



J. PRATS (DIR.)

SIDA. SABER AYUDA

INVESTIGACIÓN EVALUATIVA DE LA APLICACIÓN DEL PROGRAMA



UNIVERSITAT DE BARCELONA
Institut de Ciències de l'Educació



Fundació "la Caixa"

J. PRATS (DIR.)

SIDA. SABER AYUDA

INVESTIGACIÓN EVALUATIVA DE LA APLICACIÓN DEL PROGRAMA



UNIVERSITAT DE BARCELONA
Institut de Ciències de l'Educació



Fundació "la Caixa"

J. PRATS (DIR.)

SIDA. SABER AYUDA

Primera edición: noviembre 1996

INVESTIGACIÓN
DE LA APLICACIÓN
DEL PROGRAMA

Ninguna parte de esta publicación, incluido el diseño de la portada, puede ser reproducida, almacenada ni transmitida de ninguna forma ni por ningún medio, tanto eléctrico como químico, mecánico, óptico, de grabación o fotocopia, sin la autorización previa de la marca editorial.

Fundación "la Caixa", Via Laietana 56, 08003 Barcelona
ICE Universidad de Barcelona. Pº. Vall d'Hebron, 171. Llars Mundet
Edificio Migdia. 08035 Barcelona
© Autores
© Fundació "la Caixa"
© ICE Universitat de Barcelona
Depósito legal: B-44.981-1996
ISBN: 84-88795-34-3
Impreso en Editorial-Gráficas Signo, S.A.
Carretera de Cornellà, 140, 2ª planta
08950 Esplugues de Llobregat (Barcelona)

Joaquim Prats (director), Joana Prats (coordinadora),
Vicente S. Ferreres, Eustaquio Martín, José Vicente Peña,
Pedro de Vicente

“Sida. SABER AYUDA.”

**INVESTIGACIÓN EVALUATIVA
DE LA APLICACIÓN DEL PROGRAMA**

Barcelona, 1996

ICE UNIVERSIDAD DE BARCELONA
FUNDACIÓN “LA CAIXA”

ÍNDICE

PRÓLOGO	11
¿QUÉ ES EL PROGRAMA EDUCATIVO “Sida. SABER AYUDA”? ...	15
INTRODUCCIÓN	29
1. ORIENTACIÓN Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	33
1.1. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	33
1.2. RASGOS Y ORIENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	35
1.2.1. Orientación teórica	35
1.2.2. Exigencias teórico/metodológicas	37
2. PLANTEAMIENTOS METODOLÓGICOS	41
2.1. NATURALEZA Y CARACTERÍSTICAS DE LA INVESTIGACIÓN EVALUATIVA	41
2.1.1. Metodología del estudio	43
2.2. DEFINICIÓN Y DESCRIPCIÓN DE LAS TÉCNICAS E INSTRUMENTOS. SELECCIÓN E IDONEIDAD	46
2.2.1. Entrevista inicial al profesorado	47
2.2.2. Observaciones del trabajo de preparación por el grupo de profesores	48
2.2.3. Prueba de conocimientos previos dirigida al alumnado ...	48
2.2.4. Observación del trabajo en el aula	49
2.2.5. Prueba de evaluación de conocimientos y actitudes	51
2.2.6. Cuestionario a profesores	51
2.2.7. Entrevista al director	52
2.2.8. Análisis de materiales producidos por el profesorado y el alumnado durante la aplicación del Programa	52
2.3. MUESTRA OBJETO DE LA INVESTIGACIÓN EVALUATIVA	53

2.3.1. Selección y descripción de los centros docentes	53
a) Instituto de Bachillerato «Altair» (Madrid).....	54
b) Colegio Nuestra Señora del Recuerdo. Chamartín-Jesuitas (Madrid)	55
c) Instituto de Bachillerato «Diego de Siloé». Illora (Granada)	55
d) Colegio Salesiano «San Juan Bosco» (Granada)	57
e) Instituto de Bachillerato «Vicent Castell» (Castellón) .	57
f) Colegio Roig (Tarragona)	58
g) Instituto de Bachillerato nº 8 (Gijón).....	58
h) Instituto de Educación Secundaria «Rey Pelayo». Cangas de Onís (Asturias)	59
2.3.2. Características del profesorado de los cursos que han participado en la aplicación del Programa	60
a) Distribución geográfica	60
b) Dimensiones de los centros	61
c) Descripción de la características del profesorado	61
2.3.3. Algunos datos sobre el alumnado participante	68
3. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	71
3.1. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA ENTREVISTA INICIAL AL PROFESORADO	71
3.2. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DEL CUESTIONARIO AL PROFESORADO	78
3.2.1. Interés por el tema.....	78
3.2.1.1. Proximidad al tema.....	78
3.2.1.2. Ámbito educativo en que parece más oportuno abordar el tema.....	82
3.2.1.3. Experiencia previa sobre el tema. Características de la misma	84
3.2.1.4. Análisis de la motivación	84
3.2.2. Análisis de la experiencia	88
3.2.2.1. Valoración didáctica y educativa.....	88
3.2.2.2. Valoración del Programa como elemento que ayuda al desarrollo profesional del profesorado....	93
3.2.2.3. Grado de dificultad en la puesta en práctica del Programa	95

3.2.2.4. ¿Cómo ha influido, a juicio del profesorado, la experiencia en los alumnos?	97
3.2.2.5. ¿Cómo ha influido la experiencia en el profesorado?	100
3.2.3. Análisis del Programa	102
3.2.3.1. Valoración del Programa	102
a) Interés social del tema	102
b) Interés pedagógico	103
c) Carácter interdisciplinario	103
d) Utilidad de los materiales	104
e) Adecuación de los contenidos a las distintas materias	104
f) Adecuación del enfoque científico-técnico	105
g) Adecuación del enfoque histórico-cultural	105
h) Adecuación del enfoque ético-social	105
i) Transferencia de conocimiento a la vida cotidiana	106
3.2.3.2. Valoración singularizada de los materiales	107
a) Documento para el profesorado	109
b) Vídeo	109
c) Carteles	110
d) Transparencias	110
e) Juego informático	110
f) Boletín telemático	111
h) Guiones teatrales	111
3.2.3.3. Permanencia y vigencia del Programa: transferencia de contenidos	112
3.2.3.4. ¿Qué relevancia tienen esos contenidos incorporados?	112
3.2.3.5. Valoración global	115
3.2.4. Observaciones y datos de interés recogidos por el cuestionario	117
3.2.4.1. Observaciones	117
3.2.4.2. Elementos del Programa utilizados por los profesores en la aplicación de la experiencia	118
3.2.4.3. Número de grupos	119
3.2.4.4. Número de horas de aplicación	120

3.3. LOS APRENDIZAJES DEL ALUMNADO: ANÁLISIS DE LOS DATOS OBTENIDOS A TRAVÉS DE LOS CUESTIONARIOS INICIAL Y FINAL.....	121
3.3.1. Análisis descriptivo y cruce de variables del Programa	122
3.3.1.1. Prueba inicial	122
3.3.1.2. Prueba final	129
3.3.2. Análisis conjunto de algunas de las respuestas del cuestionario inicial y final	144
3.4. DESARROLLO DIDÁCTICO EN LAS AULAS: DATOS DE LA OBSERVACIÓN	146
3.4.1. Características espacio-temporales	146
3.4.2. Adecuación didáctica	149
3.4.2.1. Objetivos	149
3.4.2.2. Metodología	151
3.4.2.3. Materiales utilizados	155
3.4.3. Dinámica de clase	159
3.4.3.1. Actividades de clase	159
3.4.3.2. Adecuación didáctica del Programa	161
3.4.3.3. Clima del aula	163
3.4.3.4. Transferencia de los contenidos del Programa....	166
4. CONCLUSIONES	167
4.1. RESULTADOS GENERALES	167
4.1.1. Resultados referentes a la valoración que hace el profesorado	167
4.1.2. Resultados respecto al aprendizaje de los alumnos	169
4.1.3. Resultados respecto a la dinámica general del Programa .	171
4.2. CONSIDERACIONES Y RECOMENDACIONES PARA EL FUTURO DESARROLLO DEL PROGRAMA	174
5. BIBLIOGRAFÍA CITADA	177
6. ÍNDICE DE TABLAS	179
7. ANEXOS	183
1. Cuestionario para el profesorado	185
2. Pruebas inicial y final del alumnado	193

PRÓLOGO

La Fundación “la Caixa”, dentro de su línea de intervención social en la lucha contra el sida, ha desarrollado distintas actuaciones en el campo de la investigación científica, para luchar contra la progresión de la enfermedad: la creación de la Fundación Privada Instituto de Investigación del Sida-Caixa (IRSI-Caixa), fruto de un convenio de colaboración entre la Generalitat de Catalunya y la Fundación “la Caixa”, con el fin de impulsar nuevos proyectos de investigación; la colaboración con el Hospital Germans Trias i Pujol de Badalona, que ha permitido la puesta en marcha del primer Laboratorio de Retrovirología creado en Cataluña; un convenio con el Hospital Clínico de Barcelona, que ha supuesto la entrada en funcionamiento de un servicio asistencial de atención hospitalaria diurna a domicilio para los afectados de sida. En el campo de la divulgación, la Fundación ha editado y distribuido 1.100.000 ejemplares de *Sida. Los hechos. La esperanza*, de Luc Montagnier. En el ámbito educativo, en 1994 elaboró, en colaboración con el Ministerio de Educación y Ciencia, las comunidades autónomas con competencias en materia educativa y distintas entidades, el Programa “Sida. SABER AYUDA”.

La aparición del sida y su dimensión mundial como pandemia, han comportado una serie de cambios y de demandas que requieren la máxima colaboración institucional. Según las estimaciones de la Organización Mundial de la Salud, los catorce millones de personas seropositivas de julio de 1993 se han convertido, tres años después, en aproximadamente veintidós millones. Asimismo, se prevé que, en el año 2000, el número de seropositivos alcanzará los cuarenta millones y que se triplicará el número de muertes en África, un continente donde actualmente el 25 % de la población es portadora del virus. En Asia, los tres millones de seropositivos pasarán a ser diez millones.

Todos estos datos nos hablan de personas, de enfermedad, de sufrimiento y de muerte, pero también se refieren a diferencias económicas entre el Norte y el Sur, y al frágil equilibrio de la fraternidad mundial. No obstante, la historia nos demuestra que la humanidad, que ha sido testimonio y víctima de numerosas epidemias que han removido miedos ancestrales y han provocado movimientos de culpabilización de minorías, ha sido también protagonista de éxitos científicos fundamentales y, sobre todo, de comportamientos

auténticamente solidarios. La conciencia de los riesgos del sida debería incluir la reflexión sobre su contexto histórico, para abrir comprensiones que faciliten las estrategias posibles desde el presente.

Según R. Bayés¹, en los últimos años, en Estados Unidos, el mayor número de nuevos casos de sida ha sido provocado por transmisión heterosexual y, según los datos existentes sobre tasas de enfermedades de transmisión sexual en función de la edad, los adolescentes de 15 a 19 años se encuentran, en ese mismo país, en situación de alto riesgo.

Lo mismo sucede en España, donde el sida es, ya desde 1991, la primera causa de muerte entre los hombres de 25 a 34 años². Si le restamos diez años a ese grupo de edad, observaremos que la infección se había producido probablemente entre los 15 y los 24 años. El fenómeno del incremento de la transmisión heterosexual se da también entre nosotros y en Cataluña, por ejemplo, casi ha igualado ya el número de casos de transmisión homosexual, la cual se halla prácticamente estabilizada³. Es urgente, pues, considerar seriamente a los adolescentes y jóvenes como una población con un elevado potencial de riesgo.

La conciencia de que la prevención es, hoy por hoy, el único instrumento de que disponemos para frenar el avance de la enfermedad, nos determina a continuar e intensificar nuestros esfuerzos. La necesidad de intervenir educativamente, ante las dimensiones que alcanza la epidemia del sida, se justifica especialmente por las previsiones que indican un aumento del porcentaje de afectados menores de dieciocho años. En todo caso, su realidad es la de un mundo con sida y eso implica hablar de convivencia, de respeto y de tolerancia.

El Programa "Sida. SABER AYUDA" ha reunido bajo este lema, que pretende resumir nuestra voluntad constructiva, las opiniones, las experiencias, las ilusiones y las dudas de un equipo multidisciplinario. En ningún momento hemos pretendido presentar unas enseñanzas acabadas, sino ofrecer al profesorado, a quien hemos querido dirigir este programa, unos recursos flexibles que permitan avanzar en la interacción entre la educación y la sociedad.

¹ BAYÉS, R., *Publicación oficial de la Sociedad Española Interdisciplinaria del S.I.D.A.*, volumen 7, nº 2, Febrero 1996, pp. 89-90.

² REGIDOR, E. y otros, *Impacto de la infección por el virus de la inmunodeficiencia humana en la mortalidad de los jóvenes en España*. Med Clin (Barcelona), 1995.

³ Centre d'Estudis Epidemiològics sobre la SIDA del Departament de Sanitat i Seguretat Social de la Generalitat de Catalunya. *Vigilància epidemiològica de la SIDA a Catalunya. Situació fins al 30 de juny de 1995*.

Dos años después, se calcula que aproximadamente un 80 % de los centros de educación secundaria del Estado han solicitado el Programa. Los resultados de las más de mil encuestas realizadas a profesores de todas las comunidades autónomas, así como la evaluación cualitativa que se presenta a continuación, demuestran la buena acogida por parte del profesorado y la facilidad de adaptar los distintos recursos que se ofrecen, a las diferentes realidades y a las propias concepciones y maneras de actuar, consiguiendo acciones educativas diversas pero con un objetivo común: contribuir a la prevención del sida.

ISABEL MARTÍNEZ

Directora del Área de Proyectos Educativos y Sociales
de la Fundación "la Caixa"

Barcelona, octubre de 1996

¿QUÉ ES EL PROGRAMA EDUCATIVO "Sida. SABER AYUDA"?

CÓMO SURGIÓ EL PROGRAMA

En el año 1994, el sida parecía ocupar en nuestro país un lugar muy destacado dentro de las preocupaciones sociales. Los medios de comunicación dedicaban secciones casi diarias a la entonces llamada epidemia del siglo XX y campañas como la de colocarse un lazo encarnado sobre el vestido se habían hecho muy populares. El problema que más preocupaba era, y sigue siendo, el peligro de extensión de la epidemia, ya que el "síndrome de inmunodeficiencia adquirida" (SIDA) no podía ser exterminado con ningún fármaco, ni prevenido con ninguna vacuna. Tan sólo se podía -y se puede- evitar el contagio, única forma eficaz de detener el avance de la epidemia. Para conseguir este objetivo, los poderes públicos y algunas organizaciones iniciaron campañas informativas sobre las vías de infección y las medidas que debían adoptarse para evitar el contagio. Esas campañas adquirieron una gran presencia en los medios de comunicación y, en alguna ocasión, no estuvieron exentas de polémica.

En el campo educativo también se realizaron proyectos, impulsados casi siempre por los programas de educación para la salud que existen en el organigrama de casi todas las administraciones educativas. El denominador común de esos programas era, como es lógico, una preocupación dominante por los temas de prevención, por lo que se solía enmarcar en un contexto fundamentalmente sanitario. Desde un punto de vista didáctico, el análisis de los programas nos ofreció un mismo resultado en la mayoría de los materiales y propuestas. El denominador común eran propuestas bastante cerradas que consisten en la transmisión de informaciones concretas ligadas a la práctica cotidiana, informaciones que eran transmitidas con una metodología que ponía todo su acento en la memorización de lemas y en el conocimiento de determinadas costumbres sanitarias. Las razones que servían de motivación eran dos: en primer lugar, el argumento de autoridad que suele ir ligado a los temas de salud y de enfermedad, por lo que no se suele contex-

tualizar el problema ni mostrar las contradicciones o debilidades del conocimiento científico; en segundo lugar, el miedo al peligro que la no observancia de las recomendaciones contenidas en los diversos materiales podría tener para la salud y para la propia vida, o dicho de otra forma, el miedo a las consecuencias fatales de adquirir el VIH. Los mensajes preventivos en los que se solía insistir más eran el uso de preservativos en las relaciones sexuales y, en menor medida, el riesgo que suponía la utilización de jeringuillas compartidas, sin tener en cuenta que la inmensa mayoría de los destinatarios de los programas (alumnos de secundaria) no está iniciado en ninguna de las dos prácticas.

Las campañas de información general y los programas específicamente escolares tuvieron un alto grado de eficacia de acuerdo con los objetivos informativos que se proponían, como se deduce de la investigación presente, en la que se demuestra que la gran mayoría de los jóvenes de entre 15 a 18 años conocían, antes de trabajar "Sida. SABER AYUDA", los procedimientos de prevención. Pero nuestra idea de la educación y de la formación integral del individuo nos llevó a pensar en un nuevo programa que ofreciera una completa información y una consecuente formación para afrontar con responsabilidad el peligro del contagio y, principalmente, los fenómenos paralelos que el sida ha producido en la sociedad occidental, aspecto que en aquel momento no trataba ninguno de los materiales consultados. Nuestra experiencia educativa nos demostraba que las campañas de consignas y poco contextualizadas producían un conocimiento muy externo de los mensajes pero tenían, por el contrario, un efecto práctico poco significativo en los segmentos de edad adolescente, ya que los jóvenes, o al menos una parte no despreciable, fijan sus patrones de comportamiento en sus propios contextos e influidos por tendencias poco institucionales.

Se debía considerar que el sida afectaba, de manera directa, a relativamente pocos individuos en las sociedades desarrolladas aunque, por el contrario, las consecuencias sociales e ideológicas de la enfermedad eran cada vez más potentes y, en muchos casos, determinantes a la hora de conformar nuevas representaciones sociales referidas, entre otras cuestiones, a la solidaridad, al concepto de culpa, o las relaciones con zonas más pobres del planeta, etc. Que el tema elegido fuese de indudable interés social, no tanto por los efectos directos sobre la mayoría de la población occidental, sino por el gran eco que ha tenido y sigue teniendo en la sociedad (los medios de comunicación vienen tratando el tema casi diariamente desde hace años), hacía más difícil y, al tiempo, más interesante su tratamiento escolar, en la medida que el fenómeno estaba inmerso en una fuerte tensión comunicativa.

El equipo que elabora el Programa procedió, como primer paso, a una

clarificación conceptual de los problemas de todo tipo que ha provocado la epidemia y a la construcción de un contexto teórico que situase cada cuestión en su lugar. Dicho de otro modo, *se intentó construir una perspectiva conceptual que ofreciera una visión completa del fenómeno, con un eje dominante de fuerte contenido social*. Ello debía contribuir, entre otras cosas, a superar las visiones alarmistas, demagógicas o, simplemente, parciales del fenómeno.

El tratamiento que se pretendía dar al tema estaba condicionado por tres hechos que considerábamos importantes. El primero era que la aparición del sida venía acompañada del rebrote de muchos de los viejos tópicos y reacciones que surgieron a propósito de otras enfermedades infecciosas de tiempos pasados, como la búsqueda de culpables entre las personas relacionadas con comportamientos más o menos marginales, la existencia de castigos divinos, la responsabilidad de los poderes ocultos que habrían promovido y financiado manipulaciones de la ciencia con fines inconfesables, u otras explicaciones, algunas de ellas muy absurdas, que aparecieron en las páginas de muchos periódicos. El segundo consideraba que el sida está constituyendo un fenómeno de gran preocupación social, catalizador de conductas y de actitudes; en algunos países occidentales ha provocado incluso cambios de costumbres o reconsideraciones en torno a la idea de solidaridad y de tolerancia. El tercero, que, una vez más, en la percepción que suele tenerse de esta cuestión había dominado el eurocentrismo, olvidando la auténtica dimensión planetaria del problema y su vertiginoso crecimiento en los países atrasados, crecimiento que sólo puede explicarse por factores de riqueza, avance cultural y ubicación de los centros de poder de decisión sobre los temas de salud mundial.

Por todo ello, un correcto planteamiento del problema exigía conocer: *los antecedentes lejanos y próximos del fenómeno; la aparición actual de la epidemia; su distribución geográfica; su mayor o menor gravedad en las distintas sociedades y continentes; cómo se ha informado del sida en los medios de comunicación; cuáles son las causas científicas del síndrome y el estado en que se encuentra la investigación; cómo se ha valorado esta enfermedad en nuestra cultura; qué reacciones se han dado y qué rasgos históricos se han reproducido ante la impotencia inicial de la ciencia para determinar sus causas y su curación; cómo afecta a las personas que sufren la enfermedad; qué conocimientos son necesarios para evitar el contagio; y, por último, qué valores sociales es necesario fomentar para la movilización de los estudiantes hacia actitudes solidarias y comprometidas.*

Junto a estas consideraciones que orientaban los contenidos, creímos necesario elaborar un programa que no sustituyera la acción profesional del profesorado y pudiera ser adaptado a la mayoría de las situaciones y culturas educativas. Tan sólo sugerimos tres cuestiones que nos parecieron funda-

mentales: el tratamiento del problema debía hacerse desde diversos ámbitos del conocimiento, lo que situaba la acción didáctica en una línea multidisciplinaria o interdisciplinaria; el tratamiento didáctico del tema debería hacerse sobre la base de la introducción de metodologías activas, para lo que se incluyeron, en los materiales del Programa, elementos que favorecían esta orientación didáctica; y, por último, era necesario obtener resultados educativos que supusieran, no una memorización de consignas, sino una comprensión del problema que llevara tanto a la acción del alumnado en el terreno de su propia protección ante la enfermedad, como a la basada en mensajes de solidaridad y de esperanza; en definitiva, a una autodefinición de su posición ante el problema, concebido en su verdadera extensión.

La elaboración, el asesoramiento, la difusión y la evaluación del Programa ha sido una tarea en la que han participado más de 40 profesionales de diversos ámbitos, lo que ha propiciado una interesante y, desde mi punto de vista, fructífera relación intelectual, que ha hecho posible el más que buen resultado final que parece deducirse del conjunto de las evaluaciones realizadas.

OBJETIVOS E INTENCIONES

Teniendo en cuenta las consideraciones anteriores, se concibió “Sida. SABER AYUDA” como un programa educativo que pretendía orientar los aprendizajes de los alumnos hacia las finalidades fundamentales que, desde nuestro punto de vista, deben estar presentes en las intenciones de cualquier oferta curricular: *una educación moral y social; una educación orientada a favorecer la igualdad de las personas; una visión crítica y reflexiva ante la comunicación de los hechos sociales, y una apertura de los centros educativos a la problemática social y a los avances de la ciencia y la cultura.* Estas intenciones creemos que se encuentran perfectamente asumidas en el Programa. Para conseguirlo, se elaboró un programa que consideramos innovador, y que intentaba responder a los grandes retos que hoy en día tiene planteado nuestro sistema educativo.

Nos planteamos el desafío, entre otros, de superar barreras conceptuales que pudieran impedir una visión completa y polimórfica del tema elegido. El primer reto importante que nos propusimos fue el de construir un material que incorporara conocimientos de diversas disciplinas y fuera capaz de integrarlos en una explicación multicausal del fenómeno. Éramos conscientes de que la tradición académica en las enseñanzas medias ha potenciado, tradicionalmente, la organización de los saberes en asignaturas con poca conexión entre sí, y que están ceñidas a un referente disciplinario. Esta circunstancia ha

hecho que los estudios interdisciplinarios, tanto referidos a problemas sociales como a temas de la ciencias naturales, hayan tenido un mal encaje en la práctica docente. La tradición de nuestros centros de bachillerato, la formación académica del profesorado y la dificultad de integrar conocimientos de bases epistemológicas en ocasiones muy diferentes, han hecho difícil atenuar las fronteras de los contenidos que, en la práctica y aún hoy, con la reforma en marcha, siguen bastante encorsetados en lo que es propio y habitual en cada disciplina científica. El afán de superar en alguna medida esta situación estuvo presente en el proceso de diseño y elaboración del material educativo que se presentaba.

Junto a la concepción interdisciplinaria, nos planteamos un segundo reto: elaborar un material atractivo tanto para el profesorado como para el alumnado, cuyo uso en clase llevara necesariamente a una metodología didáctica lo más activa y participativa posible. Para ello se incorporaron, como recursos didácticos, instrumentos de gran poder expresivo para los jóvenes, como la imagen fílmica, los juegos informáticos, el lenguaje gráfico de gran impacto, etc., todo ello sin menoscabo del rigor científico ni de la actualización cultural. Con estos materiales se elaboraron propuestas de actividades amplias y abiertas, que pretendían ser sugerentes y cercanas a los intereses habituales del alumnado adolescente.

El título del programa -“Sida. SABER AYUDA”- es ya de por sí revelador de los objetivos que se plantea, que se sintetizan en la siguiente frase: *el conocimiento de todos los aspectos del problema será la mejor defensa del ciudadano, no sólo ante la propia enfermedad, sino ante todas sus consecuencias, más o menos perniciosas, que pueden producirse en el orden social, cultural y personal.* Esta defensa sólo puede realizarse a través de un aprendizaje:

1º Que relativice el tema, conociendo la auténtica dimensión de la cuestión, objetivándola en relación al pasado y al conjunto de problemas sociales semejantes a escala mundial.

2º Que conduzca hacia la comprensión y la explicación racional de las distintas situaciones que se producen.

