



**TRABAJO FIN DE GRADO  
EN MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

**EDUCACIÓN AFECTIVO-SEXUAL  
EN PERSONAS CON  
DISCAPACIDAD INTELECTUAL:  
UNA PROPUESTA DE ACTUACIÓN  
EN CONTEXTOS ESCOLARES**

*AFFECTIVE-SEXUAL EDUCATION FOR  
INDIVIDUALS WITH INTELLECTUAL  
DISABILITIES: A PROPOSAL FOR ACTION IN  
EDUCATIONAL SETTINGS*

**AUTORA**

LUCÍA MARÍN SORIGÓ

Ávila, a 25 de mayo de 2025

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TURISMO DE ÁVILA  
UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

## RESUMEN

Este Trabajo de Fin de Grado desarrolla una propuesta de intervención didáctica dirigida al alumnado con discapacidad intelectual en Educación Primaria, con el objetivo principal de ofrecer herramientas para detectar situaciones de abuso y fomentar la protección personal desde un enfoque respetuoso, adaptado y accesible. La propuesta nace a raíz de una experiencia real durante el periodo de prácticas, donde se detectaron situaciones de vulnerabilidad asociadas a la falta de herramientas para identificar límites, expresar incomodidad o pedir ayuda.

Para fundamentar esta intervención, se ha llevado a cabo una revisión exhaustiva de la literatura científica, de la normativa vigente y de diversos programas de educación afectivo-sexual ya existentes, analizando también sus principales limitaciones. Esta revisión permitió diseñar una propuesta propia, estructurada en ocho sesiones organizadas en cuatro bloques temáticos: autoconocimiento corporal, emociones, relaciones y prevención de riesgos.

Los resultados evidencian el impacto positivo de la intervención y refuerzan la necesidad urgente de abordar esta educación desde edades tempranas. Educar en afectividad, consentimiento y autocuidado no es solo una medida pedagógica, es una herramienta concreta de prevención y empoderamiento, especialmente con aquellos colectivos que históricamente han sido invisibilizados o sobreprotegidos.

*Palabras clave:* Discapacidad intelectual, prevención del abuso sexual, consentimiento, protección personal, educación afectiva.

## ÍNDICE DE CONTENIDOS

1. INTRODUCCIÓN .....	3
2. OBJETIVOS .....	5
3. DESARROLLO.....	6
3.1. Fundamentación teórica .....	6
3.1.1. <i>La educación afectivo-sexual: Concepto y fundamentos</i> .....	6
3.1.2. <i>Importancia de la educación afectivo-sexual en Educación Primaria</i> 9	
3.1.3. <i>Educación afectivo-sexual en personas con discapacidad</i> .....	11
3.1.4. <i>Metodologías y programas para la educación afectivo-sexual para personas con discapacidad en Educación Primaria</i> .....	16
3.2. Planteamiento de la propuesta .....	21
3.2.1. <i>Justificación de la propuesta</i> .....	21
3.2.2. <i>Destinatarias y contexto</i> .....	23
3.3. Propuesta.....	24
3.3.1. <i>Estructura de la propuesta</i> .....	24
3.3.2. <i>Metodología</i> .....	25
3.3.3. <i>Temporalización</i> .....	26
3.3.4. <i>Contenidos</i> .....	27
3.3.5. <i>Actividades</i> .....	29
3.3.6. <i>Evaluación consecución de competencias</i> .....	46
3.3.7. <i>Evaluación de la implementación de la propuesta</i> .....	47
4. CONCLUSIONES.....	50
5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	53
6. ANEXOS.....	58

## 1. INTRODUCCIÓN

Imagine crecer en un mundo donde todos tienen un mapa menos usted. Un mapa que indica qué zonas son seguras, qué caminos evitar, cómo pedir ayuda si se pierde. Ahora imagine que le dicen que ese mapa no lo necesita, que mejor no pregunte y que confíe en que los demás le guiarán. Esa es la realidad que viven muchos niños y niñas con discapacidad intelectual cuando nadie les habla de su cuerpo, de sus emociones o de su derecho a poner límites. Sin información, sin lenguaje, sin protección.

Este Trabajo de Fin de Grado nace precisamente para llenar ese vacío. Se presenta una propuesta didáctica para trabajar la educación afectivo-sexual con menores con discapacidad intelectual en Educación Primaria, desde un enfoque adaptado, inclusivo y preventivo. Esta propuesta parte de una convicción clara: todos los niños y las niñas, sin excepción, tienen derecho a comprender su cuerpo, expresar sus emociones y sentirse seguros en sus relaciones. Como parte del desarrollo de esta propuesta, se ha llevado a cabo una implementación inicial en un contexto real de aula, permitiendo observar su impacto en el aula y ajustar cada detalle en base a la experiencia vivida. Una intervención que no se queda en el papel, sino que cobra vida y demuestra que educar para proteger es posible.

Es urgente abordar esta temática porque los datos son contundentes y alarmantes: según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2024), una de cada cinco mujeres y uno de cada trece hombres han sufrido abuso sexual durante la infancia. Cuando se trata de personas con discapacidad, el riesgo es aún mayor: tienen entre tres y cuatro veces más probabilidades de ser víctimas de abuso que el resto de la población (UNESCO, 2021). La gran mayoría de estos casos ni siquiera se detectan o denuncian. Las víctimas no siempre saben que lo que viven es abuso, no tienen herramientas para expresarlo o no encuentran adultos preparados para escucharlas.

En muchos casos, la escuela guarda silencio. Ya sea por falta de formación, por miedo a incomodar o por prejuicios heredados, la educación afectivo-sexual sigue siendo la gran ausente en la vida de muchos menores con discapacidad intelectual. Esto no solo vulnera sus derechos, sino que los deja sin recursos frente a una realidad que sí existe y que puede tener consecuencias irreversibles.

Desde el punto de vista formativo, este trabajo aporta un enfoque innovador y necesario para la titulación de Magisterio en Educación Primaria. El futuro docente no puede limitarse a enseñar lengua, matemáticas o ciencias. Debe ser capaz de acompañar al alumnado en su desarrollo integral, detectar señales de alarma, trabajar las emociones, promover relaciones sanas y, sobre todo, prevenir el daño antes de que ocurra. La educación afectivo-sexual no es un contenido más: es una competencia vital para garantizar el bienestar, la igualdad y la seguridad del alumnado más vulnerable.

Para dar respuesta a esta realidad, este trabajo se ha planteado desde una doble perspectiva: por un lado, se presenta un análisis teórico y normativo riguroso sobre la necesidad de una educación afectivo-sexual adaptada e inclusiva; y por otro, se diseña una propuesta didáctica concreta, aplicable en el contexto escolar, que permite trabajar esta educación desde edades tempranas.

De este modo, la estructura del TFG se organiza en varios apartados. En primer lugar, se expone el marco conceptual, legal y pedagógico que justifica la intervención. A continuación, se desarrollan los objetivos generales y específicos que guían la propuesta. En tercer lugar, se presenta la intervención educativa: una secuencia de sesiones didácticas diseñadas para abordar, de forma accesible y progresiva, aspectos clave como el autoconocimiento corporal, las emociones, las relaciones y la prevención de riesgos. Finalmente, se incluyen las conclusiones y se plantean líneas de mejora y reflexión para futuras intervenciones.

Este trabajo no pretende ofrecer una solución universal, pero sí ser una llamada de atención. Una invitación a mirar donde muchos aún no miran. A poner palabras donde aún reina el silencio. A construir una escuela donde todos los niños y las niñas, también quienes presenten discapacidad, puedan crecer con dignidad, respeto y protección.

## 2. OBJETIVOS

En consonancia con las líneas expuestas en el apartado anterior, este TFG surge como una respuesta educativa ante la necesidad urgente de garantizar una educación afectivo-sexual inclusiva, adaptada y significativa para el alumnado con discapacidad intelectual en la etapa de Educación Primaria. Como se ha argumentado, la falta de intervención en este ámbito incrementa su vulnerabilidad frente a situaciones de abuso y limita su desarrollo personal, emocional y relacional.

Por ello, el objetivo general que se pretende alcanzar con este trabajo es reflexionar y analizar la importancia de la educación afectivo-sexual en el alumnado con discapacidad intelectual desde un enfoque preventivo y de derechos, para fundamentar y diseñar una propuesta didáctica adaptada que promueva su desarrollo personal, social y emocional.

De este objetivo general se derivan los siguientes objetivos específicos:

- Revisar y reflexionar críticamente sobre la literatura científica y normativa existente en relación con la educación afectivo-sexual en personas con discapacidad intelectual, así como los principales programas y modelos aplicados en el ámbito escolar.
- Diseñar una propuesta didáctica adaptada al alumnado con discapacidad intelectual que facilite el desarrollo de una educación afectivo-sexual comprensible, accesible y significativa, teniendo en cuenta sus características cognitivas, emocionales y comunicativas.
- Valorar cómo puede implementarse esta propuesta en contextos reales del aula, con el objetivo de favorecer una aplicación práctica, coherente y ajustada a las necesidades educativas.

## 3. DESARROLLO

### 3.1. Fundamentación teórica

#### 3.1.1. *La educación afectivo-sexual: Concepto y fundamentos*

La educación afectivo-sexual es un proceso formativo que incluye aspectos biológicos, psicológicos, sociales y éticos de la sexualidad humana. Según Gómez Zapiain (2000), la sexualidad no es solo algo biológico, sino también un proceso personal y social que tiene que ver con la identidad, el deseo y los sentimientos. Por eso, la educación afectivo-sexual debe verse como una herramienta fundamental para el desarrollo completo de las personas, desde la infancia hasta la vida adulta, y debe fomentar valores como el respeto, la igualdad y la autonomía.

La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2018) define la sexualidad como una parte fundamental del ser humano que está presente durante toda la vida. Incluye el sexo, la identidad y los roles de género, el placer, la intimidad, la reproducción, el erotismo y la orientación sexual. A partir de esta definición, la educación afectivo-sexual debe ayudar a desarrollar habilidades sociales y emocionales, a tomar decisiones con información y a fomentar relaciones sanas, basadas en el respeto y la igualdad.

En este sentido, la educación afectivo-sexual no solo se centra en la transmisión de conocimientos sobre anatomía y prevención de riesgos, sino que también promueve valores como la igualdad de género, el respeto a la diversidad y el desarrollo de una sexualidad libre de coerción y violencia (OMS, 2010). De acuerdo con Estruch-García et al. (2021), los programas de educación afectivo-sexual deben adaptarse a las necesidades individuales del alumnado y contemplar estrategias que favorezcan una vivencia positiva y saludable de la sexualidad.

A lo largo del tiempo la educación afectivo-sexual se ha planteado desde distintos enfoques, según cómo se entienda la sexualidad. Como explica Gómez Zapiain (2000), la forma de enseñar este tema depende del concepto que se tenga sobre él. A nivel internacional, se han utilizado varios modelos (Cuevas González, 2021; Estruch-García et al., 2021; OMS, 2021; López, 2005; Venegas, 2011):

- Modelo biomédico o reproductivo: Es uno de los más comunes y se centra en el cuerpo, los órganos sexuales, la prevención de enfermedades y embarazos, pero suele ignorar los aspectos emocionales y sociales.
- Modelo moral o religioso: Se basa en valores tradicionales y promueve la abstinencia y restringe la información sobre anticonceptivos y diversidad, lo que puede generar culpa y limitar la toma de decisiones informadas.
- Modelo de prevención de riesgos: Surge aborda la sexualidad desde la preocupación por problemas como embarazos adolescentes o las infecciones de transmisión sexual (ITS), promoviendo prácticas seguras, aunque a menudo se critica por centrarse solo en los peligros.
- Modelo biográfico y ético: Se enfoca en el desarrollo personal, el respeto, la identidad, las emociones y la igualdad, formando en valores y habilidades para la vida.
- Modelo integral: Es el modelo más completo y recomendado por organismos como la OMS y la UNESCO. Integra lo biológico, emocional, social y cultural, y busca desarrollar actitudes, valores y habilidades para vivir una sexualidad libre, responsable y respetuosa, mediante metodologías activas como juegos, dramatizaciones y debates.

A lo largo del tiempo, la educación afectivo-sexual ha experimentado una notable transformación. La educación afectivo-sexual ha sido siempre un tema importante en la formación de personas y sociedades, aunque su evolución ha estado influida por factores culturales, religiosos y científicos. Al principio, estuvo muy ligada a la moral religiosa, centrada en la castidad y la reproducción, sin considerar el afecto o el placer (Mena Hidalgo, 2019; Zemaitis, 2016).

A nivel internacional, la educación afectivo-sexual ha evolucionado significativamente con el tiempo. En el siglo XIX, con los avances en medicina, surgieron las primeras propuestas de educación sexual enfocadas en la higiene y la prevención de enfermedades, aunque desde una perspectiva muy centrada en lo biológico y en la heterosexualidad como norma (Sag Legrán, 2009). Fue a partir de mediados del siglo XX, impulsado por la revolución sexual y los movimientos por los derechos de las

mujeres y la diversidad sexual, cuando comenzó a abordarse la sexualidad desde una visión más integral y plural. En 1974, la Organización Mundial de la Salud (OMS) reconoció la sexualidad como una dimensión esencial del bienestar humano, destacando sus aspectos afectivos y sociales (OMS, 2021).

Diversos organismos internacionales han establecido la educación afectivo-sexual como un derecho humano fundamental. Por ejemplo, la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) y la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) reconocen explícitamente el derecho a recibir información sobre salud sexual y reproductiva (OMS, 2010). Además, documentos como los Estándares de Educación Sexual en Europa (OMS, 2010) han servido como referencia para implementar programas educativos en distintos países, promoviendo enfoques basados en evidencia científica, derechos humanos y equidad de género (Zemaitis, 2016).

En España, la educación afectivo-sexual se ha visto influenciada por estos avances internacionales y ha evolucionado a través de diversas leyes educativas. Inicialmente, la LOGSE (1990) introdujo esta temática en el sistema educativo español, aunque su enfoque era limitado, centrado principalmente en la biología y la prevención de riesgos. La LOE (2006) supuso un avance significativo al ampliar esta perspectiva, incorporando la igualdad de género y el respeto a la diversidad afectiva y sexual (Mena Hidalgo, 2019). Sin embargo, con la llegada de la LOMCE (2013), se experimentó un retroceso, ya que se eliminó la asignatura “Educación para la Ciudadanía”, en la cual se abordaban estas cuestiones.

Con la actual LOMLOE (2020), se recuperan y fortalecen estos contenidos, definiendo la educación afectivo-sexual como un derecho fundamental que debe trabajarse de forma transversal desde Infantil hasta Secundaria. La ley subraya la importancia del respeto a la diversidad, la igualdad de género y la prevención de la violencia de género, impulsando la formación en valores como el respeto, la empatía y la libertad. Asimismo, la Ley Orgánica 10/2022, conocida como Ley de Garantía Integral de la Libertad Sexual, refuerza estos objetivos al insistir en la importancia de educar en el consentimiento, la prevención de la violencia sexual y el respeto hacia la diversidad sexual (BOE, 2022).

Aunque existen marcos legales, la implementación de la educación afectivo-sexual en España es desigual debido a las competencias autonómicas, la falta de formación docente, resistencias sociales y diferencias territoriales. Por ello, es clave reforzar las políticas públicas, formar al profesorado y fomentar un diálogo social que facilite una aplicación equitativa y efectiva (Cuevas González, 2021; Mañas Olmo et al., 2023; Mena Hidalgo, 2019).

