



*Ilustración: Javier Ávila Sánchez*  
*Nombre de la Obra: Origen*

# PROYECTO PEDAGÓGICO DE AULA "CONSTRUYO MI SEXUALIDAD DESDE MI ADOLESCENCIA"

## Educational Project Classroom "I Build my Sexuality from my Adolescence"

Héctor Alexander Afanador Castañeda<sup>1</sup>

Fecha de recepción: 28 de febrero de 2015

Fecha de aprobación: 30 de junio de 2015

### Resumen

Este escrito presenta el proyecto de aula (PA) del colegio Charry (Institución Educativa Departamental, IED), el cual tuvo como propósito desarrollar y aplicar una secuencia de actividades para el fortalecimiento de comportamientos de los y las adolescentes frente a la sexualidad en un entorno próximo que involucre los derechos humanos. Por lo tanto, el diseño del proyecto se centró en la mediación de interacción de saberes (estudiantes-padres-docente-sociedad) dentro de una metodología didáctica específica (zonas de desarrollo próximo y redes de aprendizaje). La población seleccionada fueron estudiantes de ambos sexos, entre las edades de 14 a 17 años de grado noveno. Los resultados se valoraron a partir de la coevaluación (padres y agentes externos) y la autoevaluación (los propios adolescentes), en las que el PA logró: a) la participación de padres como mediadores de sus hijos para formular explicaciones sobre los comportamientos que tienen las personas ante la sexualidad, b) resaltar la importancia del currículo, el cual se refleja en las actitudes, valores y conductas consolidadas, y c) participación activa, en especial, de las mujeres por vivir sus derechos humanos en función de una sexualidad responsable.

**Palabras claves:** Educación sexual, proyecto de aula, redes de aprendizaje.

### Abstract

This paper presents a classroom project (CP) Charry IED school, which aimed to develop and implement a sequence of activities to strengthen behaviors of adolescents about sexuality in the near environment involving human rights. There for the design of the project focused on mediation and intercommunication of knowledge (students-teaching parents-society) within specific teaching methods (zone of proximal development and learning networks). The target population were students of both sexes, between the ages of 14 to 17 years of ninth grade. The results were evaluated based on peer-assessment (parents and external agents) and the self-assessment (the teenagers) where the PA achieved: a) the involvement of parents as mediators of their children to formulate explanations of the behaviors that people have to sexuality, b) highlight the importance of the curriculum, which is reflected in the attitudes, values and behaviors consolidated. c) Active participation, particularly of women to live their human rights based on sexual responsibility.

**Keywords:** Sex education, classroom project, learning networks.

<sup>1</sup> Docente de la Secretaría de Educación Distrital. Maestría en Didáctica de las Ciencias. Grupo de investigación Conocimiento Profesional del Profesor de Biología UPN. E-mail: haacster@gmail.com

## Introducción

La Ley General de Educación 115 de 1994,<sup>2</sup> la Ley 1098<sup>3</sup> de 2006 y la Ley 1620<sup>4</sup> son muy claras al establecer la obligatoriedad de la educación sexual, además se incluye la normativa en el marco legal distrital del Acuerdo 248 de 2008 (Consejo de Bogotá Distrito Capital), el cual institucionaliza la cátedra de educación sexual con énfasis en valores y autocuidado. Junto con estas leyes, los fundamentos teóricos de Goleman (1996), los datos de la Organización Mundial de la Salud y los criterios de otros investigadores, justifican que toda estrategia didáctica debe contribuir al desarrollo personal y sexual, social y cultural de la y el estudiante a partir de las experiencias vividas, tanto propias como las experiencias de otros, además de promover competencias de carácter social (Thélot, 2008). Al atender esta normatividad, la Institución Educativa Distrital Charry hace evidente las dificultades frente a la enseñanza y aprendizaje del contenido de educación sexual, entre las que se resalta el generar una verdadera articulación y transversalidad con el resto de disciplinas y estrategias que minimicen las problemáticas internas (sexismo, estereotipo de sexualidad que ofrece los medios, falta de conocimientos sobre la sexualidad, etc.).

Es por esto que se adoptó el proyecto pedagógico de aula (PPA o PA) como alternativa activa e intencionada, el cual buscó la articulación disciplinar, prácticas flexibles e incluyentes para contribuir a las necesidades, intereses emociones y conocimientos de los y las estudiantes. Como lo demuestran los resultados positivos de las investigaciones de Denegri (2005), Pasked y Matos (2007), Torres (1999) y Gómez Díaz (2010), en cuanto al contenido actitudinal, los PPA estimulan el deseo de aprender al aumentar la auto-

mía, la creatividad y las habilidades cognitivas básicas para la investigación (formular problemas, establecer relaciones y resolver necesidades).

La interacción en el aula es real, a la vez particular, y propia de un contexto, llena de emocionalidad y dependiente de los aspectos socioculturales. Según Pérez de García (1999), la relación de enseñanza y aprendizaje es un proceso interactivo y dialéctico en el que convergen múltiples lenguajes; entonces, los PPA deben centrarse en lo comunicativo multidireccional y formativo, y permitir la reciprocidad en los actores (estudiante-docente). Aduce Gómez (2010) que el valor del PPA está dado por su significancia puesto que promueve la comprensión y la participación de los estudiantes y genera así un cambio cualitativo en la forma de ver al mundo y en la forma de hacer las cosas (Carrillo, 2011). Pero la significancia y trascendencia de los aprendizajes nacen de las acciones de actualización y ejecución (teoría-práctica) del proyecto. De ellas depende la construcción de la historicidad del aprendizaje y la obtención de un verdadero producto escolar cuando se asume, según Bixio (1996), una implementación innovadora y de alto impacto, siempre y cuando haya transformación en la escuela (Vera y Consuegra, 1999).

Paralelamente a la implementación del PPA, se ha de pensar en el educar a los y las adolescentes desde sus particularidades y disminuir los factores de riesgo donde la escuela desempeña un rol complementario (Montoya, 2013). Entonces, el PA debe responder, en primera medida, cuál es el estado actual de nuestros adolescentes y la perspectiva sobre la sexualidad. Es cierto que los trabajos investigativos identifican factores negativos que también acosan a nuestra institución (Campo, Cogollo y Elena, 2008; Canaval, Cerquera, Hurtado y Lozano, 2007; Chávez y Gutiérrez, 2007; Ceballos y Campo, 2005; Fallas, 2009; Hechavarría y Vallejo, 2004; y Urrea, Congolino, Herrera, Reyes y Botero, 2006 y). Afanador (2014) considera que estos adolescentes presentan

Diferencias en la formación de la sexualidad entre los adolescentes y las adolescentes, los cuales responden a patrones de género. Esto contribuye a afirmar que aún la educación sexual se encuentra en el entramado de reglas tradicionales o culturales, que luego son expresados por ellos dentro de una relación interpersonal, donde son más importantes las concepciones culturales, la prevalencia del discurso moralizado en la mujer y la formación naturista o espontánea en el hombre, que la vivencia de los mismos derechos humanos dentro de una relación interpersonal.