3º Que permita abordar con madurez y solidaridad las consecuencias de cualquier enfermedad infecciosa que provoque discriminación o ignorancia.

4º Que incite a la reflexión informada sobre el tratamiento de los fenómenos sociales de esta índole y ayude a discriminar y procesar con rigor las noticias y tópicos que se desencadenan cuando aparecen enfermedades como el sida.

5º Por último, que informe sobre las causas científicas y sobre los procedimientos para evitar el contagio de la enfermedad.

En suma, se pretende conseguir unos jóvenes informados, única forma

de poder vivir con el sida como una amenaza comprendida y, ojalá, algún día dominada. Si es comprendida será una amenaza creativa de nuevos valores y nunca una amenaza paralizante.

QUÉ SE PROPONE AL PROFESORADO

El material de “Sida. SABERAYUDA” está dirigido al profesorado y consta de una parte pensada para su propia actualización y otra integrada por recursos educativos que pueden ser utilizados en el aula. Con todo ello se realizan tres propuestas didácticas dirigidas a los grupos de profesores y profesoras que decidan aplicar el Programa:

1ª Plantear un trabajo conjunto de planificación entre profesores de diversas áreas curriculares, para conseguir el mayor grado de interdisciplinariedad posible.

2ª Organizar una serie de clases sobre el fenómeno del sida, procurando hacer girar la mayor parte de la actividad académica sobre el tema en cuestión. Ello supone romper de alguna forma el ritmo habitual de las clases para hacer coincidir, en un periodo de no más de una semana, las programaciones de las distintas áreas implicadas.

3ª Promover una aproximación de las distintas materias (Ciencias Naturales, Historia, Geografía, Lengua, Dibujo, Matemáticas, Ética, Filosofía, etc.) a una temática social y humana de gran actualidad, que comporta una lectura especializada desde cada óptica del conocimiento y desde los valores sociales. Ello supone un esfuerzo de adaptación de algunos contenidos curriculares y la reformulación del tradicional enfoque que se suele dar a muchos temas habituales en las programaciones escolares.

Respecto a la dinámica que debe producirse en los centros docentes, el Programa debía facilitar la alteración positiva de la rutina diaria, provocar espacios de discusión nuevos y propiciar una visión de saber que no fuese excesivamente académica. La concurrencia de las diversas áreas curriculares en torno a la solución de preguntas, que deben ser desveladas con toda la riqueza de conocimientos científicos y culturales, produce no un festejo o una actividad cultural más, sino la posibilidad de trabajar con toda potencia y profundidad un problema social que permite incorporar todo tipo de contenidos que, siguiendo la terminología de la reforma en curso, podríán definirse como de concepto, de procedimiento y de actitud.

En resumen, debe realizarse una aplicación lo más interdisciplinaria posible del Programa, en un espacio temporal declarado explícitamente especial y monográfico. Todo ello aceptando que las posibilidades de actuación de los

distintos grupos docentes debe ser muy amplia y deberá adaptarse a las diversas opciones y decisiones que desee el profesorado. Lo importante no es ceñirse a un único modelo, sino permitir y facilitar que se pueda definir la aplicación didáctica del Programa en cada contexto educativo, para que entronque lo más posible con las diferentes tradiciones docentes. Ello confiere a “Sida. SABER AYUDA” la vocación de llegar a la gran mayoría del profesorado español y otorga al profesorado el debido protagonismo. Con su aplicación, el Programa será ya patrimonio de todos los que han participado en el trabajo: desde los que lo planificaron y elaboraron, hasta los que lo utilizaron en las aulas.

DESCRIPCIÓN DE LOS ELEMENTOS QUE COMPONEN EL MATERIAL



Los elementos que componen el material contenido en la caja “Sida. SABER AYUDA” son los siguientes: documentos de actualización y formación del profesorado, material audiovisual, material informático, carteles informativos para uso del alumnado, guiones para la puesta en escena de pequeñas piezas teatrales y una serie de propuestas de actividades telemáticas. Todos estos materiales podían ser completados, como así ha ocurrido, con otros elementos que debía aportar el profesorado y el propio alumnado, procedentes de los medios de comunicación, de publicaciones sobre la cuestión, de ejemplos publicitarios de las campañas que, periódicamente, se suelen realizar o, simplemente, de testimonios recogidos del entorno social en el que se encuentra cada centro docente. La descripción de los distintos elementos es la siguiente:

Documentos de actualización y formación del profesorado

Se ofrece a los profesores una serie de informaciones actualizadas de todo lo que debe saber y recordar sobre el sida, entendiendo el problema en su dimensión histórica, social, comunicativa, ética, científica y educativa.

La información se agrupa en cuatro libros. El primero es una historia de las reacciones sociales ante el fenómeno epidémico que, partiendo de las principales pestes europeas, analiza las diversas concepciones científicas, las reacciones sociales y las actitudes personales a lo largo del tiempo. Se completa este apartado con un ensayo sobre el concepto de enfermedad en las diversas culturas y con unas informaciones sistemáticas sobre las principales epidemias acaecidas en la historia.

El segundo libro trata de la enfermedad epidémica y de sus repercusiones actuales en el terreno social y personal. En este apartado se hace un minucioso estudio sobre la presencia del sida en los medios de comunicación social, y unas valoraciones sobre las perversiones y beneficios que estos medios pueden provocar en la representación social de la enfermedad y de sus consecuencias. Junto a este análisis, se incorpora una reflexión sobre la solidaridad humana y el sida, y un testimonio personal que llena de imágenes lo que puede suponer un conflicto ético en nuestra sociedad.

El tercer libro nos ilustra sobre el conocimiento científico del sida y el estado en el que se encuentra la investigación. Se tratan aspectos relacionados con el sistema inmunitario, la estructura y el comportamiento del virus causante y sus posibilidades de transmisión de un ser a otro. Se concluye con los métodos hasta hoy conocidos de detección y las posibilidades de control. Así mismo se incluyen informaciones de carácter epidemiológico.

El cuarto libro incluye una explicación sobre las características e intenciones del Programa y una serie de sugerencias didácticas. El objetivo funda-

mental de estos documentos es proveer al profesorado con lo que debe conocerse para abordar correctamente el tema y poder situar cada concepto dentro de un contexto general del problema.

Materiales audiovisuales

Incorporan dos elementos: un vídeo de unos veinte minutos de duración y una serie de transparencias para ser usadas en diversos momentos de las sesiones de clase. El vídeo dedica una primera parte a la historia de las enfermedades infecciosas; a continuación ofrece una explicación científica de las causas que originan el sida; por último, describe cómo se ha reaccionado, quiénes lo han hecho y cómo está cambiando el ambiente social en pro de una racionalización y comprensión del problema, para terminar con una reflexión más cercana a la realidad del alumnado.

Las transparencias versan sobre diversos temas relacionados con los contenidos que se tratan en otros materiales: cuestiones de carácter científico, estadísticas epidemiológicas, geografía de la salud, titulares de prensa, etc. Su principal utilidad es, por un lado, el facilitar las explicaciones del profesorado de Ciencias Naturales, de Lengua y de Ética y, por otro, facilitar la comprensión de conceptos que se presentan de manera diferente en otras partes del conjunto de recursos educativos.

Carteles y mensajes icónicos

Se trata de una colección amplia de carteles elaborados con un lenguaje icónico muy adaptado a los gustos conocidos de la juventud. Está destinada a ser utilizada en pequeños grupos de alumnos para incitar a la reflexión, al debate o a la creación de preguntas fundamentales. Se tratan, en este material, los aspectos éticos y sociales del sida. Su estructura permite que el trabajo en la clase se prolongue con la creación de nuevos carteles con nuevos mensajes, elaborados por el propio alumnado.

Material informático

Como recursos informáticos se incluyen un videojuego y la posibilidad de conexión a una red telemática. El juego informático es de uso individual, susceptible de ser copiado por los alumnos para poder llevarlo al aula de informática del instituto correspondiente, o a sus propios domicilios. Se trata de un juego de rol en el que el jugador debe demostrar su conocimiento de las causas y de los contextos sociales de las principales epidemias de la historia y, especialmente, del sida, del que debe poseer, si quiere superar las dificultades del juego, numerosos conocimientos científicos y preventivos.

La conexión a la red telemática (en este momento a través de Internet) se

incluyó para permitir poner en marcha actividades abiertas y conjuntas entre los diversos centros docentes de toda España. Esta conexión debería permitir obtener otras informaciones sobre el Programa, intercambiar sugerencias sobre la utilización de los materiales, permutar documentos u otros materiales entre los diversos institutos o colegios y, por último, organizar actividades conjuntas entre grupos de alumnos de diversos puntos geográficos. Como se verá en la investigación, este recurso ha sido el menos utilizado.

Guiones para escenificar diversas situaciones de carácter dramático

Se trata de ideas para organizar pequeñas representaciones teatrales que conduzcan a la reflexión y al debate sobre algunos de los aspectos que se deben conocer para enfrentarse consciente, racional y científicamente a la enfermedad y a sus consecuencias sociales. Se ofrecen tres niveles de acabado de los diversos guiones dramáticos, con el fin de que cada centro opte por el que considere más adecuado a sus posibilidades.

El primer guión, titulado «Los amigos son para las ocasiones», es el más elaborado y presenta un acabado que permite su puesta en escena sin exigir demasiada incorporación de ocurrencias o conocimientos teatrales. El tema que se trata en esta pieza es el de las relaciones interpersonales que se ven afectadas ante un caso de sida. La representación permite analizar las reacciones que se despiertan en diversas personas con las que los alumnos podrían identificarse: miedo, compasión, rechazo, solidaridad, siempre sentimientos límite que acercan a los humanos a la dignidad o a lo más animal de las reacciones.

El segundo guión se presenta sin acabar, para que los propios profesores y alumnos puedan completarlo desde el punto de vista dramático, incorporando nuevos elementos y reflexiones.

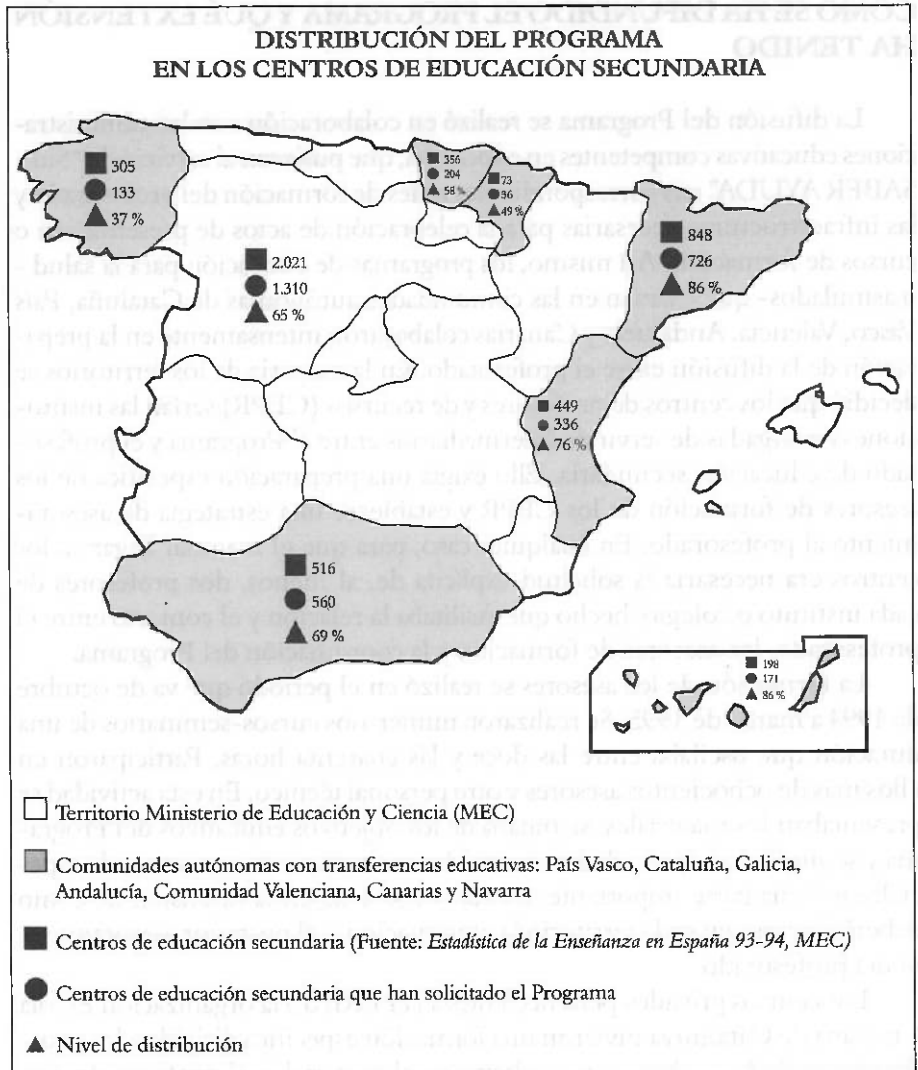
Por último, se ofrecen ideas para la construcción de pequeñas piezas o escenas teatrales. El alumnado que participe en la organización de las representaciones podrá utilizar su imaginación, su conocimiento del tema y sus sentimientos para dar fuerza y capacidad comunicativa a tres ideas centrales que están en la base de las ideas que se proponen: el que ve lo lejano y no se da cuenta de lo próximo; el fariseísmo de la sociedad occidental ante el desigual efecto del sida en los países ricos y pobres; la posible manipulación de la enfermedad por los que la aprovechan para su fama, para obtener el reconocimiento social o para justificar la existencia y crecimiento de determinados organismos.

CÓMO SE HA DIFUNDIDO EL PROGRAMA Y QUÉ EXTENSIÓN HA TENIDO

La difusión del Programa se realizó en colaboración con las administraciones educativas competentes en educación, que pusieron al servicio de “Sida. SABER AYUDA” sus correspondientes redes de formación del profesorado y las infraestructuras necesarias para la celebración de actos de presentación o cursos de formación. Así mismo, los programas de educación para la salud - o asimilados- que existían en las comunidades autónomas de Cataluña, País Vasco, Valencia, Andalucía y Canarias colaboraron intensamente en la preparación de la difusión entre el profesorado. En la mayoría de los territorios se decidió que los centros de profesores y de recursos (CEPR) serían las instituciones encargadas de servir de intermediarios entre el Programa y el profesorado de educación secundaria. Ello exigía una preparación específica de los asesores de formación de los CEPR y establecer una estrategia de asesoramiento al profesorado. En cualquier caso, para que el material llegara a los centros era necesaria la solicitud explícita de, al menos, dos profesores de cada instituto o colegio, hecho que facilitaba la relación y el contacto entre el profesorado, los asesores de formación y la coordinación del Programa.

La formación de los asesores se realizó en el periodo que va de octubre de 1994 a marzo de 1995. Se realizaron numerosos cursos-seminarios de una duración que oscilaba entre las doce y las cuarenta horas. Participaron en ellos más de ochocientos asesores y otro personal técnico. En esta actividad se presentaban los materiales, se trataba de los objetivos educativos del Programa y se ampliaba la parte de los contenidos mediante intervenciones de especialistas. Una parte importante del curso consistía en la discusión de cómo debería hacerse en cada territorio la presentación y el posterior asesoramiento del profesorado.

Los centros privados pertenecientes a la FERE o a la organización Escola Cristiana de Catalunya tuvieron una formación específica dirigida a los coordinadores de los colegios que solicitaron el material o al profesorado que representaba a diversos colegios de una zona. En estos cursos participaron 175 profesores y profesoras, además del personal del área de innovación y formación del profesorado de ambas organizaciones. Esta misma estrategia se siguió en el principado de Andorra, en el que se formó a los coordinadores de los diversos centros docentes.



La difusión del Programa en su primer año de existencia superó las previsiones: en junio de 1995, siete meses después de su presentación pública, 3.586 institutos y colegios habían solicitado el material. Esta cifra supone que un 70 % de los centros de educación secundaria de España disponía del Programa "Sida. SABER AYUDA" al final del curso académico 1994-1995 y, lo que es más importante, que profesores de cada uno de estos centros docentes lo habían solicitado explícitamente, cosa que suponía un primer deseo de conocer y utilizar el material ofrecido por la Fundación "la Caixa".

La distribución por zonas varió de unas comunidades a otras como puede observarse en el mapa adjunto, siendo las comunidades canaria y catalana los territorios en los que se produjo una mayor demanda inicial. Estas cifras, que corresponden a la investigación evaluativa que se presenta en este libro, se han visto incrementadas durante el curso académico 1995-96, al final del cual más de un 80 % de los centros han solicitado el Programa.

Después de las tres evaluaciones realizadas, la última de las cuales se presenta en este libro, el Programa "Sida. SABER AYUDA" puede ser considerado como una propuesta educativa que incorpora los principales elementos de la innovación didáctica, situándose en una vanguardia educativa comprensible para la mayor parte del profesorado. El interés de este proyecto supera incluso el marco estricto del propio Programa, ya que los resultados obtenidos permitirán acumular experiencia e información para incorporar, en el futuro, elementos y conocimientos para la innovación y mejora de la nueva enseñanza secundaria. Esta aportación irá en la línea de acercar los problemas y los temas de la realidad en el terreno científico, social y cultural, a los currículos y, por consiguiente, a la formación de los jóvenes. Es un gran reto, necesario para contribuir a hacer realidad una educación más moderna y vinculada a las necesidades de la sociedad.

JOAQUIM PRATS
(Coordinador educativo
del Programa "Sida. SABER AYUDA")

INTRODUCCIÓN

Este trabajo se enmarca dentro del conjunto de actividades de seguimiento y evaluación del Programa "Sida. SABER AYUDA". Constituye el tercer paso de la evaluación general del proyecto. Las dos primeras acciones fueron una evaluación de una aplicación previa a la difusión general del Programa y un estudio cuantitativo sobre la opinión del profesorado que ha realizado la aplicación, durante el curso 94-95. Si a estas tres investigaciones se suman el estudio de implantación por centros en las diferentes comunidades autónomas y los informes que están realizando los centros de recursos y de profesorado, puede afirmarse que se habrá acumulado una información sobre la implantación y desarrollo de "Sida. SABER AYUDA", poco común en la investigación didáctica por lo intensa y extensa, así como por la variedad y riqueza de ópticas y perspectivas de observación. Puede decirse que no son muchos los programas educativos que han contado con un dispositivo evaluador tan completo.

Como se acaba de señalar, el primer paso del proceso de evaluación lo constituyó la investigación sobre una aplicación del Programa, previa a la generalización¹. Se efectuó durante el período que va de septiembre de 1994 a enero de 1995. Se realizó en Cataluña y supuso una primera aproximación al conocimiento del impacto que había tenido "Sida. SABER AYUDA" en unos determinados centros docentes de bachillerato. Pero el principal *objetivo de esta investigación fue el de actuar de prueba previa, que sirviese para ajustar y definir más correctamente los instrumentos que se debían elegir en el diseño de la evaluación general del Programa, así como para poder concretar mejor las hipótesis de trabajo*. El mencionado trabajo cumplió estas exigencias. Parte de los instrumentos utilizados y del diseño general de la presente investigación tienen su base en los resultados obtenidos. Así, la evaluación de la aplicación previa ha permitido: la ela-

¹ J. PRATS (dir.) *Evaluación de la aplicación previa a la generalización del Programa "Sida. SABER AYUDA"*. Barcelona. Abril de 1995 (versión policopiada). Esta investigación fue realizada por el equipo compuesto además por M. VILAGUT (coord.), CH. BARRIOS, I. LÓPEZ DEL AMO y D. MONTILLA.

boración de un cuestionario de evaluación definitivo para todos los profesores que han aplicado el Programa; la determinación de los registros y la elaboración de los rasgos de la observación, tanto de la dinámica del profesorado en los diferentes centros, como de las reacciones del alumnado; el perfeccionamiento de las dos pruebas destinadas a determinar los saberes iniciales y finales del alumnado, tanto en relación con los conocimientos, como con las actitudes y valores respecto al sida; y por último, el diseño definitivo de la presente investigación.

Junto a estos resultados de carácter metodológico, la evaluación de la aplicación previa a la generalización permitió la elaboración de algunas hipótesis sobre el grado de influencia y aceptación en los centros de educación secundaria (o BUP) de una propuesta innovadora centrada en un problema social, como es el sida. Así se obtuvieron primeros resultados sobre:

- Reacción del profesorado ante el material y las posibilidades que observaba el mismo para la realización de una serie de sesiones de clase, de características especiales, dedicadas al tema en cuestión.
- Tipo de diseño de aplicación realizado y grado de interdisciplinariedad conseguido por los respectivos equipos de profesores.
- Análisis de la dinámica de preparación de las sesiones destinadas al tratamiento del tema.
- Funcionamiento en la clase: motivación, participación, amenidad, aprendizajes, reacciones y análisis de conductas.
- Aprendizajes básicos de los alumnos, relacionados tanto con los contenidos conceptuales, como con las actitudes.
- Valoración por parte de los alumnos y de los profesores de los diferentes elementos que componen el material del Programa².

El segundo paso del proceso de evaluación lo constituyó el estudio de la opinión del profesorado sobre la temática, el rendimiento y la idoneidad del Programa. Para ello, se remitió a todo el profesorado de los centros docentes que habían aplicado el Programa, un amplio cuestionario que, una vez cumplimentado, debía ser devuelto a la Fundación "la Caixa". El resultado de esta acción, desarrollada entre los meses de enero y junio de 1995, es una extensa muestra (más de ochocientos individuos) que ha permitido obtener un informe específico de gran interés, no tan sólo por la información que nos aporta,

² *Ibídem.* Ver conclusiones (pp. 101 y ss.)

sino como investigación de contraste con la presente, especialmente en aquellos aspectos relacionados con lo que explicita el profesorado encuestado³.

El tercer paso del proceso de evaluación lo constituye, como ya se ha señalado, la presente investigación. Con ella se cierra la primera fase del proceso evaluador, habiendo servido sus resultados para profundizar en aquellos aspectos de orden cualitativo y prospectivo que deben ayudar a definir el futuro del Programa.

El trabajo se comenzó a planificar en el mes de enero de 1995, al tiempo que se iniciaba la distribución a todo el Estado del paquete "Sida. SABER AYUDA". Durante los meses de marzo, abril y mayo se realizaron los trabajos de campo que constituyen la base de este estudio, en ocho centros de bachillerato situados en cinco comunidades autónomas. El profesorado de estos centros accedió a colaborar desinteresadamente en la aplicación de los materiales que ofrecía la Fundación "la Caixa". Debe señalarse, no obstante, que este contacto directo con el profesorado de los centros objeto de estudio, no supuso la aportación de una información suplementaria ni una formación específica, por lo que el resultado de la aplicación es fruto exclusivo de las iniciativas y visión de los respectivos centros docentes. Durante los meses de junio y julio se realizó el tratamiento estadístico de las pruebas que lo exigían y se reelaboraron y sistematizaron los registros de observaciones. Entre septiembre y diciembre se ha elaborado el presente informe final.

La selección de ocho centros suponía una base suficientemente representativa, si se tiene en cuenta el carácter cualitativo de este tipo de investigación. Así mismo, la muestra elegida resultaba abarcable teniendo en cuenta que nos planteábamos una disección muy completa de lo que pensábamos evaluar. Téngase en cuenta que se iban a emplear nueve instrumentos diferentes de recogida de información, utilizando diversos procedimientos: narraciones, cuestionarios y grabaciones. Esto aconsejaba decidir la muestra de manera que permitiera un control muy cercano y la homogenización completa de los procedimientos.

Los criterios de selección de centros docentes⁴ fueron los siguientes:

- Centros que impartiesen BUP o segundo ciclo de educación secundaria.
- Centros públicos y privados: cinco institutos y tres colegios (dos de ellos religiosos).

³ I. LÓPEZ DEL AMO. "Sida. SABER AYUDA". Descripción de resultados del tratamiento estadístico del cuestionario para el profesorado. Barcelona. Septiembre de 1995 (versión mecanografiada).

⁴ Este aspecto será tratado con mayor detalle y profundidad en los apartados siguientes.

- Centros ubicados en zonas centrales urbanas (3), en zonas urbanas suburbanas (3) y en zonas rurales o poblaciones relativamente aisladas (2).

El informe se divide en cuatro partes. La primera parte incluye los objetivos propuestos y el marco teórico-metodológico. En la segunda parte, se expone el proceso de la investigación, la selección de los instrumentos de observación empleados en la evaluación y, por último, la descripción de los criterios de selección de los centros docentes. En la tercera parte, se expondrán las conclusiones obtenidas en las diferentes fases, siguiendo una descripción detallada de los resultados de los distintos instrumentos de recogida de información. Por último están las conclusiones generales y una serie de recomendaciones y sugerencias para que puedan ser consideradas en la futura marcha del Programa y en las acciones que pueda determinar, en un futuro, la Fundación «la Caixa». En el apartado de anexos se incluyen el cuestionario para el profesorado y las pruebas inicial y final del alumnado. No hemos incorporado el material estadístico bruto por razones de espacio y porque se encuentra suficientemente explicado en los apartados correspondientes del presente informe.

