

UNIVERSIDAD DE COSTA RICA  
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES  
ESCUELA DE PSICOLOGÍA

PRÁCTICA DIRIGIDA PARA OPTAR POR EL GRADO DE LICENCIATURA EN  
PSICOLOGÍA

**Estrategia de intervención psicoeducativa sobre afectividad y sexualidad dirigida a  
estudiantes de sexto año y de Aula Edad de la Escuela 15 de Setiembre, desde un  
modelo pedagógico-crítico**

**Proponentes:**

Sandy Cordero Murillo – A81896

María Gabriela Rojas Zumbado – A85653

**Comité asesor:**

Directora: M. Sc. Rocío Barquero Brenes

Lectora: Dra. Wendy Obando Leiva

Lectora: M. Sc. Carmen Muñoz Pagani

Asesora técnica: M. Sc. Fanny Molina Berrocal

Agosto 2021



**UNIVERSIDAD DE COSTA RICA  
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES  
ESCUELA DE PSICOLOGÍA**

**ACTA DE PRESENTACIÓN DE REQUISITO FINAL DE GRADUACIÓN No. 207**

Sesión del Tribunal Examinador celebrada de manera virtual el día jueves seis de mayo del dos mil veintiuno, a las diecisiete horas, con el objeto de recibir el informe oral de la presentación pública de las:

SUSTENTANTES	CARNE	AÑO DE EGRESO
Sandy Cordero Murillo	A81896	2-2014
María Gabriela Rojas Zumbado	A85653	2-2014

Quienes se acogen al Reglamento de Trabajos Finales de Graduación bajo la modalidad de **Práctica Dirigida**, para optar al grado de **Licenciatura en PSICOLOGÍA**.

El tribunal examinador procede a presentarse y brindar su nombre completo, ubicación, su papel como miembro en el tribunal examinador, además indican que reciben video, audio y datos.

<b>Tribunal Examinador</b>	
Lic. Eduardo Bolaños Mayorga	<b>Presidente</b>
Licda. Angianethe Solano Quirós	<b>Profesora Invitada</b>
M.Sc. Rocío Barquero Brenes	<b>Directora de T.F.G.</b>
M.Sc. Wendy Obando Leiva	<b>Miembro del Comité Asesor</b>
M.Sc. Carmen Muñoz Pagani	<b>Miembro del Comité Asesor</b>

**ARTICULO I**

El Presidente informa que el expediente de las postulantes contiene todos los documentos de rigor. Declara que cumplen con todos los demás requisitos del plan de estudios correspondiente y, por lo tanto, se solicita que procedan a hacer la exposición.

## ARTICULO II

Las postulantes hace la exposición oral de su trabajo final de graduación titulado: **“Estrategia de intervención psicoeducativa sobre afectividad y sexualidad dirigida a estudiantes de sexto año y aula edad de la Escuela 15 de setiembre, desde un modelo pedagógico crítico”**.

## ARTICULO III

Terminada la disertación, el Tribunal Examinador hace las preguntas y comentarios correspondientes durante el tiempo reglamentario y, una vez concluido el interrogatorio, el Tribunal se retira a deliberar.

## ARTICULO IV

De acuerdo al Artículo 39 del Reglamento de Trabajos Finales de Graduación, el Tribunal Examinador considera el Trabajo Final de Graduación:

APROBADO ( X )    APROBADO CON DISTINCIÓN (   )    NO APROBADO (   )

NOTA OBTENIDA (numérica): 9,5

**Observaciones:** Se brindaron las sugerencias a incorporar a la directora de la tesis MSc. Rocío Barquero quien les comunicará y verificará la incorporación en el documento final.

## ARTICULO V

El Presidente del Tribunal le comunica a las postulantes el resultado de la deliberación y las declara acreedoras al grado de Licenciatura en PSICOLOGÍA.

Se les indica la obligación de presentarse al Acto Público de Juramentación, al que serán oportunamente convocadas.

Se da lectura al acta que firman los Miembros del Tribunal Examinador y las Postulantes. A las 7:25 p.m. se levanta la sesión.

Nombre:

Firma:

Lic. Eduardo Bolaños Mayorga	
------------------------------	--

Licda. Angianethe Solano Quirós	
M.Sc. Rocío Barquero Brenes	Rocío Barquero.
M.Sc. Wendy Obando Leiva	Wendy Obando
M.Sc. Carmen Muñoz Pagani	Carmen Violeta Muñoz Pagani

Sandy Cordero Murillo	Sandy C.M.
María Gabriela Rojas Zumbado	Gabriela RZ

## Tabla de contenido

Resumen.....	6
1. Introducción .....	8
2. Marco institucional.....	11
2.1. Contextualización de la institución y su contexto.....	11
2.1.1. Infraestructura .....	11
2.1.2. Aspectos organizativos .....	11
2.1.3. Servicios que se ofrecen .....	12
2.1.4. Características de la población .....	12
2.1.5. Misión y visión.....	13
2.1.6. La escuela como parte del Programa para el Mejoramiento de la Calidad de la Educación y Vida en las Comunidades de Atención Prioritaria .....	13
2.1.7. El trabajo de los equipos interdisciplinarios y la práctica educativa en escuelas de atención prioritaria .....	16
3. Marco de referencia teórico-conceptual .....	18
3.1. Educación sexual.....	18
3.2. Sexualidad integral y sus componentes .....	20
3.3. La afectividad como componente medular e integrador de la sexualidad .....	21
3.4. Modelo pedagógico interestructural .....	22
3.5. Pedagogía crítica .....	24
3.6. La nueva propuesta para la educación para la sexualidad y la afectividad en tercer y cuarto ciclo de enseñanza .....	26
4. Problematización y objetivos .....	27
4.1. Situación problema.....	27
4.2. Objetivos .....	28
4.2.1. Objetivo general .....	28
4.2.2. Objetivos específicos .....	28
4.2.3. Objetivos externos .....	29
5. Metodología .....	30
5.1. Población meta .....	30
5.2. Beneficiarios .....	30
5.3. Características de la población participante.....	31
5.4. Criterios de inclusión.....	32
5.5. Estrategia de intervención .....	32

5.6. Definición de actividades, funciones, tareas básicas y productos esperados.....	35
5.6.1. Fase 1: Inducción.....	36
5.6.2. Fase 2: Contextualización y diagnóstico (objetivos 1 y 2).....	36
5.6.3. Fase 3: Diseño de estrategia (objetivo 3).....	37
5.6.4. Fase 4: Implementación de la estrategia (objetivo 4).....	37
5.6.5. Fase 5: Evaluación de la estrategia (objetivo 5).....	38
5.6.6. Fase 6: Elaboración de los datos finales .....	38
6. Resultados .....	39
6.1 Resultados de la fase de inducción (fase 1) .....	39
6.2. Resultados de la fase de contextualización y diagnóstico (fase 2) .....	44
6.2.1. Revisión de documentos institucionales y actividades relacionadas con las temáticas de sexualidad y afectividad dirigidas a la población estudiantil .....	45
6.2.2 Entrevistas con el equipo docente.....	47
6.2.3 Sondeo de intereses y necesidades con los estudiantes .....	56
6.2.4 Observaciones durante clases y recreos .....	59
6.2.5 Presentación de casos hipotéticos .....	61
6.2.6 Síntesis y detección de las principales necesidades que alimentan la propuesta de intervención.....	67
6.3 Resultados de la fase diseño de la estrategia (fase 3).....	70
6.3.1 Sistematización de otras intervenciones en afectividad y sexualidad.....	70
6.3.2 Construcción de la estrategia .....	74
6.4 Resultados de la fase de implementación de la estrategia (fase 4) .....	85
6.4.1. Aspectos técnicos .....	85
6.4.2. Aspectos metodológicos .....	87
6.4.3. El desenvolvimiento de las personas participantes en relación con las temáticas abordadas (conocimientos previos, impresiones, opiniones) .....	89
6.5. Resultados de la fase evaluación de la estrategia (fase 5) .....	93
6.5.1. Evaluación de las sesiones.....	94
6.5.2. Grupo focal.....	95
7. Análisis de resultados .....	97
7.1. El trabajo en comunidades vulnerables y de riesgo social: comunidades violentas y violentadas (la necesidad de una mirada contextualizada y crítica) .....	97
7.2. El fracaso escolar y las dificultades en el sistema, la institución educativa y el cuerpo docente para cumplir con su papel transformador, problematizador, protector e incluyente .....	101
7.3. Barreras para lograr una visión crítica y problematizadora de la realidad .....	104
7.3.1. La legitimación/normalización de la violencia y otras situaciones sociales .....	104

7.3.2. La religiosidad o visión conservadora de la sexualidad .....	106
7.4. La pertinencia del trabajo en sexualidad integral desde un modelo pedagógico crítico y centrado en el componente afectivo .....	107
7.5. Sobre la práctica realizada: la estrategia y la práctica en psicología educativa .....	110
8. Alcances y limitaciones.....	114
9. Conclusiones .....	117
10. Recomendaciones.....	120
11. Referencias bibliográficas .....	124
12. Anexos .....	129
Anexo 1. Fórmula de Consentimiento Informado .....	129
Anexo 2. Fórmula de Asentimiento Informado .....	132
Anexo 3. Operacionalización de categorías sobre afectividad .....	134
Anexo 4. Preguntas generadoras a desarrollar durante las sesiones para la promoción de habilidades afectivas, cognitivas, sociales .....	137
Anexo 5. Bitácoras de las sesiones desarrolladas .....	138
Anexo 6. Guía para la evaluación de las sesiones.....	157
Anexo 7. Guía de preguntas para el grupo focal.....	162

## Índice de tablas

Tabla 1. Consentimientos y asentimientos .....	42
Tabla 2. Síntesis de resultados de la fase 1, inducción al contexto educativo.....	43
Tabla 3. Fase 2 .....	45
Tabla 4. Características de las actividades formativas en temáticas de sexualidad y afectividad que se han realizado en la institución .....	46
Tabla 5. Problemáticas y situaciones de riesgos identificados en el estudiantado .....	53
Tabla 6. Temáticas relacionadas con sexualidad y afectividad que requieren ser abordadas con la población estudiantil .....	55
Tabla 7. Sistematización de las respuestas recolectadas por medio del sondeo .....	57
Tabla 8. Sistematización de las respuestas del sondeo .....	63
Tabla 9. Síntesis de las principales necesidades que alimentan la propuesta de intervención.....	67
Tabla 10. Sesión 1 .....	75
Tabla 11. Sesión 2.....	76
Tabla 12. Sesión 3.....	77
Tabla 13. Sesión 4.....	78
Tabla 14. Sesión 5.....	79
Tabla 15. Sesión 6.....	80
Tabla 16. Sesión 7.....	81
Tabla 17. Sesión 8.....	82
Tabla 18. Sesión 9.....	83
Tabla 19. Sesión 10.....	84
Tabla 20. Adjetivos más utilizados para describir a compañeros y compañeras.....	89

## **Resumen**

Esta práctica profesional, desde el área de la psicología educativa, consistió en el diseño, implementación y evaluación de una propuesta de intervención psicoeducativa sobre sexualidad enfocada en la afectividad, dirigida a estudiantes de sexto año y de Aula Edad de la Escuela 15 de Setiembre, en el año 2019.

En cuanto a los fundamentos teórico-pedagógicos, la práctica se orientó a partir de un modelo pedagógico crítico, el cual dispone una metodología problematizadora y transformadora. Se utiliza el diálogo y la reflexión para el desarrollo de habilidades cognitivas, afectivas y sociales. Además, se propuso el abordaje de la sexualidad integral con enfoque en la afectividad como eje integrador.

El proceso contó con cinco fases: inducción, contextualización y diagnóstico, diseño, implementación y evaluación de la estrategia. En la fase de inducción de las practicantes a la dinámica institucional y comunitaria, el propósito fue generar un acercamiento al escenario educativo, crear vínculos con la institución, realizar trámites administrativos y contactos iniciales y preparar el trabajo con las personas participantes.

La contextualización consistió en revisar y analizar los elementos que rodean el escenario en el que se desenvuelve el estudiantado. Esto incluyó la revisión de archivos y documentos institucionales, la indagación sobre actividades escolares dirigidas a trabajar con la población en temas de afectividad y sexualidad, y la aplicación de entrevistas semiestructuradas a las docentes de sexto grado, Aula Edad y equipo interdisciplinario.

En cuanto al diagnóstico, se orientó hacia la población estudiantil directamente, a través de la indagación sobre sus características, necesidades e intereses en torno a la temática de sexualidad y afectividad. Para ese propósito, se utilizaron estrategias como el

sondeo, la observación no participante y la resolución de casos hipotéticos contruidos a partir de la información observada.

Tomando como punto de partida los resultados advertidos durante las fases de inducción, diagnóstico y contextualización; la sistematización de intervenciones en afectividad y sexualidad (como parte de la preparación teórica, técnica e instrumental) y los ejes temáticos y metodológicos planteados (afectividad, pedagogía crítica) se diseñó una propuesta (flexible) de 10 sesiones para el desarrollo de la estrategia. Se procedió a implementar las sesiones con los estudiantes de sexto grado y Aula Edad que contaban con el consentimiento informado firmado y habían aceptado participar de las sesiones.

En síntesis, la construcción de la estrategia se generó a partir de los datos registrados, incluyó una propuesta de temáticas, dinámicas reflexivas y objetivos referentes a habilidades por lograr, los cuales se fueron adaptando de acuerdo con cada proceso grupal.

Para evaluar la implementación de la estrategia, se utilizaron varias herramientas. Se levantó un registro de los acontecimientos ocurridos en cada sesión en un diario de campo. Asimismo, se utilizó la evaluación de las sesiones, llevadas a cabo por todos los participantes, al final de estas. Finalmente, se organizó un grupo focal con el objetivo de indagar en la percepción de las personas estudiantes la experiencia vivida con respecto a la estrategia en su conjunto.

Por medio de esta práctica dirigida, fue posible tener un acercamiento a un contexto en el cual la psicología puede realizar grandes aportes, en relación con los menesteres de esta población, tanto desde el ámbito psicoeducativo como psicosocial, y comprendiendo la escuela como una estructura más dentro del engranaje social.

## **1. Introducción**

La educación sexual, como fuente de formación para una vivencia plena y asertiva de la sexualidad, contribuye al desarrollo humano, a la calidad educativa y a respetar el derecho a la información de los estudiantes. A la hora de abordar esas temáticas, la psicología puede colocarse en función de capacitar, acompañar y trabajar de manera conjunta, con el fin de que profesionales, docentes y estudiantes se conviertan en agentes de cambio y adquieran las herramientas necesarias para educarse y educarse.

Según Díaz (2013), el principal foco de interés de la psicología en el ámbito de la educación es “comprender lo que sucede en el contexto educacional e intervenir en los procesos psicosociales que afectan el aprendizaje, con el propósito de contribuir en la mejora de la calidad de la educación, de acuerdo con las necesidades más evidentes del sistema educativo” (p. 4).

Esta práctica profesional, desde el área de la psicología educativa, consistió en el diseño, implementación y evaluación de una propuesta de intervención psicoeducativa sobre sexualidad enfocada en la afectividad, dirigida a estudiantes de sexto año y de Aula Edad de la Escuela 15 de Setiembre. El proceso contó con cinco fases: inducción, contextualización y diagnóstico, diseño, implementación y evaluación de la estrategia.

En cuanto a los fundamentos teórico-pedagógicos, la práctica se orientó a partir de un modelo pedagógico crítico, el cual dispone una metodología problematizadora y transformadora. Se utiliza el diálogo y la reflexión para el desarrollo de habilidades cognitivas, afectivas y sociales.

Para efectos de la propuesta, debido a la edad de la población meta, se propuso el abordaje con enfoque en la afectividad como eje integrador y medular; por tanto, el

concepto de sexualidad se comprendió como una vivencia que involucra distintos componentes: el erótico, el espiritual y el afectivo (Murillo, 2007).

De acuerdo con información proporcionada por el equipo interdisciplinario de la institución, en otros períodos lectivos, esta dimensión fundamental del ser humano fue abordada mediante talleres impartidos por la orientadora o la psicóloga a grupos seleccionados con alrededor de 10 participantes, y a través de capacitaciones dirigidas al cuerpo docente. Sin embargo, este esfuerzo ha resultado insuficiente, ya que la escuela no cuenta con una propuesta estructurada, ni con personal destinado a profundizar y dar continuidad a esta tarea.

En otros momentos, el encargo de asumir el abordaje de la sexualidad integral ha recaído en el personal docente, en especial, de sexto grado, quien tiene el reto de abarcar contenidos ajenos al currículo formal. Debido al componente socio afectivo, ético o moral, el personal a cargo debe enfrentar las propias creencias y prejuicios; y, además, requiere contar con el consentimiento de las familias, las cuales se debaten entre otorgar permiso o resistirse.

Todo lo anterior ocurre en un contexto escolar, el cual ofrece sus servicios a comunidades como ciudadela 25 de Julio, ciudadela 15 de Setiembre y los barrios Belgrano y Tiribí, así como de Alajuelita y San Sebastián. En estas vecindades, se manifiestan diversas problemáticas psicosociales, altos índices de criminalidad, embarazos no planificados —en algunos casos, producto de relaciones impropias—, maltrato infantil, trata de personas, discriminación y expresiones de violencia que son naturalizadas y, en ciertos sectores, creencias religiosas tradicionales y muy arraigadas.

La propuesta elaborada y desarrollada durante esta práctica dirigida —enfocada en la afectividad, con una metodología desde la pedagogía crítica, transformadora y

problematizadora, y que involucra al estudiante en cada una de las fases, dejando atrás su rol pasivo— posibilitó un posicionamiento alternativo al tradicionalismo biológico, médico y de genitalización.

La práctica resultó de relevancia para la institución en tanto representó una oportunidad para trabajar de forma directa y contextualizada, con más estudiantes, con una metodología alternativa a la tradicional, no academicista y más bien desde un modelo psicoeducativo. La metodología permitió a las personas participantes involucrarse activamente en la elección de los temas, dinámicas grupales y evaluación. La práctica favoreció, además, el desarrollo de habilidades y destrezas para las practicantes y el aporte a una temática pocas veces abordada.

Las personas beneficiarias directas fueron los y las estudiantes participantes, quienes tuvieron acceso a un espacio de aprendizaje, diálogo y construcción de saberes en la relación estudiante-docente-saber. Asimismo, desarrollaron habilidades afectivas, cognitivas y sociales junto con la formación en el área de sexualidad con enfoque en la afectividad.

Como beneficiarios indirectos, se considera a los y las docentes y, en general, al personal de la institución, en tanto la propuesta se convierta en una herramienta y guía para el abordaje de la sexualidad integral, de acuerdo con cada una de las etapas, el desarrollo de las sesiones y la orientación teórico-metodológica. Las familias, las comunidades y la sociedad costarricense se enriquecen de esta iniciativa, ya que constituye un factor protector y una herramienta que invita a la reflexión crítica, lo cual promueve la conciencia de las desigualdades sociales y las condiciones de vulnerabilidad que propician y fomentan la violencia, así como sus efectos e impacto en la vida de niñas y niños, sus familias y comunidades.

## **2. Marco institucional**

### **2.1. Contextualización de la institución y su contexto**

#### **2.1.1. Infraestructura**

La Escuela 15 de Setiembre es una institución educativa ubicada en el distrito de Hatillo. En lo relativo a la infraestructura física, posee dos pabellones con un total de 11 aulas distribuidas de la siguiente manera: una para aula integrada, una para biblioteca, una para el laboratorio de cómputo, una para Aula Edad y el resto para los niveles de I y II ciclo. Además, cuenta con tres aulas para los niveles de preescolar.

Por su parte, el equipo interdisciplinario y los servicios de apoyo educativo cuentan con su espacio físico propio, no siempre apto para el desarrollo pleno de sus labores. Entre otros espacios, cabe mencionar que, con fines recreativos, los estudiantes hacen uso de una cancha o planché, el pasillo y el corredor, este último utilizado también como salón de actos. Se cuenta, además, con baterías de inodoros en estado regular para niños, niñas y docentes, lavamanos en los pasillos, espacio físico para la dirección, comedor, odontología y servicio de fotocopidora (la cual también se dispone a la comunidad).

#### **2.1.2. Aspectos organizativos**

En cuanto a los aspectos organizativos, la escuela trabaja a dos jornadas, dado que los espacios son limitados para contener a toda la población estudiantil en un mismo horario, a pesar de que la matrícula ha disminuido en los últimos años.

El personal del centro educativo es calificado y nombrado por Ministerio de Educación Pública (MEP). Son 33 docentes que, en su mayoría, mantienen varios años de laborar en la institución. Sin embargo, se denota las fluctuaciones constantes en cuanto al

puesto del director o directora, lo cual genera dificultades organizativas al no contar siempre con una figura líder que ejerza la función de gestionar el recurso humano, mediar los procesos y toma de decisiones a nivel institucional.

Sumado a lo anterior, en cuanto al papel de la junta escolar, dentro del personal se manifiesta descontento con su funcionamiento y dudas con respecto al manejo de los recursos presupuestarios para la atención de necesidades, mantenimiento y mejoramiento de la institución. Según se informa, en algún momento se hizo evidente la malversación de estos recursos y, de hecho, hubo consecuencias judiciales para las personas que colaboraban con esta entidad, conformada por líderes de la misma comunidad.

### **2.1.3. Servicios que se ofrecen**

En referencia a los servicios brindados dentro del mismo centro educativo, además de las clases regulares, se cuenta con profesionales en psicología, orientación, odontología, trabajo social y apoyo educativo (educación especial), como parte del personal que conforma el equipo interdisciplinario establecido, quienes trabajan en conjunto con el estudiantado y sus familias. Además de esto, se ofrece el servicio de alimentación a la población estudiantil por medio del comedor. Todos estos servicios se facilitan con el fin de contribuir a la calidad de vida del estudiantado de una manera integral, más que únicamente desde el enfoque académico y formativo.

### **2.1.4. Características de la población**

A este centro educativo asisten, mayoritariamente, estudiantes provenientes de la ciudadela 25 de Julio, de la ciudadela 15 de Setiembre y de los barrios Belgrano y Tiribí, así como de Alajuelita y San Sebastián. Además, es importante destacar que “el ambiente

de los hogares de los que provienen los y las estudiantes del centro se encuentra en un ámbito social que incluye drogadicción, altos niveles de violencia y un índice de criminalidad muy alto. Estas características de los hogares le atribuyen a la comunidad estudiantil características específicas, que influyen directamente en el desarrollo del quehacer educativo y el proceso de aprendizaje de los y las niñas” (Escuela 15 de Setiembre, 2016, citado en Saborío, González y Jiménez, 2017).

### **2.1.5. Misión y visión**

Misión: La Escuela 15 de Setiembre es un centro de educativo de atención prioritaria que brinda una formación de excelencia en las diferentes especialidades a través de los servicios educativos. Promueve un desarrollo integral, orientado a satisfacer las necesidades de los niños y las niñas con el fin de mejorar su calidad de vida y su convivencia en la sociedad.

Visión: La Escuela 15 de Setiembre es un centro de educativo sensible, comprometido con la diversidad de la población educativa, donde medie la motivación, la ética profesional, el uso de tecnologías a través de un currículo innovador, acorde a las necesidades actuales, con una formación de valores propios del ser humano.

### **2.1.6. La escuela como parte del Programa para el Mejoramiento de la Calidad de la Educación y Vida en las Comunidades de Atención Prioritaria**

La Escuela 15 de Setiembre pertenece al Programa de Escuelas de Atención Prioritaria, anteriormente conocido como el Programa para el Mejoramiento de la Calidad de la Educación y Vida en las Comunidades de Atención Prioritaria (Promecum).

Cordero (2017) explica que, inicialmente, el programa se planteó respondiendo a los objetivos que se trazaron en el Plan Nacional de Combate a la Pobreza (1990-1994), cuando se establece que “la educación enfrenta, desde la perspectiva social, el reto de ser un instrumento eficaz para cerrar la brecha entre las clases sociales”.

El programa nació en 1995 y tuvo su apogeo en los años noventa. Sin embargo, en el Gobierno de Oscar Arias, 2006-2010, se tomaron decisiones de tipo administrativo y financiero que lo dejaron sin el apoyo central del MEP. La oficina del programa fue cerrada y se limitó la expansión a otras escuelas, dejando a los equipos interdisciplinarios vigentes, pero sin respaldo en cuanto a administración, dirección, capacitación y coordinación y dejando “en las manos de las comunidades y las poblaciones el resolver sus necesidades, reforzando las condiciones de desigualdad” (Cordero, 2017, p. 22).

Dentro del sistema educativo costarricense, se consideran escuelas de atención prioritaria a aquellas que poseen características como estar ubicadas en zonas urbano-marginales, comunidades con condiciones vulnerables, población en riesgo social, en condiciones de pobreza, en presencia de situaciones como fracaso escolar, deserción o abandono y un nivel de repitencia mucho más alto que en el resto del país (MEP, 2017).

Entonces, se pensó que los centros educativos de estas comunidades requerían servicios especializados para atender al estudiantado que enfrenta situaciones adversas en su desempeño escolar (Leandro, 2017). Actualmente, existen alrededor de 147 escuelas de atención prioritaria, ubicadas en todas las regiones del país.

El Programa de Escuelas de Atención Prioritaria busca mejorar la calidad de vida y de educación, proporcionar atención socioafectiva, alimentación y un servicio educativo que logre disminuir el abandono escolar y aumentar el rendimiento académico, abordando

las dimensiones académica, cognitiva, socioafectiva y psicosocial de los niños y las niñas residentes en comunidades con condiciones vulnerables (MEP, 2017).

De acuerdo con Jiménez (2010, citado en Cordero y Leandro, 2017), “tiene como tarea una mejora en la educación impartida en las Comunidades Urbano Marginales para que los educandos y sus familias sean objeto de una adecuada movilidad social” (p. 12). Y, en concordancia con Cordero (2017), su objetivo es “el fomento y la promoción del componente psico-social de la población estudiantil mediante el fortalecimiento de factores protectores y la atención especializada en situaciones críticas” (p. 14).

El programa incluye tres componentes: equipos interdisciplinarios, conformados por profesionales en diversas áreas, como orientación, psicología, trabajo social, sociología, entre otros, para apoyar la labor educativa de los centros; docentes tutores, denominados facilitadores curriculares, quienes apoyan o guían el trabajo del resto de educadores, y docentes recuperadores, quienes ejecutan la recuperación académica integral de estudiantes mediante el programa PRIN, el cual consiste en nivelar a estudiantes con rezago en contenidos (Jiménez, 2014).

Estos equipos interdisciplinarios se orientan “al diagnóstico, atención y seguimiento de las diferentes situaciones que afectan a la población estudiantil de los centros educativos localizados en comunidades de atención prioritaria, marco dentro del cual desarrollan programas de asesoría, capacitación y actualización de los docentes, para que se responda a las necesidades encontradas en los diagnósticos institucionales y así ofrecer una mejor atención a la población” (Jiménez, 2014, p. 14).

### **2.1.7. El trabajo de los equipos interdisciplinarios y la práctica educativa en escuelas de atención prioritaria**

Leandro citado en Cordero (2017) indica que a los equipos interdisciplinarios se les ha solicitado un trabajo de tipo preventivo, desde un modelo asistencial, con una estructura autoritaria y vertical, enfocado en atender y “componer-arreglar” a las personas usuarias. Sin embargo, la realidad es que muchas de las situaciones vividas en las escuelas requieren una intervención inmediata, dado que los problemas ya existen en las comunidades.

En ese sentido, no se trata solo de prevenir, sino de atender con una visión histórica, contextual, integradora y sistémica de la realidad, llevando a cabo procesos de “reflexión crítica y consciente de las experiencias para romper con muchas de las ideas aprendidas e ideológicamente legitimadas” (Cordero, 2017, p.40).

Uno de los desafíos señalados por Leandro (2017) para los equipos interdisciplinarios es la “prevención y atención de las situaciones de violencia, generadas por el deterioro de las condiciones socioeconómicas... con su consecuente generación de trastornos psicológicos y conflictos en la escuela y la comunidad” (p. 28), en comunidades que con el pasar de los años “siguen igual de empobrecidas, más violentas y también más violentadas” (Leandro, 2017, p. 28).

Se encuentra paradójico el “tener que resolver complejos problemas sin garantizar sus soluciones, pues no depende de la institución escolar solamente, ya que existen condiciones sociales, económicas e históricas que influyen” (Cordero, 2017, p. 35). Inclusive, se comprende que “aunque exista un genuino interés de cambio y buenos motivos para hacerlo de parte de la niña o el niño e incluso la persona que está a cargo, hay situaciones y circunstancias que no les permiten cambiar condiciones de vida” (Cordero, 2017, p. 37).

En ese sentido, se reafirma “la gran complejidad del ámbito de acción del programa, producto de vivir en condiciones sociales, económicas, comunales y familiares que tienen incidencia en la construcción subjetiva y la identidad de las personas quienes están en el medio escolar y comunal” (Cordero, 2017, p. 39).

Aunado a lo anterior, con respecto a la práctica educativa en comunidades vulnerables o de riesgo social, explica Leandro (2017) que requiere ser distinta, alternativa a las prácticas tradicionalistas, diferente a la de los sectores medios o altos, “no es solo un asunto de técnicas pedagógicas, se trata, más que nada, de sensibilidad, de empatía, de conciencia de las desigualdades sociales, de sus efectos e impacto en la vida de las niñas y los niños y de sus familias, así como del tejido comunitario” (p. 26). Consiste en brindar “otras miradas, otras formas de enfocar los problemas y las soluciones, de asumir a los estudiantes y a sus familias” (p. 29).

De acuerdo con Cordero (2017), una visión situada de la realidad implica mantener un posicionamiento ético-político, bajo el cual se comprenda y se actúe reconociendo las desigualdades y condiciones de vulnerabilidad que propician y fomentan la violencia. Una mirada que precisamente se aleje de visiones “reduccionistas”, las cuales no solo legitiman la exclusión, sino que crean una especie de “inmovilización” expresada en las aulas y en las escuelas con sentimientos de resignación o de frustración que confirman una profecía *a priori* y negativa sobre las poblaciones atendidas (p. 43)

La práctica se llevó a cabo en este contexto institucional-laboral. La profesional en psicología, parte del equipo interdisciplinario de la escuela, fungió como asesora técnica; por lo tanto, las practicantes tuvieron un acercamiento a la labor realizada por ese grupo. Además, mediante la realización de la estrategia, colaboraron con una de las necesidades planteadas por el equipo, el servicio de psicología y el cuerpo docente.

### **3. Marco de referencia teórico-conceptual**

La educación en sexualidad y afectividad debería abordarse de una forma integral, por lo que se parte del siguiente concepto de educación sexual.

#### **3.1. Educación sexual**

La educación sexual busca, según el Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA) (2015a), “equipar a niños, niñas y adolescentes con conocimientos, habilidades, actitudes y valores que les permitan tomar decisiones informadas y responsables acerca de su sexualidad, así como proteger su salud mental y su bienestar integral” (p. 16). Abarca el funcionamiento del cuerpo, las emociones, el placer, afectividad, el respeto a los derechos humanos y el desarrollo de habilidades:

Es una educación adaptada a cada edad, y basada en los planes de estudios que tiene como objetivo dotar a los niños/as y los jóvenes, según sus capacidades evolutivas, de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que les permitan desarrollar una visión positiva de su sexualidad. Cuando se inicia a una edad temprana y se imparte de forma continuada durante un largo periodo de tiempo, la educación integral para la sexualidad empodera a los jóvenes para tomar decisiones fundamentadas sobre su sexualidad y comportamiento sexual y para ejercer sus derechos y responsabilidades como ciudadanos en la escuela, la comunidad y la sociedad en general. (UNFPA, 2015b, p. 3)

Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) (2010) (2014), UNFPA (2014), Murillo (2007) e Federación Internacional

de Planificación Familiar (IPPF) (2010) la educación para la sexualidad debería contemplar idealmente los siguientes aspectos:

- Información: relevante, culturalmente significativa, pertinente, basada en evidencia, promotora de igualdad e inclusión, la superación de vulnerabilidades, y debe desarrollar el placer y el deseo integralmente, de acuerdo con las necesidades de cada edad.
- Equipo interdisciplinario: involucra investigadores especializados en sexualidad humana, teorías pedagógicas, investigación, ciencias sociales, entre otros.
- Diseño: debe incorporar las necesidades, recursos, valores y el sentido que la comunidad desea darle a la educación, las características de las personas y el respeto de los derechos.
- Método pedagógico: basado en la activa participación, la construcción del ser y toma de conciencia, reflexión, sensibilización, discusión de ideas y toma de decisiones; debe promover la capacidad de escuchar; se le debe dar valor a la palabra y la expresión.
- Actividades: múltiples; que fomenten las capacidades y competencias de participación ciudadana, toma de decisiones y pensamiento crítico para comprenderse a sí mismo y a los otros; que permitan explorar los valores y actitudes, desarrollar conocimientos, habilidades; que incentiven la conciencia acerca de lo que se desea ser o hacer.
- Evalúa: necesidades, factores de riesgo y protección, con permanente retroalimentación.
- Estudiantes: no son entes pasivos, ni recipientes, son partícipes y activos.

- Educador: mediador, requiere de compromiso y visión, capacitación, supervisión, herramientas, habilidades y apoyo continuo; debe tener una comprensión de la realidad y las características de los estudiantes; debe generar entornos seguros, participativos para el desarrollo de habilidades y opiniones propias; debe ofrecer confiabilidad y confidencialidad, ser empático y accesible.

En conclusión, la educación sexual resulta de suma importancia a lo largo de la vida del ser humano, así como precisa que esta se desarrolle de forma participativa y desde una perspectiva integral, con todos sus componentes, los cuales se definen a continuación.

### **3.2. Sexualidad integral y sus componentes**

Campos y Salas (2002) definen la sexualidad como una de las dimensiones fundamentales del ser humano, la cual “implica la integración de los aspectos biológicos, socioculturales, psicológicos y éticos, que definen y constituyen a la persona como sujeto sexuado” (p. 19). Asimismo, estos autores mencionan que la sexualidad “tiene que ver con la forma como las personas se relacionan, se dan afecto y comparten sus sentimientos, vivencias y pensamientos” (p. 21).

Desde el punto de vista de Murillo (2007), para comprender y educar la sexualidad de manera integral se deben tomar en cuenta tres grandes componentes. El *componente erótico* refiere al placer y la sensualidad, abarca el aprecio por uno mismo, lo que se desea para sí y en relación con el otro; es una sexualidad que posee intimidad corporal y emoción placentera. El *componente espiritual* tiene como base alcanzar la autonomía afectiva y la madurez, se trata de conocer, informarse y formarse para hacer de esa información una posición o compromiso con su propia vida. Por último, el *componente afectivo* refiere a la

expresión de las emociones y la claridad que se tenga hacia la intensidad de estas; se trata de aprender a comunicarlas, conocerlas y controlar sus manifestaciones físicas y conductuales.

De acuerdo con la misma autora, al hablar de sexualidad, precisa partir de la primicia de que las personas son seres afectivos; es decir, necesitan del afecto para vivir. En ese sentido, “la base de cualquier comunicación profunda entre las personas es el afecto, la comprensión y la claridad hacia lo que se siente, así como la capacidad para manejar o resolver adecuadamente los sentimientos que surgen ante las diferentes circunstancias” (p. 22). Por ende, para efectos de la práctica, se buscó enfocar el desarrollo de las sesiones principalmente en el componente afectivo de la sexualidad, sin dejar de lado los otros componentes que, como plantea la autora, se integran a partir de este.

### **3.3. La afectividad como componente medular e integrador de la sexualidad**

Esta práctica supervisada abordó la sexualidad integral enfocada en el componente afectivo, el cual constituye un elemento central para su vivencia. De acuerdo con Murillo (2007), es “el eje medular de toda relación humana y del desarrollo sexual” (p. 53).

Aunado a lo anterior, la autora menciona que este componente “tiene la variante de ser el eje de equilibrio para el desarrollo adecuado y la manifestación integral y profunda de los componentes eróticos y espirituales” (p. 52). Esto significa que “será por medio de la afectividad que podrán integrarse aquellos elementos o actitudes que sean necesarios para cada etapa de la vida” (p. 52). Debido a lo mencionado, se dio relevancia a este elemento medular en el desarrollo humano, que integra a los otros como un todo.