- 2 En la Constitución Política de Colombia, la Ley 115, o Ley General de Educación Nacional de 1994, en el artículo 13, establece obligatoriedad de la educación sexual de acuerdo a las necesidades psíquicas, físicas y afectivas de los educandos según la edad. Esta ley establece que los proyectos pedagógicos se deben adoptar como estrategia de transversalidad que propenda por el desarrollo de competencias básicas para la toma de decisiones responsables, informadas y autónomas sobre el propio cuerpo.
- 3 La Ley 1098 de 2006 expide el Código de Infancia y Adolescencia; en los artículos 42, 43 y 44, se establecen las obligaciones especiales, éticas, y complementarias de las instituciones educativas con respecto a la misión de este estamento ante la formación de la sexualidad de los menores de edad.
- 4 La Ley 1620 de 2013, en su artículo 20, contempla que los proyectos pedagógicos de educación para la sexualidad, deben tener los siguientes objetivos: primero, desarrollar competencias en los estudiantes para tomar decisiones informadas, autónomas, responsables, placenteras, saludables y orientadas al bienestar; y segundo, aprender a manejar situaciones de riesgo.

Lo descrito por Afanador constituye un detonante para la vulneración de los derechos humanos.

Entonces, los PPA, al estar dentro de una pedagógica activa que busca el éxito escolar a través de la creación de nuevos espacios de aprendizaje significativos y la transformación de la praxis docente (Carrillo, 2001), deben ofrecer a los estudiantes y estudiantes la posibilidad de investigar ante problemas significativos y negociados (Ramos, 2008), que mitiguen los factores de riesgos, la premadurez de la actividad sexual y la incapacidad de toma de decisiones en la sexualidad. Por lo tanto, esta secuencia de actividades (como conjunto de acciones intencionadas a realizar) cargada de practicidad y experiencialidad fue concebida para que el y la estudiante sea quien re-defina y re-construya su mundo a partir de sus saberes y de su relación con su entorno o contexto, lo cual demuestra evolución o cambios de comportamientos o conductas de los y las adolescentes frente a la sexualidad en un entorno próximo y de red social.

Cabe decir que el PPA involucra el uso y apropiación de las TIC, en especial la web 2.0 como recurso para la formulación de explicaciones científica, construcción colectiva de información y conocimiento social y cultural, y participación y expresión de concepciones, sobre los contenidos de sexualidad. Es de aclarar que este proyecto incorporó las TIC como elemento contributivo de innovación en educación sexual, en obediencia a las políticas públicas del Plan Decenal de Educación en sus lineamientos en TIC 2006-2016,<sup>5</sup> al Plan Nacional de Desarrollo, que incluye el Plan Vive Digital 2010-2016,<sup>6</sup> y al Plan Sectorial de Educación de Bogotá 2012-2016,<sup>7</sup> normatividad que establece la relevancia en el uso y apropiación de las TIC como medio en la innovación educativa.

## Diseño metodológico

La experiencia de enseñanza se apoya en la investigación-acción como una alternativa propia del aula (O'Hanlon, 2009), la cual da continuidad a los procesos de aprendizaje (Vera y Consuegra, 1999) mediante el método de acción. Con esto se aseguró que la secuencia de actividades fuera creada paulatinamente luego de ser analizada y evaluada en función de las necesidades e intereses de los estudiantes como de la intencionalidad de enseñanza,

5 En [http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-166057\\_TICS.pdf](http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-166057_TICS.pdf)

6 Tomado del Ministerio de Educación Nacional, men (2013). En <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-252790.html>

7 En <http://www.educacionbogota.edu.co/archivos/Temas%20estrategicos/Documentos/Ciencia%20y%20Tecnologia.pdf>

en términos de Elliott (1993), cada situación social debe mejorar la calidad de la acción en la misma. Es decir, el PPA transcurre, se construyó y transcurrió a medida que se fue indagando y reflexionando sobre cada una de las actividades que se propusieron, en aspectos como el bienestar de los sujetos, la interacción entre pares, padres e hijas e hijas, el éxito de la actividad, entre otros.

## Fase de articulación

A partir de la mesa de trabajo de docentes del ciclo 4, respondiendo al método acción, puso en tela de juicio la acción independiente de cada proyecto transversal. En el cual, de forma unánime, expresaron que el currículo no tiene en cuenta las necesidades de los y las estudiantes adolescentes ni contribuye a la enseñanza o reorganización por ciclos. Como alternativa de solución, los docentes del ciclo 4 plantearon puntos de encuentro en los proyectos para generar un dominio transversal basado en valores, actitudes y conductas, que responda también a cada asignatura. Hallada esta interrelación, se construyeron ejes temáticos esenciales que abordaron las necesidades de nuestros estudiantes, para dar sentido al currículo y la enseñanza-aprendizaje.<sup>8</sup>

## Fase de planeación

*El planteamiento del problema*, según la motivación de los y las estudiantes, se resume en la siguiente pregunta: ¿Cómo hacer que los y las estudiantes se interesen por el aprendizaje en su contexto, de tal manera que adquieran capacidades o habilidades para un buen desarrollo integral en educación sexual?

*Relación de los ejes temáticos esenciales.* A partir de la malla curricular construida, se seleccionaron los proyectos que se articulan con ciencias para la solución del problema. Entonces, se tuvo en cuenta los proyectos de educación sexualidad y derechos humanos, encargados de direccionar las actividades), proyecto de lectura, escritura y oralidad (PILEO) y comunicación (las TIC como interactividad), entendidos como medios estratégicos, por el cual los y las estudiantes re-elaboraron y construyeron sus saberes.

*Selección de la estrategia de desarrollo en la enseñanza y el aprendizaje.* Al tener en cuenta que debe existir la participación de los estudiantes y del docente como mediador, al igual que otras personas, se seleccionó las zonas próximas de aprendizaje y metodología social de aprendizaje para la construcción de saberes y la obtención de productos.

8 Ver <http://www.slideshare.net/DidacticaCienciasUAC/malla-curricular-colegio-charry-ied>

## Fase del enfoque de enseñanza y aprendizaje

Se considera que al seleccionar el método de acción se crea la necesidad de identificar un enfoque que beneficie no solo al estudiante, sino a la misma comunidad, es por esto que la estrategia de enseñanza y aprendizaje se fundamenta en la teoría *vygotskyana*, en la cual, las zonas próximas son necesarias para la adquisición de verdaderos aprendizajes, puesto que confluyen los saberes previos (individuo) con los nuevos saberes sociales que deben ser mediados (Cole, 1984). Ha de entenderse que esta clase proyectos no solo tiene que ver con conceptos, sino con una problemática del ser que está afectando el desarrollo de la persona, entonces, a esta zona de mediación se introduce el componente emocional, es decir, reconocimiento y aceptación del yo y del otro para establecer empatía y canales de comunicación para la expresión (un sentido) y el diálogo (múltiples sentidos).

Al confluir en la zona próxima (la información, el conocimiento, el componente emocional, la empatía y la comunicación) los procesos de aprendizaje, se requiere de la socialización; para Afanador (2008), es el medio que permite que los conceptos formen redes de similitudes que contribuyan a la construcción y apropiación colectiva del conocimiento, el cual es transferible al contexto. Este aspecto es necesario para que haya inclusión de *experiencias, vivencias*, ejemplificaciones, y comprensión de los derechos humanos, en los y las adolescentes de la IED Charry.

El proyecto de aula, en sí la enseñanza y el aprendizaje, debe trascender en un contexto social. Teniendo en cuenta que el método de acción y el enfoque de enseñanza de mediación son generadores de participación y construcción colectiva de saberes y el desarrollo integral del ser, se involucró además la *metodología social de las TIC*, bajo el principio “conectividad-interactividad” como pieza fundamental (web 2.0, participación y libertad sobre la información para conformar redes de aprendizaje; Downes, 2004) para el respeto en la multiplicidad de interacción. El argumento empleado, la red de aprendizaje trasciende la zona próxima como un nuevo espacio donde usuarios (estudiantes, padres o personas externas) y administradores (estudiante o equipo de trabajo) son parte de la misma construcción, lo que permite la correspondencia social.