Debe indicarse que la elaboración del presente informe es fruto del trabajo del equipo formado por las siguientes personas: JOAQUIM PRATS (director), catedrático del Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Barcelona, JOANA PRATS (coordinadora), responsable del Programa “Sida. SABER AYUDA” de la Fundación “la Caixa”, VICENTE S. FERRERES (investigador), catedrático de Didáctica y Organización de la Universidad Rovira i Virgili de Tarragona, EUSTAQUIO MARTÍN (investigador), profesor titular de Didáctica y Organización de la Universidad Nacional a Distancia (UNED) de Madrid, JOSÉ VICENTE PEÑA (investigador), profesor titular de Sociología de la Educación de la Universidad de Oviedo, PEDRO DE VICENTE (investigador), catedrático de Didáctica y Organización de la Universidad de Granada y JORDI PADILLA (tratamiento informático). Así mismo han participado como investigadores colaboradores los profesores Bonifacio Jiménez y Charo Barrios de la Universidad Rovira i Virgili de Tarragona, y Antonio Bolívar, M^a. Jesús Colmenero, Manuel Fernández, M^a. Jesús Gallego, M^a. José León, Enriqueta Molina, Cristina Moral, M^a. Ángeles Peña y M^a. Purificación Pérez, de la Universidad de Granada.

Por último, puede decirse que, aunque el presente informe se centrará en lo que es específicamente la investigación, cuyos objetivos se detallan en el próximo apartado, también ha servido para acumular información sobre dos cuestiones de gran importancia: la experimentación de materiales y la observación no sistemática de reacciones de recepción e incorporación del Programa, útiles para reconstruir la estrategia de difusión.

1. ORIENTACIÓN Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

La evaluación de la aplicación del Programa "Sida. SABER AYUDA", se ha interesado básicamente en analizar cómo es acogido y cómo funciona en la realidad de los centros educativos de educación secundaria.

Cuando hablamos de acogida, nos referimos a cómo el profesorado de estos niveles educativos ha recibido los materiales que componen los recursos didácticos del Programa (diseñados y elaborados para su utilización docente) y qué uso ha hecho de ellos. Uno de los ámbitos que llena de contenido nuestro objeto de evaluación es precisamente conocer la posición y opinión del profesorado acerca de la utilidad y calidad del Programa. Y ello no sólo desde una perspectiva intrínseca, es decir, de la consideración de los materiales en sí mismos, sino también, y en mayor medida, en tanto que herramienta cuya utilización conlleva importantes desafíos docentes, especialmente los relacionados con el despliegue de nuevas formas de organizar su propio trabajo desde planteamientos interdisciplinarios, y con la puesta en práctica de estrategias metodológicas que disponen de variados recursos didácticos.

Por otra parte, el funcionamiento del Programa no puede desvincularse de cómo, en su utilización por los docentes, contribuye a informar y formar al alumnado de las edades correspondientes a la educación secundaria; aspecto éste de suma importancia en cualquier programa, en la medida en que quizá es una de sus pruebas definitivas para que pueda ser analizado en una dimensión formativa.

Así pues, la recogida de información se ha llevado a cabo tanto entre el profesorado como entre el alumnado. Con los docentes se ha tratado de verificar en la cotidianidad de sus quehaceres profesionales: la organización de su trabajo en relación con las exigencias de interdisciplinariedad del Programa, la preparación que hicieron del tratamiento del sida, y el desarrollo temático y metodológico que llevaron a cabo en las aulas. Previa y posteriormente a la aplicación del Programa se indagó acerca de cuáles eran sus posiciones, acti-

tudes y respuestas educativas ante el sida y se les preguntó, así mismo, sobre cómo se había llevado a cabo la experiencia con sus alumnos.

Con los alumnos, nuestra preocupación prioritaria ha consistido en comprobar cómo contribuía el Programa a acrecentar y precisar sus conocimientos científicos, históricos y ético-sociales sobre el tema y si, simultáneamente, se creaban o reforzaban actitudes positivas ante los enfermos y las consecuencias sociales de la enfermedad.

Recapitulando lo dicho, había tres cuestiones que se consideraron fundamentales en el momento de diseñar la presente investigación. La primera, el acercarse a la dinámica general que producía la aplicación del Programa, en centros distintos y representativos del panorama escolar en los niveles de enseñanza secundaria. En segundo lugar, se pretendía conocer el tipo de aceptación que tenía el Programa por parte del profesorado, ya que ello permitiría establecer estrategias de presentación y promoción en los centros docentes. Por último, el seguimiento y la observación detallada que se planificó, proporcionarían ideas sobre estrategias didácticas en la aplicación que, posteriormente, podrían modificar los mensajes y los planteamientos previstos en los cursos de formación de asesores de los CEPR o de profesores y directores de centros docentes, realizados en relación al Programa. En relación con estas cuestiones, se definieron los objetivos de la investigación que incorporaban, también, cuestiones referidas al aprendizaje del alumnado. Los objetivos generales de la investigación quedaron definidos en los siguientes puntos:

- Conocer las actitudes y conocimientos previos a la aplicación del Programa “Sida. SABER AYUDA”, tanto del profesorado como del alumnado de centros de características diferentes.
- Distinguir cómo se integran en la estructura académica de la educación secundaria, elementos que estimulan la actuación conjunta del profesorado de diversas áreas.
- Saber cuáles son las diversas posibilidades didácticas, en esta etapa educativa, de materiales que versen sobre un problema social de primer orden, que necesita ser tratado con rigor y a la luz de todos sus aspectos, tanto científicos como culturales.
- Determinar cómo se puede engarzar un programa «que no pertenece a ninguna asignatura», por un lado en contextos curriculares concretos que, generalmente, no consideran esta temática, y por otro, en varios tipos de equipos docentes con características peculiares.
- Establecer qué grado de aceptación y comprensión por parte del profesorado, tiene el Programa “Sida. SABER AYUDA”, tanto a nivel de planteamiento general, como a nivel de valoración de cada uno de los elementos contenidos en la caja.

- Por último, averiguar qué conceptos, actitudes y procedimientos aprenden los alumnos después de la aplicación del Programa, según los diferentes niveles académicos, sexos, niveles y contextos sociológicos.

1.2. RASGOS Y ORIENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

1.2.1. Orientación teórica

Evaluar es declarar el valor de algo. Para conocer ese valor, es necesario poder responder con un cierto grado de acierto a preguntas como las siguientes: ¿cómo se está haciendo lo propuesto?, ¿qué se está consiguiendo?, ¿en qué condiciones se está desarrollando?, ¿qué correspondencia existe entre lo que se proponía el Programa y lo que es posible hacer?, etc. Las respuestas a éstas y otras preguntas forman parte de lo que es necesario saber del Programa. Para poder obtenerlas es conveniente realizar una investigación rigurosa que nos proporcione una información fiel de la realidad.

Desde esta perspectiva, es importante, para la correcta continuidad del proyecto, la realización de una minuciosa evaluación. Ello dará un carácter público a la verdadera significación del Programa. Este carácter público no lo pueden tener ni la planificación, ni el mayor o menor atractivo de los materiales, ni la hipotética virtualidad didáctica de las propuestas y sugerencias didácticas, etc. En estos casos hemos planteado las intenciones educativas, mientras que con la evaluación ya se podrá hablar de resultados, lo que dará el definitivo y correspondiente valor al Programa, que será ya patrimonio de todos los que han participado en el trabajo, desde los que lo planificaron, hasta los que lo aplicaron en las aulas.

Desde una óptica tecnocrática podría afirmarse que los resultados de las evaluaciones permiten comparaciones, lo que llevaría a pensar que, a mejores resultados obtenidos, mejor aplicación del Programa, o mejor calidad del profesorado. Ésta no es la orientación en la que se sitúa la presente investigación⁵. ¿Qué tipo de evaluación se pretende hacer? Puede resumirse, a riesgo de simplificar la propuesta, en cuatro características⁶: que sea útil, que con-

⁵ Esta visión es la que defienden autores como: E.W. EISNER. *The art of educational evaluation. A personal view*. London. The Flamer Press. 1985.

⁶ Seguimos, en parte, lo señalado por R. STAKE. «An approach to the evaluation of instructional programs» en: D.HAMILTON et al. (ED.). *Beyond the numbers game: A Reader in Educational Evaluation*. London. McMillan. 1972.

temple la diversidad de puntos de vista, que sea redundante en la observación, y, por último, que tenga capacidad de generalización. Veamos con más detalle cada uno de estos rasgos.

Se pretende una **evaluación útil e interesada**, tomando partido y huyendo de la neutralidad. Por ello, no hay que ocultarse en la mera descripción aparentemente aséptica, sino plantear el trabajo como un servicio a la educación; que proporcione información que permita el perfeccionamiento del Programa, que transforme la mirada crítica -en nuestro caso también auto-crítica- en un nuevo punto de reflexión para mejorar los materiales, las recomendaciones metodológicas y la potenciación de los elementos y acciones que mejor han funcionado. Los investigadores no son meros críticos externos que emiten con frialdad sus dictámenes. Por el contrario, pretenden estar comprometidos con el problema, con la necesidad y la urgencia de buscar soluciones sociales a través de la educación. Esta postura será la que convertirá la evaluación en compañera de todo esfuerzo.

Se intenta realizar una evaluación que contemple toda la **diversidad y complejidad** de cualquier hecho educativo. Cada aspecto del Programa tiene tantas verdades como puntos de vista. La presente investigación pretende conseguir un cierto consenso explicativo. Cada visión de lo que es "Sida. SABER AYUDA" es parte del Programa y tiene su porqué. El conocer los motivos y las razones de las diferentes visiones, es parte de una explicación general y, por supuesto, es un elemento destacado a considerar en la evaluación.

Se propone realizar una **evaluación redundante** que incorpore toda una gama de visiones, desde diversas perspectivas y desde diversos tipos de instrumentos de recogida de información. Una realidad tan compleja debe ser analizada con una repetida y multifacética indagación. Esto permite conocer y descifrar las claves de la realidad educativa⁷. No basta una simple entrevista, una sola encuesta, sino que, como se ha dicho, se realiza una observación redundante ya que, en este caso, el exceso que encierra el sentido etimológico del término es necesario.

Por último, se pretende una evaluación que permita una **generalización de las conclusiones sobre la concepción de la propia evaluación**. La aplicabilidad de los resultados, aspecto íntimamente ligado al rasgo de utilidad, conlleva un grado de generalización que supone una mejor compren-

⁷ M. A. SANTOS. *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. Madrid. Akal-Universitaria. 1990.

sión de la realidad. No se trata de un rasgo que cobre importancia por su vertiente práctica, sino porque el llegar a configurar ideas generalizables supone un nivel de reflexión y de interpretación que, sin duda, otorga una mayor calidad y eficacia a la propia concepción del problema y, por consiguiente, a la propia evaluación.

1.2.2. Exigencias teórico-metodológicas

Un trabajo de investigación educativa, sobre todo si es de tipo cualitativo-naturalista, ha de plantearse unas exigencias previas a cualquier acción o proceso que quiera desarrollar. Así pues, a continuación se hacen explícitas las exigencias que se han tomado como base y cuyo cumplimiento asegura la credibilidad de nuestro trabajo, ya que implica, no sólo tomar una serie de precauciones antes de iniciar el trabajo, sino también la revisión de las fases, estructuras, instrumentos, etc.; es decir, todo lo que constituye el proceso que se va a iniciar⁸.

Exigencias con respecto a la representatividad, relevancia y plausibilidad, para lo cual se intenta: por una parte, que el contexto de análisis sea lo más amplio posible, tanto en la selección de los diferentes grupos participantes, como en el contexto propio de cada centro. Por ello, con los centros seleccionados se pretende recoger los distintos ámbitos socio-culturales que se dan en los centros, tanto públicos como privados. Así mismo, los participantes de la experiencia son todos aquellos profesores de las áreas implicadas que, voluntariamente, quieren colaborar, una condición que constituye la tónica general en la aplicación del Programa.

También se observan todas o la mayor parte de las actividades, desde la preparación de las clases hasta su desarrollo y posterior evaluación.

Por otra parte, se pretende que la descripción del proceso que se sigue sea lo más detallada posible, de manera que el trabajo pueda ser valorado

⁸ V. FERRERES et al. *La problemática del diseño en la investigación cualitativa en centros educativos*. Actas II C.I.O.E. GID. Sevilla 1992.

y contrastado, sobre todo porque no existen instrumentos ni procesos estandarizados.

Exigencias con respecto a la fundamentación teórica, puesto que ya desde el planteamiento del trabajo, existen unas concepciones globales previas sobre lo que se va a hacer y porqué. Se es consciente de que difícilmente es posible entrar en un proceso investigador o evaluador con la «mente virgen», sin elementos teóricos que predispongan a ciertos tipos de análisis. Como dice McCarthy: «si el científico social no quiere proceder a ciegas, tiene que tener en cuenta reflexivamente la dependencia de su aparato conceptual respecto de una comprensión previa enraizada en su propia situación socio-cultural. Debe hacerse hermenéutica e históricamente autoconsciente»⁹.

El ser conscientes de esta realidad, facilitará el poder paliar esa posible subjetividad de la que pueda ser acusado el equipo de investigación, pero que es aceptada, además de evitar -entre otros- el riesgo que se ha denominado «tipificación prematura», para lo cual se hace indispensable una variación en la selección de instrumentos, además de un análisis global previo de toda la información recogida por diversos investigadores o colaboradores, distinguiendo posteriormente grandes categorías que se irán matizando.

Exigencias con respecto a la dinámica relacional, para lo cual se deben solventar algunos aspectos que pueden interferir en el proceso a dos niveles: el referente a la negociación previa con los participantes, a quienes se debe plantear con claridad, tanto los objetivos como las fases y actuaciones que vamos a desarrollar; y el referente a los propios miembros del grupo evaluador, que parten de diversos ámbitos, no sólo espaciales sino también profesionales, y siguen líneas metodológicas también diferenciadas, lo que proporciona una mayor riqueza de planteamientos, pero a la vez exige que la dinámica relacional sea un elemento fundamental, que basamos en la discusión y reflexión conjunta hasta llegar a posiciones totalmente consensuadas.

Exigencias con respecto a la dimensión ético-social, que parten de las pretensiones que asume Habermas¹⁰ desde la perspectiva comunicativa.

⁹ H. MCCARTHY: *La teoría crítica de Jürgen Habermas*. Madrid. Tecnos. 1987.

¹⁰ J. HABERMAS: *Teoría de la acción comunicativa. Complementos y estudios previos*. Madrid. Cátedra. 1989.

tiva: inteligibilidad, verdad, veracidad y rectitud. Debemos ser conscientes de que el proceso que desarrollamos y el análisis que de él hagamos nos llevará sencillamente a nuestra verdad, no a la Verdad, ya que irá cargada de valores, ideología, subjetividad, etc. Pero no por ello deja de ser nuestra verdad, en tanto que es fruto del diálogo y discusión crítica entre los miembros del grupo.

- ¿Cómo intervienen estas exigencias previas en el desarrollo del trabajo? y ¿cómo quedan concretadas en los distintos momentos del proceso?
- El primer paso realizado fue la elección y preparación de los escenarios en los que se iba a trabajar, para posteriormente determinar cuáles serían los instrumentos más adecuados para abarcar la información que éstos nos iban a proporcionar. Sería después, cuando realmente empezaría el trabajo evaluador. Es en este momento cuando suelen aparecer las dificultades, ya que el trabajar directamente con sujetos que se van a sentir evaluados, observados, criticados, provoca miedos, rechazos, etc.; de ahí que la respuesta más fácil, muchas veces, sea la de no colaborar.
- Otra de las dificultades es el individualismo que genera la profesión docente, creando un propio mundo enmarcado en el aula con los alumnos. No hay costumbre de diálogo, discusión y análisis de la actividad diaria, ni mucho menos de que alguien externo al centro «venga a decirles lo que han de hacer» y observar cómo lo hacen.
- Son, éstas, dificultades que se pueden solventar con el adecuado proceso de negociación previa con el profesorado participante en la evaluación, al que se aludía más arriba; aunque esto no asegure la aceptación inicial, sí que facilitará que, una vez haya aceptado, mantenga su colaboración.

2. PLANTEAMIENTOS METODOLÓGICOS_____

En este capítulo se aborda la descripción y la justificación de los planteamientos metodológicos de la investigación evaluadora. Dividido en tres grandes apartados, en el primero de ellos se hacen explícitos los siguientes aspectos: la naturaleza y características de la investigación evaluadora por la que se ha optado, los presupuestos y estrategias metodológicas con los que se ha llevado a cabo el estudio, y la recogida de información.

En el segundo gran apartado se ha procedido a la definición y presentación de las técnicas e instrumentos que se han utilizado en el estudio. En él se ha hecho especial hincapié en las dimensiones de evaluación que cada uno de los instrumentos y técnicas trata de cubrir. Se describen sus características, se justifica su elección y su uso, y se explica su formato y sus ejes temáticos.

Por último, en el tercer gran apartado se hace una descripción de la muestra de centros con la que se ha realizado el estudio. En primer término, presentamos los ocho centros que han participado en la experiencia, recogiendo diferentes aspectos relacionados con su ubicación, características físicas, tipos de enseñanza que imparten y rasgos académicos y sociológicos del profesorado y alumnado. A continuación se analizan algunos de los rasgos biográfico-profesionales del profesorado de los cursos que participan en el Programa. Y finalmente se presentan algunos datos del alumnado de dichos cursos.

2.1. NATURALEZA Y CARACTERÍSTICAS DE LA INVESTIGACIÓN EVALUATIVA

El estudio llevado a cabo sobre la aplicación del Programa "Sida. SABER AYUDA", se encuadra dentro de los denominados de investigación evaluativa. Los estudios evaluativos, a diferencia de otros tipos de investigaciones, pretenden primordialmente describir, comprender y valorar los hechos o fenómenos estudiados de manera que, mediante una oportuna y pertinente toma de decisiones¹¹, se contribuya a la mejora de los mismos. En nuestro

¹¹ Existe un cierto consenso en la comunidad académica sobre los aspectos diferenciales entre investigación y evaluación. Sus fines son diferentes: normalmente la investigación busca conclusiones y persigue satisfacer curiosidades, mientras que la evaluación conduce a decisiones y pretende contribuir a la solución de problemas, etc. Véase, por ejemplo, N. NORRIS: *Understanding Educational Evaluation*. Londres. Kogan Page Ltd. 1990. Pp. 98 y ss.

caso, es obvio que el centro de atención no es otro que la aplicación de dicho Programa. Ahora bien, a los efectos de clarificación de la metodología empleada, consideramos necesario hacer algunas precisiones.

En un cierto orden de cosas, debemos empezar por reconocer que las características del objeto de evaluación, en nuestro caso, han determinado la metodología con la que se ha abordado el estudio. Principalmente porque, tal como afirma Norris, «diferentes tipos de objeto reclaman diferentes tipos de evaluación, y para expresar la relación más formalmente podemos decir que el objeto de evaluación se mantiene en una relación determinante a la metodología de la evaluación»¹².

Sin duda, un programa es siempre una propuesta dinámica de intervención en la realidad, que necesariamente debe recorrer una serie de fases para su generalización. Una de ellas, en una secuencia temporal, es la del diseño. En este sentido, conviene recordar que, aunque un buen diseño nunca supone una garantía absoluta para el logro de un programa de calidad, no es menos cierto que, sin un diseño de calidad, es casi imposible elaborar un buen programa. Sin embargo, un diseño no pasa de ser una mejor o peor declaración de intenciones hasta que el programa vaya cobrando vida propia. Y para ello es imprescindible su producción. En el caso que nos ocupa, la materialización del Programa se hizo realidad con la producción de los distintos materiales impresos, audiovisuales e informáticos en los que se recogen las perspectivas científica, histórico-social y ético-moral del sida.

Pero falta lo más importante: ponerlo en práctica. Un programa educativo no puede ser considerado como tal si no da una respuesta satisfactoria a las necesidades para las que se creó. Ésta es quizá una de las pruebas más trascendentales que debe superar la evaluación de su aplicación, porque hasta que no se desarrolla o aplica el programa no puede hablarse, en sentido estricto, de si cubre o no las expectativas que generó, ni de las bondades del mismo, de sus luces y sombras, en definitiva de sus logros y carencias.

Tanto el diseño como la producción del Programa son fases que se habían concluido al iniciarse este estudio. A ellas debemos la elaboración de un conjunto de materiales didácticos, realizados en soportes multimedia y concebidos y desarrollados desde planteamientos interdisciplinarios. Estos dos rasgos tienen una relevancia que no conviene pasar por alto. Sobre todo porque, desde una perspectiva docente, el Programa trasciende sus señas de identidad más genuinas, la problemática del sida, para constituirse en una

¹² *Ibíd.*, p. 101.

herramienta para el profesorado, cuyos desafíos más inmediatos son la renovación metodológica y la forma y organización de su trabajo docente.

No obstante, parece claro que la importancia y la proyección del tema que vertebra y da sentido al Programa, se constituyen en una referencia permanente en la evaluación de su aplicación, ya que sus contenidos sustantivizan la propuesta y le confieren su propia especificidad.

Uno y otro aspecto, es decir el Programa y sus contenidos, forman parte de un todo unitario que no hace sino traslucir la propia unidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje y su inevitable conexión con la dinámica comunicativa de los actores educativos: profesorado y alumnado. Y este es el punto de partida de la presente investigación evaluadora.

2.1.1. Metodología del estudio

La naturaleza y características de nuestro objeto de evaluación han determinado, como ya se ha mencionado con anterioridad, la metodología adoptada en este estudio de investigación evaluativa. El proceso seguido se ha articulado de forma que, en los distintos momentos que requiere la aplicación del Programa, se pudiera recoger una información lo más amplia y rica posible de los sujetos para los que se creó: profesorado y alumnado.

La aprehensión de este objeto de evaluación, polivalente y dinámico, nos ha exigido la elección de un aparato metodológico que podría definirse como pluralista, pues si, por un lado, se ha hecho uso de procedimientos, técnicas e instrumentos de corte cualitativo, no hemos desconsiderado la conveniencia de emplear aquellos dispositivos de naturaleza cuantitativa que nos proporcionarían un mayor y más completo conocimiento de nuestro objeto de evaluación.

Metodológicamente, la planificación del estudio se planteó para que se pudiera hacer un seguimiento del Programa, desde el mismo momento en que llega a los centros, es recogido por el profesorado, se programan y trabajan sus posibles tratamientos en las aulas, hasta que se acomete su desarrollo en los cursos correspondientes. En la tabla 0, se presenta una matriz¹³ de planificación para los procedimientos de recogida de información, en la que

¹³ La estructura de la matriz propuesta está inspirada en la que se presenta en M. D. LE-COMTE: *Un matrimonio conveniente: Diseño de investigación cualitativa y estándares para la evaluación de programas*. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, Vol.1, N° 1, 1995, pp. 6, 7 y 8.

se exponen, en la misma secuencia temporal en que se llevó a cabo el estudio, las distintas dimensiones de nuestro objeto de evaluación - *¿qué se necesita conocer?* -, los elementos que pueden permitirnos encontrar evidencias de lo que se quiere conocer en cada momento - *¿qué datos responden a esta cuestión?* -, de dónde se pueden obtener los datos - *fuentes de información* - y quiénes van a obtenerlos - *responsables de la recogida de información* -.

De la lectura atenta de la tabla 0 pueden inferirse, así mismo, otros aspectos relevantes de la metodología utilizada. Como puede comprobarse, los procedimientos seguidos nos permiten validar y contrastar la información recogida a través de la triangulación de fuentes, técnicas e instrumentos y momentos. Con respecto a las primeras, es evidente que se tienen en cuenta las opiniones y vivencias de los distintos actores que participan en la experiencia, principalmente profesorado y alumnado. Sus posiciones en distintos escenarios, y a veces en un mismo escenario, pero ocupando lugares diferentes, se complementan con los registros realizados por los observadores externos.

Las técnicas e instrumentos empleados, con diferentes formatos y características -observación externa, cuestionarios y entrevistas-, permiten, en cierta medida, evidenciar y compensar los posibles sesgos de información que no resolvería el uso de una sola de ellas. Los planteamientos técnicos han estado, como no podía ser de otra forma, al servicio de la concepción y filosofía de la investigación evaluadora. Y todo el aparato técnico-instrumental se justifica desde los aspectos concretos del Programa que se desean conocer.

Tabla 0. Matriz de planificación para los procedimientos de recogida de datos.

¿Qué se necesita conocer?	¿Qué datos responden a esta cuestión?	Fuentes de información	Responsable recogida información
¿Cómo es acogido el Programa en el centro?	Reunión y registro de la presentación del Programa. Entrevista con el profesorado.	Departamentos didácticos del profesorado de 1º y 3º de BUP.	Evaluadores.
¿Cómo trabaja y prepara el desarrollo del Programa el profesorado?	Reuniones del profesorado. Documentos de planificación, programaciones de aula. Observación del trabajo de preparación.	Departamentos didácticos y equipos docentes de cada uno de los cursos.	Evaluadores.
¿Qué conoce y sabe del sida el alumnado antes de que se lleve a cabo el Programa?	Prueba inicial o de conocimientos previos para el alumnado.	Alumnado de 1º y 3º de BUP.	Evaluadores y profesorado de los cursos.
¿Cómo se desarrolla el Programa en las aulas?	Observación externa del trabajo en las aulas.	Dinámicas de las aulas.	Evaluadores.
¿Qué aprendió el alumnado como consecuencia de la aplicación del Programa?	Prueba final de conocimientos para el alumnado.	Alumnado de los cursos en los que se aplicó el Programa.	Evaluadores y profesorado de los cursos.
¿Cómo vivió el profesorado el desarrollo del Programa?	Cuestionario para el profesorado.	Profesorado participante en la experiencia.	Evaluadores.
Características de los centros.	Entrevista al director. Documentación del centro.	Directores de los centros. Equipos directivos.	Evaluadores.
Repercusiones del Programa en el alumnado y profesorado.	Cuestionario al profesorado. Materiales del alumnado.	Profesorado y alumnado participante.	Evaluadores y profesorado.