### *3.1.2. Importancia de la educación afectivo-sexual en Educación Primaria*

La educación afectivo-sexual en la etapa de Educación Primaria es fundamental para el desarrollo integral del alumnado. No se trata únicamente de transmitir conocimientos sobre el cuerpo y sus funciones, sino de dotar a los niños y las niñas de herramientas emocionales y sociales que les permitan establecer relaciones saludables, desarrollar su identidad y prevenir situaciones de riesgo (Fernández Cortés y Horno Goicoechea, 2021). Diversos estudios (e.g. Bolaños Espinosa et al., 2021) han demostrado que una educación afectivo-sexual adecuada en la infancia tiene un impacto positivo en la autoestima, la gestión de emociones y la construcción de valores como el respeto y la igualdad. En este sentido, la inclusión de la educación afectivo-sexual en el currículo de Educación Primaria se justifica a partir de tres pilares fundamentales: el desarrollo emocional y social en la infancia; la prevención de riesgos, como el abuso y las conductas inadecuadas; y la construcción de una identidad sana en un marco de respeto a la diversidad.

Uno de los pilares fundamentales de la educación afectivo-sexual es el desarrollo emocional y social desde las primeras etapas. Esta educación permite a los niños y las niñas reconocer y expresar sus emociones, fortalecer su autoestima y establecer relaciones sanas. Dado que la sexualidad forma parte del desarrollo humano desde la infancia, debe abordarse de forma progresiva y adaptada a cada edad (Fernández Cortés & Horno Goicoechea, 2021).

Trabajar emociones y empatía desde edades tempranas favorece vínculos más saludables y mejora la convivencia. Estudios como el de Breull-Arancibia y Agud-Morell (2023) evidencian que los programas de educación afectivo-sexual en Primaria mejoran la comunicación emocional y reducen los conflictos en el aula.

Además, esta educación contribuye a que los menores construyan una imagen positiva de sí mismos. La forma en que los adultos hablan sobre el cuerpo y los sentimientos influye en cómo los niños y las niñas se valoran. La información clara y sin prejuicios refuerza su seguridad y confianza, mientras que los mensajes basados en el miedo o el silencio pueden generar inseguridad, vergüenza y baja autoestima (Posada-Corrales et al., 2024).

Otro aspecto esencial es la prevención de estereotipos de género. Desde la infancia, los menores reciben mensajes que condicionan su comportamiento según el género, lo que limita su libertad y expresión emocional. La educación afectivo-sexual permite cuestionar estos roles impuestos y promueve la construcción de una identidad libre, autónoma y auténtica (González et al., 2022). Un enfoque basado en el respeto, la equidad y la diversidad favorece una autoestima sólida y reduce la vulnerabilidad ante el bullying y la discriminación (Posada-Corrales et al., 2024).

Asimismo, tiene un impacto positivo en la salud mental. La falta de información o los mensajes negativos pueden generar ansiedad y malestar, mientras que una educación que valora el cuerpo, las emociones y la diversidad fortalece la seguridad personal y el bienestar emocional (Bolaños Espinosa et al., 2021).

Otro pilar esencial de la educación afectivo-sexual es la prevención de riesgos como el abuso sexual, los estereotipos de género y las relaciones tóxicas. Abordar estos temas desde la infancia permite que niños y niñas conozcan sus derechos, aprendan a poner límites y construyan relaciones basadas en el respeto y la igualdad. La falta de información, en cambio, los deja más vulnerables y refuerza el miedo y el silencio, aumentando su desprotección (Fernández Cortés & Horno Goicoechea, 2021).

La prevención del abuso sexual es uno de los objetivos más urgentes. Según la OMS (OMS, 2024), una de cada cinco mujeres y uno de cada trece hombres han sufrido abuso en la infancia. La educación afectivo-sexual, cuando es integral y adaptada, ofrece a los y las menores herramientas para reconocer situaciones de riesgo, expresar sus emociones y pedir ayuda. Enseñar sobre el cuerpo, el consentimiento y el derecho a decir “no” les proporciona protección y empoderamiento (Bolaños Espinosa et al., 2021).

Además, esta educación fomenta habilidades relacionales fundamentales. Ayuda a los menores a identificar lo que sienten, a comunicarse de forma respetuosa y a establecer límites, lo que previene dinámicas de dependencia emocional, chantaje o violencia (Posada-Corrales et al., 2024). El estudio de Breull-Arancibia y Agud-Morell (2023) evidenció que el alumnado que participó en programas afectivo-sexuales mejoró su autoestima, aprendió a resolver conflictos pacíficamente y desarrolló relaciones más saludables.

Por tanto, la educación afectivo-sexual no solo previene situaciones de abuso o maltrato, sino que también fortalece el bienestar emocional del alumnado y promueve una convivencia más sana desde edades tempranas.

El último pilar fundamental que destacar de la educación afectivo-sexual es la construcción de una identidad sana y el respeto a la diversidad. La identidad personal comienza a construirse desde la infancia, y la educación afectivo-sexual juega un papel crucial en este proceso. Durante la etapa de Educación Primaria, los niños y las niñas exploran su personalidad, descubren sus gustos y establecen una imagen de sí mismos que influirá en su bienestar emocional y social (Posada-Corrales et al., 2024).

Uno de los aspectos más importantes de la educación afectivo-sexual es fomentar el respeto y la aceptación de la diversidad en género, orientación sexual, expresión e identidad. Incluir referentes diversos en el aula contribuye a normalizar distintas formas de ser y relacionarse, previniendo la discriminación y el acoso escolar (Fernández Cortés & Horno Goicoechea, 2021). Este enfoque reduce significativamente actitudes como la homofobia y la transfobia, y favorece un entorno educativo más seguro e inclusivo (Breull-Arancibia & Agud-Morell, 2023).

### *3.1.3. Educación afectivo-sexual en personas con discapacidad*

El reconocimiento de los derechos afectivo-sexuales de las personas con discapacidad supone un avance crucial hacia la dignidad, la igualdad y la inclusión. No obstante, estos derechos siguen siendo vulnerados por barreras estructurales, sociales y culturales, que refuerzan la infantilización, la sobreprotección y la invisibilización de su sexualidad, limitando su autonomía y bienestar (Posada-Corrales et al., 2024).

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) reconoce el derecho a una sexualidad plena, a formar vínculos afectivos y a tomar decisiones informadas (FRA, 2015). Este enfoque obliga a los Estados a garantizar una educación sexual adaptada, el respeto a la autodeterminación y la protección frente al abuso. Acceder a información clara y libre de prejuicios es fundamental para que las personas con discapacidad puedan conocer su cuerpo, expresar afectos y establecer relaciones sanas (Molina et al., 2022). Sin embargo, persisten discursos que niegan este derecho, reforzando una visión limitada y estereotipada.

La autodeterminación y el consentimiento informado también son derechos vulnerados con frecuencia. Muchas personas siguen sometidas a regímenes de tutela que restringen su capacidad de decisión sobre aspectos clave de su vida afectiva y sexual, y en algunos casos aún se practican esterilizaciones forzadas, a pesar de estar prohibidas (García Vicente & Mercado, 2010; FRA, 2015).

La violencia sexual es otra preocupación grave: las personas con discapacidad tienen entre tres y cuatro veces más riesgo de sufrir abusos, y muchas veces sus denuncias no se toman en serio (UNESCO, 2021). Esto evidencia la necesidad de crear mecanismos de denuncia accesibles y formar a profesionales para actuar con sensibilidad y eficacia.

Proteger y empoderar a este colectivo no solo implica garantizar su seguridad, sino también reforzar su capacidad para tomar decisiones, expresar emociones y ejercer su sexualidad con libertad y autonomía. Esto requiere superar las barreras existentes y avanzar hacia una educación afectivo-sexual inclusiva, con apoyos personalizados y materiales adaptados, como pictogramas, lenguaje claro o lectura fácil, que faciliten la comprensión y participación (De la Uz Pola, 2023).

Además, es clave fomentar habilidades emocionales y sociales, como la expresión de afecto, el manejo de emociones y la comprensión del consentimiento, especialmente en quienes presentan dificultades comunicativas (Molina et al., 2022). La vivencia de la sexualidad en este colectivo es diversa, por lo que la educación debe adaptarse a las experiencias y particularidades de cada persona.

Tal y como destacan Parra y Oliva (2013), la sexualidad de las personas con discapacidad no puede reducirse a estereotipos. La educación afectivo-sexual debe contemplar todas las orientaciones sexuales e identidades de género, promoviendo la diversidad y evitando modelos normativos excluyentes.

Garantizar este derecho no es una opción, sino una responsabilidad ética, legal y educativa. Avanzar en este camino es esencial para construir una sociedad que respete verdaderamente la dignidad y los derechos de todas las personas.

A pesar de los avances normativos y del creciente respaldo internacional a los derechos sexuales y reproductivos de las personas con discapacidad, su aplicación efectiva sigue enfrentándose a múltiples barreras que agravan su vulnerabilidad. Entre las principales se encuentran: el tabú social y la invisibilización de su sexualidad, la sobreprotección familiar y social, la falta de formación específica en los profesionales, las restricciones legales a la autodeterminación, y una mayor exposición a situaciones de violencia y abuso. Estas dificultades no solo perpetúan la exclusión, sino que limitan gravemente su autonomía y bienestar.

En primer lugar, la invisibilización de la sexualidad responde a un tabú social profundamente arraigado que ha negado, durante décadas, la dimensión afectivo-sexual de estas personas. Bajo creencias erróneas como que “no tienen necesidades” en este ámbito o “no están preparados” para vivirla, se les ha excluido sistemáticamente de programas de educación sexual (San José Vázquez, 2020). Esta exclusión refuerza actitudes paternalistas y prácticas de sobreprotección que frenan su desarrollo personal.

En segundo lugar, en relación con ello, la sobreprotección por parte de familias o cuidadores, muchas veces motivada por el desconocimiento o el miedo, lleva a evitar hablar de sexualidad con sus hijos e hijas con discapacidad. Esta actitud, lejos de proteger, incrementa los riesgos a los que están expuestos al privarles de herramientas para defenderse y comprender sus derechos (De la Uz Pola, 2023).

En tercer lugar, la falta de formación específica en el ámbito educativo y sanitario es otra barrera clave. Muchos profesionales no han recibido capacitación para abordar la sexualidad desde un enfoque inclusivo y de derechos, lo que genera inseguridad,

desconocimiento y escasa implementación de programas adaptados (Molina et al., 2022).

En cuarto lugar, a ello se suman obstáculos legales que restringen la autodeterminación. En algunos contextos, las personas con discapacidad siguen sujetas a regímenes de tutela que les impiden tomar decisiones sobre su vida afectiva y sexual, como casarse, usar métodos anticonceptivos o tener hijos. Estas limitaciones refuerzan una visión de incapacidad que incrementa su dependencia (FRA, 2015).

Finalmente, su mayor vulnerabilidad frente a la violencia y el abuso sexual es una consecuencia directa de todas las barreras anteriores. La falta de información, la dependencia de terceros y la ausencia de espacios seguros las coloca en situación de alto riesgo. Según la UNESCO (2021), las personas con discapacidad tienen entre tres y cuatro veces más probabilidades de sufrir abuso sexual que el resto de la población. Por ello, la educación afectivo-sexual se convierte en una herramienta esencial para dotarlas de conocimientos y recursos que les permitan identificar, rechazar y denunciar estas situaciones.

Para avanzar hacia una educación afectivo-sexual verdaderamente inclusiva, destacan cinco estrategias fundamentales: la adaptación de contenidos, metodologías y materiales a las capacidades de cada persona, mediante apoyos visuales y experiencias prácticas; la formación específica del personal educativo, sanitario y de apoyo, así como de las familias; la creación de entornos educativos y comunitarios seguros e inclusivos; y el impulso institucional mediante leyes que garanticen el derecho a una educación sexual adaptada. Estas medidas deben guiarse por los principios de equidad, autodeterminación y respeto a la diversidad.

Un elemento esencial de esta adaptación es la personalización del aprendizaje. El uso de metodologías accesibles, como lectura fácil, pictogramas o materiales visuales, permite una mejor comprensión de contenidos relacionados con el cuerpo, las emociones y las relaciones interpersonales (De la Uz Pola, 2023). Además, es importante que el aprendizaje se base en experiencias reales, a través de dinámicas, juegos y actividades prácticas que fomenten la participación activa y significativa.

También es fundamental la implicación de los profesionales y las familias. La formación específica al profesorado, terapeutas, cuidadores y familiares debe orientarse a superar el miedo o los prejuicios, favoreciendo una actitud de acompañamiento respetuoso y potenciando la autonomía personal (Molina et al., 2022). Solo desde una comunidad educativa y familiar comprometida es posible generar espacios seguros donde las personas con discapacidad puedan explorar y vivir su sexualidad de forma libre, sana y responsable.

Igualmente, los entornos físicos y sociales donde viven y aprenden deben ser inclusivos y protectores. Las escuelas, centros de atención y espacios comunitarios deben contar con protocolos claros frente a la discriminación, el abuso o la violencia, y ofrecer mecanismos accesibles para denunciar situaciones de riesgo y recibir apoyo (FRA, 2015). La creación de estos espacios seguros es una condición indispensable para el éxito de cualquier programa educativo en este ámbito.

Por último, desde el plano institucional, se requiere un compromiso firme que garantice la incorporación sistemática de la educación afectivo-sexual adaptada en los sistemas educativos y sanitarios. La formulación de políticas públicas y normativas que reconozcan este derecho resulta clave para garantizar el acceso equitativo a la información y prevenir situaciones de exclusión, desigualdad y abuso (UNESCO, 2021). Esta dimensión estructural es esencial para que la educación sexual deje de depender de la voluntad individual y se consolide como un derecho garantizado.

Garantizar una educación afectivo-sexual inclusiva y accesible para las personas con discapacidad requiere un enfoque que combine equidad, autodeterminación y respeto a la diversidad. No basta con ofrecer programas genéricos: es necesario adaptar los contenidos, metodologías y materiales a las necesidades específicas de cada individuo, teniendo en cuenta sus capacidades cognitivas, comunicativas y emocionales (San José Vázquez, 2020). La educación afectivo-sexual inclusiva no es un lujo ni una opción secundaria, sino un derecho fundamental que debe plasmarse en la práctica educativa diaria.

### *3.1.4. Metodologías y programas para la educación afectivo-sexual para personas con discapacidad en Educación Primaria*

La educación afectivo-sexual en personas con discapacidad intelectual debe partir de un enfoque centrado en la persona, promoviendo principios como la autodeterminación y la participación activa. En este apartado se analiza cómo se concretan estos principios a través de los objetivos y finalidades de los programas, los contenidos trabajados, las metodologías y actividades utilizadas, los recursos didácticos empleados y los procesos de evaluación. Finalmente, se abordan las principales limitaciones detectadas en su implementación, ofreciendo así una visión global y crítica de estas intervenciones en el contexto de la Educación Primaria inclusiva.

➤ **Objetivos y finalidades:**

Los programas de educación afectivo-sexual dirigidos a personas con discapacidad intelectual en Educación Primaria tienen como finalidad ofrecer una formación integral que aborde los aspectos biológicos, emocionales, sociales y éticos de la sexualidad. Se basan en un enfoque positivo y centrado en la persona, que no se limita a la prevención de riesgos, sino que promueve también el desarrollo emocional, la identidad, el placer, el respeto, la intimidad y el consentimiento (Estruch-García et al., 2021; Parra & Oliva, 2013).

