presente Unidad Didáctica propuesta en este Trabajo Fin de Máster se organiza con relación a diferentes objetivos, que rigen la finalidad de conseguir un adecuado proceso de enseñanza-aprendizaje que permita al alumnado la adquisición de competencias y habilidades establecidas para su completo desarrollo.

Para esto, atenderemos a diferentes tipos de objetivos, de forma piramidal, desde los más genéricos a los más específicos: los objetivos generales de etapa, los objetivos generales de área y los objetivos didácticos.

De esta forma, en base al Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por los que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato se pueden definir los *objetivos generales de etapa* como aquellos logros que todo alumnado debe alcanzar terminada la etapa. Estos son el resultado de superar las experiencias de enseñanza-aprendizaje.

- a) Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos y la igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres, como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.
- c) Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar la discriminación de las personas por razón de sexo o por cualquier otra condición o circunstancia personal o social. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres, así como cualquier manifestación de violencia contra la mujer.
- d) Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.
- e) Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y la comunicación.

B) Objetivos específicos de materia

En conformidad con la Orden de 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el proceso de tránsito entre distintas etapas educativas. La asignatura de “Educación para la Ciudadanía y derechos humanos” pertenece al bloque de asignaturas de libre configuración autonómica. Pero no solo es avalada por la Comunidad de Andalucía, puesto que la Constitución Española promulga en su artículo 1.1., una educación para la democracia aludiendo a los valores por los que se debe construir la convivencia social, que son: la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo político (art. 1.1 Constitución Española). De la misma manera, el artículo 14

dispone el rechazo ante cualquier desigualdad o discriminación por razón de nacimiento, sexo, religión o condiciones personales (art. 14 de CE).

Igualmente, el artículo 27.2 establece que el carácter de la educación tendrá como fin un desarrollo íntegro de la personalidad (art. 27.2 de CE). De esta forma, el objetivo general por el cual se ha organizado la asignatura de “Educación para la Ciudadanía y derechos humanos” se fundamenta bajo la idea de favorecer y proclamar la libertad íntegra de las personas, apoyando el desarrollo de la autoestima, la dignidad y la responsabilidad. Esta materia busca suscitar un aprendizaje social, para el correcto desarrollo de una ciudadanía plural y globalizada.

1. Reconocer la condición humana en su dimensión individual y social, aceptando la propia identidad, las características y experiencias personales, respetando las diferencias y potenciando la autoestima y el autoconcepto como elementos necesarios para el adecuado desarrollo personal.
2. Desarrollar y expresar los sentimientos y las emociones, así como las habilidades comunicativas y sociales que permiten participar en actividades de grupo con actitud solidaria y tolerante, utilizando el diálogo y la mediación para abordar los conflictos.
5. Identificar la pluralidad de las sociedades actuales reconociendo la diversidad como enriquecedora de la convivencia y defender la igualdad de derechos y oportunidades de todas las personas, rechazando las situaciones de injusticia y las discriminaciones existentes por razón de sexo, origen, creencias, diferencias sociales, orientación afectivo-sexual o de cualquier otro tipo, al igual que el rechazo a situaciones de acoso escolar como una vulneración de la dignidad humana y causa perturbadora de la convivencia.
6. Reconocer los derechos de las mujeres, valorar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos entre ellos y rechazar los estereotipos y prejuicios que supongan discriminación entre hombres y mujeres.
14. Adquirir la capacidad de buscar y analizar información relativa a los contenidos de la materia utilizando múltiples recursos, entre ellos los medios TIC a su disposición.

C) Objetivos didácticos

- Identificar conductas discriminatorias en condición de género que puedan desarrollar violencias machistas.
- Comprender el impacto negativo de la pornosocialización dentro de las relaciones afectivo-sexuales y dentro de la construcción de nuestra identidad sexual.

- Analizar críticamente las estadísticas sobre violencia de género entre adolescentes.
- Participar dentro de la vida del centro y del aula de forma respetuosa con las orientaciones sexuales y de género.
- Reaccionar en oposición ante situaciones de violencias machistas.
- Ser consciente de la repercusión de sus actos dentro de las relaciones afectivo-sexuales, mostrando especial atención al consentimiento.

4.4.2. Competencias

A) Competencias clave

En relación con el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato se pueden definir las competencias como aquellas capacidades que favorecen al alumnado la resolución de contenidos propios de cada enseñanza, con la finalidad de lograr una eficaz resolución de actividades y problemas. Este Real Decreto enfatiza en la importancia de la labor docente como herramienta dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje para que el alumnado desarrolle e integre las competencias. Estas son el resultado de combinar habilidades prácticas, con conocimientos teóricos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales. De esta forma, las competencias, son conceptualizadas por la legislación como un “saber hacer”. Asimismo, el aprendizaje caracterizado en competencias debe de configurarse en base a la transversalidad.

La Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato, recoge las 7 competencias:

- Comunicación lingüística (CCL).
- Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología (CMCT).
- Competencia digital (CD).
- Aprender a aprender (CAA).
- Competencias sociales y cívicas (CSC).
- Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor (SIEP).
- Conciencia y expresiones culturales (CEC).

B) Competencias clave adaptadas a la materia

A continuación, detallaré el desarrollo de las competencias trabajadas a lo largo de esta Unidad Didáctica:

- **Comunicación lingüística:** esta competencia está presente durante toda la unidad. Será trabajada, principalmente, fomentando la comunicación entre el grupo de pares en el aula, el debate, y la expresión oral en clase.
- **Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.** Esta competencia será trabajada a través del análisis de datos estadísticos, para estudiar críticamente la violencia de género en adolescentes.
- **Competencia digital.** Esta competencia será trabajada a través de la plataforma de Classroom, para investigar, realizar y entregar la tarea enfocada al cine. Asimismo, esta herramienta digital es la encargada de mantener el contacto entre la profesora y el alumnado para poder resolver dudas, entregas de tareas, etc.
- **Aprender a aprender.** Esta competencia es de las más trabajadas en la unidad, puesto que está intrínsecamente relacionada con todos los contenidos en Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos. Esta fomenta la educación afectivo-emocional y las relaciones de inteligencia y gestión de las emociones y los sentimientos. Será trabajada fomentando la conciencia del autoconcepto de identidad a través de la educación afectivo-emocional-sexual.
- **Competencias sociales y cívicas.** Esta competencia es trabajada en todas las sesiones puesto que la unidad fomenta, en toda su composición, el respeto a la diversidad sexual y de género. Creando relaciones personales entre alumnas y alumnos basadas en el respeto. De esta forma, esta competencia contribuye en su totalidad al desarrollo del alumnado con un papel respetuoso en la sociedad como ciudadanos y ciudadanas democráticos, libres y tolerantes. Trabajando las relaciones interpersonales entre alumnos y alumnas.
- **Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.** Respecto a esta competencia, el taller propuesto “Decir no a las expresiones de poder” podría considerarse un proyecto de fomento del espíritu de iniciativa puesto que fomenta la originalidad, el trabajo cooperativo y el espíritu de cambiar de idea, de emprender un proyecto nuevo de vida.
- **Conciencia y expresiones culturales.** Esta competencia está implícita en todos los contenidos de la unidad didáctica, puesto que no hay nada más cultural que el género y la sexualidad, de esta forma, podría decirse, que comprender la relatividad del concepto, aceptar, entender y respetar las múltiples formas de vivir la sexualidad según etnia, género, orientación sexual, etc., conforma la una de las mayores expresiones de conciencia hacia la expresión cultural.

4.4.3 Contenidos

Los contenidos son definidos según Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por los que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del

Bachillerato, como el conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que aportan al alumnado el medio por el cual conseguir superar los objetivos de cada una de las enseñanzas de la etapa educativa, así como integrar el desarrollo de las competencias.

Para ello, los contenidos a desarrollar en esta Unidad Didáctica, se pueden dividir en contenidos generales, extraídos directamente de la Orden de 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el proceso de tránsito entre distintas etapas educativas. Y contenidos específicos, propios de la programación por sesiones de la unidad didáctica.

A) Contenidos generales

Esta Unidad Didáctica se enmarca en el *“Bloque 2: Relaciones interpersonales y participación”* de la asignatura de Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos, en concomitancia con lo establecido por la Orden de 15 de enero de 2021.

En este sentido los contenidos a trabajar son:

1. Autonomía personal y relaciones interpersonales
2. Afectos y emociones. La educación afectivo-emocional como base para unas relaciones personales saludables.
3. El desarrollo de actitudes no violentas en la convivencia diaria.

B) Contenidos específicos

- I. Conceptos de sexo y género.
- II. Reconocimiento de la construcción social del género y sus repercusiones en la vida de las personas.
- III. Orientaciones sexuales y diversidades de género.
- IV. Violencia de género: tipos, causas, consecuencias.
- V. Mitos del amor romántico.
- VI. Feminidad y masculinidad: características y modelos.
- VII. Análisis crítico de las estadísticas sobre las violencias machistas en adolescentes.
- VIII. Teoría del consentimiento.
- IX. Pornosocialización: características y repercusiones.
- X. Sexting y ciberviolencia de género

4.4.4. Metodología

A) Principios metodológicos

En primer lugar, el principio metodológico que voy a comenzar a describir es la actitud del o la docente. Esta será de primordial importancia para cualquier asignatura, pero mucho más para el tema que nos concierne: la coeducación y educación afectivo sexual. En este sentido, es importante reseñar que la metodología de aprendizaje coeducativo debe estar adaptada al modelo de aprendizaje “competencia consciente” de Broadwell (García Luque, 2021). Este modelo, nos explica Antonia García Luque, que se rige por cuatro partes: incompetencia inconsciente, donde la persona no sabe hacer una tarea y no reconoce su carencia; incompetencia consciente, la persona no sabe hacer algo, pero reconoce su déficit; competencia consciente, la persona sabe realizar la tarea o entiende el procedimiento aunque esta le resulte un esfuerzo consciente; competencia inconsciente, la persona tiene la tarea tan interiorizada que la puede ejecutar con naturaleza (García Luque, 2021).

Es decir, en base a esta metodología, definiendo aquí que los y las docentes que impartan coeducación deben encontrarse en el cuarto escalón (competencia inconsciente) del modelo de Broadwell. Ya que deben de tener una formación que les permita reconocer las violencias machistas y los sesgos de género y combatirlos activamente en la enseñanza-aprendizaje (García Luque, 2021).

Asimismo, otras de las características de los y las docentes deberían requerir son el compromiso propio que les involucre en su profesión, el conocimiento de su materia, pero más que esté, el conocimiento sobre la didáctica de su materia tras la cual la va a transmitir al alumnado. De esta forma, también es imprescindible que las y los docentes sepan reconocer la psicología evolutiva de sus alumnas y alumnos, ya que esta es crucial para establecer contenidos y tareas que favorezcan el proceso de enseñanza- aprendizaje.

Por último, pero no menos importante, otra de las cualidades que las y los docentes deben tener siempre presente es el ejercicio de empatía, conocer las problemáticas que atraviesan a su alumnado, sus inquietudes, sus preocupaciones es realmente importante para fomentar la motivación, la confianza y la comunicación.