El proceso evaluador, también, se diseñó y desarrolló de manera que se cubrieran los distintos momentos en que se estaba realizando la experiencia. Como ya hemos puesto de manifiesto, en distintas ocasiones la secuencia seguida nos ha permitido disponer de información antes, durante y después del desarrollo del Programa en los centros y aulas elegidos. Por ello estamos en condiciones de asegurar que, desde esta perspectiva, la dimensión formativa del estudio nos permitirá ofrecer sugerencias para mejorar las estrategias necesarias para cada una de las fases de aplicación del Programa.

2.2. DEFINICIÓN Y DESCRIPCIÓN DE LAS TÉCNICAS E INSTRUMENTOS. SELECCIÓN E IDONEIDAD

Muy poco nos queda ya por decir acerca de las técnicas e instrumentos empleados. No obstante, convendría dedicar unas palabras a la selección e idoneidad de los mismos, dado que su definición y características serán abordadas individualmente en la presentación que a continuación hagamos de cada una de ellas.

Una parte importante de la información sobre el desarrollo del Programa en las aulas ha sido recogida a través de técnicas cualitativas como la observación y la entrevista. El empleo de este tipo de técnicas, en especial de la observación¹⁴, tiene en la investigación evaluativa de la aplicación del Programa un objetivo bastante preciso: comprobar en el contexto natural de los centros y aulas cómo se llevó a cabo su tratamiento.

Las observaciones deliberadas y sistemáticas permitirán a los evaluadores, en el momento de procesar y analizar la información, contraponer, por un lado, las posiciones de los distintos actores participantes y, por otro, contrastar las concepciones y opiniones de cada uno de los actores en distintos planos: lo que dicen que hacen -datos obtenidos con cuestionarios y entrevistas-, lo que realmente han hecho -percepciones y representaciones registradas con la observación- y lo que deberían hacer -planteamientos tentativos sobre los que se elaboró el Programa-.

La apropiación de los conocimientos y la asunción de actitudes por parte de los alumnos, se ha valorado mediante los datos proporcionados por los

¹⁴ La observación, en el polisémico campo de la literatura psicopedagógica, es conceptualizada simultáneamente como método y técnica. Véase a este respecto C. M. EVERTON y J. L. GREEN: «La observación como indagación y método», en M. C. WITTROCK: *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*. Madrid. Paidós-MEC. 1989. Pp. 303-421.

cuestionarios inicial y final. Este procedimiento, propio de la investigación experimental, aunque en nuestro caso no hemos utilizado grupos de control, era la única opción posible en las condiciones en las que se ha realizado el estudio. Salvando los problemas relativos de no transferencia inmediata de conocimientos en los procesos de aprendizaje y de necesidad de profundizar en la evaluación de las actitudes, sobre todo en la proyección de las mismas en situaciones reales, los datos obtenidos, complementados con los de los procesos de observación, nos permiten una primera aproximación a la efectividad formativa del Programa.

Una vez aclarados estos extremos, pasamos seguidamente a describir las técnicas e instrumentos utilizados.

2.2.1. Entrevista inicial al profesorado

Con el fin de recoger las posiciones, opiniones y experiencias del profesorado de los centros participantes en el proyecto, se decidió entrevistar al mismo acerca de la problemática del sida. A tal efecto, la entrevista se vertebraó sobre las siguientes preguntas:

1. ¿Cree que está justificado que se dé a la enfermedad del sida el tratamiento de «epidemia del siglo XX»?
2. ¿Qué reacción piensa que se produce ante esta enfermedad en la ciudad o pueblo en que vive? ¿Qué elementos ha detectado para opinar de este modo?
3. ¿Cree necesario dar una respuesta educativa a un fenómeno como el sida? En caso afirmativo, ¿en qué forma?, ¿qué carencias ha detectado en recursos y formación para poder hacerlo?
4. En relación a la responsabilidad sobre propagación del sida, ¿qué opina sobre la distinción entre «grupo de riesgo» y «prácticas de riesgo»? ¿qué actitudes cree que puede haber detrás de estas dos respuestas?
5. Como profesor, ¿aceptaría escolarizar en su clase a alumnos o alumnas seropositivos? ¿Qué actuaciones especiales realizaría ante esta situación en relación con el/los alumno/s afectado/s y con el resto del alumnado, si trascendiera la información?
6. ¿Qué experiencias personales o profesionales tiene Vd. en relación con el fenómeno del sida?
7. Observaciones o sugerencias.

En esta primera toma de contacto con el profesorado y los centros, se realizó también la presentación del Programa por parte de los evaluadores. En dicha sesión se trataron estos puntos:

- Exposición del Programa: objetivos, partes del mismo y posibles utilizaciones.
- Debate y sugerencias: propuestas, preguntas del profesorado para definir cómo podría ser su participación.
- Toma de decisiones: acuerdos derivados del debate.

2.2.2. Observación del trabajo de preparación por el grupo de profesores

El Programa “Sida. SABER AYUDA” está concebido desde una perspectiva docente. Se pretende que el profesorado utilice los materiales elaborados en distintos lenguajes (impresos, gráficos, visuales e informáticos) y desde diferentes perspectivas disciplinarias (científica, socio-histórica y ética) en sus planteamientos y actuaciones didácticas con el alumnado.

El desarrollo del proyecto en el aula plantea desafíos de cierta importancia para el profesorado. La mayor parte de los retos afectan a los planteamientos metodológicos y a todo lo relacionado con la forma y organización como los docentes abordan su trabajo.

Los aspectos objeto de observación han sido, entre otros, los que se relacionan a continuación:

- Materiales: cómo analizan el material y qué posibilidades descubren en él.
- Metodología: cómo organizan el trabajo entre el profesorado de las distintas áreas.
- Planteamientos didácticos sobre el Programa: cómo establecen y tratan los distintos puntos que han de clarificar para sus actuaciones en el aula (objetivos, conexión con otros contenidos, materiales, metodología, actividades, calendario).
- Percepción de la experiencia en relación con el desarrollo curricular habitual del área y nivel.

2.2.3. Prueba de conocimientos previos dirigida al alumnado

La experimentación de las dimensiones informativa y formativa del Programa requiere, para poder valorar la efectividad del mismo, saber cuáles son

los conocimientos previos del alumnado sobre el tema. Ésta es la razón básica por la que se diseñó y aplicó una prueba que pretendía estimar, antes de la aplicación del Programa, qué es lo que sabían y cuál era la disposición del alumnado sobre el sida.

A través de un total de 18 preguntas, de las que las dos primeras versaban sobre datos de identificación del curso y sexo del alumnado, la prueba de conocimientos previos trata de recoger datos sobre los siguientes bloques temáticos:

- Información sobre el sida.
- Tratamiento del sida en el centro.
- Actitud ante los infectados.
- Contextualización del sida en relación con otras enfermedades.
- Conocimientos sobre el sida.
- Aspectos que desconoce o no entiende bien y que le gustaría conocer mejor.

2.2.4. Observación del trabajo en el aula

El desarrollo del Programa en las aulas iba a generar probablemente una información de sumo interés para su evaluación, tanto desde la perspectiva de las dinámicas creadas por las interacciones posibles entre profesores y alumnos, como por el modo en que se había organizado y coordinado el trabajo de los docentes. Este tipo de problemática nos hizo decantar, a la hora de seleccionar las técnicas e instrumentos de evaluación, por la observación externa como técnica más idónea para captar la complejidad y riqueza de situaciones que se podían producir en las aulas. El proceso de observación se formalizó en torno a los indicadores siguientes:

1. Espacio-tiempo:
 - Centro docente.
 - Curso.
 - Asignatura.
 - Número de alumnos.
 - Mobiliario.
 - Iluminación.
 - Sonoridad.
 - Organización del aula / disposición.
 - Situación del profesor en el aula.
 - Observador.

- Sesión n°.
- Fecha.
- Hora.

2. Adecuación didáctica:

Objetivos:

- Se cumplen los objetivos establecidos.
- Se reformulan los objetivos.
- Los objetivos resultan ser demasiado amplios.

Metodología:

- Se acepta la metodología de trabajo.
- Se hacen propuestas a la metodología de trabajo.
- Se aceptan las propuestas de los alumnos.
- Se reformula sobre la marcha la metodología preestablecida.

Materiales:

- Los materiales del Programa se utilizan en su totalidad.
- Los materiales del Programa se utilizan en parte.
- Se prima la utilización de ciertos materiales.
- Los alumnos aportan nuevos materiales (prensa, revistas, etc.).
- El profesor aporta nuevos materiales.

3. Dinámica de clase:

Adecuación didáctica del Programa:

- Se establece una dinámica de trabajo profesor-alumnos.
- No se establece una dinámica de trabajo profesor-alumnos.
- Los alumnos aceptan el diseño de aplicación del Programa elaborado por el profesor.
- Los alumnos realizan propuestas alternativas con respecto al diseño de utilización del material.

Clima del aula:

- Existe una relación distendida entre el profesor y los alumnos.
- Se establecen grupos de discusión en clase.
- Se establece una dinámica de trabajo que implica la participación activa de los alumnos: preguntas al profesor, atención a las explicaciones, colaboración con las tareas encomendadas, etc.

Actitudes de los alumnos:

- Interés por el tema.
- Interés por todos los materiales.
- Interés por algunos materiales.
- Transferencia de los contenidos del Programa.
- Propuesta individual o colectiva de movilización social.

2.2.5. Prueba de evaluación de conocimientos y actitudes

La prueba final se compone de 20 preguntas, de las que las dos primeras son identificativas del curso y el sexo del alumnado y las dieciocho restantes están agrupadas en torno a tres grandes bloques temáticos:

- Conocimientos sobre el sida.
- Actitudes ante los enfermos.
- Valoración del material.

La prueba está elaborada con ítems de respuesta cerrada: de elección múltiple, de ordenación por importancia, o de respuesta con frases cortas en espacios limitados. A diferencia de la prueba inicial, la última pregunta de este cuestionario trata de recoger las preferencias de los alumnos sobre los materiales de la caja que se han utilizado en las clases, en el contexto más amplio de su centro o que podrían usar por sí mismos: vídeo, carteles, guiones de escenificación, juego de ordenador, transparencias y actividad telemática.

En la parte de conocimientos y actitudes, además de todo un conjunto de ítems nuevos en los que se recogen contenidos instructivos tratados en los materiales, se repiten las preguntas más significativas que ya se les hacían en la prueba inicial, a fin de tener referentes básicos del progreso de los alumnos en todas esas cuestiones.

2.2.6. Cuestionario a profesores

Una vez concluido el proceso de aplicación del Programa en las aulas, en los diferentes cursos seleccionados, era necesario que el profesorado pudiera hacernos partícipes de los aspectos más significativos de dicha experiencia. Para tal menester se diseñó y construyó un cuestionario para los docentes, en el que se recogía información sobre los siguientes bloques temáticos:

- Datos del centro.

- Interés por el tema.
- Análisis de la experiencia.
- Análisis del Programa.
- Datos de la experiencia.
- Datos del profesor.

2.2.7. Entrevista al director

La entrevista a los directores de los centros educativos en los que se realizó el estudio, pretendía fundamentalmente contar con un conjunto de datos relevantes que nos permitieran conocer sus características, biografía y trayectoria institucional, a los efectos de poder contextualizar específicamente la experiencia. Para ello, se establecieron los siguientes ejes temáticos:

- Características físicas del centro.
- Breve historia de la institución.
- Tamaño y estructura del centro (en cuanto a grupos de alumnos).
- Contexto urbanístico en el que se ubica.
- Rasgos del claustro de profesores (sexo, antigüedad, experiencia, situación laboral, tipo de organización, etc.).
- Alumnado: rasgos sociológicos, académicos y culturales.
- Precedentes, si los hay, de actividades semejantes a las que se proponen, o bien del tratamiento del sida a través de cualquier actividad escolar.

Algunos de estos datos fueron completados con la documentación aportada por los centros -proyectos educativos, estadísticas de matrículas, memorias anuales-, así como con la información proporcionada, en otros casos, por los jefes de estudio y los secretarios.

2.2.8. Análisis de materiales producidos por el profesorado y el alumnado durante la aplicación del Programa

La aplicación en las aulas de un programa como el que nos ocupa conlleva un protagonismo activo del profesorado y del alumnado. Del primero, porque debe incardinarlo en sus programaciones de aula y planificar su desarrollo. Del segundo, porque se ha pretendido que el Programa sea un revulsivo expresamente concebido para que, desde las perspectivas que sugieren y dejan abiertas algunos de los materiales, así como desde las que propongan

los profesores en sus desarrollos del tema, pueda construir, profundizar y ampliar sus conocimientos sobre el sida.

2.3.MUESTRA OBJETO DE LA INVESTIGACIÓN EVALUATIVA.

La aplicación del Programa se decidió realizarla en cinco comunidades autónomas, a saber Andalucía, Asturias, Cataluña, Madrid y Valencia, en tanto que podían ser representativas de las diferentes regiones que componen el Estado español. Acordado este extremo, se trabajó sobre los criterios que se emplearían para seleccionar la muestra de centros docentes que participarían en la experiencia.

A este respecto, definimos los aspectos en los que el conjunto de centros elegidos debía ser representativo¹⁵:

- Los diferentes planes de estudio que están en vigor en las enseñanzas medias: Bachillerato Unificado y Polivalente (BUP), Educación Secundaria Obligatoria (ESO) o mixto (BUP y ESO).
- La titularidad del centro: pública o privada.
- La definición de sus proyectos educativos: confesionales o laicos.
- El tipo de hábitat en que se encuentra enclavado el centro: rural, urbano, suburbano o metropolitano.
- La caracterización del sector productivo de la zona del centro: primario, secundario o terciario.
- Las lenguas empleadas en las clases: castellano, catalán o valenciano.

2.3.1. Selección y descripción de los centros docentes

Como se ha indicado, las regiones representadas son Andalucía, Asturias, Cataluña, Madrid y Valencia. Andalucía se encuentra representada con dos centros: uno, público y rural, otro, privado y urbano, ambos en la provincia de Granada. Asturias está representada también por dos centros; ambos son públicos, si bien uno está en zona urbana y el otro es netamente rural. Cataluña aparece representada por un único centro, que es privado y urbano,

¹⁵ La representatividad de los centros no se ha buscado desde las exigencias de la selección de la muestra que preconizan las investigaciones de carácter cuantitativo o experimental, sino desde los planteamientos del estudio de casos.

estando ubicado en la ciudad de Tarragona. Madrid está representada, asimismo, por dos centros: uno es un centro privado de gran tradición en la ciudad, el otro es un centro público del cinturón industrial que rodea a la ciudad. Por último, Valencia aporta a la muestra otro centro, de la ciudad de Castellón, cuya titularidad es pública. La elección de un solo centro en Cataluña y en Valencia se debe a que el estudio de «Aplicación previa» se centró ya en esas zonas.

En conjunto tenemos un equilibrio entre lo público y lo privado, lo rural y lo urbano, que resulta representativo de lo que puede ser el mapa escolar del país. Están representadas las grandes urbes, las ciudades industriales, las administrativas y el ámbito predominantemente rural; comunidades con lenguas propias, con niveles distintos de desarrollo industrial: situaciones de declive, de alza, de poca tradición, etc.

a) Instituto de Bachillerato «Altair» (Madrid)

1. Se creó en el curso 1989-90. Durante aquel año su ubicación física fue el instituto Laguna de Joatzel (Getafe V) en turno de tarde. En el curso siguiente se trasladó a su emplazamiento actual. Sus inicios coinciden con el período de creación de centros por la gran demanda de plazas de bachillerato en la zona. El centro está situado en una zona poco urbanizada de la población, en las cercanías de una zona industrial, y separado del núcleo principal de población de Getafe por la autovía de Toledo.

Es un centro moderno de dos plantas, con gimnasio adosado y zona de laboratorios y departamentos separada de las aulas. Presenta una distribución funcional del espacio.

2. La plantilla del centro la componen 43 profesores: 17 hombres y 26 mujeres. La situación administrativa es de 32 definitivos y 11 provisionales. Los más antiguos del centro (5 años de antigüedad) forman parte del equipo directivo. Del total del profesorado, 16 pertenecen a Ciencias y 27 a Humanidades.
3. El centro tiene creadas 24 unidades, de las que funcionan actualmente 20 con 960 alumnos. Los alumnos proceden de los barrios periféricos a la ubicación del centro. La población de éstos está constituida fundamentalmente por trabajadores sin alta cualificación, de nivel cultural bajo y nivel económico medio bajo.

b) Colegio Nuestra Señora del Recuerdo. Chamartín-Jesuitas (Madrid)

1. Colegio con más de un siglo de existencia. El centro fue creado en el año 1880 por la Compañía de Jesús. Está ubicado en el barrio de Chamartín, barrio residencial en su mayor parte, aunque su alumnado proviene de todas las zonas de Madrid. Dispone de buenas infraestructuras y dotaciones para acometer una educación de calidad, con instalaciones remodeladas y funcionales.
2. Está considerado como uno de los mejores colegios religiosos de Madrid y se le reconoce que proporciona una muy buena formación intelectual a su alumnado. Durante una buena parte de su historia -década de los años sesenta y anteriores-, acogió en su internado a alumnos a los que se les formaba vocacionalmente para que se integraran en la orden religiosa. Actualmente la totalidad del alumnado es externo.
3. El Colegio cuenta con un total de 114 profesores, de los que el 52 % son varones y el 48 % mujeres. El número de profesores de BUP es de 55 y de ellos el 70 % son varones y el 30 % mujeres. La mayor parte del profesorado es seglar.
4. En la actualidad el centro cuenta con 2.700 alumnos, de los que 820 cursan BUP. Las clases son mixtas. El centro es concertado hasta 8º de EGB. El alumnado está compuesto por hijos de familias de clase social media alta cuyos padres, por lo general, ejercen profesiones liberales. En un alto porcentaje de familias -en torno al 50 %- trabajan ambos cónyuges. En el centro no suele haber alumnos repetidores. El índice de fracaso escolar en BUP se sitúa entre un 5 % y un 10 %. Suele presentarse a selectividad el 93 % del alumnado que estudia COU cada curso académico.

c) Instituto de Bachillerato «Diego de Siloé». Illora (Granada)

1. El Instituto «Diego de Siloé» de Illora tiene unos veinte años. Illora, ciudad donde se ubica el Instituto, tiene 11.000 habitantes, 5.000 en los cinco anejos del término municipal (Alomartes, Tocón, Brancana, Escóznar y Obeilar). Escolariza a alumnos de estas poblaciones y otras cercanas (como Zujaira), además de a un grupo reducido de alumnos de Montefrío, que acuden a este Instituto porque no imparte Reforma.

El Instituto está situado a la entrada del pueblo, en una zona donde hay también (enfrente) un centro de EGB. El edificio, muy cuidado (con jar-

- dines y árboles), está subdividido básicamente en dos: uno dedicado a aulas y, separado por la conserjería, otro para seminarios, sala de profesores, secretaría, laboratorios.
2. El número de profesores es de 25, con más varones que mujeres (5 mujeres y 20 hombres). La antigüedad en la docencia se sitúa entre los 12-15 años, por lo que la edad media del profesorado oscila entre los 35-40 años. La mayoría es profesorado numerario y forman parte de la plantilla del centro, aunque hay tres profesores interinos.
 3. El Instituto cuenta en el curso actual con 330 alumnos: cuatro grupos de primero, tres de segundo, dos de tercero (letras y ciencias) y dos de COU (letras y ciencias). Las familias de los alumnos, con un nivel cultural bajo, viven principalmente de la agricultura (cultivo de secano, olivar y régimen minifundista) y un pequeño porcentaje se dedica a la construcción. El paro de la zona alcanza al 30 % de la población.

Sobre los rasgos sociológicos, académicos y culturales del alumnado, como habitantes de zona interior, culturalmente son bajos, aunque algunos siempre destacan, pero en general, son muy trabajadores. Son alumnos que aspiran, por medio de los estudios de bachillerato, a salir del ambiente de sus padres, a conseguir una carrera y profesión. Son alumnos que se esfuerzan. En Illora los jóvenes están muy organizados en torno a grupos de actividades no formales (religiosos y deportivos, varios de montañeros). Muchos de estos grupos están organizados en torno a instituciones religiosas. La Iglesia desempeña también un cierto papel de irradiación cultural.

Los precedentes de haber realizado alguna actividad en el tratamiento del sida son escasos. El Ayuntamiento, cuenta la directora, está también preocupado. Un concejal, de hecho, ha visitado el centro para interesarse por la cuestión y, si es posible, plantear acciones comunes. Tuvo, al principio, dos sesiones con los de COU y los de 3º, y decía tener también intención de planificar acciones más sistemáticas para el curso que viene.

En cuanto al tratamiento del tema en el centro, el profesor de Ética/Filosofía, que fue el que asistió a las jornadas sobre el sida organizadas por la Delegación de Educación y recogió la caja "Sida. SABER AYUDA", planteó un amplio plan de tratamiento conjunto e interdisciplinario en el centro, en el que participaron los seminarios de Historia, Inglés, Religión,

Ciencias Naturales y Filosofía. La dirección dio su aprobación a dicho plan. Se celebró, de hecho, una reunión específica del profesorado en torno al tema, para planificar las actividades, el programa, la metodología, etc. Pero, aparte de que algún profesor (como el de Historia) no estaba muy dispuesto a implicarse, se pensó que el curso ya estaba muy avanzado (marzo) y era mejor dejarlo para el curso siguiente. Estaba previsto desarrollarlo este curso 1995-96 en abril-mayo, desde los seminarios de Filosofía y Ciencias Naturales.

d) Colegio Salesiano «San Juan Bosco» (Granada)

1. El Colegio Salesiano es un centro privado religioso que, en su actual sede, fue creado en 1977, aunque sus inicios como colegio se remontan al año 1947, fecha en la que la Congregación Salesiana inaugura las Escuelas Salesianas de Educación Primaria. El centro está situado en el Barrio Zaidín-Vergeles, localizado al sur del casco urbano del municipio de Granada. Su población supone un 17,6 % del total de la ciudad, volumen elevado en comparación con otros barrios.
2. El centro posee una plantilla de 55 profesores, con una antigüedad media de 11 años y una edad media en torno a los 44 años.
3. El alumnado que acude al centro procede de familias de clase social media baja, con un 40 % de padres que son obreros cualificados y casi un 20 % con empleo subalterno sin cualificar. El porcentaje de paro no rebasa el 5 %. Culturalmente, un 62,6 % de los padres sólo han realizado estudios primarios; tienen bachillerato el 12,6%. Se constata, además, que un 7,25 % no tiene estudios o ha hecho una escolarización incompleta.

e) Instituto de Bachillerato «Vicent Castell» (Castellón)

1. Situado al suroeste de la ciudad, muy cerca de la Ronda, una de las arterias de Castellón, en un barrio habitado por clase media baja. Está ubicado junto a un centro de educación infantil y primaria. Todavía hay una zona alrededor sin edificar, pero casi toda está urbanizada. Es una zona en expansión con buenos accesos al centro. Típico centro construido en la década de los ochenta, época de gran incremento del alumnado de 14 a 18 años.
2. El claustro del centro lo componen 70 profesores (69 docentes y una psicóloga), con una antigüedad media de 10-11 años de ejercicio profesional en dicho centro. Todo el profesorado está en dedicación completa. Su edad

media es de 40 años, predominando las mujeres sobre los varones. La lengua mayoritaria es el castellano, sólo 12 profesores utilizan habitualmente el valenciano en su docencia cotidiana.

3. El número de alumnos del Instituto es de 1.040. Su procedencia social se corresponde con la clase social media baja, residiendo el 90 % en Castellón y el 10 % en núcleos cercanos. Su lengua es mayoritariamente el castellano. El centro se nutre no sólo de alumnos del barrio, sino también, tradicionalmente, de un colegio menor al que acuden alumnos de los pueblos alejados de la capital, de clase media agrícola, fundamentalmente.

f) Colegio Roig (Tarragona)

1. Centro privado concertado, ubicado en el centro de la ciudad. Hasta hace muy poco era una pequeña academia homologada a la que asistían alumnos de todo tipo, generalmente del centro de la ciudad. Se ha reestructurado recientemente tratando de atraer a un alumnado de clase media y media baja, que vive en esa zona de la ciudad, y que no siendo los clásicos alumnos repetidores de otros centros, cuestiona la calidad de la enseñanza pública y no puede acceder a una enseñanza privada de élite.
2. El número total de profesores es de 35, de los cuales 8 imparten docencia en BUP y el resto en Educación Infantil, Primaria-EGB, FP1 y FP2. De los 35 profesores sólo 10 están fijos y los 25 restantes tienen que renovar periódicamente su continuidad o permanencia en el centro. Su edad media es de 35 a 40 años, con un 50 % que tiene dedicación completa y el otro 50 % con dedicación parcial. A pesar de que la lengua propia de los profesores es mayoritariamente el castellano, las clases se imparten tanto en castellano como en catalán. El 90 % del profesorado son varones y la mayor parte de las profesoras son docentes de Educación Infantil.
3. De los 615 alumnos de que dispone el centro sólo 38 están cursando BUP. Pertenecen a un nivel socio-cultural medio, propio de la clase media trabajadora, procediendo el 60 % de familias castellanohablantes que residen mayoritariamente en Tarragona.

g) Instituto de Bachillerato nº 8 (Gijón)

1. Centro público ubicado en un edificio de reciente construcción (1991), aunque la fecha de creación del mismo es bastante anterior. Su oferta formativa, Bachillerato Unificado Polivalente, va dirigida al alumnado del barrio, cuya configuración originaria se remonta a la primera emigración

de los años cincuenta y comienzos de los sesenta. El origen del barrio no se puede desvincular de la emigración interior, aunque en la actualidad está totalmente asentada.