## Fase de implementación

Para responder al problema, fue relevante que las actividades abordaran la participación intencional del estudiante como un acto consciente, según la Unesco (1999) “los alumnos deberán aprender a conocer, a hacer, a ser y a convivir”. Es por esto que se recurre a la secuencia estructurada de Sanmartí (2002) —las construcción de explicaciones permite la expresión de distintos lenguajes y modelos—.

*Las actividades introductorias*, desde la articulación de los contenidos, pretendieron preparar el estado motivacional o intereses de los estudiantes (tabla 1).

**Tabla 1.** Actividades introductorias

Actividad	Objetivo de aprendizaje	Descripción
Lectura “El mundo de las bacterias y los virus”.	Comprender el efecto de los micro-organismos en el cuerpo humano.	Se empleó un registro de lectura regulada y se realizó una plenaria de reflexiones.
Laboratorio “Estamos rodeados de bacterias”.	Identificar factores que influyen en el crecimiento de bacterias.	Se recurrió al trabajo práctico experimental (niveles de abertura) por grupos de trabajo.

*Actividades exploratorias* facilitaron el planteamiento de preguntas, ideas o conceptos alternativos que responden a su cotidianidad, por ende, estas actividades relacionaron los conceptos de biología (bacterias y virus) con los conceptos de una sana sexualidad (tabla 2).

**Tabla 2.** Actividades exploratorias

Actividad	Objetivo de aprendizaje	Descripción
Construcción de explicaciones “Las ITS”.	Reconocer el impacto social sobre la transmisión y el contagio de ITS.	Se empleó la red social para explicar las consecuencias físicas y psicológicas del contagio de las ITS.
Re-diseño de información “Usa la prevención”.	Identificar los métodos de prevención para una sana sexualidad.	La red social difunde el afiche publicitario sobre algún método de prevención para el sexo.
Exposición de concepciones “Foro de sexualidad”.	Expresar las ideas sobre el cómo llevar una sana sexualidad.	Se planteó a cada grupo de la red social preguntas sobre la sana sexualidad, que deben responder como grupo.

La actividad “Introducción a nuevos puntos de vista” fue relevante para reconocer las formas de razonar, sentir y hablar acerca de la sana sexualidad; durante esta las narrativas de las vivencias o reflexiones de caso (estudiante-padres) fueron expuestas (tabla 3).

**Tabla 3.** Actividades introducción a nuevos puntos de vista

Actividad	Objetivo de aprendizaje	Descripción
Lectura del libro <i>Juventud en éxtasis</i> (Carlos Cuauhtémoc).	Comprender las acciones positivas y negativas en las relaciones interpersonales.	De forma individual se realiza la lectura sobre el libro.
Control de lectura sobre el libro.	Expresar gustos, emociones e incentivar la lectura del libro.	Se empleó la clase para que los estudiantes hablen ante el curso.
Informe escrito de reflexiones mediadas.	Formular explicaciones críticas y reflexivas sobre los contenidos del libro.	Los estudiantes y padres leen el libro para reflexionar conjuntamente sobre los contenidos.

Las *actividades de síntesis* estuvieron encargadas de la reestructuración de los saberes, es decir, la reflexión sobre lo que se ha aprendido y las nuevas concepciones adquiridas (mediadas entre compañeros/as, docente y padres en un contexto particular), conllevaron a una interiorización, el cual se expresaron en su entorno (tabla 4).

**Tabla 4.** Actividad de síntesis

Actividad	Objetivo de aprendizaje	Descripción
Construcción colectiva de explicaciones sobre los contenidos de una sexualidad sana y responsable.	Formular explicaciones colectivas que den cuenta de las necesidades de los y las adolescentes en la educación sexual.	Los estudiantes conforman equipos de trabajo y plasman en un hoja su teoría frente a los contenidos de educación sexual.

*Actividades de generalizaciones*, buscaron que los estudiantes aplicaran los nuevos puntos de vista a otras situaciones. En estas actividades se resalta la interacción social para confrontar los nuevos conceptos sobre la educación sexual en los foros virtuales, mesas – foros, blog y equipos de trabajo (tabla 5).

Tabla 5. Actividades de generalizaciones

Actividad	Objetivo de aprendizaje	Descripción
Formulación de explicaciones a partir del video (“¿Puedes contestar 4 preguntas?”).	Establecer diferencias entre conceptos (fantasía-realidad) (correcto-incorrecto) (verdad-mentira) teniendo en cuenta los derechos humanos.	Se empleó el blog docente para generar participación asincrónica de los equipos de trabajo sobre los conceptos.
Descripción de causas y efectos sobre la pérdida de los derechos humanos.	Identificar las causas que atentan contra la libertad e igualdad y consecuencias de la privación y manipulación de los derechos humanos en las relaciones interpersonales.	Se presentó un psicodrama (experiencial) por parte del docente para que los estudiantes identificaran los derechos humanos vulnerados.
Trabajo colaborativo para construir saberes en derechos humanos.	Comunicar de forma consensuada y en equipo las causas y consecuencias de la vulneración a los derechos humanos en las relaciones interpersonales.	Se realizó una cartelera (equipo de trabajo), donde se expusieron las causas y consecuencias de la vulneración a los derechos humanos.
Construcciones de críticas y reflexiones a partir del video la bella y la bestia.	Identificación de factores que atentan contra o vulnera los derechos humanos en una relación interpersonal.	Se empleó el blog docente para generar participación asincrónica de los equipos de trabajo sobre la vulneración de los derechos humanos.
Construcción colectiva sobre la toma de decisiones en las relaciones interpersonales.	Dar a conocer las explicaciones construidas del equipo sobre la toma de decisiones cuando afectan a los derechos humanos.	Se emplearon las mesas-foro como manera de intervención escolar y social, en las que participan adolescentes y docentes.
Comunicación de saberes colectivos en la web 2.0.	Re-crear la importancia de vivir y respetar los derechos humanos en cada una de las relaciones interpersonales.	Los equipos de trabajo construyen su blog para pertenecer a la red social de aprendizaje.

## Fase de aplicación o intervención

Para que exista funcionalidad y trascendencia en el aprendizaje de los y las adolescentes, y corresponda a la Ley General de Educación 115, artículo 36, la intervención empleó el grado de estructuración del trabajo: trabajo individual (obtención de diversidad de concepciones) y trabajo en equipo (autonomía, regulación y participación, entre cada uno de los miembros, por cumplir con los productos), puesto que Gimeno (1998) asegura que cualquier actividad o plan de acción propone un patrón de comportamiento al estudiante que le da seguridad en el aprendizaje.

El grado de estructuración, la secuencia de actividades, la zona próxima de desarrollo y la red de aprendizaje requieren de una puesta en escena, como lo es el psicodrama (busca la participación de los actores en una situación social en desarrollo “simulada”; Cohen y Manion, 1990). Por ende, él y ella, padres y el equipo de trabajo fueron colocados en situaciones sociales donde su comporta-

miento y conocimiento fuesen mediados o concertados. Y que lo construido y aprendido sea compartido con otros con la intención de formar redes de aprendizaje.