En segundo lugar, según la Orden de 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el proceso de tránsito entre distintas etapas educativas. Las estrategias metodológicas propuestas para un adecuado enfoque de la materia de Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos son:

La utilización de metodologías activas y participativas que promuevan una construcción del conocimiento a partir del intercambio de ideas, trabajos cooperativos y trabajos individuales. Cuyo fin sea suscitar la motivación del alumnado dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, para lograr esto se recomienda hacerlos partícipes del mismo y no excluirlos a un segundo lugar dentro de metodologías puramente expositivas.

Para esto se procurará crear espacios en el aula, con un clima adecuado que permita al alumnado a poner en práctica sus conocimientos. Un espacio que favorezca la reflexión y el pensamiento crítico y autocrítico. De esta forma, estaremos estimulando el espíritu autónomo y el interés por el descubrimiento y la investigación. Esto no solo son valores positivos a nivel individual, sino que se podría argumentar, que fomentan las habilidades sociales dentro de los trabajos en equipo. En relación con esto, estaremos favoreciendo una participación democrática y respetuosa dentro del aula.

En cuanto a los contenidos, la metodología debe preocuparse por diseñar contenidos que tengan relación cercana con la realidad sociocultural y socioeconómica de la sociedad actual, así como, las inquietudes y preocupaciones del alumnado.

Por último, para el correcto proceso de enseñanza-aprendizaje, los recursos deben ser diversos. Desde la legislación vigente se recomienda el uso de herramientas como el cine, documentales, cortometrajes, prensa, etc., materiales que ayuden de forma didáctica los contenidos al alumnado.

De acuerdo con las directrices, esta Unidad Didáctica combina diferentes metodologías. Sin renunciar a las sesiones expositivas, puesto que considero que son parte necesaria de la labor de la docente: saber explicar y guiar el aprendizaje de su alumnado, sin abusar de ellas. Por eso, el diseño de esta unidad combina las sesiones expositivas, con talleres prácticos, ejercicios cooperativos, debates y puestas en común de los análisis y reflexiones y tareas individuales de escritura.

Por otro lado, se fomenta el pensamiento crítico y el desarrollo de la competencia digital con el uso de las TIC, para investigar, elaborar documentos y entregarlos a través de plataformas digitales. Así como el uso de materiales didácticos como el cine, el ensayo, cortometrajes, etc.

B) Recursos

En cuanto a los recursos y herramientas planificados para esta Unidad Didáctica, y adaptados a los contenidos con la finalidad de ayudar al alumnado para alcanzar los objetivos y el desarrollo de las competencias, han sido elegidos premeditadamente y de forma variada.

Para ello, podemos diferenciar entre los recursos materiales, como folios, ordenadores, proyector, pizarra digital, acceso a internet, material escolar, etc. Y los recursos personales y espaciales.

C) Temporalización y cronograma

Respecto a la temporalización de los contenidos de esta Unidad Didáctica, la cual como ya he comentado pertenece según la legislación vigente al Bloque 2 del currículo estipulado para la asignatura de Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos. Se impartirá en el transcurso del segundo trimestre con una planificación estimada de 8 sesiones de unos 55 minutos cada una. En ellas se trabajarán las competencias y los objetivos anteriormente descritos gracias a la propuesta de diferentes actividades teórico-prácticas. A continuación, el siguiente cronograma muestra su temporalización:

SESIÓN	CONTENIDOS	ACTIVIDADES
1	Conceptos de sexo y género	Presentación de la unidad (5') Toma de contacto: preguntas abiertas y lluvia de ideas (20') Actividad de empatía "Si yo fuera un chico...", "Si yo fuera una chica..." y "Si yo fuera chico y chica a la vez" (15') Puesta en común e intercambio de opiniones (15')
2	1) Orientaciones sexuales y diversidades de género. 2) Reconocimientos de la construcción social del género y sus repercusiones en la vida de las personas	Explicación de los contenidos e ideas más relevantes (15') Visualizado de "La chica danesa" (45')
3	1) Orientaciones sexuales y diversidades de género. 2) Reconocimientos de la construcción social del	Terminar de ver la película "La chica danesa" y explicar la actividad de investigación y reflexión sobre la película (55-60')

	género y sus repercusiones en la vida de las personas	
4	1) Violencia de género: tipos, causas y consecuencias. 2) Mitos del amor romántico.	Actividad de reconocimiento de violencias de género (10') Sesión expositiva – concepto violencia de género y sus diferentes formas. Imagen del iceberg de la violencia de género (20') Visualizado del cortometraje “Hechos son amores” y explicación de la tarea vinculada a este (25-30')
5	Feminidad y masculinidad: características y modelos.	Recoger actividad del cortometraje “Hechos son amores” y breve repaso de la clase anterior (5') Repaso global de los contenidos vistos hasta ahora vinculados con los “roles de género” (30') Visualizado del cortometraje “Este chico sufrió el machismo desde sus carnes” (8-10') Puesta en común del cortometraje (15')
6	Análisis crítico de las estadísticas sobre las violencias de género.	Repaso expositivo de las ideas más fundamentales vistas hasta ahora (15') Actividad individual “Análisis de gráficos” (30') Puesta en común de la actividad (15')
7	Teoría del consentimiento	Lectura del artículo periodístico “Yo quería sexo, pero no así” (15-20') Explicación del concepto de “consentimiento” (15') Audición de la canción “Se quemó” y proyección de la letra para su análisis (25')

8	Teoría del consentimiento	Repaso de los contenidos e ideas principales de la sesión anterior (5') Visualizar un breve vídeo para asentar la idea de "consentimiento" (5') Taller práctico "Decir no a las expresiones de poder" (45')
9	1) Pornosocialización, características y repercusiones. 2) Sexting y ciberviolencia de género.	Explicación de los conceptos e ideas más relevantes (25') y actividad en grupo sobre actitudes de chicos y chicas ante el Sexting (15') Explicación relacionando la actividad con las ideas previas de la pornosocialización (15')

D) Sesiones y actividades

1º Sesión

En los primeros cinco minutos se realiza, por parte de la profesora, una rápida presentación de la unidad didáctica; contenidos que abordaremos en la unidad y la forma de evaluación a seguir.

En esta primera sesión empezaremos con el primer contenido de la unidad: *conceptos de sexo y género*.

Para su abordaje, los 20 primeros minutos de esta sesión introductoria los dedicaremos a una toma de contacto con el tema. Se lanzarán preguntas que susciten una lluvia de ideas por parte del alumnado en voz alta. Preguntas como, ¿qué es ser chica? Y ¿chico?, ¿sabemos qué es el género? ¿está el género relacionado con el sexo? Apuntaremos algunas respuestas en la pizarra, lo cual nos permitirá abrir un debate y un tiempo de clase expositiva para esclarecer las diferencias entre los conceptos sexo y género.

Posteriormente dedicaremos 15 minutos para realizar una actividad individual en el aula. Esta consistirá en hacer una tabla que se titula “Si yo fuera un chico...” para el caso de las chicas, y otra tabla que se titula “Si yo fuera una chica...” para el caso de los chicos. Ahora cada uno y una se tiene que poner en la piel del otro y otra, para señalar aspectos que crean que son “positivos” y “negativos” de cada género. Asimismo, ambas tablas, tanto como la de los chicos como la de las chicas incluirá una segunda columna titulada “Si yo fuera chico y chica a la vez...” Con este apartado, se busca suscitar el descubrimiento, puesto que como ya conocemos al alumnado de la clase, y entre estos y estas no se conoce ningún caso de intersexualidad o transexualidad, la actividad busca acercar al alumnado otras realidades.

Finalmente, dedicaremos los últimos 15 minutos de la sesión para hacer un intercambio de opiniones. Ya que el fin de la sesión tiene como propósito provocar respuestas concretas, que permita al alumnado “observar” o “tomar conciencia” de cómo los roles de género nos afectan en el día a día y construyen desigualdades de género que a veces pasan desapercibidas.

2º Sesión

En esta sesión comenzaremos presentando los contenidos que trabajaremos durante la clase: 1) orientaciones sexuales y diversidades de género, y 2) reconocimientos de la construcción social del género y sus repercusiones en la vida de las personas. Se hará un repaso rápido por los conceptos que incluye las orientaciones sexuales y las diversidades de género, deteniéndose únicamente en las dudas más recurrentes que el

alumnado pueda presentar, puesto que muchos de estos contenidos son familiares a nuestros alumnos y alumnas. Esto nos ocupará 15 minutos.

Posteriormente, empezaremos con el visualizado de la película “La chica danesa” del director Toom Hooper. Puesto que la película tiene una duración de 1h y 59 min será necesario ocupar dos sesiones para poder verla al completo. A través de este recurso se pretende que el alumnado alcance el objetivo de reconocer conductas discriminatorias en condición de género que puedan desarrollar violencias machistas.

3º Sesión

En esta sesión terminaremos de ver la película “La chica danesa”. Tras su completa visualización la docente explicará la actividad adjunta a la película. Esta actividad consiste en un ejercicio de investigación y de reflexión que se entregará a través de la plataforma Classroom. Para su desarrollo las alumnas y alumnos deberán de responder las siguientes cuestiones:

- ¿Qué piensas qué siente el protagonista la primera vez que se pone las medias, los zapatos y el vestido de mujer?
- En el minuto 1:06 dice, *“no importa lo que use (refiriéndose a la ropa de dormir) porque cuando sueño dormido son los sueños de Lili”*. ¿A qué crees que se refiere con esta frase? Justifica tu respuesta.
- Investiga sobre la vida de Lili Elbe.

4º Sesión

En esta sesión trabajaremos los contenidos de: 1) *violencia de género: tipos, causas y consecuencias* y 2) *mitos del amor romántico*. Para comenzar la docente proyectará en la pizarra digital diferentes situaciones escritas o en fotografía y posteriormente preguntará si reconocen como violencia de género dichos extractos. El objetivo de esta actividad es realizar una evaluación inicial del conocimiento que nuestro alumnado tiene sobre el concepto de violencias de género y los tipos de esta.

Se prevé que el alumnado tenga integrada una definición básica de la violencia de género, reduciéndose al maltrato físico y los asesinatos, es decir, un concepto de violencia de género mediatizado. De esta forma, la actividad pretende “romper con sus ideas previas” y transmitir de forma práctica y visual los diferentes tipos de violencia machista. El fin de la actividad es que el alumnado aprenda significativamente los contenidos que estamos tratando, para que sean capaces de identificar las diferentes formas de violencia de género (que hayan podido vivir o estar viviendo) y reconocerlas en un futuro si son espectadores/as de ellas.