Las características arquitectónicas del edificio son las propias de los diseños habituales del MEC, de dos plantas (planta baja y una altura). Está equipado con 24 aulas, laboratorio, biblioteca, gimnasio cubierto, sala polivalente, etc., para escolarizar a 700 alumnos aproximadamente.

2. El claustro del centro está compuesto por 42 profesores, de los que 24 son varones y 18 mujeres. La edad media se sitúa en torno a los 38 años.
3. El número total de alumnos es de 790, distribuidos de la siguiente forma: 245 en 1º de BUP, 227 en 2º de BUP, 174 en 3º de BUP y 143 en COU. Son hijos de familias cuyo nivel socio-cultural es el de profesionales medios (cuadros medios, bajos y obreros cualificados), en este momento con un índice de paro alto.

h) Instituto de Educación Secundaria «Rey Pelayo». Cangas de Onís (Asturias)

1. El centro tiene su localización en Cangas de Onís. Se trata de una pequeña villa, cabecera de comarca, que vive de su actividad turística, artesanal, comercial y ganadera: turística como puerta de los Picos de Europa, próxima al santuario de la Virgen de Covadonga y vía de acceso a los Lagos; comercial como cabecera de comarca del amplio Concejo de Parres.

El Concejo de Parres -la mayor marca quesera de Europa- presenta un poblamiento muy disperso. De hecho el centro escolariza las pequeñas poblaciones de San Juan, Ponga, Onís Cabrales, Peñamellera Alta y parte de la Baja, etc., junto con un sinnúmero de aldeas y algunas poblaciones de León, como es Osesa.

Por la composición del alumnado, la distancia de la capital (70 km) y el nivel de servicios, es un concejo predominantemente rural (téngase en cuenta que algunas poblaciones pasan días incomunicadas en invierno).

El centro dispone de tres edificios, todos ellos con distinto origen y distinto estado de conservación. El más importante, que correspondió al antiguo centro de bachillerato, tiene su origen en una donación de indianos, elemento tradicional de la zona, datando de los años sesenta. Otro edifi-

- cio, antiguo instituto de formación profesional, tiene su origen en los años treinta. Fue escuela de oficios de la República. El tercer edificio, internado del ciclo formativo LOGSE, es de principios de los setenta.
2. La plantilla de profesores es de 80, más dos educadores que cumplen su función en el internado. Su edad media está por debajo de los 38 años, la mayoría no rebasa los 45 años.
 3. El número total de alumnos es de 718. De ellos casi las tres cuartas partes (72,4 %) cursan los estudios de Educación Secundaria y Bachillerato, apenas una quinta parte (18,9 %) están escolarizados entre 3º de BUP y COU y un 8,9 % estudian Formación Profesional Específica (ramas de Gestión Administrativa y Mantenimiento en Línea). Profesionalmente, el 50 % de la población activa trabaja en el sector primario y un 35 % aproximadamente, en el de servicios.

2.3.2. Características del profesorado de los cursos que han participado en la aplicación del Programa

a) Distribución geográfica

El número total de profesores que ha respondido al cuestionario es de 33. Estos profesores pertenecen a cuatro regiones diferentes, lo que supone una menos de las cinco sobre las que versa el informe. Por razones desgraciadas, los cuestionarios que se remitieron a la Comunidad Valenciana se extraviaron en el envío.

Con todo, el peso mayor en la muestra recae sobre Asturias, ya que fue en los centros seleccionados de esta comunidad donde se dio un mayor nivel de participación. Los profesores se distribuyen por comunidades según aparece en la tabla 1.

Tabla 1. Distribución de los profesores encuestados por comunidades autónomas

Comunidad autónoma	N	%
Andalucía	5	15'2
Asturias	18	54'5
Madrid	8	24'2
Cataluña	2	6'1
TOTAL	33	100

Es importante recordar, a la vista de los datos que nos ofrece la tabla 1, que la participación en la experiencia fue libre en el más amplio sentido de la palabra. Se podía diseñar cualquier forma de intervención y, por tanto, podían participar cuantos quisieran. El respeto de las propias condiciones de cada experiencia hacía imposible determinar la cuota de participación del profesorado. Así, en el caso del centro rural de Asturias se dio una respuesta unánime de los profesores que integraban el seminario de educación afectiva, lo que elevó enormemente la participación. Este hecho, junto con el extravío de los cuestionarios de la Comunidad Valenciana y la alta participación de los profesores de otro centro de Asturias, «pese a que la experiencia se redujo a un grupo de 1º de BUP y otro de 3º de BUP», explican la composición un tanto atípica.

b) Dimensiones de los centros

La mayoría de los profesores trabajan en centros cuyas dimensiones se pueden considerar óptimas. El 80 % trabaja en centros que reciben entre 500 y 1.000 alumnos. Sólo dos profesores trabajan en centros de menos de 500 alumnos y cuatro lo hacen en un centro con más de 1.000. El centro de menor número de alumnos es público y se encuentra en el ámbito rural, en tanto que el centro con mayor número de alumnos es privado y urbano.

c) Descripción de las características del profesorado

1. *Distribución por sexo, titularidad de los centros, medio y edad*

Por sexos, los profesores se dividen de forma equilibrada y en porcentajes que se aproximan a la distribución nacional. El 42'4 % (14) son hombres y el 57'6 % (19) mujeres. La distribución interna por regiones se presenta también bastante equilibrada, si exceptuamos el caso de Andalucía, donde cuatro

de los cinco encuestados son hombres. Ese mismo equilibrio se observa en cuanto a la representación por comunidades (tabla 2).

Tabla 2. Distribución del profesorado por sexos y comunidades autónomas

Comunidad	HOMBRES			MUJERES		
	N	% por comunidad	% de la comunidad	N	% por comunidad	% de la comunidad
Andalucía	4	28'6	80	1	5'3	20
Asturias	6	42'9	33'3	12	63'1	66'7
Madrid	3	21'4	37'5	5	26'3	62'5
Cataluña	1	7'1	50	1	5'3	50
TOTAL	14	100		19	100	

El 72'7 % de la muestra se encuentra trabajando en el sector público y el resto, 27'3 %, en el sector privado. Esta situación se corresponde con lo que ocurre a nivel nacional. Obsérvese que es la relación entre profesores que trabajan en uno y otro sector, no la representatividad de los sectores (tabla 3).

Tabla 3. Distribución del profesorado por sectores y ubicaciones

Ubicación	PÚBLICO				PRIVADO				TOTAL %
	N	% sector	% ubicac.	% muestra	N	% sector	% ubicac.	% muestra	
URBANO	11	45'8	55	33'3	9	100	45	27'3	60'6
RURAL	13	54'2	100	39'4	0	0	0	0	39'4
TOTAL	24	100	-	72'7	9	100	-	27'3	100

En cuanto a la distribución por sexos en función de la titularidad del centro, la distribución también parece equilibrada y representativa de lo que ocurre a nivel nacional. Las mujeres son el doble que los hombres en el sector público y exactamente lo mismo pero a la inversa ocurre en el sector privado. Estas correlaciones no son exactas pero se acercan a lo que ocurre en la realidad. La situación más desproporcionada se da en el sector privado, en tanto que en el público marca claramente lo que es la tendencia (tabla 4).

Tabla 4. Distribución del profesorado por sexos y sectores

Sector	HOMBRES				MUJERES			
	N	% sexo	% sector	% muestra	N	% sexo	% sector	% muestra
PÚBLICO	8	57'1	33'3	24'2	16	84'2	66'7	48'5
PRIVADO	6	42'9	66'7	18'2	3	15'8	33'3	9'1
TOTAL	14	100	-	42'4	19	100	-	57'6

La edad media del profesorado se sitúa en los 37 años (N=32/1186), edad media que nos permite afirmar que el profesorado que ha intervenido en la aplicación del Programa es de edad ligeramente inferior a la media del sector. Si situamos la edad media de incorporación del profesorado a la docencia en torno a los 30 años, la media de edad que arroja la muestra nos da una diferencia media de experiencia de 7 años, lo que permite hablar de un profesorado si no novel, no demasiado experimentado. Si analizamos los datos por categorías, tal como aparecen en la tabla 5, veremos cómo se percibe esto con claridad.

Tabla 5. Distribución del profesorado por edades

Años	N	%
25 a 30	7	21'2
31 a 35	9	27'3
36 a 40	9	27'3
41 a 45	2	6'1
46 a 50	3	9'1
50 o más	2	6'1
NC	1	3
TOTAL	33	100

Uno de cada 5 no llega a 30 años (profesorado interino y funcionario recién incorporado). Uno de cada 4 no sobrepasa los 35 años, tiene una experiencia que le permite empezar a situarse en la profesión, en términos de gestión de recursos humanos. Así mismo, uno de cada 4 no sobrepasa los 40 años. Este profesorado se encuentra en un momento óptimo. Por tanto, 3 de cada 4 profesores están caminando o a punto de alcanzar su madurez profesional.

Si analizamos la relación edad-sexo veremos, tal como se muestra en la tabla 6, que las mujeres son más jóvenes que los hombres. Lo que evidentemente cabía esperar en razón de la más tardía incorporación de la mujer al trabajo, de ser una profesión «femenina», de la mayor presencia de la mujer en la universidad pero en carreras que se dirigen al mundo escolar como salida profesional, etc.

Tabla 6. Distribución del profesorado por sexos y edades

Años	HOMBRES				MUJERES			
	N	% sexo	% edad	% muestra	N	% sexo	% edad	% muestra
25 a 30	2	14'3	28'6	6'1	5	26'3	71'4	15'2
31 a 35	1	7'1	11'1	3	8	42'1	88'9	24'2
36 a 40	5	35'7	55'6	15'2	4	21'1	44'4	12'1
41 a 45	0	0	0	-	2	10'5	100	6'1
46 a 50	3	21'4	100	9'1	0	0	0	-
50 o más	2	14'3	100	6'1	0	0	0	-
NC	1	7'1	100	3	0	0	0	-
TOTAL	14	99'9	-	42'5	19	100	-	57'6

Así, el 71'4 % del profesorado que tiene menos de 30 años es mujer, representa un 15'2 % de la muestra y supone el 26'3 % de las mujeres. El 88'9 % de los profesores que tienen entre 31 y 35 años son también mujeres, lo que supone que una de cada cuatro personas de la muestra sea mujer en esa edad. Más claramente, mientras que 1 de cada 10 hombres tiene 35 años o menos, eso ocurre con 3 mujeres de cada 9. Ninguna mujer tiene más de 45 años, mientras que 1 de cada 5 hombres sí. Estos datos muestran claramente

la distinta edad que presentan los profesores en función del sexo, tanto en la muestra como a nivel nacional.

En relación con el sector de la enseñanza (público o privado), no se observan diferencias apreciables en función de la edad. Con cuarenta años o menos, en el sector público el porcentaje está en el 79'2 %, algo más elevado que el porcentaje del total de la muestra. Ese porcentaje se queda en el 66'6 % en el sector privado, pero con todo en ambos sectores los profesores son muy jóvenes. La imagen de un profesorado mayor y con sotana en el sector privado ya no se corresponde con la realidad. Ni tampoco parece que el profesorado pueda ser representado por la imagen de un anuncio televisivo actual, que nos muestra al profesor como un señor mayor que recita y controla. El 50 % y el 44'4 % del profesorado del sector público y privado, respectivamente, tiene 35 años o menos (tabla 7).

Tabla 7. Distribución del profesorado por edades, sectores y sexos

Años	PÚBLICO						PRIVADO					
	MUJERES		HOMBRES		TOTAL		MUJERES		HOMBRES		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	total
25 a 30	5	31'3	0	0	5	20'8	0	-	2	33'3	2	22'2
31 a 35	6	37'5	1	12'5	7	29'2	2	66'7	0	-	2	22'2
36 a 40	4	25	3	37'5	7	29'2	0	-	2	33'3	2	22'2
41 a 45	1	6'3	0	0	1	4'2	1	33'3	0	-	1	11'1
46 a 50	0	0	1	12'5	2	8'3	0	-	1	16'7	1	11'1
50 o más	0	0	2	25	1	4'2	0	-	1	16'7	1	11'1
NC	0	0	1	12'5	1	4'2	0	-	0	-	0	-
TOTAL	16	100'1	8	100	24	100'1	3	100	6	100	9	99'9

2. Titulación y seminario

Tres seminarios y titulaciones agrupan a la mayoría del profesorado que ha participado en la experiencia. Ciencias Naturales, Historia y Filosofía son los seminarios que aportan mayor número de profesores. En conjunto alcanzan una amplia mayoría (60'6 %). De ese porcentaje, la mitad (30'3 %) pertenece a seminarios de Ciencias Naturales (tabla 8).

Tabla 8. Distribución del profesorado por seminarios didácticos

Seminario	N	%
C. Naturales	10	30'3
Filosofía	6	18'2
Historia y Geo.	4	12'1
Dibujo	2	6'1
Religión	2	6'1
Francés	2	6'1
Matemáticas	1	3
Inglés	1	3
Lengua y Lit.	1	3
Música	1	3
Orientación	1	3
Administración	1	3
E. Física	1	3
TOTAL	33	99'9

Los seminarios de Filosofía (18'2 %) e Historia (12'1 %) le siguen en porcentaje y, a mucha distancia, el resto de seminarios. Dentro de ese resto de diez seminarios, Religión, Dibujo y Francés presentan porcentajes algo más significativos. En realidad, lo que los datos nos indican es que los seminarios realmente implicados son los que tratan alguna de las dimensiones fundamentales del Programa: científica, ética o histórica. La presencia de otros seminarios es más anecdótica y circunstancial. Con todo, la implicación del seminario de Dibujo puede considerarse muy razonable y el que no tenga una presencia algo mayor, seguramente se debe al tipo de experiencias que se han programado en este curso, pero puede verse ampliada en cursos próximos.

Un dato evidente, pero que no por ello no debe resaltarse, es que han participado trece seminarios diferentes, lo que se puede considerar realmente asombroso.

Las titulaciones reproducen, con ligeros matices, la distribución por seminarios, lo cual era de esperar. Los licenciados en Biología son el 27'3 %, que junto con un licenciado en Geología, dan el 30'3 % que corresponde al Seminario de Ciencias Naturales. Las licenciaturas de Historia y Filosofía siguen a la de Biología con idéntico porcentaje, 15'2 %. Las diferencias que aparecen en relación con el agrupamiento en seminarios son debidas a que un licenciado en Historia pertenece al Seminario de Música y un licenciado en Psicología está adscrito al seminario de Filosofía (tabla 9).

Tabla 9. Distribución del profesorado por titulaciones

Título	N	%
Biología	9	27'3
Filosofía	5	15'2
Historia	5	15'2
Fil. Francesa	2	6'1
Fil. Inglesa	2	6'1
Pedagogía	2	6'1
Geología	1	3
Empresariales	1	3
Matemáticas	1	3
Psicología	1	3
Bellas Artes	1	3
Ed. Física	1	3
Teología	1	3
Arquitectura	1	3
TOTAL	33	100

Esta división estructural por titulaciones y seminarios muestra claramente qué aspectos del Programa producen mayor impacto y, en cierto modo, tiñen o connotan toda la recepción del Programa. Los aspectos científicos parecen predominar sobre cualquier otro. Siguen los aspectos éticos y sociales, de ahí la recepción por los profesores de Filosofía y Religión, si bien estos hechos están influidos por dos variables: la titularidad del centro y la persona que recibe el material. El hecho de que en los centros públicos se imparta a un mismo grupo Ética y Religión mueve a participar a ambos profesores. Si la persona que recibe el material pertenece al Servicio de Orientación del centro hay mayor participación de seminarios; cuando lo recibe directamente el seminario de Ciencias Naturales, la participación es menor y más circunscrita al propio seminario.

Esta última observación, junto con algunas de las cosas que señalamos cuando analizábamos la entrevista inicial, nos llevan nuevamente a realizar algunas consideraciones en torno a la distribución del Programa. Parece importante que se analice cuál es el mejor modo para que circule la información, dónde se pueden producir bloqueos y qué elementos son distanciadores.

3. *Experiencia docente*

Del conjunto de la muestra, sólo una profesora tiene experiencia docente en enseñanza primaria, el resto ha trabajado siempre en enseñanza secundaria.

Profesores que velen sus primeras armas son pocos. Para una profesora es su primer año, para otro el segundo y en su tercer año existe otro: un porcentaje reducido. La experiencia media no llega a 10 años (9 años y 6 meses) y de hecho la mayoría no han alcanzado esa cifra: el 60% llevan menos de 10 años. Aproximadamente a un tercio lo podemos considerar en formación (5 años o menos), de otro tercio (entre 10 y 5 años) se puede decir que están en camino o han alcanzado su plenitud en la función (tabla 10).

Tabla 10. **Experiencia docente**

Años	N	%
0 a 5	10	30'3
6 a 10	10	30'3
11 a 15	6	18'2
16 a 20	4	12'1
21 a 25	1	3
25 o más	2	6'1
TOTAL	33	100

$$\text{Media} = (315/33) = 9'55$$

Parece atrevido deducir algo de estos datos, tal vez que cuanto más jóvenes y menos experimentados, más dispuestos están a participar en experiencias innovadoras, pero tal conclusión es algo arriesgada.

2.3.3. Algunos datos sobre el alumnado participante

El número total de alumnos que han participado sobrepasa los 1.500, según datos declarados. Con los datos que tenemos, la proporción de participación se sitúa en 40 alumnos por profesor, que traducido a grupos supone más de uno por profesor.

1º de BUP y 3º de ESO son los cursos en los que ha participado más alumnado, alcanzando el 58'5 % del total. Es decir, que el mayor impacto y recepción del Programa se da en alumnos de 15 años, desde las clases de Ciencias Naturales, apoyadas en muchos casos por clases de Ética/Religión e Historia (tabla 11).

Tabla 11. Distribución del alumnado por niveles educativos

Nivel	%
1º BUP	34'25
3º BUP	35'73
3º ESO	24'24
Otros	5'78
TOTAL	100

Uno de cada tres alumnos que han participado estudian 3º de BUP (35'73 %). Cabe suponer que en este nivel la participación siempre tenderá a reducirse, si la implantación del Programa depende de los profesores de Ciencias Naturales. Los alumnos de letras y mixtas tendrán un obstáculo real para recibirlo. De estos resultados se deriva también una reflexión en la dirección ya indicada: ¿cómo distribuirlo en los centros? Debemos también realizar consideraciones de enfoque.

3. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

3.1. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA ENTREVISTA INICIAL AL PROFESORADO

El total de entrevistas realizadas fue de 39. Las preguntas que se les plantearon iban encaminadas a cubrir diversos objetivos: conocer la proximidad o distancia social al fenómeno, su actitud inicial, qué percepción socio-educativa les orientaba, el papel educativo que ellos podían jugar, etc.

Lo primero que se quiere señalar es que los resultados obtenidos no han sido ajenos al modo de presentar las cuestiones. El hecho de que se hayan o no grabado las entrevistas, que se hayan suministrado colectiva o individualmente, de forma oral o escrita, son factores que han influido.

Las entrevistas grabadas y colectivas son más ricas en matices. Las entrevistas escritas son más precisas pero han permitido, en menor medida, determinar actitudes de fondo. Con todo, conviene señalar que los resultados han sido siempre interesantes.

Al proceder a la exposición de resultados se comienza por la última cuestión, aquella que se encaminaba a indagar cuál era la experiencia personal o profesional que el profesorado tenía. Se cree que, para poder juzgar algunas respuestas, es importante conocer la proximidad real de los entrevistados al fenómeno.

a) ¿Qué experiencias personales o profesionales tiene Vd. en relación con el fenómeno del sida?

Mayoritariamente el profesorado no ha tenido relación directa, ni personal, ni profesional, con el sida. En concreto, sólo ocho profesores han manifestado tener algún tipo de experiencia. Dicho de otro modo, en torno al 80 % conoce el fenómeno a través de los medios de comunicación.

De aquéllos que manifiestan haber tenido una relación directa, una experiencia próxima y concreta, sólo en un caso ésta tiene un carácter profesio-

nal: necesidad de escolarizar a un posible portador. Sus respuestas están claramente marcadas por esta experiencia.

En tres casos la relación es puramente ocasional e indirecta. En los cuatro restantes la relación es más personal. En dos de ellos las respuestas sí parecen estar influenciadas por esa experiencia. En los otros dos no se ha podido detectar.

El hecho de que mayoritariamente carezcan de experiencia debe condicionar de forma importante el modo en que aborden esta cuestión en su práctica educativa. Cabe esperar que adopten una posición que tienda a incidir más en los aspectos preventivos, científicos y, en general, más objetivables, en detrimento de los aspectos sociales, éticos y, en general, relacionados con la actitud, que aunque siempre se presentarán, tenderán a situarse en un plano más periférico.

b) ¿Cree que está justificado que se dé a la enfermedad del sida el tratamiento de epidemia del siglo XX?

Esta cuestión fue la primera que se les planteó. Indaga la imagen y la preeminencia social con que perciben la enfermedad. Interesaba tanto conocer el grado de relevancia, como los elementos con los que construían su valoración.

Dos terceras partes de los profesores encuestados piensan que puede considerarse bajo esa perspectiva, incluso algunos apuntan que más que epidemia del siglo XX, debería considerarse epidemia del siglo XXI. El tercio restante considera, por contra, que no es adecuado. En todos los casos la enfermedad presenta esa imagen que le confiere el carácter de fenómeno social de primer orden, con una gran relevancia o preeminencia, sin que ésta llegue a alcanzar el 100 por 100.

Pero más que las posiciones en sí señaladas, lo que interesa son las razones por las que se posicionan en uno u otro extremo. En la consideración de esas razones aparecen elementos muy reveladores, pues lo que en principio emerge como posiciones enfrentadas, en realidad son posiciones que tienden a converger.

Las razones que mueven al sí son la cantidad de personas afectadas, la extensión geográfica alcanzada (pandemia) y el poder ser útil como reclamo o llamada de atención que ayude a tomar conciencia. Pero a la vez también señalan que nunca debe considerarse como la única, ni como la más mortal, que se corre el peligro de estigmatizar y marginar, que se conocen bien las formas de contagio y es controlable, que no se debe utilizar para atemorizar y

manipular. Estos peligros son las razones que apunta el grupo de los que se oponen a la denominación propuesta, a la vez que añaden algunas matizaciones, como aquélla que señala que le damos importancia porque nos puede afectar -«mientras afectaba a África no importaba»-, o la que hace referencia a la mercantilización del fenómeno -«es mucho el dinero que mueve, desde la investigación hasta la venta de múltiples productos, incluida la enfermedad misma con muy diversas utilidades»-.

Para ejemplificar mejor lo señalado, se han elegido dos respuestas que pueden servir como ilustración de ambas posiciones:

- *«Sí, pero teniendo en cuenta que no es única. Hoy en día hay otras enfermedades que causan muchas muertes, como la malaria, las cuales no se tratan a nivel educativo. Existe un riesgo mayor de sida que de malaria. Por este motivo, es importante conocerlo y dar información a los alumnos».*
- *«No; se sabe cómo se transmite la enfermedad, se sabe qué medios son eficaces para no contagiarse y, aunque aún no haya mucha efectividad en la curación, el término epidemia me resulta exagerado. Ha habido y hay enfermedades de peor control que sí constituyen epidemias».*

Un resumen, que quizá definiera bien al conjunto del profesorado, podría ser: *«Llamémosla epidemia del siglo XX siempre que empleemos esta expresión como una llamada de atención, pero sin olvidar otros problemas sanitarios de mayor envergadura, ni permitir que se utilice para estigmatizar, marginar o meter miedo».*

Si esta fuera la posición que mejor reflejase el punto de vista estereotipado del profesorado, cabría hacerse dos preguntas. ¿Ese conjunto de afirmaciones no indica, quizá, una cierta distancia y una percepción lejana del fenómeno? ¿A qué fenómeno o fenómenos sanitarios le conceden mayor importancia?

c) ¿Qué reacción piensa que se produce ante esta enfermedad en la ciudad o pueblo en que vive? ¿Qué elementos ha detectado para opinar de este modo?

Esta pregunta, segunda en el orden del cuestionario, tenía como finalidad manifiesta conocer qué reacciones se producen en el medio en que viven ellos y sus alumnos, así como los elementos en los que se fundan para mantener esa opinión. Pero implícitamente la intención era despertar pequeñas

reacciones que indicasen estructuras de prejuicio o elementos que nos mostrasen la tonalidad afectiva ante la enfermedad.