Como parte del enfoque centrado en la persona, estos programas fomentan la autodeterminación, el aprendizaje adaptado y la participación activa del alumnado con discapacidad intelectual, promoviendo un aprendizaje útil y ajustado a su realidad (Parra & Oliva, 2013).

Un objetivo prioritario es la prevención del abuso sexual, fomentando desde edades tempranas la capacidad de identificar riesgos, establecer límites y pedir ayuda (ASPADEC, s.f.; Comunidad de Madrid, 2018; Plena Inclusión, s.f.).

Además, se pretende reforzar la autoestima, mejorar la comunicación emocional y fomentar una identidad positiva, libre de estereotipos. Estruch-García et al. (2021) destacan que los contenidos más habituales en estos programas incluyen el

conocimiento del cuerpo, las habilidades sociales, la asertividad sexual y la prevención del abuso, con el fin de formar personas autónomas, informadas y protegidas.

Por último, una finalidad transversal es impulsar un cambio en el entorno educativo y familiar, promoviendo una visión inclusiva y respetuosa de la sexualidad. Muchos programas incorporan sesiones formativas para familias y profesionales, con el objetivo de construir un lenguaje común y coherente, y asegurar que la educación sexual forme parte del día a día del alumnado (Principado de Asturias, 2009).

➤ Contenidos:

Los programas de educación afectivo-sexual para alumnado con discapacidad intelectual en Educación Primaria abordan una amplia variedad de contenidos desde un enfoque integral, positivo y centrado en la persona. Uno de los ejes fundamentales es el conocimiento del cuerpo, sus partes y funciones, incluyendo el respeto por las zonas íntimas y la distinción entre toques adecuados e inadecuados. Este contenido está presente en el 100% de los programas analizados por Estruch-García et al. (2021), lo que evidencia su papel prioritario.

También se trabajan aspectos relacionados con las emociones, el autoconocimiento y la identidad personal, ayudando al alumnado a identificar cómo se sienten, expresarlo adecuadamente y construir una imagen positiva de sí mismos. Asimismo, se incluyen contenidos sobre diversidad sexual y de género, promoviendo el respeto hacia distintas orientaciones e identidades (Parra & Oliva, 2013; Estruch-García et al., 2021).

Otro eje clave es el desarrollo de habilidades sociales y afectivas, como la comunicación emocional, la empatía, la asertividad y el respeto a los propios límites y los de los demás, con el fin de favorecer relaciones consensuadas y libres de violencia (Posada-Corrales et al., 2024).

La prevención del abuso sexual ocupa un lugar central. Se enseñan señales de alarma físicas, cómo identificar personas de confianza, distinguir entre secretos buenos y malos, y aplicar estrategias de autoprotección. Estos contenidos se trabajan con recursos visuales y adaptados como pictogramas, cuentos, muñecos o tarjetas (ASPADEC, s.f.; Comunidad de Madrid, 2018; Plena Inclusión, s.f.).

Además, algunos programas incluyen contenidos sobre higiene personal, intimidad, placer, uso del preservativo y prevención de ITS y embarazos, siempre adaptados al nivel de comprensión del grupo (Estruch-García et al., 2021).

En conjunto, estos contenidos no solo buscan proteger, sino también empoderar al alumnado para que puedan vivir su sexualidad con libertad, seguridad y dignidad desde la infancia y a lo largo de su desarrollo.

➤ Métodos, actividades y recursos:

Los métodos aplicados en los programas de educación afectivo-sexual para alumnado con discapacidad intelectual se basan en principios de accesibilidad, participación activa y adaptación a las necesidades individuales. Las metodologías más efectivas son aquellas que combinan el componente emocional con estrategias estructuradas, repetitivas y claras, que favorecen el aprendizaje significativo (Estruch-García et al., 2021). Como señala Posada-Corrales et al. (2024), es imprescindible que estas estrategias sean activas, lúdicas y multisensoriales, utilizando materiales visuales, de lectura fácil, pictogramas, apoyos corporales y actividades vivenciales que se ajusten al nivel de comprensión del alumnado.

Entre las actividades más utilizadas destacan el juego de roles, las dramatizaciones, los talleres sensoriales, los debates guiados y el uso de cuentos o materiales audiovisuales. Según la revisión de Estruch-García et al. (2021), el 72,7% de los programas analizados incluían dinámicas de juego, el 63,6% incorporaban debates, y el 54,5% recurrían a dramatizaciones. Estas técnicas permiten trabajar contenidos como el conocimiento del cuerpo, las relaciones interpersonales, la asertividad sexual, las habilidades sociales y la prevención del abuso de forma accesible y comprensible.

También se ha mostrado eficaz el aprendizaje por descubrimiento, como reflejan Parra y Oliva (2013), mediante el uso de tarjetas ilustradas para clasificar conductas adecuadas o inadecuadas, dramatizaciones de situaciones sociales, o juegos que promueven la toma de decisiones y la expresión emocional. Estas herramientas no solo permiten a los menores interiorizar normas y valores, sino también practicar habilidades como decir “no”, rechazar propuestas incómodas o pedir ayuda a figuras de confianza.

Los recursos didácticos empleados en estos programas son esencialmente visuales y manipulativos, pensados para facilitar la comprensión de conceptos abstractos y fomentar la participación activa. Entre ellos se encuentran dibujos, pictogramas, vídeos, cuentos, muñecos anatómicos, láminas del cuerpo humano, tarjetas con mensajes simples y aplicaciones digitales (Down España, 2021). Estas herramientas no solo hacen más accesibles los contenidos, sino que también ayudan a contextualizarlos en situaciones cotidianas, mejorando así su aplicabilidad.

Además, se fomenta el uso de dinámicas grupales que permitan al alumnado representar y ensayar situaciones reales, como aprender a expresar límites, identificar una situación incómoda o saber a quién acudir si se sienten inseguros. Tal como destacan los datos recogidos por Estruch-García et al. (2021), los programas que combinan metodologías activas y contenidos significativos muestran mayor impacto en el desarrollo de habilidades sociales, emocionales y de autoprotección.

➤ Proceso de evaluación:

La evaluación es un componente esencial de estos programas, ya que permite valorar los avances del alumnado y ajustar las intervenciones según sus necesidades. Se realiza antes, durante y después de la aplicación, adaptando los instrumentos al nivel cognitivo del alumnado. Cuando se integra de forma continua en el proceso educativo, permite mejorar la calidad de los contenidos y garantizar una intervención más eficaz (Estruch-García et al., 2021; Schaafsma et al., 2015).

Dado que se dirigen a niños y niñas con discapacidad intelectual, estas evaluaciones deben adaptarse a sus capacidades cognitivas y comunicativas. Por ello, se emplean herramientas sencillas como cuestionarios adaptados, observación directa o entrevistas individuales, que permiten recoger información de forma accesible y respetuosa con su nivel de comprensión.

Sin embargo, algunos estudios han evidenciado limitaciones metodológicas. En muchos casos, no se utilizan grupos de control, los instrumentos de evaluación carecen de fiabilidad o no se detalla el procedimiento utilizado, lo que dificulta valorar la efectividad real de los programas (Schaafsma et al., 2015, citado en Estruch-García et al., 2021).

En este sentido, los programas más eficaces son aquellos que conciben la evaluación como un proceso continuo, integrado en la intervención. Esta evaluación constante permite adaptar contenidos, metodologías y apoyos a las necesidades reales del grupo, favoreciendo así una respuesta educativa más ajustada y significativa.

➤ Limitaciones:

A pesar de los avances en el diseño de programas de educación afectivo-sexual para personas con discapacidad intelectual, su aplicación efectiva en Educación Primaria sigue enfrentando importantes limitaciones. Una de las principales es la escasa duración y continuidad de las intervenciones, que suelen reducirse a sesiones puntuales, insuficientes para un alumnado que necesita más tiempo y repetición para asimilar contenidos (Estruch-García et al., 2021). A ello se suma la falta de adaptación a la diversidad del grupo, que puede incluir estudiantes con distintos niveles de comprensión y necesidades de apoyo, dificultando la personalización de materiales y ritmos de aprendizaje (Finlay et al., 2015, citado en Estruch-García et al., 2021).

La implicación limitada del entorno familiar y escolar también reduce la eficacia de estas propuestas. Muchas familias no se sienten preparadas para tratar la sexualidad, y los centros carecen a menudo de personal formado o de planes que prioricen esta área (Ayuntamiento de Sevilla, s.f.; Plena Inclusión, s.f). Además, persiste una escasez de recursos accesibles, ya que muchos materiales siguen siendo extensos, abstractos o poco visuales. Se necesita una mayor variedad de recursos adaptados como pictogramas, cuentos, vídeos o juegos interactivos (FEAPS Canarias, 2013).

Otro obstáculo es la falta de formación específica del profesorado, que manifiesta inseguridad o desconocimiento sobre cómo abordar estos temas, lo que puede llevar a omisiones o a transmitir mensajes poco claros (Plena Inclusión, 2013). A nivel metodológico, varios programas carecen de evaluaciones rigurosas, con instrumentos poco fiables o sin explicar el desarrollo de las actividades, lo que dificulta medir su eficacia (Schaafsma et al., 2015, citado en Estruch-García et al., 2021).

En el plano sociocultural, persisten mitos y actitudes paternalistas que ven la sexualidad como un riesgo y no como una parte legítima del desarrollo personal. Esta visión perpetúa la invisibilización del tema y limita el desarrollo de habilidades de

protección y expresión emocional (Parra & Oliva, 2013). En el ámbito escolar, el currículum oculto, lo que se transmite mediante actitudes y normas no explícitas, puede contradecir los contenidos enseñados si el profesorado no actúa con coherencia y respeto (Ayuntamiento de Sevilla, s.f.).

Por último, a pesar del reconocimiento legal de los derechos sexuales y reproductivos en documentos como la Convención de la ONU (2006), en la práctica sigue existiendo una brecha entre la teoría y la realidad. El miedo, la sobreprotección o el desconocimiento por parte de las familias puede llevar a ocultar esta dimensión, reforzando la exclusión (Comunidad de Madrid, 2013; Dincat, 2019).

En definitiva, uno de los retos más urgentes es cambiar la mirada hacia una perspectiva de derechos, que reconozca la sexualidad de los niños y las niñas con discapacidad intelectual como parte de su desarrollo integral. Educar en este ámbito no es una opción, sino una responsabilidad compartida por familias, profesionales y centros educativos.

## **3.2. Planteamiento de la propuesta**

### *3.2.1. Justificación de la propuesta*

La presente propuesta de intervención tiene su origen en una situación observada durante el periodo de prácticas en un aula de PT. Durante este tiempo, se advirtieron ciertas dinámicas preocupantes en la interacción entre dos alumnas de sexto de Educación Primaria con discapacidad intelectual, integradas en un grupo ordinario, y algunos de sus compañeros. Estos ejercían una influencia notable sobre ellas, alentándolas a participar en conductas poco convencionales o llamativas, que captaban la atención del grupo y eran consideradas como motivo de entretenimiento. Las alumnas, pese a no comprender del todo el significado o las implicaciones de dichas acciones, accedían a realizarlas movidas por el deseo de pertenencia y aceptación social.

Si bien estas situaciones no parecían responder a una intencionalidad explícitamente dañina, sí evidenciaban una clara relación de desigualdad, en la que las alumnas quedaban en una posición de especial vulnerabilidad. Esta preocupación se intensifica

ante el próximo paso del alumnado a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, donde el acompañamiento suele ser menos individualizado y los riesgos asociados a este tipo de dinámicas pueden incrementarse. En este contexto, se consideró necesario diseñar una intervención educativa que proporcione a las alumnas estrategias para identificar límites personales, ejercer su derecho a rechazar conductas incómodas y pedir ayuda ante posibles situaciones de riesgo, con el fin de prevenir experiencias de manipulación, abuso o violencia sexual.

Desde el marco teórico desarrollado en este trabajo, se ha evidenciado que la educación afectivo-sexual es una herramienta clave para prevenir este tipo de situaciones, especialmente en alumnado con discapacidad intelectual, quienes presentan una mayor vulnerabilidad ante el abuso y la discriminación (Fernández Cortés & Horno Goicoechea, 2021; Posada-Corrales et al., 2024). Esta educación, cuando se adapta a las necesidades del alumnado, contribuye al desarrollo de la autoestima, la gestión emocional, la identificación de situaciones de riesgo y la capacidad para establecer relaciones basadas en el respeto y el consentimiento.

Diversos programas existentes han demostrado ser eficaces en este sentido, como "Yo también siento" (Ayuntamiento de Sevilla, s.f.) o "Sexualidades diversas" (Parra & Oliva, 2013), que abordan la sexualidad desde una perspectiva positiva, centrada en el autoconocimiento, la prevención del abuso y la expresión emocional. Estos programas comparten metodologías activas, como el juego, el role-playing y el uso de materiales visuales adaptados, que han demostrado mejorar la comprensión y la participación del alumnado con discapacidad intelectual (Estruch-García et al., 2021).

Sin embargo, también se han identificado importantes limitaciones en estos programas, muchos están dirigidos a adolescentes o adultos, no están pensados específicamente para el contexto de la Educación Primaria y, en algunos casos, se aplican de forma puntual y sin continuidad. Además, a menudo no se implican a las familias ni se coordinan con los equipos educativos de forma estable (Estruch-García et al., 2021; Plena Inclusión, s.f.). Por ello, es necesario desarrollar propuestas específicas para la etapa de Primaria que den respuesta a las necesidades concretas del alumnado con discapacidad intelectual y que se integren en el entorno escolar de manera natural y regular.

La LOMLOE (2020) reconoce la educación afectivo-sexual como un derecho y un contenido transversal que debe abordarse desde las primeras etapas educativas, promoviendo la igualdad, la inclusión y la prevención de la violencia de género. Asimismo, la Ley Orgánica 10/2022, conocida como "Ley de Garantía Integral de la Libertad Sexual", refuerza la necesidad de trabajar el consentimiento, el respeto y la prevención desde la infancia, especialmente en colectivos vulnerables.

Por tanto, esta propuesta se plantea como una intervención educativa, diseñada para responder a las necesidades afectivo-sexuales de alumnado con discapacidad intelectual en Educación Primaria. Aunque su aplicación inicial se llevará a cabo con dos alumnas concretas al final de esta etapa, el programa está diseñado con la finalidad de poder ser replicado en otros contextos y situaciones. Su finalidad es proporcionar herramientas para reconocer y expresar emociones, establecer límites personales, identificar situaciones de riesgo y reforzar la autoestima y la seguridad personal, especialmente de cara a su transición a la Educación Secundaria Obligatoria. A través de un enfoque lúdico, accesible y participativo, se pretende crear un espacio educativo donde el alumnado pueda desarrollarse con autonomía, respeto y confianza en sí mismo.

### *3.2.2. Destinatarias y contexto*

La intervención se llevará a cabo con dos alumnas de sexto de Educación Primaria que presentan discapacidad intelectual y están integradas en un aula ordinaria del centro, aunque reciben apoyos específicos en el aula de PT. Ambas han repetido un curso y, si bien esta propuesta está concebida como un programa transferible a otros contextos, su aplicación inicial se centrará en estas dos estudiantes, lo que permitirá valorar su eficacia en perfiles personales diversos.

Las alumnas presentan niveles curriculares distintos. Una de ellas sigue una adaptación curricular significativa de quinto de Primaria, mientras que la otra presenta un nivel más heterogéneo, con competencias de cuarto curso en algunas áreas y de quinto en otras. Estas diferencias también se reflejan en sus necesidades educativas específicas, especialmente en aspectos como la comprensión lectora, el manejo de ideas abstractas, la gestión emocional y la expresión de límites personales.