Además de funcionar como eje de equilibrio e instrumento de unión entre lo erótico y espiritual, la autora explica que el componente afectivo “se define por los elementos que son esenciales al amor, tales como los valores de verdad, respeto, fidelidad y libertad” (p. 52). También, rescata otros aspectos, como el diálogo, la responsabilidad y el desarrollo de procesos de aceptación.

La trascendencia del elemento en cuestión radica en que “la forma en cómo se expresen las emociones, así como la claridad que se tenga hacia la intensidad de estas, hará que esta fuerza de vida creativa que es la sexualidad engendre frutos o no” (p. 53). Para efectos de la práctica y como guía temática para llevar a cabo el diagnóstico, el diseño, la implementación y la evaluación, se comprende la afectividad desde los aportes de esta autora y se operacionaliza el concepto en cinco categorías temáticas: respeto, responsabilidad, libertad, diálogo, aprecio por sí mismo y por los demás (Anexo 3).

Al desarrollar el tema de la sexualidad integral, se recomienda tomar en cuenta los intereses, necesidades, valores de la población, así como metodologías participativas. La pedagogía crítica se coloca como parte de un modelo pedagógico interestructural, el cual plantea la enseñanza-aprendizaje como un diálogo pedagógico entre el estudiante, el mediador y el saber en un contexto histórico-cultural, y apuesta por el desarrollo de habilidades.

### **3.4. Modelo pedagógico interestructural**

Para comprender este modelo es fundamental distinguir, según Zubiría (2010), tres grandes categorías de modelo pedagógico: heteroestructurante (escuela tradicional, maestro como centro), autoestructurante (escuela nueva y activa, estudiante como centro) e

interestructurante o dialógico. Este último modelo propone la interacción interestructurante individuo-medio y la síntesis dialéctica entre la figura del estudiante y el docente. Se reconoce que el conocimiento se construye fuera de la escuela, pero es reconstruido de manera activa e interestructurada a partir del diálogo pedagógico entre el estudiante, el saber y el docente. Para generar ese espacio de diálogo pedagógico, es necesario contar con una mediación que favorezca, de manera intencionada y trascendente, el desarrollo integral del estudiante en cada una de sus dimensiones: cognitiva, afectiva (sentimientos y valores, conocerse-comprenderse) y social (Zubiría, 2010).

En relación con lo anterior, desde la estrategia de intervención psicoeducativa, se comprende la educación sexual como una herramienta para el desarrollo de habilidades, conocimientos, actitudes y valores, los cuales permitan a los estudiantes pensar, sentir y actuar de manera consciente, informada, responsable y autocrítica con respecto a su sexualidad. Asimismo, se mantiene la postura sobre relación dialéctica entre los estudiantes, las mediadoras y el saber; y se visualiza la enseñanza-aprendizaje como un diálogo pedagógico en donde se reconstruyen aprendizajes.

Zubiría (2010) comenta que es obligación de la escuela enseñar a pensar, amar y actuar mejor. En consecuencia, resulta significativo adoptar un modelo dialogante, el cual exige cambios, epistemológicos y pedagógicos en los vínculos entre el docente y el estudiante y las estrategias metodológicas. La enseñanza dialogada exige que quien aprehende comprenda lo que hace, sepa por qué lo hace, conozca las razones que justifican la elección de las actividades y tome decisiones sobre su proceso con autonomía y autoconciencia.

La pedagogía crítica de Freire se enmarca en esta categoría de modelo. Comparte la visión con respecto a la relación dialéctica, participativa y dialógica entre el estudiante, el

docente y el saber; toma en cuenta el contexto, el momento histórico; y concibe la educación como un proceso de desarrollo, construcción y reconstrucción de conocimientos, habilidades y valores.

Asimismo, el punto de vista histórico-cultural de Vigostky comparte los postulados anteriormente mencionados, apuesta por la criticidad y la conciencia para reelaborar la realidad, destacando la interacción entre el estudiante, el docente, y el saber para la construcción del aprendizaje. Según la perspectiva vigotskiana, el docente representa la persona con la formación y los instrumentos para construir en el aula zonas de desarrollo próximo, andamiar procesos de aprendizaje y utilizar la colaboración entre pares, en pos de fomentar el crecimiento del estudiantado (D' Antoni, 2009).

### **3.5. Pedagogía crítica**

Tanto la pedagogía crítica de Freire como la teoría sociocultural de Vigotsky surgen como alternativas para la superación de los modelos pedagógicos tradicionalistas, basados en las relaciones verticales entre el docente y el estudiante, y desligados del contexto.

Por su parte, Freire (1970) identifica dos concepciones de la educación: la concepción “bancaria” de la educación y la concepción problematizadora de la educación y la liberación. De acuerdo con la primera, asociada al modelo tradicional, la educación es un acto de depositar, en el cual los educandos memorizan y repiten mecánicamente, anula su poder creador; mientras el educador es quien sabe, piensa, habla, disciplina, actúa y elige en el proceso educativo. Con respecto a la segunda, enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción.

Sumado a lo anterior, la persona en el rol de educadora debe mantenerse abierta a las indagaciones, la curiosidad y las preguntas de los alumnos, así como a sus inhibiciones, como un ser crítico e indagador. La persona educadora debe estar dispuesta al cambio y a la aceptación de lo diferente, ya que enseñar exige respeto a la autonomía y la dignidad del educando; la persona docente ya no es solamente quien educa, sino que, en tanto educa, es educada a través del diálogo con el educando y educanda. Ambos se transforman en sujetos del proceso y crecen juntos. Se propone, entonces, una relación dialógica entre ambos, la cual es la esencia de la educación y se realiza en comunión, con el mundo como mediador. (Freire, 1967, 1970).

Cánovas (2009) refiere que, para Freire, el proceso de aprender consiste en tres momentos dialécticos e interdisciplinariamente entrelazados que se pueden interpretar también desde los postulados de la teoría sociocultural:

- a) Investigación temática: docentes y estudiantes buscan en el universo del vocabulario del alumnado y de la sociedad las palabras y temas centrales o, desde lo sociocultural, categorías generales.
- b) Tematización: docentes y estudiantes codifican y descodifican esos temas, buscando una significación social. Este es el comienzo de la reflexión que se puede encontrar en la teoría de Vigotsky como el reconocimiento de la capacidad del ser humano de reflexionar sobre las categorías. Se trata de una cuestión esencial, pues el pensamiento es el proceso que promueve el desarrollo.
- c) Problematización: se busca superar una primera visión por una visión crítica, en la cual se origina la transformación del contexto vivido. En torno a la teoría vigotskiana, esta etapa podría interpretarse como la capacidad humana de efectuar operaciones abstractas sobre dichas categorías.

D'Antoni (2009) describe como oportunos los intentos de evidenciar los vínculos entre las teorías anteriores, en tanto se complementan en varios planos, entre ellos: la alfabetización popular y crítica, la visión del docente como facilitador del proceso de aprendizaje y, por último, “la continuidad que existe entre aprendizaje y desarrollo en las personas, en el sentido de que el aprendizaje dispara el desarrollo y este, a su vez, permite diferentes alcances del aprendizaje” (p. 4).

La autora afirma que ambas teorías representan una guía para realizar el trabajo desde la psicología y la docencia, de forma que se logra vincular la tarea psicológica con un proceso de alfabetización crítica en el aula. Esto implicaría, además, la puesta en marcha de un análisis explicativo sobre el estado psicosocial del desarrollo de las personas con las cuales se trabaja, que ayude a crear abordajes educativos capaces de promover sus capacidades y bienestar.

### **3.6. La nueva propuesta para la educación para la sexualidad y la afectividad en tercer y cuarto ciclo de enseñanza**

A partir del 2018, el MEP publicó su nueva propuesta para la educación sexual. Se trata de una nueva oferta curricular académica, dos programas de estudio para la enseñanza de la asignatura de Educación para la afectividad y sexualidad en tercer ciclo (7.º, 8.º, 9.º) y ciclo diversificado (10.º). Su fundamento filosófico y metodológico se sustenta en políticas curriculares y educativas (proyecto país). Contiene ejes temáticos, criterios de evaluación, contenidos y habilidades por desarrollar. Las investigadoras realizaron una revisión de esos documentos, los cuales, aunque no se dirigen a primaria, fueron parte de los insumos utilizados para construir la propuesta.

## **4. Problematización y objetivos**

### **4.1. Situación problema**

La Escuela 15 de Setiembre se encuentra en una comunidad considerada de riesgo social. Presenta situaciones como embarazos no deseados, abusos, relaciones impropias, discriminación y expresiones de violencia que se reproducen en la dinámica escolar.

El tema de la sexualidad integral se ha trabajado ocasionalmente, mediante talleres impartidos por la orientadora o la psicóloga, dirigidos a grupos seleccionados con un alcance limitado en cuanto a la cantidad de población, tiempo y cantidad de sesiones, así como, a la falta de una etapa diagnóstica y evaluativa, ya que las condiciones de la institución no favorecen un abordaje más integral.

La institución reporta un nivel elevado de ausentismo y de cancelación continua de lecciones, el cual incrementa en segundo ciclo y Aula Abierta. En palabras de Escudero, González y Martínez (2009), la institución que ha sido pensada y dispuesta para lograr los aprendizajes considerados indispensables es la misma que fabrica, sanciona y certifica el fracaso y la exclusión. Una circunstancia más que imposibilita contar con espacios para trabajar contenidos externos al currículum formal.

Por su parte, el personal docente carece de información para valorar la sexualidad integral como proceso de construcción colectiva y de desarrollo humano, así como la trascendencia de utilizar una metodología alternativa, respetuosa de la diversidad ideológica y cultural, flexible, reflexiva, ajustada a la realidad, características y necesidades del grupo.

En síntesis, no se está viviendo una educación para la sexualidad integral formal en la escuela. Como lo menciona Arroyo (2008), la función del Estado de elaborar políticas que otorguen las condiciones fundamentales para el desarrollo de la población, las cuales incluyan la salud sexual y reproductiva, no se está cumpliendo, en gran parte debido a las razones mencionadas anteriormente. Aunado a esto, los programas estatales en sexualidad, en la educación formal, se dirigen exclusivamente al tercer y cuarto ciclo de enseñanza.

## **4.2. Objetivos**

### **4.2.1. Objetivo general**

- Diseñar, implementar y evaluar una estrategia de intervención psicoeducativa en sexualidad integral orientada a partir de su componente afectivo, dirigida a estudiantes de sexto año y Aula Edad de la Escuela 15 de Setiembre, desde un modelo pedagógico crítico.

### **4.2.2. Objetivos específicos**

- Realizar una contextualización sobre la Escuela 15 de Setiembre, así como sobre los grupos de sexto año y Aula Edad con los que se realizará la práctica dirigida.
- Realizar un diagnóstico de la población participante de sexto año y Aula Edad de la Escuela 15 de Setiembre, en relación con el componente afectivo de la sexualidad.

- Diseñar una estrategia de intervención psicoeducativa en sexualidad integral, orientada desde su componente afectivo, dirigida a los estudiantes de sexto año y Aula Edad de la Escuela 15 de Setiembre.
- Implementar la estrategia de intervención psicoeducativa en sexualidad integral, orientada desde su componente afectivo, dirigida a los estudiantes de sexto año y Aula Edad de la Escuela 15 de Setiembre.
- Evaluar la estrategia de intervención psicoeducativa previamente desarrollada con los estudiantes de sexto año y Aula Edad de la Escuela 15 de Setiembre.

#### **4.2.3. Objetivos externos**

- Colaborar con una de las necesidades planteadas por el Departamento de Psicología, mediante el diseño, desarrollo, implementación y evaluación de una estrategia de intervención psicoeducativa en sexualidad integral orientada desde su componente afectivo y dirigida a los estudiantes de sexto año y Aula Edad de la Escuela 15 de Setiembre.
- Aportar a la institución una serie de recomendaciones, así como una guía descriptiva de las actividades realizadas y sus resultados, que sirva como punto de partida para futuras intervenciones.

## **5. Metodología**

### **5.1. Población meta**

La población meta estuvo constituida por estudiantes de Educación General Básica, quienes se hallaban matriculados en los grupos de sexto año y Aula Edad en la Escuela 15 de Setiembre. Sus edades oscilaban entre los 11 y los 15 años. Sexto grado es el último año de la Educación General Básica y Aula Edad consiste en un grupo multigrado conformado por estudiantes en condición de rezago educativo, de acuerdo con la edad.

### **5.2. Beneficiarios**

A solicitud de la institución, la estrategia de intervención psicoeducativa se dirigió a los tres grupos de sexto grado, los cuales albergaban aproximadamente entre 17 y 20 estudiantes cada uno, y al grupo de Aula Edad, el cual tenía alrededor de 15 estudiantes. El total fue de aproximadamente 70 niños y niñas.

Aceptaron la invitación a participar 45 estudiantes con edades entre los 11 y 15 años, de quienes se logró obtener su asentimiento informado y la autorización de las familias (consentimiento informado). Eso equivale a cerca de un 60 % de la población meta total.

Estos estudiantes se beneficiaron de una estrategia de intervención psicoeducativa sostenida desde la pedagogía crítica, con una metodología dialógica, participativa y lúdica. Bajo ese enfoque, ocuparon un papel protagónico en su desarrollo de habilidades y competencias para la vivencia de una sexualidad asertiva y saludable.

En cuanto a las personas funcionarias y docentes a cargo de los grupos, se beneficiaron en tanto se abrió la posibilidad de llevar a cabo una propuesta para el abordaje

de la sexualidad integral y afectividad. Se abarcaron temáticas que ellas mismas consideraron esenciales. Se tomó en cuenta su criterio, sus experiencias y se facilitó el espacio para su participación, de manera que el desarrollo del proyecto sirviera como fuente de capacitación en herramientas teórico prácticas y como un aporte para su propio aprendizaje.

### **5.3. Características de la población participante**

La población participante estuvo constituida por personas estudiantes entre los 11 y 15 años de edad, quienes se encontraban matriculadas en los grupos de sexto año y Aula Edad de la Escuela 15 de Setiembre del distrito de Hatillo en el año 2019.

El alumnado proviene de núcleos familiares caracterizados por jefas de hogar con poco o ningún apoyo de los padres de los hijos e hijas; madres, en su mayoría, con bajos niveles de escolaridad, desempleadas o que se desempeñan en trabajos como operarias, en el mundo del mercamendeo, algunas con horarios que superan las diez horas diurnas o nocturnas y una difícil situación socioeconómica.

Estas familias habitan en ciudadelas y comunidades consideradas de suma peligrosidad, con manifestaciones de altos niveles de violencia, criminalidad, riesgo y vulnerabilización de sus derechos humanos.

Los niños y niñas, en muchas ocasiones, se encuentran a cargo del cuidado de hermanos y hermanas menores. Resultan notorias las carencias en el cuidado, atención y supervisión adulta. Se trata de una población que parece “no poder gozar de esos atributos con los que se ha investido la idea de infancia (familia, escuela, afectos, cuidados, ausencia de violencia, juegos, etc.)” (Lionetti, Cosse y Zapiola, 2018, p. 5). Son infancias que han

sobrevivido a distintas formas de violencia, expuestas a múltiples experiencias adversas, etiquetadas con problemas de conducta o aprendizaje, estigmatizadas, señaladas, culpabilizadas.

#### **5.4. Criterios de inclusión**

Los criterios de inclusión para la participación en la estrategia psicoeducativa fueron:

- Que los participantes fueran estudiantes regulares de la Escuela 15 de Setiembre.
- Que se encontraran matriculados en los grupos de sexto grado o Aula Edad en la institución, ya que eran los que contaban con el permiso institucional para participar.
- Que contaran con un consentimiento informado firmado por parte de uno de sus encargados.
- Que manifestaran su anuencia a participar por medio de un asentimiento informado.

#### **5.5. Estrategia de intervención**

Se realizó una intervención psicoeducativa en la institución, la cual facilitó construir una experiencia alternativa en cuanto a lo psicoeducativo, las fases, la metodología crítica y constructivista, y el enfoque en el componente afectividad de la sexualidad integral. Se efectuó dentro de un marco teórico y metodológico definido, comprendiendo la sexualidad integral a partir de sus componentes afectivo, erótico y espiritual; y la enseñanza-

aprendizaje desde los supuestos de la pedagogía crítica y la perspectiva histórico-cultural, asociados al modelo pedagógico interestructural.

Bajo la orientación del modelo pedagógico propuesto, se involucró a las personas participantes en todas las etapas del proceso. Durante el diagnóstico pudieron manifestar sus inquietudes, necesidades e intereses para elegir las temáticas y actividades por medio del sondeo. Por lo tanto, a lo largo de la actividad, el estudiantado intervino en el aprendizaje, el desarrollo y la construcción de conocimientos en un proceso de elaboración conjunta, en un ambiente de respeto y confianza, donde enseñan y aprenden tanto practicantes como participantes. Finalmente, la evaluación de la estrategia incluyó al estudiantado en la valoración de cada sesión y, al final, en el grupo focal.

Al tratarse de una práctica dirigida orientada desde un modelo pedagógico crítico, el trabajo implicó observación y análisis continuo del proceso, una investigación en la acción, dividida en varias fases.

Inicialmente, se desarrolló una fase de inducción de las practicantes a la dinámica institucional y comunitaria, la cual permitió tener un primer acercamiento al escenario educativo, crear vínculos con la institución, llevar a cabo trámites administrativos, contactos iniciales y preparación, antes del trabajo con el estudiantado.

La segunda fase fue de contextualización y diagnóstico. Durante la contextualización, se analizaron los elementos que rodeaban y estructuraban el escenario en el cual se desenvolvía el estudiantado. Se revisaron documentos institucionales y se indagó sobre las actividades ejecutadas en torno a la temática sexualidad. Se sumaron entrevistas semiestructuradas con el equipo interdisciplinario y docentes a cargo de los grupos en los niveles seleccionados.

Se realizó un diagnóstico de las características, necesidades e intereses de las personas participantes en cuanto a sexualidad y afectividad por medio del sondeo y observación no participante. Las observaciones se llevaron a cabo durante varios recreos y lecciones, y se prestó atención a las interacciones, expresión de emociones y afecto, relaciones de amistad, relaciones entre géneros, formación de subgrupos y, a nivel general, actitudes y conductas relacionadas con la afectividad (Anexo 3).

Posteriormente, a partir de las conductas observadas, se elaboraron y presentaron casos o dilemas hipotéticos a los grupos, con el fin de identificar sus posibles respuestas ante diversas situaciones clave, acaecidas en su propio contexto y vinculadas con la temática. El sondeo se efectuó con todas las personas participantes, las cuales propusieron temáticas de interés o inquietudes a tratar durante las sesiones, de forma individual y en consenso grupal. Además de los temas sugeridos, se incluyeron aquellos que la asesora técnica, junto con las practicantes y docentes, consideraron pertinentes, de acuerdo con el diagnóstico.

Finalizada la etapa anterior, se continuó con el diseño, el cual implicó la preparación teórica, técnica e instrumental para la elaboración de las sesiones. Lo anterior incluyó una revisión y sistematización de intervenciones en sexualidad integral y la construcción de la estrategia a partir de los datos obtenidos, los cuales incluyó una propuesta de temáticas, dinámicas reflexivas y objetivos referentes a habilidades por lograr, los cuales se fueron adaptando en concordancia con cada proceso grupal.

A partir de lo anterior, se llevaron a cabo las sesiones planeadas semanalmente. Se organizaron un total de 10 sesiones con cada grupo. En cada sesión, las practicantes confeccionaron bitácoras descriptivas y aplicaron una evaluación al final a las personas participantes.

Con estas últimas se realizaron dinámicas de integración de conocimientos de todo el proceso, como la elaboración de murales, pizarras, entre otros materiales que fueron expuestos en la misma escuela. También se ejecutó una actividad de cierre que englobaba a nivel general todas las temáticas tratadas.

Mediante de la inducción, la contextualización, el diagnóstico, el desarrollo y la evaluación durante y al finalizar el proceso fue posible encontrar datos favorables para realimentar la práctica profesional desde su inicio hasta su desenlace.

Las actividades fueron llevadas a cabo por las practicantes bajo la supervisión de la psicóloga de la escuela y el equipo asesor. Al contar con dos personas practicantes, fue posible que, mientras una de ellas dirigía una actividad, la otra podía dedicarse a escuchar, observar y prestar atención al grupo en cuanto a su actuar, así como a detalles y aportes que se podían mejorar o incluir en las siguientes sesiones.

Durante todo el proceso de la práctica dirigida, se registraron las actividades y los detalles mediante una bitácora reflexiva, por parte de ambas practicantes. En ella, se describieron las observaciones, las actividades realizadas y los resultados obtenidos en cada encuentro.

## **5.6. Definición de actividades, funciones, tareas básicas y productos esperados**

Las actividades realizadas tuvieron como objetivo brindar un acercamiento integral al componente afectivo de la sexualidad en el contexto educativo, haciendo uso de los instrumentos y recursos de la disciplina psicológica con base en el modelo de la pedagogía crítica.

### **5.6.1. Fase 1: Inducción**

- Paso 1: Ingresar al entorno de la institución, conocer las instalaciones, el personal y las normativas internas de trabajo.
- Paso 2: Recibir la inducción, realizar trámites administrativos, contactos iniciales y preparación, de forma previa al trabajo con los y las estudiantes mediante reuniones con la psicóloga y asesora técnica, Fanny Molina.
- Paso 3: Sistematización de la información recogida en esta etapa.

### **5.6.2. Fase 2: Contextualización y diagnóstico (objetivos 1 y 2)**

- Paso 1: Revisión de documentos institucionales: lineamientos, reglamentos, análisis FODA, plan de trabajo del equipo interdisciplinario.
- Paso 2: Listado y caracterización de los talleres y actividades que se han realizado anteriormente en torno a la temática de sexualidad y afectividad.
- Paso 3: Entrevistas con el equipo interdisciplinario, las docentes que estaban cargo de los grupos de sexto año y Aula Edad.
- Paso 4: Sondeo en cuanto a los intereses y necesidades de los estudiantes respecto a las temáticas sobre sexualidad integral de las que deseaban aprender y conversar.
- Paso 5: Recolección de información por medio de observaciones no participantes durante varios recreos y lecciones acerca de sus formas de interactuar y expresar la afectividad (apoyo teórico, Anexo 3).
- Paso 6: Presentación al estudiantado de casos hipotéticos o dilemas presentados en su propio contexto, en relación con la temática.

- Paso 7: Organizar los datos obtenidos con el fin de detectar las principales necesidades o intereses de la población base para construir las sesiones.

### **5.6.3. Fase 3: Diseño de estrategia (objetivo 3)**

- Paso 1: Revisión y sistematización de intervenciones en sexualidad integral en el ámbito educativo dirigidas a adolescentes o preadolescentes.
- Paso 2: Construcción de la estrategia de intervención a partir de la información registrada mediante las fases previas.

Ø Desarrollo de la metodología de la estrategia a diseñar.

Ø Modelo pedagógico interestructural, pedagogía crítica, perspectiva histórico-cultural.

Ø Búsqueda y elección de actividades, materiales y recursos a utilizar.

Ø Diálogo, reflexión crítica, debate, dinámicas de integración de conocimientos.

Ø Recursos apropiados, interesantes, motivantes, actualizados, accesibles.

Ø Diseño de las sesiones.

Ø Objetivos-habilidades, temáticas, organización del tiempo y recursos.

Ø Desarrollo de actividades: motivación, desarrollo y cierre-evaluación.

Ø Habilidades: cognitiva, afectiva, social (preguntas generadoras, Anexo 4).

### **5.6.4. Fase 4: Implementación de la estrategia (objetivo 4)**

- Paso 1: Aplicación de las 10 sesiones con cada grupo de estudiantes.
- Paso 2: Confección de bitácoras descriptivas de cada sesión realizada (Anexo 5).
- Paso 3: Aplicación de evaluación al final de cada sesión (Anexo 6).

### **5.6.5. Fase 5: Evaluación de la estrategia (objetivo 5)**

- Paso 1: Dinámicas de integración de los contenidos: actividades de reflexión crítica y análisis. Se incluye la elaboración de una pizarra exhibida en una pared de la entidad.
- Paso 2: Realización de grupo focal con base en una guía de preguntas a tratar (Anexo 7), pero no limitado a estas, para indagar sobre la experiencia de las personas participantes a lo largo de la intervención. Incluyó tanto la evaluación de la estrategia, las sesiones, metodología, el tipo de actividades como el desarrollo de aprendizajes y habilidades afectivas, cognitivas y sociales en el estudiantado.
- Paso 3: Sistematización de los datos reunidos a partir de la implementación de la estrategia de intervención (bitácoras, evaluaciones y grupo focal).
- Paso 4: Contrastación y análisis de la información previamente sistematizada.

### **5.6.6. Fase 6: Elaboración de los datos finales**

A partir de los resultados obtenidos mediante esta evaluación, se establecen conclusiones acerca del proceso y se realizan recomendaciones, tanto para la escuela como para el desarrollo de futuras intervenciones similares.

## **6. Resultados**

En seguida, se presentan los resultados obtenidos durante el desarrollo de la práctica, organizados de acuerdo con las fases planteadas.

### **6.1 Resultados de la fase de inducción (fase 1)**

La práctica dio inicio con la fase de inducción de las practicantes a la dinámica institucional y comunitaria. El propósito fue generar un acercamiento al escenario educativo, crear vínculos con la institución, realizar trámites administrativos y contactos iniciales y preparar el trabajo con las personas participantes.

El primer ingreso al centro educativo y contacto inicial con la asesora técnica sucedió al mismo tiempo en que se elaboró el anteproyecto de la práctica. Este ingreso correspondió con una inducción, en la cual escuela, directora, docentes, equipo interdisciplinario y la misma dinámica escolar acogieron a las practicantes. Lo anterior facilitó una profundización en el conocimiento del entorno, la recolección de información que alimenta las fases posteriores y que le dio sentido a la práctica, así como la estructura básica para preparar el trabajo directo con los grupos de estudiantes.

La inducción ofrecida por Fanny Molina, psicóloga y asesora técnica durante varias reuniones, proporcionó herramientas teóricas y contextuales que alimentaron el desarrollo de la práctica. Desde su ejercicio laboral, aportó datos relevantes con respecto a la población, la institución y su quehacer profesional. La inducción inicial brindada por esta funcionaria se configuró a partir de las siguientes acciones:

a. Explicación sobre el funcionamiento del equipo interdisciplinario y su labor como psicóloga dentro de la institución. El equipo interdisciplinario está conformado por una psicóloga, un trabajador social y una orientadora.

- b. Caracterización básica de la población educativa, estudiantes y familias, particularidades de los grupos de sexto año y Aula Edad.
- c. Identificación de principales demandas, problemáticas, retos y situaciones complejas en el entorno educativo.
- d. Recomendaciones sobre buenas prácticas desarrolladas anteriormente dentro de la institución.
- e. Descripción generalizada del funcionamiento institucional, fortalezas y limitaciones.
- f. Presentación formal de las practicantes y acercamiento al cuerpo docente, primordialmente a docentes de sexto grado y Aula Edad.
- g. Apoyo y seguimiento con los trámites administrativos, cartas y permisos.

En este momento del proceso, se le describió a las practicantes la comunidad y población como “difícil y problemática”, asociada a situaciones de pobreza, delincuencia, drogas, abusos y violencia. Por la peligrosidad de la zona, se sugiere también llevar a cabo visitas a la escuela únicamente en los horarios de la mañana, como alternativa para reducir el riesgo de asaltos o la exposición a actos violentos, ante experiencias previas de docentes que trabajan en el centro educativo, e incluso practicantes que han ingresado a la institución anteriormente. Desde el primer momento, se advierte a las practicantes sobre los posibles riesgos de desarrollar el trabajo en esa comunidad, esa escuela y con esa población.

Por su parte, las docentes de grado se mostraron anuentes a la aplicación de la estrategia y se sumaron para colaborar en cuanto a programar y disponer de espacios temporales para efectuar las sesiones de trabajo. A partir de ese momento y durante las fases siguientes, la figura de las docentes fue primordial: se mantuvo el vínculo con ellas hasta finalizar el proceso.

Se contó con el apoyo de la asesora técnica, las docentes de grado y el consentimiento de la directora. Se les facilitó a las practicantes un espacio, durante la primera reunión de familias convocada por la institución educativa, para realizar el primer acercamiento con las madres, los padres o personas encargadas de los y las estudiantes de sexto grado y Aula Edad. Se contemplaron los siguientes aspectos:

- Presentación de las practicantes a las madres, los padres o personas encargadas.
- Encuadre y explicación a las familias sobre el qué, por qué, cómo y cuándo de las sesiones de trabajo, las fases del proyecto y posibles beneficios para la población.
- Aclaraciones en cuanto a la participación voluntaria, aspectos éticos y de confidencialidad.
- Espacio para preguntas, dudas y aportes por parte de las familias.
- Lectura y firma del consentimiento informado.
- Agradecimiento y cierre.

Cabe mencionar que en este momento no se obtuvieron los consentimientos informados suficientes para dar inicio al trabajo; el proceso de recolección de consentimientos y acceso a las firmas de las personas encargadas se extendió alrededor de un mes y medio. Las razones fueron, en primer lugar, por el nivel de ausentismo a la reunión convocada por la institución y, en segundo lugar, porque algunas personas decidieron llevarse el documento para revisarlo con mayor detenimiento y, en algunos casos, lo extraviaron.

Algunas de las personas encargadas negaron la autorización para la participación de sus hijos e hijas en el proceso, mientras que otras no enviaron de vuelta el consentimiento

informado con una respuesta. En ese sentido, no fue posible contar con la participación en totalidad de los grupos de sexto grado y aula edad.

Aunado a lo anterior, en uno de los grupos de sexto grado, tres estudiantes, a pesar de contar con la autorización de sus padres, decidieron negarse a participar (no firmaron el asentimiento informado). En total, de los grupos de sexto grado, se recibieron 42 consentimientos informados, menos tres asentimientos informados, para una participación final de 39 estudiantes.

El compromiso de las docentes de sexto grado en cuanto al envío de los consentimientos y el seguimiento para que los documentos retornaran a la institución, preferiblemente firmados, fue fundamental. A cargo de ellas estuvo también el resguardo de estos documentos en tanto pudieran ser entregados a las practicantes.

En cuanto al grupo de Aula Edad, semejante a los de sexto grado, se observa un significativo nivel de ausentismo en la reunión y, adicionalmente, un aparente desinterés de parte de las familias, con respecto a la participación del estudiantado. De un total de 15 estudiantes, se recibieron de vuelta únicamente 6 consentimientos informados. Por consiguiente, en conjunto, las personas participantes sumaron un total de 45 estudiantes.

**Tabla 1.** Consentimientos y asentimientos

<b>Sección</b>	<b>Estudiantes</b>	<b>Consentimientos</b>	<b>Asentimientos</b>	<b>Participantes</b>
6-1	17	11	11	11
6-2	19	15	11	11
6-3	17	17	17	17
A-E	15	6	6	6
			<b>TOTAL</b>	<b>45</b>

Fuente: elaboración propia.

A continuación, se presenta un cuadro que resume los resultados encontrados en el desarrollo de esta fase.

**Tabla 2.** Síntesis de resultados de la fase 1, inducción al contexto educativo

<b>Síntesis de resultados de la fase 1, inducción al contexto educativo</b>	
Accesibilidad al entorno educativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Facilidad en el ingreso al entorno institucional</li> <li>- Anuencia de la directora, la asesora técnica, el equipo interdisciplinario y el cuerpo docente para facilitar el proceso de inducción.</li> <li>- Apertura en el acceso a documentos e información.</li> </ul>
Retos enfrentados	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Infraestructura en condiciones regulares.</li> <li>- Limitaciones en el espacio físico: número de aulas y espacios de recreo insuficientes para recibir a población estudiantil en horario ampliado.</li> <li>- Recursos y espacios físicos y temporales limitados para el desarrollo de actividades extracurriculares.</li> <li>- Advertencias sobre la peligrosidad de la zona y posibles riesgos del trabajo en la comunidad. Descripción/visión de la comunidad como “difícil y problemática” (pobreza, delincuencia, drogas, abusos y violencia) y de alta peligrosidad (asaltos).</li> </ul>
Sobre el personal docente y equipo interdisciplinario	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Personal calificado con varios años de laborar en la institución.</li> <li>- Reconocimiento de las necesidades y riesgos presentes en la población.</li> <li>- Reconocimiento de la necesidad de apoyo externo.</li> <li>- Anuencia y búsqueda constante de apoyo.</li> <li>- Compromiso en el seguimiento y recolección de consentimientos informados para la práctica.</li> <li>- Personal docente como principal vínculo con las familias.</li> </ul>
Sobre la función administrativa - Director o directora - Junta de educación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Irregularidad, inconsistencia y ausencias con respecto a la figura del director o la directora.</li> <li>- Dificultades en la gestión, procesos, toma de decisiones, ejecución de acciones en pro del mejoramiento del contexto educativo.</li> <li>- Luchas de poder entre docentes.</li> <li>- Junta escolar, “líderes de la comunidad”: malversación de recursos comprobada judicialmente, que desencadena descontento y</li> </ul>

	desconfianza.
Sobre las familias o personas encargadas de las personas participantes	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ausentismo a reuniones convocadas por la institución o las docentes.</li> <li>- Aparente desinterés con respecto al desarrollo de actividades extracurriculares (no considerado como básico).</li> <li>- Dificultad para la devolución de los consentimientos informados (tomó aproximadamente mes y medio este proceso).</li> <li>- Visión de la educación sexual integral desde la religiosidad: cuestionamiento y negativa a que las personas menores de edad tengan acceso a información sobre sexualidad.</li> </ul>

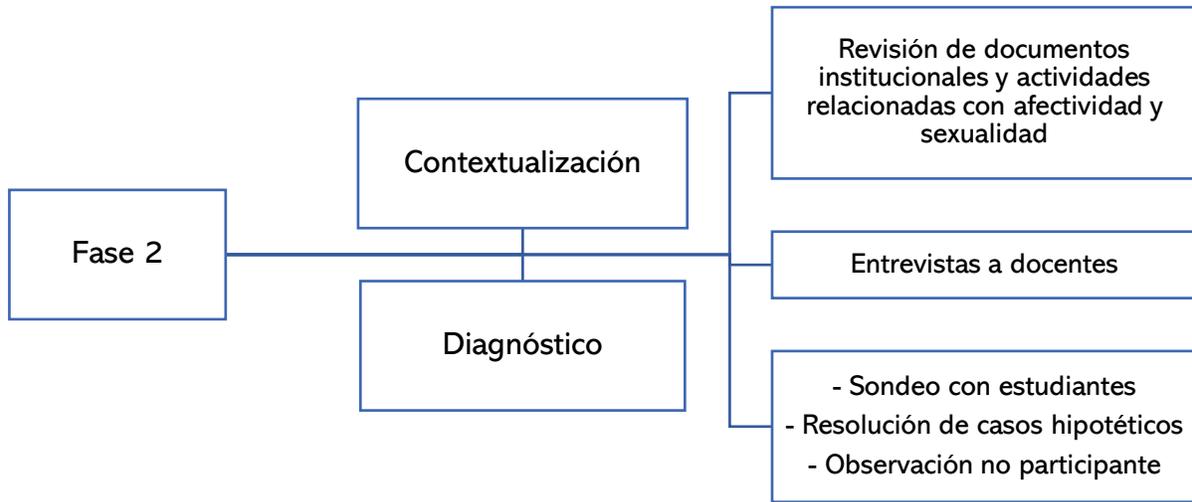
Fuente: elaboración propia con base en lo observado y en comunicaciones personales durante la fase de inducción.

## **6.2. Resultados de la fase de contextualización y diagnóstico (fase 2)**

Durante la segunda fase, la contextualización consistió en revisar y analizar los elementos que rodean el escenario en el que se desenvuelven los estudiantes. Esto incluyó la revisión de archivos y documentos institucionales, la indagación sobre actividades escolares dirigidas a trabajar con la población en temas de afectividad y sexualidad, y la aplicación de entrevistas semiestructuradas a las docentes de sexto grado, Aula Edad y equipo interdisciplinario.

En cuanto al diagnóstico, se orientó hacia la población estudiantil directamente, a través de la indagación sobre sus características, necesidades e intereses en torno a la temática de sexualidad y afectividad. Para ese propósito, se utilizaron estrategias como el sondeo, la observación no participante y la resolución de casos hipotéticos contruidos a partir de la información observada.