La aplicación del proyecto de aula fue realizada en dos etapas: la primera durante el segundo semestre (agosto a diciembre) con los y las adolescentes que en ese momento pertenecían al ciclo cuatro (grado noveno), donde se realizaron las actividades introductorias, explorativas, introducción de nuevos puntos de vista y síntesis. Y luego se continuó el siguiente año en el segundo semestre con el estudiantado promocionado al ciclo cinco (grado décimo). Cabe decir que la ubicación espacio-temporal fue de suma importancia para la evaluación de las actividades propuestas y el punto de partida para el rediseño de las actividades de generalización, que involucran a la vez el diagnóstico sobre la particularidades de los adolescentes (Afanador, 2014).

## Fase de evaluación

El PPA requirió de la evaluación formativa-participativa, con la intención de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, identificar errores para el perfeccionamiento de los productos y comprender el contexto del estudiantado intervenido; dándole o asignándole valor significativo a cada acción en el desarrollo del proyecto. De tal modo, el y la estudiante tomó decisiones autónomas y democráticas o conciliatorias sobre los objetivos, el diseño metodológico, planeación, la distribución de tareas y los recursos empleados con la intención no solo de evaluarse o evaluar a otros, sino determinar la continuidad de las actividades. Cabe decir que el maestro como las y los estudiantes, seleccionaron los indicadores de evaluación, que involucra también los descriptores de la malla curricular del ciclo y las competencias propias de educación sexual implementada por el Ministerio de Educación Nacional (MEN).

Entonces, se realizó en dos etapas: durante el desarrollo de cada actividad y después de la entrega de los productos, para ello se empleó la construcción de rúbricas, estos instrumentos fueron aplicados en la heteroevaluación. En la autoevaluación se tuvo en cuenta los juicios de valor, sobre la responsabilidad, participación y esfuerzo personal, del estudiante y del equipo de trabajo para valorar el aprendizaje. Y para finalizar con el proceso de evaluación, la coevaluación se basó en juicios de valor (estudiantes invitados, padres y docentes) sobre la calidad de las actividades o los productos.

## Población intervenida

El colegio Charry (IED) se encuentra ubicado en Bogotá D. C., Colombia, perteneciente a la localidad de Engativá, barrio Garcés Navas, el cual atiende a una diversa población y asume la inclusión de niños, niñas, jóvenes y adultos con diferentes condiciones étnicas, sociales, físicas, motrices, culturales y económicas, como estrategia para el desarrollo integral del ser. Al observar este micro-mundo complejo fue necesario seleccionar una población específica (que pueda ser representativa a nivel escolar), que respondiera a las anteriores características y a las siguientes: tener mayor población femenina, mayor cantidad de adolescentes 14 a 17 años, registro de madres-adolescentes, nivel socio-económico 1 y 2 y mayor probabilidad de continuar los estudios en esta institución.

Según estas características, se escogieron a los y las estudiantes del ciclo 4 (grado noveno), en un rango de edad de entre 14 y 17 años con mayor población femenina (37 mujeres y 30 hombres), mayor cantidad de familias perte-

necientes a los niveles socioeconómicos 1 a 2 y presencia de madres adolescentes. Se aclara que el rango de edad cambió el siguiente año (15-19) y disminuyó también la población a 60 estudiantes (34 mujeres y 26 hombres).

## Descripciones de las actividades

Las actividades introductorias permitieron a la mayoría de los estudiantes, 45 estudiantes de la población intervenida (67%), la comprensión y adquisición de conceptos biológicos (desarrollo de bacterias y virus). Un factor negativo que influyó en la población fue la entrega de registro de lectura regulada (20 estudiantes lo entregaron incompleto y 12 no lo entregaron), mientras que en el trabajo práctico de laboratorio hubo participación masiva, los 16 equipos de trabajo entregaron sus informes (factor positivo) y comunicaron en su Facebook lo aprendido, con lo que lograron que la red de aprendizaje participara y se motivara a leer sobre el contenido. Cada grupo logró un promedio de 4 comentarios, 8 “me gusta” y 2 compartir (imagen 1).



Imagen 1. Actividad introductoria, red de aprendizaje sobre bacteria y virus en Facebook

En el segundo grupo, actividades exploratorias, hubo participación tanto en el trabajo individual como el grupal. Se conformaron 16 equipos en Facebook (administradores y a la vez usuarios de la red social); los resultados fueron los siguientes: la actividad “Construcción de explicaciones sobre las ITS” (los equipos de trabajo emplearon PowerPoint para el diseño de la información y para la red social imágenes en formato JPG) fue clasificada en dos aspectos: a) cantidad de enfermedades y b) calidad de la información (imagen 2).

En el primer aspecto, todos los equipos construyeron informaciones sobre la gonorrea, la sífilis, el sida, el papilomavirus, infección por clamidia y verrugas genitales. Además, ocho equipos ampliaron la información a siete imágenes más. En cuanto a la calidad de la información, a partir de los criterios de búsqueda, distribución y conceptos transmitidos, se identificó, en todos los equipos de trabajo, el mismo procedimiento de búsqueda.



Imagen 2. Actividad exploratoria, la red de aprendizaje sobre ETS o ITS en Facebook

Al realizar el rastreo, la construcción de la diapositiva nace de la imagen empleada que dirige al concepto o explicación de la ITS (búsqueda por google), lo que no se puede afirmar es si los equipos compararon diferentes informaciones. En cuanto a la distribución, incorpora texto resumen (lateral) e imagen sensacionalista (lateral), según ellos, fue empleada esta clase de imagen para “golpear” la atención del usuario como lo hacen las cajetillas de cigarrillos. Y en los conceptos transmitidos, aunque desligan la parte biológica (agente que la produce, ciclo de desarrollo), se resalta que todas las imágenes hablan de forma concreta sobre factores de contagio y consecuencias de la adquisición.

En la actividad de rediseño de información, “Usa la prevención” (con la finalidad de construir una reflexión), los equipos realizaron el mismo procedimiento para la elaboración y publicación. Cada reflexión contó con imagen (identificación del problema) y oración o frase (consejo o juicio de valor sobre la acción), la cantidad de reflexiones fueron 58, prácticamente tres por equipo de trabajo (imagen 2).

De este trabajo se puede establecer que la mayoría de equipos emplearon la imagen del condón únicamente 13 veces como mecanismo de protección (según frase de reflexión). Además, esta imagen interacciona con otras, en especial, hombres solos (17 veces) parejas heterosexuales y grupos de parejas (9 veces), caricaturas de penes (9 veces), un niño con condón y solo existe una imagen de pareja homosexual, el resto utilizan imágenes emotivas (corazones, caritas felices, familias, etc.).

En cuanto a las frases, se clasificaron teniendo en cuenta: a) *criterio sentido del mensaje*: en el primer caso, se generaron mensajes de crítica unidireccional-directos dirigidos hacia el hombre (hombre exploratorio y hombre promiscuo), en cuanto al tema de ITS (42 mensajes). En el segundo caso, los mensajes fueron reflexivos bidireccionales-directos dirigidos a la pareja, cuyo contenido fue el embarazo (14 mensajes). Y el tercer caso fueron los mensajes reflexivos bidireccionales-indirectos hacia la mujer (solo dos), cuyo contenido se enfocó en el noviazgo. b) *criterio de intencionalidad* (combinación entre imagen y frase), este fue muy diverso. Se resaltó la forma o pasos para usar el condón, la importancia de usar el condón, el hecho de que cualquier hombre puede contraer las ITS, de que los hombres transmiten enfermedades; otras temáticas fueron generales como proteger la vida, no dañar la vida, cuidar su familia (las más relevantes).