Entre las escenas a mostrar para realizar esta actividad están:

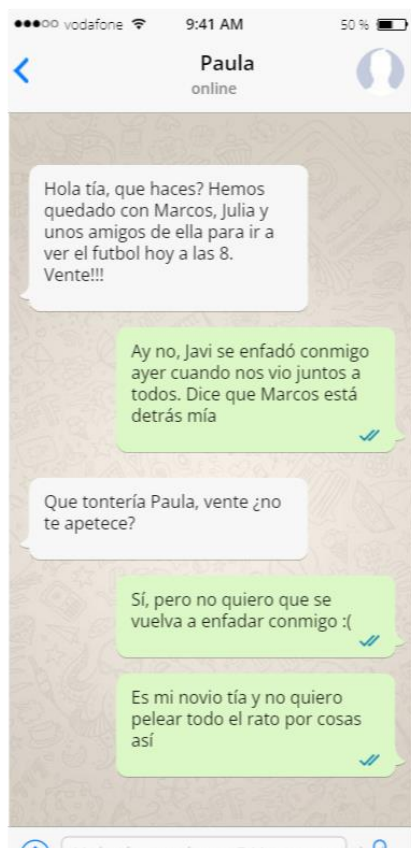


Imagen 1: Elaboración propia

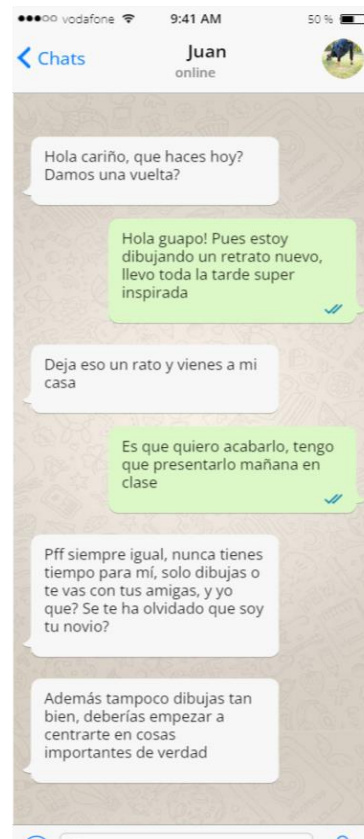


Imagen 2: Elaboración propia



Imagen 3: Elaboración propia

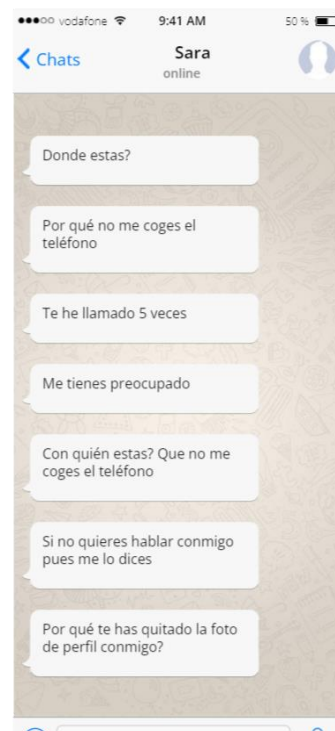


Imagen 4: Elaboración propia

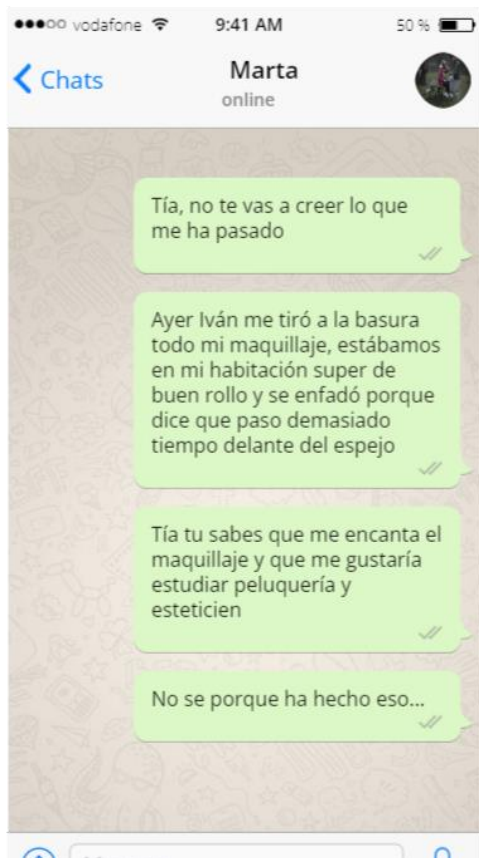


Imagen 5: Elaboración propia

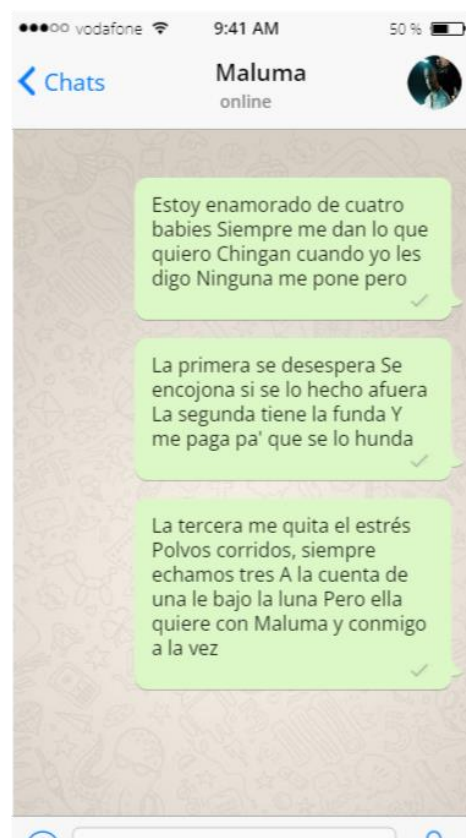


Imagen 6: Elaboración propia

A este ejercicio introductorio le dedicaremos 10 minutos.

Posteriormente, la profesora dedicará 20 minutos de la sesión de forma expositiva, para explicar el concepto de violencia de género y los diferentes tipos de violencia de género que nos podemos encontrar. Para apoyar estas ideas de forma más visual se utilizará la icónica imagen del “iceberg de la violencia de género”.



Imagen 1: Iceberg de la violencia de género

Fuente: Laboratorio Universitario de los micromachismos

Posteriormente, durante los últimos 25-30 minutos de la sesión se realizará una actividad recomendada por el programa coeducativo enfocado en la educación afectivo-sexual de *“Ni ogros ni princesas”* y que ha sido adaptada a las características de la presente unidad. Para el desarrollo de esta actividad se informa al alumnado que va a visualizar un cortometraje titulado *“Hechos son amores”*. Y se les indica que durante el transcurso del cortometraje deben anotar todas las conductas de violencia de género que observen, dentro de la pareja de adolescentes protagonistas.

En segundo lugar, se proyecta el cortometraje que dura unos 18 minutos: <https://www.youtube.com/watch?v=GQ5hIZ6FyLk>

Tras su visualización, realizamos una puesta en común en voz alta y anotamos en la pizarra la lista de indicios que el alumnado haya detectado. La finalidad del cortometraje es que los alumnos y alumnas observen las violencias machistas que se dan dentro de la pareja y como en ocasiones se justifican bajo la idea del *“amor romántico”*. Finalmente, la docente lanza unas preguntas para que los alumnos y alumnas hagan una reflexión de aproximadamente una carilla y que será recogida por la profesora en la siguiente sesión.

Las preguntas son:

- ¿Qué piensas que intenta transmitir el documental?
- ¿Por qué piensas que todavía hoy existen violencias de género, también entre las personas jóvenes?

Finalmente, el objetivo de esta sesión tras la realización de las explicaciones necesarias junto a las actividades es que el alumnado sea capaz de reaccionar en oposición ante situaciones de violencias machistas, para esto es necesario, que previamente las reconozca como violencias machistas y sea consciente del impacto negativo que estas generan.

5ª Sesión

En los primeros cinco minutos de esta sesión, la docente recoge las actividades de reflexión sobre la actividad del cortometraje “Hechos son amores” y se hace un repaso en voz alta, por parte del alumnado, de los contenidos tratados en la sesión anterior.

De esta forma, refrescamos y asentamos conocimientos y nos permitirá introducir los contenidos planificados para la quinta sesión. En esta sesión vamos a tratar: *la feminidad y la masculinidad: características y modelos*.

Para estudiar los conceptos de masculinidad y feminidad, haremos un repaso en grupo sobre las sesiones anteriores en base a las características que hemos ido extrayendo progresivamente sobre los “roles de género”. Posteriormente la docente explicará la construcción social de la masculinidad hegemónica, esto nos llevará la mitad de la sesión (30 minutos).

Además, nos dará pie para centrarnos en la masculinidad hegemónica tóxica y como esta es creadora de violencia de género. El objetivo de la sesión es hacer ver a los chicos y chicas, especialmente a los chicos, que el machismo es un asunto de todos y todas. Para esto, utilizaremos como recurso el vídeo de “Este chico sufrió el machismo desde sus carnes”. Este vídeo <https://www.youtube.com/watch?v=NR2C6JwLXSE> dura ocho minutos y aparece un chico que empieza a narrar como no se siente identificado con la masculinidad hegemónica. A medida que va contando su relato descubrimos que es un chico trans y que durante sus 20 primeros años de vida fue una chica que sufrió la violencia de género. Y que ahora que es un chico no se identifica con ese modelo de masculinidad, la cual, también oprime a todos los chicos que se salen del estereotipo masculino.

Tras la visualización del cortometraje, en lo que queda de tiempo (15 minutos) se hace una puesta en común, para intercambiar opiniones de los sentimientos que nos ha suscitado el vídeo y hacer conexiones con los contenidos teóricos anteriormente expuestos.

6ª Sesión

En esta sesión la docente comenzará haciendo un repaso expositivo de todos los contenidos vistos hasta el momento. El objetivo es refrescar y asentar los conocimientos. Así como recordarlos para el posterior uso dentro de la actividad de análisis de gráficos. Esto nos ocupará los 15 primeros minutos de la sesión.

Posteriormente dedicaremos el resto de la sesión a realizar la tarea individual sobre “análisis de gráficos”, la cual podemos ver en el Anexo I. Con este recurso pretendemos abordar los contenidos de *análisis crítico de las estadísticas sobre las violencias de género*. Esta actividad permitirá desarrollar la competencia matemática de nuestro alumnado a la vez que genera un pensamiento crítico sobre las consecuencias sociales de las violencias de género y sus condicionantes socioculturales que las propician.

Asimismo, el alumnado tendrá acceso a los ordenadores del centro para ampliar información que les permita realizar dicha actividad. Al final de la clase, una vez terminada la actividad se dedicarán entre 10-15 minutos para hacer un intercambio de opiniones y de ideas.

Finalmente, la docente recogerá las actividades para su posterior evaluación. El objetivo de esta sesión es que las alumnas y alumnos consigan analizar las estadísticas sobre violencia de género en adolescentes y cómo estas varían según el *reconocimiento* que chicos y chicas hacen de las violencias machistas.

7ª Sesión

En esta sesión trabajaremos *la Teoría del consentimiento*. Para ello, utilizaremos un taller de empoderamiento que haga la clase más dinámica y ayude a nuestro alumnado a *ser consciente de la repercusión de sus actos dentro de las relaciones afectivo-sexuales*. Para trabajar en profundidad estos contenidos y lograr nuestros objetivos le dedicaremos dos sesiones.

Esta primera sesión comenzaremos leyendo el artículo periodístico “*Yo quería sexo, pero no así*”³ de June Fernández. Este explica muy acertadamente como lo que a veces son encuentros deseados se convierten en una agresión sexual. La autora reseña que esta situación es más frecuente que el estereotipo del violador nocturno, y que, por ello, es más difícil de identificar como violencia sexual. El artículo será repartido por la docente de forma impresa y le dedicaremos a su lectura en voz alta 15-20 minutos. Posteriormente la docente explicará el concepto de consentimiento y hablaremos sobre la culpa social que recae sobre las “víctimas” esto nos ocupará 15 minutos.