Lo que manifiestamente se indagaba tuvo dos respuestas precisas: miedo y rechazo, y sentimiento de distancia y lejanía. Si esta fuese la realidad, y no hay por qué dudar de que sea así, debemos concluir que el Programa "Sida. SABER AYUDA" está perfectamente diseñado puesto que se dirige a combatir ambas manifestaciones. Por un lado, atacando la causa del miedo y rechazo, la ignorancia que hace aumentar la dimensión de los peligros. Por otro, acercándonos al fenómeno en sus auténticas dimensiones, desde una perspectiva ética y comprometida.

Se han elegido dos respuestas representativas de lo que se supone es la percepción general.

«Yo llevo más tiempo aquí en este pueblo y, efectivamente, murieron dos chicos de sida, murieron dos chicos drogadictos ...la experiencia que hay ahora mismo... (es) que es una enfermedad típica de los drogadictos y, por tanto, teniendo controlados a los drogadictos, tenemos controlada la enfermedad. Ahora se puede decir que la reacción fue de miedo y de decir: ¡Oye! ¿Aquí qué pasa? Pero muy centrado el tema en que sólo afectaba a los drogadictos, mientras que no tuviéramos contacto con los drogadictos no pasaba nada, y creo que ese ambiente es el que se vive aquí en el pueblo y, por tanto, nuestros alumnos. La idea que tenemos es ésa y lo demás es lo que saben por los medios de comunicación...».

«Mira, yo por lo que veo, digamos en el grupo de gente con el que yo más o menos me puedo mover, que muchas veces pues puedes escuchar las opiniones y demás... (es) un tema que preocupa, pero que uno se ve ajeno, ...aunque esté dicho y redicho que es algo que afecta a todos, ...para ellos sigue siendo un problema mucho más vital el miedo al embarazo que al sida, por poner un ejemplo, aunque sigue siendo un problema el sida, pero lo otro indiscutiblemente es un problema que los pilla mucho más cerca. Siempre en estas cosas, yo pienso que se tiene la idea de que «no me pillaré a mí», siempre la idea es que habrá otro a quien le toque».

Así pues, miedo, rechazo y lejanía. Pero ¿en qué fundamentan esa posición? Los elementos en que se apoyan proceden de conversaciones incidentales, tanto con los alumnos como con personas diversas de su entorno. Un solo encuestado ha registrado una reacción que se puede considerar positiva. Los demás son unánimes, todos los testimonios son de miedo, rechazo, distancia e indiferencia.

Pero esta actitud, en parte, es trasladable al propio profesorado. Con toda probabilidad no rechazan, porque su formación se lo impide y tampoco tie-

nen necesidad de hacerlo. No tienen miedo porque conocen qué prácticas contagian, pero sobre todo porque se consideran defendidos por la distancia. Lo que señalamos no debe entenderse como reproche o censura, sino como constatación de una reacción que es propia de la sociedad en que vivimos. De hecho, en algunas encuestas esta posición se ha reflejado de forma consciente y crítica. Son muchos los profesores que han afirmado que es fácil declararse solidarios frente a..., tolerantes con..., no marginador siempre que la cuestión no les esté afectando directamente; otra cosa podría ser si les afectase. Muchos profesores albergan dudas de cuál sería su reacción en caso de proximidad.

Esta posición creo que es enormemente positiva, pues permite que el propio programa ayude a desarrollar y fortalecer una respuesta adecuada en el caso necesario.

El profesorado no es ajeno al contexto social del que surge. En buena medida refleja las tensiones de ese contexto y nos permite, con ello, evaluar el efecto del Programa mejor incluso que a través de la aplicación a los alumnos.

d) ¿Cree necesario dar una respuesta educativa a un fenómeno como el sida? ¿En caso afirmativo, en qué forma? ¿Qué carencias ha detectado en recursos y formación para poder hacerlo?

En la respuesta a la primera pregunta hay unanimidad: sí. ¿Cómo interpretar ese «sí»? Del análisis de otros elementos que se encierran en el conjunto de respuestas de este apartado, cabe concluir que el profesorado vive imbuido de una ideología que le es muy propia, «la creencia en el gran poder de la educación». «La educación lo puede todo, se ocupa de todo». Ahora bien, más allá de ese sí voluntarioso, ¿cómo entienden esa respuesta educativa?: **como respuesta informativa**. Se trata de informar, de que conozcan cómo se contagia, cómo se protege, qué es científicamente hablando. Otros elementos como miseria, marginación, tolerancia, diferencia, etc., no parecen estar tan presentes en el «sí».

En realidad no discuten que sea una respuesta educativa. Dan por supuesto que cualquier respuesta que se de desde un centro educativo es necesariamente educativa. De hecho, cuando por la forma del proceso de entrevista esta cuestión aflora, la respuesta se torna más problemática. Se preguntan si están preparados para educar en la integración y la tolerancia. También se preguntan si la actitud básica, el punto de partida de aceptación y respeto, es educable. En realidad se preguntan *qué es una línea educativa* y si cabe un *compromiso común*.

En realidad, cuando en la segunda parte de la cuestión se les pregunta en qué forma, la respuesta unánime es “dando información”. Caben matices, pero básicamente informando.

¿Dónde y cómo transmitir esa información? De modo interdisciplinario es la respuesta mayoritaria. La clase de Ciencias Naturales también alcanza un porcentaje elevado..., pero al cómo no ha habido respuestas.

Cuando no hay respuesta al cómo, o ésta es muy vaga, la idea de interdisciplinariedad se diluye. Por un lado, piensan que es una cuestión compartida de la que todos deben ocuparse. Por otro, si se ocupan todos, no es responsabilidad concreta de nadie. **Interdisciplinariedad es, en parte, una forma de diferir la respuesta, de dejarla, de no responder.**

En la última parte se les preguntaba por carencias y necesidades. Cierta número de profesores piensan que el material que aporta el Programa es suficiente, otros señalan el material elaborado por el Ministerio y otros, en fin, creen que tienen suficiente formación. Por contra, algunos profesores señalan que no sabrían cómo hacerlo, ni qué necesitan. Otros, que no debe centrarse sólo en el problema específico del sida, sino que debería ocuparse de forma más global de cuestiones de salud, de problemática social, etc.

Muchos profesores no contestaron a esta última parte, quizá porque no podían precisar carencias, ni necesidades, y un profesor pide la presencia de enfermos en las aulas y de los testimonios de éstos en forma de materiales.

Su mentalidad o ideología educativa les obliga a plantearse la cuestión, a dar una respuesta, pero en realidad no saben exactamente porqué hacerlo, ni cómo.

e) En relación a la responsabilidad sobre propagación del sida ¿qué opina sobre la distinción entre «grupos de riesgo» y «prácticas de riesgo»? ¿Qué actitudes cree que puede haber detrás de esas dos respuestas?

Lo primero que es obligado señalar es que algunos de los entrevistados no acabaron de entender la pregunta, especialmente el alcance de la misma. Pese a ello, la respuesta mayoritaria, casi unánime, fue considerar que lo importante era hablar de «prácticas de riesgo». Más del 90 % del profesorado comparte esa opinión. Grupos de riesgo es una calificación vieja, de un primer momento, una designación sectaria y estigmatizadora que confunde, poco eficaz, etc.

— Por tanto los profesores tienen un punto de partida claro y preciso: hay un conjunto de prácticas que tienen el riesgo de permitir contraer la enfermedad si no se guardan las precauciones necesarias.

f) **¿Como profesor, aceptaría escolarizar en su clase alumnos/as seropositivos/as? ¿Qué actuaciones especiales realizaría ante esa situación en relación con los alumnos/as afectados/as y con el resto del alumnado, si trascendiera la información?**

Unánimemente afirman que aceptarían escolarizarlos, si bien dos profesores realizan matizaciones que merece la pena señalar. Uno de ellos afirma que lo aceptaría, pero tiene dudas sobre si, una vez en clase, no procuraría estar alejado de él. No lo dice tanto como manifestación de una actitud bien determinada, cuanto como expresión de la posible fragilidad humana al enfrentarse con realidades que de algún modo le asustan. Otro comenzó por decir que no lo sabía, aunque creía que sí. Ambas respuestas, sinceras y honestas, creo que señalan algo que se va trasluciendo de todas las entrevistas: **el sida todavía no se percibe como un problema suficientemente próximo.**

Si esto que venimos señalando fuese cierto, parece evidente que hay un ámbito de actuación que, quizá, el Programa no haya cubierto; o mejor, que el marketing de distribución del Programa no haya previsto: todo ese campo de sensibilización que permite aproximarse a una realidad, hacerla sentir como propia. Tal vez fuese conveniente replantearse el modo de presentación y entrega del material.

En relación con la segunda parte de la pregunta, muchos profesores manifiestan que no harían nada especial. Lo aceptarían con naturalidad. Algunos les informarían de qué conductas deberían cuidar. Y el resto, o bien no da ninguna respuesta, o bien manifiesta que no lo sabe.

En relación con el conjunto del alumnado, son muchos los que afirman que no harían nada especial, algunos se plantean llevar a cabo una labor informativa y en dos ocasiones se hace referencia a trabajar en grupo las actitudes.

Por último, cabe señalar que algunos profesores lo que sí consideran problemático es la respuesta que podrían dar los padres.

Nuevamente, en esta segunda parte de la cuestión se refleja la lejanía. Todavía no se trata de un problema real, las respuestas son muy genéricas.

En una valoración global podemos decir que el profesorado tiene un buen nivel de información, una actitud en conjunto positiva, y una buena disposición a recibir programas como el que nos ocupa. Su respuesta educativa sería positiva, pero ve el fenómeno un poco desde lejos. Y esa lejanía hace que su posible respuesta camine por la vía de la información, de la prevención, etc., y no por la del cambio de actitudes y modos de vida.

3.2. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DEL CUESTIONARIO AL PROFESORADO

3.2.1. Interés por el tema

3.2.1.1. Proximidad al tema

Al profesorado se le ofrecieron cinco frases que encerraban posiciones diversas acerca del sida. Se le pedía que mostrase su acuerdo o desacuerdo frente a ellas. Las experiencias ponían de relieve aspectos sociales relevantes en relación con la enfermedad, lo que permitía medir la proximidad o la distancia de los encuestados respecto a ella.

En conjunto hay que señalar que el profesorado respondió de forma adecuada y mostró una percepción social correcta de la situación. Pueden verse los resultados medios obtenidos para cada ítem en la tabla 12.

Tabla 12. Proximidad social a la enfermedad

	Puntuación
1. El sida todavía no es un problema social porque afecta a poca gente	2'03
2. El sida es un problema social, aunque afecta sólo a homosexuales, hemofílicos y drogadictos	2'06
3. El sida es un problema social importante porque nos puede afectar a todos	6'06
4. En los medios de comunicación hay mucha información sobre el sida	3'73
5. La prevención del sida, como la de cualquier otra enfermedad, nos interesa a todos	6'52

1 = totalmente en desacuerdo 7 = totalmente de acuerdo

Cuando se les preguntó por la relevancia social de la enfermedad bajo la forma «El sida todavía no es un problema social porque afecta a poca gente», su actitud fue de rechazo. La valoración media se sitúa en torno a 2 en una escala de 1 a 7 (1 rechazo, 7 aceptación). Es más, la mayoría del profesorado se sitúa en la valoración 1 (57'6 %) y el siguiente grupo más elevado, 18'2 %, lo rechaza con una puntuación de 2 (tabla 13). Más de las tres cuartas partes

del profesorado dan puntuaciones de rechazo (78'8 %) y sólo un 12'1 %, cuatro profesores, dan puntuaciones de aceptación, y en ningún caso es la máxima.

El segundo ítem (tabla 12) trataba de valorar en qué medida, aun considerando el sida como problema social, lo percibían localizado y reducido a ciertos ámbitos. Se trataba de despertar, si existía, la conciencia social de que sólo afecta a grupos marginados. Se optó, como puede leerse, por una redacción dura. Quizá ahora parezca más claro que debería haberse optado por alguna expresión del tipo «principalmente afecta a...» en vez de «sólo». Con todo, cabe suponer que el rechazo también hubiera sido muy elevado.

Tabla 13. Valoración del ítem «El sida todavía no es un problema social porque afecta a poca gente»

Puntuación	N	%	
1	19	57'6	78'8 % rechazo
2	6	18'2	
3	1	3	
4	2	6'1	
5	1	3	12'1 % aceptación
6	3	9'1	
7	0	0	
NC	1	3	
TOTAL	33	100	

1 = totalmente en desacuerdo 7 = totalmente de acuerdo

Como en el primer ítem, la puntuación media se situó en torno al 2. En este caso las respuestas que manifiestan un rechazo total son todavía más que en el anterior, alcanzando el 72'7 %. Si le sumamos los que lo rechazan con la puntuación 2, el porcentaje se eleva al 81'8 %, y el total de rechazo al 84'8 % (tabla 14).

Tabla 14. Valoración del ítem «El sida es un problema social, aunque afecta sólo a homosexuales, hemofílicos y drogadictos»

Puntuación	N	%	
1	24	72'7	84'8 % rechazo
2		9'1	
3	1	3	
4	1	3	
5	0	0	9'1 % aceptación
6	1	3	
7	2	6'1	
NC	1	3	
TOTAL	33	99'9	

1 = totalmente en desacuerdo 7 = totalmente de acuerdo

Los que apoyan la afirmación y muestran su acuerdo son tres profesores. Dos de ellos se muestran totalmente de acuerdo, ambos son jóvenes (30 y 39 años), trabajan en el sector público, uno es varón y la otra, mujer.

El tercer ítem va un poco más allá, en tanto que pregunta por el riesgo real para el conjunto de la población, incluidos los propios profesores: «El sida es un problema social importante porque nos puede afectar a todos». La respuesta muestra un grado de aceptación importante, en torno a los 6 puntos (tabla 12).

El 63'7 % del profesorado muestra su total apoyo y aceptación por lo expresado en la frase. Es decir, una amplia mayoría dio la máxima puntuación, 7, y más de las tres cuartas partes (78'8 %) manifiestan su aceptación. Sólo tres profesores muestran su oposición, y sólo uno de ellos fue tajante en el rechazo, dando un solo punto: es una mujer joven que trabaja en el sector público.

El ítem número 4 medía la relación sida/medios de comunicación. ¿Son excesivas sus referencias a la enfermedad, o por el contrario, faltan? Considerar excesiva su presencia en los medios de comunicación social sería señal de la presencia de un cierto hastío, cansancio, indiferencia y distancia. Por el contrario, considerar que falta información mostraría cercanía, preocupación, interés.

La puntuación media se situó en 3'73 (tabla 12), muy próxima a la posición de equilibrio. Ni mucha, ni poca. En todo caso, más se estaría demandando información que lo contrario. Hay pues, cierto interés y preocupación; tenue, pero como actitud de fondo es importante.

Para uno de cada cuatro la situación es de equilibrio, dando una puntuación de 4 el 27'3 %. Un porcentaje próximo al 25 % (24'3 %) piensa que hay suficiente información, e incluso en exceso, pero sin tendencia a considerarla sobreabundante. Sólo dos sujetos puntúan con 7 (6'1 %) (sector público, jóvenes y ambos sexos). También un 27'3 %, el mismo porcentaje que en el equilibrio, estima que falta información pero no en exceso (3 de puntuación), y en torno al 20 % cree que esa información es más bien escasa (tabla 15).

Tabla 15. Valoración del ítem «En los medios de comunicación hay mucha información sobre el sida»

Puntuación	N	%
1	1	3
2	6	18'2
3	9	27'3
4	9	27'1

5	3	9'1
6	3	9'1
7	2	6'1
NC	0	0
TOTAL	33	100'1

1 = totalmente en desacuerdo 7 = totalmente de acuerdo

Aquí, como puede observarse, ya no se dan posiciones mayoritarias. El 48'5 % piensan que falta información, se acerca a la mayoría, y son el doble de los que piensan que la hay en exceso o suficiente (24'3 %).

El quinto ítem camina en la misma dirección que los anteriores -la percepción de la enfermedad como un hecho social de gran magnitud-, pero cambiando un poco de perspectiva. Se trataba de medir el interés por conocer cómo se previene la enfermedad, no tanto por interés personal (que también influye), como por responsabilidad y solidaridad social.

La puntuación que se alcanza es, con una diferencia significativa, la más elevada, 6'52 %. Este dato muestra algo que, por conocido, no deja de tener importancia: los intereses sociales se perciben con mayor fuerza y se defienden con mayor ahínco cuando incluyen a la vez el interés personal. Se trata, en la cuestión planteada, de mejorar el bienestar general (la salud pública), pero a la vez de preservar la salud personal. Lo que se señala no encierra ninguna matización peyorativa o de censura, se trata de recordar un principio

básico de las ciencias sociales que se aplica bien a la práctica educativa: se aprende o se percibe mejor aquello que ayuda a alcanzar nuestros intereses.

Cuatro de cada cinco profesores están totalmente de acuerdo con el enunciado que se les propone (81'8 %) y, en total, las puntuaciones de aceptación se elevan al 94 %. Sólo un profesor no está en absoluto de acuerdo (3 %), con una puntuación de rechazo (mujer joven del sector público).

Como se decía al inicio, el profesorado manifiesta una actitud global muy correcta y, por tanto, una buena predisposición a recibir el Programa y a trabajar con él.

3.2.1.2. **Ámbito educativo en que parece más oportuno abordar el tema**

Dada la percepción social que del tema tienen, el interés que manifiestan y la buena disposición de fondo (de no haber sido así, lo que sigue carecería de interés), cabe indagar cuál sería el ámbito o ámbitos ideales para afrontar el tratamiento del tema.

Para ello, se les ofrecieron cinco posibilidades, además de una sexta opción en la que podían manifestar libremente su opinión. También en este caso se trataba de elegir relativamente sin excluir a priori ninguna opción. Los resultados pueden verse en la tabla 16.

Tabla 16. Valoración de distintos tratamientos del sida en el ámbito educativo

Tratamiento	Punt. respuesta	Punt. muestra	N
En el seno de una materia afín	4'72	4'58	32
De una forma interdisciplinaria	6'2	6'2	33
En jornadas culturales	5'32	5	31
En actividades extraescolares	5'13	4'67	30
En actividades puntuales de clase	4'77	4'48	31
Otras	6'3	0'58	3

1 = totalmente en desacuerdo 7 = totalmente de acuerdo

N = número de respuestas

Con gran diferencia y de forma concordante con lo que manifestaban en las entrevistas iniciales, **la forma interdisciplinaria es la que resulta más valorada** y, por tanto, **la más idónea**. La media se sitúa por encima del 6

(6'2). Además, se debe señalar que es la única opción que entró en la consideración de todos los profesores, lo que sin duda eleva aún más la significación del dato. Sin embargo merece la pena recordar lo que se señaló al comentar este aspecto en las entrevistas iniciales. La interpretación que hicimos se ve reforzada por el análisis de las puntuaciones que obtienen las actividades extraescolares y las jornadas culturales, ambas con una puntuación superior a 5: 5'13 y 5'32 respectivamente. Las otras dos categorías, materia afín y actividades de clase, parecen denotar cierto interés, pero no muy marcado.

Hemos analizado los datos internamente para cada categoría y no se observan diferencias significativas o dignas de mención. La categoría «Otros», con sólo 3 respuestas, no parece tener mayor interés. Lo elevado de la puntuación se justifica por el hecho de que es la que ellos proponen en función de su propio interés y ni aun así ha alcanzado el 7 como puntuación media.

Si se analizan estos datos en función de la experiencia previa que tienen los profesores sobre el tema, se obtienen resultados interesantes. Los profesores que ya han trabajado el tema tienden a valorar mejor toda aquella forma de intervención educativa que no esté directamente vinculada a la «clase» en términos clásicos. Es decir, puntúan más alto las actividades extraescolares, las jornadas culturales y la forma interdisciplinaria (tabla 17). Las puntuaciones medias son, respectivamente, 5'32, 5'65 y 6'5, frente a las medias que tienen los que carecen de experiencia que son 4'82, 4'72 y 5'69. Por el contrario, los que carecen de experiencia puntúan más alto las actividades de clase y la materia afín con medias de 4'82 y 5'17, frente a las medias de los que sí tienen experiencia, que se sitúan, respectivamente, en 4'75 y 4'45.

¿Qué indican estos datos? Es arriesgado aventurar cualquier hipótesis con tan pocos indicios, pero aun con toda cautela, se pueden señalar dos: que valoran más lo que ya conocen o han realizado y que, en el fondo, piensan que trabajar estas cuestiones tiene algo de excepcional.

Tabla 17. Valoración de distintos tratamientos del sida en el ámbito educativo, según la experiencia previa del profesorado

Tratamiento	Con exp.	Sin exp.
En el seno de una materia afín	4'45	5'17
De forma interdisciplinaria	6'5	5'69
En jornadas culturales	5'65	4'72
En actividades extraescolares	5'32	4'82
En actividades puntuales de clase	4'75	4'82

1 = totalmente de acuerdo 7 = totalmente en desacuerdo

3.2.1.3. Experiencia previa sobre el tema. Características de la misma

Mayoritariamente (60 %) el profesorado ya había participado en algún tipo de actividad educativa relacionada con el tema. En todos los centros hay algún profesor que ha participado en ella, si bien en algunos centros la participación ha sido muy elevada. No se pueden señalar rasgos diferenciales para ninguna de las variables que venimos considerando (tabla 18).

Tabla 18. Experiencia previa en actividades educativas relacionadas con el sida

Experiencia	N	%
SÍ	20	60'6
NO	13	39'4
TOTAL	33	100

¿En qué consistió esa experiencia? Dos tipos de actividades destacan sobre las demás: actividades habituales de clase y jornadas. En ambas ha participado el profesorado que tiene experiencia. Un 60 % manifiesta que lo ha hecho en actividades habituales, lo que supone el 36'1 % del profesorado. Es decir, uno de cada 3 profesores ha tratado el tema en clase. En una proporción semejante (55 % de los que tienen experiencia y 33'3 % de la muestra), han participado en las jornadas.

Siguen a estos porcentajes, pero sin ser mayoritarios, el de charlas, tipo de actividad en la que manifiesta haber participado el 40 % del profesorado con experiencia (uno de cada cuatro), y el de proyección de películas, con el 30'1 % de la muestra (aproximadamente, uno de cada cinco).

3.2.1.4. Análisis de la motivación

La última cuestión que se les planteó en este bloque iba encaminada a averiguar los motivos e intereses educativos que les habían movido a participar en la experiencia. Conocida ya la proximidad social al tema, se les preguntó qué experiencia tenían y cómo pensaban abordarlo educativamente. La cuestión estaba en indagar y establecer la matriz motivadora que guiaba su intervención. La propuesta que se les hacía era amplia, incluyendo desde los elementos puramente personales hasta cuestiones externas como oportunidad y ocasión.

Se les ofrecieron ocho posibilidades, que designaban grupos de motivaciones distintos. Estas posibilidades no se presentaban como excluyentes entre sí, sino que se les pedía que valorasen cada una de ellas, lo que permitiría trazar, si parecía pertinente, un perfil de motivación estándar. Además de las ocho categorías propuestas, se les brindaba la posibilidad de especificar cualquier otra que no se albergase bajo el arco propuesto.

A la hora de interpretar los datos se presenta una dificultad real que conviene abordar. En la propuesta que se les hacía, se les indicaba que, si alguna de las categorías de motivación no les parecía adecuada, podían abstenerse de valorarla. La existencia de esta nota hace que la ausencia de valoración se convierta en significativa y, ciertamente, el número de respuestas varía para cada ítem. En ningún caso se alcanzó las treinta y tres respuestas posibles, si bien en tres de ellos las respuestas son muy elevadas (32 y 31). Otros cuatro reciben un número de respuestas importante, entre el 80 % y el 75 % de los sujetos. Y en la última de las categorías, los que la toman en consideración ronda el 60 %.

Cuando se analizan los resultados se tienen en cuenta estas diferencias a fin de obtener una información más precisa y fiable. Con esa finalidad hemos elaborado la tabla 19, que recoge las puntuaciones medias para el conjunto de la muestra y la media específica para el número de respuestas de cada categoría.

Tabla 19. Valoración de los motivos que impulsan a participar al profesorado

Motivo	Punt. respuesta	Punt. muestra	N
Interesa trabajar el tema con los alumnos	6'66	6'45	32
Interés personal	6'03	5'85	32
Es un instrumento para la renovación pedagógica	4'88	3'85	26
El tema es propio de la asignatura que imparto	5'02	3'82	25
En la planificación, mi asignatura fue una de las implicadas	4'44	3'36	25
Se me dio la oportunidad de participar en la experiencia	6	0'64	31
Su carácter interdisciplinario	5'19	4'24	27
Está en la línea de la Reforma	3'59	2'39	22

1 = mínima importancia 7 = máxima importancia

N = número de respuestas

La lectura de los resultados de la tabla 19 permite configurar con cierta precisión la matriz de motivación que impulsa al profesorado a implicarse en una propuesta de esta naturaleza. Esa matriz parece estar compuesta por tres elementos básicos: interés por y para los alumnos, interés personal y oportunidad.

Se trabaja o participa porque se les brinda la «oportunidad». Ello por sí sólo ya justificaría, en parte, la existencia del Programa. Se nos da algo nuevo y esto nos ofrece una oportunidad. Esta motivación ha sido tenida en cuenta por el 94 % del profesorado (31/33), dándole una puntuación media de 6.