**Tabla 3. Fase 2**



Fuente: elaboración propia.

### **6.2.1. Revisión de documentos institucionales y actividades relacionadas con las temáticas de sexualidad y afectividad dirigidas a la población estudiantil**

En este apartado, cabe mencionar que, aunque el instituto se mostró anuente a facilitar la documentación, hubo dificultades para acceder a algunos archivos por encontrarse perdidos o desactualizados. Entre los que se pudo tener acceso se hallaron estudios sobre temas específicos realizados en años anteriores en prácticas universitarias, y algunos talleres implementados previamente por la orientadora y la psicóloga.

En lo particular, desde el departamento de psicología, la profesional Fanny Molina ha planteado varias líneas de intervención en el área en estudio. En primera instancia, brindó apoyo individual a estudiantes en situación de riesgo y abuso, como víctimas y sobrevivientes de violencia sexual. En segundo lugar, trabajó con grupos pequeños y

seleccionados de estudiantes. En tercer lugar, organizó charlas o intervenciones esporádicas en las aulas cuando fuera posible. En cuarto lugar, buscó y medió otras intervenciones con recursos o agentes externos.

El departamento de orientación se ha encargado de trabajar en la promoción de habilidades para la vida, autoconocimiento, proyecto de vida, toma de decisiones, comunicación asertiva, entre otras habilidades mediante el trabajo grupal (con secciones completas). La sexualidad y afectividad no se ha abordado directamente, sino que representan ejes transversales para las temáticas mencionadas.

En cuanto al cuerpo docente, los contenidos que se abordan son aquellos ligados al programa de Ciencias para segundo ciclo. A esto se suman las intervenciones emergentes que en ocasiones les corresponde realizar ante alguna eventualidad particular en el aula.

Algunos agentes eternos que han dedicado apoyo a estos programas son la Fuerza Pública, el Patronato Nacional de la Infancia (PANI), la Fundación Rahab, la Escuela de Psicología de la UCR, entre otros proyectos.

**Tabla 4.** Características de las actividades formativas en temáticas de sexualidad y afectividad que se han realizado en la institución

<b>Características de las actividades formativas en temáticas de sexualidad y afectividad que se han realizado en la institución, de acuerdo con los resultados de la revisión de documentos institucionales</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>- Líneas de intervención en psicología: atención individual, grupos pequeños con estudiantes seleccionados, intervenciones esporádicas en grupos completos, búsqueda de apoyo externo.</li><li>- Intervenciones dirigidas primordialmente hacia el estudiantado y no tanto hacia la comunidad, las familias o los docentes.</li><li>- La violencia y situaciones de riesgo (abuso, drogas) como eje principal que da origen a las intervenciones y temáticas desarrolladas tanto por el equipo interdisciplinario como por agentes externos.</li><li>- Más que prevención, se realiza intervención en problemáticas ya existentes.</li></ul>

- Actividades centradas en problemáticas (violencia, abuso, trata de personas, relaciones impropias), y no tanto en aspectos como la afectividad y visión de la sexualidad de manera integral.
- Acciones dirigidas más hacia la corrección de conductas que hacia la promoción, reflexión o análisis crítico de la realidad.
- No se evidencian experiencias previas de talleres, charlas o proyectos de psicoeducación que incluyan en el proceso una contextualización y un diagnóstico, ni la construcción conjunta con el estudiantado.

Fuente: elaboración propia con base en la revisión de documentos institucionales y actividades relacionadas con las temáticas de sexualidad y afectividad dirigidas a la población estudiantil.

### **6.2.2 Entrevistas con el equipo docente**

Se realizaron entrevistas a las tres docentes de sexto año y a una de Aula Edad, quienes han estado a cargo de los grupos durante los últimos tres años. Para exponer los resultados, la información se categorizó a fin de organizarla y facilitar el proceso de análisis:

- A. Intervenciones realizadas desde el ámbito institucional.
- B. Limitaciones en el contexto escolar para la intervención oportuna y efectiva en el campo de la sexualidad integral.
- C. Problemáticas y situaciones de riesgo identificados en el estudiantado.
- D. El rol del grupo de pares.
- E. Temáticas asociadas con sexualidad y afectividad que requieren ser abordadas con la población estudiantil.

#### ***A) Intervenciones realizadas desde el ámbito institucional***

Iniciativas institucionales o con apoyo externo: en cuanto a la respuesta institucional para el abordaje de temas relacionados con afectividad y sexualidad integral, no se reconoce de

parte del grupo de docentes alguna iniciativa institucional. Sin embargo, se sabe del desarrollo ocasional de talleres y charlas por parte de agentes externos, que, en acuerdo con la institución, han llegado a trabajar temas específicos, vinculados a las problemáticas presentes en la escuela. Entre estos agentes, se destaca la policía y organizaciones como Educalcohol.

Intervenciones del equipo interdisciplinario: sobre las funciones e intervenciones del equipo interdisciplinario en el abordaje de estos temas a nivel institucional o grupal, las docentes afirman tener poco o nulo conocimiento. Se reconoce primordialmente el papel de la psicóloga en el trabajo individualizado, con casos referidos y, esporádicamente, alguna charla o algún taller.

Abordaje docente en el aula: con respecto a su propio rol a la hora de tratar estos temas, las docentes de sexto grado se refieren primordialmente a la asignatura de Ciencias y los contenidos que se encuentran dentro del programa como el eje principal. Mencionan que se han visto temas como los sistemas reproductores masculino y femenino, los cambios físicos y emocionales, la fecundación, el embarazo, el desarrollo embrionario, el parto, el aborto, el ciclo menstrual, la paternidad responsable y el abuso sexual.

Las docentes reconocen que también abarcan algunas dudas y preguntas del estudiantado, generadas a partir de estos temas, pero evitan “ir más allá” de los contenidos planteados en el programa o el libro utilizado.

A diferencia de las anteriores, la docente de Aula Edad reconoce la pertinencia de incluir temas adicionales al programa de Ciencias. Cita ejemplos como ¿qué es masturbarse?, ¿qué pasa cuando se pierde la virginidad?, el temor a quedar embarazadas y, en el caso de los hombres, “la mentalidad de que la meten y se van”. Además, refiere que ella les habla sobre amarse a sí mismos, realizarse como persona, que el mundo está abierto

hay otras opciones, que el mundo no es solo el contexto donde viven. En ese sentido, la docente comenta que “es duro contradecirles lo que ellos están acostumbrados a ver, quitarles de la mente que a lo que están acostumbrados no es lo normal...” (comunicación personal, 2019).

### ***B) Limitaciones dentro del contexto escolar para la intervención oportuna y efectiva***

Al realizar las entrevistas, las docentes comentan sobre varios elementos que, desde su perspectiva, limitan la posibilidad de emprender intervenciones oportunas y efectivas para con la población estudiantil. Entre esos aspectos se encuentran:

- Organización del espacio, tiempo y recursos: Escasean recursos materiales y espacios de aulas limitado. Los cierres de la escuela generan pérdida de lecciones, cambios en los horarios, programación repentina e imprevista de actividades en la institución, premura por concluir con los indicadores u objetivos de aprendizaje de los programas de estudio.
- Visión “conservadora” o tabú hacia las temáticas relacionadas con afectividad y sexualidad: Se reconocen limitaciones en cuanto a los temas de los cuales se “puede” hablar en el aula; en primer lugar, por el hecho de ser oficiales o no y, en segundo lugar, previendo/previnendo generar conflictos con las familias. Principalmente, aquellas familias más “conservadoras”, las cuales, a pesar del contexto, prefieren que no se tomen en cuenta temas que no forman parte del currículum oficial. Como ejemplos de temas controversiales mencionan: diversidad sexual, el aborto, las funciones del clítoris (hablar sobre el placer). Lo anterior se asocia con las creencias religiosas, prejuicios y

roles de género, la cultura machista y también el conflicto con el tema de la educación sexual en las escuelas y colegios.

La docente indica:

“No me he animado a otras cosas por los padres. Si no está en el libro o en el programa, a uno le da como cosilla, con todo lo que ha pasado, por toda la problemática que hubo con esos temas, en cuanto al homosexualismo y todo eso. Entonces, uno tiene que ser muy precavido” (comunicación personal, 2019).

Respuesta del estudiantado ante intervenciones (clases, charlas, talleres) relacionadas con afectividad y sexualidad: Las profesoras comentan que la respuesta del estudiantado son risas, burlas, bromas y cuestionamientos, tanto hacia la temática como hacia la persona que dirige o facilita el espacio. Esto debido a que abordar algunos temas de manera integral, crítica y reflexiva resulta contrario a la normalización que han hecho de algunas temáticas. Cuestionan la información y legitiman problemáticas como el alcoholismo, las relaciones impropias, el inicio temprano de las relaciones sexuales; por esta misma razón, en ocasiones, se observa indisposición, “pereza y aburrimiento”.

En palabras de las profesoras, “*para ellos son burlas. Dicen: ‘esta ridícula de qué está hablando’... ‘Qué aburrido y qué pereza estar aquí’*” (Nombre, comunicación personal, fecha), “*todo ese tema ellos lo ven como maldad, risas, burlas, malos pensamientos*” (Nombre, comunicación personal, fecha), “*dicen: ‘eso es normal, ¿por qué es un delito si es normal, si los papás están de acuerdo?’*” (comunicación personal, 2019).

Reconocimiento, identificación, comunicación, y expresión de las emociones, el afecto, la ternura: De acuerdo con las docentes, se observa en los y las estudiantes limitaciones en la expresión del afecto, dificultades para la expresión-comunicación de sus sentimientos y emociones, noción de que es más “fuerte o duro” quien no se ve afectado emocionalmente por lo que hacen o dicen otras personas. Tal ambiente complica el abordaje de la dimensión afectiva y, a su vez, la comprensión integral de la sexualidad.

Los estudiantes *“tienen una actitud a la defensiva, ‘conmigo nadie se mete’, brincan y reaccionan como ‘no me diga nada’”* (Nombre, comunicación personal, fecha). La docente indica que *“se habla con ellos, ellos no expresan mucho”* (comunicación personal, 2019).

- Compromiso social versus desesperanza, sensación de incapacidad en docentes: Las docentes describen el papel fundamental de la familia en el desarrollo y aprendizaje, los comportamientos, visión de mundo y formas de pensar de los estudiantes. En concordancia con lo anterior, comentan lo difícil que consideran el poder generar algún cambio desde la escuela cuando el peso de la crianza, la educación y la dinámica en el hogar es significativo.

Se menciona que algunas familias sí permanecen atentas al proceso educativo de las personas menores de edad, pero muchas otras se desentienden. Además, cuando de parte de la institución se marcan límites (reglas), se definen roles o se trata de instaurar el orden, en ocasiones, se presentan conflictos entre la escuela y las familias.

Las profesionales perciben la sensación de “no poder hacer nada” por la población estudiantil, al no tener la posibilidad de cambiar el contexto comunitario y familiar que les

rodea y determina. Las maestras identifican esta coyuntura como una limitante, pues consideran ejercer su trabajo por protocolo y de buena intención, pero “en vano”.

En ese sentido, no se plantean objetivos, metas u horizontes “reales”, pues su postura es que pueden ayudar poco, dado que las personas estudiantes permanecen más tiempo en otros espacios y muy pronto estarán en el colegio, donde la supervisión es aún menor y la exposición mayor.

En seguida, se citan algunas de las opiniones de las funcionarias:

- “Es el ambiente tan corrupto en el que viven...yo siento que es la comunidad”.
- “Hacer una intervención es muy difícil porque es muy difícil cambiarles la vida a las familias”.
- “Aquí las familias buenas son contaditas, pero ya este ambiente es hostil. Para nosotros, es demasiado difícil cambiarles la vida a ellos”.
- “Hacemos lo que tenemos que hacer porque nos corresponde y protocolo, porque si viene el MEP nos va a preguntar qué estamos haciendo, pero sabemos que eso no le va a cambiar la vida a nadie, ni la vida a ellos. De hecho, hay chiquitas que uno sabe que salen de aquí y van para la calle, a salir embarazadas o hacerse maleantes. Aunque sea doloroso, así ha sido. Aquí rescatarlos es difícil, sabemos que van a desertar en el cole, que no van a hacer nada por su vida”.
- “Uno cuando viene nuevo es más comprometido, pero usted aquí escucha comentarios de compañeras que tienen como toda la vida, que dicen: ‘Qué importa. ¿Para qué usted se mete? No le va a cambiar la vida’. A algunas maestras les da igual, pero todavía me siento comprometida, todavía no me he hecho del ambiente”.
- “Es duro contradecirles lo que ellos están acostumbrados a ver, quitarles de la mente que a lo que están acostumbrados no es lo normal... Eso es lo que les han inculcado. Esa es la problemática. ¿Que duele? Sí, duele muchísimo porque uno se encariña con ellos, es competir con lo que ellos ven a diario” (comunicación personal, 2019).

### ***C) Problemáticas y situaciones de riesgos identificados en el estudiantado***

Las docentes entrevistadas describieron una serie de problemáticas y riesgos a los que con frecuencia se ven expuestas las personas menores de edad de la escuela. Ante tales circunstancias, ellas reconocen su rol y responsabilidad en la intervención y apoyo, pero, a la vez, perciben limitadas sus posibilidades, alcances y capacidad para generar cambios debido al contexto contra el que se enfrentan.

Dentro de las familias, se menciona la existencia de aspectos como la violencia, el riesgo de abuso sexual, el desempleo, las necesidades económicas, el hacinamiento, la pobreza, la negligencia, la desorganización y la falta de límites

En cuanto a la comunidad, las docentes son testigos de la violencia, el narcotráfico, la prostitución, la delincuencia y la inseguridad. A esto se suma lo que las funcionarias destacan como un gran problema y obstáculo: la legitimación o normalización de algunas de estas problemáticas dentro de las comunidades y familias, pero también dentro de la construcción subjetiva del mundo y de sí mismo que hace cada estudiante. Aunado a esto, aparecen ideas machistas y prejuicios de género, los cuales prevalecen en la dinámica social.

**Tabla 5.** Problemáticas y situaciones de riesgos identificados en el estudiantado

<b>Problemáticas y situaciones de riesgos identificados en el estudiantado, según las frases de docentes entrevistadas</b>	
Vinculadas al cuidado directo y la supervisión adulta	<i>“Están libres”.</i> <i>“No tienen límites de nada, ven televisión hasta la hora que es da la gana y novelas, internet”.</i> <i>“Salen de la escuela y van para la calle”.</i> <i>“Los dejan andar todo el día en la calle”.</i> <i>“La mayoría de su tiempo están solos”.</i> <i>“Los dejan solos en la noche”.</i>

	<p><i>“Viajan solos”.</i></p> <p><i>“Nadie controla sus horas de entrada y salida”.</i></p> <p><i>“No les controlan nada, si se meten o no se meten con quien sea, las mamás no se dan cuenta”.</i></p> <p><i>“Viven superdesordenadas, hacen lo que les da la gana”.</i></p> <p><i>“Les vale lo que ellos hagan”.</i></p> <p><i>“Hay negligencia, agresión, les pegan”.</i></p> <p><i>“No hay figura paterna o materna de autoridad”.</i></p> <p><i>“A veces los papás no contestan ni aparecen”.</i></p> <p><i>“Otros nunca aparecen, usted los cita y no vienen”.</i></p> <p><i>“Vienen aparentando que en su casa no hay problemas, aunque uno sepa la realidad”.</i></p>
Relacionadas con personas o contextos con los que mantienen contactos	<p><i>“Se relacionan con todo tipo de persona”.</i></p> <p><i>“Buscan relaciones con personas mayores”.</i></p> <p><i>“Están expuestos a drogas, violencia, abusos dentro y fuera de sus hogares”.</i></p> <p><i>“Viven muy revueltos y probablemente ven cosas, porque es el ambiente que se vive en estos lugares”.</i></p> <p><i>“Ver a los papás bien borrachos es completamente normal”.</i></p> <p><i>“Sabem todo lo de drogas y lo ven como el chiste, como lo normal, como que ‘sí, mi tío y mi mamá’. Y en la sexualidad, de igual manera: lo ve con toda la maldad”.</i></p> <p><i>“Todo eso lo ven normal porque es lo común en el barrio: venta de drogas, prostituirse”.</i></p> <p><i>“Ven a la mamá que cambian de novio, con uno un día, y con otro el otro... Para ellas, el sexo es completamente normal y meterse con cualquier persona, no importa de dónde, entre más chusma mejor”.</i></p>
Carencias afectivas y autoconcepto	<p><i>“Algunos mantienen una autoestima muy baja”.</i></p> <p><i>“Buscan ser aceptados y por eso hacen lo que les digan”.</i></p> <p><i>“Piensan y dicen que no quieren ser nada cuando sean grandes”.</i></p>

Fuente: elaboración propia con base en entrevistas al personal docente.

#### ***D) Rol del grupo de pares***

Las docentes han observado la importancia del grupo de pares, el cual funciona como fuente de apoyo para revelar situaciones de riesgo, agresiones y violencia. Las personas estudiantes les cuentan primero a sus compañeros antes que a sus maestras.

El grupo de pares representa un referente para el estudiantado, repiten algunas conductas o acciones que ven en sus pares y que se reconocen o refuerzan entre el mismo

grupo. Los pares también son fuente de información y formación: por medio de redes sociales y grupos de WhatsApp, se comunican y también conversan sobre temas relacionados con la sexualidad, los cuales, en ocasiones, llegan a oídos de las docentes.

***E) Temáticas que requieren ser abordadas***

A continuación, se expondrán algunos de los temas que las docentes señalaron esenciales de tomar en cuenta dentro de las intervenciones en sexualidad y afectividad que se realicen en la escuela.

**Tabla 6.** Temáticas relacionadas con sexualidad y afectividad que requieren ser abordadas con la población estudiantil

<b>Temáticas relacionadas con sexualidad y afectividad que requieren ser abordadas con la población estudiantil, según las docentes entrevistadas</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Por qué y para qué es importante conocer sobre nuestra sexualidad.</i></li> <li>- <i>La homofobia y lesbofobia (para ellos, ser homosexual es la muerte).</i></li> <li>- <i>El noviazgo y las relaciones de pareja.</i></li> <li>- <i>El compromiso y la responsabilidad.</i></li> <li>- <i>Paternidad responsable (precisa enseñarles sobre el embarazo y lo que trae, para que vean el fondo del problema y piensen más).</i></li> <li>- <i>Relaciones impropias: abordar sus cuestionamientos (resistencia al análisis crítico) y enfocarse en esto para que ellos se den cuenta que no es lo correcto.</i></li> <li>- <i>Drogas.</i></li> <li>- <i>Violencia familiar.</i></li> <li>- <i>Orientarlos para que no sigan patrones, que estudien.</i></li> <li>- <i>Cuidad en todos los ámbitos (ellos saben de pornografía, pero no el cuidado en la sexualidad).</i></li> <li>- <i>Hacerlos ver que lo que ellos ven a diario no es normal.</i></li> </ul>

Fuente: elaboración propia con base en entrevistas al personal docente.

### 6.2.3 Sondeo de intereses y necesidades con los estudiantes

Se realizó un sondeo con todas las personas participantes, el cual permitió conocer de forma introductoria el concepto general que tenían sobre la sexualidad, pero principalmente sus intereses y demandas respecto a las temáticas, para considerarse en el diseño y desarrollo de la estrategia. Antes del sondeo, se les resaltó la importancia de su participación, no solo para ser tomados en cuenta, sino como protagonistas del proceso.

Con el propósito de desarrollar el sondeo, se elaboró una guía de preguntas generadoras que debía ser respondida de manera individual y anónima por los estudiantes.

El recurso se configuró de la siguiente manera:

1. ¿Para vos qué es sexualidad?
2. Sobre sexualidad y afectividad: ¿De cuáles temas has escuchado hablar en la escuela o en tu casa?
3. Sobre sexualidad y afectividad: ¿De cuáles temas te gustaría que las facilitadoras hablaran en los talleres?
4. ¿Cuáles son tus dudas sobre tema de sexualidad y afectividad?

Una vez que las personas estudiantes completaron las preguntas, se realizó una plenaria grupal, donde se abrió el espacio para exponer dudas, inquietudes e intereses en conjunto. Se trabajó tanto desde lo individual como grupal, para ofrecer la posibilidad de comunicar por los medios escrito y oral. Esta dinámica se llevó a cabo de la misma forma, pero por aparte en cada uno de los grupos.

En la siguiente tabla, se muestran las respuestas de las personas participantes. Cabe destacar que en algunos casos se dejaron preguntas en blanco; por lo tanto, la cantidad de

respuestas no necesariamente se corresponde con la cantidad de personas, o bien se repiten respuestas.

**Tabla 7.** Sistematización de las respuestas recolectadas por medio del sondeo

<b>Sistematización de las respuestas recolectadas por medio del sondeo</b>				
	<b>A-E</b>	<b>6-1</b>	<b>6-2</b>	<b>6-3</b>
<b>1) ¿Para vos qué es sexualidad?</b>	<p>“Cuando tienen relaciones”.</p> <p>“Cuando un hombre se acuesta con una mujer” (2).</p> <p>“Tener relaciones sexuales”.</p> <p>“Cuando un hombre y una mujer se acuestan y tienen relaciones”.</p>	<p>“Una manera de reproducirse”.</p> <p>“Las relaciones”.</p> <p>“Lo que diferencia al hombre y la mujer” (4).</p> <p>“Tener relaciones sexuales” (2).</p>	<p>“El sexo del hombre y la mujer” (5).</p> <p>“Es el deseo sexual, también es el modo de reproducción humana”.</p> <p>“La sexualidad del hombre y la mujer o sus partes”.</p> <p>“Que es sexo”.</p>	<p>“El género”.</p> <p>“Los géneros y sexo”.</p> <p>“Tener/relaciones sexuales” (6).</p> <p>“Género”.</p> <p>“Violaciones sexuales” (3).</p> <p>“Relaciones sexuales y violaciones”.</p> <p>“Homosexualidad”.</p> <p>“Diferencia de género”.</p>
<b>2) Sobre sexualidad y afectividad: ¿De cuáles temas has escuchado hablar en la escuela o en tu casa?</b>	<p>“Que cuando una mujer tiene sexo, tiene hijos; o las partes del hombre y la mujer”.</p> <p>“Las partes del hombre y la mujer” (4).</p>	<p>“Que hay que cuidarse, ser responsables, etc.”.</p> <p>“Más que todo, sobre las enfermedades”.</p> <p>“La maestra sobre sexualidad, los órganos, etc.” (2).</p> <p>“Órganos sexuales” (4).</p> <p>“La diferencia de sexualidad entre el</p>	<p>“Ninguno”.</p> <p>“La reproducción (en la escuela)”.</p> <p>“Partes de los órganos sexuales” (2).</p> <p>“Sistema reproductivo, partes de mujer y hombre” (4).</p>	<p>“El sistema sexual y reproductor”.</p> <p>“Cuidarnos cuando tenemos relaciones sexuales”.</p> <p>“Sistema reproductor masculino y femenino” (9).</p> <p>“Pene, vagina, testículos, ovarios”.</p> <p>“Sexo de mujer y del hombre”.</p> <p>“Que hay que tener precaución; o sea, usar condón”.</p> <p>“Homosexualidad”.</p> <p>“Tener cuidado, usar</p>

		hombre y la mujer”. “Relaciones sexuales, sobre el embarazo, de la regla”.		condón”.
<b>3) Sobre sexualidad y afectividad: ¿De cuáles temas te gustaría que las facilitadoras hablaran en los talleres?</b>	“Qué es sexo oral y qué es sexo anal” (4).	“No sé, todos”. “Las enfermedades sexuales” (2). “Ninguno” (2). “Embarazo” (2). “Noviazgo”.	“La sexualidad” (4). “Noviazgo” (4). “Menstruación”. “Embarazo”. “Enfermedades sexuales”.	“El noviazgo” (9). “Del sexo y cómo se hace”. “Consejos para cuidarnos” (6). “Todo”. “Sobre el condón y el aparato reproductor”. “Sobre los cambios en la adolescencia”. “La sexualidad, las partes íntimas, y sobre el condón”.
<b>4) ¿Cuáles son tus dudas sobre el tema de sexualidad y afectividad?</b>	“Por qué es que tienen hijos”.	“Ninguna” (3). “Todas”. “¿Cuándo a uno no le ha bajado la regla y tiene relaciones le baja o no?”. “¿Por qué solo la mujer se embaraza y el hombre no?”	“Ninguna” (4). “Sobre que la mujer no puede tener relaciones en el embarazo”. “¿La primera vez de tener sexo puede quedar embarazada la mujer?”. “¿Después de que a la mujer nos venga la menstruación podemos quedar embarazadas?” (2).	“Qué pasa cuando las personas tienen relaciones”. “Qué es el sexo”. “Ninguna”. “Cómo prevenir la violencia”. “Qué cuidados hay que tener”. “Qué posibilidades hay de que quedemos embarazadas”. “Qué posibilidad hay de que se rompa un condón”. “Sobre el abuso sexual”. “Es que mi ex es muy celoso”.

Fuente: elaboración propia con base en las respuestas del estudiantado entrevistado.

En respuesta a la pregunta: “¿Para vos qué es sexualidad?”, las personas participantes se refieren primordialmente las relaciones sexuales coitales, la reproducción y genitalidad. También, relacionan este concepto con “violaciones sexuales”, las características y diferencias entre hombres y mujeres, el género y la homosexualidad.

A través de la segunda pregunta generadora, se pretendía indagar sobre algunos de los conocimientos y aprendizajes previos de las personas participantes sobre los temas de sexualidad y afectividad. Se les preguntó: “¿De cuáles temas has escuchado hablar en la escuela o en tu casa?”. En sus respuestas, se refieren primordialmente al sistema reproductor femenino y masculino o las partes u órganos del hombre y la mujer, los cuidados relacionados con la prevención de embarazos e infecciones de transmisión sexual. Aunado a esto, agregan las relaciones sexuales, diferenciación entre hombres y mujeres, la menstruación y uso de métodos anticonceptivos como el condón.

En respuesta a la tercera pregunta generadora: “¿De cuáles temas te gustaría que las facilitadoras hablaran en los talleres?”, las personas participantes puntualizaron aspectos como el noviazgo, consejos para cuidarse (uso del condón), relaciones sexuales/sexo oral y anal (qué es, cómo se hace), la sexualidad, infecciones de transmisión sexual (para ellos, enfermedades), embarazo, cambios en la adolescencia y menstruación.

#### **6.2.4 Observaciones durante clases y recreos**

Las observaciones se llevaron a cabo durante varios recreos y lecciones. Se prestó atención a las interacciones, expresión de emociones y afecto, relaciones de amistad, relaciones entre géneros, formación de subgrupos y, a grandes rasgos, conductas relacionadas con la afectividad. Prevalcieron las siguientes interacciones:

*Interacciones desde una pose de “dureza”:* A partir de lo observado, se denota cómo en el contexto adquiere especial importancia mostrarse como una supuesta “persona dura”, que soporta los embates físicos y emocionales, independientemente si es una niña o un niño. Esta “persona dura” ejerce violencia, si es preciso, no muestra afecto, no se muestra afectado emocionalmente (lo hace ver vulnerable), es “de temer”. Adquiere un reconocimiento de parte de pares que se interpreta como “un respeto”, pero que implica sumisión y traicionar las propias necesidades y deseos.

*Interacciones de autoprotección y defensa:* Niños y niñas adoptan permanentemente una posición defensiva ante riesgos y amenazas, la cual se reproduce en la dinámica escolar lo que se vive en el entorno social. Tal circunstancia dificulta establecer relaciones amistosas relajadas y confiables. Por el contrario, se debe estar atento a la burla, al golpe, a que se arrebatase un objeto propio para poder reaccionar a tiempo, por lo general, de forma violenta, sin importar las consecuencias.

*Interacciones en que se quebrantan reglas y límites:* A sabiendas de las consecuencias desagradables, con relativa facilidad se quebrantan normas que provienen del mundo adulto. Quizá se manifiesta como una forma de mantener una imagen de valentía, “dureza” y supuesta libertad (“dueño o dueña de su vida”).

Las personas estudiantes parecen visualizar la libertad desde poder hacer lo que se quiera, romper las reglas, rebasar los límites, transgredir. Mientras que la libertad para poder elegir, crecer, aprender, salir de ese espacio distinto al sistema en que se vive es casi un “sueño imposible”, por no decir que ni siquiera se considera, pues no se cuestionan las problemáticas existentes.

*Interacciones medidas por cierto tipo de diálogos:* Se observa, en el uso del lenguaje, expresiones de reto, insulto, irrespeto, vocabulario soez, sexualizado, imitación de patrones

adultos. En el caso de los hombres, emerge la figura del “narco” y, en el caso de las mujeres, “la mujer del narco”.

La fuerza del contexto social es evidente: se refleja en la dinámica escolar y en la interacción de los estudiantes, en su visión del mundo, sus ideas a futuro, los roles de género, las formas de resolver los conflictos, su capacidad crítica y analítica de la realidad. Parece que, tanto para la población como para la institución, es difícil resistir a la presión, proponer un nuevo orden y alternativas.

El diálogo introspectivo y con otras personas, la gestión y expresión de las emociones y la comunicación asertiva son elementos que aún requieren construirse y también validarse en este contexto. Entre las personas estudiantes, la emocionalidad y el presentarse vulnerable ante otra persona son signos de debilidad. En ese sentido, puede observarse alguna resistencia a expresarse y comunicar los aspectos más “profundos” de sí mismo, así como también hay cierta dificultad de hacer introspección, lo cual implicaría develar miedos, inseguridades y heridas, una conducta que no están “permitida” en un ambiente donde se debe ser “fuerte”.

### **6.2.5 Presentación de casos hipotéticos**

Una vez realizado el sondeo, las observaciones y tomando como punto de partida la información recopilada hasta el momento, se llevó a cabo un ejercicio de presentación de casos hipotéticos o dilemas, en torno a la temática de afectividad y sexualidad. El objetivo radicó en conocer la forma de pensar, ver, analizar y reaccionar de los y las estudiantes. Los dilemas o casos hipotéticos que se utilizaron, acompañados de algunas preguntas generadoras para el análisis, se presentan a continuación:

**Situación 1:** Priscilla tiene un novio del que se siente muy enamorada. Él insiste en que deberían tener relaciones sexuales como prueba de su amor. Ella no está segura de querer hacerlo, pero le preocupa que su novio la deje si dice que no, porque él podría pensar que ella no lo quiere lo suficiente.

- ¿Qué debería hacer Priscilla?
- ¿Qué debería hacer su novio?

**Situación 2:** Santiago vive con su mamá y su padrastro. Su mamá pasa la mayor parte del tiempo fuera de casa trabajando. Un día después de la escuela, mientras Santi dormía su siesta, el padrastro se acercó a tocarle sus partes íntimas. Santi se despertó muy asustado y le dijo que le iba a contar a su mamá. Pero su padrastro le respondió que su madre nunca le creería y lo castigaría por mentir.

- ¿Qué podría hacer Santiago?

**Situación 3:** Julio se siente un poco diferente a sus compañeros del aula: contrario a ellos, a él no le gusta jugar fútbol ni los juegos bruscos, por lo que pasa mucho más tiempo con sus compañeras y se lleva muy bien con ellas. Sin embargo, se siente mal cuando sus compañeros se burlan de él y le dicen que parece una niña o lo llaman con varios apodos.

- ¿Qué puede hacer Julio?
- ¿Qué deberían hacer sus compañeros?

**Tabla 8.** Sistematización de las respuestas del sondeo

<b>Sistematización de las respuestas generadas a partir de la presentación de casos hipotéticos</b>				
	<b>A-E</b>	<b>6-1</b>	<b>6-2</b>	<b>6-3</b>
<b>¿Qué debería hacer Priscilla?</b>	<p>“Decir que no quiere” (2).                      “Decir que todavía no está preparada para tener relaciones”.                      “Decir que están muy pequeños para tener relaciones sexuales” (2).                      “Decir que no confía mucho en él”.</p>	<p>“Hablar con alguien adulto y tomar terapia”.                      “Dejarlo” (4).                      “No hacerle caso”.                      “Dejarlo, ya que el tener relaciones sexuales es un tema muy delicado y no se siente muy segura”.                      “No aceptar, aunque quiera mucho al novio”.                      “Hablar con los padres”.                      “Dejar a ese poco hombre”.</p>	<p>“Debe decirle que lo ama, pero no puede tener relaciones con él porque todavía no está lista para eso” (2).                      “Si ella no quiere tener relaciones sexuales, pues que no lo haga, a pesar de que terminen”.                      “Si ella no lo quiere hacer, nadie la puede obligar”.                      “Que lo mande a volar”.                      “Terminar el noviazgo”                      “Dejarlo, porque si el novio solo quiere tener relaciones, no sería amor verdadero”.</p>	<p>“Decirle ‘no’ y tiene que respetar las decisiones”.                      “Dejarlo” (5).                      “No tener relaciones sexuales si no quiere”.                      “No, porque de verdad no la ama, solo la quiere para sexo”.                      “No, porque eso no es una prueba de amor”.                      “Dejarlo con ganas, porque eso significa que no la quiere”.                      “Lo termino porque no haría algo de lo que no estoy segura”.                      “Hablar con la mamá”.                      “Buscar ayuda o decir ‘no’”.                      “No debería y si tienen relaciones, deberían usar condón”.                      “Dejarlo por abuso y denunciarlo”.                      “Preguntar a alguien de ayuda”.</p>
<b>¿Qué debería hacer su novio?</b>	<p>“Debería esperar, si la quiere”.                      “Si la quiere mucho, debería esperar”.</p>	<p>“Tomar terapia” (3).                      “Aceptar la decisión de Priscilla”.                      “Pedir ayuda y tomar terapia”</p>	<p>“Aceptar la decisión de Priscilla y respetar lo que ella dice”.                      “No insistir tanto con eso”</p>	<p>“Respetar las decisiones de Priscilla”.                      “Darle tiempo y respetar su opinión, apoyarla”.                      “No obligarla” (3).                      “No exigirla”.                      “Respetar su opinión”.</p>

	<p>“Que espere a que ella quiera”.</p> <p>“Si fueran a tener relaciones sexuales, tiene que usar lubricante”.</p>	<p>para que deje esos tipos de pensamientos”.</p> <p>“No ser tan imbécil”.</p> <p>“No volver a decirle eso”.</p> <p>“Aceptarlo”.</p> <p>“Ir al doctor para que le recete unas pastillas para que no se le alboroten las hormonas”.</p>	<p>(2).</p> <p>“Aceptar la decisión de Priscilla”.</p> <p>“Buscar ayuda, él no puede presionar a nadie a tener relaciones”.</p>	<p>“Dejar que ella esté tranquila”.</p> <p>“Dejarla de molestar”.</p> <p>“Si la quiere, esperarla a que ella quiera y esté segura”.</p> <p>“Entender a Priscilla, no pensar en relaciones”.</p> <p>“Que ella tome su decisión y se lo diga”.</p> <p>“Respetarla y quererla”.</p> <p>“Dejarla en paz”.</p> <p>“Aceptar lo que ella está diciendo”.</p> <p>“No hacerlo”.</p>
<p><b>¿Qué podría hacer Santiago?</b></p>	<p>“Decirle a un familiar”.</p> <p>“Decirle a alguien de su familia que sí le crea, o le dice a la mamá y, si no cree, a un familiar”.</p> <p>“Denunciarlo ante la Justicia”.</p> <p>“El debería poner una denuncia con la Fiscalía y no tener miedo”.</p>	<p>“Denunciarlo” (3).</p> <p>“Decirle a algún familiar o alguien adulto”.</p> <p>“Decirle a algún mayor, profe o algo así”.</p> <p>“Decirle a la Policía” (3).</p> <p>“Decir la verdad”.</p> <p>“Decirle a su mamá y pedirle ayuda a la Policía”.</p> <p>“Decir sus verdades a ese poco hombre y denunciarlo”.</p>	<p>“Llamar al 911” (3).</p> <p>“Denunciarlo”.</p> <p>“No hacerle caso y acudir a la Policía”.</p> <p>“Denunciarlo y contarle a su mamá a pesar de que no le crea”.</p> <p>“Denunciarlo y pedir ayuda”.</p>	<p>“Decirle a un adulto de la escuela”.</p> <p>“Decirlo y, si no le creen, que hable con la profesora o alguien seguro”.</p> <p>“Decirle a la mamá” (9).</p> <p>“Acudir las autoridades”.</p> <p>“Denunciarlo” (2).</p> <p>“Hablar con algún familiar”.</p> <p>“Demandarlo” (3).</p> <p>“Llamar al 911”.</p> <p>“Pegarle y decirle a la mamá”.</p> <p>“Denunciarlo, poner cámaras”.</p>
<p><b>¿Qué puede hacer Julio?</b></p>	<p>“Decirle a la profe que solo molestar”.</p> <p>“Decirle a la maestra o a la directora”</p>	<p>“Hablar con los padres o algún adulto” (3).</p> <p>“Decirle a la maestra o la Dirección para</p>	<p>“Contarle a su maestra”.</p> <p>“No ponerles mente”.</p> <p>“Decirle a la mamá”.</p> <p>“Contarle al</p>	<p>“Hablar con ellos”.</p> <p>“Pegarles”.</p> <p>“Decirles a la profe y a la mamá” (5).</p> <p>“Decirle a algún familiar”.</p> <p>“Decirle al docente” (2).</p>

	<p>(2).  “Decirle a la maestra”.  “Ir a la Dirección y contarle a su mamá y a la profe”.</p>	<p>que tomen cartas en el asunto” (2).  “No debería hacerles caso a los idiotas de sus compañeros”.  “Ignorarlos” (2).  “Hacer lo que él quiera con su vida y decirle a su profesora para que esos chiquitos lo dejen de molestar”.</p>	<p>profesor, director o al papá o la mamá” (2).  “No hacerles caso y decirle a su mamá o maestra”.  “Ignorarlos” (3).</p>	<p>“Hablar con la profesora y el trabajador social”.  “Decirles que no le gusta que hablen así con él”.  “Enfrentarlos y hablar con ellos”.  “Jugar con lo que él quiera y no hacerles caso”.  “Ignorarlos”.</p>
<p><b>¿Qué deberían hacer sus compañeros?</b></p>	<p>“No molestar al compañero”.  “Dejar de molestarlo”.  “No molestar”.  “No molestarlo”.  “No molestarlo y ser compañero de él”.</p>	<p>“Respetarlo como es” (2).  “Darse cuenta de lo idiotas que son y dejarlo en paz”.  “Dejar de burlarse de él”.  “No joderle la existencia a Julio”.  “Aprender a respetar”.  “Aceptarlo como es y no molestarlo”.  “Dejar de joder”.</p>	<p>“Dejar de molestar porque ellos no pueden juzgar a nadie” (3).  “No burlarse de su compañero”.  “Dejar de tratarlo así” (2).  “No molestarlo”.</p>	<p>“Dejar de molestarlo” (6).  “No decirle nada porque Julio les va a pegar duro”.  “No decirle esas cosas”.  “Respetarlo” (2).  “Dejarlo en paz y no criticarlo”.  “Aprender a respetar a las personas tal y como son”.  “No burlarse de Julio”.  “Aceptarlo” (2).  “Jugar con él y entender a los demás por su forma de ser”.</p>

Fuente: elaboración propia con base en datos del sondeo.