³ https://www.eldiario.es/sociedad/queria-sexo_1_5505365.html

Finalmente, en el tiempo restante de clase (25 minutos), se proyectará la canción de “Se Quemó” de la cantautora Isabel Casanova, conocida artísticamente como “La Otra”. Mientras escuchamos su canción se proyectará en la pizarra la letra, para posteriormente ser analizada de forma grupal en voz alta. Asimismo, se le pedirá al alumnado que anote las ideas que les parezcan relevantes. El objetivo de esta actividad es impactar y romper con los presupuestos del alumnado sobre la violencia sexual y la estigmatización de las mujeres. Y hacerles ver, que esa estigmatización proviene de la carga de género que estudiamos cuando impartimos los contenidos de roles de género y feminidad.

La letra de la canción es:

Él era un violador cualquiera
Tenía por delante toda una vida
De alegrías y penas
Y libertad sexual
Pero no calculó
Nunca pensó
Que un día una mujer sobreviviera a su agresión
Dejase de ser víctima tomando la cerilla y el bidón
Él no esperaba su venganza
Y se quemó uo uo
Se quemó (x4)
Algo tan terrible
Me ha obligado a estar pensando
Y es que creo que
Vestido con ropa tan inflamable
él se lo estaba buscando
Tendría que haber vuelto a casa
Un poco más temprano probablemente habría estado bebiendo
Y es que todas sabemos que el alcohol
Te hace susceptible al fuego
Se quemó (x4)

Y me pregunto por qué no lo impidió no es tan difícil apagarse sola

Hay que rodar un poco por el suelo

Y es que seguro que en el fondo

Lo había estado queriendo

Y hay testigos que ese mismo día le vieron

Comprando un mechero

Como saber si no se prendió fuego a sí mismo

Y luego mintió

Yo creo que es lógico

Se quemó (x2)

Se quemó

Se lo buscó

Se quemó (x4)

Y hoy mi corazón no para de gritar Que por su propia seguridad

Hay que educar a los violadores

Lo mejor será que vistan ropa ignífuga

Y que siempre lleven varios extintores

Se quemó (x4)

Se lo buscó

8ª Sesión

Durante los cinco primeros minutos de la sesión, se realiza un repaso colectivo en voz alta, para refrescar y asentar los contenidos de la clase anterior. En esta sesión seguiremos abordando el tema del consentimiento. Aunque de forma más práctica.

En primer lugar, y aunque recordemos como ya he dicho la clase anterior, empezaremos visualizando un breve vídeo <https://www.youtube.com/watch?v=E4WTnJCMrH8&t=8s> de 3 minutos que ejemplifica de forma risueña que es consentimiento y la responsabilidad de la persona que no lo acepta un no por respuesta. Este video nos servirá para esclarecer aún más y reforzar el contenido.

El resto de la sesión será dedicada en su totalidad a un taller práctico, que fomente la implicación del alumnado y dinamice la clase. Este taller, es propuesto por el programa

coeducativo sobre educación afectivo-sexual “Ni ogros ni princesas” y se titula “*Decir no a las expresiones de presión*” (Lena et. al, 2007, p.187). La finalidad es dotar a los y las adolescentes de recursos para decir no ante cualquier presión sexual y abordar los riesgos de la violencia sexual.

Para su desarrollo se necesitan dos voluntarios/as, preferiblemente chico y chica, encargados de representar el papel de “jueces” dentro del taller. Después dividimos la clase en dos grandes grupos. Los grupos son encargados de dar la mejor respuesta a frases que la docente va a leer y que ya lleva preparadas previamente en tarjetas. Las tarjetas contienen expresiones de presión para que la pareja ceda a tener relaciones sexuales. Tras la lectura de la profesora, los equipos deben reunirse para plantear rápidamente la respuesta, y el primer equipo en encontrarla deberá levantar la mano.

El papel del y la jueza será decidir junto con el apoyo de la profesora cuál ha sido la mejor respuesta, de forma que el equipo obtendrá un punto.

Expresiones de presión que se utilizarán durante el taller:

1. No se lo diré a nadie.
2. Si me quisieras, te acostarías conmigo.
3. Lo que ocurre es que eres una estrecha.
4. Esto hará más profunda nuestra relación.
5. Si no querías hacerlo, ¿para qué empezaste?
6. Vamos a tomar algo y así nos pondremos a tono.
7. No pasa nada porque hoy lo hagamos un poquito sin condón.

9ª Sesión

En esta última sesión, los contenidos a trabajar son: 1) Pornosocialización, características y repercusiones, y 2) sexting y ciberviolencia de género.

Para ello, la docente comenzará preguntando ¿Qué es el porno? ¿Qué muestra el porno? De forma que se creó una lluvia de ideas por parte de las alumnas y alumnos, para después preguntar ¿qué es la pornosocialización? Probablemente el alumnado no tenga tan clara la respuesta a esta segunda pregunta. Así pues, en base a las respuestas de la primera pregunta la docente irá hilando la explicación de ambos conceptos. Haciendo hincapié en las consecuencias que tienen para la construcción de las masculinidades y la conformación del deseo: violento para ellos y de agrado para ellas, el ser socializado bajo una educación sexual centrada en el porno. Esto nos ocupará la mitad de la sesión, unos 25 minutos aproximadamente.

Después, para introducir un poco de dinamismo, y pasar al segundo contenido de esta sesión se dividirá la clase en dos grupos. Uno exclusivamente de chicos y otro de chicas. Se les pedirá que nombre a una persona del grupo responsable de la portavocía. Posteriormente la docente le lanzará al grupo de chicas la pregunta de: ¿Cuáles son los comentarios si te llega al WhatsApp una foto de un chico desnudo? Y para el grupo de los chicos será, ¿Cuáles son los comentarios si te llega al WhatsApp una foto de una chica desnuda? Además, a ambos grupos se les preguntará, ¿Qué hacéis con esa foto? Posteriormente se pide que anoten las ideas que comenten entre ellos y ellas. A esta actividad le dedicaremos 15 minutos.

Tras su realización, en los últimos 15 minutos, se hará una puesta en común, con la finalidad de permitir a la docente explicar los riesgos del sexting. Además, se comentarán las diferencias existentes entre las respuestas de chicos y chicas para una misma situación, con el objetivo de ayudar al alumnado a *comprender el impacto negativo de la pornosocialización dentro de las relaciones afecto-sexuales y dentro de la construcción de nuestra identidad sexual*

4.4.5. Evaluación

El ejercicio de evaluación es uno de los más complicados de la práctica docente. Este debe tener como propósito educativo comprobar en qué medida el alumnado ha conseguido adquirir o superar los objetivos anteriormente marcados (Lafourcade, 1972). Es una tarea realmente compleja, puesto que las evaluaciones tienen un sinfín de connotaciones para nuestro alumnado, por ello, deberemos ser rigurosos y rigurosas en tal cometido.

La evaluación, debe ser de forma individualizada, atendiendo así la educación personalizada, ya que cada estudiante tiene una casuística diversa. No debemos perder de vista que nuestro alumnado no parte de la equidad, sino que están condicionados por su contexto sociocultural.

En relación con el diseño de esta Unidad Didáctica, existen diferentes fases de evaluación, las cuales han sido planteadas atendiendo a los procesos de enseñanza-aprendizaje. Estas son:

- *Evaluación Inicial:* realizada en la primera sesión, esta tiene como objetivo acercar a la docente al nivel formativo y de conocimientos del alumnado. Esta fase es primordial dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje ya que permite a la profesora adaptar el nivel y las actividades venideras.
- *Evaluación continua:* parte de la idea de que el proceso de aprendizaje del alumnado es un proceso evolutivo, dinámico y en desarrollo. Por lo cual, la docente debe prestar atención al proceso de aprendizaje de forma íntegra. Para esto, es recomendable, que los y las docentes utilicen un diario o un

registro para cada alumno y alumna, que recoja aspectos como la participación, la actitud, la implicación, etc.

Como herramientas para la evaluación, he elaborado rúbricas que se adaptan al diseño de la presente Unidad Didáctica. No obstante, no debemos generalizar las rúbricas de forma aislada y descontextualizada de nuestro alumnado. Es decir, uno de los principios para la atención a la diversidad para nuestros alumnos y alumnas se basa en la identificación de los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje, por lo cual, el uso de estas rúbricas debe estar en continuo diálogo con las características individuales de nuestro alumnado.

Asimismo, atendiendo al diseño de las actividades de esta Unidad Didáctica, podemos decir que el sistema de evaluación deja de lado el tradicional examen memorístico para primar una evaluación continua o formativa, que evalúa diferentes aspectos como la oralidad, la investigación, el trabajo cooperativo, el respeto a los compañeros y compañeras, la escritura y pensamiento crítico.

Por último, igual de importante que la evaluación del alumnado es la evaluación de la propia práctica docente. Ejercicio imprescindible y esencial para cualquier profesor o profesora, puesto que la preocupación ante una autoevaluación será el sinónimo de la implicación y la dedicación a las clases, al alumnado y al proceso de enseñanza-aprendizaje.

A) Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje

Según la Orden de 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de atención a la diversidad, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el proceso de tránsito entre distintas etapas educativas. Se establece que los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje marcados son:

<i>Bloque 2: Relaciones interpersonales y participación</i>	
Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje
1. Identificar y rechazar, a partir del análisis de hechos reales o figurados, las situaciones de discriminación hacia personas de diferente origen, género, ideología, religión, orientación afectivo-sexual y otras,	1.1. Analiza, de forma crítica, textos, noticias u obras artísticas (películas, obras teatrales, fotografías...) identificando las situaciones de discriminación y relacionando dichos problemas con lo estudiado

respetando las diferencias personales y mostrando autonomía de criterio. CSC, CAA. 2. Participar en la vida del centro y del entorno y practicar el diálogo para superar los conflictos en las relaciones escolares y familiares. CSC, CAA. 3. Desarrollar conductas positivas de ayuda y solidaridad hacia los demás, además de adquirir un compromiso personal en contra de todo tipo de violencia, en especial contra la violencia de género. CSC	en clase. 2.1 Colabora en clase con el profesor y en el centro con Jefatura de Estudios y el equipo de Convivencia en el mantenimiento de unas relaciones personales respetuosas y cordiales entre los miembros de la comunidad educativa. 3.1. Manifiesta en su actitud personal en clase y en el resto del centro una tendencia activa a la solidaridad y el trato igualitario hacia sus compañeros y compañeras, así como hacia el profesorado.
--	---

En conformidad con estos y la legislación vigente, los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje diseñados para la implementación de la presente Unidad Didáctica son:

<i>Unidad Didáctica: La educación afectivo sexual desde la escuela coeducativa</i>		
Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje	Tarea Evaluable
Identificar y rechazar las acciones discriminatorias en base a la orientación sexual o de género.	Señala las desigualdades en condición de género y de diversidad sexual, así como sus consecuencias discriminatorias para las personas. Investigando la problemática estudiada en clase con los temas sociopolíticos de la actualidad.	Investigación y reflexión sobre la película “La chica danesa” (30%)
Desarrollar un pensamiento crítico y de análisis ante el incremento de las violencias de género y sexuales en adolescentes.	Examina el incremento de las cifras estadísticas de violencia de género y violencia sexual dentro de los y las adolescentes.	Análisis de gráficos (10%)