Además de la oportunidad, el interés personal y el interés por y para los alumnos han sido las categorías que mayor número de profesores ha considerado, el 97 % de la población. Pero no sólo los han tenido en cuenta más profesores, sino que también los han valorado más. Las puntuaciones de 6'03 (interés personal) y 6'66 (para los alumnos) hablan por sí solas. El sentimiento de responsabilidad social hacia los alumnos se constituye, pues, en un elemento central.

Otros motivos que han sido considerados, pero a cierta distancia de los anteriores, son su carácter interdisciplinario (82 %), con puntuación media de 5'19 (puntuación notable pero lejos de las anteriores, máxime si tenemos en cuenta la media que resulta para el total de la muestra, 4'24); el ser un instrumento de renovación pedagógica o que el tema es propio de la materia que se imparte, con puntuaciones medias e índices de toma en consideración más moderados (4'88 y 5'02 de medias y 79 % y 76 %, respectivamente). Le sigue a éstos, pero ya con una puntuación media que no llega a 4, en términos de muestra, el hecho de que su asignatura fuese implicada en la programación.

Un motivo que parece haber ejercido poca influencia es aquél que habla de estar en línea con la Reforma. Los que lo toman en consideración son muchos menos (60 %) y sus puntuaciones medias son bajas, siendo la única que no llega a 4 en términos de respuesta.

Analizando internamente la respuesta de cada ítem, el perfil señalado se ve más claro aún. El ítem número uno (interés de trabajar el tema) no hay ni un sólo profesor que no lo considere positivamente. De hecho, el índice de aceptación es del 97 %, igualando este índice el número de los que lo han tomado en consideración como motivo. El tanto por ciento del profesorado que le otorga una valoración de 7 puntos es ciertamente elevado (66'7 %), lo que da la justa medida de su importancia (tabla 20).

Tabla 20. Valoración de «Interesa trabajar el tema con los alumnos» como motivación

Puntuación	N	%
1	0	-
2	0	-
3	0	-
4	0	-
5	1	3
6	9	27'3
7	22	66'7
NC	1	3
TOTAL	33	100

1 = ninguna importancia 7 = mucha importancia

Algo semejante ocurre con los ítems 2 y 6 (interés personal y oportunidad), con índices de aceptación de 88 % y 81'8 %, si bien la valoración ya no es tan alta, ni tan centrada en la puntuación 7, y aparecen sujetos a los que el motivo les resulta indiferente, en torno al 10 % (tabla 21).

Tabla 21. Valoración del «interés personal» y de «Se me dio la oportunidad de participar en la experiencia» como motivaciones

Punt.	Interés personal		Oportunidad	
	N	%	N	%
1	0	0	0	0
2	0	0	1	3
3	0	0	0	0
4	3	9'1	3	9'1
5	5	15'2	4	12'1
6	12	36'4	9	27'3
7	12	36'4	14	42'4
NC	1	3	2	6'1
TOTAL	33	99'9	33	100

Todas las demás motivaciones presentan rechazos significativos del 15 %, 18 %, 27 % y 21 %. Si a ellos les sumamos los porcentajes de los que no los toman en consideración, obtendremos valores que nos mostrarán claramen-

te su carácter de motivación menor (tabla 22). Con todo, el ser propio de la materia, la interdisciplinariedad y el carácter renovador presentan índices mayoritarios de aceptación, lo que no ocurre ni con el hecho de que su asignatura fuera implicada, ni con el estar en línea con la Reforma. Esta última causa presenta un índice mayor de rechazo (36 %) que de aceptación (21 %).

Tabla 22. Valoración de «Es un instrumento para la renovación pedagógica» (IRP), «El tema es propio de la materia que imparto» (TPMI), «En la planificación, mi asignatura fue una de las implicadas» (AIP) y «Su carácter interdisciplinario» (INTERD) como motivaciones

Punt.	IRP		TPMI		AIP		INTERD	
	N	%	N	%	N	%	N	%
1	2	6'1 15'2 %	2	6'1 18'2 %	4	12'1 27'3 %	3	9'1 21'3 %
2	1	3 rechazo	3	9'1 rechazo	2	6'1 rechazo	2	6'1 rechazo
3	2	6'1	1	3	3	9'1	2	6'1
4	4	12'1	2	6'1	3	9'1	1	3
5	6	18'2 51'6 %	2	6'1 51'5 %	1	3 39'4 %	0	-
6	6	18'2 aceptación	8	24'2 aceptación	7	21'2 aceptación	10	30'3 57'6 %
7	5	15'2	7	21'2	5	15'2	9	27'3 aceptación
NC	7	21'2	8	24'2	8	24'2	6	18'2
TOTAL	33	100	33	100	33	100	33	100

3.2.2. Análisis de la experiencia

3.2.2.1. Valoración didáctica y educativa

Queríamos conocer cómo había funcionado globalmente el Programa, en qué aspectos didácticos y/o educativos había influido y en qué grado. Para ello se pidió a los profesores que valorasen el impacto del Programa en diez grandes campos didácticos y educativos, a la vez que se les ofrecía la posibilidad de señalar otros aspectos que nosotros no hubiéramos considerado.

Dos cosas llaman la atención en una primera lectura de los datos obtenidos: que en todos los aspectos funcionó positivamente y que todos los aspectos han sido tomados en consideración por porcentajes muy elevados del profesorado (entre el 91 % y el 100 %). En la tabla 23 pueden verse las puntuaciones medias, tanto del total de la muestra, como sólo de aquellos sujetos que los han tomado en consideración.

Tabla 23. Valoración de la influencia educativa y didáctica de diversos aspectos del Programa

Aspecto	Punt. resp.	Punt. muestra
Promueve una mayor motivación en los alumnos	5'64	5'64
Es una experiencia globalizadora	5'29	4'97
Su contenido tiene interés	5'56	5'56
Los materiales son útiles y adecuados	5'45	5'45
Es una experiencia integradora	5'30	4'82
Facilita el debate	6'16	5'97
Suministra pautas de actuación al profesor	5'43	4'94
Es un elemento innovador que fija conocimientos	5'19	4'88
Crea conciencia de la problemática	6'25	6'06
Exige coordinación de los profesores	5'29	4'97

1 = ninguna influencia 7 = mucha influencia

Dada la importancia del contenido y de los resultados obtenidos, se analiza separadamente cada uno de los ítems.

Se comienza con el ítem que recoge un campo educativo fundamental para un programa como el que nos ocupa: la capacidad de provocar en los alumnos y en el propio profesorado una conciencia de la problemática. Esta labor de toma de conciencia es fundamental ante un problema de naturaleza social como el que nos ocupa.

a) Crear conciencia de la problemática

La valoración que han dado al ítem «Crea conciencia de la problemática» es la más elevada, con una media de 6'06 para el conjunto de la muestra. Este aspecto ha sido tomado en consideración por el 97 % de los profesores, cuya puntuación media se eleva a 6'25. Presenta un índice de aceptación del 90'8 %, frente a sólo un 3 % de rechazo. La moda y la mediana se encuentran en la puntuación 7 y son el 54'5 % de los profesores los que han dado esa puntuación (tabla 24).

Tabla 24. Valoración de si el Programa crea conciencia de la problemática

Puntuación	N	% muestra	% respuestas
1	0	0	0
2	1	3	3'1
3	0	0	0
4	1	3	3'1
5	4	12'1	12'5
6	8	24'2	25
7	18	54'5	56'3
NC	1	3	-
TOTAL	33	99'8	100

Una vez hemos analizado el que, a nuestro juicio, es el aspecto más destacado, seguiremos en lo que resta el orden en que aparecen los ítems.

b) Mayor motivación en los alumnos

Se les preguntó si promovía una mayor motivación en los alumnos y la respuesta fue "sí". Todos los profesores han tomado en consideración este aspecto y le han otorgado una puntuación media de 5'64, que es un resultado muy estimable. El rechazo es tan sólo del 6'1 % y con puntuaciones altas (3). La aceptación se eleva al 84'9 %, siendo la mayoría de puntuaciones (57'6 %) 6 y 7.

c) ¿Representaba el Programa una experiencia globalizadora?

La respuesta es "sí". No todos los profesores han tomado en consideración este aspecto, pero lo han hecho en proporción altísima: 94 %. La puntuación media es 5'29, 4'97 entre la muestra. Aquí el rechazo se ha duplicado pero es todavía muy bajo (12 %), mientras que la aceptación consigue elevarse por encima del 50 % (51'6 %). Parece, pues, que este aspecto del Programa, aun percibiéndose mayoritariamente, tiene dificultades para calar como propuesta innovadora, o bien no es valorado especialmente.

d) Interés del contenido

El contenido se considera de gran interés, a juzgar por la puntuación media que obtiene de 5'56 y por el hecho de haber sido tomado en cuenta por todo el profesorado. Tiene una aceptación del 97 % y un rechazo del resto (3 %); rechazo que obtiene una puntuación de 3, que le ha dado un sólo sujeto. La moda y la mediana se sitúan en la puntuación 6. Esto quiere decir que los contenidos están bien seleccionados y se perciben como interesantes y pertinentes.

e) Utilidad y adecuación de los materiales

Claramente "sí", una puntuación media de 5'45 lo certifica para todo el conjunto de la muestra. El rechazo es testimonial (3 %) frente a la aceptación, que alcanza el 75'7 % de la muestra. Uno de cada cinco profesores juzga que la influencia no es especialmente relevante, ni lo contrario. En buena medida la valoración está vinculada al conocimiento parcial del mismo material. No todos los profesores han verificado y analizado todo el material. La mayoría del profesorado, con todo, ha puntuado con 6 y 7.

f) ¿Es una experiencia integradora?

La valoración como experiencia integradora, aun siendo positiva, baja en comparación con todos los enfoques anteriores. No todos los profesores han tenido en cuenta este aspecto (alrededor del 90 %) y la media de la muestra se sitúa por debajo de 5 (4'82). Con todo, el porcentaje de aceptación o valoración positiva de la influencia es muy mayoritario (72'7 %), en tanto que el de rechazo o valoración negativa de la influencia es muy bajo (9'1 %), si bien algo más pronunciado que en los ítems anteriores. La media específica para el grupo de respuesta es de 5'3.

g) Facilita el debate

Este aspecto ha sido especialmente valorado. Creen que tiene una gran influencia en el intercambio de puntos de vista, a la vez que facilita traer al aula otras muchas cuestiones que, sin este tipo de experiencias, es difícil que se lleguen a tratar. La puntuación media que da el 97 % del profesorado es de

6'16 (5'97 para el total de la muestra). La aceptación o influencia se eleva al 91 %, en tanto que el rechazo se queda en el 3 %. La moda y la mediana están en la puntuación 6, y uno de cada tres profesores le otorga la puntuación 7.

h) Suministra pautas de actividad al profesor

También han valorado este aspecto positivamente, si bien algunos profesores; en sus observaciones, reclaman más indicaciones en este sentido. La puntuación media de 5'43 que le otorga el 91 % del profesorado certifica nuestra aseveración (4'94 para el total). El rechazo se queda en el 6 %, mientras que la aceptación o influencia se eleva al 69'8 %.

i) Es un elemento innovador que fija conocimientos

Resulta difícil comentar y analizar los datos obtenidos, pues bajo la apariencia de una única pregunta, se esconden dos valoraciones. Se les pregunta: «¿Es un elemento innovador que fija conocimientos?». Lo primero que aparece, y lo que a nuestro juicio realmente se capta, es que sí, el Programa es innovador -palabra polisémica donde las haya-. Lo segundo, peor percibido, es que ayuda a fijar conocimientos.

Esta doble conexión hace que la valoración sea opaca y tal vez por ello, la más baja. Con todo, la valoración es positiva, la puntuación media de 4,88 así lo indica. La aceptación es elevada pero menor que en otras ocasiones (66'6 %) y el rechazo se ha acentuado, alcanzando el 12'2 %. Conviene señalar que la moda se sitúa en 6 y la mediana en 5, lo que indica un poco la ambigüedad o disparidad que se ha producido. La puntuación media de las respuestas es de 5'19.

j) Exige coordinación entre los profesores

Por último se les pidió que valorasen en qué medida la aplicación del Programa exigía coordinación entre los profesores, y la respuesta indica que en buena medida sí la exige. Una puntuación media de 5'29 dada por el 94 % del profesorado es buena prueba de ello (4'97 para el conjunto de la muestra). El porcentaje de aceptación es claramente mayoritario (66'6 %) y el rechazo se queda en el 9'1 %.

En todos los aspectos señalados el Programa ha tenido una influencia positiva, pero el aspecto de ayudar a crear una conciencia de la problemática, a la vez que facilita el debate, es el que más ha impactado. Motivación, contenido y adecuación de los materiales le siguen en relevancia. Otros aspectos didácticos son importantes, pero no han juzgado que tengan la relevancia de los señalados.

3.2.2.2. Valoración del Programa como elemento que ayuda al desarrollo profesional del profesorado

Un programa educativo debe contemplar aspectos muy diversos si persigue el éxito. Debe interesar a los alumnos, ser efectivo para alcanzar los objetivos, socialmente conspicuo, etc. Pero un aspecto esencial y poco cuidado habitualmente es que un programa se ocupe del crecimiento profesional de quienes lo han de aplicar. La profesión docente no es de las que brindan grandes incentivos de tipo extrínseco. Es con las motivaciones intrínsecas con lo que muchas veces se han de contentar los profesores, y ello hace que sea de un enorme interés conocer si el material educativo que se les ofrece cumple ese requisito de actuar como elemento motivador, si ayuda al crecimiento personal como profesional docente. Se les preguntó sobre este aspecto bajo cinco dimensiones fundamentales del perfil profesional: aumento de conocimiento y habilidades profesionales, identidad profesional, clima socio-profesional, proyección social de la actividad y calidad del servicio. Junto con estas dimensiones se les ofreció la oportunidad de añadir aquel o aquellos aspectos que les pareciesen relevantes. Los resultados pueden verse en la tabla 25.

Tabla 25. Valoración de la ayuda al desarrollo profesional docente que supone el Programa

Aspecto	Puntuación
Proporciona al profesor nuevos conocimientos sobre el sida	5'76
Incita a reflexionar sobre la función del profesor	5'06
Ayuda a plantear curricularmente situaciones de la vida	5'33
Favorece una enseñanza más formativa	5'53
Favorece el trabajo conjunto de profesores	5'63

1 = ninguna influencia 7 = mucha influencia

Como puede observarse en la tabla señalada, en todos los aspectos profesionales el Programa ha sido valorado positivamente, pero destaca sobre todo el aumento de conocimientos que dicen haber adquirido. Por tanto, destaca sobre todo que el Programa les informa y, si es cierto que la información es poder, el profesor se siente con él más poderoso, al menos en el aula. Todos los profesores han tomado en cuenta este aspecto y en conjunto le han otorgado una puntuación media de 5'76 (mediana y moda 6). Uno de cada tres profesores ha otorgado un 7 como puntuación a los conocimientos recibidos y la misma proporción le han otorgado 6 puntos. La aceptación es del 87'8 % y el rechazo tan sólo de un 6'1 % (tabla 26).

Tabla 26. Valoración de la contribución del Programa al aumento de conocimientos del profesorado

Punt.	N	%
1	0	0
2	2	6'1
3	0	0
4	2	6'1
5	7	21'2
6	11	33'3
7	11	33'3
NC	0	0
TOTAL	33	100

1 = ninguna influencia 7 = mucha influencia

Dicen no haber aumentado conocimientos un profesor de Historia y una profesora de Dibujo del sector público.

Le siguen en valoración los aspectos que tienen relación con el clima socio-profesional, con el trabajo en grupo y con la coordinación profesional. Le otorgan una puntuación media de 5'63 el 97 % de los profesores (5'45 para el total). La aceptación se sitúa en el 78'7 % y el rechazo en el 3 % (media y mediana 6). Valoración prácticamente idéntica recibe el aspecto relacionado con la calidad del servicio (favorecer una enseñanza más formativa), con una puntuación media de 5'53 otorgada por el 97 % de los profesores (5'36 para el total) y con un rechazo y una aceptación idénticos al caso anterior (3 % y 78'8 %).

Los otros dos aspectos valorados reciben puntuaciones algo menores. El aspecto relacionado con la identidad profesional (ayuda a reflexionar sobre la

función del profesor) es el que recibe menor valoración: una media de 5'06 dada por el 97 % del profesorado (4'91 del total), con índices de aceptación y rechazo del 60'7 % y 15'2 % respectivamente. El rechazo se ha elevado de forma sensible (entiéndase rechazo por no valoración de ese aspecto, no ayuda a reflexionar). ¿Por qué? Tal vez porque muchos profesores creen tener muy claro cuál es su función y, por tanto, se les hace difícil imaginar que tengan que reflexionar. También puede que crean que el Programa no invita a ello. Todos ellos son varones que trabajan en el sector público.

La conexión actividad-sociedad se les presentó de forma clara: ayuda a plantear curricularmente situaciones de la vida. El valor que recibió esta afirmación es semejante al de la pregunta que acabamos de comentar. La media es algo más elevada, 5'33, pero la obtiene con un número menor de profesores, 91 %. De hecho, en términos del total de la muestra, la media es más baja, 4'85, pero el rechazo (no valoración) es menor, 12 %, a la vez que la aceptación es mayor, 75'8 %. Todos los que valoran poco esa influencia trabajan en el sector público y son varones, excepto una mujer.

Estos resultados permiten pronosticar que el Programa puede funcionar y su utilización ser recurrente en ocasiones diversas, lo cual hará que su eficacia aumente, pues ayuda a crear un cierto modo de tratar cuestiones de relevancia social, a la vez que crea una cierta demanda educativa de este tipo de productos.

3.2.2.3. Grado de dificultad en la puesta en práctica del Programa

Es evidente que, para el éxito y buen aprovechamiento de cualquier producto que se lance al mercado, son fundamentales la facilidad de uso y la versatilidad de aplicaciones. En productos educativos, la versatilidad y la facilidad de aplicación también lo son. De poco sirve desarrollar un programa que luego, por las dificultades que presenta su aplicación, tan sólo sea usado por expertos o únicamente por los propios creadores o promotores. Interesaba, pues, conocer qué dificultades habían encontrado los profesores, qué aspectos se mostraban más opacos, en qué situaciones educativas no se podía utilizar o se hacía difícil.

Se les propusieron nueve dimensiones que se creían eran las fundamentales a la hora de planificar y ejecutar una intervención educativa y se les pidió que las valorasen desde el punto de vista de la dificultad de aplicación. Los resultados pueden verse reflejados en términos de puntuaciones medias en la tabla 27.

Tabla 27. Valoración del grado de dificultad en la aplicación del Programa según varios aspectos

Aspecto	Puntuación
La adecuación del material	3'12
La coordinación entre los profesores	2'79
La planificación de las clases	3'1
El contenido del tema en sí mismo	2'61
La motivación de los alumnos	2'2
La aplicación práctica en las clases	2'52
La evaluación	3'25
La implicación del centro	2'26
Divergencia en las expectativas de los profesores	2'07

1 = ninguna dificultad 7 = mucha dificultad

Bajo ninguno de los aspectos considerados el Programa fue clasificado como difícil de aplicar. En tres aspectos se logra superar el 3 como puntuación, pero ni siquiera son puntuaciones que tiendan al 4, sino al contrario. El Programa, pues, **no resulta difícil de aplicar**, es más, resulta fácil aplicarlo. Lo más complicado parece haber sido la adecuación del material, que alcanza un 3'12 y es considerada mala por el 21'3 % del profesorado. Para dos de cada tres profesores no fue complicado (63'7 %), mientras que si lo fue para uno de cada cinco. La dificultad la han encontrado, fundamentalmente, las profesoras (6 de 7) y el profesorado del sector público (6 de 7).

La coordinación entre los profesores le resultó difícil a uno de cada cuatro profesores (27'2 %) y lo contrario a dos de cada tres (63'7 %). La puntuación media fue de 2'75 y las dificultades las encontró el profesorado del sector público. La planificación de las clases tuvo un grado de dificultad muy parecido a la adaptación del material (3'1 de media) y le resultó difícil al 21'3 %, pero fueron más que en el primer caso los que lo encontraron fácil (72'7 %). En este caso la dificultad también parece afectar más a las mujeres que a los hombres y más al sector privado: de los siete que manifiestan dificultades cinco son mujeres y dos hombres, mientras que tres casos aparecen en el sector privado y cuatro en el público.

Menor dificultad tuvieron en relación con el contenido del tema, la motivación de los alumnos y la aplicación práctica en clase, con puntuaciones medias inferiores a tres (2'6, 2'2 y 2'52 respectivamente). Los profesores que

manifiestan tener dificultades en estos aspectos bajan ostensiblemente, quedando en 12'2 %, 9'1 % y 15'2 %, mientras que los que manifiestan lo contrario se mueven entre el 75 % y el 87 %. La dificultad en todos ellos vuelve a aparecer asociada al sector público, ya que todos los casos menos uno aparecen en el sector señalado.

La evaluación, con unos niveles de dificultad semejantes a los primeros señalados, registra un 3'06 para el total y un 3'25 para los que responden. Que el centro se implique y que las expectativas de los profesores converjan, son los aspectos que menor dificultad han presentado. Las dificultades han aparecido en el sector público y en todos los aspectos señalados en este punto parecen haber afectado más a las profesoras.

En resumen, el Programa no presenta dificultades de adaptación ni de aplicación.

3.2.2.4. ¿Cómo ha influido, a juicio del profesorado, la experiencia en los alumnos?

Un programa puede ser interesante, resultar atractivo para el profesorado e incluso funcionar bien, pero no tener efecto ninguno sobre los alumnos. Este aspecto, lógicamente, se ha medido en los alumnos, pero interesaba conocer cómo habían percibido el cambio los profesores, si es que éste se había producido.

Se les propuso que lo valoraran en seis dimensiones: valores sociales, cambios de actitud, conocimiento de la enfermedad, motivación, clima del aula, conocimiento de las repercusiones sociales y culturales. También se les dió la opción de considerar otros aspectos, con el resultado de siempre. Las puntuaciones medias pueden verse en la tabla 28.

Tabla 28. Valoración de la influencia del Programa sobre los alumnos según varios aspectos

Aspecto	Puntuación
Formación en los valores sociales que establece el Programa	5'36
Cambios de actitudes sobre el sida	5'27
Conocimiento de la enfermedad	6'13
Motivación	5'53
Clima del aula	5'39
Conocimiento de las repercusiones sociales y culturales de una enfermedad epidémica	5'94

1 = ninguna influencia 7 = mucha influencia

En todos los casos la valoración es positiva y muy elevada, sobrepasando el 5. Destacan especialmente dos aspectos: conocimiento de la enfermedad (aspecto científico) y conocimiento de las repercusiones sociales y culturales (aspecto informativo). Los profesores destacan la transmisión de información. Ambas medias son muy elevadas: 6'13 y 5'94. En cuanto al primer aspecto, no hay ni un sólo profesor que piense que no se ha ejercido influencia, y en cuanto al segundo, un sólo profesor cree que no ha sido así (3%). Es una profesora que trabaja en el sector privado. La influencia es del 90'8 % y 90'9 %, respectivamente. Con relación a las repercusiones sociales y culturales, el 72'7 % puntúan con 6 y 7, estando la moda y la mediana en esa puntuación. Más elevado aún resulta el porcentaje con relación a los conocimientos de la enfermedad, con 81'8 % de puntuaciones 6 y 7. Uno de cada tres da 7, y uno de cada dos, 6 (tabla 29).

Tabla 29. Valoración del aumento, en el alumnado, del conocimiento de la enfermedad (CE) y de las repercusiones sociales y culturales de una enfermedad epidémica (RSC)

Punt.	CE			RSC				
	N	% resp.	% muestra	N	% resp.	% muestra		
1	0	0	0	0	0	0		
2	0	0	0	1	3'1	3		
3	0	0	0	0	0	0		
4	2	6'3	6'1	1	3'1	3		
5	3	9'4	9'1	6	18'8	18'2		
6	16	50	48'5	14	43'8	42'4		
7	11	34'4	93'8 % influye	10	33'3	95'9 % influye	30'3	90'9 % influye
NC	1	-	3	1	-	3		
TOTAL	33	100'1	100	33	100'1	99'9		

1 = ninguna influencia 7 = mucha influencia

Siguen a estas puntuaciones positivas la motivación y la formación en los valores sociales que establece el Programa. En el caso de la motivación, la media es de 5'53 (5'36 en términos de muestra), no habiendo un sólo profesor que no piense que la influencia es 4 o mayor, lo que eleva la influencia al 87'8 %. En el otro, la media es de 5'36, que representa una influencia del 78'9 % y una no influencia irrelevante del 6 % (dos personas del sector público) (tabla 30).