En cuanto a su perfil personal, una de las alumnas se muestra extrovertida y expresiva, mientras que la otra es más tímida, reservada e introvertida. Esta diversidad en los estilos personales enriquecerá la valoración de la propuesta, aunque se presta especial atención a la alumna más introvertida, por presentar mayores indicadores de vulnerabilidad ante posibles situaciones de abuso, especialmente en su futura incorporación a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. Se ha observado que esta alumna tiene más dificultades para identificar conductas inadecuadas, expresar malestar o pedir ayuda en situaciones confusas o incómodas.

La intervención se realizará en el aula de PT, en un entorno tranquilo, estructurado y seguro, que favorece la atención individualizada y la expresión emocional. Se ha decidido llevar a cabo las sesiones únicamente con las dos alumnas destinatarias, ya que este formato reduce la presión social, facilita la participación activa y permite adaptar mejor los contenidos a sus necesidades específicas. Además, se considera que ambas se sentirán más cómodas y seguras en un espacio conocido y con un grupo reducido.

El centro educativo cuenta con recursos materiales adaptados, apoyos visuales y profesionales con experiencia en atención a la diversidad, lo que facilitará la implementación del programa. Asimismo, se cuenta con la colaboración de la docente especialista en PT, quien conoce en profundidad a ambas alumnas y guiará las sesiones con un enfoque empático, cercano y respetuoso. La intervención se desarrollará con el consentimiento informado de las familias y con la aprobación de la docente responsable del aula de PT.

### **3.3. Propuesta**

#### *3.3.1. Estructura de la propuesta*

La propuesta se estructura desde un enfoque integral de la educación afectivo-sexual, basado en la revisión teórica y normativa desarrollada en este trabajo. Se prioriza un modelo educativo orientado al desarrollo de competencias personales, sociales y de autoprotección, especialmente relevantes para el alumnado con discapacidad intelectual.

Este enfoque se traduce en un objetivo general y varios objetivos específicos que guían los contenidos y actividades del programa. Estos objetivos están directamente vinculados con las necesidades detectadas en el contexto educativo y con los cuatro bloques temáticos en los que se organiza la propuesta.

Este enfoque se concreta en el siguiente objetivo general: dotar al alumnado con discapacidad intelectual de herramientas que les permitan prevenir situaciones de abuso sexual y desenvolverse con mayor seguridad en su vida personal y relacional.

A partir de este objetivo, se plantean los siguientes objetivos específicos:

- Fomentar el conocimiento y respeto del propio cuerpo, reconociendo las partes íntimas y comprendiendo la importancia de la intimidad y los límites personales.
- Desarrollar la identificación, expresión y regulación de las emociones, como base para el bienestar personal y la detección de situaciones de incomodidad o riesgo.
- Promover relaciones basadas en el respeto, la comunicación asertiva y el consentimiento, aprendiendo a establecer límites y a rechazar conductas no deseadas.
- Dotar al alumnado de estrategias de autoprotección, incluyendo la identificación de señales de alerta, la búsqueda de ayuda y el reconocimiento de personas de confianza.

### 3.3.2. Metodología

La metodología de esta propuesta se ha diseñado en base a las características del alumnado con discapacidad intelectual, teniendo en cuenta los programas y enfoques analizados previamente en el marco teórico, como los de Estruch-García et al. (2021), Parra y Oliva (2013), Plena Inclusión, Yo también siento o Sexualidades diversas, entre otros. Se han seleccionado las estrategias más eficaces y se han ajustado aspectos mejorables, como la escasa duración, la falta de adaptación a los niveles de comprensión, la ausencia de contenidos clave (consentimiento, diversidad) o la baja implicación de familias y docentes.

El enfoque metodológico es activo, participativo y vivencial, basado en el aprendizaje a través del juego, la práctica y la reflexión. Además de prevenir el abuso, se pretende reforzar la autoestima, la toma de decisiones y la vivencia segura y positiva de la sexualidad. Para ello, se emplearán materiales visuales y accesibles (pictogramas, tarjetas emocionales, historias sociales) y un lenguaje claro y no infantilizado, adaptado al nivel del grupo.

Cada sesión sigue una estructura común: acogida emocional, actividad principal y cierre reflexivo. Se incorporará la repetición intencionada de contenidos con apoyos visuales para favorecer su consolidación.

El consentimiento será un eje transversal, entendido como el derecho a decir “no” y la capacidad de expresar un “sí” libre y seguro. También se abordarán de forma continua la diversidad afectiva y sexual y la seguridad digital, mediante ejemplos cotidianos y dinámicas que permitan normalizar la diferencia e identificar riesgos.

Por último, se trabajará la idea de que cualquier persona, incluso alguien cercano, puede vulnerar los límites, y que siempre se tiene derecho a negarse, pedir ayuda y compartir lo ocurrido. Por ello, el programa integra el desarrollo emocional, las relaciones sanas y el autocuidado como elementos clave de la autoprotección.

### *3.3.3. Temporalización*

Con el fin abordar de forma estructurada los contenidos, la intervención se organiza en torno a cuatro bloques temáticos interrelacionados. A partir de estos se han diseñado once actividades distribuidas en ocho sesiones, algunas de ellas con dos actividades por su brevedad o complementariedad temática, lo que favorece una integración más coherente de los aprendizajes.

Cada sesión tendrá una duración aproximada de 45 a 60 minutos, con posibilidad de adaptación en función del ritmo y nivel de comprensión del grupo. Según diversos organismos internacionales (OMS, 2010), la educación afectivo-sexual debe trabajarse de forma progresiva, adaptada a la etapa evolutiva y distribuida en el tiempo, ya que una exposición concentrada dificulta la asimilación de contenidos.

Aunque cada sesión se centra en un bloque principal, muchas actividades abordan contenidos de otros bloques de forma transversal, lo que enriquece el aprendizaje y lo hace más significativo. Así, una actividad sobre límites personales puede incluir también el reconocimiento emocional o la toma de decisiones.

La propuesta ha sido pensada para desarrollarse a lo largo de todo el curso escolar en tres fases:

- Primer trimestre: desarrollo completo del programa con una sesión semanal durante ocho semanas.
- Segundo trimestre: repaso de contenidos clave con una actividad por bloque, ajustada a las necesidades observadas.
- Tercer trimestre: repetición completa del programa para consolidar aprendizajes y preparar al alumnado para su paso a la Educación Secundaria Obligatoria.

Sin embargo, en este caso concreto, la intervención se implementará únicamente en el tercer trimestre por cuestiones organizativas, manteniéndose la estructura y planificación original para asegurar una aplicación eficaz y coherente.

Este enfoque progresivo, junto con la repetición intencionada y el uso de materiales visuales, permite que los contenidos no se presenten de forma aislada, sino integrados y reforzados a lo largo del tiempo, facilitando así una interiorización sólida y práctica de los aprendizajes.

#### *3.3.4. Contenidos*

Los contenidos que estructuran esta propuesta de intervención, al igual que la metodología, han sido diseñados en base a un enfoque integral e inclusivo de la educación afectivo-sexual, tal como recomienda la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2010) y otras entidades internacionales y nacionales. Se han adaptado a las características cognitivas y emocionales del alumnado con discapacidad intelectual, teniendo en cuenta sus niveles de competencia curricular, estilos de aprendizaje y necesidades de protección frente a situaciones de riesgo.

Para la selección de contenidos se han tenido en cuenta diversas propuestas didácticas desarrolladas en el ámbito de la educación afectivo-sexual adaptada,

especialmente las de Estruch-García et al. (2021), Parra y Oliva (2013), Plena Inclusión (s.f.), y programas como Yo también siento (Ayuntamiento de Sevilla, s.f.) o Sexualidades diversas. A partir de estas referencias, se han definido los siguientes bloques temáticos:

**Tabla 1**

*Bloques de contenido de la propuesta didáctica:*

Bloque temático	Contenidos clave
1. Autoconocimiento corporal e intimidad	Nombrado correcto del cuerpo; zonas íntimas; respeto a la privacidad; conductas apropiadas e inapropiadas; consentimiento básico.
2. Autoestima, emociones y autorregulación	Reconocimiento y expresión de emociones; señales físicas del malestar; estrategias básicas de autorregulación; desarrollo de una autoimagen positiva.
3. Relaciones y consentimiento	Diferencia entre afecto, amistad, enamoramiento y abuso; comunicación asertiva; expresión de deseos y límites; toma de decisiones informadas.
4. Prevención de riesgos y autoprotección	Reconocimiento de señales de alerta; secretos buenos y malos; identificación de personas de confianza; estrategias para pedir ayuda y protegerse ante situaciones de riesgo.

*Nota:* Tabla de elaboración propia.

Las competencias generales que se pretenden alcanzar con esta propuesta están alineadas con el perfil de salida del alumnado de Educación Primaria, y con el desarrollo de competencias clave como la competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA), la competencia ciudadana (CC), la competencia en comunicación lingüística (CCL) y, de forma transversal, la competencia digital (CD). Estas competencias se concretan en aprendizajes relacionados con la autoestima, la

gestión emocional, el respeto a los límites personales, el consentimiento y la autoprotección.

Además, los contenidos abordados en cada bloque temático se vinculan con diversas áreas del currículo oficial, como Ciencias de la Naturaleza, Educación Física, Educación en Valores Cívicos y Éticos, Lengua Castellana y Matemáticas (bloque F), desde donde también se abordan cuestiones relacionadas con el bienestar emocional, la conciencia corporal, la convivencia, la diversidad y los derechos personales. Esta vinculación se detalla en el Anexo 1.

### 3.3.5. Actividades

*Bloque 1: Autoconocimiento corporal e intimidad*

SESIÓN 1
<b>Actividad 1: “Nuestro cuerpo”</b>
<p><b>OBJETIVOS DIDÁCTICO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar las partes íntimas del cuerpo</li> <li>- Comprender el carácter privado de las partes íntimas.</li> <li>- Aprender pautas básicas de autoprotección.</li> </ul>
<p><b>TEMPORALIZACIÓN</b></p> <p>Tiempo total: 45-60 min</p>
<p><b>DESARROLLO</b></p> <p>La sesión se centra en la lectura guiada de la historia social “Las partes íntimas” (ARASAAC, 2023), elaborada en formato pictográfico para niñas con necesidades educativas especiales. Tras una breve introducción sobre el cuerpo y la intimidad, la docente presenta la historia, mostrando las imágenes y leyendo en voz alta, con pausas para comentar, lanzar preguntas adaptadas y observar las reacciones del grupo.</p> <p>Durante la lectura se exploran conocimientos previos sobre el cuerpo, las partes íntimas y la privacidad, identificando también los conceptos que será necesario reforzar en</p>

futuras sesiones. La historia utiliza términos anatómicos correctos (como “vagina” o “pecho”) y plantea tanto situaciones adecuadas (como revisiones médicas) como conductas inadecuadas, incluso protagonizadas por personas cercanas, para dejar claro que nadie debe ver ni tocar las partes íntimas sin permiso.

También se introducen estrategias básicas de autoprotección (decir “no”, gritar, correr, pedir ayuda), que se comentan y refuerzan a lo largo de la sesión. La participación es activa, abierta y respetuosa, animando a las alumnas a expresar pensamientos, emociones y experiencias personales. La actividad finaliza con una puesta en común en la que se consolidan los mensajes principales: el derecho a decidir sobre el propio cuerpo, el valor de la intimidad y la importancia de la seguridad y el respeto.

### **JUSTIFICACIÓN PEDAGÓGICA**

La historia social permite introducir de forma accesible los conceptos de intimidad, consentimiento y autoprotección, esenciales para prevenir el abuso. Su formato en pictogramas favorece la comprensión y la retención en alumnado con discapacidad intelectual (De la Uz Pola, 2023). El uso de vocabulario anatómico adecuado mejora la capacidad de comunicar situaciones de riesgo (Molina et al., 2022; San José Vázquez, 2020), y la inclusión de agresores cercanos amplía la conciencia del riesgo y refuerza el derecho a decir “no” y pedir ayuda.

### **RECURSOS**

- Materiales: Historia social “Las partes íntimas” (ARASAAC, 2023), (Anexo 2).
- Humanos: Docente especialista en Pedagogía Terapéutica.
- Espaciales: Aula de PT.

## SESIÓN 2

### Actividad 2: “Yo decido: bien o mal”

#### OBJETIVOS DIDÁCTICO

- Favorecer la toma de decisiones personales ante situaciones relacionadas con la intimidad y el respeto al cuerpo.
- Desarrollar el juicio moral y el pensamiento crítico ante conductas inadecuadas.
- Reforzar el reconocimiento del consentimiento y de los límites personales.

#### TEMPORALIZACIÓN

Tiempo total: 45-60 min

#### DESARROLLO

Esta actividad da continuidad a la sesión anterior, avanzando hacia la identificación de conductas apropiadas e inapropiadas en situaciones cotidianas. Para ello, se emplean tarjetas visuales adaptadas que describen diversas situaciones en primera persona, favoreciendo la conexión emocional con las alumnas.

La dinámica se organiza en torno a dos cartulinas: una verde para situaciones adecuadas y una roja para las inadecuadas. De forma conjunta, las alumnas leerán cada tarjeta, decidirán si la conducta está bien o mal y la colocarán en la cartulina correspondiente, explicando su elección con apoyo de la docente si es necesario.

Las situaciones han sido específicamente adaptadas a su realidad, excluyendo elementos infantilizados y añadiendo ejemplos relacionados con espacios como la calle, el transporte público o las redes sociales, anticipando contextos en los que contarán con menor supervisión adulta.

Aunque inicialmente se trabaja en pareja, si se detecta un desequilibrio en la participación, la dinámica se ajustará para asegurar la intervención individual y equitativa de cada alumna. Durante toda la actividad, la docente acompaña la reflexión, clarifica dudas y refuerza conceptos clave como el respeto, la intimidad y el derecho a decir “no”.

La sesión finaliza con una puesta en común sobre lo aprendido y una reflexión oral sobre qué situaciones resultaron más fáciles o difíciles de valorar y por qué.

### JUSTIFICACIÓN PEDAGÓGICA

La actividad traslada el trabajo sobre el cuerpo, la intimidad y el consentimiento a situaciones cotidianas, favoreciendo la toma de decisiones y el juicio moral en un formato visual y adaptado (San José Vázquez, 2020; Molina et al., 2022). El uso de tarjetas en primera persona facilita la identificación emocional, especialmente en alumnado con discapacidad intelectual (Estruch-García et al., 2021), y permite anticiparse a contextos con menor supervisión adulta, como el instituto (FRA, 2015). Además, la dinámica promueve la participación activa y se ajusta al ritmo de cada alumna, tal como recomiendan Plena Inclusión (s.f.) y otros programas eficaces de educación afectivo-sexual adaptada.

### RECURSOS

- Materiales: Tarjetas de situaciones cotidianas adaptadas (Anexo 3); y cartulinas verde y roja (Anexo 4).
- Humanos: Docente especialista en Pedagogía Terapéutica.
- Espaciales: Aula de PT.

*Bloque 2: Autoestima, emociones, expresión y autorregulación emocional*

## SESIÓN 3

### Actividad 3: “El espejo de mi sonrisa”

#### OBJETIVOS DIDÁCTICO

- Favorecer la identificación y expresión de cualidades personales positivas.
- Reforzar la autoestima y la valoración de una misma desde lo físico, emocional y social.
- Estimular el reconocimiento verbal y afectivo en un entorno seguro y respetuoso.