Reconocer las actitudes machistas que crean desigualdades de género y ser capaz de reconocer sus propias conductas y cambiarlas.	Analiza relaciones de poder en base al género, actúa en oposición ante cualquier acto de violencia de género	Reflexión documental “Hechos son amores” (30%)
Participar en el rechazo a la violencia sexual o coacción dentro de las relaciones afectivo-sexuales. Desarrollar conductas positivas y de responsabilidad emocional dentro de sus relaciones interpersonales, en el aula y en el centro educativo.	Presenta una actitud personal en clase, en el centro educativo y con sus compañeros de igualdad, respeto y tolerancia. Muestra autoconciencia de la repercusión de sus actos y actúa en igualdad con el resto de compañeros y compañeras y dentro de sus relaciones afectivo-sexuales.	Taller “decir no a las expresiones de poder” (30%)

B) Instrumentos de Evaluación

Rúbrica para evaluar la expresión escrita (20%)

Categoría	Conseguido	En proceso	No conseguido
Presentación (5%)	El documento respeta todos los elementos de presentación (título, márgenes, letra clara, limpieza y orden).	El documento respeta algunos de los elementos de representación (título, márgenes, letra clara, limpieza y orden).	El documento respeta alguno o ningún elemento de la presentación (título, márgenes, letra clara, limpieza y orden).
Vocabulario (5%)	Vocabulario rico, variado, sin repeticiones y con palabras y expresiones específicas del tema.	Vocabulario poco variado, algo repetitivo y con algunas palabras del tema.	El vocabulario empleado es pobre, repetitivo y con apenas o ninguna palabra específica.
Ortografía (20%)	El texto está escrito sin faltas de ortografía.	El texto presenta varios errores ortográficos no graves o alguno grave.	El texto presenta varios errores graves.
Cohesión y organización (35%)	Las ideas se presentan en orden lógico. Utiliza correctamente los signos de puntuación y selecciona cuidadosamente los conectores.	Las ideas no siempre siguen un orden lógico. Tienen errores en la estructura de las oraciones y la puntuación. Usa algunos conectores.	Las ideas no se presentan en orden lógico. Son frecuentes las oraciones incompletas. Tiene muchos errores de puntuación. No usa conectores.
Originalidad, creatividad y esfuerzo (35%)	El documento es muy original y creativo y el alumno/a se ha esforzado en cumplir los	El documento apenas es original y creativo. El alumno/a podría haberse esforzado más en	El documento no es original ni creativo. El alumno/a se ha esforzado en cumplir los

	requisitos de la actividad.	cumplir los requisitos de la actividad.	requisitos de la actividad.
--	-----------------------------	---	-----------------------------

Rúbrica para evaluar la puesta en común de forma oral (25%)

Categoría	Conseguido	En proceso	No conseguido
Preparación (10%)	Buen proceso de preparación muestra profundidad en el desarrollo de la temática. Presenta adecuadamente el trabajo.	La presentación es buena, y aprovecha el tiempo para ello.	Presenta de forma resumida y sin profundizar en el contenido.
Sustentación teórica (40%)	Domina el tema propuesto, logra conectarlo y explicarlo en sus diferentes aspectos.	Logra explicar el tema relacionando los diferentes aspectos de este. La evaluación tiene en cuenta los diversos aspectos presentados.	Conoce el tema superficialmente, logra explicar los puntos planteados. La actividad es poco adecuada.
Manejo de la discusión (25%)	Bien liderada, suscita controversias y participación.	Es organizada, puede contestar los diferentes interrogantes.	La dirige, no resalta los puntos más importantes, no llega a conclusiones.
Participación (25%)	Pertinente y es fundamental para el buen desarrollo de cada uno	Oportuna, aporta buenos elementos, presta atención a las	Está presente. Presta poca atención a las distintas

	de los temas.	distintas participaciones.	participaciones.
--	---------------	----------------------------	------------------

Rúbrica para evaluar la participación y la actitud del alumnado (25%)

Categoría	Conseguido	En proceso	No conseguido
Interés (10%)	Presenta una buena predisposición hacia la materia.	Presenta predisposición normal hacia la materia.	Presenta desinterés hacia la materia.
Participación (35%)	El alumno/a sale voluntario con asiduidad a la pizarra, preguntas dudas, responde a las preguntas formuladas por la profesora y participa en los debates suscitados en el aula.	El alumno/a sale algunas veces voluntario a la pizarra, preguntas dudas, responde a las preguntas formuladas por la profesora y participa en debates suscitados en el aula.	El alumno/a no sale normalmente voluntario a la pizarra, no pregunta dudas, no responde a las preguntas formuladas por el profesor y no participa en debates suscitados en el aula.
Comportamiento en el aula (30%)	El alumno/a nunca se distrae, atiende a la profesora y a sus compañeros y compañeras, no molesta, ni interrumpe innecesariamente el desarrollo de las clases.	El alumno/a no se distrae algunas veces, a veces no atiende a la profesora y ni a sus compañeros y compañeras e interrumpe innecesariamente a veces el desarrollo de las clases.	El alumno/a normalmente se distrae, no atiende a la profesora ni a sus compañeros y compañeras e interrumpe innecesariamente el desarrollo de las clases.

Trae el material (5%)	El alumno/a trae siempre el material que la profesora le ha indicado que va a necesitar: libro, cuaderno, etc.	El alumno/a no trae algunas veces el material que la profesora le ha indicado.	El alumno/a no trae normalmente el material que la profesora le ha indicado que va a necesitar.
Tareas diarias (10%)	El alumno/a siempre trae las tareas encomendadas por la profesora.	El alumno/a no trae algunas veces las tareas encomendadas.	El alumno/a no realiza normalmente las tareas encomendadas.

Rúbrica para evaluar el trabajo cooperativo: observación directa (30%)

Categoría	Conseguido	En proceso	No conseguido
Trabajo en el aula, participación de las dinámicas (40%)	La profesora observa que el alumnado trabaja adecuadamente en el aula, cumpliendo todos los objetivos marcados y aprovechando el tiempo en clase.	La profesora observa que el alumnado cumple todos o casi todos los objetivos marcados en el aula, pero no aprovecha el tiempo en el aula o tardan en comenzar.	La profesora observa que el alumnado no aprovecha el tiempo dado en el aula, además interrumpe o distrae a sus compañeros y compañeras.
Pedir ayuda (15%)	El alumno/a recurre a sus compañeros para pedir ayuda antes que a la profesora.	El alumno/a pregunta dudas tanto a la profesora como a sus compañeros y compañeras.	El alumno/a recurre exclusivamente a la profesora para resolver dudas.

Dar ayuda (15%)	El alumno/a se presta a ayudar a sus compañeros/as para explicar dudas, resolver problemas, etc.	El alumno/a suele prestar ayuda a veces a sus compañeros/as.	El alumno/a no presta ayuda a sus compañeros/as ni ayuda a resolver sus dudas.
Gestión del turno de palabra (30%)	Cuando la profesora pide la palabra se levanta la mano en silencio y se espera el turno de palabra para poder participar. Además, se respetan los turnos de palabra cuando habla un compañero/a.	A veces el alumno/a levanta la mano y respeta a sus compañeros durante el turno de palabra.	El alumno/a no levanta la mano para intervenir en clase y no respeta a sus compañeros durante el turno de palabra.

C) Mapa de desempeño

	Actividad 1: La chica danesa	Actividad 2: Análisis crítico de datos	Actividad 3: “Hechos son amores”	Actividad 4: Taller “Decir NO a las expresiones de poder”
Objetivos de etapa	Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar la discriminación de las personas por razón de sexo o por cualquier otra condición o circunstancia	Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente	Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y	Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo

	personal o social. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres, así como cualquier manifestación de violencia contra la mujer.	las de la información y la comunicación	resolver pacíficamente los conflictos.	afianzando los derechos humanos y la igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres, como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.
Objetivos específicos de la materia	Reconocer la condición humana en su dimensión individual y social, aceptando la propia identidad, las características y experiencias personales, respetando las diferencias y potenciando la autoestima y el autoconcepto como elementos necesarios para el adecuado desarrollo personal. Identificar la pluralidad de las sociedades actuales reconociendo la diversidad como enriquecedora de la convivencia y defender la igualdad de derechos y	Adquirir la capacidad de buscar y analizar información relativa a los contenidos de la materia utilizando múltiples recursos, entre ellos los medios TIC a su disposición.	Reconocer los derechos de las mujeres, valorar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos entre ellos y rechazar los estereotipos y prejuicios que supongan discriminación entre hombres y mujeres.	Desarrollar y expresar los sentimientos y las emociones, así como las habilidades comunicativas y sociales que permiten participar en actividades de grupo con actitud solidaria y tolerante, utilizando el diálogo y la mediación para abordar los conflictos.

oportunidades de todas las personas, rechazando las situaciones de injusticia y las discriminaciones existentes por razón de sexo, origen, creencias, diferencias sociales, orientación afectivo-sexual o de cualquier otro tipo, al igual que el rechazo a situaciones de acoso escolar como una vulneración de la dignidad humana y causa perturbadora de la convivencia.

**Objetivos
didácticos**

Reconocer conductas discriminatorias en condición de género que puedan desarrollar violencias machistas

Analizar críticamente las estadísticas sobre violencia de género entre adolescentes.

Reaccionar en oposición ante situaciones de violencias machistas.

Participar dentro de la vida del centro y del aula de forma respetuosa con las orientaciones sexuales y de género.

				Ser consciente de la repercusión de sus actos dentro de las relaciones afectivo-sexuales; mostrando especial atención al consentimiento
Competencias clave	CCL, CD, CEC	CMTCT, CCL	CAA, CSC, CCL	CAA, CSC, CCL, SIEP
Criterios de evaluación generales	Identificar y rechazar, a partir del análisis de hechos reales o figurados, las situaciones de discriminación hacia personas de diferente origen, género, ideología, religión, orientación afectivo-sexual y otras, respetando las diferencias personales y mostrando autonomía de criterio	Identificar y rechazar, a partir del análisis de hechos reales o figurados, las situaciones de discriminación hacia personas de diferente origen, género, ideología, religión, orientación afectivo-sexual y otras, respetando las diferencias personales y mostrando autonomía de criterio	Desarrollar conductas positivas de ayuda y solidaridad hacia los demás, además de adquirir un compromiso personal en contra de todo tipo de violencia, en especial contra la violencia de género	Participar en la vida del centro y del entorno y practicar el diálogo para superar los conflictos en las relaciones escolares y familiares.