De acuerdo con las respuestas suministradas, los estudiantes reconocen algunas acciones o estrategias importantes para enfrentarse a las situaciones presentadas. En el primer caso, se destaca el utilizar su propia voz para expresar sus deseos, decir “no”, comunicar sus dudas o inquietudes; escuchar, respetar y hacer valer los pensamientos y sentimientos propios; alejarse de la persona que ejerce presión en realizar alguna acción para la cual aún no están preparados o no desean participar (aunque la consecuencia sea perder a la persona amada); acercarse a otras personas que puedan ayudarles o brindarles apoyo. Se considera, además, que una persona que solamente quiere tener relaciones sexuales con otra, realmente no la ama. Desde otra perspectiva, se incluye esperar a que la persona dé su consentimiento, aceptar y respetar las decisiones de la otra persona, no obligar, exigir o insistir.

En la situación 2, en la cual se exponía un caso de abuso, los estudiantes describieron acciones, primordialmente, para protegerse, entre ellas hablar y pedir ayuda, identificar y acudir a personas de confianza, que les crean y puedan ayudar con el proceso de denuncia (aquí se destaca, principalmente, a la mamá; después, a la Policía y docentes como figuras de apoyo).

En el caso hipotético 3, dado que sucede en el entorno escolar, se señala acudir, en primera instancia, a las maestras o directora para comunicar la situación y resolver; en la interacción, no hacer caso o ignorar a las personas que critican o se burlan, enfrentar a las personas, solicitar respeto.

## 6.2.6 Síntesis y detección de las principales necesidades que alimentan la propuesta de intervención

En este apartado, se organizó la información recolectada, detectando las principales fortalezas, necesidades e intereses de la población, lo cual constituyó la base para la construcción de la estrategia y las sesiones de trabajo. Primeramente, se elaboró una síntesis a partir de los resultados obtenidos de la institución y el criterio de las maestras, por medio de la revisión de archivos y documentos institucionales, la indagación sobre actividades escolares dirigidas a trabajar con la población en temas de afectividad y sexualidad y la aplicación de entrevistas semiestructuradas a las docentes de los grupos.

Posteriormente, se sintetizó la información de los resultados recopilados directamente con los estudiantes a través del sondeo, las observaciones y la presentación de casos hipotéticos.

**Tabla 9.** Síntesis de las principales necesidades que alimentan la propuesta de intervención

	<b>Necesidades/limitaciones</b>	<b>Fortalezas/oportunidades</b>
<b>Revisión de documentos institucionales</b>	Organización en el manejo de archivos físicos y digitales. Herramientas para cumplir los lineamientos establecidos en el reglamento. Capacidad de que el equipo interdisciplinario abarque a toda la comunidad educativa (las demandas son múltiples, se refieren solamente los casos más “graves”).	Anuencia de parte de la institución a compartir documentación. Existencia de un reglamento interno institucional. Presencia del equipo interdisciplinario, como fuente de apoyo. Presencia de un equipo docente estable, con experiencia de años en la institución.
<b>Actividades relacionadas con las temáticas de sexualidad y afectividad</b>	Agentes externos realizan pocas sesiones, algunos de manera descontextualizada, no siempre son profesionales en el área, no todos trabajan temas directamente sobre sexualidad y afectividad, el sesgo cuando es la policía.	Apertura, búsqueda y coordinación con agentes externos, que apoyan con la realización de talleres y charlas, sobre temas asociados a problemáticas

<p><b>dirigidas a la población estudiantil</b></p>	<p>El equipo interdisciplinario no da abasto. El servicio de Psicología trabaja, en gran parte, de manera individualizada o en pequeños grupos con estudiantes referidos, cuando la mayoría de la población requiere atención. Dentro de la escuela, los temas sobre sexualidad y afectividad (fuera del currículo oficial) son abordados casi de manera exclusiva por la psicóloga. El abordaje docente en temáticas de afectividad y sexualidad se limita a la clase de Ciencias.</p>	<p>como drogas, alcoholismo y relaciones impropias. Equipo interdisciplinario que apoya con la intervención en situaciones que requieren apertura de protocolo o denuncia; además, esporádicamente se organizan charlas o talleres con el resto de los estudiantes y grupos. Se reconoce que las docentes trabajan estas temáticas como parte de la asignatura de Ciencias. Orientación trabaja en el desarrollo de habilidades para la vida, algunas relacionadas con afectividad y sexualidad, de forma transversal.</p>
<p><b>Entrevistas con las docentes</b></p>	<p>Pocas o nulas iniciativas propiamente institucionales para trabajar en el tema. Fuera del programa de ciencias, los únicos con el “permiso” para abordar estos temas son el equipo interdisciplinario. Escaso involucramiento de las docentes en las actividades elaboradas por agentes externos. Barreras para poder incluir temas que no estén dentro de la asignatura, previendo la posible reacción negativa de los padres. Por lo tanto, el abordaje es desde lo biológico, no desde lo afectivo. Dificultades en la organización de espacio, tiempo, horarios, tanto en lo cotidiano como para facilitar el desarrollo de actividades. Dificultad para generar espacios de diálogo, reflexión, análisis y pensamiento crítico. Las docentes temen salirse del programa y parte de los estudiantes responden a las intervenciones con risas, cuestionamientos y la legitimación de las problemáticas. Barreras para la comunicación, expresión</p>	<p>Las docentes reconocen la necesidad de abordar estos temas más allá de la asignatura. Presencia de un equipo interdisciplinario, que al verse limitado en tiempo y recursos, se moviliza para atraer el apoyo de agentes externos. Preocupación de las docentes y anuencia para que los estudiantes tengan acceso a apoyos extra, no tanto académicos, sino formativos. Disposición de la escuela y las docentes para ceder espacios físicos y de tiempo para efectuar actividades, talleres y charlas. Anuencia de parte de algunas familias para desarrollar y generar esos espacios. Interés de los estudiantes por las temáticas relacionadas con afectividad y sexualidad</p>

	<p>de las emociones y el afecto, dado el contexto de violencia (debilidad, vulnerabilidad).</p> <p>Desesperanza y sentido de impotencia del cuerpo docente para generar cambios dentro del contexto educativo, en la población estudiantil.</p> <p>Contexto comunitario y familiar caracterizado por altos niveles de violencia, transgresión, negligencia, abandono, inseguridad.</p> <p>Necesidad de abordar temáticas sobre sexualidad de manera integral, incorporando otros aspectos (psicosociales) fuera de lo biológico.</p>	<p>(hacen preguntas y comentarios (aunque no siempre son tomados en cuenta dentro de los espacios de clase)).</p> <p>Los pares representan una fuente importante de información y formación, aprendizaje social.</p>
<b>Sondeo de intereses y necesidades con los estudiantes</b>	<p>Concepto de sexualidad enfocado en la genitalidad y reproductividad (relaciones sexuales, órganos/partes).</p> <p>Relación del concepto de sexualidad con la violencia sexual (violaciones).</p> <p>Aprendizajes previos de la escuela y el hogar relacionados con lo biológico, los sistemas, la prevención de embarazos e infecciones de transmisión sexual (ITS).</p> <p>Intereses limitados a lo que ya se conoce sobre el tema (prevención, relaciones sexuales, ITS).</p> <p>Necesidad de abordaje integral, desde lo afectivo, lo psicosocial, con una perspectiva crítica, reflexiva, participativa.</p>	<p>Disposición para participar, opinar y aportar sus ideas.</p> <p>Intereses en temáticas como el noviazgo.</p>
<b>Observaciones durante clases y recreos</b>	<p>Necesidad de involucrar el afecto, la ternura, el cariño hacia sí mismo y hacia los otros. Derivado de lo anterior, precisa el respeto, el diálogo, la comunicación asertiva, la identificación de emociones, la empatía.</p> <p>El peso del contexto social es significativo en el desarrollo integral de la población (visión de mundo, proyecto de vida, expectativas, motivaciones, aspiraciones limitadas al contexto).</p>	<p>Fortaleza y disposición para afrontar el mundo, la vida cotidiana.</p> <p>Autonomía e independencia.</p> <p>Capacidad de reconocer sus acciones, decisiones y asumir consecuencias.</p>
<b>Presentación</b>	Separación entre la sexualidad, las	Identificación de algunas

<b>de casos hipotéticos</b>	relaciones sexuales y el afecto. Desconocimiento en cuanto a los procesos o formas de denuncia. Legitimación de la violencia intrafamiliar, dificulta las posibilidades de pedir ayuda, o denunciar. Estereotipos de género marcados. No hay diferenciación entre expresión, identificación de género y orientación sexual.	estrategias asertivas para enfrentarse a las situaciones presentadas: usar su propia voz, comunicar, escuchar, respeto, distanciarse, buscar ayuda en familiares y docentes, identificar figuras de confianza, el consentimiento, denunciar.
-----------------------------	--	--

Fuente: elaboración propia.

### 6.3 Resultados de la fase diseño de la estrategia (fase 3)

En esta fase, el objetivo primordial fue diseñar una estrategia de intervención psicoeducativa en sexualidad integral, orientada desde su componente afectivo. Para ello, se tomó como punto de partida los resultados advertidos durante la fase de diagnóstico y contextualización. Además, en esta etapa, se revisaron y sistematizaron las intervenciones en sexualidad integral, como parte de la preparación teórica, técnica e instrumental.

En síntesis, la construcción de la estrategia se generó a partir de los datos registrados, incluyó una propuesta de temáticas, dinámicas reflexivas y objetivos referentes a habilidades por lograr, los cuales se fueron adaptando de acuerdo con cada proceso grupal.

#### 6.3.1 Sistematización de otras intervenciones en afectividad y sexualidad

Ávalos y Dobles (2014) lideraron la investigación titulada *Influencia de la educación para la sexualidad integral con metodología participativa en los conocimientos, prácticas y actitudes de la sexualidad en adolescentes estudiantes de décimo año del Instituto de Guanacaste. Estudio cuasiexperimental*. Este proyecto tuvo como objetivo

principal “determinar si la educación para la sexualidad integral con metodología participativa modifica los conocimientos, prácticas y actitudes de la sexualidad en un grupo de adolescentes estudiantes de décimo año del Instituto de Guanacaste” (Ávalos y Dobles, 2014, p.).

Los autores llevaron a cabo la investigación desde el enfoque de la sexualidad integral, el cual sostiene que esta “no radica únicamente en los aspectos biológicos y reproductivos, sino que también incorpora otros elementos, como lo erótico, lo espiritual y lo afectivo” (Ávalos y Dobles, 2014, p.). En síntesis, los autores defienden que “es fundamental facilitar la construcción participativa de un concepto de la sexualidad que incluya las aristas que la integran para alcanzar una vivencia más sana y placentera, incentivando la formación de actitudes positivas, que a su vez susciten prácticas sexuales de menor riesgo” (Ávalos y Dobles, 2014, p.).

Esta investigación fue de tipo cuantitativo, con un enfoque correlacional de diseño cuasiexperimental. La población con la cual se trabajó se conformaba por dos grupos de décimo año del Instituto de Guanacaste: uno de estos grupos fue denominado experimental y el segundo, como grupo control. Las investigadoras desarrollaron una medición de los conocimientos, prácticas y actitudes, con los cuales los y las participantes iniciaron la investigación (pretest). Posteriormente, aplicaron la metodología participativa en varias sesiones de trabajo con el grupo experimental, abordando temas de sexualidad y, finalmente, midieron los conocimientos prácticas y actitudes de ambos grupos (postest).

Dentro de los principales resultados hallados por las autoras se resalta el cambio positivo a nivel de conocimientos y actitudes con respecto a la sexualidad. Ellas también resaltan que se presentaron cambios en torno a prácticas; sin embargo, estos se produjeron en menor escala. A partir de estos resultados, las investigadoras resaltan que la metodología

participativa fue capaz de lograr una transformación en el caso de esta experiencia investigativa.

Sobre esta misma línea, Solano y Ugalde (2014) emprendieron la investigación titulada *Conocimientos, actitudes y prácticas que adolescentes jóvenes, entre 12 y 14 años, poseen respecto al inicio de la vida sexual*. El proyecto se formuló como un estudio exploratorio-descriptivo, con un diseño mixto, el cual contempla el enfoque de género y los derechos humanos. El objetivo del estudio se centró “analizar los conocimientos, las actitudes y las prácticas que poseen adolescentes jóvenes entre 12 y 14 años, respecto al inicio de la vida sexual, con el fin de establecer recomendaciones que puedan orientar el abordaje de esta temática desde el sector educativo y de salud pública” (Solano y Ugalde, 2014, p. 7).

En este análisis se contó con una muestra de 102 adolescentes entre los 12 y 14 años. Hubo 52 mujeres y 50 hombres, pertenecientes a tres centros educativos: el Colegio Técnico Profesional Francisco J. Orlich de Sarchí, el Liceo Nuevo de San Diego de La Unión y el Liceo Bilingüe de Naranjo.

Constó de cuatro fases: en la primera, se revisaron antecedentes, tanto nacionales como internacionales, en materia de derechos humanos de las personas menores de edad. Durante la segunda fase, se entrevistaron personas expertas en la temática. En la tercera fase, se construyó el instrumento *Conocimientos, actitudes y prácticas que adolescentes jóvenes, entre 12 y 14 años, poseen respecto al inicio de la vida sexual*, para recolectar datos cuantitativos. Para la cuarta fase, se aplicó el instrumento en los tres centros educativos indicados y se llevaron a cabo dos grupos focales, divididos por sexo, en cada una de las instituciones, con el fin de recolectar los datos cualitativos.

En cuanto a los resultados, se destaca el papel fundamental que juega la familia en el bienestar, apoyo y acompañamiento de las personas adolescentes. Se resalta también la existencia de diferencias por sexo entre las personas participantes con respecto a los conocimientos, actitudes y prácticas en torno a la sexualidad. Aunado a esto, fue posible identificar algunos factores protectores y de riesgo, los cuales influyen en las decisiones que toman los y las jóvenes con respecto al inicio de su vida sexual a temprana edad.

Finalmente, entre las principales conclusiones del estudio “se resalta la necesidad de garantizar una mayor apertura al tema de la sexualidad, desde una visión que contemple las necesidades e intereses propios de la población adolescente, llevado a cabo desde un marco de derechos humanos, así como derechos sexuales y reproductivos propios de esta población” (Solano y Ugalde, 2014, p. 8).

Por su parte, Calderón (2018) realizó la investigación titulada *Desarrollo de una propuesta de educación para la salud sexual con énfasis en VIH/sida con estudiantes de décimo año pertenecientes a colegios de Cartago, para la promoción de la responsabilidad en la vivencia de su sexualidad*. El análisis estuvo bajo la modalidad de práctica dirigida y consistió en una intervención educativa a modo de talleres sobre la salud sexual con énfasis en VIH/sida con estudiantes de décimo año. La investigación constó de cuatro fases: diagnóstica, diseño, implementación y evaluación de impacto.

En la primera fase, se organizaron grupos focales con hombres y mujeres en cinco centros educativos de secundaria, entrevistas semiestructuradas con docentes de Orientación y de Ciencias de dichos centros educativos, así como la aplicación de un instrumento cuantitativo utilizado por el MEP, que tuvo como fin evaluar conocimientos, actitudes y prácticas asociadas al VIH/sida. A partir de las necesidades y el nivel de vulnerabilidad detectados en la primera fase, se seleccionaron los centros educativos con

mayor prioridad para llevar a cabo la intervención: Liceo San Nicolás de Tolentino y Unidad Pedagógica Rafael Hernández Madriz.

Para la fase del diseño del abordaje, se planificaron varias sesiones de talleres educativos a partir de la información recopilada en la primera fase. Los talleres contaron con cuatro ejes: sexualidad integral, aspectos cognitivos, aspectos actitudinales y aspectos pragmáticos asociados al VIH/SIDA y la vivencia responsable de la sexualidad.

En la fase de implementación, se realizaron cuatro sesiones y participaron treinta y tres estudiantes de los distintos centros educativos seleccionados: 18 mujeres y 15 hombres.

La fase de evaluación de la experiencia se ejecutó a lo largo de todo el proceso por medio de las bitácoras por sesión. Asimismo, antes y después de la intervención, se aplicó un breve cuestionario con temáticas claves.

Finalmente, en cuanto a los resultados de este estudio, se observó que la intervención tuvo un impacto positivo significativo. Adicionalmente, se dirigen recomendaciones al MEP para el abordaje de la educación sexual y los recursos didácticos sobre VIH/sida y la vivencia de la sexualidad en la educación formal.

### **6.3.2 Construcción de la estrategia**

La estrategia para trabajar con las personas participantes se dividió en 10 sesiones, programadas según la información recopilada en la fase de contextualización y diagnóstico, la sistematización de intervenciones en afectividad y sexualidad y los ejes temáticos y metodológicos planteados (afectividad, pedagogía crítica).

A continuación, se presenta el detalle de cada una de las sesiones que conformaron la estrategia desarrollada:

**Tabla 10.** Sesión 1

<b>SESIÓN 1. Autoconocimiento, autoestima, amistad</b>	
<p><b>Ejes temáticos sobre afectividad</b></p> <p><b>Respeto:</b> Respetar y darle lugar a las características propias y ajenas.</p> <p><b>Libertad:</b> Reconocer el derecho a ser uno mismo, a poder ser y expresarse.</p> <p><b>Diálogo:</b> Identificar características propias (autoconocimiento) y cualidades en las otras personas.</p> <p><b>Aprecio por sí mismo y por los demás:</b> Valorar y apreciar la persona que somos y a las personas que nos rodean. Aprender a aceptar el cuerpo, las cualidades y la forma de ser.</p>	
<b>Actividades</b>	<b>Metodología</b>
Bienvenida y presentación	Las practicantes se presentan nuevamente como facilitadoras de las sesiones de trabajo. Se explica a los participantes de qué se trata el proyecto (duración, posibles temáticas), cuáles son las posibles metas u objetivos, cuál es su rol (en cuanto a la metodología crítica y participativa), aspectos éticos y metodológicos. Cada participante se presentará, con la oportunidad de expresar también sus expectativas opiniones, ideas y dudas. De esta manera, se facilita un espacio de diálogo con los grupos.
Encuadre y establecimiento de reglas	Cada uno de los participantes aportará una idea con respecto a las siguientes preguntas: ¿Cuáles reglas necesitamos en el aula para poder disfrutar de los talleres de la mejor manera? ¿Qué podemos hacer para mantener el orden? Las facilitadoras sistematizarán las respuestas en una sola propuesta que será revisada en conjunto y aprobada por el grupo.
Dinámica de autoconocimiento	Cada participante completará una hoja de trabajo con el título “Todo sobre mí”, en ella anotarán datos de información personal, completando las siguientes frases: Me llamo..., vivo en..., mi familia es..., mi cumpleaños es..., mi película favorita es..., mi música favorita es..., mi lugar favorito es..., me gusta..., mi color favorito es..., mi comida favorita es..., mi libro favorito es...
Dinámica de integración grupal, mensajes positivos	Una vez finalizada la consigna anterior, cada participante pasará su hoja al compañero o compañera del lado derecho, el cual deberá identificar y anotar características positivas de la persona cuyo nombre aparece en la hoja. Sucesivamente, se rotarán los papeles hasta que el número total de participantes haya escrito en la hoja de cada uno de sus pares.
Dinámica de cierre	Se compartirán las características anotadas de por cada persona como los mensajes escritos por el resto del grupo, las impresiones de los mensajes. Además, se comparará con el concepto que se tiene de sí mismo
Agradecimiento y despedida	Se le agradece a los grupos por su participación y por haber compartido en este espacio. Las facilitadoras trasladan a los grupos a sus aulas con sus maestras y se despiden.

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 11. Sesión 2**

<b>SESIÓN 2. Lo que escuchamos sobre la sexualidad</b>	
<p><b>Ejes temáticos sobre afectividad</b></p> <p><b>Respeto:</b> Aprender a respetar la integridad de la persona, como ser humano integral.</p> <p><b>Libertad:</b> Desarrollar pensamiento crítico sobre temas como los estereotipos de género, cosificación del cuerpo, genitalización de la sexualidad, conductas de riesgo.</p> <p><b>Diálogo:</b> Reflexionar sobre los mensajes que se escuchan a diario y su influencia en las formas de pensar, sentir y actuar.</p> <p><b>Aprecio por sí mismo y por los demás:</b> Valorar y apreciar la persona, el cuerpo, el vínculo, el afecto.</p>	
<b>Actividades</b>	<b>Metodología</b>
<p>Bienvenida, introducción y encuadre</p> <p>Dinámica/juego Adivina la canción</p> <p>Análisis de contenido de las canciones</p> <p>Cierre y despedida</p>	<p>Las facilitadoras darán la bienvenida a los participantes agradeciendo su presencia en este espacio. Se dispondrá de unos minutos para hablar, conversar, preguntarles cómo están, cómo se sienten, cómo ha estado su semana, contar alguna anécdota, con el objetivo de facilitar el diálogo, la comunicación, la confianza y la cohesión grupal.</p> <p>Se introducirá a la sesión recordando las reglas, explicando la dinámica de trabajo, agenda de actividades y temática general.</p> <p>Los participantes conformarán subgrupos de por lo menos cuatro personas. Se leerán fragmentos de letras de canciones (mencionadas o seleccionadas previamente por los estudiantes). Un representante de cada subgrupo correrá hacia las facilitadoras una vez que sepa el nombre. Si el nombre es correcto, el equipo gana un punto; y si no, otro grupo tendrá la oportunidad de responder</p> <p>Entre los miembros de cada subgrupo, eligen y leen la letra completa de una de las canciones que adivinaron. Luego, responderán a las siguientes preguntas: ¿Cuál es el mensaje de la canción? ¿Qué se transmite-promueve? ¿Cómo se describen a las personas en esta canción? ¿Se toman en cuenta sus características, virtudes, sus cualidades, sus emociones y sentimientos, su valor como personas? ¿Están de acuerdo con el mensaje que se expresa en esta canción? ¿El contenido o mensaje de las canciones puede influir en nuestra manera de ser, pensar, sentir o actuar?</p> <p>Bajo la dirección de las facilitadoras, se reproducen las canciones una a una, de forma pausada, para analizarlas con el grupo completo. Los estudiantes comparten lo discutido en los subgrupos y brindan sus ideas y opiniones.</p> <p>Se da por finalizada la sesión, se realiza un resumen general de lo acontecido, se realiza la evaluación, se agradece a los participantes y se invita a la siguiente sesión. Finalmente, se les acompaña sus respectivas aulas.</p>

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 12.** Sesión 3

<b>SESIÓN 3. Afectividad y sexualidad integral</b>	
<p><b>Ejes temáticos sobre afectividad</b></p> <p><b>Respeto:</b> Reconocer y respetar las diferentes formas de expresión de la sexualidad.</p> <p><b>Responsabilidad:</b> Explorar el concepto de corresponsabilidad en la vivencia de la sexualidad, así como derechos sexuales y reproductivos.</p> <p><b>Libertad:</b> Estimular la capacidad crítica, reflexiva y analítica para integrar conocimientos previos y los nuevos (atinentes al concepto de sexualidad)</p> <p><b>Diálogo:</b> Reconocimiento de las emociones propias, así como de elementos vinculados con el desarrollo de la sexualidad, desde su propia vivencia.</p> <p><b>Aprecio por sí mismo y por los demás:</b> Reconocer el afecto como parte de la vivencia de la sexualidad.</p>	
<b>Actividades</b>	<b>Metodología</b>
Bienvenida e introducción	Se dará la bienvenida a las personas participantes y se introducirá la sesión invitando expresar qué piensan sobre la pregunta: ¿Qué es sexualidad? Se hará una referencia breve al momento en que se hizo esta pregunta durante fase de diagnóstico y sus respuestas, explicando que involucra otros elementos que estarán por verse.
Video sobre sexualidad integral	Se presentará y observará un video que explica, ilustra y ejemplifica los conceptos afectividad, género, sexo, erotismo, identidad de género, entre otros, como parte de la definición de sexualidad integral
Construcción del concepto de sexualidad	En subgrupos, en una hoja de color, las personas participantes responderán de manera escrita la pregunta: ¿Qué es sexualidad?, con sus propias palabras, a partir de lo que ya conocen y lo que lograron captar del video (palabras clave). También, deberán anotar los términos o conceptos que no conocen o les generan dudas. Una vez finalizada la actividad, se solicitará a los participantes elegir a un representante de cada subgrupo y compartir lo discutido y escrito con el resto de los compañeros. Las facilitadoras, con el apoyo de una presentación de Power Point, realizarán un repaso del concepto de sexualidad integral, así como los elementos asociados, con ejemplos de situaciones, casos, conductas, acordes con la realidad de los participantes (partiendo del diagnóstico y lo observado hasta el momento). En esta presentación, se incluirá preguntas de carácter generador y reflexivo, con el fin de ofrecer un espacio para el diálogo y comunicación.
Dinámica de integración de los conceptos y cierre	En una hoja aparte, cada uno de los subgrupos anotará los conceptos y elaborarán una definición propia de cada uno de ellos (sexualidad integral, afectividad, sexo, género, identidad de género, expresión de género, orientación sexual, reproducción, genitalidad). Posteriormente, recortarán el papel dividiendo palabras y descripciones, las colocarán en una bolsa y las pasarán al grupo de al lado. Las facilitadoras organizarán el tiempo para que cada grupo asocie las palabras con los conceptos que corresponden. Finalmente, en conjunto, se revisarán las respuestas.
Despedida	Se despide a los estudiantes y se invita a la próxima sesión.

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 13.** Sesión 4

<b>SESIÓN 4. Género, roles y estereotipos de género</b>	
<p><b>Ejes temáticos sobre afectividad</b></p> <p><b>Respeto:</b> Respetar al derecho de ser, hacer y expresar.</p> <p><b>Responsabilidad:</b> Reconocer cómo se configura la dinámica social en torno al género y validar que se puede ser agente de cambio sociocultural.</p> <p><b>Libertad:</b> Reflexionar y analizar sobre los prejuicios y estereotipos de género, y cómo afectan a hombres y mujeres.</p> <p><b>Diálogo:</b> Autoevaluarse, hacer introspección sobre los roles de género asumidos.</p>	
<b>Actividades</b>	<b>Metodología</b>
<p>Bienvenida, encuadre e introducción</p> <p>Plenaria grupal</p> <p>Carteles sobre roles de género</p> <p>Síntesis de lo trabajado y cierre</p>	<p>Se brinda la bienvenida y se saluda al grupo. Se lleva a cabo un repaso de las reglas y una agenda visual en la pizarra con el propósito de introducir y aclarar las actividades o pasos por llevar a cabo durante la sesión.</p> <p>El grupo participará de una plenaria en donde comparten sus ideas acerca de la pregunta generadora: ¿Los hombres y las mujeres asumimos formas de ser, actuar, pensar o sentir, relacionados con lo que creemos o nos han dicho de debería ser/hacer un hombre o una mujer?</p> <p>Las y los participantes realizarán un cartel, dibujarán dos columnas (femenino y masculino), en las cuales van a colocar imágenes relacionadas con los roles de género. Buscarán imágenes y las asignarán en alguna categoría: femenino o masculino, de acuerdo con lo que ellos mismos consideren correspondiente. Se les facilitará papel periódico, periódicos para recortar, tijeras, goma, marcadores. Se compartirá con el grupo el cartel realizado, comentando lo que representa las imágenes y por qué las colocaron en una de las categorías, qué piensan sobre ello, si están de acuerdo y qué cambiarían si pudieran hacerlo. Se retomarán los aportes del grupo expositor junto con los aportes de los concurrentes y las facilitadoras en un espacio de conversación, diálogo, reflexión.</p> <p>Todos los carteles serán colocados en una superficie visible para que los presentes los observen. El grupo, con el apoyo de las facilitadoras, realizarán una síntesis de todo lo trabajado en conjunto. Se invitará a los estudiantes a comentar alguna idea o palabra clave que aprendieron o les gustó de la sesión.</p>

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 14.** Sesión 5

<b>SESIÓN 5. Manejo del el enojo, violencia y resolución de conflictos</b>	
<p><b>Ejes temáticos sobre afectividad</b></p> <p><b>Respeto:</b> Comprender que existen formas de resolución de conflictos de manera asertiva y respetuosa.</p> <p><b>Responsabilidad:</b> Reconocer el sentido de responsabilidad por las cosas que se dicen o se hacen y consecuencias derivadas.</p> <p><b>Libertad:</b> Libertad para expresar y comunicar, con empatía y asertividad.</p> <p><b>Diálogo:</b> Aprender a conocer, identificar y manejar las emociones propias (inteligencia emocional); aprender a resolver conflictos con uno mismo y con los otros.</p> <p><b>Aprecio por sí mismo y por los demás:</b> Valorar formas alternativas de resolver situaciones de conflicto y manejar el enojo, para evitar el daño o las consecuencias negativas, tanto para sí mismo como para los otros.</p>	
<b>Actividades</b>	<b>Metodología</b>
<p>Bienvenida e introducción</p> <p>Dinámica de juicio o debate</p> <p>Cierre</p>	<p>Se les dará la bienvenida a los y las participantes. Posteriormente, se anotará en una superficie visible (pizarra) la agenda de actividades programadas para esta sesión.</p> <p>Se reproducirá un video sobre un partido de fútbol, en el cual dos jugadores de equipos distintos comienzan a discutir hasta que uno le da un cabezazo al otro. Se observará la acción de los jugadores, la reacción de los equipos y los espectadores.</p> <p>Los y las participantes conformarán tres subgrupos: un jurado (de acuerdo con los argumentos presentados, daría un veredicto), un grupo de acusación (atacará al acusado por la conducta violenta) y otro de defensa (defenderá o justificará al acusado por su conducta). El acusado sería imaginariamente el jugador que reaccionó dando un cabezazo. Luego de conformados los grupos, se explicará a cada uno las funciones o roles que deberán cumplir durante el debate o juicio.</p> <p>Para la elaboración grupal de argumentos, se les brindará material (papel periódico y marcadores) con el propósito de que dialoguen, analicen y organicen de manera escrita sus argumentos en un cartel, antes de comenzar con el juicio. Una vez finalizado, cada subgrupo compartirá sus ideas por turnos, hasta dar una resolución al altercado.</p> <p>Se facilitará un espacio de diálogo y reflexión sobre la dinámica efectuada. Las facilitadoras sumarán algunos aportes asociados con aprender a conocer, identificar y manejar el enojo, la resolución alternativa de conflictos, la violencia y las posibles consecuencias de las conductas agresivas en diferentes contextos.</p>

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 15.** Sesión 6

<b>SESIÓN 6. Retomando preguntas y dudas generales</b>	
<b>Actividades</b>	<b>Metodología</b>
Bienvenida e introducción	Se les dará la bienvenida a los y las participantes. Posteriormente, se anotará en una superficie visible (pizarra) la agenda de actividades programadas para esta sesión.
Dinámica de construcción de respuestas	Se explicará a las personas participantes que en otra escuela un grupo de niños de su edad tenían dudas y redactaron una serie de preguntas sobre el tema de sexualidad. Así pues, se espera que ellos pudieran responderlas, con el fin de aclararles mejor la información. Se dividirá al grupo en varios equipos de trabajo (por lo menos cuatro), a cada uno de ellos se les brindará una hoja con tres preguntas para discutir y responder.
Dinámica de realimentación	Al tener cada subgrupo preguntas distintas, se compartirán las respuestas elaboradas al final de la sesión. De manera que, junto con los compañeros y facilitadoras, se pueda aportar, alimentar y fortalecer los conocimientos o información a tratar. Se realizará un resumen general de lo acontecido por medio de una lluvia de ideas con la colaboración de las personas participantes. Se agradece a los asistentes y se les invita a la siguiente sesión.
Cierre y despedida	Finalmente, se les acompaña sus respectivas aulas.