Al realizar la evaluación de estas dos actividades se encontró que las redes de aprendizaje tuvieron bastantes etiquetas “me gusta”, pero con participación asincrónica aceptable (pero no fueron lo suficientemente continuas en las personas externas, ver la columna de la izquierda de la imagen 2).

Agregan los estudiantes, *los miembros de la red expresan que no les agrada hablar de este tipo de temas, en especial sobre las ITS*, para los equipos, les generó un conflicto frente a su red (esto explica la relación entre la cantidad de participación externa y la cantidad y extensión de los comentarios en los perfiles de Facebook). Por otro lado,

se cuestiona el uso de las imágenes, pues no existen referencias bibliográficas, lo que hace pensar el abuso sobre el contenido de Internet (ética de la información).

En la actividad sobre exposición de concepciones, “Foro de sexualidad”, se logró construir la red de aprendizaje (entre los estudiantes del equipo y entre equipos) donde Facebook fue el canal de comunicación asincrónica. Además la participación fue activa de las personas involucradas en la red pero se destaca la participación de las mujeres en forma individual. Para esto se formularon preguntas

o se cuestionó la información del póster (reflexión), como lo demuestran las imágenes (imagen 3).

En esta actividad se logró que los y las estudiantes conformaran grupos en Facebook para las explicaciones sobre ITS y la importancia del uso del condón. De acuerdo con la participación, el uso de la red social fue una acción estimulante y motivadora para el aprendizaje y contribuyó a la formación de tejido social con responsabilidad gracias al pretexto de rediseño de la información.



Imagen 3. Actividad de exploración, participación en foros desde la red de aprendizaje en Facebook

Paralelamente al acto de transmitir mensajes sobre la prevención del contagio de las enfermedades de transmisión sexual, se identificó que las actividades incidieron sobre las opiniones de los estudiantes y equipos, puesto que los diseños de la información estuvieron en función de captar la atención de sus usuarios (pósteres o afiches de cada una de las enfermedades), como dato: hubo muy baja participación asíncrona de hombres (tan solo tres). Además, se resalta la relevancia de los foros para expresar el sentir y concepciones como acto crítico-reflexivo sobre la sexualidad, y el estímulo de la autoestima de los y las adolescentes a partir de la correspondencia de significados con los usuarios de la red de aprendizaje a partir de las etiquetas “me gusta”, compartir y de los comentarios.

Para la actividad “Introducción de nuevos puntos de vista”, las reflexiones construidas anteriormente de las redes de aprendizaje como las concepciones éticas y morales de los y las adolescentes fueron insumos importantes para que los y las estudiantes las confronten con los psicodramas y con las concepciones de sus padres sobre la sexualidad, logrando diálogos o relaciones intergeneracionales (adolescente y adulto y/o adulto mayor).

Como resultado de esta reestructuración en la zona próxima, se destacan los logros de los adolescentes y las adolescentes que contrastaron sus ideas preventivas expuestas en su red de aprendizaje con circunstancias posibles de la vida diaria. Dentro de la actividad de lectura y controles de lectura, se observaron ciertas conductas como el no querer leer o cansancio (pereza) para continuar la lectura, con mayor tendencia en hombres y muy poco en mujeres, pero la apertura temporal (no enseñar ciencias y permitir la lectura del libro en clase) incidió en que los estudiantes leyeran y participaran de las plenas.

En esta etapa, los y las estudiantes identificaron de la lectura del libro contenidos que fueron relacionados con lo tratado anteriormente (ITS, sexo seguro y responsabilidad sexual), además, resaltaron algunos malos comportamientos de las personas, tanto en hombres como en mujeres, al abordar una relación interpersonal, un embarazo no deseado, el aborto, el papel de los padres, la pornografía.

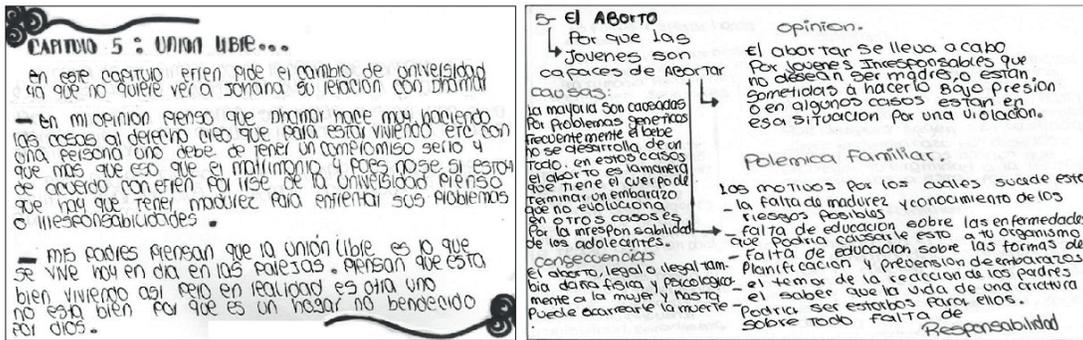
Como dato importante, los y las adolescentes en sus narrativas o discurso enfatizaron sobre la actuación de los personajes (ejemplo: “Es tenaz Johana como va a buscar

a ese *man*, yo no sería capaz...”), esta estimulación lectora hizo que los y las estudiantes plantearán reflexiones y/o críticas de las acciones de los personajes. Se debe decir que solo se expusieron ideas opositoras, en ningún momento concepciones que se compartieran con los personajes del libro, y bajo esta condición las críticas fueron dirigidas más hacia los hombres, esto pudo generar que algunos adolescentes-hombres no expresaran su sentir.

En el siguiente punto de la misma actividad, “informe escrito”, con el propósito de formular explicaciones críticas y reflexivas sobre los contenidos del libro, se identificaron tres clases de documentos según la participación de los actores: a) informe en conjunto padres-hijo o hija (15 escritos), en el cual, los padres leen los capítulos como requisito para la elaboración del documento final a partir de juicios éticos y morales en compañía de sus hijos o hijas; b) informe dirigido, los y las adolescentes les cuentan a sus padres sobre lo que leyeron para escribir

las críticas y reflexiones de los capítulos (23 escritos); c) informes individualizados (12 escritos), en los que el o la estudiante escribe críticas y reflexiones.

Los documentos entregados también se clasificaron según sus componentes internos, para el caso de los informes en conjunto constaron al menos de tres partes: identificación de la situación problema, crítica o reflexión del adolescente y crítica o reflexión de los padres, bien sea seccionada o desde la narrativa hacen la separación de estas tres partes. Igualmente ocurre con los informes dirigidos (imagen 4). Mientras que en los informes individualizados solo presentaron dos partes, identificación de la situación problema o de riesgo y la crítica-reflexión, cabe decir que solo tres escritos incluyen actos de habla de los padres (hacen referencia a las expresiones diarias o pensamientos de los mismos hacia ellos o ellas o que son de identidad, ejemplo: “Yo creo que mi papá diría... puesto que conmigo ha hablado de...”).