Criterios específicos	Identificar y rechazar las acciones discriminatorias en base a la orientación sexual o de género.	Desarrollar un pensamiento crítico y de análisis ante el incremento de las violencias de género y sexuales en adolescentes.	Reconocer las actitudes machistas que crean desigualdades de género y ser capaz de reconocer sus propias conductas y cambiarlas.	Participar en el rechazo a la violencia sexual o coacción dentro de las relaciones afectivo-sexuales. Desarrollar conductas positivas y de responsabilidad emocional dentro de sus relaciones interpersonales, en el aula y en el centro educativo.
Estándares de aprendizaje evaluables	Señala las desigualdades en condición de género y de diversidad sexual, así como sus consecuencias discriminatorias para las personas. Investigando la problemática estudiada en clase con los temas sociopolíticos de la actualidad.	Examina el incremento de las cifras estadísticas de violencia de género y violencia sexual dentro de los y las adolescentes.	Analiza relaciones de poder en base al género, actúa en oposición ante cualquier acto de violencia de género	Presenta una actitud personal en clase, en el centro educativo y con sus compañeros de igualdad, respeto y tolerancia. Muestra autoconciencia de la repercusión de sus actos y actúa en igualdad con el resto de compañeros y compañeras y dentro de sus relaciones afectivo-sexuales.

4.5. Elementos curriculares complementarios

4.5.1. Medidas de apoyo al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (ANEAE)

Como ya hemos comentado nuestro alumnado no es homogéneo. Cada alumno y alumna parte de unas realidades, subjetividades y entornos que condicionan su motivación ante el proceso de enseñanza-aprendizaje, su implicación, sus facultades, etc. Por ello, es importante que tanto la Unidad Didáctica como la práctica docente sean flexibles y comprensivas ante las recurrentes necesidades de nuestro alumnado.

Asimismo, atendiendo a la normativa vigente conocemos que el artículo 9 del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, estipula que los centros y la organización educativa debe velar por la equidad y la inclusión de todas las personas garantizando la igualdad de oportunidades a través de las adaptaciones y diseño del currículo. Atendiendo a la diversidad y favoreciendo el acceso a los sistemas de aprendizaje. Además, la Orden de 14 de julio de 2016 por la que se desarrolla el currículum correspondiente de la ESO en Andalucía funda principios y medidas concretas de apoyo al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, con el objetivo de garantizar la igualdad de oportunidades y la no discriminación dentro del sistema educativo.

Igualmente, nuestro centro IES Cumbres Altas integra en su Plan de Centro las diferentes medidas adaptativas para las necesidades existentes de nuestro alumnado. Ellas son planteadas y evaluadas de forma individualizada a principio de curso por el equipo directivo y el departamento de orientación. Asimismo, el tutor o la tutora deberá estar preocupado/a por las posibles necesidades que muestren sus alumnos y alumnas y que no hayan sido detectadas. Para ello, es importante que conozcamos a nuestro alumnado, sus intereses, motivaciones, limitaciones, etc. Esta labor de observar las diversidades dentro del aula, tanto a nivel individual como la relación entre el propio grupo deberá ser ratificada al Departamento de Orientación del Centro y los órganos colegiados encargados de dicha competencia.

Por otro lado, si atendemos al diseño de esta Unidad Didáctica vemos como las propias actividades de trabajo cooperativo estimulan la igualdad, el respeto y la integración a todos y todas las compañeras. Además, estas dinámicas ayudan a la docente a percibir las relaciones interpersonales dadas entre el alumnado, de forma que es fundamental que esté alerta a ellas para detectar y prevenir posibles desajustes entre las relaciones de pares. Por ello, los grupos serán dispuestos de forma premeditada por la profesora.

Concretamente las medidas de atención a la diversidad que este apartado induce no están pensadas para alumnado que requiera adaptaciones curriculares específicas,

puesto que no es la realidad de nuestra aula. De este modo, las medidas que se potencian aquí están pensadas para ayudar al alumnado repetidor que no cuenta con adaptaciones curriculares significativas. Estas medidas planteadas con carácter de refuerzo tienen como objetivo incidir en algunas de las áreas que el alumnado no haya superado con anterioridad. Por ello, la unidad plantea diferentes actividades de escritura, desarrollo y síntesis, así como de pensamiento matemático, puesto que las asignaturas pendientes de nuestro alumnado son lengua y matemáticas.

Por último y de forma más general la docente deberá de preocuparse de que las actividades se desarrollen al ritmo de aprendizaje que nuestro alumnado demanda. Para ello deberán ser flexibles y accesibles a todos y todas. Asimismo, si tuviéramos que realizar alguna adaptación significativa para algún alumno o alumna con necesidades específicas de apoyo educativo se realizará de acuerdo con lo establecido por la norma dependiendo del caso con el que nos encontremos.

4.5.2. Elementos transversales

Según establece el artículo 6 del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, los elementos transversales que deben aparecer y trabajarse en todas las materias del currículum son:

- La comprensión lectora.
- La expresión oral y escrita.
- La comunicación audiovisual.
- Las tecnologías de la información y la comunicación.
- El emprendimiento.
- La educación cívica y constitucional.

Igualmente, la legislación vigente establece que el sistema educativo debe proteger desde sus instituciones de forma trasversal el desarrollo de la igualdad entre hombres y mujeres, la prevención de la violencia de género o cualquier condición que pueda ser acogida al principio de trato y no discriminación por circunstancias personales o sociales. Evitando comportamientos sexistas y estereotipos que entrañan desigualdad.

Es realmente evidente como nuestra propuesta de Unidad Didáctica incorpora todos estos elementos mencionados. En primer lugar, uno de sus objetivos principales versa sobre la igualdad de género y el respeto hacia la no violencia y discriminación por condición de género u orientación sexual y la educación cívica.

Por otro lado, la comprensión lectora y la expresión oral y escrita están presentes durante todo el diseño de la unidad a través de ejercicios de reflexión y análisis o debates e intercambio de opiniones grupales. Además, la comunicación audiovisual y las tecnologías de la información y la comunicación son tratadas aquí como recursos

indispensables para el desarrollo de la unidad y de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Finalmente, el emprendimiento va implícito en la investigación y los trabajos individuales, donde la preparación, la búsqueda, el ayudar a los compañeros/as se convierte en un aprendizaje crucial para las habilidades sociales de nuestro alumnado.

Asimismo, esta Unidad Didáctica es un ejemplo de transversalidad por sí misma, ya que su propia formulación lleva implícita la idea de educar para la paz, la libertad individual, el respeto a los derechos humanos y la igualdad. Centrándose en la coeducación como eje vertebrador y promoviendo la prevención de la violencia de género.

4.6. Innovación educativa

De acuerdo con Calle Carracedo (2015) “la innovación entendida como parte del ejercicio profesional docente implica replantearse qué enseñamos, cómo lo enseñamos y con qué lo enseñamos” (p.67). Partiendo de esta idea, creo poder demostrar cómo el diseño de esta Unidad Didáctica contribuye a ser un ejemplo dentro de la innovación educativa. Su planteamiento coeducativo insiste de forma persistente en la reflexión docente de las tres partes que conforman la innovación educativa. Esta idea es apoyada por Moreno Llaneza (2020) cuando dice:

la innovación está en la base de la coeducación y, desde luego, la educación para la igualdad debería ser uno de los pilares de la innovación educativa, porque si no es así, el cambio será incompleto y seguiremos sin conseguir el objetivo principal de construir una sociedad democrática, igualitaria y respetuosa con la diversidad sexual. (p.62)

Además, partimos de la noción de que “innovar no es hacer cosas nuevas o diferentes sin más..., innovar es cambiar, pero cambiar para mejorar con ese cambio” (Calle Carracedo, 2015, p.68). Por ello su diseño ha sido pensado y construido para una educación por y para la igualdad y el respeto, fomentando valores de compañerismo y tolerancia.

Por extensión, esta Unidad Didáctica no solo innova desde su planteamiento coeducativo, como acabo de explicar, sino que la propia temática, tanto en contenidos como en objetivos es innovadora. Puesto que la educación afectivo sexual ha sido tratada desde los centros educativos y desde la educación formal con rechazo, rodeos y reticencias. No obstante, conforma una temática social al día para nuestros adolescentes, que atraviesa su identidad y su forma de ser y estar en el mundo. De esta forma, la innovación, también la encontramos en el intento de visibilizar unos contenidos que han sido apartados y aislados de los programas curriculares.

El propósito fundamental de la escuela obligatoria y, en consecuencia, de las enseñanzas y de los aprendizajes que en ella se generan, o se deberían generar, es

formar a la ciudadanía para su presente y para su futuro. Por tanto, creo que la formación de la ciudadanía global debería ser un problema de todas y de cada una de las áreas del currículo. (Pagès, 2019, p.5)

En este sentido, podemos argumentar que la innovación que aquí defendemos aboga por romper los estereotipos educativos de la ilusión de la igualdad. Deconstruir los estereotipos de género tanto desde el profesorado como desde el alumnado es una labor continuamente recurrente si pretendemos trabajar desde la coeducación. Tomar conciencia, como dice Paula Roldán del “corsé de género”, el cual, aprieta a cuerpos de hombres y mujeres, aunque de formas diferentes (Roldán, 2022) nos convierte en docentes innovadores.

Por otro lado, esta Unidad Didáctica apuesta por el uso de las TIC y recursos didácticos como audiovisuales y prensa digital. Herramientas que facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estas suscitan la motivación del alumnado y favorecen la contextualización de los contenidos con la realidad más cercana de la que disponemos. Dichos recursos son combinados con los trabajos cooperativos, los cuales, como ya hemos comentado conforman una herramienta que favorece la implicación del alumnado, su desarrollo y la inclusión de la diversidad.

Además, si atendemos a las recomendaciones del currículo, se enfatiza en la valoración positiva hacia el emprendimiento. No obstante, este término es tratado de forma sesgada y reduccionista, puesto que sus enunciaciones son enfocadas al emprendimiento empresarial. Dejando de lado la capacidad emprendedora desde puntos de vista más amplios como la creatividad, la capacidad de emprender y revalorizar nuevas ideas, etc. (Calle Carracedo, 2015). En este sentido, se podría argumentar como esta Unidad Didáctica innova dentro del espíritu emprendedor, motivando al alumnado a emprender desde el sí mismo y su conciencia de ciudadano/a, fomentado el valor de nuevas conductas, nuevos modos de vida, nuevas masculinidades...

Finalmente, cabe añadir, que la innovación que aquí planteamos “no es un *fin*, es un medio para mejorar la calidad y conseguir los fines fijados” (Miralles et. al, 2012, p.21).

5. CONCLUSIONES

Llegados a este punto, podemos admitir como el hilo conductor de este Trabajo Fin de Máster ha evidenciado la necesidad de una educación afectivo sexual dentro del sistema educativo español. Este menester no ha sido exclusivamente motivado por la observación directa realizada durante mi estancia de profesora en prácticas en el centro IES Cumbres Altas, sino que, como ya he comentado, diferentes estudios avalan la necesidad que nuestros jóvenes evidencian ante una educación afectivo sexual que

los formen como personas responsables e igualitarias dentro de sus relaciones afectivas y sexuales.

Resulta una obviedad, que nuestra labor como docentes no es únicamente transmitir conocimientos y contenidos desposeídos de aplicabilidad o alejados de la realidad. Sino que, nuestra preocupación, por el simple hecho de estar formando a personas, debería envolver el compromiso de acompañar a nuestros adolescentes en su crecimiento y desarrollo personal. Formando a personas para el día de mañana, transmitiendo y promoviendo capacidades para vivir en sociedad, valores de tolerancia e igualdad, responsabilidad individual y social. Promover el respeto hacia la democracia y valores relacionados con la salud y las relaciones personales.