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 16. Sesión 7**

<b>SESIÓN 7. Mi pareja ideal</b>	
<p><b>Ejes temáticos sobre afectividad</b></p> <p><b>Respeto:</b> Relaciones basadas en el respeto, la equidad, el bienestar.</p> <p><b>Responsabilidad:</b> Toma de decisiones, corresponsabilidad y cuidado mutuo.</p> <p><b>Libertad:</b> Libertad para elegir a quien amar, como un derecho.</p> <p><b>Diálogo:</b> Valorar los propios deseos, ideales, expectativas.</p> <p><b>Aprecio por sí mismo y por los demás:</b> Considerarse digno de amor y respeto.</p>	
<b>Actividades</b>	<b>Metodología</b>
<p>Bienvenida e introducción</p> <p>Dibujar la silueta e identificar: ¿Cómo sería una pareja ideal?</p> <p>Dinámica de análisis y selección de las ideas principales</p> <p>Cierre y despedida</p>	<p>Se les dará la bienvenida a las personas participantes. Posteriormente, se anotará en una superficie visible (pizarra) la agenda de actividades programadas para esta sesión.</p> <p>Se explicará a las personas participantes las instrucciones de la actividad. Seguidamente, se dividirán en equipos de trabajo. A cada equipo se le otorgará un papelógrafo y marcadores, para que dibujen una silueta humana (con el apoyo de alguno de los miembros). Deberán escribir en el papelógrafo, dentro o fuera de la figura, las características que consideraban indispensables de su “pareja ideal”. Una vez finalizados los carteles, cada equipo deberá pasar al frente, pegar el cartel en la pizarra y compartir las características que anotaron.</p> <p>Las facilitadoras organizarán este espacio para compartir ideas y percepciones de manera grupal, comparar, reflexionar y analizar. También, habrá algunos aportes con el propósito de realimentar la dinámica.</p> <p>Las personas participantes deberán valorar los aportes de la dinámica anterior, sintetizar y seleccionar las cinco características (un top 5) que, según su propio criterio, consideren las más importantes o significativas; es decir, las principales características que debería tener la “pareja ideal”.</p> <p>Se facilitará un espacio de diálogo para compartir pensamientos o sentires sobre la dinámica concluida. Asimismo, se resumirá lo acontecido durante la sesión, todo en conjunto con las personas participantes. Se agradece y se invita a la siguiente sesión. Finalmente, se les acompaña sus respectivas aulas.</p>

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 17.** Sesión 8

<b>SESIÓN 8. Uso seguro de la información personal y redes sociales</b>	
<p><b>Ejes temáticos sobre afectividad</b></p> <p><b>Responsabilidad:</b> Autocuidado, uso responsable de la información privada propia y de otras personas.</p> <p><b>Libertad:</b> Derecho a elegir cómo y con quién compartir información; criticidad con respecto al acceso de información falsa.</p> <p><b>Diálogo:</b> Autoevaluación, identificación de riesgos.</p> <p><b>Aprecio por sí mismo y por los demás:</b> No como objeto de consumo, sino como personas.</p>	
<b>Actividades</b>	<b>Metodología</b>
<p>Bienvenida e introducción</p> <p>Videos sobre casos o situaciones</p> <p>Dinámica de reflexión y diálogo</p> <p>Dinámica de síntesis e identificación de acciones</p> <p>Dinámica de integración (mural)</p> <p>Cierre y despedida</p>	<p>Se le brinda la bienvenida y se saluda a las personas participantes, se hace un repaso de las reglas y una agenda visual en la pizarra que permita introducir las actividades a llevar a cabo durante la sesión.</p> <p>Se proyectarán algunos videos cortos relacionados con la temática, donde se ejemplificarán casos sobre uso de las redes sociales sin tomar las precauciones correspondientes con respecto al uso de la información personal. Los participantes observaran con atención.</p> <p>Las personas participantes compartirán sus ideas, sentires, opiniones, criterios sobre lo observado en cada uno de los videos. Para esto las facilitadoras organizarán el espacio y la dinámica de manera que se retome cada uno de los casos.</p> <p>Las personas participantes deberán calcar su mano en la hoja, recortarla y anotar en cada dedo o bien dentro de la mano consejos o recomendaciones (dirigidas a niños o personas de su edad), sobre el uso seguro de redes sociales e información personal. Para esto las facilitadoras brindarán hojas de colores, lápices y marcadores.</p> <p>Cada una de las personas participantes colocará el material en una pizarra de manera que, con el aporte de todos los miembros, se logre realizar un mural.</p> <p>Las personas participantes tendrán unos minutos para observar el mural y los aportes anotados por sus compañeros. Se realizará un resumen de lo acontecido durante la sesión por medio de una lluvia de ideas. Se invitará a la próxima sesión.</p>

Fuente: elaboración propia.

Tabla 18. Sesión 9

<b>SESIÓN 9. Relaciones impropias</b>	
<p><b>Ejes temáticos sobre afectividad</b>  <b>Responsabilidad:</b> Toma de decisiones, autocuidado.  <b>Libertad:</b> Desigualdad y relación de poder del adulto sobre el menor de edad.  <b>Diálogo:</b> Cuestionarse la normalización de las relaciones impropias.  <b>Aprecio por sí mismo y por los demás:</b> Considerarse digno de amor; respeto por su pareja.</p>	
Actividades	Metodología
<p>Bienvenida e introducción</p> <p>Videos explicativos</p> <p>Dinámica de falso o verdadero</p> <p>Reflexión, discusión y análisis</p> <p>Cierre y despedida</p>	<p>Se dará la bienvenida a las personas participantes y se introducirá la sesión invitando a que comenten si reconocen el concepto de <i>relaciones impropias</i>. Además, se anotará en una superficie visible (pizarra) la agenda de actividades programadas para este encuentro.</p> <p>Se proyectarán dos videos explicativos (previando que fuesen atractivos para la población), donde se define el concepto de relaciones impropias, las implicaciones para la persona menor de edad, la desigualdad, la relación de poder, así como la ley recientemente entrada en vigor en Costa Rica.</p> <p>Las personas participantes, con el apoyo de las facilitadoras, se organizarán en subgrupos de trabajo. A cada uno se le brindará unos minutos para conversar sobre los videos observados y compartir sus percepciones.</p> <p>Posteriormente, a cada equipo se le brindará una paleta con la palabra “falso” y otra con la palabra “verdadero”. Luego, se proyectarán varias frases con respecto a la información vista en los videos y lo comentado sobre el tema de relaciones impropias.</p> <p>Ante cada frase, las personas participantes deberán acordar dentro de sus subgrupos si la afirmación es falsa o verdadera y levantar la paleta correspondiente.</p> <p>Las facilitadoras organizarán y participarán en la discusión y análisis de cada una de las afirmaciones, luego de que las personas participantes hayan brindado sus respuestas. De esta manera, se ofrecerá un espacio para dialogar, opinar, proponer y construir en conjunto.</p> <p>Se elaborará un resumen general de lo acontecido. Se agradece a los participantes y se invita a la siguiente sesión, la cual será la última.</p>

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 19.** Sesión 10

<b>SESIÓN 10. Aprendizajes construidos en el camino</b>	
<b>Actividades</b>	<b>Metodología</b>
<p>Bienvenida e introducción</p> <p>Actividad: ¿Quién quiere ser millonario?, repaso e integración de las temáticas</p> <p>Actividad de cierre, entrega de certificados y compartir</p>	<p>Se dará la bienvenida a las personas participantes, agradeciendo por su participación en esta ocasión y durante las nueve sesiones anteriores, y rescatando su papel como sujetos protagonistas en la construcción de saberes y aprendizajes durante todo el proceso.</p> <p>Seguidamente, se explicará la dinámica de trabajo para este encuentro, el cual incluirá un repaso de todas las temáticas vistas durante las sesiones.</p> <p>Las personas participantes se organizarán en dos subgrupos. Las facilitadoras explicarán con detalle la dinámica: se presentarán una serie de preguntas (tipo selección única) por turnos. Un miembro de cada grupo pasará al frente, a la “silla del saber”, para responderla, con un límite de tiempo. Si el grupo de turno responde de manera incorrecta o no sabe la respuesta, el otro grupo tendrá la oportunidad de responder. Todos deberán mantenerse atentos, de modo que, si el grupo participante no responde correctamente, los integrantes del otro grupo puedan responder. Se ganará un punto por respuesta correcta. Habrá la opción o “comodín” de poder consultar al grupo en tres oportunidades durante toda la dinámica. Una vez finalizadas las preguntas, se contarán los puntos para declarar un grupo ganador y otorgar a los participantes un reconocimiento.</p> <p>Se realizará una actividad de cierre en la cual se agradecerá a todos los estudiantes por su presencia y se les llamará individualmente a cada uno para entregarles un certificado de participación y agradecimiento, así como una bolsa con una merienda para compartir. Una vez entregados todos los certificados, se hará un breve compartir. Finalmente, se agradecerá a los estudiantes por su interés y se realizará el cierre del proceso de las sesiones.</p>

Fuente: elaboración propia.

## **6.4 Resultados de la fase de implementación de la estrategia (fase 4)**

Con base en lo observado durante las fases anteriores y tras elaborar una propuesta (flexible) de 10 sesiones para el desarrollo de la estrategia, se procedió a implementar las sesiones con los estudiantes de sexto grado y Aula Edad que contaban con el consentimiento informado firmado y habían aceptado participar de las sesiones.

En el Anexo 5, se adjuntan las bitácoras que describen el desarrollo de las actividades efectuadas. Sin embargo, para su posterior análisis, se organizan a continuación los principales resultados en cuanto a la totalidad de las sesiones.

### **6.4.1. Aspectos técnicos**

#### ***Sobre la participación del estudiantado***

La participación, desde un inicio, fue de carácter informado y voluntario, partiendo de los consentimientos, asentimientos y la asistencia voluntaria a cada una de los encuentros. En ese sentido, hubo sesiones en las cuales la asistencia fue mayor que en otras; sin embargo, ninguna de las personas participantes dejó de asistir del todo.

Se enfatizó en todo momento en el carácter participativo y el papel activo de la población en la construcción y en el proceso. Esto representó para las personas asistentes una oportunidad para la expresión, pero también al inicio, una situación inusual, un terreno desconocido. En ese sentido, principalmente durante las primeras sesiones, fue significativo crear conexiones y vínculos con los grupos de estudiantes, explicar y aclarar la existencia de estos espacios para el diálogo, para preguntar y reflexionar sin ser juzgados o castigados.

Las personas pertenecientes al grupo de Aula Edad que accedieron a participar se caracterizaron por mantenerse en silencio. Pocas veces o casi nunca se les escuchaba

compartir alguna idea u opinión, ya sea oral o escrita. Incluso, si se les pedía, se negaban a hacerlo. Permanecían casi inmóviles; en algunos momentos, indiferentes.

En el caso de los grupos de sexto grado, se denotó una mayor participación para la construcción conjunta durante las sesiones, lo cual incrementó con el avance de estas.

### ***Organización y encuadre***

Resultó crucial llevar a cabo un encuadre al inicio en cada una de las sesiones, trabajar una agenda y recordar las reglas propuestas y acordadas (en conjunto) al iniciar el proceso, para llevar a cabo las actividades de manera asertiva. Asimismo, al finalizar cada sesión, se agradeció a las personas participantes por su presencia y cooperación en el desarrollo de las actividades; se les invitó y motivó a asistir a un próximo encuentro, tratando de evitar la pérdida de asistentes.

Además, con cierta frecuencia, se requirió verificar que las personas participantes quedaran claras en cuanto al mensaje, las indicaciones, los aportes, los conceptos brindados por las facilitadoras. Lo dicho implicó elaborar en conjunto un resumen, una lluvia de ideas e impresiones, sensaciones, para la verificar la asimilación. En orden, se trataba primero observar, clarificar y, después, conducir hacia el análisis y la reflexión.

En cuanto a los recursos, las facilitadoras llevaban consigo todos los materiales a utilizar durante las sesiones, dado la escasez de insumos en la escuela. Se usaron materiales sencillos, como papel periódico, revistas, periódicos, goma, tijeras, marcadores. De parte de la escuela, se facilitó el espacio de la biblioteca, donde se contaba con una computadora y un proyector.

Otro elemento destacable es que, aunque al principio se planteó la participación de la psicóloga y docentes de grupo, durante las sesiones de trabajo, no se pudo contar con su

asistencia y colaboración por diversos motivos: el principal es que tenían muchas más ocupaciones y requerían de ese tiempo para realizarlas. De esa manera, en todas las ocasiones se debió ir por las personas participantes a sus aulas y, posteriormente, acompañarlas en su regreso.

Con respecto a la secuencia, durante las sesiones fue preciso reprogramarlas en muchas ocasiones, debido a que se suspendían las clases, se cerraba la escuela o se organizaban actividades que requerían la presencia de los estudiantes fuera de las aulas. Por consiguiente, el proceso de la estrategia psicoeducativa se extendió por un tiempo mayor al planeado. Entre los motivos para la cancelación de lecciones se encontraban días en los que se suspendía el servicio de agua en la comunidad, cierre de la escuela por huelgas de los padres de familia —quienes, en su descontento por aspectos administrativos, bloqueaban la entrada y cerraban la escuela por varios días —, congresos, capacitaciones de los docentes, reuniones del personal de la institución, entre otros.

#### **6.4.2. Aspectos metodológicos**

Además del modelo pedagógico crítico y el enfoque en el componente afectivo de la sexualidad, la propuesta de las 10 sesiones se diseñó con base en los resultados de las fases anteriores y también, de forma indispensable, a partir de los emergentes observados durante las sesiones: discusiones, conflictos, dudas, mitos y estereotipos, intereses, conductas, etc. En ese sentido, a partir de la observación del trabajo con los grupos, se sumaron o priorizaron elementos y temáticas durante el proceso; por ejemplo, el uso de la música, temas del autoconcepto, expectativas en cuanto a las relaciones de pareja y la resolución de conflictos, el manejo del enojo y el uso seguro de las redes sociales.

En términos generales se trabajaron diversidad de conceptos relacionados con la afectividad y sexualidad, género, sexo, erotismo, identidad de género, autoconocimiento, emociones, violencia y el manejo de la ira y el enojo, relaciones de pareja, relaciones impropias, uso seguro de la información y redes sociales, entre otros. Fue importante comenzar por aclarar qué es la sexualidad integral y la afectividad, buscando despejar la idea de la sexualidad asociada a las relaciones sexuales y la genitalidad.

En cuanto a la implementación de dinámicas, se utilizaron para la exploración de saberes previos y autoconocimiento, con el objetivo de analizar los mensajes de lo cotidiano, las canciones, los videos, las situaciones, las dinámicas sociales, las conductas de riesgo y la violencia, mediante preguntas generadoras o reflexivas. La meta fue propiciar un trabajo de construir, deconstruir y reconstruir. Como ejemplos de las dinámicas, se encuentran: análisis de casos, juicios y debates, argumentación en contra y a favor, exposiciones, carteles, *collage*, juegos, adivinanzas, competencias, concursos y tareas manuales artísticas (resultaron de gran interés); se incluyeron videos y casos/situaciones semejantes a las que vive la población.

Respecto a actitudes y recursos personales, las tareas durante las sesiones implicaron trabajo en equipo, organización grupal, colaboración y participación de parte de las personas asistentes, lograr acuerdos, elegir un líder o representante, dar la opinión para construir con sus pares y luego poder compartir y dialogar con las posturas de los otros grupos.

En línea con lo anterior, precisó cuidar que la competición no se convirtiera en un conflicto. Resulta complejo manejar la disciplina, o bien la desorganización y el desborde emocional-conductual de las personas participantes, ya que gritan insultan, se golpean, golpean los muebles las mesas, tanto por enojo o ansiedad como por alegría.

Entre la población estudiantil, los conflictos usualmente se resolvían mediante insultos y golpes, las peleas eran algo frecuente y común dentro y fuera de la institución. Incluso, en una ocasión, en un grupo, se presenció una de estas disputas.

### 6.4.3. El desenvolvimiento de las personas participantes en relación con las temáticas abordadas (conocimientos previos, impresiones, opiniones)

#### *Nociones relacionadas con el autoconcepto y caracterización de sus pares*

Se observó en las personas participantes alguna dificultad para hablar sobre sus características, cualidades, defectos, gustos, intereses, sueños, emociones, sentires, y en sí, describirse desde la parte más humana; lo mismo sucedió a la hora de describir a otras personas. No obstante, se denotó un gran interés por conocer lo que las otras personas pensaban sobre ellos y ellas, cómo los y las veían, qué imagen brindaban hacia el exterior.

Los adjetivos utilizados con mayor frecuencia se subdividen en positivos, con contenido sexual y negativos, algunos ejemplos son los siguientes:

**Tabla 20.** Adjetivos más utilizados para describir a compañeros y compañeras

ADJETIVOS POSITIVOS	ADJETIVOS CON CONTENIDO SEXUAL	ADJETIVOS NEGATIVOS
“Buena gente”, “es un buen compañero”, “es muy inteligente”, “es una buena amiga”.	“Es una bebecita”, “es una rica”, “es una deliciosa”, “es una sexy”, “es una fácil”, “es una alborotada”.	“Es una inmadura”, “es muy niña”, “es una apestosa”, “es un demonio”.

Fuente: elaboración propia.

### ***Aspectos relacionados con el género y la expresión de género***

Durante todas las sesiones, los chicos y las chicas participantes se expresaron en las conductas roles y estereotipos de género preestablecidos socialmente. Sin embargo, primordialmente las mujeres cuestionaron algunas de las actividades consideradas de o para los hombres. Así pues, en una de las sesiones, ellas mismas propusieron un punto medio donde colocaron actividades o imágenes que aplicaban para todas las personas, y reconocieron que no pertenecían a un género solamente. Sin embargo, aun así, les resultaba complejo comprender el género como una construcción social y no asociado al sexo biológico.

### ***Lenguaje y formas de expresión relacionadas con la música (con la que se identifican)***

Se encontró que parte del vocabulario usado por esta población en la cotidianidad y para referirse a temáticas vinculadas con la sexualidad provenía de las letras de canciones del género reguetón o trap, que la mayoría de los asistentes escuchaban. Por ende, se consideró pertinente darle lugar y prestar atención a la música, a manera de observación (cuando ponían música para trabajar) y también para analizar durante los espacios de construcción.

Se reflejó la trascendencia de la música en las emociones, los comportamientos, la identidad y la cultura. En el desarrollo de las sesiones, los grupos de estudiantes lograron identificar y discutir sobre cómo la mayoría de estas canciones hablaban principalmente sobre sexo y drogas, alcohol, fiesta, celos, infidelidad, agresión, entre otros aspectos. Aunado a esto, varias personas mencionaron que, aunque las habían escuchado, cantado y hasta bailado, no se habían detenido a analizar las frases y el significado de estas. Con todo

lo anterior, hacer consciencia sobre las letras también generó risa, por el uso de las palabras “vulgares” para referirse a prácticas sexuales o partes del cuerpo.

### ***Intereses y expectativas referentes a las relaciones de pareja o relaciones sexoafectivas***

En torno a la elección-relación de pareja, se identificaron dos aspectos significativos. El primero fue el interés económico o material: estuvo presente la expectativa de encontrar a alguien “*que tenga dinero*”, “*que tenga una casa con piscina*”, “*que me compre cosas*”; y el segundo, asociado a lo anterior, residía en el interés por relaciones de pareja con personas mucho mayores, en tanto se presumía que, por su edad, habrían consolidado cierta estabilidad financiera.

Dentro de otras características que debía tener una “pareja ideal”, los estudiantes destacaron rasgos físicos como la estatura, el color de los ojos, el cabello y tener pecas. Uno de los subgrupos incluyó el tamaño y la forma que debían tener los genitales.

Acerca de características emocionales o vinculadas con conductas especificaron: fidelidad, honestidad y el “que no me pegue”.

### ***Perspectivas con respecto al uso seguro de la información personal y redes sociales***

Las redes sociales son un medio de comunicación, relación e información fundamental para esta población. En cuanto a su uso y el tema de la privacidad, parecía no haber un reconocimiento de las consecuencias asociadas con el uso incorrecto. Los y las estudiantes se sorprendieron al ser conscientes de que una persona podría fingir su identidad; por ejemplo, para cometer abusos, o para trata de personas, engaño, chantaje. Reconocieron que usualmente no se detenían a pensar que esto les puede pasar y pensaban que les sucedía a otras personas y de forma aislada.

### ***Desarrollo del pensamiento y habilidades y competencias para la comprensión y producción oral y escrita***

Tras las intervenciones orales y escritas de las personas participantes, se logró identificar dificultades a varios niveles. En la comprensión lectora, se presentaron deficiencias para el descifrado y comprensión (inferencial, crítica); en la reproducción escrita, hubo problemas significativos con la ortografía, caligrafía y la organización lógica y secuencial de las ideas, acorde con el nivel de escolaridad que poseen.

En lo concerniente a la expresión oral, se notaron dificultades para comunicar con las propias palabras y organizar las ideas para dar sentido a las afirmaciones.

A nivel cognitivo, aunque los aportes del estudiantado resultaron muy valiosos para la práctica, respondían a un pensamiento concreto, carente de un nivel de análisis superior, el cual solamente podría lograrse mediante un proceso mucho más extenso y en un contexto educativo que propiciara constantemente el desarrollo de esas habilidades, lejano a la educación bancaria.

Aunado a lo anterior, se reflejó cómo el estudiantado estaba sometido y acostumbrado a métodos de aprendizaje basados en la memorización-repetición y no en la construcción. En ocasiones, preguntaban o solicitaban ver nuevamente una presentación, video o explicación para tomar notas, elaborar los materiales o responder a las preguntas. Definir con sus propias palabras a veces les resultaba difícil, y les era menos complicado (o esperable en el contexto del aula) repetir lo que alguien más propone, que pensar y construir una idea propia.

## **6.5. Resultados de la fase evaluación de la estrategia (fase 5)**

Para evaluar la implementación de la estrategia, se utilizaron varias herramientas. Se levantó un registro de los acontecimientos ocurridos en cada sesión. Se consideraron elementos como la participación, el desarrollo de las actividades, los emergentes, los comentarios y las impresiones de las personas participantes en un diario de campo. Asimismo, se utilizó la evaluación de las sesiones, llevadas a cabo por todos los participantes, al final de estas.

Finalmente, se organizó un grupo focal con el objetivo de indagar en la percepción de las personas estudiantes la experiencia vivida con respecto a la estrategia en su conjunto.

Las diferentes estrategias evaluativas implementadas para el seguimiento de las sesiones posibilitaron una realimentación provechosa para las facilitadoras, lo cual contribuyó a la evaluación del diseño y la consideración de aspectos que debían incorporarse en el proceso, así como otros que deben reconsiderarse en futuros trabajos de esta índole.

El criterio de las personas participantes resultó significativo, dado que la estrategia se planteó desde un modelo pedagógico crítico, en el cual el colectivo estudiantil aportaría elementos fundamentales para el análisis y mejoramiento del proceso desarrollado.

El registro y la sistematización de los datos constituyeron una valiosa herramienta para la reflexión personal, en tanto propició la mejora continua de las prácticas y procesos realizados, en función del rol de las facilitadoras y la metodología empleada durante el desarrollo de la estrategia.

La evaluación, más que responder a un resultado final, intentó dar seguimiento al proceso constructivo de las personas participantes, recopilando apreciaciones de las

personas estudiantes, de las facilitadoras y elementos del contexto en el que se desarrolló la práctica.

### **6.5.1. Evaluación de las sesiones**

Con respecto a la evaluación al final de cada una de las sesiones, se preparó una guía de preguntas generadoras para discutir, la cual fue entregada a cada uno de los participantes, por sesión (Anexo 6).

En este documento, se plantearon algunas preguntas generales referentes a cómo se sintieron las personas asistentes durante la sesión. También, se efectuaron cuestionamientos que buscaban generar una discusión con respecto a las temáticas abarcadas durante las sesiones y las distintas actividades.

Las preguntas incluidas en el documento de evaluación de cada sesión se expusieron de modo que el grupo estudiantil pudiera responder sin tener que escribir, ya que, en repetidas ocasiones durante el diagnóstico, las personas presentes plantearon que no les gustaba escribir, pues debían escribir durante todo el día en clases. Por ello, con el fin de obtener más información, se incorporaron algunas preguntas de selección única, así como preguntas generadoras cuyo fin fue fomentar una discusión final sobre las temáticas abarcadas.

En cuanto a las preguntas de selección única, las respuestas se emitieron por medio de emojis, con el fin de incluir elementos con los cuales el colectivo estudiantil podían identificarse o que podían llamar más su atención, en comparación con respuestas que incluyeran texto únicamente. Se contempló que esos elementos reflejan emociones y estados de ánimo, y eran utilizados todos los días por las personas participantes en diversas aplicaciones móviles, por lo cual eran parte de su rutina diaria.

Con respecto a las preguntas generadoras, se incluyeron con el fin de fomentar la discusión en subgrupos sobre algunos aspectos significativos abarcados durante cada sesión y la relación de estos con la vida cotidiana, su opinión y cómo se sintieron durante cada encuentro. Las preguntas lograron enriquecer las sesiones, debido a que, al tratarse de una actividad en subgrupos con otros compañeros y compañeras, les facilitó opinar y participar, ya que no hablaban directamente con las facilitadoras, sino con sus pares. Las discusiones, en algunas ocasiones, se extendían más allá del tiempo definido.

Ese intercambio permitió rescatar algunos aspectos que las personas asistentes no mencionaban directamente, e incluso permitió conocer las opiniones de quienes no participaban tan abiertamente durante la sesión, pero que, al encontrarse dentro de una discusión con sus compañeros y compañeras, expresaban lo que pensaban o sentían con más libertad.

### **6.5.2. Grupo focal**

Para llevar a cabo el grupo focal, se seleccionó a dos estudiantes de cada grupo, con el fin de incluir representantes de todas las secciones, de modo que se pudiera contar con diversas opiniones sobre el proceso y la estrategia desarrollada.

Se utilizó una guía de preguntas básicas con las cuales se dirigió la sesión, pero sin limitarse exclusivamente a ellas, ya que se fueron adaptando de acuerdo con el avance de la discusión y opiniones expresadas por parte de los y las participantes (Anexo 7).

Dentro de los principales aspectos a resaltar de este grupo focal, se encuentra que al conjunto estudiantil, en general, le gustó haber participado del proceso. Las personas estudiantes mencionaron que les gustaría que este tipo de actividades se realizaran más

seguido, ya que esto les permitía distraerse de sus clases habituales y podían aprender sobre nuevas temáticas o evacuar algunas dudas complejas de plantear.

Con respecto a las dinámicas desarrolladas, la mayoría de las personas participantes manifestaron que les gustaron, aunque rescataron preferir, en futuras intervenciones, actividades que incluyeran más movimiento o desplazamiento, pues disfrutaban correr o competir en las zonas verdes y realizar mayor actividad física.

En cuanto a las temáticas abarcadas, el estudiantado mencionó que le parecieron interesantes, debido a que pudieron aprender sobre algunos aspectos a los cuales no se aludía en las clases habituales. Les pareció interesante ir más allá del conocimiento sobre el sistema reproductor y la reproducción humana y abarcar temáticas y consultas propuestas por ellos mismos y ellas mismas, de modo que las sesiones se enfocaron específicamente en sus necesidades y preferencias.

## **7. Análisis de resultados**

### **7.1. El trabajo en comunidades vulnerables y de riesgo social: comunidades violentas y violentadas (la necesidad de una mirada contextualizada y crítica)**

La Escuela 15 de Setiembre se ubica en una zona donde las necesidades y problemáticas son evidentes. Lo que sucede en la comunidad se expresa, a su vez, en las dinámicas escolares, puesto que la institución acoge a las familias que forman parte de ella.

Se identifican carencias económicas en cuanto al acceso a necesidades básicas como la alimentación, la salud física y mental, la vivienda y el abrigo. A lo anterior, se suman carencias afectivas, de seguridad y protección, así como de cuidado y de supervisión parental. En este contexto difícil, hostil, de desigualdad, necesidades y exclusión, la violencia, el narcotráfico, la delincuencia, la prostitución se convierten en vías o salidas que hallan las personas para darles solución a sus necesidades y poder sobrevivir tanto económicamente como socialmente.

Respecto al aspecto psíquico, detrás de las demandas del equipo interdisciplinario o los motivos de referencia, son “el recuento de los daños de la violencia contra las mujeres, del maltrato continuo y diverso hacia los niños y las niñas, de la exclusión social... de la negligencia, del maltrato, de la marginación y discriminación que se da en los otros espacios; de la violencia del narcotráfico... de la carencia más absoluta de recursos materiales y de redes de apoyo; de la impunidad abierta y evidente” (Cordero, 2017, p.79).

En medio de esa coyuntura social y comunitaria, la educación no es vista como una inversión, puesto que primero precisa cubrir las necesidades básicas como la alimentación. Ante esa realidad, estudiar representa más bien un gasto. La escuela no se proyecta tampoco como una oportunidad para obtener un mejor futuro: la institución manda, exige,

castiga y excluye. Tal es el caso del joven suspendido por tener una pelea (para cumplir con un debido proceso), pese a las grandes posibilidades de no volver a verlo. Esto fomenta la apatía y el escepticismo en la educación.

A la escuela le corresponde atender los menesteres de la población que alberga. Sin embargo, como lo describen Oros, Menghi, Richaud y Ghiglione (2015) la visión de la entidad y su currículo estandarizado parte de que todos los niños y las niñas han alcanzado ciertos hitos del desarrollo esperables en cada edad y propone actividades acordes con ese desarrollo.

En ese sentido, las personas en función de docentes, no siempre capacitadas para hacer frente a las diversas demandas de la niñez en condición de riesgo, tratan de ir adelante en el cumplimiento de un currículo que no toma en cuenta la diversidad. De esta forma, se suma al estudiantado en el fracaso escolar, una circunstancias vivida como propia, y que promueve el desánimo, la frustración y la baja realización laboral.

De acuerdo con las autoras, la falta de herramientas para abordar esta problemática lleva a conflictos institucionales, sentimientos de indefensión en los docentes, malestar, indiferencia frente al fracaso reiterado de los niños y las niñas y también conflictos con las familias, con las cuales no comparten marcos culturales.

Los planteamientos de algunas personas docentes y profesionales de la institución hacen pensar que las familias son las responsables de su destino. Podría decirse que, en la institución educativa, la lectura del personal se encuentra ausente del contexto, por tal motivo se deposita la responsabilidad en las familias y en el estudiantado. Resulta notoria la falta de comprensión frente a un fenómeno estructural.

Desde una perspectiva donde se ubica al estudiantado y sus familias como sujetos carentes, destinados al fracaso, se observa solamente lo que les falta y hay una gran

dificultad para identificar las necesidades como aquellas que parten del contexto de desigualdad social, de un nivel de pobreza que se traduce en todas las dimensiones del desarrollo humano.

Es importante dejar de atender que la comunidad, la familia, las personas encargadas, los y las estudiantes son violentos y empezar a entender que también se trata de una población constantemente violentada, vulnerabilizada, víctima del sistema en el que viven. Y si bien “no se les puede solucionar la vida” a los niños y las niñas, como enfatizan las docentes durante las entrevistas, la escuela, como instancia socializadora, y la persona profesional de la psicología inmersa en esta dinámica, deben asumir un rol transformador en que se haga valer sus derechos fundamentales, se les brinde apoyo, comprensión, soporte y acompañamiento.

Resulta necesario que el personal que atiende a la población tenga una mirada contextualizada, crítica y empática hacia las realidades que vive el estudiantado; de lo contrario, se fortalece la exclusión social y educativa y el fracaso escolar como un fenómeno complejo que no solo afecta al estudiantado, sino también las bases institucionales.

De acuerdo con Oros, Menghi, Richaud y Ghiglione (2015), el personal docente que atiende población en riesgo psicosocial requiere de capacitación y conocimientos sobre las necesidades sociales y afectivas de niños y niñas en riesgo, estrategias pedagógicas, psicológicas y metodológicas apropiadas para impulsar en forma eficaz la promoción del aprendizaje en estas poblaciones, así como fortalecer los recursos cognitivos, sociales y afectivos que optimizan el aprendizaje.

Aunado a lo anterior, es vital la comprensión sobre lo que implica y significa ser niño o niña en este contexto. La forma como se comprende la infancia puede cambiar a

través de la historia, las generaciones y los contextos; pueden coexistir visiones incongruentes y contradictorias (del Gobierno y sus instituciones, la sociedad, la comunidad, la escuela, docentes, equipo interdisciplinario, familias y los mismos niños y niñas). La infancia corresponde a una construcción sociocultural y, en ese sentido, precisa dilucidar esas construcciones, ya que aquello que se piensa sobre la niñez determina, en parte, las interacciones, las intervenciones, las acciones y las expectativas para con ese grupo etario.

En pos de brindar una atención apropiada, situada y empática, corresponde indagar sobre las infancias dando protagonismo a su propia voz, observando y escuchando lo que para ellos y ellas significa. Como mencionan Lionetti, Cosse y Zapiola (2018), “si bien existen estudios muy recientes que buscan rescatar la voz infantil, la historia de la infancia se ha observado tradicionalmente a través de la mediación de los adultos” (p. 6). Por eso, se debe dar lugar a las infancias como actores cruciales en la búsqueda de soluciones, como agentes de cambio y no entes pasivos, posicionados en el ámbito de los derechos no solo desde el discurso, sino desde la práctica, con su voz y su participación.

De acuerdo con Fuentes y Candela (2020), este cambio “demanda que los adultos cedan los espacios que siempre han sido considerados de su mundo para posibilitar que los niños y las niñas puedan ejercer su participación. Igualmente, es imprescindible replantearse la concepción de la infancia para abordarla desde un punto de vista etnográfico” (p. 106), donde se reconozca la coexistencia de infancias en función del sexo, género, etnia y cultura.

## **7.2. El fracaso escolar y las dificultades en el sistema, la institución educativa y el cuerpo docente para cumplir con su papel transformador, problematizador, protector e incluyente**

En la práctica, se encontró, según lo expuesto por Leandro (2017), una de tantas comunidades empobrecidas, tomadas por la mafia y abandonadas por las instituciones del Estado, cuyo único referente es el centro educativo. Se trata de una escuela que sostiene parte del conflicto social generado en la comunidad y le corresponde resolver problemas complejos “sin garantizar sus soluciones, pues no depende de la institución escolar solamente, ya que existen condiciones sociales, económicas e históricas que influyen en cómo se fueron instaurando en las personas” (Cordero, 2017, p.35)

El MEP implementó el programa Promecum para disminuir el fracaso escolar en comunidades de riesgo social. Sin embargo, se trata de una propuesta que, de acuerdo con Cordero(2017), es asistencialista y vertical: trata de arreglar o componer al estudiante. Además, su enfoque se basa en la prevención, a pesar de que en estas comunidades ya existen problemas evidentes. Respecto al ámbito administrativo, se ha retirado el apoyo al programa y los equipos interdisciplinarios, dejándolos un poco a la deriva.

El área administrativa de la escuela denota escaso compromiso. En el caso de la junta y representantes de la comunidad, han aprovechado la oportunidad para meter mano al presupuesto institucional. Por su parte, en la oficina de Dirección hay inestabilidad e irregularidad con respecto a quien ocupa el cargo, dado que no hay inducción ni capacitación sobre lo que implica dirigir una escuela Promecum.

Consecuentemente, dentro de la entidad se identificaron deficiencias en lo referente a la infraestructura, los espacios físicos para recibir a la población estudiantil, la desorganización con el manejo de los horarios, los cierres repentinos de la institución por

diversos motivos y la pérdida recurrente de lecciones, lo cual también limita las posibilidades para ofrecer un servicio educativo de calidad.

El equipo docente, por un lado, se considera comprometido y consciente del contexto y las demandas de población con la que trabajan; pero, por otro, experimenta cansancio, desesperanza y sensación de impotencia, lo cual conlleva a responsabilizar a las familias, a la comunidad y casi desahuciar a las personas estudiantes ante un destino poco favorecedor. Además, la única capacitación que han tenido para trabajar con estas poblaciones ha sido su propia experiencia laborando en este lugar.

En esta práctica, se encontró algo muy similar a lo expuesto por Leandro (2017): “prácticas docentes autoritarias, verticales y prejuiciosas, con instancias dentro del mismo MEP que, más que coadyuvar a la resolución de las problemáticas, las complican, las amplifican, a través de una gestión que por lo general revictimiza y afecta a quienes ocupan las posiciones de mayor vulnerabilidad. Con profesionales de los equipos saturadas, con altos indicadores del síndrome del *burnout*, decepcionadas y frustradas por las condiciones estructurales en las que se desenvuelve su labor” (p. 27).

Pese a los retos, las personas docentes y el equipo interdisciplinario se preguntan cómo ayudar; sin embargo, en esa búsqueda visualizan una población destinada de manera casi irremediable al fracaso, de forma que encuentran su trabajo inútil, innecesario, solo para cumplir con las formalidades del MEP. El personal decide limitarse a impartir sus lecciones por cumplir con el programa oficial, sin tomar en cuenta si el estudiantado aprende o no. En concordancia con Escudero (2009), lo anterior ocurre porque se comprende el fracaso escolar desde el “simplismo de atribuirlo a los estudiantes que fracasan, que no quieren aprender, que no sirven para el estudio y con los que, por lo tanto, no valdría la pena gastar recursos ni demasiadas energías” (p. 45). Dicha actitud se traduce

en un obstáculo para lograr el avance y la escuela; en vez de convertirse en agente de cambio y transformación, se convierte en un espacio de exclusión.