- Promover el vínculo entre compañeras a través de la escucha activa y el refuerzo mutuo.

### TEMPORALIZACIÓN

Tiempo total: 45-60 min

### DESARROLLO

Cada alumna recibirá un folio dividido en seis recuadros. En ellos, deberán dibujar o escribir aspectos que les gusten de sí mismas. Tendrán libertad para incluir elementos físicos (“me gusta mi pelo”), emocionales (“soy cariñosa”), comportamentales (“me gusta ayudar a mis amigas”) o sociales (“me gusta cuando me dicen que soy valiente”). También podrán reflejar frases o gestos que otras personas les dicen o hacen y que les hacen sentir bien.

La docente acompañará de forma cercana, ofreciendo apoyo verbal y emocional, y proponiendo preguntas facilitadoras si alguna alumna lo necesita: “¿Qué te hace sonreír?”, “¿Qué parte de ti te gusta?”, “¿Qué cosas te dicen que haces bien?”. Si alguna termina pronto y desea continuar, podrá usar una segunda hoja.

Una vez completada la tarea individual, se pasará a una puesta en común, las alumnas compartirán algunas de las cualidades que han dibujado o escrito, fomentando un espacio de expresión positiva, sin juicio, en el que verbalizar fortalezas personales contribuye directamente al refuerzo de la autoestima. Además, escuchar con atención y respeto lo que valora la compañera promueve el reconocimiento mutuo y genera un efecto espejo: ver en la otra lo valioso, y sentirse reflejada y validada.

Al finalizar, la docente recogerá las hojas y las encuadernará de forma individual para formar un pequeño libro titulado “El espejo de mi sonrisa”. Se entregará a las alumnas unos días después, explicando que podrán recurrir a él siempre que se sientan tristes, inseguras o con dudas, como un recordatorio tangible de lo que las hace valiosas.

### JUSTIFICACIÓN PEDAGÓGICA

Trabajar la autoestima y la expresión emocional en alumnado con discapacidad intelectual refuerza la percepción de valor personal y favorece la capacidad de

establecer límites, aspectos esenciales en la prevención del abuso. Diversos programas y guías (Estruch-García et al., 2021; Guía de prevención del abuso, 2011; Plena Inclusión, s.f.) destacan la importancia de reconocer las propias cualidades, expresarlas en un entorno seguro y utilizar recursos visuales personalizados como apoyo emocional. Esta actividad responde a esas recomendaciones al promover el autoconocimiento y la validación afectiva como base para la autoprotección y la toma de decisiones seguras.

### **RECURSOS**

- Materiales: Folios divididos en seis recuadros (y hojas adicionales para quien lo necesite); lápices, ceras, rotuladores o bolígrafos para dibujar y escribir; y material para encuadernar los trabajos.
- Humanos: Docente especialista en Pedagogía Terapéutica.
- Espaciales: Aula de PT.

## **SESIÓN 4**

### **Actividad 4: “Termómetro emocional: lo que siento me protege”**

#### **OBJETIVOS DIDÁCTICO**

- Reconocer y nombrar una variedad de emociones, incluidas emociones complejas como ansiedad, vergüenza o envidia.
- Comprender que las emociones pueden actuar como señales internas ante situaciones incómodas o de riesgo.
- Relacionar emociones con experiencias personales, favoreciendo el autoconocimiento y la expresión emocional.

#### **TEMPORALIZACIÓN**

Tiempo total: 45-60 min

#### **DESARROLLO**

La sesión comienza con la presentación del termómetro emocional, una herramienta visual que representa una amplia gama de emociones mediante personajes de las películas *Inside Out* 1 y 2. A diferencia de otros recursos más básicos, este termómetro incluye emociones complejas como ansiedad, vergüenza, envidia o aburrimiento, además de las más conocidas como alegría, tristeza o miedo, acompañadas por su nombre escrito y una ilustración clara.

Antes de utilizarlo, se repasan de forma guiada los significados de cada emoción, prestando especial atención a aquellas más abstractas o difíciles de identificar. A continuación, se visualizan escenas seleccionadas de las películas, en las que los personajes experimentan emociones intensas. Tras cada fragmento, las alumnas identifican la emoción mostrada y la señalan en su termómetro personal.

Después, se propone que, si lo desean, relacionen esa emoción con una experiencia personal, facilitando el proceso con ejemplos cercanos como sentirse fuera del grupo, haber discutido con una amiga o haber sentido miedo al hablar en público. Esta conexión entre la ficción y sus vivencias refuerza la identificación emocional, la empatía y la confianza en el grupo.

La actividad finaliza con una reflexión conjunta sobre qué hacer cuando se sienten emociones incómodas en contextos de riesgo, introduciendo estrategias como alejarse, decir “no” o pedir ayuda. Así, el termómetro se consolida no solo como un recurso de reconocimiento emocional, sino también como una herramienta de autoprotección.

### **JUSTIFICACIÓN PEDAGÓGICA**

Desarrollar la conciencia emocional en alumnado con discapacidad intelectual es clave para la prevención del abuso, ya que les permite identificar lo que sienten ante situaciones incómodas o de riesgo y responder en consecuencia. Reconocer emociones como la vergüenza, la ansiedad o el miedo facilita detectar cuándo algo no está bien, lo cual es un paso esencial hacia la autoprotección (Guía de prevención del abuso, 2011; Programa *Yo también siento*, 2019).

### **RECURSOS**

- Materiales: Termómetro emocional individual (Anexo 5); vídeo emociones (Anexo 6) y reproductor audiovisual (ordenador).
- Humanos: Docente especialista en Pedagogía Terapéutica.
- Espaciales: Aula de PT.

*Bloque 3: Relaciones y consentimiento*

SESIÓN 5
<b>Actividad 5: “Tipos de relación”</b>
<p><b>OBJETIVOS DIDÁCTICO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprender y diferenciar cuatro tipos de relación interpersonal: afecto, amistad, enamoramiento y abuso.</li> <li>- Reconocer elementos que definen una relación sana o dañina a través de ejemplos audiovisuales.</li> <li>- Expresar cómo se sienten los personajes y reflexionar sobre las emociones que provocan las distintas situaciones.</li> </ul>
<p><b>TEMPORALIZACIÓN</b></p> <p>Tiempo total: 45-60 min</p>
<p><b>DESARROLLO</b></p> <p>La actividad comienza con una explicación dialogada y adaptada de cuatro conceptos clave: afecto, amistad, enamoramiento y abuso. Esta introducción se realiza en forma de conversación abierta, utilizando un lenguaje sencillo y apoyos visuales o gestuales si es necesario.</p> <p>A continuación, se proyectan fragmentos breves de películas, cuidadosamente seleccionados para representar de forma comprensible y respetuosa cada tipo de relación. Las escenas incluyen vínculos diversos, no solo heteronormativos, para visibilizar distintas formas de sentir y relacionarse. Tras cada fragmento, cada alumna</p>

recibe una imagen representativa de la escena.

Se les entregarán cuatro cajas, identificadas con símbolos visuales accesibles: afecto, amistad, enamoramiento y abuso. Las alumnas deben clasificar libremente su imagen en la caja correspondiente, en función de lo que han comprendido. La docente acompaña el proceso con preguntas orientadoras como “¿Cómo se siente?”, “¿Le están cuidando o forzando?”, “¿Le gusta lo que pasa?”.

Después de la clasificación, se realiza una breve puesta en común. Cada alumna explica su elección y la docente valida sus respuestas, reforzando mensajes clave sobre el respeto, el consentimiento y los vínculos saludables. Esta dinámica combina la experiencia audiovisual, el pensamiento crítico y la manipulación concreta, facilitando el reconocimiento de distintos tipos de relación desde la comprensión emocional y el respeto a la diversidad.

#### **JUSTIFICACIÓN PEDAGÓGICA**

La comprensión y diferenciación de los distintos tipos de vínculo afectivo es una competencia clave en la prevención del abuso sexual, especialmente en personas con discapacidad intelectual. Muchos casos de abuso no se detectan porque la persona no es capaz de identificar la situación como inadecuada o porque asocia el afecto con la obligación de complacer, lo que puede llevar a aceptar conductas dañinas sin cuestionarlas (Comunidad de Madrid, 2013).

#### **RECURSOS**

- Materiales: Fragmentos breves de películas representando afecto, amistad, enamoramiento y abuso (Anexo 7); imágenes impresas representativas de cada escena (Anexo 8); reproductor audiovisual (ordenador); y cuatro cajas identificadas con pictogramas.
- Humanos: Docente especialista en Pedagogía Terapéutica.
- Espaciales: Aula de PT.

**SESIÓN 6****Actividad 6: “Sí quiero / No quiero: aprendiendo a decidir”****OBJETIVOS DIDÁCTICO**

- Comprender el consentimiento como la capacidad de expresar lo que se desea y lo que no.
- Practicar la expresión de límites personales de forma segura, clara y respetuosa.
- Favorecer la toma de decisiones libres ante propuestas cotidianas.

**TEMPORALIZACIÓN**

Tiempo total: 20-30 min

**DESARROLLO**

La sesión comienza con una explicación sencilla sobre el consentimiento como el derecho a decidir lo que se quiere o no se quiere hacer. A cada alumna se le entrega un cartel de doble cara colgado al cuello: “SÍ QUIERO” por un lado y “NO QUIERO” por el otro, que usarán para expresar su decisión ante distintas propuestas.

Primero se realiza una práctica breve con ejemplos sencillos para familiarizarlas con el cartel. Luego, la docente plantea diferentes acciones, algunas agradables y otras incómodas, como “¿Quieres chocar los cinco?” o “¿Quieres que te toque el pelo?”, y las alumnas responden mostrando su elección. No es necesario justificar la respuesta, y se refuerza la idea de que pueden cambiar de opinión en cualquier momento.

Al finalizar, se realiza una reflexión grupal sobre cómo se sintieron al decir “sí” y “no”. Se cierra la actividad colocando en el aula un cartel con frases clave como “Yo decido” y “Puedo decir no”, consolidando el mensaje de autonomía y respeto por los propios límites en un entorno seguro.

**JUSTIFICACIÓN PEDAGÓGICA**

Enseñar a decir “sí” o “no” de forma clara y respetuosa es clave en la prevención del abuso en personas con discapacidad intelectual. La posibilidad de expresar decisiones

libremente, sin presiones ni justificaciones, fortalece la autonomía y el cuidado del propio cuerpo (Comunidad de Madrid, 2013).

### RECURSOS

- Materiales: Carteles “SÍ QUIERO / NO QUIERO” (Anexo 9); cartel con frases clave de la sesión (Anexo 10).
- Humanos: Docente especialista en Pedagogía Terapéutica.
- Espaciales: Aula de PT.

### Actividad 7: “¿Sí o no?”

### OBJETIVOS DIDÁCTICO

- Reconocer situaciones cotidianas que pueden generar bienestar o incomodidad.
- Expresar verbalmente decisiones personales de forma clara, respetuosa y segura.
- Consolidar la idea de que el consentimiento depende del propio sentir, no de la relación con la otra persona.

### TEMPORALIZACIÓN

Tiempo total: 20-30 min

### DESARROLLO

Cada alumna recibe un conjunto de 10 tarjetas ilustradas con pictogramas que representan acciones diversas. Algunas reflejan situaciones agradables (como recibir un abrazo o ser invitada a jugar) y otras muestran conductas que pueden generar incomodidad o confusión (como tocar sin permiso). Las alumnas observan el pictograma y describen con sus propias palabras lo que creen que está ocurriendo.

Después de interpretar cada escena, deben decidir si, en ese contexto, se sentirían bien o mal y si dirían “sí” o “no”. Para ello, cada tarjeta incluye una zona con velcro en la que deberán pegar un icono visual: uno de color para “bien” y otro rojo para “mal”. Al mismo tiempo que colocan el icono, deben decir en voz alta si aceptarían o no esa situación.

La docente acompaña durante todo el proceso, validando verbalmente cada decisión y reforzando mensajes clave sobre el consentimiento. Se les recuerda que pueden tener diferentes sensaciones dependiendo de quién proponga la acción, y que está bien decir “no” incluso si se trata de alguien cercano como un familiar, un amigo o un profesor. También se insiste en que el consentimiento no depende de lo que la otra persona espera, sino de cómo se sienten ellas en ese momento, y que pueden cambiar de opinión si lo necesitan, sin tener que justificarlo.

Esta dinámica permite integrar el lenguaje verbal, visual y corporal, reforzando el derecho a poner límites y a decidir sobre el propio cuerpo. La actividad finaliza con una breve reflexión oral, recordando que cada una tiene derecho a decidir, que nadie puede tocarles ni pedirles nada sin su permiso, y que expresar un “no” con seguridad es una forma de protegerse y de cuidarse.

#### **JUSTIFICACIÓN PEDAGÓGICA**

Esta actividad se justifica porque permite enseñar el consentimiento de forma clara y accesible mediante pictogramas, facilitando que las alumnas identifiquen si una situación les hace sentir bien o mal y expresen su decisión. Según Plena Inclusión Madrid (2020), el uso de apoyos visuales ayuda a interpretar situaciones sociales y a tomar decisiones sobre el propio cuerpo, lo que es clave para prevenir abusos y fomentar la autodeterminación. Además, el acompañamiento docente refuerza la comprensión y la seguridad al decir “no”.

#### **RECURSOS**

- Materiales: Tarjetas ilustradas con pictogramas de acciones cotidianas (Anexo 11); e iconos de “bien” y “mal” con velcro para clasificar (Anexo 12).
- Humanos: Docente especialista en Pedagogía Terapéutica.
- Espaciales: Aula de PT.

Bloque 4: Prevención de riesgos y autoprotección

<b>SESIÓN 7</b>	
<b>Actividad 8: “Personas Confianza”</b>	
<b>OBJETIVOS DIDÁCTICO</b>	
<ul style="list-style-type: none"><li>- Identificar personas de su entorno que generen confianza, apoyo y seguridad.</li><li>- Comprender que se puede pedir ayuda ante situaciones incómodas, de daño físico o emocional.</li><li>- Reconocer que no todas las personas adultas son automáticamente de confianza.</li></ul>	
<b>TEMPORALIZACIÓN</b>	
Tiempo total: 20-30 min	
<b>DESARROLLO</b>	
<p>La sesión comienza con una conversación guiada sobre el daño físico o emocional y la importancia de pedir ayuda, aclarando que puede venir incluso de alguien cercano y que contarlo no es chivarse, sino cuidarse. Luego, se entrega una hoja con la silueta de una mano, donde cada dedo representa a una persona de confianza, procurando que al menos tres sean adultas. La docente acompaña y valida cada elección, recordando que, si una persona no está disponible, siempre hay otras a quienes acudir. La actividad finaliza, si lo desean, con una breve puesta en común y un mensaje colectivo: todas tienen derecho a buscar ayuda y rodearse de personas que las cuidan. Las alumnas se llevan su “mano de confianza” como recordatorio personal.</p>	
<b>JUSTIFICACIÓN PEDAGÓGICA</b>	
<p>Identificar personas de confianza refuerza la red de apoyo emocional del alumnado y mejora su capacidad para pedir ayuda en situaciones de riesgo. En personas con discapacidad intelectual, este tipo de actividades favorece la autonomía, la toma de decisiones seguras y la percepción de que no están solas ante el malestar o el abuso</p>	

(Ayuntamiento de Rivas Vaciamadrid, 2019; Fundación Carmen Pardo-Valcarce, 2011). Representar a estas figuras de apoyo desde lo visual y lo emocional permite interiorizar que pedir ayuda es un derecho y una forma de protección.