La motivación principal de este trabajo busca incidir en la importancia que el sistema educativo tiene para la formación de personas más allá de los conocimientos memorísticos que puedan llevarse del centro educativo. Formar chicos y chicas capaces de llevar una cotidianidad libre de violencias machistas, desde el respeto y la igualdad de género y de expresión sexual. Romper con los tabúes que la educación sexual concentra dentro del sistema educativo y revalorizar estos saberes que no dejan exentos a ninguna persona.

Además, la presente propuesta didáctica busca contribuir con aquellos y aquellas docentes preocupados por el ejercicio de la coeducación y la educación en valores. Para ello se aporta un ejemplo de aplicabilidad de la educación afectivo sexual para 4º de la ESO, puesto que como docentes debería preocuparnos cuáles son los aprendizajes que nuestros jóvenes reciben dentro del terreno de la sexualidad y cómo los incorporan a su vida. Ya que como compruebo dentro del apartado de 3. *Fundamentación epistemológica*, la educación sexual de los y las adolescentes queda reducida a una socialización a través del porno que genera un aprendizaje por imitación, reproduciendo prácticas violentas y machistas dentro de sus relaciones afectivo-sexuales.

Por otro lado, debo ser honesta y marcar las limitaciones de este Trabajo Fin de Máster. En primer lugar, la amplitud de la temática y el encorsetamiento del tiempo dificultan en gran medida el diseño de la Unidad Didáctica, así como la investigación sobre la misma. Por ello, creo que es noble resaltar los puntos que dejo desprovistos de tratar. No obstante, estas cavidades también son una virtud, puesto que reconocerlas y destacarlas nos abre un horizonte de diferentes líneas investigativas para futuros trabajos. En este caso, es considerable mencionar la importancia de tratar la educación afectivo sexual aplicada a personas con diversidad funcional, campo de estudio falto de investigación, por ejemplo. Así como los trabajos centrados en el

terreno de jóvenes y adolescentes pertenecientes al colectivo LGTBI+, las relaciones afectivo-sexuales desde la óptica de la multiculturalidad, etc.

Por último, cabe destacar que la presente propuesta didáctica no se ha terminado de llevar a la práctica en las aulas. No obstante, considero haber alcanzado los objetivos marcados dentro de este TFM, el cual, ha conseguido elaborar un marco teórico sobre coeducación y educación afectivos sexual que cimienta la construcción de la posterior Unidad Didáctica. Asimismo, la proyección de esta propuesta didáctica justifica la posibilidad de llevar a las aulas una educación afectivo sexual que rompe con los esquemas tradicionales de la educación sexual biologicista y que es flexible y adaptativa a los requerimientos del contexto social y del contexto de aula.

Por ello y, para terminar, decir que la propuesta se ha realizado desde un compromiso social que me increpa como mujer y como docente. Romper con una socialización y una educación patriarcal, que, en palabras de Gema Otero (2022), se “hace piel”. Una piel que ha conformado a las mujeres que me cuidaron, que me encorseta actualmente y que presiona a las niñas por el simple hecho de serlo. Una piel que impregna estructuralmente nuestro sistema educativo y perpetúa la violencia contra las niñas y mujeres. Por ello, y como docentes estamos obligados/as a romper con el sistema patriarcal que integra nuestros centros educativos, los currículos y el quehacer docente a través de la práctica coeducativa.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Alario, M. (2019). La reproducción de la Violencia Sexual: Un análisis de masculinidad hegemónica y la pornografía. *Instituto de estudios de género, Universidad Carlos III de Madrid*, 55-66.
- Alvarez, A., Vizcarra, M^a T., y Lasarte, G. (2019). El significado y la evolución del término coeducación con el cambio de siglo: el caso de los centros escolares Vitoria-Gasteiz. *Tendencias Pedagógicas*, 34, 62-75. doi: 10.15366/tp2019.34.006
- Amurrio, M. A., Rentería, A. L., Basozabal, E. U., y Loroño, A. I. D. V. (2010). Violencia de género en las relaciones de pareja de adolescentes y jóvenes de Bilbao. *Zerbitzuan: Gizarte zerbitzuetarako aldizkaria. Revista de servicios sociales*, (47), 121-134.
- Arconada, M. A. (2008). Prevenir la violencia de género: el reto de educar alumnos igualitarios. *Padres y maestros*, (316), 9-14.
- Ballarín, P. (2009). Género y políticas educativas. *Revista de Educación*, 6, 35-42.

- Ballarín, P. (2017). ¿Se enseña coeducación en la Universidad? *Atlánticas. Revista Internacional de Estudios Feministas*, 2(1), pp. 7-31. doi: <http://dx.doi.org/10.17979/arief.2017.2.1.1865>.
- Bejarano, M.T., Martínez Martín, I., y Blanco, M. (2019). Coeducar hoy. Reflexiones desde las pedagogías feministas para la despatriarcalización del currículum. *Tendencias Pedagógicas*, 34, 35-50. doi: 10.15366/tp2019.34.004
- Bermejo, D. (20 de noviembre de 2016). Adicción al porno: una enfermedad en auge que nació en Internet. *El Mundo*. <https://www.elmundo.es/f5/2016/10/20/5807bf7e468aeb14448b4649.html>
- Bernárdez, A. (2006). A la búsqueda de una 'habitación propia': comportamiento de género en el uso de Internet y los chats en la adolescencia. *Revista de Estudios de Juventud. Adolescencia y comportamiento de género*, (73), 69-82.
- Bourdieu, P. (1997). *La dominación masculina*. Bertrand.
- Calle Carracedo, M. (2015). Tendencias innovadoras en la enseñanza de las ciencias sociales. Hacer visible lo invisible en A. M^a Hernández., García Ruíz C.R., y J.L De la Montaña (Eds.). Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas (67-79). AUPDCS.
- Cantera, I., Estébanez, I. y Vázquez, N. (2009). *Violencia contra las mujeres jóvenes: la violencia psicológica en las relaciones de noviazgo*. Servicio de Mujer del Módulo Psicosocial de Deusto-San Ignacio. <http://minoviomecontrola.com/ianire-estebanez/Informe-completo-violencia-contra-mujeres-jovenes-noviazgo.pdf>
- Company, M. y Nebot, M. (2016). La educación afectiva y sexual: un derecho, una prioridad. Barcelona: Creación Positiva, CooperAcció y Asociación de Planificación Familiar de Cataluña y Baleares.
- Consejería de educación. Junta de Andalucía. (2006). Guía de buenas prácticas para favorecer la igualdad entre hombres y mujeres en educación. <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portallaverroes/documents/10306/1513789/Gu%C3%ADa+de+buenas+pr%C3%A1cticas+para+favorecer+la+igualdad+entre+hombres+y+mujeres>
- Díaz-Aguado, M^a J. y Carvajal, I. (2011). Igualdad y prevención de la violencia de género en la adolescencia. *Universidad Complutense de Madrid y Ministerio de Igualdad. Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad*. https://violenciagenero.igualdad.gob.es/violenciaEnCifras/estudios/colecciones/pdf/libro8_adolescencia.pdf

- Díaz-Aguado, M^a. J. (2013). *Evolución de la adolescencia española sobre igualdad y la prevención de la violencia de género*. Delegación del Gobierno para la Violencia de Género.
- Díaz-Aguado, M^a. J., Martínez Arias, R., Martín Babarro, J., y Falcón, L. (2020). La situación de la violencia contra las mujeres en la adolescencia en España. *Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género. Ministerio de Igualdad*.
- Díaz-Aguado, M^a.J. (2022). Adolescencia, sexismo y violencia contras las mujeres en España. Situación actual y evolución durante una década. *Violencia de género en la juventud. Las mil caras de la violencia machista en la población joven. Revista de estudios de la juventud*, (125), 11-32.
- Espada, J. P., Morales, A., Orgilés, M., Piqueras, J. A. y Carballo, J. L. (2013). "Comportamiento sexual bajo la influencia del alcohol en adolescentes españoles". *Adicciones*, 25(1), 55-62.
- Europapress. (9 de octubre de 2019). La fiscalía ve "inquietante" el aumento de la violencia de género y sexual entre jóvenes y lo vincula con la pornografía. *Europapress*. <https://www.europapress.es/epsocial/igualdad/noticia-fiscalia-ve-inquietante-aumento-violencia-genero-sexual-jovenes-vincula-uso-pornografia-20190909132332.html>
- Ferreiro, L. (2017). (Co)Educación afectivo-emocional y sexual, para despatriarcalizar la escuela y caminar hacia la igualdad. *Revista Internacional de Estudios Feministas*, 2(1), 134-165. doi: <http://dx.doi.org/10.17979/arief.2017.2.1.1771>
- Fernández, J. (2012). Yo quería sexo, pero no así. Eldiario.es. https://www.eldiario.es/sociedad/queria-sexo_1_5505365.html
- García Cabeza, B. (2009). Escuela mixta VS. Escuela educativa: un estudio de caso en torno a la reproducción y transformación de las desigualdades de género. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogía*, 2417-2431.
- García Luque, A. (2021). Desarticular las masculinidades tóxicas desde la práctica docente en A, García Luque (Coord.), *Coeducación y masculinidades. Hacia la construcción de sociedades cívicas y democráticas*, (1^a edición, pp.99-109).
- García Luque, A., y De la Cruz, A. (2022). Masculinidad hegemónica versus masculinidades igualitarias: una aproximación teórica. Violencia de género en la juventud. Las mil caras de la violencia machista en la población joven. *Revista de estudios de la juventud*, (125), 33-48.

- García, J.L. (10 de octubre de 2020). *Cambio de la pornografía en las actitudes y conductas sexuales*. Psiconetwork, Sexología. <https://www.psiconetwork.com/cambios-de-la-pornografia-en-las-actitudes-y-conductas-sexuales/>
- García-Vázquez, J., Lena, A., y Suárez, Ó. (2012). Evaluación de proceso del programa de educación afectivo-sexual Ni ogros ni princesas. *Global Health Promotion*, 19(2), 78-86. doi:[10.1177/1757975912441224](https://doi.org/10.1177/1757975912441224)
- Gil, E. (2021). Análisis feminista del impacto de la pornografía en la educación sexual de la adolescencia en T. Aránguez, O. Olariu (Coords.), *Feminismo digital: violencia contra las mujeres y brecha sexista en Internet* (1ª edición, pp. 571-598). Dykinson S.L.
- Gómez-Zapiain, J. (2019). Aportaciones del proyecto sexumuxu de integración de la educación sexual en el sistema educativo. *La salud afectivo-sexual de la juventud en España. Revista de estudios de juventud*, (123), 141-154.
- González, E., y Beas, M. (2012). Razones para la implementación de la educación para la ciudadanía y los derechos humanos en el currículo español. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 11(21), 33- 46.
- Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía. (11 de marzo de 2022). Andalucía pueblo a pueblo – Fichas Municipales. <https://www.juntadeandalucia.es/institutodeestadisticaycartografia/sima/ficha.htm?mun=14046>
- Jiménez, M.P., Sánchez, M.A., González, F., y Romero, M.C. (2016). Grafitis: mucho más que ovarios y testículos. Una propuesta de trabajo para docentes y estudiantes. *Estudios sobre biología y su enseñanza*, 12, 89-95.
- Laboratorio Universitario de los Micromachismos. (2021). Iceberg de la violencia de género [Fotografía]. <https://comunicacion.uaa.mx/revista/index.php/2021/02/12/alto-a-los-micromachismos/>
- Lafourcade, P.D. (1972). *Evaluación de los aprendizajes*. Cincel.
- Lameiras, M., y Carrera, M. V. (2009). *Educación sexual: de la teoría a la práctica*. Pirámide.
- Leiva, A. C. (2010). Importancia de la coeducación en los centros educativos. *Pedagogía magma*, (8), 39-45.
- Lena, A., González, A., Fernández Fernández, A.B., Blanco, A. G., Fernández García, A.I., Suárez, A.M., Silva, E., Rubio, M.D., y Miler, M. (2007). Ni ogros ni princesas.