Surge la necesidad de plantearse otra perspectiva, preguntarse de qué manera, en conjunto, se puede construir e incluir a la población en el cambio, encontrar las maneras de que la comunidad deje su papel pasivo y ejerza su capacidad de participación, crítica, reflexiva, problematizadora y transformadora. No obstante, para alcanzar esa meta, como explica Leandro (2017), la escuela, la Dirección, los docentes y los profesionales deben ofrecer otras miradas, otras formas de enfocar los problemas y las soluciones, de asumir a los estudiantes y a sus familias, nuevos modelos de atención inter y multidisciplinaria más complejos e integrales, menos burocráticos, más humanizados, que se conecten con la realidad existente.

Todo esto no es desconocido. En palabras de Cordero (2017), dentro del discurso oficial del MEP se hace referencia a “una educación de calidad, donde predominan los métodos constructivistas, dialógicos y participativos, preocupada y comprometida con la realidad del país y del estudiantado. Sin embargo, en la práctica, en el día tras día en el aula, en el establecimiento de normativas e instrucciones ministeriales, se sigue respondiendo a un modelo autoritario, vertical, cada vez más deshumanizado y deshumanizante, con un fuerte desarraigo de las condiciones del cuerpo estudiantil” (p. 45).

Así, como lo menciona Escudero (2009): “la misma institución que fue pensada y dispuesta para ayudarles a lograr los aprendizajes considerados indispensables, es la misma que fabrica, sanciona y certifica sus fracasos, su exclusión” (p. 44).

El fracaso educativo no le pertenece o afecta solamente al estudiantado, sino también a la escuela como institución social y educativa. Y, como consecuencia, explica Escudero, ofrece “una imagen negativa de la misma como organización educadora, así

como de quienes trabajan en ella, los docentes, pudiendo llegar a cercenar su vivencia positiva de la profesión, reducir sus propósitos y compromisos con la enseñanza y agostar el sentido de posibilidad y de transformación sin el cual la educación pierde su propia razón de ser” (p. 44).

El fracaso escolar es, según Escudero (2009), un fenómeno multidimensional y complejo, estructural y dinámico, con raíces dentro y fuera de los centros escolares. Se trata de un fenómeno problemático, contradictorio, repleto de omisiones, con dimensiones personales, emocionales y biográficas, y con pluralidad de relaciones y dinámicas; por lo tanto, resulta difícil comprenderlo de forma absoluta.

### **7.3. Barreras para lograr una visión crítica y problematizadora de la realidad**

#### **7.3.1. La legitimación/normalización de la violencia y otras situaciones sociales**

En este contexto, parece que muchas de las normas sociales validadas culturalmente justifican el uso de la violencia, pues se presenta como algo casi necesario para sobrevivir en este contexto. Consiste en una forma de reaccionar, de vincularse con los otros, una forma de ser o una manera de aguantar el peso del ambiente en que se vive. Optar por la violencia en estos lugares es casi una conducta adaptativa, y, por lo tanto, completamente esperada y normalizada.

La normalización o legitimación de muchas problemáticas se vinculan con la necesidad de defenderse, protegerse, sobrevivir, tener acceso a alimentación, vestido y un techo, como ocurre en el caso de las relaciones impropias, la prostitución y las actividades económicas relacionadas al tráfico de drogas, ya que representan maneras de cubrir las necesidades básicas a partir de un ingreso económico.

Uno de los temas considerados difíciles de deconstruir es el de las relaciones impropias. En este contexto, es común que menores de edad, en su mayoría mujeres, tengan relaciones sentimentales con hombres mayores o con una mejor posición económica. Muchas veces las jóvenes son motivadas por las mismas familias. Debido a que se percibe como una salida para mejorar las condiciones de vida y cubrir las necesidades, se pasa por alto todo lo expuesto en la Ley de Relaciones Impropias, así como los riesgos que implica para la persona menor de edad.

Lo anterior resulta casi un sacrificio por y para la familia, o se trabaja o se busca el medio para que ingrese dinero. Precisa tomar en cuenta que la apatía o desinterés hacia la escuela y la idea de que es una pérdida de tiempo se ve alentada por la falta de dinero. Como consecuencia, las personas encargadas visualizarían a sus hijos e hijas como fuentes de ingreso económico y los enviarían a ganarse su sustento diario. De hecho, las mismas personas estudiantes podrían sentirse presionadas a trabajar para ayudar a mantener a sus familias o a sí mismas, y, a corto plazo, encontrarían los recursos para subsistir.

Todo esto representa una barrera para llegar a la problematización de las realidades, dado que el ejercicio de la violencia forma parte de la estructura social, así como también se “soporta” la violencia asociada con el narcomenudeo y las relaciones de poder, desde el punto de vista de que hay necesidades más básicas las cuales urge cubrir.

Normalizar dichas situaciones podría ser un mecanismo de defensa para estas poblaciones. De acuerdo con Cordero (2017), el sufrimiento no encuentra lugar en ninguna parte, es deslegitimado, minimizado, procesado por los discursos religiosos o bien, en último caso, asilado en la zona de la desesperanza aprendida.

Lo anterior se vincula con la posibilidad de gestionar procesos de reflexión crítica entre la población atendida. Sin embargo, también resulta esencial que quienes atienden a

esta población tengan una comprensión crítica de lo acontecido en las comunidades y abandonen la visión asistencialista, fatalista e inmóvil ante el presupuesto de que “no se puede hacer nada” para cambiar la realidad del estudiantado.

### **7.3.2. La religiosidad o visión conservadora de la sexualidad**

Muchas de las personas menores de edad con las que se trabajó tienen acceso a pornografía, conversaciones sobre diversos temas con personas adultas (en la calle), personas que les incitan a iniciar su vida sexual a temprana edad y están en constante exposición a diversas formas de abuso físico y sexual dentro y fuera de sus hogares.

A pesar de la situación expuesta anteriormente, una parte esencial de las familias tomadas en consideración se niega y hasta reprime la posibilidad de abrir espacios para la educación sexual integral en la escuela. Se considera “malo” hablarles sobre las relaciones sexuales, las prácticas saludables, la posibilidad de sentir atracción hacia personas del mismo sexo, el placer o decidir sobre el propio cuerpo. Todo porque esto va en contra de la doctrina religiosa a la que se acoge.

En conjunto, estos elementos se convierten en limitantes, porque si se normaliza la violencia y el abuso, no se cuestiona la realidad; y si se sataniza y no se puede hablar de ello, tampoco. En ese sentido, es todo un reto conducir hacia la pregunta y la reflexión crítica de la realidad.

Aunado a lo anterior, se reconoce la dificultad para generar espacios de diálogo, reflexión, análisis y pensamiento crítico dentro de la escuela. Las docentes temen salirse del programa, perciben censura de parte de algunas familias y una respuesta ofensiva de parte de los niños y las niñas ante a las intervenciones efectuadas, puesto que se enfrentan a risas, cuestionamientos y legitimación de las problemáticas.

En las aulas, se habla de sexualidad con las maestras porque forma parte de los contenidos del programa de Ciencias, porque hay que estudiarlo, está en el libro; no obstante, existe una percepción de censura y prohibición para poder expresarse y dialogar sobre otras temáticas, por ser consideradas polémicas. Además, se evita entrar en posibles conflictos con las personas encargadas.

#### **7.4. La pertinencia del trabajo en sexualidad integral desde un modelo pedagógico crítico y centrado en el componente afectivo**

La fuerza del contexto social en la escuela es evidente, se refleja en la dinámica escolar y en la interacción de los estudiantes, en su visión del mundo, sus ideas a futuro, los roles de género, las formas de resolver los conflictos, su capacidad crítica y analítica de la realidad.

Como parte de la indagación, se encontró que la población estudiantil y, en particular, las personas participantes de la estrategia conceptualizan la sexualidad primordialmente desde la genitalidad y reproductividad, las relaciones sexuales coitales (con o sin consentimiento), los órganos genitales o sexo biológico. Esto corresponde con los contenidos de la materia formal de Ciencias que se recibe en segundo ciclo de enseñanza primaria.

Sobre afectividad, la dimensión emocional, el afecto, la corresponsabilidad, el respeto, el autocuidado, la libertad, la toma de decisiones son los conocimientos que poseen, pero son más teóricos que prácticos y más discursivos que comportamentales. En ocasiones, repiten el discurso sobre lo que debería de ser, de acuerdo con lo que otras

personas les han expuesto, respuestas moralmente correctas, pero no significativas en su construcción subjetiva.

Por ejemplo, las personas participantes tendían a repetir o responder con frases: “hay que portarse bien”, “no pelear”, “no pegarles a los otros”, “no andar con personas mayores”, “cuidarse”, “aceptarse a sí mismo”, “respetar”, “escuchar”, “pedir ayuda”. Sin embargo, en la práctica, de acuerdo con las conductas observadas y de parte de ellas mismas afirmaban que harían lo contrario, daban la razón en cuanto al uso de la violencia y los golpes para enfrentarse o defenderse. En cuanto a las ventajas de mantener relaciones con personas mayores con dinero (por dinero), la justificación de las agresiones en la pareja, las conductas y prácticas sexuales de riesgo, mucho de esto se considera como la reacción más natural, esperable y lógica dentro de su contexto. De hecho, se observó en una de las sesiones, durante una dinámica de juicio, las dificultades para argumentar, justificar y defender la no violencia.

En ese sentido, volviendo la mirada hacia sí mismos, hacia su realidad, esos consejos, herramientas, reglas, valores, no necesariamente forman parte de su construcción subjetiva, que se ve mediatizada por la violencia normalizada, la legitimación de las prácticas de riesgo, el secreto del abuso, la búsqueda de situaciones u opciones de beneficio económico independientemente de que exista abuso de poder y otras amenazas para sí mismo. Todo lo expuesto, según Cordero (2017), revela un padecer asociado a la violencia, fuera y dentro del ámbito familiar, con un predominio de conductas destructivas hacia los otros y hacia sí mismo.

Es fundamental rescatar y abordar en esta población el componente afectivo, ya que la afectividad constituye el lenguaje de la sexualidad, es uno de sus componentes importantes. No obstante, este componente es dejado de lado en este contexto debido a que

se deben cubrir otras necesidades elementales, a las cuales se suele dar prioridad por las condiciones específicas de su realidad.

A partir de todo el proceso de la práctica y las sesiones desarrolladas, fue posible observar cómo muchos aspectos de la vida diaria de estos niños y niñas se ven influenciados por el afecto. En muchas ocasiones, las emociones y los sentimientos se manifiestan de una forma repentina o sorpresiva, por medio de acciones o reacciones inesperadas o impulsivas, o que incluso pueden salirse de su control.

Asimismo, se observaron dificultades en el reconocimiento, identificación, comunicación y expresión de las emociones, el afecto, la ternura. Se puede decir que en esta población hay carencia de ternura y cariño en el vínculo familiar, en la convivencia entre los niños y las niñas y para consigo mismos. Predomina la comunicación y expresión a través de la violencia mediante las palabras, los gestos, el contacto físico, las conductas y una aparente dureza que descubre lo complicado que resulta para estas personas mostrarse humanas vulnerables en su contexto.

En medio de tantas carencias y la urgencia por sobrevivir, parece que no hay suficiente tiempo o espacio para cuestionar la realidad, proponerse otras opciones, soñar con otras oportunidades. La visión fatalista del cuerpo docente sobre las personas estudiantes es la misma que proyectan sobre sí mismas. De ahí que exista dificultad para plantearse o visualizarse como trabajadores o trabajadoras profesionales cuando lleguen a la adultez. Es el estigma, la etiqueta, la convicción de que no hay más allá lo que en parte determina la construcción subjetiva de la identidad de las personas menores de edad que viven en estos contextos de vulnerabilidad: el debilitado autoconcepto, la autoestima y el sentido de autoeficacia.

Esto no quiere decir que no exista en la población la ilusión, las ganas de mejorar, de salir delante, alcanzar metas, sueños, al lado de una necesidad enorme de apoyo oportuno, acompañamiento integral y el acceso a oportunidades que les permitan extender sus horizontes.

De lo anterior, se deriva la necesidad de problematizar la realidad, cuestionarse lo que sucede en las comunidades. La misión no es corregir, sino encender la curiosidad, la motivación, el interés por construir una vida distinta, apoyar con herramientas teóricas, metodológicas, prácticas para el desarrollo de habilidades sociales, emocionales, cognitivas y promover la participación, en línea con el modelo pedagógico crítico.

Sobre el trabajo en sexualidad integral, resulta oportuno ampliar la comprensión de este concepto, desmitificarlo, abordar estereotipos, prejuicios y enfocarse en el componente afectivo, de manera que se logre el diálogo introspectivo, la posibilidad de sentirse dignos de amor, respeto, libertad, comprensión, valor y así poder vincularse con las otras personas de la misma manera.

### **7.5. Sobre la práctica realizada: la estrategia y la práctica en psicología educativa**

Esta práctica dirigida se planteó para primaria, específicamente para sexto grado o segundo ciclo. A diferencia del MEP, se propuso una estrategia de intervención psicoeducativa con fases y pasos a seguir: inducción, contextualización, diagnóstico, diseño, implementación y evaluación.

Las temáticas y aspectos sobre sexualidad que usualmente se abarcan en los centros educativos suelen ser planificadas a partir de un programa con contenidos y objetivos

establecidos. Debido a lo anterior, es posible que algunas dudas o inquietudes de los estudiantes no puedan ser abarcadas.

Esta práctica no se configuró como parte de un programa de estudio, ni de una asignatura. Por tanto, no se predefinieron objetivos y contenidos para las sesiones, sino que se optó por un enfoque temático; afectividad, el cual se abordó tomando en cuenta las características, necesidades, intereses de los estudiantes, identificadas en las etapas de contextualización, diagnóstica y en la evaluación continua de la estrategia. En ese sentido, hubo un enriquecimiento continuo de la práctica y las acciones que se realizaron. Así, se logró una mejor comprensión de las dinámicas sociales y escolares, una visión sistemática.

Para la propuesta realizada se contemplaron los componentes que, de acuerdo con Unesco (2010) (2014), UNFPA (2014), Murillo (2007) y IPPF (2010), se deberían tomar en cuenta en la educación de la sexualidad. En primer lugar, se contó con el apoyo de docentes y un equipo interdisciplinario; también, profesionales en psicología para la dirección y guía técnica del proyecto.

Asimismo, como ya se mencionó, durante las fases de inducción, contextualización, diagnóstico y desarrollo de las sesiones se exploró (por medio de entrevistas, observaciones, sondeo, actividades de integración) las características, necesidades e intereses de la población meta, con el fin de contemplarlas en el diseño, para que la información brindada pudiera ser oportuna y contextualizada.

Además, se partió de un modelo pedagógico con metodología participativa (pedagogía crítica) que se dirigió hacia la construcción conjunta, la reflexión crítica, la toma de conciencia, el dialogo y la expresión, a través de dinámicas y actividades de integración que fomentaban la comprensión de sí mismos, su entorno y el desarrollo de conocimientos y habilidades en las dimensiones afectiva, cognitiva y social.

Conjuntamente, a través de la evaluación dirigida hacia la estrategia, la mediación y el proceso de los grupos, fue posible abordar elementos emergentes durante las sesiones y realimentar la práctica de forma permanente.

En cuanto al rol de las personas estudiantes y educadoras, se reconoció su papel activo y participativo, problematizador y transformador; primordialmente, tras visualizar a los estudiantes como entes activos que formaron y tomaron parte en el desarrollo de todas las etapas. La oportunidad de construir conjuntamente representó una de las principales herramientas durante todo el proceso; no obstante, aunque se realizó un gran esfuerzo, conducir a estas poblaciones al análisis y la reflexión profunda y crítica de sus realidades resulta complejo y requiere tiempo.

Asimismo, se reforzó la idea de que la persona en el rol de educadora o facilitadora debe mantenerse abierta a las indagaciones, a la curiosidad y a las preguntas del alumnado, así como a sus inhibiciones. Como un ser crítico e indagador, las personas encargadas deben estar dispuestas al cambio y a la aceptación de lo diferente, ya que enseñar exige respeto a la autonomía y la dignidad del educando (Freire 1967, 1970).

La práctica se basó en el modelo de pedagogía crítica, con el fin de posicionarse desde una mirada contextualizada y problematizadora con respecto a la práctica y el espacio en que se desarrolla. De esta forma, se pretendía o pretende que la estrategia sirva como guía y herramienta para el trabajo futuro con otros grupos en contextos similares. Incluso, es posible reconstruirla y mejorarla, pero siempre con base en una visión situada de la realidad.

Finalmente, es posible afirmar que esta práctica no se configuró únicamente como la puesta en marcha de una estrategia de intervención psicoeducativa, sino también implicó un

abordaje desde lo psicosocial, ante una demanda o motivo de referencia inicial, que encubría muchas otras necesidades, con trasfondo estructural.

A partir de la experiencia de la práctica profesional y de acuerdo con Cordero (2017) se puede decir que no es solo psicología educativa en el sentido estricto lo que se realiza en estos centros educativos. El quehacer de la psicología en espacios como las escuelas ubicadas en comunidades en riesgo social, con las demandas que presentan, trasciende lo tradicionalmente conocido como psicología educativa (uso de pruebas psicológicas, intervenciones individuales y grupales, asesoría y acompañamiento al personal docente y administrativo).

Las escuelas forman parte de realidades más amplias, y las comunidades constituyen la más inmediata, de manera que el abordaje y conocimiento de las dinámicas comunitarias conforman un aspecto medular en el análisis e intervención escolar. No se trata solamente de lo que se hace, sino desde dónde, cómo y para qué se hace. Las problemáticas atendidas en las escuelas tienen un trasfondo estructural y entender el peso de lo estructural favorece intervenciones más concretas y enfocadas en la situación.

Con respecto al rol de las personas profesionales en psicología, existe la posibilidad ser un agente de cambio, fomentando el análisis contextual de las dinámicas sociales que rodean la escuela, las familias y a los estudiantes; favoreciendo una mirada crítica de esas realidades, a través de la cual, se comprenda dónde se originan, la razón de ser, las causas, las dimensiones que influyen para que esas situaciones se mantengan. Asimismo, resulta indispensable comprender que “la mayoría de los factores causales asociados a los motivos de referencia y a la expresión de respuestas psíquicas ‘disfuncionales’ se deben a la exposición sistemática, impune y legitimada de la violación de los derechos humanos más básicos de estas poblaciones” (Cordero, 2017, p. 213).

## **8. Alcances y limitaciones**

A partir del desarrollo de esta *Estrategia de intervención psicoeducativa sobre afectividad y sexualidad dirigida a estudiantes de sexto año y aula edad de la Escuela 15 de Setiembre, desde un modelo pedagógico crítico*, es posible establecer que sus principales alcances se expresaron en la posibilidad de facilitar un espacio para que el colectivo estudiantil tuviera la oportunidad de discutir y reflexionar sobre diversas temáticas relacionadas con la afectividad y sexualidad, desde su punto de vista, sus opiniones, sentimientos y en relación con su propia realidad, a partir de una perspectiva integral y no limitada a un enfoque biológico o genital.

Tales delimitaciones permitieron el abordaje de diversas temáticas relacionadas con la sexualidad, las cuales se fueron desarrollando y abarcando a partir de la solicitud de las personas asistentes, de modo que los contenidos fueran de su interés y respondieran a sus inquietudes.

La experiencia vivida durante todo el proceso permitió que las personas participantes pudieran compartir sus opiniones, reflexiones y aclarar algunas dudas, en un espacio que no habían tenido. Durante las sesiones, se contó con la presencia de la mayoría de las personas de los grupos, quienes en su mayoría disfrutaban de las sesiones y esperaban los siguientes encuentros.

Otro de los alcances de esta práctica radica en la oportunidad de comprender que la práctica profesional en el área de psicología educativa está íntimamente ligada al contexto en que se desarrolla; de hecho, es la realidad y las demandas de la comunidad atendida lo que va a trazar el camino a seguir, para poder hacer eco en la población.

Entre las limitaciones en cuanto al desarrollo de la práctica dirigida, se encontró, en primer lugar, la dificultad para tener contacto con las familias del estudiantado participante. Por tal motivo, se requirió esperar durante un periodo considerable para recolectar los consentimientos informados y proseguir con las siguientes etapas del proceso.

Se encontró cierta renuencia por parte de algunas de las personas encargadas hacia la participación de las personas menores de edad en el proceso, por lo cual varios y varias estudiantes, a pesar de estar anuentes a participar, no pudieron hacerlo. Es importante destacar que en el contexto de realización de esta práctica aún se discutía sobre la aplicación de los programas de educación para la afectividad y sexualidad integral elaboradas por el MEP y dirigidas para secundaria, así como la relevancia de la educación en sexualidad, el cual fue un tema de campaña electoral en el 2018.

Otra limitación relevante para el desarrollo de las sesiones fue el elevado ausentismo característico en la institución, ya que muchas de las personas participantes faltaban constantemente a clases y, por consiguiente, no era posible contar con su presencia durante todas las sesiones, al punto que muchas de las sesiones debieron posponerse. Las razones de los cierres constantes fueron las siguientes; huelgas, cortes de agua o electricidad, cierre de la institución por parte de los padres, madres y encargados, capacitaciones del personal docente, entre otras. Esto retrasó la ejecución de varias sesiones y extendió el tiempo del proceso de la práctica.

Por último, aunque la planificación de las actividades se realizó contemplando la edad cronológica y los intereses de niños y niñas, estos y estas requirieron de mayor tiempo del programado para comprender y seguir instrucciones, pues presentaron dificultades para mantener atención sostenida, procesar y analizar información, entre otros aspectos. De este

modo, el tiempo disponible para el desarrollo de las actividades se convirtió en un factor de presión constante.

## 9. Conclusiones

- Mediante la inserción profesional en la Escuela 15 de Setiembre, las sustentantes fueron capaces de desarrollar competencias asociadas a la práctica psicológica en el ámbito educativo a través del diagnóstico, la construcción, la implementación y la evaluación de una estrategia de intervención psicoeducativa sobre afectividad y sexualidad. La estrategia fue dirigida a estudiantes de sexto año y Aula Edad, desde un modelo pedagógico crítico y se desarrolló particularmente dentro un contexto escolar con múltiples necesidades y retos.
- Por medio de esta práctica dirigida, fue posible tener un acercamiento a un contexto en el cual la psicología puede realizar grandes aportes, en relación con los menesteres de esta población, tanto desde el ámbito psicoeducativo como psicosocial, y comprendiendo la escuela como una estructura más dentro del engranaje social.
- A través de la investigación y análisis en búsqueda de ofrecer una propuesta contextualizada para la población con la que se trabajó, se evidenció la importancia del cambio en la metodología que usualmente se utiliza en la escuela. La riqueza que ofrece un método pedagógico crítico no solo se asocia con el diseño de una estrategia que se adapte a los intereses y necesidades de las personas participantes, actividades que promuevan el diálogo y la reflexión crítica y problematizadora de las temáticas propuestas, sino también con el análisis de la misma estrategia, el proceso, el contexto en el que se desarrolla y la autorreflexión sobre la práctica profesional.
- A partir del desarrollo de esta estrategia de intervención psicoeducativa fue posible visibilizar la necesidad de generar más espacios de reflexión, discusión y análisis por y

para los y las estudiantes sobre diversas temáticas trascendentales en su vida cotidiana. Más allá del aspecto académico, resulta valioso abordar las dimensiones cognitiva, afectiva y social, así como las problemáticas que se viven día tras día en esta comunidad: el abuso sexual, las drogas y la violencia. Aunque estos temas suelen ser abordados de una forma magistral mediante charlas o talleres impartidos por diversas organizaciones, es crucial promover la participación y la reflexión por parte de las personas participantes, de modo que puedan asociar las temáticas abordadas a sus situaciones y vivencias particulares.

- La sexualidad integral es un aspecto fundamental y parte de la vida del ser humano; por lo tanto, existen muchas dimensiones que se pueden abarcar con esta población. No obstante, se requiere tiempo, tanto para desarrollarlas en profundidad de manera que las personas participantes aprendan a cuestionar y obtengan las habilidades y herramientas cognitivas necesarias para llegar al análisis y la problematización de los temas abordados, ya que no se puede esperar un cambio significativo tras algunas sesiones. Por ello, para poner en práctica un proceso significativo, sería recomendable que este se lleve a cabo al menos durante todo segundo ciclo (tomando en cuenta el alto nivel de ausentismo y las circunstancias particulares de la institución y la comunidad); de modo que las personas participantes cuenten con una continuidad del proceso que incida en la asimilación de las temáticas a tratar, y que conduzca a niveles superiores de reflexión y análisis.
- Esta práctica se enfocó en la temática de la educación sexual integral en un grupo con una cantidad de participantes definida; sin embargo, durante el desarrollo de la estrategia, fue posible visibilizar los retos de esta población y de toda la comunidad:

innumerables situaciones de vulnerabilidad, personas expuestas a la violencia, acoso, necesidad de sobrevivir. Un desafío es que lo urgente atropella a lo importante y pasa a ser desatendido. Se trata de una instancia social sobregirada: la escuela no puede dar respuesta oportuna a demandas y necesidades propiamente estructurales.

## **10. Recomendaciones**

### **A la Escuela 15 de Setiembre, docentes y equipo interdisciplinario**

- Prestar atención a los procesos psicosociales que afectan el aprendizaje, lo cual implica adoptar una mirada sistémica y estructural de los fenómenos que se gestan en la comunidad y dentro de las familias, y son trasladados a la escuela junto con la población estudiantil.
- Comprender que, así como en esta población prevalece la transgresión a las reglas de la institución, también existe transgresión a sus derechos humanos. Son niños y niñas, familias y comunidades, grupos que han sido violentados y excluidos por la sociedad y el Estado. Es fundamental reconocer las desigualdades y condiciones de vulnerabilidad que propician y fomentan la violencia.
- Se recomienda promover entre el personal espacios de capacitación, para el diálogo, el análisis y la reflexión crítica de las dinámicas emprendidas en la comunidad y en el contexto educativo. Las necesidades y problemáticas deben atenderse con una mirada contextualizada, empática, problematizadora, humanizada.
- Estudiar y reflexionar sobre el fenómeno del fracaso escolar y cómo podría estar socavando las bases de la escuela como institución y la propia labor docente, teniendo en cuenta los limitados alcances que estos profesionales perciben sobre su propia labor y los resultados en el estudiantado.
- Indagar y fomentar propuestas distintas al modelo tradicional de enseñanza, en las cuales el estudiantado participe y no se le diga qué debe pensar sobre su realidad, sino

que se le invite a pensar. La educación bancaria anula el poder creador de la persona, mientras que el concepto de la educación problematizadora promueve crear las posibilidades para su propia producción o construcción.

- Reflexionar acerca de su propia práctica docente para favorecer el cambio de actitudes y comportamientos, así como el crecimiento profesional y personal. Desmitificar la depositación de la “culpa” en el estudiantado, o en las familias, cuando las realidades que se viven en la escuela refieren a un fenómeno macrosocial y muticausal.

### **Al Ministerio de Educación Pública e instituciones del Estado**

- Realizar una profunda revisión del currículo formal y de su viabilidad, factibilidad y utilidad en contextos escolares donde las condiciones de riesgo psicosocial, la vulnerabilidad y el fracaso escolar se han mantenido. La propuesta curricular existente no siempre se ajusta a las necesidades de esta población, ni mucho menos promueve las oportunidades, apoyos, espacios y tiempos para aprender, desaprender, reaprender.
- Prestar atención, fortalecer y valorar los programas de atención integral correspondientes a escuelas en contextos vulnerables o de riesgo psicosocial. La escuela como institución del Estado, por sí misma, no puede cambiar la comunidad o el sistema, pero sí debería constituir un espacio de libertad, creatividad, seguridad, protección, cuidado, soporte y transformación; es decir, un factor protector que propicie un mejor desarrollo humano, favoreciendo el éxito escolar y personal.
- Reforzar el humanismo y constructivismo que se proponen como parte de los fundamentos filosóficos y pedagógicos de la educación costarricense, con modelos de atención más humanizados y no tan burocráticos. Con base en la premisa de que se

trabaja con una población con niveles de pobreza que se reflejan en todas las dimensiones de su vida, el colectivo estudiantil llega a la escuela con hambre de alimento, pero también de afecto, de oportunidades, de posibilidades que les permitan cubrir sus necesidades básicas y tener una vida digna.

- Evidenciar que existe una relación directa entre la salud mental y los derechos humanos. La sistemática violación de los derechos humanos más elementales a estas poblaciones afecta la salud mental individual y colectiva.
- Plantear la urgencia de que la educación sexual integral sea parte de los aprendizajes del segundo ciclo de la educación primaria, bajo un modelo integrador, crítico, humanizado, contextualizado y enfocado en la dimensión afectiva.

### **A profesionales en psicología**

- La práctica psicológica en el contexto educativo se enriquece enormemente de la constante evaluación y diagnóstico de las necesidades de la población con la que se trabaja. Es necesario organizar nuevas intervenciones o aportes por parte de la psicología en este contexto, en las cuales resultará de suma relevancia tomar en cuenta las características particulares de la población y observar atentamente el proceso, ya que, como sucedió durante el desarrollo de esta práctica, a pesar de que se establezca una estrategia de intervención definida, esta deberá ir cambiando y acoplándose al contexto y la realidad específica de los grupos, desde una perspectiva psicosocial
- En línea con lo anterior para futuras intervenciones o prácticas, resulta decisiva la flexibilidad desde la psicología. La autorreflexión y la capacidad para reinventarse y replantear los lineamientos establecidos o planeados son imprescindibles, ya que es

necesario adaptar cualquier tipo de acercamiento conforme se va avanzando en el proceso, con el fin de adaptar la práctica a la población y no al revés.

- La desigualdad social es un problema estructural que la escuela no puede remediar por sí misma. En ese sentido, resulta importante, de la mano de evitar la desmotivación y la frustración, hacer conciencia sobre los alcances de las prácticas educativas y profesionales en psicología en esos contextos, visualizar y analizar la complejidad del espacio en el que se trabaja y comprender la amplitud en el campo de acción de la psicología educativa.
- Entre otros aspectos propiamente de las sesiones de trabajo, resulta asertivo utilizar tanto el medio escrito como oral para expresarse. Insumos recomendados: material audiovisual atractivo, mensajes cortos, claros, fáciles de comprender, utilizar figuras públicas, música conocida, situaciones o casos en contextos con los que están familiarizados.
- Resulta significativo mostrar materialmente lo que las personas participantes construyen. Así pues, lo creado no solo se queda en la escucha, sino también en el papel, el cartel, la pared, la pizarra, el mural, como una forma de visualizar su empeño y su trabajo.
- Aunque requirió un gran esfuerzo, conducir a estas poblaciones a realizar procesos de análisis y reflexión profunda y crítica de sus realidades resultó complejo y precisa tiempo. Por consiguiente, se recomienda generar estos espacios en periodos más extensos; por ejemplo, al iniciar el segundo ciclo, para el desarrollo paulatino de habilidades.

## 11. Referencias bibliográficas

- Arroyo, L. (2008). *El derecho a la educación integral para la sexualidad de las y los adolescentes desde la perspectiva de género* [tesis de licenciatura, Universidad de Costa Rica].
- Ávalos Fernández, H. y Dobles Villegas, M. (2014). *Influencia de la educación para la sexualidad integral con metodología participativa en los conocimientos, prácticas y actitudes de la sexualidad en adolescentes estudiantes de décimo año del Instituto de Guanacaste. Estudio cuasiexperimental* [tesis de licenciatura, Universidad de Costa Rica].
- Calderón, A. (2018). *Desarrollo de una propuesta de educación para la salud sexual con énfasis en VIH/SIDA con estudiantes de décimo año pertenecientes a colegios de Cartago, para la promoción de la responsabilidad en la vivencia de su sexualidad.* [práctica dirigida de licenciatura, Universidad de Costa Rica].
- Campos, A. y Salas, J. M. (2002). *El placer de la vida. Sexuaidad infantil y adolescente: su pedagogía a cargo de personas adultas.* Lara Segura Editores.
- Cánovas, C. (2009). Vigotsky y Freire dialogan a través de los participantes de una comunidad virtual latinoamericana de convivencia escolar. *Actualidades Investigativas en Educación*, 9, 1-30. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/9513/17932>
- Cardona, D., Ariza-Gerena, A., Gaona-Restrepo, C. y Medina-Pérez, O. (2015). Conocimientos sobre sexualidad en adolescentes escolares en la ciudad de Armenia, Colombia. *Rev. Arch Med Camagüey*, 19 (6), 568-576. <http://scielo.sld.cu/pdf/amc/v19n6/amc030615.pdf>
- Castillo, E. (2000). La fenomenología interpretativa como alternativa apropiada para estudiar los fenómenos humanos. *Investigación y Educación en Enfermería*, 18(1), 27-35. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105218294002>
- Cordero, T. y Leandro, V. (2017). *Miradas múltiples: psicología escolar en las escuelas de atención prioritaria en el sistema educativo público costarricense.* Instituto de Investigación en Educación, Universidad de Costa Rica.
- D' Antoni, M. (2009). Vigotski, desarrollo infantil y aportes para el aula costarricense. *Actualidades Investigativas en Educación*, 9, 1-15. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/9512/17929>

- Díaz, Y. (2013). *Condiciones laborales básicas de los psicólogos en servicio del Ministerio de Educación Pública*.  
[http://www.mep.go.cr/sites/default/files/condiciones\\_laborales\\_psicologos.pdf](http://www.mep.go.cr/sites/default/files/condiciones_laborales_psicologos.pdf)
- Escudero, J., González, M. y Martínez, B. (2009). El Fracaso Escolar Como Exclusión Educativa: Comprensión, Políticas Y Prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 41-64. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie50a02.pdf>
- Flasco (2015). *Sexualidad y derechos: Aportes para el trabajo con adolescentes y jóvenes*.  
[http://www.unfpa.org.uy/userfiles/publications/160\\_file1.pdf](http://www.unfpa.org.uy/userfiles/publications/160_file1.pdf)
- Freire, P. (1967). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI editores.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI editores.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI editores.
- Fuentes Matute, A. y Candela Soto, P. (2021). Escuchar las voces de la Infancia. Un cambio de perspectiva a través de la escuela. *Sociedad e Infancias*, 5 (número especial), 105-120.  
<https://revistas.ucm.es/index.php/SOCI/article/view/67810/456445655731>
- González, E., Molina, T. y Luttgés, C. (2015). Características de la educación sexual escolar recibida y su asociación con la edad de inicio sexual y uso de anticonceptivos en adolescentes chilenas sexualmente activas. *Revista Chilena de Obstetricia y Ginecología*, 80, 24-32.  
<http://www.scielo.cl/pdf/rchog/v80n1/art04.pdf>
- González, E., Molina, T., Montero, A. y Martínez, V. (2013). Factores asociados al inicio sexual en adolescentes de ambos sexos de nivel socioeconómico medio-bajo de la Región Metropolitana. *Revista Chilena de Obstetricia y Ginecología*, 78(1), 4-13.  
<http://www.scielo.cl/pdf/rchog/v78n1/art02.pdf>
- González-Monteagudo, J. (2007). La pedagogía crítica de Paulo Freire: contexto histórico y biográfico. *Anuario Pedagógico*, 11, 53-64.
- Gurises Unidos. (2010). *Apuntes para el trabajo en sexualidad desde los enfoques de género, derechos y diversidad*.  
<http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/Apuntes%20para%20el%20trabajo%20en%20sexualidad%20desde%20los%20enfoques%20de%20g%C3%A9nero,%20derechos%20y%20diversidad.pdf>

- Hernández, Z., Bravo, E., López, P., Águila, N. y Cepero. L. (2015). Efectividad del programa psicoeducativo de educación sexual y salud reproductiva. *Revista Cubana de Enfermería*, 31(1), 3-18. <http://scielo.sld.cu/pdf/enf/v31n1/enf02115.pdf>
- IPPF. (2010). *Framework for Comprehensive Sexuality Education (CSE)*. [http://www.ippf.org/sites/default/files/ippf\\_framework\\_for\\_comprehensive\\_sexualit\\_y\\_education.pdf](http://www.ippf.org/sites/default/files/ippf_framework_for_comprehensive_sexualit_y_education.pdf)
- Jiménez, R. (2014). Educación pública en Costa Rica: políticas, resultados y gasto. *Análisis*. Serie 6. <https://www.academiaca.or.cr/wp-content/uploads/2017/09/Ronulfo.2014-2.pdf>
- Lionetti, L., Cosse, I. y Zapiola, M. (2018). *La historia de las infancias en América Latina* (1.ª ed.). Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. <https://igehcs.conicet.gov.ar/wp-content/uploads/sites/104/2019/03/La-historia-de-las-infancias.pdf>
- Madrigal, Y. y Molina, C. (2015). *Propuesta de un manual cognitivo-conductual-emocional de psicoeducación sexual integral dirigida a madres y padres de niños y niñas entre 0 y 12 años que presentan síndrome de Down* [tesis de licenciatura, Universidad de Costa Rica].
- Ministerio de Educación Pública. (2004). *Transversalidad en el currículo educativo costarricense*. <http://mep.janium.net>
- Ministerio de Educación Pública. (2017). *Compendio de las ofertas y servicios del Sistema Educativo Costarricense*. <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/page/adjuntos/compendiomep-2016dpi.pdf>
- Ministerio de Salud. (2016). *II Encuesta Nacional de Salud Sexual y Reproductiva: Informe de resultados* (1.ª ed.). [http://www.adc-cr.org/pdf/Informe-2daEncuesta\\_SSSR.pdf](http://www.adc-cr.org/pdf/Informe-2daEncuesta_SSSR.pdf)
- Municipalidad de Santiago. (2016). *100 Preguntas Sobre Sexualidad Adolescente*. <http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/100-Preguntas-Sobre-Sexualidad-Adolescente.pdf>
- Murillo, M. (2007). *Cómo enseñar sexualidad*. Editorial Pax.
- Obando Leiva, W. (2012). *Estrategia de expresión artística para la promoción de una sexualidad integral con adolescentes de un colegio público del Área Metropolitana* [tesis de maestría, Universidad de Costa Rica].