**RECURSOS**

- Materiales: Hoja con la silueta de una mano (Anexo 13).
- Humanos: Docente especialista en Pedagogía Terapéutica.
- Espaciales: Aula de PT.

**Actividad 9: “¿Este secreto se guarda o se cuenta?”****OBJETIVOS DIDÁCTICO**

- Comprender la diferencia entre secretos seguros y secretos que deben contarse.
- Identificar emociones asociadas a diferentes tipos de secreto.
- Desarrollar criterios para decidir cuándo pedir ayuda ante una situación que genera malestar.

**TEMPORALIZACIÓN**

Tiempo total: 20-30 min

**DESARROLLO**

La sesión comienza con una conversación sencilla donde se explica que no todos los secretos son iguales: algunos nos hacen sentir bien, y otros generan miedo, tristeza o incomodidad. La docente aclara que, si un secreto nos obliga a callar, hace daño o nos hace sentir mal, no debe guardarse.

Luego, cada alumna recibe un conjunto de tarjetas con situaciones concretas, acompañadas de pictogramas. Algunas muestran secretos buenos (como una fiesta sorpresa) y otras, secretos que no deben ocultarse (como tocamientos o amenazas). En el aula hay una cartulina dividida en dos zonas: “Secretos buenos” y “Secretos malos”.

Una a una, las alumnas leen o describen con apoyo la situación de su tarjeta y deciden en voz alta si ese secreto debe guardarse o contarse. Después, colocan la tarjeta en la

parte correspondiente de la cartulina. La docente guía y valida cada respuesta, reforzando con preguntas como: “¿Te haría sentir tranquila o con miedo?”, “¿Hace daño a alguien o es algo bonito?”

Durante toda la actividad se recuerda que pueden contar cualquier cosa que las haga sentir mal, sin importar quién se los haya dicho, y que hablar no es chivarse, es protegerse.

### **JUSTIFICACIÓN PEDAGÓGICA**

Distinguir entre secretos seguros y secretos dañinos es clave en la prevención del abuso sexual infantil, especialmente en alumnado con discapacidad intelectual. Enseñar que pueden y deben contar lo que les hace sentir mal refuerza la confianza para pedir ayuda, incluso cuando el malestar proviene de alguien cercano (Ayuntamiento de Rivas Vaciamadrid, 2019).

### **RECURSOS**

- Materiales: Tarjetas secretos buenos y malos (Anexo 14); y plantilla para clasificar los tipos de secretos (Anexo 15).
- Humanos: Docente especialista en Pedagogía Terapéutica.
- Espaciales: Aula de PT.

## **SESIÓN 8**

### **Actividad 10: “Escuchamos al cuerpo”**

#### **OBJETIVOS DIDÁCTICO**

- Desarrollar la conciencia corporal como herramienta de autoprotección.
- Asociar sensaciones físicas con la necesidad de pedir ayuda o alejarse de una situación.

#### **TEMPORALIZACIÓN**

Tiempo total: 20-30 min

### DESARROLLO

La docente inicia la sesión explicando que el cuerpo a veces nos avisa cuando algo no está bien, aunque no lo expresemos con palabras. Se plantean preguntas cercanas como: “¿Os ha dolido la barriga sin estar enfermas?” o “¿Habéis sentido un nudo en la garganta o ganas de llorar sin saber por qué?”, invitando a compartir ejemplos y conectar con experiencias propias.

A partir de ahí, se pasa a una dinámica corporal. La docente nombra diferentes partes del cuerpo (barriga, pecho, manos, cara, garganta...) y dice frases como:

- “Cuando me asusto, mi barriga se encoge”
- “Cuando algo me hace sentir mal, mi corazón late muy rápido”
- “Cuando estoy nerviosa, siento un nudo en la garganta”
- “Cuando tengo miedo, me sudan las manos”
- “Cuando algo no me gusta, me cuesta respirar o me dan ganas de irme”

Tras cada frase, las alumnas deben tocar la parte del cuerpo nombrada y representar la emoción con un gesto sencillo (como encogerse, cruzar los brazos o agachar la cabeza). Esta actividad les permite identificar en sí mismas señales corporales que indican malestar, y comprender que esas sensaciones pueden ser una forma en la que su cuerpo les dice que algo no está bien y que necesitan protegerse o pedir ayuda.

### JUSTIFICACIÓN PEDAGÓGICA

Programas como “Yo también siento” (Plena Inclusión, 2019) subrayan que trabajar el cuerpo como canal de expresión emocional y de advertencia ante el peligro contribuye al desarrollo de la conciencia emocional y refuerza el bienestar personal y social. Esta conciencia corporal, además, mejora la capacidad para poner límites, pedir ayuda y evitar situaciones de abuso o incomodidad.

### RECURSOS

- Humanos: Docente especialista en Pedagogía Terapéutica.

- Espaciales: Aula de PT.

### Actividad 11: “Mi llavero de autocuidado”

#### OBJETIVOS DIDÁCTICO

- Comprender el concepto de autocuidado y su relación con el bienestar y la protección personal.
- Identificar y recordar estrategias que ayudan a sentirse segura y tranquila ante situaciones de malestar o riesgo.

#### TEMPORALIZACIÓN

Tiempo total: 20-30 min

#### DESARROLLO

La sesión comienza con una breve explicación sobre qué es el autocuidado y por qué es importante tener herramientas para sentirse mejor cuando algo nos incomoda o nos hace daño. La docente introduce el llavero como un objeto práctico que servirá para recordar qué pueden hacer cuando se sienten mal o en peligro.

Cada alumna recibe un conjunto de tarjetas plastificadas parcialmente elaboradas, con pictogramas y frases breves como “Decir NO”, “Contárselo a alguien de confianza”, “Respirar profundo” o “Alejarme”. Luego, con el apoyo de la docente, completan su llavero creando nuevas tarjetas a partir de sus propias ideas, escribiendo o dibujando estrategias que les sirven en su día a día.

Una vez terminadas, las tarjetas se plastifican y se unen con una anilla metálica para formar un llavero compacto, que las alumnas podrán guardar en su mochila o espacio personal del aula. Al finalizar, se refuerza su significado como herramienta de apoyo, recordándoles que pueden usarlo en momentos en que necesiten ayuda, relajarse o recordar que tienen derecho a protegerse y sentirse bien.

#### JUSTIFICACIÓN PEDAGÓGICA

Ofrecer apoyos visuales como un llavero personalizado ayuda a que el alumnado con

discapacidad intelectual recuerde y aplique estrategias de autocuidado ante situaciones de malestar. Este tipo de recursos facilita la autorregulación y refuerza la capacidad de actuar con autonomía y pedir ayuda cuando lo necesiten (Comunidad de Madrid, 2013; Jiménez Aragonés, 1999). Además, al permitir que cada alumna cree sus propias tarjetas, se fomenta la autodeterminación y la apropiación de sus derechos (Sexualidades diversas, 2014).

### RECURSOS

- Materiales: Tarjetas plastificadas con pictogramas y frases breves (Anexo 16); tarjetas en blanco para completar con dibujos o palabras; anillas metálicas para montar los llaveros; materiales para escribir y dibujar (rotuladores, lápices, ceras); y plastificadora.
- Humanos: Docente especialista en Pedagogía Terapéutica.
- Espaciales: Aula de PT.

#### 3.3.6. Evaluación consecución de competencias

La evaluación de esta propuesta didáctica se concibe como un proceso continuo, flexible y adaptado, orientado a comprobar si el alumnado ha alcanzado los objetivos previstos en cada bloque temático. Dado que se trata de alumnas con discapacidad intelectual, se emplearán instrumentos accesibles y metodologías de evaluación inclusiva, que permitan valorar no solo los resultados, sino también los procesos de aprendizaje, la participación y la evolución personal.

Cada sesión incorpora actividades de observación directa, autoexpresión guiada y dinámicas participativas que permiten detectar avances en la comprensión de contenidos clave como el conocimiento del cuerpo, la expresión emocional, el consentimiento o la autoprotección. Además, se utilizarán registros anecdóticos, escalas de observación (Anexo 17), recogida de producciones (dibujos, tarjetas, actividades manipulativas) y conversaciones reflexivas como medios para evaluar.

Las escalas de observación serán completadas por la docente al finalizar cada bloque y se archivarán como herramienta de seguimiento longitudinal. Su conservación permitirá comparar los datos recogidos a lo largo de los distintos trimestres, identificando avances, retrocesos o estancamientos en el aprendizaje del alumnado, y facilitando así la toma de decisiones pedagógicas en futuras aplicaciones del programa.

Los criterios de evaluación estarán alineados con los objetivos didácticos de cada actividad y se centrarán en aspectos como: el uso del vocabulario adecuado para nombrar partes del cuerpo y emociones; la capacidad para identificar situaciones de riesgo o incomodidad; la expresión de decisiones personales y la puesta de límites; la comprensión de qué es el consentimiento y cómo ejercerlo; o la identificación de personas de confianza y recursos de ayuda.

La evaluación tendrá un enfoque formativo, por lo que se atenderá especialmente a la progresión individual y a los logros personales de cada alumna en relación con sus capacidades y punto de partida. No se trata de emitir juicios cerrados, sino de valorar avances, detectar necesidades y ajustar la intervención para garantizar un aprendizaje significativo y protector.

### *3.3.7. Evaluación de la implementación de la propuesta*

A lo largo del proceso de implementación, se ha realizado un seguimiento sistemático de la evolución del alumnado mediante los instrumentos previamente descritos. El análisis conjunto de las observaciones, las producciones realizadas y las interacciones mantenidas durante las sesiones ha permitido obtener una visión global y significativa del impacto de la propuesta en el desarrollo personal, emocional y relacional de las alumnas.

Desde las primeras sesiones se evidenciaron diferencias claras entre ambas participantes. Una de ellas se mostraba más espontánea, participativa y segura al expresar sus opiniones, mientras que la otra necesitaba validación constante, mostraba cierta inhibición emocional y tendía a esperar la respuesta de su compañera antes de posicionarse. Sin embargo, ambas iniciaron el programa con interés y curiosidad, y a medida que avanzaban las actividades, fueron encontrando un espacio

de confianza para explorar temas que hasta entonces habían permanecido silenciados.

En el bloque de autoconocimiento corporal e intimidad, la historia social utilizada como recurso inicial reveló una resistencia importante a nombrar las partes íntimas del cuerpo, que ambas asociaban a lo prohibido o inapropiado. La evolución fue notable: en la misma sesión, la alumna más vulnerable quiso leer la historia en voz alta, y al final, ambas se sentían capaces de pronunciar términos corporales con naturalidad, reflexionar sobre quién puede tocar y en qué contexto, y debatir con argumentos propios si determinadas situaciones eran apropiadas o no. Las preguntas planteadas en voz alta (como “¿Está bien que mamá te bañe si tú no quieres?”) abrieron el camino a reflexiones honestas y relevantes, que generaron conciencia de límites y respeto corporal.

En el trabajo emocional, las actividades del segundo bloque permitieron profundizar en la identificación y regulación de emociones. Al principio, las respuestas eran muy genéricas (“me siento bien”, “me siento mal”), pero con el apoyo de tarjetas visuales y ejemplos cotidianos, comenzaron a utilizar términos más específicos y a vincular emociones con sensaciones físicas (por ejemplo, “cuando me da miedo me tiembla la tripa”). La actividad de “El espejo de mi sonrisa” reveló algo especialmente valioso: ambas eran capaces de expresar muchas cualidades positivas oralmente, tanto sobre sí mismas como sobre su compañera, pero a la hora de escribir o dibujar, sus respuestas se volvían más escuetas y repetitivas. Este contraste evidenció la necesidad de seguir trabajando el paso del pensamiento al papel, y de reforzar la confianza en sus propias capacidades expresivas.

En las sesiones dedicadas a relaciones y consentimiento, se produjo uno de los aprendizajes más potentes del programa: ambas alumnas comprendieron que tienen derecho a decidir lo que quieren o no quieren hacer, sin sentirse obligadas a coincidir con la otra o a buscar aprobación externa. En dinámicas como “Sí quiero / No quiero”, se enfrentaron a situaciones en las que no estaban de acuerdo, y fue muy enriquecedor ver cómo interiorizaban que no existe una única respuesta válida, que no es necesario copiar a la otra para “acertar”, y que cada una tiene derecho a elegir según lo que siente, piensa o necesita.

El bloque de prevención de riesgos y autoprotección consolidó aprendizajes esenciales para la seguridad de ambas alumnas. Al principio, les costaba identificar personas de confianza o entender cuándo un secreto debía compartirse. A través de preguntas guiadas, simulaciones y dinámicas visuales (como la “mano de confianza” o el “llavero de autoprotección”), fueron capaces de construir su red de apoyo, identificar señales de alerta física y emocional, y verbalizar qué harían en situaciones incómodas. Se observó un aumento progresivo en su capacidad para anticipar riesgos y para pedir ayuda, no solo a la profesora, sino también a figuras significativas de su entorno.

En conjunto, la propuesta ha sido altamente efectiva para alcanzar los objetivos propuestos. A pesar de sus diferentes puntos de partida, ambas alumnas han mostrado una evolución positiva en el conocimiento de su cuerpo, la expresión emocional, el reconocimiento de límites, el consentimiento y la toma de decisiones autónomas. Han aprendido no solo a identificar lo que sienten, sino también a expresarlo, defenderlo y actuar en consecuencia. Los instrumentos de evaluación utilizados han proporcionado evidencias claras de estos logros, tanto a través de sus producciones como de su lenguaje corporal y verbal durante las sesiones.

Uno de los momentos más reveladores del proceso se produjo durante una actividad de clasificación de situaciones mediante tarjetas visuales. Al observar una de las imágenes, una de las alumnas recordó espontáneamente una experiencia pasada en la que un compañero le pidió que lo acompañara al baño. En ese momento ella se negó, pero igual si él hubiera insistido más, probablemente habría accedido solo por presión. El análisis compartido de esa situación le permitió reconocer que aquello no era adecuado y reforzar su derecho a decidir por sí misma. Este testimonio no solo puso en evidencia lo expuestas que pueden estar ante ciertas dinámicas, sino que confirmó la urgencia y adecuación de intervenciones como esta, que les permiten anticipar riesgos, identificar lo que no les hace sentir bien y reafirmar su derecho a negarse.

Desde una perspectiva profesional, esta experiencia ha reforzado la convicción de que una educación afectivo-sexual adaptada, respetuosa y visualmente accesible es una herramienta clave de prevención y empoderamiento. Pero más allá del cumplimiento

de objetivos, ha sido profundamente conmovedor observar cómo niñas que en un principio dudaban en pronunciar ciertas palabras, en expresar lo que sentían o en cuestionar lo que se les pedía, han encontrado un espacio para hablar, decidir, poner límites y valorarse. Esta transformación no responde únicamente a la intervención didáctica, sino al clima de seguridad y respeto que se construyó juntas sesión a sesión.

## **4. CONCLUSIONES**

Este trabajo ha nacido del convencimiento de que la educación afectivo-sexual debe formar parte del proceso educativo de todos los niños y las niñas, especialmente de aquellos que, como las personas con discapacidad intelectual, han sido históricamente silenciados, sobreprotegidos o excluidos de este tipo de aprendizajes. El objetivo principal ha sido diseñar una propuesta didáctica adaptada a menores con discapacidad intelectual en Educación Primaria, orientada a la prevención del abuso sexual y al desarrollo de competencias afectivo-sexuales básicas como el autoconocimiento corporal, la expresión emocional, el consentimiento, la toma de decisiones y la autoprotección.