Guía para la educación afectivo-sexual en la ESO. Consejería de Salud y Servicios Sanitarios.

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

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

Lorente, M. (2007). Violencia de género, educación y socialización: acciones y reacciones. *Revista de Educación*, (342), 19-35.

Martínez, J.L. (2019). Educación de la sexualidad: Estado actual y propuestas de futuro. *La salud afectivo-sexual de la juventud en España. Revista de estudios de juventud*, (123), 121-135.

Martínez, M. (5 de febrero de 2020). El primer teléfono móvil, a los 8 años. *Deia*. <https://www.deia.eus/actualidad/sociedad/2018/02/28/primer-telefonomovil-8-anos/632776.html>

Meras, A. M. (2003) Prevención de la violencia de género en adolescentes. *Revista de Estudios de Juventud. Aspectos psicosociales de la violencia juvenil*, (62), 143-150.

Miralles, P., Maquilón, J.J., Hernández, F., y García Correa, A. (2012). Dificultades de las prácticas docentes de innovación educativa y sugerencias para su desarrollo. *REIFOP*, 15(1), 19-26.

Moreno Llaneza, M. (2020). Coeducar es innovar. *Participación educativa*, 62-75.

Moreno, M. (2013). *Queremos coeducar*. Centro de Profesorado y Recursos de Avilés-Occidente.

Ochoa, L.M.M. (2006). Más allá de la coeducación: pedagogía feminista. *Educación*, 36, 27-36.

Organización Mundial de la Salud. (2021). *Violencia contra la mujer*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/violence-against-women>

Otero, G. (25 de enero de 2022). *Gema Otero: El profesorado no es que pueda coeducar, es que debe hacerlo*. AmecoPress. Información para la igualdad. <https://amecopress.net/Gema-Otero-El-profesorado-no-es-que-pueda-coeducar-es-que-debe-hacerlo>

Pérez, A. B., y Candel, R. V. (2015). “Estudio de las conductas de riesgo en las prácticas sexuales de los adolescentes”. *Enfermería integral* (109), 19-26

Rodríguez, Y., Lameiras, M., y Carrera, M.V. (2006). Evaluación cualitativa y grado de satisfacción del Programa Coeducativo “Agarimos”. *Revista Educación*, 37-42.

- Rodríguez-Castro, Y., Lameiras, M., y Carrera, M. V. (2014). Sexualidad y salud: formando formadores/as en educación sexual en P. Membilea, N. Casado., y M^a I. Cebreiros (Eds.), *Experiencias e innovación docente en el contexto actual de la docencia universitaria* (179-183). Educación editora.
- Roldán, P. (2022). Pornografía, sexualidad y redes: ¿nuevas violencias o nuevas máscaras? *Violencia de género en la juventud. Las mil caras de la violencia machista en la población joven. Revista de estudios de la juventud*, (125), 77-94.
- Ruiz Repullo, C. (2016). Voces tras los datos. Una mirada cualitativa a la violencia de género en adolescentes. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.
- Ruiz Repullo, C. (2017). Estrategias para educar en y para la igualdad: coeducar en los centros. *Revista Internacional de Estudios Feministas*, 2(1), 166-191. <http://dx.doi.org/10.17979/arief.2017.2.1.2063>
- Ruiz Repullo, C. (2018). La perversa relación entre violencia machista y masculinidad hegemónica. Un análisis desde la adolescencia. *Revista nuevas tendencias en antropología*, (9), 99-113.
- Ruiz Repullo, C. (2018). Los centros educativos. Espacios para la prevención de la violencia machista. *AOSMA*, (25), 46-49.
- Ruiz Repullo, C. (2022). Antes de tu agrado está mi deseo: violencia sexual en la juventud en A. Rebollo, L. Vega, M. Bascón (Coords.), *La violencia de género en adolescentes y jóvenes: claves para la prevención* (1^a ed., pp. 12-26). Dykinson S.L.
- Ruiz, M. (3 de julio de 2018). La manada en la masculinidad. *Geo violencia sexual*. <https://geoviolenciassexual.com/la-manada-en-la-masculinidad/>
- Sanjuan, C. (2020). *(Des)Información sexual y adolescencia. Un análisis sobre el consumo de pornografía en adolescentes y su impacto en el desarrollo y las relaciones con iguales*. Save of Children España. https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/7223_d_De_sinformacion-sexual-Pornografia.pdf
- Soler, G. (2016). De sexualidades y géneros en las aulas a través de los cómics didácticos en M.T. Tortosa, S. Grau., y J.D. Álvarez (Coords.), *XIV Jornades de xarxes d'investigació en docència universitària*, (1^a ed., 250-262). Universidad de Salamanca.
- UNESCO (3 de diciembre de 2019). *Un programa holístico que desmonta los estereotipos de género y crea un ámbito de igualdad para todas las edades en las aulas ha ganado el Premio UNESCO de educación de las niñas y las mujeres*

de 2019. El proyecto galardonado, que lleva por título SKOLAE. <https://www.unesco.org/es/articles/un-programa-holistico-que-desmonta-los-estereotipos-de-genero-y-crea-un-ambito-de-igualdad#:~:text=El%20Proyecto%20galardonado%2C%20que%20lleva%20por%20t%C3%ADtulo%20SKOLAE,-%C2%A9%20Departamento%20de&text=21%20Abril%202022-,Un%20programa%20hol%C3%ADstico%20que%20desmonta%20los%20estereotipos%20de%20g%C3%A9nero%20y,y%20las%20mujeres%20de%202019.>

Venegas, M. (2017). Coeducar las relaciones afectivosexuales para promover la igualdad sexual y de género y la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 6(2), 13-28. <https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.2.001>

Bibliografía Legislación

Constitución Española. Boletín Oficial del Estado, 29 de diciembre de 1978, núm. 311.

Ley 1/1990 de 3 de octubre, Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo. Ministerio de Educación (LOGSE).

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Ministerio de Educación (LOE).

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad Educativa, del 23 de diciembre de 2013, BOE, nº295

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Boletín Oficial del Estado, núm. 3, de 3 de enero de 2015, pp. 169 – 546.

Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. Boletín Oficial del Estado, de 29 de enero de 2015, núm. 25, pp. 6986 – 7003.

Orden de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente al Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, núm. 145, de 29 de julio de 2016, pp. 220 – 544.

Decreto 182/2020, de 10 de noviembre, por el que se modifica el Decreto 111/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo de la ESO en

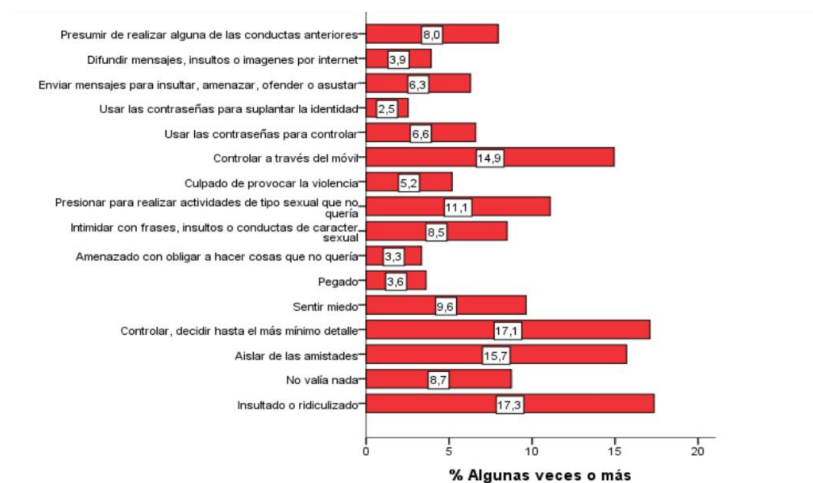
la Comunidad Autónoma de Andalucía (derogado por la orden de 15 de enero de 2021). 16 de noviembre de 2020. BOJA nº221.

Orden de 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía. 18 de enero de 2021. BOJA extraordinario nº7.

ANEXO I

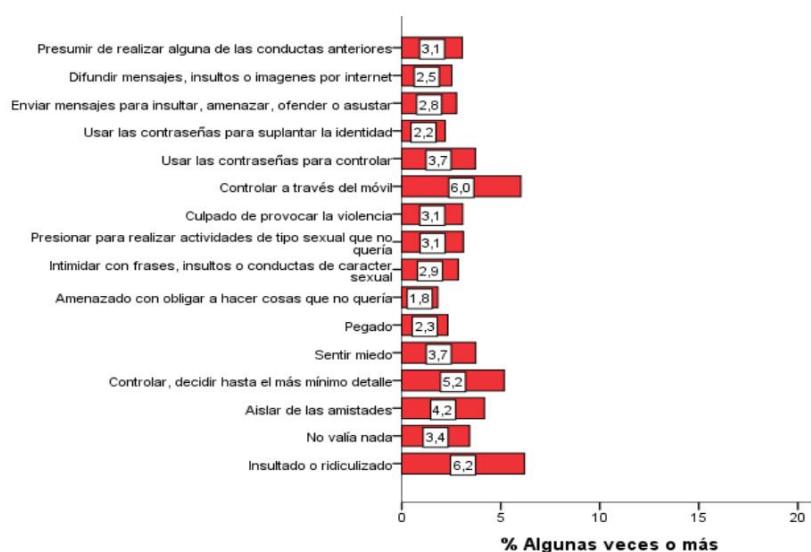
ANÁLISIS DE GRÁFICOS

Figura 1. *Porcentaje de chicas que reconoce haber vivido cada situación de maltrato a veces o con más frecuencia*



Nota. El gráfico representa el porcentaje de chicas que reconocen haber vivido cada situación de maltrato a veces o con más frecuencia, M^a José Díaz-Aguado, 2020, Ministerio de Igualdad.

Figura 2. *Porcentaje de chicos que reconoce haber ejercido cada situación de maltrato a veces o con más frecuencia.*



Nota. El gráfico indica el porcentaje de chicos que reconocen haber ejercido situaciones de maltrato a veces o con más frecuencia, M^a José Díaz-Aguado, 2020, Ministerio de igualdad.

Preguntas comunes para chicos y chicas

1. Compara los diferentes gráficos.
2. ¿Cuáles son las diferencias más llamativas?
3. En base a lo estudiado en clase, ¿a qué crees que se deben las diferencias entre ambos gráficos? Por ejemplo, que el 14,9 % de las chicas afirmen haber sido controladas por el móvil, mientras que el 6,0% de los chicos reconozcan que controlan a sus parejas por el móvil.