**Imagen 4.** Actividad introducción de nuevos puntos de vista, informes escritos sobre psicodrama contruidos desde la zona próxima de desarrollo

Otros datos importantes que se deben enunciar de la actividad y que nacen de la interacción lectura-estudiante-padres son los de mediación, para este caso, los relacionados con el género. En la mayoría de los casos, fueron las madres las que orientaron dicho proceso, en especial con las adolescentes, en cambio, en los adolescentes existen registros de mediación con el papá. La explicación de este fenómeno se atribuye a dos aspectos, la primera, la ausencia de la figura paterna (una gran proporción de los hogares responde a madres cabezas de familia), y la segunda es la ratificación de un pensamiento patriarcal —según el cual las mujeres atienden a las mujeres y los hombres a los hombres cuando estos requieren de ellos— o de un pensamiento cultural (creencias o tradiciones).

Para finalizar con la primera etapa, se realizó la actividad de síntesis, a partir de pequeñas mesas de diálogo conformadas por un miembro de cada equipo de trabajo, donde el nuevo grupo presenta un documento (cartelera o afiche) sobre algún tema tratado en el libro y en Facebook

(sexo, noviazgo, ETS, aborto, etc.). Dentro de los resultados obtenidos se logró que los y las estudiantes compartieran saberes tradicionales y saberes adquiridos (juicios de valor tanto éticos como morales), en los temas tratados anteriormente. Como dato, se construyeron 15 pósters correspondientes a 15 mesas de diálogo. Los temas más interesantes fueron ITS (1 póster), aborto (1 póster), papel de los padres (6 pósters), matrimonio (2 pósters), relaciones sexuales y motivaciones sexuales (5 pósters).

Además, se resalta el uso de figuras de diálogo con una función explícita, en cada uno de los pósters. En esta actividad, los pósters demostraron que su construcción requiere de una zona próxima entre los estudiantes de diferente género, por lo tanto, hicieron de esta actividad una zona de concertación, además, en los resultados observacionales se resalta el abandono de cualquier expresión sexista, y la construcción permitió manifestar el respeto a la diversidad, en los contenidos de ITS y función de los padres. Como lo demuestra la imagen (imagen 5).



Imagen 5. Actividad de síntesis, construcción de saberes desde la zona próxima de desarrollo

Por otro lado, existieron tres casos polémicos en las mesas de trabajo: matrimonio, aborto y relaciones sexuales – motivación sexual.

Para el contenido “matrimonio”, se expresaron las creencias religiosas y culturales. En los grupos, hubo disputa, no en cuanto a la dimensión de género, sino en cuanto a la legitimación del matrimonio a nivel social y religioso, el cual nace desde sus realidades, la concertación parte desde el derecho de igualdad y libertad de decisión (palabras textuales: “Cualquier persona puede elegir la forma de vivir dentro de una relación pero está sujeta al respeto, la fidelidad y al amor que existe entre la pareja”). En el contenido “aborto”, en este caso, puede verse desde la visión de género (antes de seguir, enunciarnos que en ningún momento los adolescentes afirman estar de acuerdo con el aborto), la polémica se da cuando se habla del aspecto legal (la ley establece el aborto cuando el embarazo es

causa de violación o se diagnostica malformación genética o congénita), para este caso, la mayoría de mujeres contestan de inmediato no al aborto, mientras que los hombres no expresan sus ideas. En el contenido “relaciones sexuales” y motivaciones sexuales, las adolescentes responsabilizan a los hombres de todo acto o conducta sexual, mientras que los hombres se acusan de no seguir las pautas de un verdadero hombre (se evidencia la visión patriarcal de protección).

En términos generales, la primera etapa permitió obtener resultados favorables frente a la educación sexual. Las actividades implementadas tuvieron éxito a nivel interno, es decir, con los estudiantes y padres con que se desarrolló el proyecto de aula, como lo expresa la evaluación sobre el libro de lectura (imágenes 6 y 7), además de las valoraciones y participaciones de la red de aprendizaje.

Las reflexiones que hay en el libro con la sociedad de hoy día es que es muy fuerte, por eso me gusta el libro que los jóvenes no tienen conciencia de los roles que cumplen al tener relaciones sexuales o tempranas edades hay dos cosas que los chicos se embarcan a muy corta edad y esto con otros factores como la falta de comunicación con sus padres o con la familia les ocurren ciertos problemas, es por eso que debemos hablar sobre de los deberes de como ser padres, cómo y cuánto parental puede existir entre una de las cabezas, si hablamos si es triple y si hablamos una sola suma.

He notado en este libro sobre la realidad que hay en los profesionales los adolescentes y de una o otra forma nos da como reflexión que la tener relaciones sexuales implica madurez, responsabilidad, amor, etc., muchas cosas y no veo como un problema ya que podemos como jóvenes de absoluta responsabilidad en como verdaderos adultos no está en nosotros y nos da esa conciencia no nos que debemos tener por la conciencia ya que podemos presentar alguna enfermedad o poder embarcarnos definitivamente exterior muy fuerte que nos obliga a leer libros del por que nos ayudan a en la vida como realmente es y no como lo vemos entre nosotros los jóvenes.

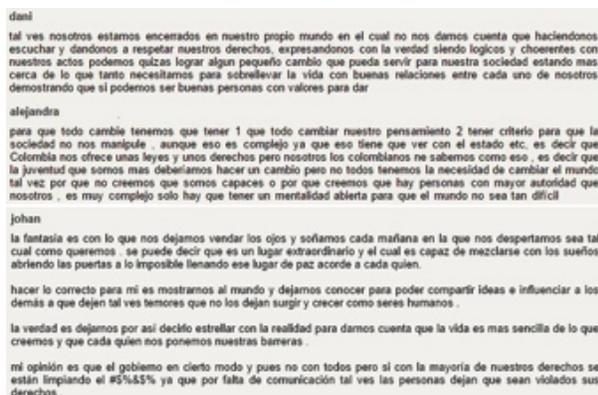
Imagen 6. Evaluación de madre de familia

Imagen 7. Evaluación de la adolescente

En la segunda etapa, las actividades para la elaboración de generalizaciones, se recurrió de nuevo a las TIC con el objetivo de motivar a los y las estudiantes en participar en foros de educación sexual a partir de los derechos humanos. Para esta etapa se construyó un blog<sup>9</sup> en el que se plantearon las actividades mencionadas en el diseño metodológico. A continuación se describen resultados en cada una de las actividades:

En la actividad de formulación de explicaciones a partir del video, “¿Puedes contestar 4 preguntas?”, se logró que las y los adolescentes participaran de forma activa y asíncrona. Las mujeres (27 de las 34 adolescentes) tuvieron mayor participación que los hombres (13 de los 26 adolescentes), esto muestra que superó las expectativas iniciales. Otro dato que determina el grado de aceptación de la actividad fue la temporalidad de participación, en este caso se realizó durante el tiempo estimado, antes de la siguiente sesión. Dentro de las participaciones se encuentran tres tipos: a) la participación que se centra en el concepto o diferenciar los conceptos (8 en total), b) la participación que involucra los conceptos para formular la crítica y reflexión (29 en total), y c) la participación difusa o confusa (imagen 8).

Esta activa participación del foro, yace de la misma intencionalidad del video ya que la y el estudiante al estar expuestos se genera una interacción inmediata con la imagen – texto el cual provoca un conflicto cognitivo (pensamientos y concepciones) y un conflicto emocional (sentimientos) que los condujeron a desarrollar profundas reflexiones sobre su estado y comportamiento individual entorno a los derechos humanos y sexuales.