- Olivera, C., Bestard, A., Fell, L., Brizuela, S. y Bujardón, A. (2014). Estrategia educativa sobre sexualidad sana en adolescentes. *Humanidades Médicas*, 14(3), 629-645. <http://scielo.sld.cu/pdf/hmc/v14n3/hmc05314.pdf>
- Oros, L., Menghi, M., Richaud, M., y Ghiglione, M. (2015). Educar en medios socialmente vulnerables: El valor de la capacitación docente. Contextos Educativos. *Revista de Educación*, 0(18), 79-92. <https://doi.org/10.18172/con.2626>.
- Ortega, P. (2009). La Pedagogía Crítica: Reflexiones en torno a sus prácticas y sus desafíos. *Pedagogía y Saberes*, 31, 26-33. <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/viewFile/659/651>
- Pomares, K. (2011). *Actitudes de docentes frente a las diferentes formas de expresión sexual de estudiantes de 2º ciclo en la Escuela Bº La Cruz, Liberia-Guanacaste* [tesis de licenciatura, Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica].
- Ramírez, D. (2013). *Propuesta de un manual cognitivo conductual emocional para la prevención primaria del VIH en adolescentes de 13 a 15 años de edad* [tesis de licenciatura, Universidad de Costa Rica].
- Reeder, H. (2011). *La praxis fenomenológica de Husserl*. Editorial San Pablo.
- Rodríguez, A., Sanabria, G., Contreras, M. y Perdomo, B. (2013). Estrategia educativa sobre promoción en salud sexual y reproductiva para adolescentes y jóvenes universitarios. *Revista Cubana de Salud Pública*, 39(1), 161-174. <http://www.scielosp.org/pdf/rcsp/v39n1/spu15113.pdf>
- Romero, C. (2002). Reflexión del docente y pedagogía crítica. *Laurus*, 8(14), 92-104. <http://www.redalyc.org/pdf/761/76111334007.pdf>
- Saborío, G., González, A. y Jiménez, A. (2017). *Informe Final: Devolución resultados de Clima Laboral en la Escuela 15 de Setiembre*. Universidad de Costa Rica.
- Solano, A. y Ugalde, J. (2014). *Conocimientos, actitudes y prácticas que adolescentes jóvenes, entre 12 y 14 años, poseen respecto al inicio de la vida sexual* [tesis de licenciatura, Universidad de Costa Rica].
- Unesco. (2010). *Orientaciones Técnicas Internacionales sobre Educación en sexualidad. Enfoque basado en evidencia orientado a escuelas, docentes y educadores de la salud*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001832/183281s.pdf>

- Unesco. (2014). *Educación Integral de la Sexualidad: Conceptos, Enfoques y Competencias*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002328/232800s.pdf>
- UNFPA. (2011). *XX Técnicas grupales para el trabajo en sexualidad con-adolescentes y jóvenes*. [http://www.unfpa.org.uy/userfiles/publications/56\\_file1.pdf](http://www.unfpa.org.uy/userfiles/publications/56_file1.pdf)
- UNFPA. (2014). *Directrices operacionales del UNFPA para la educación integral de la sexualidad*. [http://www.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/UNFPA\\_OperationalGuidanceREV\\_ES\\_web.pdf](http://www.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/UNFPA_OperationalGuidanceREV_ES_web.pdf)
- UNFPA. (2015a). *10 Mitos Sobre la Educación Sexual Integral*. <http://www.unfpa.org.pe/publicaciones/publicacionesperu/UNFPA-10-Mitos-y-Verdades-ESI.pdf>
- UNFPA. (2015b). *La evaluación de los programas de educación integral para la sexualidad: Un enfoque en resultados de principios de género y empoderamiento*. [https://www.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/UNFPAEvaluation\\_ES.pdf](https://www.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/UNFPAEvaluation_ES.pdf)
- Zubiría, J. (2010). *Los modelos pedagógicos*. <http://www.institutomerani.edu.co/documentos/otros/hacia-una-pedagogia-dialogante%20.pdf>

## 12. Anexos

### Anexo 1. Fórmula de Consentimiento Informado



**UNIVERSIDAD DE COSTA RICA**  
**VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN**  
**COMITÉ ÉTICO CIENTIFICO**

Teléfonos:(506) 2511-4201    Telefax: (506) 2224-9367



### **FÓRMULA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO**

(Para padres o representantes legales de personas menores de edad)

*“Estrategia de intervención psicoeducativa sobre afectividad y sexualidad dirigido a estudiantes de sexto año y aula edad de la Escuela 15 de Setiembre, desde un modelo pedagógico crítico”*

*Nombres de las practicantes:* Sandy Cordero Murillo, María Gabriela Rojas Zumbado.

*Nombre del o la participante:* \_\_\_\_\_

- A. PROPÓSITO DEL PROYECTO:** Esta investigación es realizada por estudiantes de la carrera de Psicología de la Universidad de Costa Rica para optar por el grado de Licenciatura. Se busca desarrollar una serie de sesiones de trabajo sobre la temática de afectividad y sexualidad, dirigidas a los estudiantes de sexto año y aula edad de la Escuela 15 de Setiembre.
- B. ¿QUÉ SE HARÁ?:** Las practicantes se acercarán a la comunidad y a la escuela para conocerla y entrar en contacto con el personal administrativo, docentes, estudiantes, padres, madres o encargados. Se realizarán observaciones de los grupos, entrevistas y reuniones con el personal de la escuela. Además, la Lcda. Fanny Molina, encargada del departamento de Psicología, brindará la inducción y preparación a las mismas. En un segundo momento, las practicantes indagarán lo que los estudiantes ya conocen, así como lo que desean conocer sobre la temática de afectividad y sexualidad. Esto se llevará a cabo por medio de observaciones a los grupos tanto en el aula como en

recreos y actividades mediante las cuales los estudiantes podrán plantear preguntas o temas que quieran conocer.

Contando con la información anterior, las practicantes realizarán alrededor de 10 sesiones de trabajo donde se tratarán temas relacionados con la afectividad y la sexualidad. Durante las sesiones, los temas se trabajarán por medio de juegos y dinámicas en las que los estudiantes podrán compartir sus ideas, opinar, debatir, criticar y crear nuevos aprendizajes. Una vez terminadas las sesiones, los estudiantes expresarán sus opiniones sobre las actividades, al final de cada sesión y una vez terminadas las 10 sesiones.

Al aceptar participar en este estudio, el estudiante se compromete a participar en las sesiones con las practicantes, la psicóloga y la docente a cargo y a brindar su opinión sobre el proceso; estos aportes serán tomados en cuenta para la investigación. La información obtenida será confidencial y utilizada para fines estrictamente académicos.

**C. RIESGOS:**

1. La participación en este estudio no implicará ningún riesgo para la salud física y/o mental del estudiante.
2. Si sufriera algún daño como consecuencia de las actividades mencionadas, las practicantes realizarán una referencia al profesional apropiado para que se le brinde el tratamiento necesario para su total recuperación.

**D. BENEFICIOS:** Los estudiantes tendrán la oportunidad de ser parte de un proceso de aprendizaje conjunto (“todos aprendemos de/con todos”), ajustado a su realidad y necesidades, en la temática de afectividad y sexualidad. Además, participarán en la elección de los temas, las dinámicas, juegos y en la evaluación de las sesiones a realizar. Se pretende que desarrollen habilidades para la vivencia de una sexualidad saludable.

**E.** Antes de dar su autorización para este estudio, el o la participante debe haber hablado con alguna de las practicantes: Sandy Cordero Murillo o Gabriela Rojas Zumbado, sobre este estudio y ellas deben haber contestado todas sus preguntas. Si quisiera más información más adelante, puede obtenerla llamando a Sandy Cordero Murillo al teléfono 84769611 o a Gabriela Rojas Zumbado al teléfono 84119474 de lunes a viernes de 8 a.m. a 5 p.m.

**F.** Recibirá una copia de esta fórmula firmada para su uso personal.

**G.** La participación en este estudio es voluntaria. El o la estudiante tiene el derecho de negarse a participar en cualquier momento, sin que esta decisión lo perjudique.

**H.** La participación en este estudio es confidencial, los resultados podrían aparecer en una publicación científica o ser divulgados en una reunión científica, pero de una manera anónima.



## Anexo 2. F6rmula de Asentimiento Informado



**UNIVERSIDAD DE COSTA RICA**  
**Escuela de Psicologfa**  
**COMIT6 ETICO CIENTIFICO**  
Tel6fono/Fax: (506) 2511-4201

### **F6RMULA DE ASENTIMIENTO INFORMADO**

(para ser sujeto participante)

*“Estrategia de intervenci6n psicoeducativa sobre afectividad y sexualidad dirigido a estudiantes de sexto a6o y aula edad de la Escuela 15 de Setiembre, desde un modelo pedag6gico crflico”*

Nombre de las practicantes: Sandy Cordero Murillo / Marfa Gabriela Rojas Zumbado

Nombre del/la participante:

---

**A. PROP6SITO DE LA INVESTIGACI6N:** Por medio de esta pr6ctica se busca realizar alrededor de 10 sesiones de trabajo y din6micas sobre afectividad y sexualidad con estudiantes de sexto a6o y aula edad de la Escuela 15 de Setiembre.

**B. QU6 SE HAR6:**

Se realizar6n algunas sesiones de trabajo donde se tratar6n temas relacionados con la afectividad y la sexualidad. Primero, deseamos conocer ¿de cu6les temas te gustarfa conversar o conocer m6s?, ¿qu6 dudas tienes sobre este tema?, ¿c6mo te gustarfa que sean las sesiones?, ¿qu6 tipo de juegos o actividades te gustarfa realizar? Asf, vamos a poder construir juntos las sesiones de trabajo, con temas que te interesen. Para esto:

- Escribir6s en un papel las ideas o temas que quieras que conversemos y preguntas sobre lo que te gustarfa conocer con respecto a la afectividad y sexualidad. Vamos a colocar los papelitos en un buz6n, asf nadie sabr6 lo que escribiste, solamente las practicantes podr6n leerlo cuando todos hayan entregado su papel.
- En una reuni6n, les contaremos algunas situaciones o historias por las que han pasado personas de tu edad. Despu6s, les haremos algunas preguntas a vos y a tus compa6eros sobre lo que harfan en el lugar del personaje de la historia, tu opini6n es muy valiosa.

Tomando en cuenta las ideas, preguntas y temas que escribiste o nos comentaste, tendremos 10 sesiones de trabajo, una por semana, durante dos lecciones. En este

espacio, realizaremos juegos, dinámicas, compartiremos y aprenderemos un poco más sobre el tema afectividad y sexualidad. Al final de cada sesión, conversaremos sobre que te pareció, lo que te gustó o no y lo que aprendiste con las actividades de ese día.

Al participar, es posible que en algún momento se tomen fotos y/o videos de tu trabajo, sin embargo, nadie sabrá tu nombre, ni verá tu imagen. En estas sesiones también estará presente tu maestro o maestra y en algunas ocasiones la psicóloga de la escuela.

Cuando hayamos terminado todas las sesiones, realizaremos un pequeño grupo para conversar sobre lo que te pareció todo el proceso y lo que te habría gustado que fuera diferente.

- C. **RIESGOS:** Participar en estas actividades no representa ningún riesgo para vos ni tus compañeros.

**Después de haber leído lo anterior, debes decir si estás de acuerdo en participar en este estudio**

**Sí**                       **No**

Si aceptas participar, contestarás por tu propia voluntad las preguntas que te hagan.

Si necesitas más información sobre este estudio, podés obtenerla llamando a Sandy Cordero Murillo al teléfono 8476-9611 o a Gabriela Rojas Zumbado al teléfono 8411-9474 de lunes a viernes de 8 a.m. a 5 p.m. También podés consultar sobre los Derechos de los Sujetos que participan en Proyectos de Investigación a la Dirección de Regulación de Salud del Ministerio de Salud, al teléfono 2257-2090, de lunes a viernes de 8 a.m. a 4 p.m. Si tenés otras consultas, podés hacerlas en la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad de Costa Rica al teléfono 2511-4201, de lunes a viernes de 8 am a 5 pm.

### Anexo 3. Operacionalización de categorías sobre afectividad

<b>Afectividad</b>		
<p><u>Concepto:</u> Es el eje medular de toda relación humana y del desarrollo sexual. Equilibra e integra los componentes de la sexualidad (erótico, afectivo y espiritual). Se define por los elementos que son esenciales al amor, tales como los valores de verdad, respeto, fidelidad y libertad. También incluye elementos tales como el dialogo, la responsabilidad y el desarrollo de procesos de aceptación (Murillo, 2007).</p>		
<b>Categorías</b>	<b>Actitudes</b>	<b>Indicadores</b>
Respeto	<p>Respeto propio</p> <p>Respeto las diferencias de los demás</p> <p>Respeto el cuerpo de los otros</p> <p>Respeto pensamientos u opiniones distintos al propio.</p> <p>Respeto los derechos de los demás</p>	<p>- ¿Respeto mi propia forma actuar, pensar y sentir? (<i>Independientemente de la forma de que actúen, piensen y sientan los otros</i>)</p> <p>- ¿Respeto la forma actuar, pensar y sentir de otros? (<i>Independientemente de que actúen, piensen y sientan diferente de mi</i>)</p> <p>- ¿Respeto el espacio personal de otras personas?</p> <p>- ¿Tiendo a dominar o presionar a mis compañeros para que piensen o actúen igual que yo?</p> <p>- ¿Pongo limites a otras personas cuando me irrespetan, dejando claro lo que quiero o no?</p> <p>- ¿Reconozco mis límites al interactuar con otras personas?</p>

Responsabilidad	<p>Autocuidado (salud sexual, reproductiva, física y emocional).</p> <p>Responsabilidad por las propias acciones y sus consecuencias</p> <p>Corresponsabilidad de hombres y mujeres en buenas prácticas de protección y/o detección de conductas de riesgo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Cuido de mí, de mi cuerpo? (hábitos saludables)</li> <li>- ¿Conozco cómo protegerme ante riesgo de abuso sexual?</li> <li>- ¿Conozco cómo protegerme ante una relación sexual?</li> <li>- ¿Sé cómo reaccionar cuando alguien se me acerca inapropiadamente?</li> <li>- ¿Conozco lo que puedo hacer en casos de acoso?</li> <li>- ¿Identifico algún sistema de apoyo o adulto de confianza al cual le pueda contar mis situaciones difíciles?</li> <li>- ¿Discrimino entre espacios seguros e inseguros donde me pueda encontrar en riesgo?</li> <li>- ¿Qué significa para mí ser papá o mamá antes de los 18 años? ¿A cuáles desafíos me enfrento? ¿Cómo imagino un escenario ideal para ser papá o mamá?</li> </ul>
Libertad	<p>Autonomía en la toma de decisiones.</p> <p>Reconocimiento de los derechos sexuales y reproductivos.</p> <p>Criticidad ante conductas de riesgo y frente a la presión de grupo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Tiendo a pensar como mis amigos o construyo mis propias ideas?</li> <li>- ¿Tiendo a realizar acciones porque otros me presionan?</li> <li>- ¿Qué tanto soy capaz de resistir la presión?</li> <li>- ¿Me identifico con lo que realmente me gusta o tiendo a identificarme con elementos con los cuales se identifican mis amigos?</li> <li>- ¿Considero que las personas son libres o propiedad de la pareja-madre-padre?</li> <li>- ¿Qué entiendo por libertad?</li> <li>- ¿Cómo comprendo los celos, los considero buenos o malos?</li> <li>- ¿Conozco mis derechos?</li> <li>- ¿Cuál creo que es el rol del hombre y la mujer en la sociedad? ¿Lo considero natural o impuesto?</li> </ul>

<p>Diálogo</p>	<p>Diálogo profundo con uno mismo y en relación con los otros. Manejo, expresión y claridad de emociones (Qué queremos, cómo lo queremos, cuándo lo queremos). Comunicación asertiva con adultos y pares.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Reconozco lo que me gusta y lo que no me gusta?</li> <li>- ¿Identifico elementos que me hacen sentir incomodo, molesto?</li> <li>- ¿Expreso o comunico cuando algo me gusta o no me gusta?</li> <li>- ¿Comunico lo que siento y pienso de forma clara y transparente? ¿Qué tan fácil o difícil es para mí comunicarlo? - ¿Soy asertivo?</li> <li>- ¿Sé escuchar? ¿Escucho a los otros cuando se comunican conmigo?</li> <li>- ¿Discrimino entre sentir atracción por alguien y sentirme preparado para tener un acercamiento sexual con él o ella?</li> <li>- ¿Qué es estar enamorado? ¿Reconozco este sentimiento en mí?</li> </ul>
<p>Aprecio por sí mismo y por los demás</p>	<p>Respeto y aprecio por la diversidad. Diferenciarnos, actualizarnos y lograr autonomía afectiva. Aceptación de sí mismo, del cuerpo, las cualidades y la forma de ser de cada uno. Conocer, controlar, valorar y apreciar el cuerpo. Amistad y confianza. Autoestima.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Cómo soy yo? ¿Me conozco?</li> <li>- ¿Me considero una persona importante?</li> <li>- ¿Qué es ser un buen amigo? ¿Yo soy un buen amigo?</li> <li>- ¿Confío en mis capacidades- habilidades para lograr mis metas?</li> <li>- ¿Me considero una persona en la que otros pueden confiar?</li> <li>- ¿Cómo comprendo la fidelidad?</li> <li>- ¿Qué características considero en una persona para poder confiar en ella?</li> <li>- ¿Me preocupo por el bienestar de otras personas?</li> <li>- ¿Soy capaz de ser empático, colocarme en el lugar de los otros para tratar de comprender su posición o situación?</li> <li>- ¿Me reconozco digno de amor y capaz de amar?</li> <li>- ¿Qué tan bello (a) me siento? ¿Me gusta ser como soy?</li> </ul>

Fuente: Murillo (2007), MEP (2012), Campos y Salas (2002), Municipalidad de Santiago (2016)

#### **Anexo 4. Preguntas generadoras a desarrollar durante las sesiones para la promoción de habilidades afectivas, cognitivas, sociales**

- ¿Qué pienso, qué conozco?
- ¿Qué - cómo me siento?
- ¿Qué hago si, cómo actúo cuándo?
- ¿Cómo afecta mi manera de sentir, pensar, actuar a los demás y como la manera de sentir, pensar actuar de los demás me afecta?
- ¿Qué aprendí, qué cambió o qué debería cambiar individual o socialmente en pensamientos-afectos-acciones?
- ¿Cuál es el aporte para mi vida?
- Reflexión en relación con la realidad interna ¿Qué tiene que ver esto conmigo?  
¿Cómo me influye, afecta o beneficia?
- Reflexión en relación con la realidad externa ¿Qué tiene que ver esto con los otros?  
¿Cómo influye, afecta o beneficia al otro?

## **Anexo 5. Bitácoras de las sesiones desarrolladas**

### **Sesión 1**

**Fecha:** 25 de abril del 2019

En la primera sesión se realizó la presentación oficial del proyecto con los estudiantes. Anteriormente, por medio de las maestras y la psicóloga de la institución se había explicado a los estudiantes en términos generales en qué consistía el proyecto, con el fin de que pudieran confirmar su deseo de participar o no de los talleres, por medio de un asentimiento informado.

Durante esta primera sesión se realizó inicialmente una presentación formal de las facilitadoras y del proyecto, así como el encuadre y se explicó a los participantes el funcionamiento del proceso de la práctica y de las futuras sesiones del proyecto, la duración de las mismas y el objetivo de estas. Se realizó énfasis en la participación de todos los miembros del grupo y se instó a que realizaran en todo momento cualquier pregunta o comentario que desearan, con el fin de enriquecer cada sesión.

Posterior a esta introducción, se procedió a establecer las reglas que se seguirían durante las sesiones con la participación de los estudiantes. Estas reglas fueron establecidas entre todos a partir de las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles reglas necesitamos en el aula para poder disfrutar de los talleres de la mejor manera?
- ¿Qué podemos hacer para mantener el orden?

A partir de las respuestas de los estudiantes a estas preguntas, se agruparon las respuestas en una sola lista de reglas, la cual fue leída en conjunto y aprobada por el grupo.

Una vez establecidas las reglas, se procedió a realizar una dinámica de presentación y autoconocimiento. Para esta actividad se facilitó a los estudiantes una hoja con el título “Todo sobre mí”, en la cual debían completar algunos datos personales y preguntas sobre su familia, su entorno, sus gustos y preferencias entre otros aspectos con los cuales se describirían a sí mismos.

Una vez que todos terminaron de completar los datos de esta hoja, se les indicó que debían rotar las hojas pasándolas al compañero o compañera a su derecha, y cada uno debía anotar en la parte trasera de la hoja de cada compañero o compañera mediante una palabra

o frase, algún aspecto positivo que describiera a la persona a quien pertenecía la hoja en la que estaban escribiendo.

Finalmente, cuando todos escribieron en las hojas de todos los compañeros y compañeras, se solicitó a cada uno que leyera su hoja, tanto los datos personales que escribió, como las palabras o frases escritas por sus compañeros y compañeras en la parte trasera.

En dos de los grupos de sexto grado, esta actividad resultó en algunas frases positivas para los demás, entre ellas “es un buen compañero”, “es muy inteligente”, “es una buena amiga”. Estas se presentaron en su mayoría entre grupos de amigos.

Sin embargo, a pesar de la indicación de indicar aspectos positivos, también se presentaron algunas respuestas como “es una apestosa”, “es una inmadura”, “es muy niña”, “es un demonio”. Estas respuestas se presentaron entre estudiantes que no tenían una relación tan cercana.

En el tercer grupo de sexto grado, la mayoría de las frases positivas resultaron en palabras o frases con una connotación en muchos casos sexualizada, principalmente entre las estudiantes del grupo. Entre estas respuestas predominó la frase “es una bebecita”, la cual según comentaron, hace referencia al vocabulario utilizado por algunos de los cantantes del género reggaetón que estos estudiantes escuchan y siguen. Además de esto se encontró en repetidas ocasiones las frases “es una rica”, “es una deliciosa”, “es una sexy”, a modo de elogios. Por otro lado, a modo de insulto se encontraron las frases “es una apestosa” e incluso “es una fácil”.

Finalmente, en el grupo de aula edad, el cual contaba con el menor número de participantes, se mostraron indiferentes, únicamente llenaron pocos datos de la hoja facilitada con sus datos y al momento de rotar las hojas y posteriormente compartir la información de las mismas se negaron a participar.

Una vez finalizada esta actividad en cada grupo, se procedió con el agradecimiento a todos por su participación, y se realizó la invitación a la próxima.

## **Sesión 2**

**Fecha:** 2 de mayo del 2019

En esta segunda sesión se comenzó por dar la bienvenida a los participantes, se realizó el encuadre y la introducción a la sesión.

A partir de la sesión anterior y durante las actividades realizadas para el diagnóstico y las observaciones realizadas antes de comenzar con las sesiones, fue posible notar la importancia de la música para los estudiantes que participaron en el proceso, particularmente de la música del género “reggaetón” y “trap”, ya que durante las actividades realizadas generalmente pedían permiso para poner música en sus celulares mientras completaban la información solicitada. Además, fue posible notar que entre ellos se llaman por apodos o calificativos utilizados en estas canciones, las cuales en muchas ocasiones incluyen mensajes no tan positivos, los cuales pueden no ser analizados por sus seguidores. Dado que este hecho resultó llamativo, se consultó a los estudiantes por algunas de sus canciones favoritas, con el fin de elaborar una lista que pudiera ser utilizada en una futura actividad.

Por lo anterior, en esta sesión las actividades se enfocaron en buscar que los estudiantes pudieran analizar más a fondo los mensajes de algunas de estas canciones que escuchan cotidianamente.

Para ello se realizó una actividad con varias canciones que los estudiantes mencionaron o reprodujeron durante estas actividades, y otras similares de estos mismos artistas, las cuales los participantes pudieran conocer.

En esta actividad se indicó a los participantes que debían adivinar la canción. Para ello, se dividió a cada grupo en subgrupos y se les indicó que debían elegir a un representante en cada turno. Además, se les indicó que las facilitadoras leerían fragmentos de la letra de algunas canciones y los representantes de cada subgrupo debían correr hacia las facilitadoras para tocar un objeto sonoro y decir el nombre de la canción.

En todos los turnos los representantes de todos los grupos corrieron para responder, ya que conocían todas las canciones, aunque en algunas ocasiones les tomaba unos segundos identificarlas, ya que mencionaban que no era lo mismo escuchar la canción, que escuchar que se leyera, sin embargo, todos mencionaron conocer todas las canciones, e incluso entre los mismos subgrupos en ocasiones cantaban la continuación de las canciones.

En esta actividad resultó un poco complejo mantener la disciplina del grupo ya que se mostraron muy interesados en la misma, lo cual causó que por la emoción hicieran

mucho ruido o no siguieran siempre las reglas, además, al momento en que tenían que correr, en algunas ocasiones se golpeaban o golpeaban los muebles, sin embargo, cuando esto sucedía se retomaban tanto las reglas de la actividad como las reglas establecidas durante la primera sesión y la disciplina mejoraba.

Una vez finalizada esta actividad, se procedió a realizar un análisis de las letras de algunas de estas canciones dentro de los mismos subgrupos. En esta ocasión, se brindó a cada subgrupo una hoja con la letra completa de una canción al azar para que entre todos la leyera despacio y tras haberla leído debían responder a las siguientes preguntas:

§ ¿Cuál es el mensaje de la canción, que se transmite o promueve con la letra?

§ ¿Cómo se describe a las personas en esta canción?

§ ¿Se toma en cuenta sus características, virtudes, sus cualidades, sus emociones y sentimientos, su valor como personas?

§ ¿Están de acuerdo con el mensaje que se expresa en esta canción?

Durante esta actividad en los grupos se generaron discusiones interesantes sobre como la mayoría de estas canciones hablaban principalmente sobre sexo y drogas, entre otros aspectos. Mientras discutían estas preguntas, los participantes se reían y realizaban bromas sobre el contenido de las canciones.

Posteriormente con dirección de las facilitadoras, se reprodujeron las canciones asignadas una a una, de forma pausada, para analizarlas con el grupo completo.

Una vez terminadas las canciones asignadas a todos los subgrupos, los estudiantes compartieron lo discutido en los subgrupos y brindaron sus ideas y opiniones con respecto a las canciones que se les asignaron, e incluso sobre las canciones de los demás subgrupos. En general bromearon nuevamente sobre el contenido de las canciones, las cuales reiteraban el tema del sexo, las drogas, la fiesta, la infidelidad entre otras, y la mayoría de los participantes mencionaron que, aunque las habían escuchado e incluso cantado y bailado muchas veces, no se habían detenido a analizar las frases incluidas y el significado de las mismas, y les resultó interesante cómo a pesar de saberlas de memoria, no habían notado estos aspectos anteriormente.

Finalmente, tras la discusión entre todos los participantes, se procedió a realizar un breve cierre de la sesión, la evaluación de la misma por parte de los estudiantes al igual que en todas las sesiones, y el regreso a las aulas.

### **Sesión 3**

**Fecha:** 23 de mayo del 2019

En esta tercera sesión las actividades realizadas se enfocaron en desarrollar varios conceptos importantes relacionados con la sexualidad integral y la afectividad, de modo que exista una comprensión de los mismos antes de avanzar con otras temáticas a tratar más adelante.

Por ello, en esta sesión se comenzó con un video que abarcaba varios conceptos como afectividad, género, sexo, erotismo, identidad de género, entre otros. Este video abarcaba estos conceptos brevemente y con ilustraciones y ejemplos sencillos, de modo que fuera más fácil de entender e interesante para los participantes. Algunos se mantuvieron atentos al video, sin embargo, muchos de ellos se mostraron distraídos y utilizaban el celular o conversaban mientras se proyectaba el video.

Una vez finalizado el video se realizó un breve resumen de lo que se abarcaba en este y posteriormente se dividió el grupo en subgrupos y se les facilitó una pequeña hoja y pilots para escribir. Se les indicó que, a partir del video observado y los conceptos desarrollados en este, la idea era construir entre todos los participantes de cada subgrupo un concepto de sexualidad integral en el que incluyeran estos conceptos mencionados, a partir de lo que habían entendido con el video, e incluso podían también anotar si tenían alguna duda o pregunta, o algún concepto que no les hubiera quedado del todo claro.

Una vez finalizadas las instrucciones los grupos comenzaron a discutir el procedimiento a seguir y realizaron la actividad. En uno de los grupos en el cual fue posible notar que varios de los participantes se mostraron distraídos durante el video, muchos comenzaron a mencionar que no recordaban muy bien lo mencionado en el video, por lo que solicitaron que fuera proyectado nuevamente. En este caso se proyectó el video nuevamente y esta vez se mostraron más atentos e incluso tomaron notas, las cuales utilizaron posteriormente en la construcción de su concepto de sexualidad. Una vez finalizado el tiempo para esta actividad, se solicitó a los participantes que eligieran a un representante de cada subgrupo y estos compartieron lo discutido y escrito por los subgrupos con el resto de los compañeros.

Una vez compartidos estos conceptos, se realizó un repaso de estos conceptos por medio de una presentación por parte de las facilitadoras. Por medio de este repaso se

ilustraron estos conceptos con situaciones y ejemplos más cotidianos, de acuerdo con la realidad de los participantes, de modo que se pudieran ampliar los conceptos y les resultaran más sencillos de comprender.

Posteriormente, se solicitó a cada subgrupo que definieran con sus propias palabras estos conceptos en una hoja y estos posteriormente fueron recortados y se intercambiaron con otros subgrupos. Una vez repartidos se les solicitó que asociaran los conceptos con las definiciones brindadas por sus compañeros. Finalmente se compartió por parte de cada subgrupo las definiciones brindadas por sus compañeros, y se les solicitó que brindaran su opinión sobre estas definiciones y si les cambiarían algo, sin embargo, la mayoría indicaron que estaban conformes con las definiciones, y sólo algunos agregaron algunos puntos.

Finalmente se procedió con el cierre y el agradecimiento a los estudiantes por su participación, y al igual que en las demás sesiones, se realizó el regreso a las aulas.

#### **Sesión 4**

**Fecha:** 20 de junio del 2019

A partir de las temáticas abordadas durante la sesión anterior, en esta sesión se profundizó sobre la temática de género.

Inicialmente se realizó la bienvenida y el encuadre de la sesión. A partir de estos se procedió con una breve introducción sobre la temática a tratar en la sesión y se brindaron las instrucciones para la actividad a realizar.

En esta ocasión se solicitó a los estudiantes que se dividieran en subgrupos en las distintas mesas de la biblioteca, las cuales habían sido equipadas previamente con los materiales a utilizar, entre los cuales se encontraba un pliego de papel periódico para cada mesa, revistas, periódicos, goma, tijeras y marcadores. A continuación, se indicó a los estudiantes que dividieran en dos partes el papel periódico, de modo que en una mitad realizaran un collage sobre actividades y aspectos considerados típicamente como femeninos, y en la otra mitad actividades y aspectos considerados típicamente masculinos.

Durante la elaboración de los carteles, se presentaron discusiones entre los subgrupos sobre las imágenes que debían ir en uno u otro lado del cartel. Se presentaron muchas imágenes que el subgrupo asumía inmediatamente como pertenecientes al género masculino o femenino, sin embargo, se presentaron también muchas opciones en las cuales

los estudiantes discutían que no necesariamente correspondían a uno de los lados. Incluso algunos de los subgrupos decidieron incluir un punto intermedio en el que colocaron algunas de estas imágenes, ya que no les parecía que pertenecieran a un género exclusivamente.

Estas discusiones fomentaron el análisis entre los estudiantes sobre lo que la sociedad típicamente considera masculino o femenino, y cómo no estaban de acuerdo con muchos de estos aspectos.

Una vez finalizados los carteles, se solicitó a los participantes que realizaran una breve exposición sobre las imágenes que habían incluido en cada mitad, y el motivo. A partir de estas exposiciones surgieron algunos de los argumentos que habían discutido en las mesas e incluso los integrantes de los demás subgrupos apoyaron o discutieron acerca de los argumentos de cada grupo expositor, lo cual enriqueció la conversación sobre el tema.

Finalmente, se pegaron los carteles de todos los subgrupos en la pizarra y se realizó un cierre del tema con un breve resumen sobre los aspectos discutidos durante la sesión y los aportes realizados por cada subgrupo.

Durante esta sesión, al tratarse de una actividad un poco más estructurada, todos los grupos mantuvieron la disciplina y la sesión se mantuvo tranquila. Sin embargo en uno de los grupos de sexto grado, en medio de la actividad, algunos de los estudiantes comenzaron a tirarse pequeñas bolas de papel que construían a partir de los trozos sobrantes de las imágenes que habían recortado. Inicialmente esto se mantuvo de una forma ocasional mientras continuaban con la actividad asignada, sin embargo, después de algunos minutos uno de los estudiantes arrojó uno de estos papeles a otro compañero directamente a la cara, lo cual ocasionó que este se alterara de manera repentina, se levantó de su asiento y fue directamente a golpear al compañero, lo cual ocasionó rápidamente una pelea fuerte entre ambos. Durante la misma ambos estudiantes se encontraban sumamente alterados, por lo que no atendían a instrucciones ni permitían que nadie más se acercara sin resultar lastimado. Inclusive entre golpes empujaron las mesas y sillas que tenían a su alrededor, cayeron al piso y llegaron a pelear justo en donde se ubica el equipo de computación de la biblioteca. Los demás estudiantes se levantaron de sus sillas y rodearon a estos estudiantes contemplando la pelea y fomentando los golpes entre sus compañeros. Algunos los

empujaban de un lado a otro, otros grababan videos, la mayoría reían y gritaban durante la pelea, mientras unos pocos intentaban separarlos sin éxito.

Finalmente, tras comenzar a pelear muy cerca del equipo de cómputo los demás estudiantes comenzaron a gritarles para que tuvieran cuidado. En ese momento, tras los gritos de sus compañeros ambos estudiantes volvieron levemente a percibir su entorno, además justo en ese momento llegó una de las maestras a la cual una de las facilitadoras llamó, por lo que ambos estudiantes se comenzaron a calmar poco a poco, hasta que la pelea finalizó.

Tras el enfrentamiento ambos estudiantes terminaron muy golpeados, uno de ellos incluso con una herida sangrante en los labios. Tras haber sido reprendidos por la maestra, fueron llevados a la dirección para tomar las medidas correspondientes tras lo sucedido.

Una vez terminado este episodio, fue muy difícil volver a captar la atención del grupo para volver a la actividad y finalizar los carteles, sin embargo, tras unos minutos y algunos comentarios sobre lo ocurrido se pudo finalizar la actividad sin problemas con el resto del grupo.