Para ello, se ha llevado a cabo una exhaustiva revisión teórica y normativa, el análisis crítico de diversos programas existentes y la elaboración de una propuesta didáctica estructurada en bloques temáticos y actividades adaptadas. Su implementación, en un contexto reducido, ha permitido observar no solo su viabilidad, sino su capacidad para generar aprendizajes significativos en dos alumnas con características de alta vulnerabilidad. A través del trabajo con materiales visuales, dinámicas participativas y ejemplos reales, las alumnas no solo comprendieron conceptos nuevos, sino que se sintieron con derecho a hablar, recordar, elegir y protegerse.

Esta experiencia ha permitido evidenciar que la educación afectivo-sexual dirigida a personas con discapacidad intelectual no puede limitarse a la adaptación superficial de materiales genéricos. No se trata de simplificar recursos existentes, sino de construir propuestas educativas que partan de sus realidades concretas: de lo que viven, lo que sienten y lo que necesitan saber para cuidarse y ejercer su sexualidad con dignidad. Cuando se genera un entorno seguro y de escucha activa, el alumnado es capaz de

compartir incluso experiencias difíciles. A través del lenguaje accesible, la información adecuada y el acompañamiento respetuoso, estas vivencias pueden transformarse en oportunidades de protección y empoderamiento.

Durante el análisis de programas existentes, se identificaron diversas carencias que justificaron el diseño de una propuesta propia. Muchos de los programas revisados eran breves, descontextualizados o excesivamente generales. Algunos presentaban una infantilización de los contenidos, con materiales poco respetuosos con la edad cronológica del alumnado, o un enfoque que obviaba aspectos esenciales como el consentimiento, la diversidad, la prevención del abuso o la gestión emocional. Ante estas limitaciones, se optó por elaborar una propuesta que priorizara el respeto, la claridad y la adecuación a la realidad del alumnado con discapacidad intelectual.

No obstante, este trabajo también tiene sus propias limitaciones. La intervención se aplicó únicamente con dos alumnas, lo que acota la posibilidad de generalizar los resultados y no permite recoger perspectivas diversas, especialmente la del alumnado varón, cuya visión también es fundamental en la construcción de relaciones afectivas respetuosas. Además, aunque la propuesta estaba diseñada para aplicarse a lo largo de tres trimestres, solo se pudo implementar en uno, lo que impide valorar su impacto a medio y largo plazo. Por otra parte, el hecho de que no se aplicara en el contexto general del aula puede considerarse una limitación en términos de inclusión. Sin embargo, también permitió generar un entorno de confianza e intimidad que resultó especialmente valioso para estas dos alumnas, dadas las situaciones de vulnerabilidad observadas. Es posible que, de haberse trabajado en un grupo más amplio, no se hubiera logrado el mismo nivel de apertura, expresión y seguridad emocional.

A futuro, la propuesta podría ampliarse e implementarse en el aula ordinaria, integrándose como parte de una programación transversal y adaptada. Trabajar estos contenidos desde una perspectiva inclusiva, sin segregar por capacidades, enriquecería al conjunto del alumnado, favoreciendo una convivencia basada en el respeto, la empatía y la prevención. Además, su repetición periódica, tal y como estaba planteada inicialmente, permitiría reforzar aprendizajes y adaptarlos a nuevas etapas del desarrollo.

En definitiva, este trabajo no ha sido solo un proyecto académico, sino una experiencia profundamente transformadora. Ha evidenciado que la educación afectivo-sexual, cuando se plantea desde el respeto, la adaptación y el compromiso, no solo enseña, sino que protege y empodera. Ha sido una muestra concreta de cómo una intervención bien diseñada puede marcar una diferencia real en la vida de quienes más lo necesitan.

Y ojalá este trabajo inspire no solo a enseñar, sino a atreverse a hablar, a escuchar y a construir espacios donde todos puedan sentirse protegidos y reconocidos. Porque, paradójicamente, quienes más riesgo tienen de sufrir situaciones de abuso o vulneración de derechos son, a menudo, quienes menos información, acompañamiento y escucha reciben.

## 5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARASAAC. (s.f.). Centro Aragonés para la Comunicación Aumentativa y Alternativa.  
<http://www.arasaac.org/index.php>
- Ayuntamiento de Rivas Vaciamadrid. (2019). Unidad didáctica: *Violencias sexuales en Primaria*.  
[https://www.rivasciudad.es/wp-content/uploads/2021/01/Unidad-Didactica\\_violencias-sexuales\\_Primeria\\_ayto-Rivas\\_junio-2019.pdf](https://www.rivasciudad.es/wp-content/uploads/2021/01/Unidad-Didactica_violencias-sexuales_Primeria_ayto-Rivas_junio-2019.pdf)
- Ayuntamiento de Sevilla, Servicio de Salud. (s.f.). *Programa de educación sexual para personas con diversidad funcional intelectual*.  
<https://www.sevilla.org/servicios/servicio-de-salud/promocion-de-la-salud/promocion-de-la-salud-con-personas-con-discapacidad-intelectual/programa-de-educacion-sexual-para-personas-con-diversidad-funcional-intelectual.pdf>
- Ayuntamiento de Sevilla, Servicio de Salud. (s.f.). *Yo también siento: Programa de educación afectivo-sexual*.
- Breull-Arancibia, V., & Agud-Morell, I. (2023). Gender, affectivity and sexuality in primary education: Case study of a Chilean program. *Educar*, 59(1), 131–145.
- Comunidad de Madrid. (2018). *Educación afectivo-sexual para personas con discapacidad intelectual: Guía para profesionales*. Dirección General de Atención a Personas con Discapacidad.
- Corporación Gestión Ecuador. (2011). *Manual de talleres de conductas de autoprotección para niños y niñas*.  
<https://www.slideshare.net/slideshow/manual-detalleresdeconductasdeautoproteccionparaniosynias/50671273>
- Cuevas González, S. (2021). *Educación afectivo-sexual: Diseño de una investigación para conocer las actitudes y conocimientos del futuro profesorado de Educación Primaria* [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Cantabria].  
<https://www.slideshare.net/slideshow/manual-detalleresdeconductasdeautoproteccionparaniosynias/50671273>

- Down España y Down Valladolid. (2019). *Conozco mi cuerpo, mi mundo y mis emociones*.
- Down España y Down Valladolid. (2022). *Educación afectivo-sexual para personas adultas con síndrome de Down*.  
<https://www.sindromedown.org/storage/2023/12/guia-sexualidad-2.pdf>
- Envera. (2009). *Guía para aprender a decir no*. Ayuntamiento de Málaga.  
[https://grupoenvera.org/documentos\\_oficiales/Guia-aprender-a-decir-no.pdf](https://grupoenvera.org/documentos_oficiales/Guia-aprender-a-decir-no.pdf)
- Estruch-García, V., Fernández-García, O., Cervigón-Carrasco, V., Elipe-Miravet, M., & Gil-Llario, M. D. (2021). *Metodología de los programas de educación afectivo sexual para personas con diversidad funcional intelectual: Una revisión sistemática*. *INFAD Revista de Psicología*, 2(2), 421–432.  
<https://doi.org/10.17060/ijodaep.2021.n2.v2.2250>
- European Union Agency for Fundamental Rights (FRA). (2015). *Violence against children with disabilities: Easy Read Summary*.
- Fernández Cortés, I., & Horno Goicoechea, P. (2021). *Atrévete a sentir, atrévete a cuidar y cuidarte: Guía de educación afectivo sexual*. Ayuntamiento de Burgos.  
[https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos\\_ficha.aspx?id=7399](https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos_ficha.aspx?id=7399)
- Fundación Carmen Pardo-Valcarce & FEAPS Madrid. (2013). *Abuso y discapacidad intelectual: Orientaciones para la prevención y la actuación*. Consejería de Asuntos Sociales de la Comunidad de Madrid.  
<https://www.madrid.org/bvirtual/BVCM013834.pdf>
- García Ruiz, M. (2009). *Guía de educación sexual en los centros de atención a personas con discapacidad intelectual*. Consejería de Bienestar Social y Vivienda del Principado de Asturias.  
[https://bienestaryproteccioninfantil.es/wpfd\\_file/guia-educacion-sexual-y-discapacidad-talleres-de-educacion-sexual-con-personas-con-discapacidad-material-didactico/](https://bienestaryproteccioninfantil.es/wpfd_file/guia-educacion-sexual-y-discapacidad-talleres-de-educacion-sexual-con-personas-con-discapacidad-material-didactico/)

- Gómez Zapiain, J. (2000). Educación afectivo sexual. *Anuario de Sexología*, (6), 41–56. <https://sexologiaenredessociales.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/08/a6-3-gomez.pdf>
- Jiménez Aragonés, M. (1999). *La educación afectivo-sexual en personas con discapacidad intelectual: Una propuesta desde la Pedagogía Terapéutica*. Editorial CCS.
- Junta de Castilla y León. (2022). Decreto 35/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la etapa de Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León. Boletín Oficial de Castilla y León. <https://bocyl.jcyl.es/boletines/2022/09/30/pdf/BOCYL-D-30092022-2.pdf>
- LOGSE, Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Boletín Oficial del Estado (España).
- LOE, Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado (España).
- LOMCE, Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado (España).
- LOMLOE, Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado (España).
- Mañas Olmo, M., González Alba, B., & Cortés González, P. (2023). La educación afectivo-sexual como encrucijada en la relación familias y escuela. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9109467.pdf>
- Mena Hidalgo, E. (2019). *Educación afectivo-sexual en la educación formal española* [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Jaén]. <https://crea.ujaen.es/server/api/core/bitstreams/2d430835-131b-40cf-9e56-fff93143f902/content>
- Organización de Estados Iberoamericanos (OEI-CAEU). (2011). El modelo actual de educación afectivosexual en España. El caso de Andalucía. *Revista Iberoamericana de Educación*, (55/3), 1–15.

- Organización Mundial de la Salud, & Centro Federal de Educación para la Salud (BZgA). (2010). *Estándares de educación sexual para Europa: Marco para las personas encargadas de formular políticas educativas, responsables y especialistas de salud*. Oficina Regional de la OMS para Europa y BZgA. [https://whocc.bioeg.de/fileadmin/user\\_upload/BZgA\\_Standards\\_Spanish.pdf](https://whocc.bioeg.de/fileadmin/user_upload/BZgA_Standards_Spanish.pdf)
- Organización Mundial de la Salud, OMS (2018). La salud sexual y su relación con la salud reproductiva: un enfoque operativo. Organización Mundial de la Salud. <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/274656/9789243512884-spa.pdf>
- Organización Mundial de la Salud. (2021, 17 de noviembre). *Salud mental del adolescente*. Organización Mundial de la Salud. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>
- Parra, N., & Oliva, M. (2013). *Sexualidades diversas: Manual para atención de la diversidad sexual en las personas con discapacidad intelectual o del desarrollo*. FEAPS Canarias. [https://www.plenainclusion.org/sites/default/files/sexualidades\\_diversas.pdf](https://www.plenainclusion.org/sites/default/files/sexualidades_diversas.pdf)
- Posada-Corrales, J. A., Rodríguez-Martín, A., & Iglesias-García, M. T. (2024). Afectividad y sexualidad en las personas con discapacidad intelectual. *Revista de Educación Inclusiva*.
- Rodríguez-Martín, A., Posada-Corrales, J. A., & Iglesias-García, M. T. (2024). La educación sexual y las familias de personas con discapacidad intelectual. *Revista Española de Discapacidad*, 12(2), 119–139.
- Sag Legrán, L. (2009). Educación afectiva y sexual desde una perspectiva de género. *CSIF Educación Andalucía*, (22). [https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero\\_22/LYDIA\\_SAG\\_LEGRAN02.pdf](https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_22/LYDIA_SAG_LEGRAN02.pdf)
- San José Vázquez, S. (2020). *Educación afectivo-sexual en personas con discapacidad intelectual* [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Valladolid]. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/43037>

- UNESCO. (2021). Violencia y acoso en entornos educativos.  
[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378061\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378061_spa)
- UNESCO. (2022, 14 septiembre). Educación integral en sexualidad (EIS). UNESCO.  
<https://es.unesco.org/fieldoffice/quito/dsostenible/aceleracion>
- UNFPA. (2018). Sexual and reproductive health and rights: Slovakia 2021.
- Uz Pola, V. de la. (2023). *Actitudes e importancia otorgada a la educación afectivo-sexual para personas con discapacidad: Un estudio de evaluación* [Trabajo Fin de Máster, Universidad de Salamanca]. <http://hdl.handle.net/10366/152909>
- Zemaitis, S. (2016). *Pedagogías de la sexualidad: Antecedentes, conceptos e historia en el campo de la educación sexual de la juventud* [Trabajo Final Integrador, Universidad Nacional de La Plata].  
[https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.7858/pr.7858.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.7858/pr.7858.pdf)

## 6. ANEXOS

### ANEXO 1

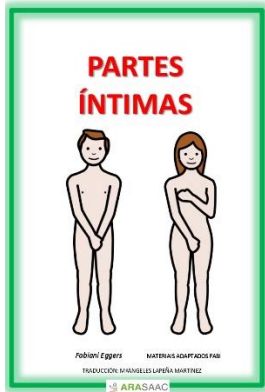
Relación entre los bloques temáticos de la propuesta y las áreas del currículo de Educación Primaria:

Bloque temático	Área curricular relacionada	Contenidos o enfoques curriculares vinculados
<b>1. Autoconocimiento corporal e intimidad</b>	Ciencias de la Naturaleza Educación Física	Conocimiento y cuidado del cuerpo. Educación afectivo-sexual y diversidad. Prevención de riesgos y hábitos saludables. Conciencia corporal y límites físicos.
<b>2. Autoestima, emociones y autorregulación</b>	Ciencias de la Naturaleza Matemáticas (Bloque F) Educación en Valores Cívicos y Éticos	Identificación y gestión emocional. Bienestar físico, emocional y social. Expresión de emociones y pensamiento crítico ante situaciones reales. Autonomía y empatía.
<b>3. Relaciones y consentimiento</b>	Educación en Valores Cívicos y Éticos Lengua Castellana y Literatura	Respeto, diálogo, igualdad y prevención de la violencia. Expresión oral y escucha activa. Resolución de conflictos y toma de decisiones informada.
<b>4. Prevención de riesgos y autoprotección</b>	Ciencias de la Naturaleza Educación en Valores Tutoría	Prevención del abuso y desarrollo de estrategias de protección. Identificación de personas de confianza. Derechos personales y toma de decisiones responsables.

*Nota:* Tabla de elaboración propia a partir del Decreto BOCYL y del diseño didáctico de la propuesta.

**ANEXO 2**

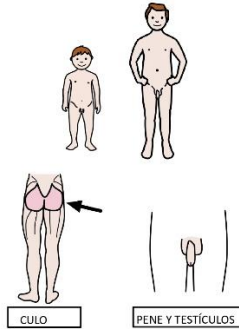
Historia social “Las partes íntimas” (ARASAAC, 2023):



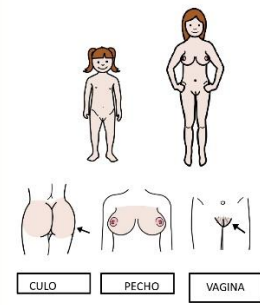
Todas las personas tienen partes íntimas. ¿Qué son las partes íntimas?

Las partes íntimas son aquellas partes de nuestro cuerpo que están cubiertas por calzoncillos, bragas y sujetadores.