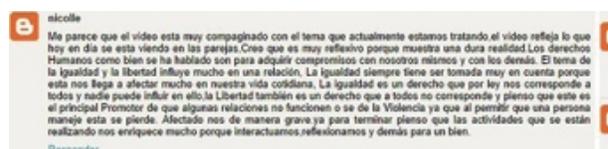


**Imagen 8.** Actividad uno, de generalización, participación en la red de aprendizaje desde el foro del blog

En la actividad dos, de generalización, centrada en la descripción de causas y efectos sobre la pérdida de los derechos humanos y la identificación de las causas que

atentan contra la libertad e igualdad y consecuencias de la privación y manipulación de los derechos humanos en las relaciones interpersonales. Se tuvo en cuenta de nuevo la participación asíncrona en el foro (individual) a través de un psicodrama (experiencial).

Los resultados obtenidos de la actividad dos evidenciaron el impacto a partir de la alta participación de los y las adolescentes (52 participaciones). Este foro demostró la importancia de la multimedia y del psicodrama (video *La bella y la bestia*), puesto que incide sobre los sentimientos y emociones de los y las adolescentes cuando existe alguna vulneración de los derechos humanos. Además, identificaron lo importante que es la libertad, en todo sentido, como derecho fundamental para toma de decisiones y el desarrollo personal (imagen 9).



**Imagen 9.** Actividad dos, de generalización, participación en la red de aprendizaje desde el foro del blog

En cuanto a la actividad tres, se recurrió al trabajo colaborativo con lo que se logró que los y las estudiantes construyeran saberes en derechos humanos y comunicaran de forma consensuada las causas y consecuencias que atentan contra los derechos humanos en las relaciones interpersonales. Lo que se resalta de esta actividad fue la conformación de equipos de trabajo mixtos en los que cada uno de los y las estudiantes plasmó los saberes, experiencias o vivencias reflexionadas como verdaderos juicios de valores éticos y morales, expuestos en el foro de vulnerabilidad de derechos humanos.

La actividad “Construcción colectiva sobre la toma de decisiones en las relaciones interpersonales” se centró en la construcción de saberes concretos al enfrentar una relación interpersonal y cómo son vulnerados los derechos humanos en una relación interpersonal o sentimental. *La red de aprendizaje “Estudiantes aprenden de estudiantes”* comunicó sus conceptos (constructos sólidos y concretos) sobre la importancia de los derechos humanos y las responsabilidades de las personas en una relación interpersonal y sentimental. Con esta actividad los equipos de trabajo interactuaron con estudiantes de otros grados y docentes a través de mesas-foro, en las que compartieron anécdotas y experiencias.<sup>10</sup>

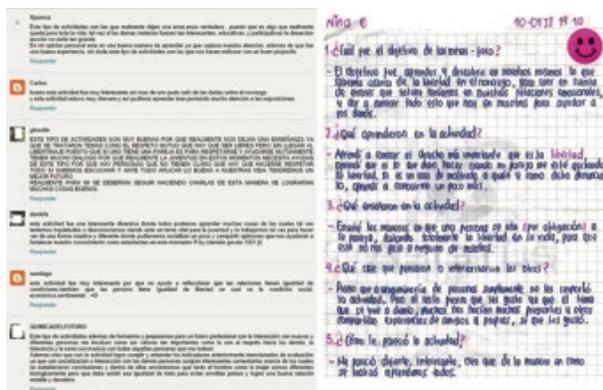
Para finalizar, los estudiantes en su última actividad construyeron un blog con el propósito de comunicar su propio

<sup>10</sup> Ver en <http://decimocharry.blogspot.com/2012/11/estudiantes-aprenden-de-estudiantes.html>

<sup>9</sup> Ver en <http://decimocharry.blogspot.com>

aprendizaje a nuevos usuarios de cómo se vulneran los derechos humanos en el noviazgo, y, además, la evaluación reflexiva sobre las mesas de aprendizaje, a partir de un blog.<sup>11</sup> Esta excelente participación es un acto reflejo de la elaboración de productos de los estudiantes que hicieron posible la red de aprendizajes, además de los juicios de valor en las actividades.

La evaluación dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje fue de suma importancia, puesto que generó espacios para que el y la estudiante confronte el contexto y la interacción; esta clase de evaluación (ítems no estructurados) permite o estimula a los y las adolescentes a expresar juicios de valor desde una concepción ética y a determinar el impacto de lo significativo en los saberes adquiridos a partir de la estrategia empleada (imagen 10).



**Imagen 10.** Evaluación de la actividad de generalización, participación en la red de aprendizaje desde el foro del blog

Con esta clase de instrumento, fue notoria la aceptación del proyecto pedagógico de aula. Confirmado así lo relevante de estos para la transformación de las prácticas educativas. Además, revela la necesidad de continuación del proyecto en nuevos estudiantes o en grados que inician su adolescencia. Asumiendo la posición de Foucault (2007), es importante que el adolescente articule la multiplicidad de elementos discursivos que pueden actuar como estrategias diferentes ante las acciones de poder y saber que tratan de ocultar o reducir la problemática en educación sexual. Por tal motivo, la gobernanza del estudiante es punto decisivo para la toma decisiones (que no sean impuestas o secretas) para no silenciar la formación sexual o mantenerla en la sombra, como las tecnologías de la información y comunicación lo han permitido.

11 Algunos ejemplos: 1. <http://tinyurl.com/nu3s7o5> 2. <http://diegofernandolobo.blogspot.com/> 3. [http://www.youtube.com/watch?v=xiK\\_tqSvofs](http://www.youtube.com/watch?v=xiK_tqSvofs) 4. <http://valentinasepulveda1002.blogspot.com/> 5. <http://tinyurl.com/o6b7sft>

## Conclusiones

Este proyecto de aula fue testimonio para afirmar que las prácticas de enseñanza y aprendizaje deben realizarse según el contexto particular, y que es de suma relevancia incorporar los derechos humanos para que nuestros estudiantes adquieran verdaderos desarrollos personales a nivel individual, familiar y social en el siglo XXI. Es por esto que el vivir los derechos dentro de la estrategia didáctica logró la participación de padres como mediadores de sus hijos para formular explicaciones sobre los comportamientos que tienen las personas ante la sexualidad, además de intercambiar juicios de valor intergeneracional desde lo ético y lo moral.

Desde los no tangibles, se encuentra la vivencia de los derechos humanos en cada una de las actividades (expresada en los blogs y las interacciones de cada equipo), que reflejan actitudes, valores y conductas consolidadas en la libertad de pensamiento, expresión y toma de decisiones, en marcadas dentro del respeto frente a la diferencia de género. Y como interés agregado, la participación activa, en especial de las mujeres por vivir sus derechos humanos en función de una sexualidad responsable.

Muchos de los aprendizajes asimilados o apropiados en este proyecto responden más al “currículo oculto”. La interiorización de lo vivido y lo experimentado solo se puede demostrar con la participación proactiva, la evaluación de otros sobre el trabajo realizado, y la conducta propia del estudiante en su relación social, interpersonal y sentimental. Es por esto que las competencias adquiridas en este currículo oculto responden al manejo de las emociones y la empatía, la importancia de la responsabilidad al tener una relación sexual, las implicaciones de tener una relación sentimental o noviazgo y la vivencia de los valores (respeto, tolerancia, igualdad) necesarios en un contexto determinado.