## **Sesión 5**

**Fecha:** 18 de julio del 2019

A raíz de lo sucedido en la sesión anterior en uno de los grupos, dado que se presentó una pelea entre dos de los participantes, se resaltó la necesidad de abarcar en esta siguiente sesión el tema de la violencia y el manejo de la ira y el enojo, ya que, aunque esta situación se presentó únicamente en uno de los grupos, la mayoría de los estudiantes de los demás grupos se enteraron de lo sucedido.

Por otro lado, a partir de lo conversado con el personal docente y de lo observado en diversas ocasiones, es importante tomar en cuenta que este tipo de actos de violencia son comunes en la institución, por lo que se decidió incluir esta temática en una de las sesiones.

Para abarcar esta temática se buscó utilizar un caso de alguna figura pública, de modo que fuera posible fomentar el interés de los participantes en la actividad. Por otro lado, se decidió utilizar un caso que se presentó en medio de un partido de fútbol, ya que es un deporte que llama la atención de los participantes.

Por esto, se utilizó inicialmente un video en el cual se presenta la escena en la que, durante un partido de fútbol, Zidane da un cabezazo a Materazzi, tras una discusión que ambos tienen durante el juego. Por la edad de los participantes la mayoría no conocía esta escena, sin embargo, al tratarse de un partido de fútbol se mostraron muy interesados.

Además de la información presentada en el video se les explicó la importancia de este partido para Zidane, y cómo los medios de comunicación informaron posteriormente que este acto se había debido a una ofensa por parte de Materazzi hacia la madre y hermana de Zidane, esto con el fin de brindar a los participantes mayor información sobre el contexto de lo ocurrido en el video. Al observar el video con esta escena incluida, los participantes se mostraron sorprendidos e incluso divertidos con la reacción del futbolista.

Una vez finalizado el video, se dividió a los participantes en tres subgrupos y se les explicó que se realizaría un “juicio” a Zidane por lo ocurrido, en el cual uno de los grupos sería la defensa, el otro grupo sería la parte acusadora y un tercer grupo sería el jurado que brindaría un veredicto sobre cuál de las dos partes ganaría el juicio, a partir de los argumentos a exponer. Para ello sacaron un papel al azar que indicaba el rol que jugaría cada grupo y se les explicó un poco más a detalle a cada uno lo que debían hacer para defender o acusar al jugador.

En todos los grupos, una vez finalizadas las instrucciones los participantes se mostraron muy interesados y realizaron carteles con los argumentos para su acusación o defensa, según fuera el caso. Finalmente, se les solicitó tanto al grupo defensor como al acusador que expusieran sus argumentos ante el jurado. Al realizar estas exposiciones fue necesario designar un expositor o expositora por subgrupo, ya que los participantes estaban muy involucrados en la actividad y hablaban todos a la vez, lo cual dificultaba el entendimiento de lo expresado.

En general, los subgrupos defensores se centraron en aspectos que justificaran la conducta de Zidane, por ejemplo, que se había sentido ofendido, que el otro jugador se lo había buscado, que era su deber defender el honor de su familia (especialmente porque se trataba de las “mujeres de su familia”, en este caso su madre y hermana), incluso muchos mencionaron que de haber estado en su lugar igualmente habrían agredido al jugador ante esta ofensa.

Por otro lado, en el caso de los grupos acusadores se centraron en aspectos que resaltarán lo negativo de este acto, por ejemplo, que era una final y un partido muy importante; que todo su equipo sufrió las consecuencias de este acto tras su expulsión, lo cual pudo haber influido para que no lograsen ganar la final; que la violencia no es la respuesta o que debió esperar a que terminara el partido para ajustar cuentas con el otro jugador; entre otros argumentos similares. Sin embargo, es importante resaltar que a la mayoría de los participantes de los grupos acusadores se les dificultó en ciertos momentos defender estos argumentos, ya que muchos concordaban más con el grupo contrario, principalmente en cuanto a que ellos habrían hecho lo mismo si ofendieran a su familia y les parecía que esta era una reacción natural o “lógica”.

Una vez que ambos grupos presentaban estos argumentos, el jurado debía tomar una decisión y dictar cuál de las partes abarcó mejores puntos o fue más convincente. Es importante resaltar que en todos los grupos el jurado eligió como ganadores a los participantes de la parte defensora, ya que todos indicaron que la acción violenta de Zidane en este partido fue motivada por la ofensa del primer jugador.

Esto resulta interesante, ya que, a pesar de que a todos los participantes se les explicó la importancia de este partido en particular, todo lo que estaba en juego y que pudo haber tenido un resultado distinto de no haber sido por este acto violento, finalmente la mayoría de los participantes coincidieron en que la reacción de Zidane fue algo esperable y “lógico” tras la ofensa de Materazzi. Además, muchos de ellos coincidieron en que igualmente lo habrían golpeado o habrían reaccionado incluso de una peor manera de haber ofendido a su familia.

## **Sesión 6**

**Fecha:** 1 de agosto del 2019

Durante las actividades de diagnóstico se solicitó a los participantes que indicaran las dudas que tenían y deseaban aclarar con respecto a la temática de sexualidad. Las respuestas obtenidas en esta actividad fueron muy variadas. Muchas de estas dudas se podían agrupar en temáticas que serían abarcadas en diversas sesiones, sin embargo, había algunas preguntas muy puntuales y/o específicas que los estudiantes realizaron y resultaban más complejas de abarcar dentro de alguna de las temáticas definidas.

Por ello, para esta sesión se trabajó con estas preguntas en particular, por lo que se realizó una actividad de preguntas variadas. Para este fin se indicó a los participantes que algunos estudiantes de otra escuela que habían participado en una actividad similar tenían algunas dudas, y esperábamos que ellos pudieran responderlas, con el fin de aclararles mejor esta información a partir de respuestas de otros estudiantes como ellos.

Ante la explicación de la actividad los participantes se mostraron ansiosos a expresar su conocimiento a otros, por lo que se mostraron dispuestos e intrigados por las preguntas que se les facilitarían.

Para proceder con las preguntas se dividió a cada grupo en varios subgrupos de acuerdo con la cantidad de estudiantes. Sin embargo, en uno de los grupos de sexto grado, una de las participantes solicitó realizar la actividad sola, ya que no quería formar parte de ningún grupo ese día. Se le instó a unirse a alguno de los grupos para que la actividad le resultara más sencilla, pero insistió, por lo que se respetó su decisión.

Una vez divididos los grupos en subgrupos, se procedió a repartir un papel al azar con tres preguntas para cada grupo, las cuales debían discutir entre los miembros de cada subgrupo y escribir las respuestas que consideraran correctas.

Mientras respondían las preguntas, los participantes discutieron acerca de los diversos temas ampliamente, y todos participaron activamente de una u otra forma en la elaboración de las respuestas.

Finalmente, se le solicitó a cada subgrupo que compartieran sus preguntas y respuestas con el resto de sus compañeros, ya que todos tenían preguntas distintas. Para esto, cada subgrupo eligió uno o varios representantes que se encargaron de leer y explicar la respuesta a cada una de las preguntas, según lo conversado en su mesa.

Al compartir las respuestas, en varias ocasiones los compañeros de otros subgrupos aportaron ideas adicionales y se logró brindar argumentos más amplios sobre los temas indicados, lo cual enriqueció los aportes para cada temática tratada.

Adicionalmente, tras compartir las respuestas de los participantes, se brindaba por cada mesa un resumen por parte de las facilitadoras con respecto a las respuestas, en el cual se abarcaba lo indicado por los participantes y de ser necesario se agregaban algunos aspectos importantes.

Por medio de esta actividad fue posible abarcar dudas puntuales de algunos de los estudiantes, de modo que la información fuera aclarada tanto para la persona que realizó la pregunta de forma anónima, como para otros compañeros que talvez tenían la misma duda y no la habían externado anteriormente. Las preguntas se brindaron a los participantes de forma textual, de modo que cada pregunta se respondiera según la duda específica externada durante las sesiones y actividades de diagnóstico.

## **Sesión 7**

**Fecha:** 8 de agosto del 2019

A partir de las entrevistas realizadas a las maestras y a la psicóloga de la institución, se insistió en que era necesario tratar el tema de las relaciones de pareja, ya que reportan que entre la población de esta comunidad y de la institución educativa dentro de la que se realizó la práctica, es muy común encontrar relaciones de pareja que se basan en un interés económico, debido a la situación económica de la mayoría de las familias de la comunidad. Al respecto, tanto las maestras como la psicóloga de la institución recalcan que es común que menores de edad, en su mayoría mujeres, tengan relaciones sentimentales con hombres mayores o con una mejor posición económica, muchas veces incluso motivadas por los mismos padres, ya que es una forma de mejorar la situación económica de la familia.

Por este motivo, para esta sesión, la temática se enfocó en las características de una “pareja ideal”, de modo que fuera posible determinar las características que resultan más importantes para la elección de una pareja.

Para la actividad de esta sesión se dividió a cada grupo en pequeños subgrupos y a cada uno de estos se les facilitó un papelógrafo grande y pilots. Una vez repartidos los materiales, se indicó a los participantes que en cada subgrupo debían elegir a una persona que se acostara sobre el papelógrafo y los demás integrantes dibujarían su silueta, y posteriormente se les brindarían instrucciones adicionales. Ante estas instrucciones los participantes se mostraron emocionados y muchos se ofrecieron a ser dibujados. Una vez elegido u representante en cada grupo, realizaron el dibujo de la silueta indicado anteriormente. Incluso, una vez realizados los dibujos, decidieron completar y personalizar los dibujos. En este momento algunos subgrupos personalizaron sus dibujos completando los rasgos faciales, agregando ropa o accesorios. Incluso en uno de los subgrupos

decidieron dibujar los genitales en su personaje, e incluso discutieron sobre el tamaño y la forma que estos debían tener.

Una vez finalizados los dibujos, se le indicó a los participantes que debían escribir por todo el papelógrafo y con la participación de todos los miembros del grupo las características que consideraban que debía tener su “pareja ideal”. Al dar esta indicación tomaron inmediatamente los pilots y comenzaron a llenar sus dibujos con muchas características. Estas incluían características físicas y emocionales, como color de ojos o de cabello, estatura, fidelidad y honestidad. También es importante tomar en cuenta que en la mayoría de los grupos se incluyeron aspectos como “que tenga dinero”, “que tenga una casa con piscina”, entre otros aspectos materiales.

Una vez completados los carteles, se solicitó a cada grupo que pasara al frente y mostraran su personaje, mientras compartían las características escritas con el resto de sus compañeros. Esto generó inhibición en algunos de los subgrupos, especialmente en el subgrupo que decidió dibujar a su personaje desnudo quienes, ante las interrogantes de sus compañeros sobre el motivo de esta particularidad, evadían la responsabilidad y decían que fue otro compañero quien lo dibujó. Conforme cada grupo iba pasando al frente se pegaban los carteles en la pizarra para que todos los compañeros pudieran observarlos y compararlos.

Una vez pegados todos los carteles al frente del aula, se señalaron las similitudes y diferencias entre las propuestas de cada subgrupo, además se solicitó a los subgrupos que entre todas esas características expuestas, eligieran en orden las 5 que consideraran más importantes en una pareja. Esta tarea les resultó un poco más compleja, ya que todos habían escrito una lista larga de características, lo cual fomentó la discusión entre los miembros de cada subgrupo para elegir únicamente 5 de estos aspectos. Una vez elegidos, fue posible notar que en todos los subgrupos se eligieron uno o varios de los aspectos materiales y físicos, y en menor cantidad los aspectos emocionales a buscar en una pareja. Por ejemplo, el que la pareja tenga dinero, fue uno de los aspectos que estuvieron presentes en la mayoría de las listas de los 5 aspectos más importantes.

Finalmente se realizó un cierre en el que llamó la atención del grupo sobre este aspecto y se abarcaron puntos importantes a tomar en cuenta al momento de elegir una

pareja y mantener una relación sentimental en la cual ambas personas se sientan felices y que se base en el respeto.

## **Sesión 8**

**Fecha:** 29 de agosto del 2019

En esta sesión se abarcó la temática del uso seguro de la información personal y redes sociales, debido a que es un recurso que los estudiantes utilizan diariamente, y aunque resulta una herramienta muy útil en la actualidad, también puede implicar ciertos riesgos. Por ello, en esta sesión se abarcaron tanto las ventajas de las redes sociales como estos riesgos que es importante identificar con el fin de que se puedan evitar.

Para abarcar esta temática se utilizó como recurso varios videos con respecto a algunos posibles casos derivados del uso de las redes sociales sin tomar las precauciones correspondientes con respecto al uso de la información personal.

En uno de estos videos se trataban las temáticas del manejo de la imagen y la información personal en redes sociales, mediante varios casos de personas que vieron su información personal o imágenes expuestas en las redes sociales por accidente o por la acción de otras personas, las cuales no deseaban que se hicieran públicas.

En otro de los videos se mostraba el caso de dos jóvenes que se conocieron por medio de las redes sociales y tras mucho tiempo de hablar por mensajes decidieron conocerse en persona, y tras mostrarse muy emocionados y definir el punto de encuentro y la ropa que llevan puesta, el video muestra que quienes llegan al parque son dos hombres adultos que eran quienes se estaban haciendo pasar por jóvenes para la otra persona. Este video en particular impactó mucho a los participantes, ya que el final les resultó inesperado tras conocer toda la historia en la que estas personas hablaban y se conocían. Además, les impresionó conocer las estadísticas presentadas en el video, en el cual se indicaba que este hecho es muy común.

Otro de los videos mostraba el caso de una chica que igualmente conoció a quien ella creía que era un muchacho de su edad, con quien acordó verse un día, sin embargo, al llegar al sitio acordado este le indica que su hermano irá a buscarla, de este modo la chica no se sorprende cuando encuentra en el parque a un muchacho mayor, quien le indica que

la llevará con su hermano, sin embargo, al llegar a su casa esto es falso y finalmente abusa de ella.

Por otro lado, se utilizó también un video en el cual se trató el tema del engaño, el chantaje, los peligros de las redes sociales y las recomendaciones para realizar un buen uso de las mismas, con el fin de utilizar todas las ventajas que estas nos brindan, sin exponerse a este tipo de riesgos o peligros.

Una vez finalizados los videos se consultó a los participantes qué les había parecido, y varios de ellos brindaron sus opiniones. En general, la mayoría expresó que les había sorprendido y que, aunque saben de muchos de estos riesgos, usualmente no se detienen a pensar que esto les puede pasar a ellos y piensan que les sucede a otras personas y en casos aislados. Sin embargo, tras ver varias de las posibles situaciones que se podrían presentar y cómo se pueden exponer a ellas muy fácilmente, mencionaron que es importante cuidar la información que se comparte en las redes sociales, y detenerse a pensar antes de realizar cualquier publicación.

Los videos utilizados sorprendieron a muchos de los participantes, ya que aunque conocían de algunos de estos posibles riesgos al compartir información en las redes sociales, mencionaron que era distinto al verlo en situaciones que se mostraban como reales y con personajes de edades similares a las suyas, quienes actuaban sin detenerse a pensar que algo así podría suceder.

Una vez finalizada la conversación, se dividió a los participantes en subgrupos y se les facilitaron materiales con los cuales se les solicitó que dibujaran las siluetas de sus dos manos y las recortaran. Una vez recortada las manos, se les indicó que escribieran en ellas recomendaciones para el uso seguro de las redes sociales y cómo evitar estos peligros que se habían abarcado anteriormente.

En general, los participantes trabajaban muy bien cuando se realizaban actividades manuales, por lo que trabajaron muy bien en esta actividad y con mucho interés realizaron los recortes de sus manos y escribieron sus recomendaciones. Una vez que todos finalizaron estas manos se utilizaron para crear un mural en una de las pizarras en la que se recopilaban todas estas recomendaciones.

## **Sesión 9**

**Fecha:** 19 de setiembre del 2019

Durante las entrevistas con las maestras y la psicóloga de la institución sobre las temáticas que consideraban que era necesario abordar durante los talleres, la mayoría coincidieron en que con esta población es importante trabajar constantemente la temática de las relaciones impropias, ya que es una situación muy común entre esta población, y que incluso en muchas ocasiones los padres fomentan estas relaciones por el beneficio económico que puede implicar para su familia el hecho de que sus hijos o hijas tengan una relación con una persona mayor y adinerada. Por otro lado, a partir de la sesión anterior se encontró que el factor económico es un factor importante para la elección de pareja dentro de esta población.

Por ello, para esta sesión se trató esta temática desde las implicaciones que este tipo de relaciones pueden tener, ya que en la sesión anterior muchos de los participantes mencionaron que el factor económico era uno de los más importantes al momento de elegir una pareja.

En esta ocasión, se utilizaron inicialmente dos videos. Uno de estos videos fue facilitado por la psicóloga de la institución, quien manifestó su interés por utilizar este video al momento de tratar esta temática. Este video es narrado por una joven un poco mayor que los participantes de la sesión, sin embargo, utiliza un lenguaje coloquial y familiar para los adolescentes, de modo que se muestra como una situación cercana y con muchos aspectos en común con lo que viven los jóvenes actualmente. En este video se narran 5 razones para no salir con una persona adulta, desde la perspectiva de una joven y sus experiencias de vida.

El segundo video narra por medio de caricaturas la definición de una relación impropia, las implicaciones de este tipo de relaciones, tanto para la persona menor de edad como para la persona adulta, y además explica brevemente algunos puntos importantes de la ley 9406 o ley de relaciones impropias.

Los participantes se mostraron interesados en los videos, los cuales eran cortos y narrados de una forma que mantuviera la atención de los estudiantes. Una vez finalizados los videos se les consultó sobre su opinión o comentarios al respecto, y varios de los participantes brindaron su opinión y además algunos manifestaron que desconocían esta ley.

Posteriormente, se procedió a dividir al grupo en subgrupos y a cada mesa se le brindó una paleta con la palabra “falso” y otra con la palabra “verdadero”. A continuación, se proyectaron varias frases con respecto a la información vista en los videos y lo comentado posteriormente sobre el tema de relaciones impropias, y ante cada frase, los participantes debían acordar dentro de sus subgrupos si esta era falsa o verdadera y levantar la paleta correspondiente.

En general, con cada frase, los miembros de cada subgrupo discutían sobre la respuesta a elegir y recordaban lo mencionado en los videos para finalmente levantar la paleta con la respuesta. Posterior a cada frase, se consultaba a cada subgrupo el motivo de su respuesta, e incluso se solicitaba la opinión de los miembros de los subgrupos que respondieron distinto y luego se proyectaba la respuesta correcta y la explicación correspondiente. De esta forma, tanto si las respuestas de los subgrupos eran correctas o incorrectas, se brindaba igualmente la justificación correspondiente y se expandía la respuesta.

Finalmente, a partir de la actividad de falso y verdadero, fue posible confirmar que los subgrupos respondieron a la mayor parte de las afirmaciones correctamente, y en el caso de las afirmaciones en las que respondieron distinto fue posible aclarar, incluso por parte de los mismos participantes de otros subgrupos, el motivo por el que la respuesta era distinta. De esta forma fue posible aclarar las dudas que los participantes pudieran tener.

## **Sesión 10**

**Fecha:** 26 de setiembre del 2019

Para la última sesión, al igual que en otras ocasiones, se comenzó por el encuadre y, aunque en la sesión anterior se mencionó a los participantes que únicamente quedaba una sesión más, en esta última se les indicó nuevamente que esta sería la última sesión y el cierre del proceso de la práctica. Ante esta información muchos se mostraron desanimados, algunos celebraron por finalizar el proceso, otros mencionaron que el proceso se les pasó rápido, otros se quejaron por tener que volver a clases en el tiempo que usualmente dedicaban a las sesiones y otros pidieron a modo de broma que se realizaran más sesiones.

En esta ocasión se realizó una dinámica para integrar de manera general todas las temáticas que se trataron a lo largo de las sesiones anteriores, y dado que en ocasiones

anteriores las actividades que incluían la competencia entre equipos dieron buenos resultados, en esta sesión se realizó una competencia por subgrupos con preguntas generales sobre las temáticas abarcadas.

Para ello se dividió a cada grupo en dos subgrupos y se proyectaban preguntas de selección única sobre diversos temas con cronómetro y se llevaba una puntuación de los aciertos de cada grupo. En cada turno, uno de los subgrupos elegía un representante para que pasara a la silla y respondiera a la pregunta. También se encontraba disponible la opción de “ayuda de los compañeros” en tres preguntas para cada subgrupo. Si el subgrupo participante respondía incorrectamente, el otro grupo tenía la oportunidad de dar la respuesta correcta y ganar el punto.

Esta actividad resultó de gran interés para los participantes, debido a la competencia entre los grupos, además al realizarse con un tiempo limitado para cada pregunta y con puntuación, los participantes realizaron su mayor esfuerzo en cada una de las preguntas. Por otro lado, todos los participantes se mantenían atentos incluso cuando no era su turno ya que, si el grupo en turno daba una respuesta incorrecta, el otro grupo podía responder.

En general, los grupos respondieron la mayoría de las preguntas correctamente, y en algunas ocasiones discutían entre los miembros del grupo cuál de las respuestas sería la correcta. Por otro lado, cuando algún grupo no acertaba la respuesta, el otro grupo por lo general respondía bien, únicamente en pocas preguntas ninguno de los dos grupos acertó.

Con cada pregunta igualmente se explicaba el motivo por el que la respuesta brindada era correcta o incorrecta, e incluso en varias ocasiones eran los mismos participantes quienes lo explicaban por su cuenta, por ejemplo, cuando el grupo en turno fallaba, el otro grupo corregía la respuesta y la justificaba.

Esta actividad fue de gran provecho ya que permitió un repaso de todas las temáticas vistas durante las sesiones, incluso las que se habían abarcado semanas atrás. Además de esto, permitió de alguna forma evaluar cuánto recordaban los participantes de lo que se había conversado en el proceso.

Una vez finalizada esta actividad, se procedió a realizar una pequeña “graduación” para los participantes, en la cual se les llamó uno por uno para entregarles un certificado de participación y agradecimiento, en conjunto con una bolsa con golosinas para compartir. Esta actividad fue bien acogida por los participantes, y una vez que todos contaban con su

certificado y su bolsita, se procedió a realizar un breve compartir como despedida, para finalmente regresar a las aulas una vez finalizado el tiempo de la sesión.

## Anexo 6. Guía para la evaluación de las sesiones

**Sesión 1**

1. ¿Qué te pareció/cómo calificarías la sesión de hoy?



2. ¿Cómo te sentiste durante esta sesión?



3. ¿Sientes que aprendiste algo importante para tu vida?



4. Elige las tres palabras que más se relacionen con la sesión de hoy?

Sexualidad	Defectos	Reglas
Estudio	Miedo	Gustos

5. Conversa con tus compañeros sobre las siguientes preguntas en relación con las temáticas abordadas durante la sesión de hoy:

¿Qué pienso sobre la sesión de hoy y las temáticas que vimos?

¿Cómo me sentí durante esta sesión?

¿Qué aprendí?, ¿cuál es el aporte para mi vida?

¿Cómo soy yo? ¿Me conozco?

¿Me gusta ser como soy?

¿Reconozco lo que me gusta y lo que no me gusta?

¿Respeto y valoro mi propia forma de ser, actuar, pensar y sentir? (Independientemente de la forma de que actúen, piensen y sientan los otros)

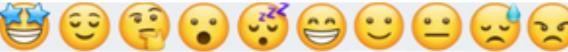
¿Respeto y valoro la forma ser, actuar, pensar y sentir de otros? (Independientemente de que actúen, piensen y sientan diferente de mí)

**Sesión 2**

1. ¿Qué te pareció/cómo calificarías la sesión de hoy?



2. ¿Cómo te sentiste durante esta sesión?



3. ¿Sientes que aprendiste algo importante para tu vida?



4. Elige las tres palabras que más se relacionen con la sesión de hoy?

Baile	Deporte	Mensaje
Estudio	Música	Análisis

5. Conversa con tus compañeros sobre las siguientes preguntas:

- ¿Qué pienso sobre la sesión de hoy y las temáticas que vimos?

- ¿Cómo me sentí durante esta sesión?

- ¿Qué aprendí?, ¿cuál es el aporte para mi vida?

- ¿Qué tiene que ver esta temática conmigo? ¿Cómo me influye, afecta o beneficia?

- ¿Qué tiene que ver esto con los otros? ¿Cómo influye, afecta o beneficia a otras personas?

- ¿Como describen estas canciones a las personas? ¿Encuentran alguna diferencia entre hombres y mujeres?

- ¿Promueven estas canciones el respeto hacia las personas?

- ¿La música que escucho influye en mi manera de pensar, sentir, actuar o en mi forma de relacionarme con los demás?

- ¿Cuando escucho la letra de una canción, reflexiono sobre el contenido de la letra?

- ¿Puede la música promover conductas de riesgo o violencia en los seres humanos?

### Sesión 3

1. ¿Qué te pareció/cómo calificarías la sesión de hoy?



2. ¿Cómo te sentiste durante esta sesión?



3. ¿Sientes que aprendiste algo importante para tu vida?



4. Elige las tres palabras que más se relacionen con la sesión de hoy?

Individuo	Respeto	Género
Reproductividad	Sexo	Desarrollo

5. Conversa con tus compañeros sobre las siguientes preguntas:

- ¿Qué pienso sobre la sesión de hoy y las temáticas que vimos?
- ¿Cómo me sentí durante esta sesión?
- ¿Qué aprendí?, ¿cuál es el aporte para mi vida?
- ¿Qué tiene que ver esta temática conmigo? ¿Cómo me influye, afecta o beneficia?
- ¿Qué tiene que ver esto con los otros? ¿Cómo influye, afecta o beneficia a otras personas?
- ¿En ocasiones las personas pensamos en sexualidad y automáticamente lo asociamos con relaciones sexuales y genitalidad? ¿Porqué?
- ¿El concepto que tengo o tenía sobre sexualidad, se parece al que construimos en el taller? ¿Ha cambiado?
- ¿Alguno de los conceptos que desarrollamos en el taller me pareció nuevo o extraño? ¿Porqué?
- ¿Algún tema que tratamos en el taller me hizo sentir incómodo? ¿Porqué?
- ¿Será importante que las personas nos comprometamos a informarnos y educarnos sobre estos temas? ¿Porqué?
- ¿Reconozco que la expresión y vivencia de la sexualidad se da de maneras diversas?

### Sesión 4

1. ¿Qué te pareció/cómo calificarías la sesión de hoy?



2. ¿Cómo te sentiste durante esta sesión?



3. ¿Sientes que aprendiste algo importante para tu vida?



4. Elige las tres palabras que más se relacionen con la sesión de hoy?

Roles	Escuela	Mensaje
Género	Música	Respeto

5. Conversa con tus compañeros sobre las siguientes preguntas:

- ¿Qué pienso sobre la sesión de hoy y las temáticas que vimos?
- ¿Cómo me sentí durante esta sesión?
- ¿Qué aprendí?, ¿cuál es el aporte para mi vida?
- ¿Qué tiene que ver esta temática conmigo? ¿Cómo me influye, afecta o beneficia?
- ¿Qué tiene que ver esto con los otros? ¿Cómo influye, afecta o beneficia a otras personas?
- ¿Cuál creo que es el rol del hombre y la mujer en la sociedad? ¿Lo considero natural o impuesto?
- ¿Por lo general me comporto como se considera que debería hacerlo un hombre/una mujer? ¿Me he cuestionado esto en algún momento?
- ¿En algún momento me he sentido limitado a pensar o actuar de cierta manera por ser hombre o mujer?
- ¿Cómo puede afectarme a mí o a otras personas los estereotipos que existen sobre hombres y mujeres?
- ¿Considero que las personas son libres de expresarse y actuar independientemente del género?

### Sesión 5

1. ¿Qué te pareció/cómo calificarías la sesión de hoy?



2. ¿Cómo te sentiste durante esta sesión?



3. ¿Sientes que aprendiste algo importante para tu vida?



4. Elige las tres palabras que más se relacionen con la sesión de hoy?

Enojo	Tristeza	Amistad
Estudio	Violencia	Justicia

5. Conversa con tus compañeros sobre las siguientes preguntas:

- ¿Qué pienso sobre la sesión de hoy y las temáticas que vimos?
- ¿Cómo me sentí durante esta sesión?
- ¿Qué aprendí?, ¿cuál es el aporte para mi vida?
- ¿Qué tiene que ver esta temática conmigo? ¿Cómo me influye, afecta o beneficia?
- ¿Qué tiene que ver esto con los otros? ¿Cómo influye, afecta o beneficia a otras personas?
- ¿Por lo general, ¿cómo resuelvo los problemas o conflictos?
- ¿Expreso o comunico cuando algo me gusta o no me gusta?
- ¿Comunico lo que siento y pienso de forma clara y transparente?
- ¿Soy asertivo?
- ¿Logro identificar y controlar mi enojo en situaciones de conflicto?
- ¿Pongo límites a otras personas cuando me irrespetan, dejando claro lo que quiero o no?
- ¿Pienso que hay justificación para el uso de la violencia en la resolución de conflictos? ¿Cuáles podrían ser las razones?
- ¿Cuáles podrían ser las consecuencias del uso de la violencia en los conflictos?

### Sesión 6

1. ¿Qué te pareció/cómo calificarías la sesión de hoy?



2. ¿Cómo te sentiste durante esta sesión?



3. ¿Sientes que aprendiste algo importante para tu vida?



4. Elige las tres palabras que más se relacionen con la sesión de hoy?

Estudios	Noviazgo	Madurez
Belleza	Embarazo	Relaciones Sexuales

5. Conversa con tus compañeros sobre las siguientes preguntas:

- ¿Qué pienso sobre la sesión de hoy y las temáticas que vimos?
- ¿Cómo me sentí durante esta sesión?
- ¿Qué aprendí?, ¿cuál es el aporte para mi vida?
- ¿Qué tiene que ver esta temática conmigo? ¿Cómo me influye, afecta o beneficia?
- ¿Qué tiene que ver esto con los otros? ¿Cómo influye, afecta o beneficia a otras personas?
- ¿Qué otras preguntas o dudas me surgen a partir de la sesión de hoy?
- ¿Reconozco dónde puedo encontrar información veraz, actualizada, fiable y segura?
- A partir de lo desarrollado en la sesión, ¿pienso que logré aportar algunos de mis conocimientos en la construcción del aprendizaje? ¿adquirir algún conocimiento nuevo?, ¿me permitió transformar o reaprender sobre lo que ya sabía?

### Sesión 7

1. ¿Qué te pareció/cómo calificarías la sesión de hoy?



2. ¿Cómo te sentiste durante esta sesión?



3. ¿Sientes que aprendiste algo importante para tu vida?



4. Elige las tres palabras que más se relacionen con la sesión de hoy?

Noviazgo                      Requisitos                      Pareja ideal  
Futuro                          Prioridades                      Análisis

5. Conversa con tus compañeros sobre las siguientes preguntas:

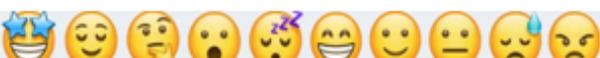
- ¿Qué pienso sobre la sesión de hoy y las temáticas que vimos?
- ¿Cómo me sentí durante esta sesión?
- ¿Qué aprendí?, ¿cuál es el aporte para mi vida?
- ¿Qué tiene que ver esta temática conmigo? ¿Cómo me influye, afecta o beneficia?
- ¿Qué tiene que ver esto con los otros? ¿Cómo influye, afecta o beneficia a otras personas?
- ¿Es importante aprender a identificar lo que esperamos o nos gustaría de una pareja?
- ¿Para mí, ¿cuáles son las características o cualidades realmente importantes en una persona, para poder mantener una relación de pareja sana?

### Sesión 8

1. ¿Qué te pareció/cómo calificarías la sesión de hoy?



2. ¿Cómo te sentiste durante esta sesión?



3. ¿Sientes que aprendiste algo importante para tu vida?



4. Elige las tres palabras que más se relacionen con la sesión de hoy?

Redes sociales                      Deporte                      Recomendaciones  
Miedo                                  Riesgos                      Amor

5. Conversa con tus compañeros sobre las siguientes preguntas:

- ¿Qué pienso sobre la sesión de hoy y las temáticas que vimos?
- ¿Cómo me sentí durante esta sesión?
- ¿Qué aprendí?, ¿cuál es el aporte para mi vida?
- ¿Qué tiene que ver esta temática conmigo? ¿Cómo me influye, afecta o beneficia?
- ¿Qué tiene que ver esto con los otros? ¿Cómo influye, afecta o beneficia a otras personas?
- ¿Por qué es importante pensar en la seguridad y protección de mi información personal?
- ¿Con qué frecuencia pienso en proteger mis datos personales? o bien ¿dudo de la información de los perfiles que visito?
- ¿Brindar información sin precaución podría generar riesgos?
- ¿Reflejan los perfiles en las redes sociales nuestra verdadera forma de ser, pensar, sentir y actuar?

### Sesión 9

1. ¿Qué te pareció/cómo calificarías la sesión de hoy?



2. ¿Cómo te sentiste durante esta sesión?



3. ¿Sientes que aprendiste algo importante para tu vida?



4. Elige las tres palabras que más se relacionen con la sesión de hoy?

Amor

Peligro

Mensaje

Futuro

Relaciones impropias

Leyes

5. Conversa con tus compañeros sobre las siguientes preguntas:

- ¿Qué pienso sobre la sesión de hoy y las temáticas que vimos?

- ¿Cómo me sentí durante esta sesión?

- ¿Qué aprendí?, ¿cuál es el aporte para mi vida?

- ¿Qué tiene que ver esta temática conmigo? ¿Cómo me influye, afecta o beneficia?

- ¿Qué tiene que ver esto con los otros? ¿Cómo influye, afecta o beneficia a otras personas?

- ¿Comprendo lo que significa una relación impropia? ¿Qué opinión tengo sobre ello?

- ¿En una relación de pareja entre un adulto y un menor de edad, hay igualdad de condiciones?

- ¿Como es la realidad? ¿Por Qué crees que se dan tantos casos de relaciones impropia?

- ¿Cuáles podrían ser las desventajas o consecuencias de estar en una relación impropia?

### Sesión 10

1. ¿Qué te pareció/cómo calificarías la sesión de hoy?



2. ¿Cómo te sentiste durante esta sesión?



3. ¿Sientes que aprendiste algo importante para tu vida?



4. Elige las tres palabras que más se relacionen con la sesión de hoy?

Anticonceptivos

Noviazgo

Embarazo

Desarrollo

Menstruación

Adolescencia

5. Conversa con tus compañeros sobre las siguientes preguntas:

- ¿Qué pienso sobre la sesión de hoy y las temáticas que vimos?

- ¿Cómo me sentí durante esta sesión?

- ¿Qué aprendí?, ¿cuál es el aporte para mi vida?

- ¿Qué tiene que ver esta temática conmigo? ¿Cómo me influye, afecta o beneficia?

- ¿Qué tiene que ver esto con los otros? ¿Cómo influye, afecta o beneficia a otras personas?

- ¿Considero que durante este proceso he aprendido cosas nuevas sobre la sexualidad?

- ¿Es útil estudiar y aprender más sobre estos temas? ¿Considero necesario seguir aprendiendo?

## **Anexo 7. Guía de preguntas para el grupo focal**

### **Temas**

- ¿Qué les parecieron los temas?
- ¿Cuáles temas les gustaron más?
- ¿Cuáles consideran más importantes?
- ¿De cuál tema hubieran querido conversar más?
- ¿Cuál no les pareció tan relevante?
- ¿Hay algún tema adicional que hubieran querido conversar?

### **Metodología y actividades**

- ¿Cuáles actividades les gustaron más?
- ¿Cuáles actividades les hubiera gustado hacer y no se hicieron?
- ¿Consideran que se deberían seguir realizando actividades similares en el futuro?

### **Espacio de trabajo**

- ¿Qué les pareció trabajar en la biblioteca?
- ¿Les hubiera gustado trabajar en otro espacio?
- ¿En cuáles otros espacios de la escuela se pueden realizar este tipo de actividades?

### **Participación de los estudiantes**

- ¿Qué opinan sobre su participación y la de sus compañeros?

### **Aprendizajes**

- ¿Qué aprendimos?
- ¿Qué opinión tienen sobre realizar este tipo de actividades en la escuela?