Las partes íntimas de los hombres son:



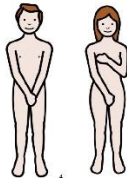
Las partes íntimas de las mujeres son:



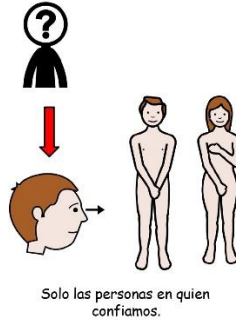
Aunque no está tapada por la ropa, la boca también es una parte íntima.



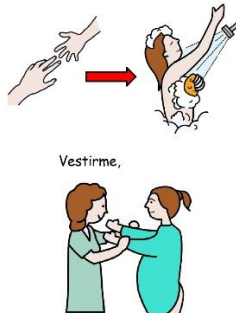
NO podemos enseñar nuestras partes íntimas.



¿Quién puede ver nuestras partes íntimas?



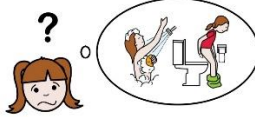
A veces, necesito ayuda para ducharme



O para limpiarme después de ir al baño.



Las personas en las que confío solo pueden ayudarme si no sé como hacer esto.



No pueden tocar mis partes íntimas para hacerme daño o ponerme triste.



A veces necesito ir al médico.



El médico puede pedirme permiso para mirar mis partes íntimas.

Pero NADIE puede tocar mis partes íntimas para hacerme daño o ponerme triste.



**CUIDADO**



Si alguien que **NO CONOZCO** me pide que me quite la ropa



### CUIDADO



Si alguien que **CONOZCO** intenta tocar mis partes íntimas sin mi permiso.



Si pasa algunas de estas cosas...



**PELIGRO.**



Si algo pasa



### CUIDADO



Si alguien quiere ir al baño conmigo.



Tengo que decir: ¡PARA!



Tengo que decírselo a alguna persona de confianza.



### CUIDADO



Si alguien que **NO CONOZCO** intenta besarme sin mi permiso.



Si siguen haciéndolo



Tengo que **GRITAR.**



Tengo que decírselo a otra persona de confianza que **NO** me hace esas cosas.



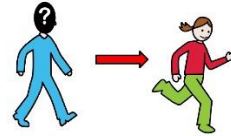
### CUIDADO



Si alguien que **NO CONOZCO** quiere tocarme.



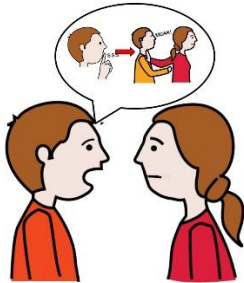
### CORRER Y HUIR



Si alguien que **CONOZCO** hace estas cosas

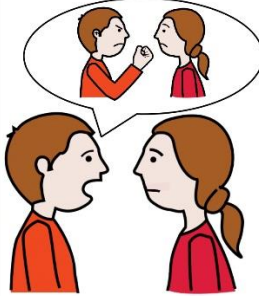


Y me dice que no se lo diga a nadie



24

O me amenaza si lo digo,



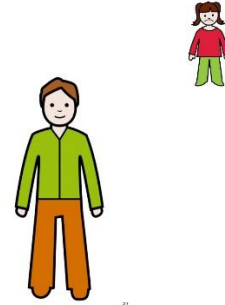
25

No escucho...



26

Me voy lejos de esa persona, aunque sea una persona de confianza.



27

Si no encuentro a alguien en quien confío...



28

Busco ayuda



En el cole,



Vecinos,



La policía



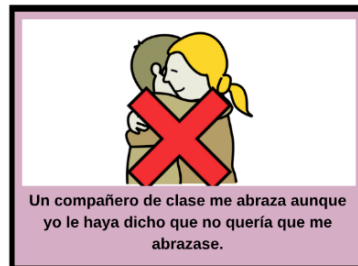
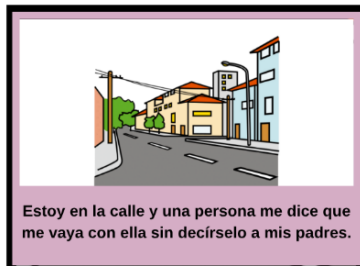
O el médico.

29

### ANEXO 3

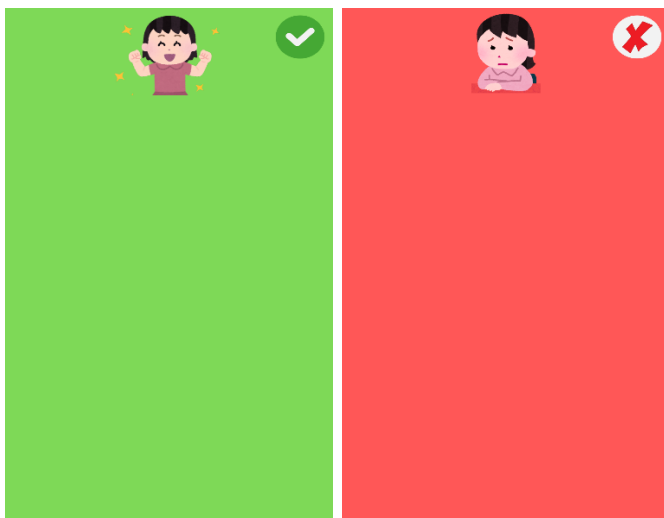
Tarjetas de situaciones cotidianas adaptadas:

 <p>Un amigo me da un abrazo y me siento a gusto.</p>	 <p>Un señor con un perrito me dice que si quiero ir con él a ver a los cachorritos de su perro.</p>	 <p>En una excursión mi maestro me coge de la mano.</p>
 <p>Estoy sólo en casa, llaman a la puerta y abro sin saber quién es.</p>	 <p>Mamá me pide que le eche crema en la espalda en la playa.</p>	 <p>Un compañero de clase me pide que le acompañe al baño.</p>
 <p>Una amiga me presenta a otra persona y me da un beso en cada lado de la cara.</p>	 <p>Me encuentro con un amigo, se pone contento de verme y me da un beso en la cara.</p>	 <p>Una chica mayor me dice que le acompañe al baño y me dará una cosa que me gusta.</p>
 <p>En educación física hacemos juegos en los que tenemos que darnos la mano y tocarnos.</p>	 <p>El entrenador de baloncesto me dice que le toque en una parte privada.</p>	 <p>Papá me da un beso de buenas noches.</p>



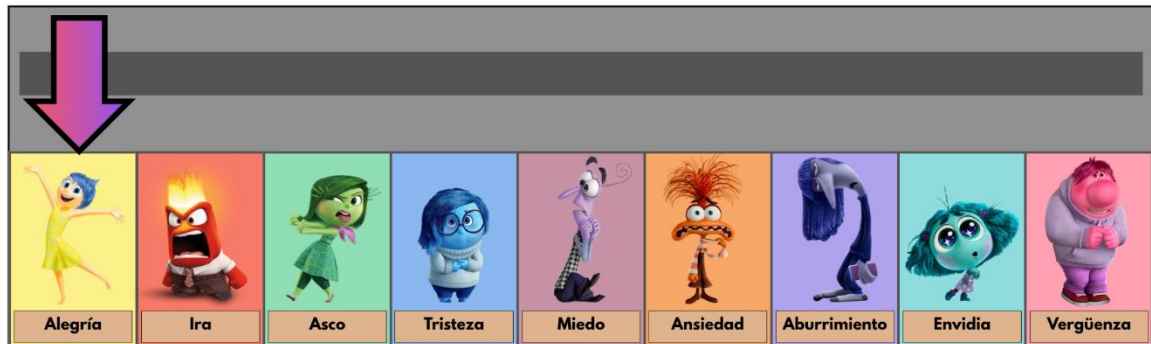
#### ANEXO 4

Cartulinas verde y roja:



## ANEXO 5

Termómetro emocional: con representación visual de diversas emociones mediante personajes de Inside Out 2:



## ANEXO 6

Vídeo emociones:

[Ver vídeo aquí](#)

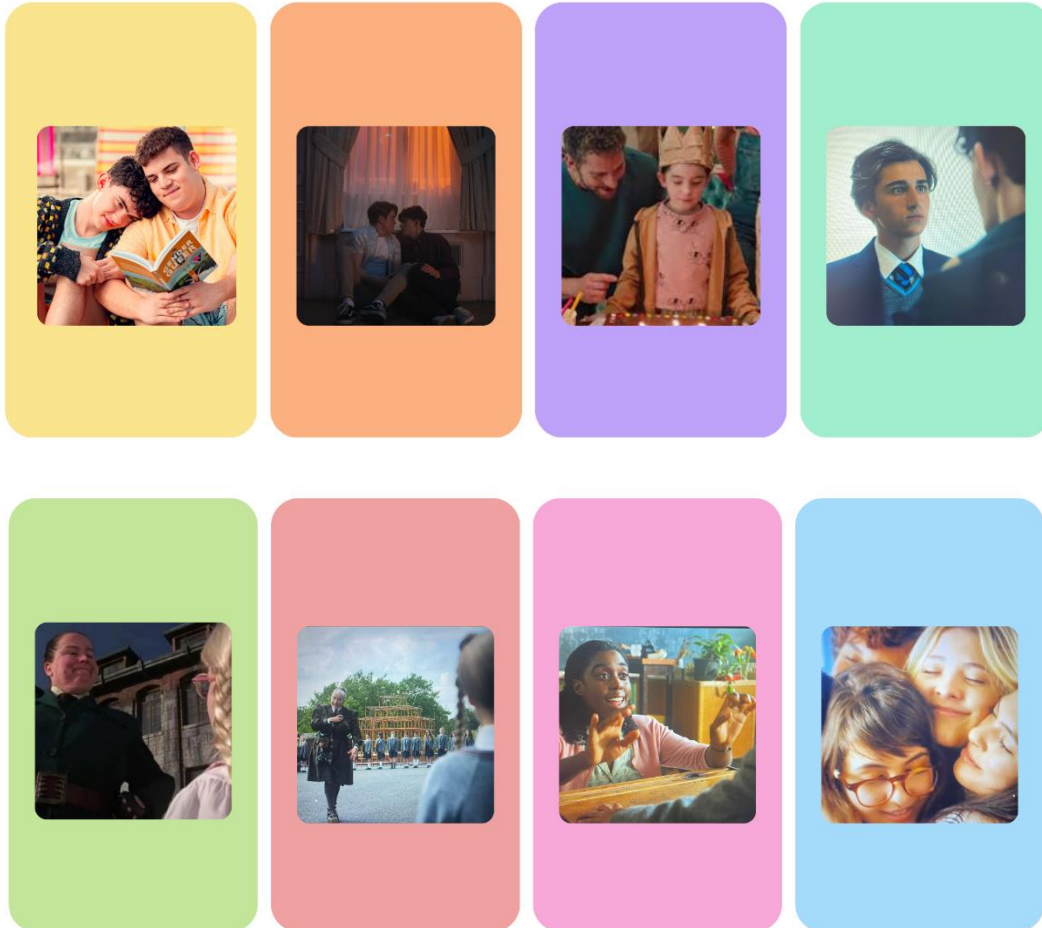
## ANEXO 7

Vídeo de los fragmentos breves de películas: representando afecto, amistad, enamoramiento y abuso:

[Ver vídeo aquí](#)

## ANEXO 8

Imágenes impresas representativas de cada escena:



## ANEXO 9

Carteles “SÍ QUIERO / NO QUIERO”:



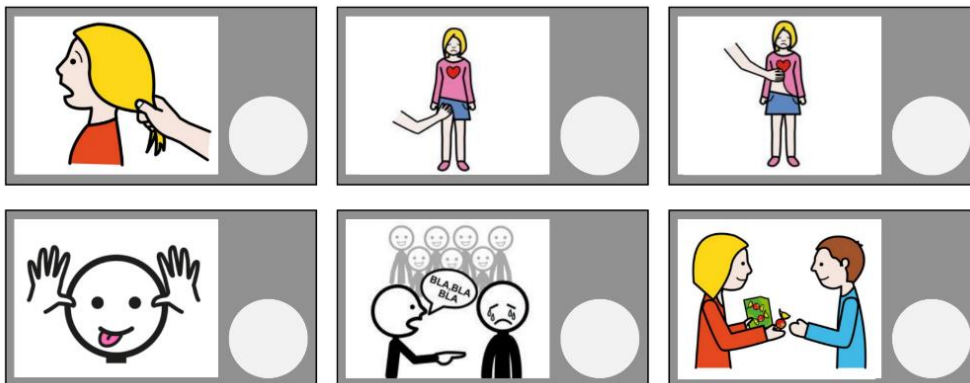
## ANEXO 10

Cartel con frases clave de la sesión:



## ANEXO 11

Tarjetas ilustradas con pictogramas de acciones cotidianas:





## ANEXO 12

Iconos de “bien” y “mal” con velcro para clasificar:



### ANEXO 13

Hoja con la silueta de una mano para completar con cinco personas de confianza:

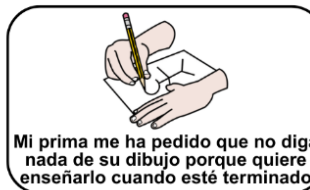
## MIS PERSONAS DE CONFIANZA



### ANEXO 14

Tarjetas secretos buenos y malos:





## ANEXO 15

Plantillas para clasificar los tipos de secretos:

 <b>SECRETOS BUENOS</b> 	 <b>SECRETOS MALOS</b> 

## ANEXO 16

Tarjetas plastificadas con pictogramas y frases breves:



**ANEXO 17**

Escala de observación por bloques:

# Escala de observación

## Bloque 1:

### Autoconocimiento corporal e intimidad

 Nombre: 

 Fecha: 

Indicador observado	Sí (✓)	A veces (△)	No (X)	Observaciones
Nombra correctamente las partes del cuerpo, incluidas las zonas íntimas.				
Señala las partes íntimas en un dibujo del cuerpo cuando se le solicita.				
Distingue entre una situación adecuada y una inadecuada en relación al contacto físico.				
Identifica con claridad cuándo necesita decir "no" ante un toque no deseado.				



# Escala de observación

## Bloque 2:

### Emociones, autoestima y autorregulación

Nombre:

Fecha:

Indicador observado	Sí (✓)	A veces (△)	No (X)	Observaciones
Es capaz de nombrar al menos cinco aspectos positivos de sí misma.				
Relaciona correctamente una emoción con una situación cotidiana.				
Identifica señales físicas que indican que se siente mal (ej. barriga, manos, cara).				
Aplica alguna estrategia de autorregulación (ej. pedir ayuda, respirar, alejarse) durante la sesión.				

# Escala de observación

## Bloque 3:

### Relaciones y consentimiento

Nombre:

Fecha:

Indicador observado	Sí (✓)	A veces (△)	No (X)	Observaciones
La alumna diferencia entre amistad, afecto, abuso y enamoramiento en ejemplos visuales o situaciones guiadas.				
Dice "sí" o "no" con seguridad al usar los carteles durante las dinámicas.				
Expresa si se siente cómoda o incómoda en una situación simulada.				
Reconoce que tiene derecho a cambiar de opinión sobre una situación				

# Escala de observación

## Bloque 4:

### Prevención y autoprotección

Nombre:

Fecha:

Indicador observado	Sí (✓)	A veces (△)	No (X)	Observaciones
Identifica al menos tres personas de confianza en su entorno.				
Clasifica correctamente secretos buenos y secretos malos.				
Reconoce cuándo una sensación corporal puede ser señal de malestar.				
Selecciona al menos dos estrategias de autoprotección cuando se le plantean situaciones de riesgo.				