Desde la articulación y transversalización, se constituye como ejemplo del cómo hacer un proceso holístico (que permite profundizar sobre contenidos disciplinares, contenidos de interés de los estudiantes y contribuciones a conferencias externas), donde la evaluación determina la calidad y lo significativo de una enseñanza y aprendizaje contextualizado. Es así que lo aprendido puede ser transmitido a otros, haciendo de la experiencia una participación masiva (como se evidenció en el colegio con los grados noveno, décimo y undécimo en las mesas-foro de redes de aprendizaje sobre relaciones interpersonales con derechos humanos) que involucra a demás estudiantes, profesores, padres y externos.

Por último, el uso, selección y rediseño de la información para expresar sus ideas o formular explicaciones hizo que los y las adolescentes adquirieran competencias o capacidades en el uso y apropiación de las TIC (Facebook y el blog) y medios de comunicación (cámaras de fotografía y videos y programas de edición) para dar a conocer sus experiencias, reflexiones y concepciones de una forma asíncrona y síncrona sobre la sexualidad a partir del trabajo en equipo.

## Referencias

- Afanador, C. (2008). Aprendizaje... significativo. *I Encuentro de Estudiantes de Maestría en Didáctica de las Ciencias*. Universidad Autónoma de Colombia, Bogotá.
- Afanador, C. (2014). Particularidades con respecto a la formación de la sexualidad de los adolescentes. *Revista Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 13(2), 91-102.
- Bixio, C. (1996). *Cómo construir proyectos en la EGB. Los proyectos de aula. Qué. Cuándo. Cómo*. Rosario: Ediciones Homo Sapiens.
- Campo, A., Cogollo, Z., y Elena, D. (2008). Comportamientos de riesgo para la salud en adolescentes estudiantes: prevalencia y factores asociados. *Salud Uninorte*, 24(2), 226-234.
- Canaval, E., Cerquera, G., Hurtado, N., y Lozano, J. (2007). Salud de los adolescentes y regulación de la fecundidad. *Investigación/Research*, 14(1), 26-35.
- Carrillo, T. (2011). El proyecto pedagógico de aula. *Revista Educere, Aula, Vivencias y Reflexiones*, 5(15), 335-344.
- Ceballos, O., y Campo, A. (2005). Relaciones sexuales en adolescentes estudiantes de tres colegios privados de Santa Marta, Colombia: factores asociados. *Med UNAB*, 8(3), 171-175.
- Chávez, H., y Gutiérrez, M. (2007). Antecedentes psicosociales que influyen en la ocurrencia del embarazo en las adolescentes. *Acta Universitaria Dirección de Investigación y Postgrado*, 17(3), 48-59.
- Cohen, L. & Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa* (3ª ed., en español). Madrid: La Muralla.
- Cole, M. (1984). La zona de desarrollo próximo: donde cultura y conocimiento se generan mutuamente. *Revista Infancia y Aprendizaje*, 25, 3-17.
- Denegri, M. (2005). Proyectos de aula interdisciplinarios y reprofesionalización de profesores: un modelo de capacitación. *Revista Estudios pedagógicos*, 31(1), 33-50.
- Downes, S. (2004). Buntine Oration: Redes de Aprendizaje. Conferencia, *Australian College of Educators y el Australian Council of Educational Leaders*, Perth, Australia. [Traducción al español de Leal, F. (2008), Licencia Creative Commons 1.0.]
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Fallas, M. (2009). *Educación afectiva y sexual. Programa de formación docente de secundaria* (Trabajo de grado como requisito parcial para optar al título de doctor, Psicología). Universidad de Salamanca, España.
- Foucault, M. (2007). *La historia de la sexualidad* (1. La voluntad de saber). Buenos Aires: Siglo XXI de España Editores S.A.
- Gimeno, S. (1998). Ámbitos de diseño. En S. Gimeno y G. Pérez (comp.), *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 265-333). Madrid: Morata.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Editorial Kairós.
- Gómez, I. (2010). *Elaboración de un objeto virtual de aprendizaje (OVA) sobre "técnicas de facilitación neuromuscular propioceptiva"*. Repositorio Institucional UN, 1, 1-8. Recuperado de: [http://www.bdigital.unal.edu.co/cgi/search/archive/simple?screen=Search&dataset=archive&order=&q=proyectos+de+aula&\\_action\\_search=Buscar#sthash.nvJE530C.dpuf](http://www.bdigital.unal.edu.co/cgi/search/archive/simple?screen=Search&dataset=archive&order=&q=proyectos+de+aula&_action_search=Buscar#sthash.nvJE530C.dpuf)
- Hechavarría, M., y Vallejo, S. (2004). Sexualidad, ITS, adolescencia. *Congreso Iberoamericano de Medicina, Salud Escolar y Universitaria*, La Habana, Cuba.
- Montoya, B. (2013). La historia no contada de una política despolitizada. G. Bonder (comp.), *Series Sinergias Cuadernos del Área de Políticas de Género, Sociedad y Políticas de FLACSO*. Buenos Aires: Series de trabajos Monograficos, 2.
- O'Hanlon, C. (2009). *Inclusión educacional como investigación-acción*. Bogotá: Magisterio Editorial.
- Pasked de P., y Matos de R. (2007). Habilidades cognitivas básicas de investigación presentes en el desarrollo de los proyectos pedagógicos de aula. *Revista EDUCARE*, 37, 349-356.

- Pérez de García (1999). Construcción de la lengua escrita a partir de la interacción en los estudiantes de tercer grado B de la institución de educación básica N.º 2 de Galapa. Proyectos de aula y avances de investigación de los profesores de educación básica y media, vinculados al programa RED. S. Agudo, E. Cabrera, N. Chavarro, M. Ruiz y V. Jurado (comps.), *Interacción y competencia comunicativa: experiencias sobre lectura y escritura en la escuela* (pp. 75-80). Bogotá: Programa RED.
- Ramos, G. J. (2008). Trabajando por proyectos en el Primer Ciclo de Primaria: Una experiencia de aula. *Revista Investigación en la Escuela*, 71-80.
- Sanmartí, N. (2002). *Didáctica de las ciencias en la educación secundaria obligatoria*. Madrid: Editorial Síntesis, S. A.
- Thélot, C. (2008). El aprendizaje de todos los estudiantes, principal compromiso de la escuela. Secretaría de educación (comp.), *Cátedra de pedagogía, educación de calidad para vivir*. Bogotá: Editoriales Kimpres Ltda.
- Torres, R. (1999). El maestro investigador, la investigación en el aula. Barcelona: Grao.
- Torres, S. (1996). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículo integrado*. Madrid: Ediciones Morata.
- Urrea, G., Congolino, M., Herrera, H., Reyes, J., y Botero, W. (2006). Comportamientos sexuales e incidencia de los programas de salud sexual y reproductiva en estudiantes de secundaria de sectores populares y de la universidad pública en la ciudad de Cali, Colombia. *Forum, Cad. Saúde Pública*, 22(1), 209-215.
- Vera, G., y Consuegra, B. (1999). La práctica y la investigación en el aula en el diálogo cooperativo universidad-escuela: el grupo de lenguaje del programa RED de la universidad Nacional de Colombia. Proyectos de aula y avances de investigación de los profesores de educación básica y media, vinculados al programa RED. S. Agudo, E. Cabrera, N. Chavarro, M. Ruiz, y V. Jurado (comps.), *Interacción y competencia comunicativa: experiencias sobre lectura y escritura en la escuela* (pp. 95-107). Bogotá: Programa RED.