Tabla 30. Valoración de la influencia del Programa sobre el alumnado en cuanto a motivación (M) y formación de valores (FV)

Punt.	M			FV		
	N	% resp.	% muestra	N	% resp.	% muestra
1	0	0	0	0	0	0
2	0	0	0	1	3	3
3	0	0	0	1	3	3
4	3	9'4	9'1	5	15'2	15'2
5	7	21'9	21'2	9	27'3	27'3
6	14	43'8	42'4	12	36'4	36'4
7	8	25 90'7 % influye	24'2 87'8 % influye	5	15'2 78'9 % influye	15'2 78'9 % influye
NC	1	-	3	0	-	0
TOTAL	33	100'1	100'1	33	100'1	100'1

1 = ninguna influencia 7 = mucha influencia

El cambio de actitudes es el que presenta un mayor número de profesores escépticos en cuanto a una influencia positiva del Programa, con un 12 %, todos profesores del sector público. La puntuación media es de 5'27, y la influencia del 72'7 %. El clima del aula no ha sido considerado por dos profesores, lo que hace que la media de 5'39 sea otorgada por el 93'9 % de los profesores (5'06 en términos de muestra); la influencia es del 75'8 %, y la no relevancia del 6 % (profesores del sector público) (tabla 31).

Tabla 31. Valoración de la influencia del Programa sobre los alumnos en cuanto a cambio de actitudes (CA) y clima de aula (CIA)

Punt.	CA			CIA		
	N	% resp.	% muestra	N	% resp.	% muestra
1	0	0	0 12'1	1	3'2	3
2	1	3	3	0	0	0
3	3	9'1	9'1	1	3'2	3
4	5	15'2	15'2	4	12'9	12'1
5	7	21'2	21'2	8	25'8	24'2
6	11	33'3	33'3	12	38'7	36'4
7	6	18'2 72'7 % influye	18'2 72'7 % influye	5	16'1 80'6 % influye	15'2 75'8 % influye
NC	0	-	0	2	-	6'1
TOTAL	33	100	100	33	99'9	100

1 = ninguna influencia 7 = mucha influencia

3.2.2.5. ¿Cómo ha influido la experiencia en el profesorado?

Afrontar esta cuestión no era fácil. No tanto por cómo preguntarlo, como por el modo de interpretar la respuesta. Se trata de adultos profesionales que se supone deben conocer y estar informados de lo que pasa en la sociedad que les rodea y cuyas actitudes, por la profesión en sí, deben ser positivas. Todo ello hacía augurar que los resultados no fuesen muy espectaculares.

La cuestión se les planteó abordando fundamentalmente aspectos propiamente profesionales. Tres de las preguntas iban referidas a su práctica docente: cooperación entre los profesores, interdisciplinariedad y aplicación práctica en el aula. Las otras dos entraban más en el campo personal. La primera preguntaba por la motivación y el debate que se podía haber suscitado; la segunda quería conocer si las actitudes habían cambiado. Los resultados pueden verse en la tabla 32.

Tabla 32. Valoración de la influencia del Programa sobre el profesorado según distintos aspectos

Aspecto	Puntuación
Motivación y debate	4'66
Cambio de actitudes sobre el sida	3'7
Cooperación entre los profesores	4'94
Interdisciplinariedad	5'03
Aplicación práctica en el aula	5'28

1 = ninguna influencia 7 = mucha influencia

En todos los casos menos en uno, la influencia parece haber sido positiva, no de una forma rotunda pero sí como tendencia. Analizamos cada uno de los supuestos.

La respuesta al cambio de actitudes, la única que no presenta una valoración positiva, era esperada. Hemos visto en las entrevistas iniciales que la actitud del profesorado era de sensibilidad hacia el tema y, por tanto, es difícil suponer que tengan que cambiar de actitud, más si lo que va a motivar el cambio es trabajar con los alumnos un tema y no trabajar de un modo más próximo, trabajar con los propios enfermos, póngase por caso.

Donde mayor influencia declaran es en la aplicación práctica en el aula. Cuando se ocupan del Programa rompen modelos y prácticas habituales. La influencia que declaran es destacable, pues se trata de una puntuación media

de 5'28, dada por el 97 % de los profesores. Los que detectan esa influencia son el 72'7 % de los profesores y para uno de cada cuatro esa influencia ha sido muy fuerte, puesto que su puntuación es de 7 (27'3 %) (tabla 33). Obsérvese que más del 50 % de los profesores han dado puntuaciones 6 y 7 (51'5 %).

Tabla 33. Valoración de la influencia del Programa en la aplicación práctica en el aula

Puntuación	N	% respuestas		% muestra	
1	1	3'1		3	
2	2	6'3		6'1	
3	2	6'3		6'1	
4	3	9'4		9'1	
5	7	21'9	75 %	21'2	72'7 %
6	8	25	influye	24'2	influye
7	9	28'1		27'3	
NC	1	-		3	
TOTAL	33	100'1		100	

1 = ninguna influencia 7 = mucha influencia

En los otros campos se da una influencia positiva pero ya no tan acusada y siempre más elevada en los aspectos profesionales (escolares) que en el personal. Cooperación e interdisciplinariedad están muy próximos, con puntuaciones medias de 4'94 y 5'03. Los que manifiestan haber tenido una influencia alta son el 57'5 % y el 60'6 %, respectivamente, mientras que los que piensan que la influencia ha sido escasa son el 21'3 % y el 15'2 %. Motivación y debate han tenido una valoración positiva tenue, pero la mayoría piensa que ha habido debate y motivación (57'6 %), frente al 27'3 % que no lo ha visto así (tabla 34).

Tabla 34. Valoración de la influencia del Programa en la cooperación entre el profesorado (CP), la interdisciplinariedad (I) y la motivación y debate (MD)

Punt.	CP			I			MD				
	N	% resp.	% muestra	N	% resp.	% muestra	N	% resp.	% muestra		
1	2	6'5	6'1	1	3'1	3	1	3'1	3		
2	2	6'5	6'1	2	6'3	6'1	5	15'6	15'2		
3	3	9'7	9'1	2	6'3	6'1	3	9'4	9'1		
4	5	16'1	15'2	7	28'9	21'2	4	12'5	12'1		
5	4	12'9	12'1	5	15'6	15'2	6	18'8	18'2		
6	7	22'6	21'2	8	25	24'2	8	25	24'2		
7	8	25'8	61'3 % influye	7	21'9	21'2	60'6 % influye	5	15'6	15'2	57'6 % influye
NC	2	-	6'1	1	-	3	1	-	3		
TOTAL	33	100'1	100'1	33	100'1	100	32	100	100		

3.2.3. Análisis del Programa

3.2.3.1. Valoración del Programa

Para ir cerrando el cuestionario, con este ítem se pretendía obtener una valoración del Programa como un todo funcional, considerado bajo los diversos aspectos que, a nuestro juicio, el Programa contenía. En total se les ofrecieron nueve puntos de vista que resumían el Programa en sí mismo, más allá de la aplicación que ellos hubieran realizado. En todos ellos la valoración fue positiva. Los resultados en términos de puntuación media quedan recogidos en la tabla 35.

Tabla 35. Valoración de distintos aspectos del Programa

Aspecto	Puntuación
Interés social	6'24
Interés pedagógico	5'94
Carácter interdisciplinario	5'67
Utilidad de los materiales	6'06
Adecuación a los contenidos de distintas materias	5'13
Adecuación del enfoque científico-técnico	5'59
Adecuación del enfoque histórico-cultural	5'91
Adecuación del enfoque ético-social	6
Transferencia de conocimientos a la vida cotidiana	5'94

1 = ninguna adecuación 7 = mucha adecuación

Las valoraciones medias oscilan entre el 5'13 de la adecuación de los contenidos a los distintos materiales y el 6'24 del interés social del tema. Pero más allá de estos datos que dan cuenta de la valoración positiva, interesa reflejar algunos aspectos que pueden ayudar a entender cómo ha funcionado y ha sido recibido el Programa por los profesores.

a) Interés social del tema

Todo el profesorado cree que el Programa lo ha recogido y lo ha recogido bien. Ninguno da una puntuación inferior a 5, es decir, el 100 % dan

puntuaciones de aceptación en este punto. Es más, sólo cinco profesores se han conformado con el 5 (15'2 %) (tabla 37). La puntuación media se ha elevado a 6'24, que es una puntuación realmente impresionante. Se puntúa más bajo en el sector público y entre las mujeres: cuatro de los cinco casos lo son.

Tabla 36. Valoración del interés social del Programa

Puntuación	N	%
1	0	-
2	0	-
3	0	-
4	0	-
5	5	15'2
6	15	45'5
7	13	39'4
TOTAL	33	100'1

1 = ningún interés 7 = mucho interés

b) Interés pedagógico

Ocurre algo semejante al caso anterior. No hay ni una sola puntuación por debajo de 4. Esta última valoración se da en un sólo caso (3 %), en tanto que el 97 % del profesorado da una puntuación de aceptación, alcanzando la media el 5'84, una media realmente elevada.

c) Carácter interdisciplinario

La puntuación media es buena, 5'67, pero creemos que es mejorable con una presentación distinta del material. No acaba de darse una discusión y análisis pormenorizado del material. La caja actúa un poco como «nevera» o «despensa», cada uno coge lo que le apetece, pero sin analizar en conjunto la dieta que se le ofrece, ni debatir el contenido. El índice de aceptación es muy elevado, 81'8 %, y las puntuaciones de 6 y 7 suponen el 66'6 % de la muestra; es decir, 2 de cada 3 profesores han captado este aspecto (tabla 37). Los que no perciben este aspecto son el 9'1 % de los profesores y son en todos los casos mujeres.

d) Utilidad de los materiales

Aquí el efecto «nevera» o «despensa» es el contrario. Como cada uno ha cogido algo que le apetecía, la puntuación media vuelve a subir, 6'06, a la vez que desaparece el rechazo y las puntuaciones intermedias. Todos los profesores dan puntuaciones de aceptación (tabla 37).

Tabla 37. Valoración del interés pedagógico (IP), el carácter interdisciplinario (CI) y la utilidad de los materiales (UM) del Programa

Punt.	IP		CI		UM	
	N	%	N	%	N	%
1	0	0	0	-	0	
2	0	0	1	3	0	
3	0	0	2	6'1	0	
4	1	3	3	9'1	0	
5	10	30'3	5	15'2	8	24'2
6	12	36'4	14	42'4	15	45'5
7	10	30'3	8	24'2	10	30'3
TOTAL	33	100	33	100	33	100

1 = ninguno/a 7 = mucho/a

e) Adecuación de los contenidos a las distintas materias

Es con diferencia el aspecto menos valorado. Con todo, la puntuación media de 5'13 para el 94 % de la muestra es muy estimable, máxime si se tiene en cuenta que no se trata ni de una enciclopedia útil para todo, ni de un recurso específico de carácter multidisciplinario. Cabe señalar que la valoración no está vinculada a la asignatura que imparte ni a la titulación que posee cada docente. Podríamos, tal vez, suponer que los de Matemáticas o Filología se han visto menos reflejados en ellos, pero no ocurre así. El nivel de menor aceptación o falta de flexibilidad adaptativa se sitúa en el 9'1 % y lo hace con la puntuación 3, teniendo un índice de aceptación del 63'6 %, lo que resulta muy notable, dadas las características del material y los objetivos que se persiguen. Las puntuaciones bajas se vuelven a refugiar en el sector público de la enseñanza (tabla 38).

f) Adecuación del enfoque científico-técnico

Una puntuación media muy estimable, 5'59, con un rechazo del 9'1 % y una aceptación del 85 %, dan cuenta de la percepción y valoración que el Programa tiene en este punto. El profesorado que califica bajo es de ciencias: dos son de Ciencias Naturales y uno de Matemáticas (tabla 38).

g) Adecuación del enfoque histórico-cultural

De nuevo se recoge una media muy elevada de 5'91. Sólo un profesor no lo considera adecuado y no lo valora positivamente. En este caso se trata también de un profesor de Ciencias Naturales. La aceptación se eleva al 91 % y las puntuaciones de 6 y 7 suponen el 72'7 % (tabla 39).

h) Adecuación del enfoque ético-social

Se da el resultado curioso de que la media es 6, elevada y difícil de alcanzar, con una aceptación del 97 %. Pero se da el caso de un profesor que puntúa con 3, puntuación baja, que señala cierto grado de insatisfacción. Nuevamente se trata de un profesor de Ciencias Naturales. Nunca llueve a gusto de todos (tabla 38).

Tabla 38. Valoración de la adecuación de los contenidos a las distintas materias (CDM) y de los enfoques científico-técnico (CT), histórico-cultural (HC) y ético-social (ES) del Programa

Punt.	CDM			CT			HC			ES		
	N	% resp.	% muestra	N	% resp.	% muestra	N	% resp.	% muestra	N	%	
1	0	0	-	0	-	-	0	-	0	0	0	
2	0	0	-	2	6'3	6'1	0	-	0	0	0	
3	3	9'8	9'1	1	3'1	3	1	3'1	3	1	3	
4	7	22'6	21'2	1	3'1	3	1	3'1	3	0	0	
5	8	25'8	67'7 %	24'2	9	28'1	27'3	6	19'8	93'8 %	18'2	90'9 %
6	9	29	27'3	10	31'3	30'3	16	50	48'5	13	39'4	
7	4	12'9	12'1	9	28'1	27'3	8	25	24'2	11	33'3	
NC	2	-	6'1	1	-	3	1	-	3	0	0	
TOTAL	31	100'1	100'1	32	100	100	32	100	100	33	99'9	

i) Transferencia de conocimiento a la vida cotidiana

Este aspecto es fundamental. Un Programa que aborda una problemática social actual con carácter preventivo debe cumplir este requisito. El hecho de que el Programa lo cumpliera era de enorme importancia, porque de ese modo cumple una función social clara. Pero es importante también porque, si los alumnos no son capaces de transferir los conocimientos a la vida cotidiana, ello debe llevarnos a preguntarnos sobre la eficacia del diseño didáctico que se les ha aplicado. A estas alturas del análisis hay algo que nos parece que deberíamos considerar. ¿Convendría elaborar una guía de objetivos mínimos que deben perseguirse en cada aplicación del Programa para no desaprovecharlo y a la vez facilitar un uso correcto de él? ¿Se corre el riesgo de que algunas utilizaciones parciales no alcancen objetivos mínimos, no cumplan ningún objetivo formativo?

Los profesores han percibido y valorado este aspecto. El Programa permite transferir conocimientos a la vida cotidiana, así lo cree la mayoría del profesorado otorgándole una puntuación media de 5'94, con una aceptación del 97 % y sin rechazos (tabla 39).

Tabla 39. Valoración de la transferencia de conocimientos del Programa a la vida cotidiana

Punt.	N	%	
1	0	0	
2	0	0	
3	0	0	
4	1	3	
<hr style="border-top: 1px dashed black;"/>			
5	9	27'3	
6	14	42'4	97 %
7	9	27'3	
TOTAL	33	100	

1 = ninguna 7 = mucha

Los resultados de aceptación en aspectos tan relevantes como los señalados dan cuenta del buen diseño que el Programa presenta. Era difícil imaginar a priori una respuesta de valoración y aceptación tan destacada.

3.2.3.2. Valoración singularizada de los materiales

Antes de entrar a analizar los resultados de esta valoración se hace necesario puntualizar algunos aspectos. El primero, y fundamental, es que se ignora cuántos profesores conocen todo el material y cuál es el grado de conocimiento que poseen de cada uno de los elementos. La pregunta 23 no nos sirve como criterio, pues no es lo mismo los materiales con que han trabajado que los materiales que conocen. Si fuese así, no tenía sentido que emitiesen una opinión sobre materiales con los que no han trabajado. Carecemos, pues, de criterio para discutir esto. Ciertamente esta cuestión debería haber ido precedida de una pregunta filtro.

Esta situación crea un problema de interpretación que se ha intentado resolver de un modo razonable. La cuestión de referencia en realidad ha dado dos medidas. Por un lado, la valoración en sí de cada material. Por otro, el grado de penetración de cada uno. Esta segunda medida es menos segura, pero aun con todo los datos son muy significativos. Desde ellos volveremos a insistir en la mercadotecnia de distribución.

A efectos de análisis, se comienza por establecer el grado de impacto o penetración de cada material. Este índice no tiene efecto valorativo. No habla de la bondad ni de la falta de ella en un material; de lo que nos habla es de su atractivo. Un material con su sola presencia tiene una capacidad de captar la atención. Esta capacidad de captar la atención está vinculada a su facilidad de acceso, a su significado, a su novedad, etc. Claramente se ve que no todos los materiales tienen la misma accesibilidad, significado, etc. Los documentos pueden examinarse con facilidad en poco tiempo, las transparencias necesitan de un aparato, el juego es más complejo aún, y en cuanto al boletín telemático, hay que estar muy dispuesto a analizar con detalle el Programa para llegar a él.

Usar el juego de ordenador o participar en la elaboración del boletín telemático requiere unos conocimientos previos, la satisfacción no se obtiene de forma inmediata como en el vídeo. El grado de implicación es distinto para cada material. Es decir, se dan un montón de variables que hacen que el acceso a cada componente sea diverso. Este hecho lleva a plantear la necesidad, en el futuro, de diseñar algunas instrucciones de utilidades y aplicaciones; de lo contrario, algunos elementos difícilmente se van a utilizar.

Teniendo presentes algunas de las consideraciones que se hacen y otras que no se realizan por no extendernos, se pasa a analizar la penetración de cada material.

El material que mayor penetración presenta es el conjunto de documentos que se han elaborado para el profesor. El 94 % de los profesores han valo-

rado este elemento. Esto no quiere decir que dos profesores no sepan que estos documentos existan, sino que ellos no se han formado una opinión sobre ellos y que, probablemente, ni siquiera les han dado un vistazo. El hecho de valorarlo no quiere decir que los conozcan detalladamente, sino que al menos los han hojeado (y ojeado) y lo que vieron les resultó suficiente para emitir opinión.

Le siguen en penetración los carteles, con un 91 %. El cartel es de fácil acceso y permite formarse al menos una primera opinión. Sigue al cartel el vídeo; con una penetración del 87 %. El vídeo exige un aparato y un tiempo, pero aun así son muchos los profesores que lo han visto. Las transparencias (nuevamente un aparato), las valoran el 85 % de los profesores. Sobre este conjunto de elementos es sobre los que más se ha apoyado la aplicación educativa que en cada caso han realizado. Son conocidos todos ellos de forma muy mayoritaria.

Otros dos elementos han tenido un grado de penetración estimable, pero lejos de los anteriores: los guiones teatrales, con casi el 64 %, y el juego informático, con una cifra cercana al 58 %. La explicación que sugerimos de esta menor penetración es distinta para cada uno de ellos. El teatro era de fácil acceso pero no deja de ser eso, teatro. El profesorado, como el conjunto de la sociedad en la que viven, tiene un sistema de valores en los que el teatro puede ser considerado muy importante, pero no va al teatro. El teatro es algo «para fuera de clase», «para los de letras», que lleva mucho tiempo extra, etc.; eso disminuye la percepción del mismo. Evidentemente, una menor percepción no está necesariamente vinculada con una menor valoración; simplemente no lo ven, son menos los que han llegado a formarse una opinión. El juego de ordenador es otra cosa. Exige tener un ordenador, ir a la sala donde está, saber hacerlo funcionar, tener «ganas de jugar» etc.; son muchas cosas a un tiempo.

El boletín telemático es el único que no es valorado por una mayoría de profesores: un 60 % no lo tomó en consideración. Los que opinan sobre él son 13 profesores (39'4 %). No sólo se necesitan todas las cosas que señalábamos al hablar del juego de ordenador, sino también saber qué es eso de la telemática. El boletín telemático supone un grado de implicación mucho mayor.

Resumiendo, los materiales no han conseguido un igual grado de penetración. La penetración, influida por factores diversos, hará que el aprovechamiento del Programa sea desigual. Unos materiales son fácilmente accesibles, otros exigen condiciones de mayor implicación. Sin duda esa es una ventaja del Programa, pero también un límite, quedarán o podrán quedar unas posibilidades sin explotar.

Dejando a un lado la cuestión de la penetración alcanzada por cada material, vamos a analizar la valoración que han recibido. En conjunto ésta ha sido muy buena, con unas puntuaciones medias muy estimables. Los resultados pueden verse en la tabla 40.

Tabla 40. **Valoración de cada uno de los materiales de la caja**

Material	Punt.
Documento para el profesorado	6'06
Vídeo	6'14
Carteles	5'93
Transparencias	6'14
Juego informático	5'32
Boletín telemático	5'38
Guiones para escenificar	6'14

1 = totalmente inadecuado 7 = totalmente adecuado

a) Documento para el profesorado

Su puntuación media es muy elevada, 6'06, con un rechazo nulo y una aceptación del 91 %. De los dos profesores que no opinan, uno no ha trabajado con los documentos y el otro, curiosamente, afirma que sí. El profesor que le da la puntuación neutra (4) también afirma que ha trabajado con ellos. Las puntuaciones 6 y 7 suponen el 75'8 % (tabla 41).

b) Vídeo

Su grado de penetración ha sido menor, pero se ha valorado más. La puntuación media sube al 6'14, con un rechazo del 3 % y una aceptación del 81'8 %, en términos del total de la muestra. Los cuatro profesores que no lo valoran no han trabajado con él. El que valora poco (3) tampoco ha trabajado con él, es profesor de Religión y licenciado en Teología. El profesor que ha valorado con un 4 es geólogo y pertenece al Seminario de Ciencias Naturales (tabla 41).

c) Carteles

Reciben una aceptación del 81'8 % del total de la muestra. La puntuación media es también muy elevada, 5'93, para el 90 % del profesorado que valora los materiales. Se da un caso de rechazo, además con 1. No le han gustado. ¿Estética o valor educativo? (tabla 41).

Tabla 41. Valoración de los documentos, el vídeo y los carteles

Punt.	DOCUMENTOS			VIDEO			CARTELES					
	N	% resp.	% muestra	N	% resp.	% muestra	N	% resp.	% muestra			
1	0	0	0	0	0	0	1	3'3	3			
2	0	0	0	0	0	0	0	0	0			
3	0	0	0	1	3'4	3	0	0	0			
4	1	3'2	3	1	3'4	3	2	6'7	6'1			
5	5	16'1	15'2	4	13'8	12'1	8	26'7	24'2			
6	16	51'6	96'7%	48'5	91%	30'3	81'8%	6	20	90%	18'2	81'8%
7	9	29	27'3	13	44'8	39'4	13	43'3	39'4			
NC	2	-	6'1	4	-	12'1	3	-	9'1			
TOTAL	31	99'9	100'1	29	99'9	99'9	30	100	100			

1 = totalmente inadecuado 7 = totalmente adecuado

d) Transparencias

Presentan una valoración media muy elevada, 6'14, y una aceptación del 96 % (81'8 % en términos de la muestra). Sólo hay una puntuación de rechazo con 3 puntos, que es de un profesor de Biología. En general, los aspectos más críticos aparecen vinculados a estos profesores. Seguramente se debe a algún tipo de razón específica (tabla 42).

e) Juego informático

Es el que en términos relativos recibe la puntuación más baja, 5'32, pero, evidentemente, es una media muy elevada. ¿Por qué? En las observaciones que aparecen en la pregunta 20 puede estar la clave: algunos profesores tienen dificultades en su manejo. No dominan la técnica, quieren más instrucciones. El juego les ha supuesto a algunos un problema. Unos no lo han intentado, tal vez más del 40 %, para otro ha habido dificultades y, en fin, los hay a quienes tampoco les ha acabado de gustar, según parece indicar el porcentaje de rechazo. A uno de cada 5 de los que suponemos que ha jugado con

él no le ha gustado. Dos son profesores de Filosofía y dos biólogos. Eso sí, a nadie le ha resultado indiferente. De los que lo valoran con menos de 4, ninguno lo utilizó como material (tabla 42).

f) Boletín telemático

Da la impresión de que una gran mayoría no se ha enterado de su existencia. La valoración no ha sido mala: 5'38. Está por encima del juego informático. El índice de aceptación en términos relativos es muy bueno, pero con todo, presenta dos valoraciones negativas. Los que así lo valoran son dos de los que valoran negativamente el juego informático y son los profesores de Filosofía. ¿Se tratará de una actitud hacia la informática? No lo sabemos, pero entra dentro de lo probable (tabla 42).

h) Guiones teatrales

Pese a tener un nivel relativamente bajo de penetración, más bajo que los mejor valorados, alcanzan una estimación muy elevada, la misma que el vídeo o las transparencias: 6'14. No presentan ninguna puntuación baja o de rechazo, y tan sólo reciben dos valoraciones neutras. El 42 % de los que los valoran le dan un 7 y el 38 %, un 6. En términos relativos es el producto mejor valorado (tabla 42).

En resumen, todos los materiales son bien valorados, entre 5'32 y 6'14, pero no todos tienen el mismo nivel de penetración, ni de atractivo. Sin duda muchas posibilidades del Programa se escapan. Quizá, aun a riesgo de aburrir, hubiera sido conveniente *cambiar criterios de distribución y realizar una guía de uso y presentación*.

Tabla 42. Valoración de las transparencias, el juego informático, el boletín telemático y los guiones teatrales

Punt.	TRANSPARENCIAS			JUEGO INFORMÁTICO			BOLETÍN TELEMÁTICO			GUIONES TEATRALES		
	N	% resp.	% muestra	N	% resp.	% muestra	N	% resp.	% muestra	N	% resp.	% muestra
1	0	0	0	0	0	-	0	0	0	0	0	0
2	0	0	0	2	10'5	6'1	1	7'7	3	0	0	0
3	1	3'6	3	2	10'5	6'1	1	7'7	3	0	0	0
4	0	0	0	0	0	-	0	0	0	2	9'5	6'1
5	4	14'3	12'1	3	15'8	9'1	3	23'1	9'1	2	9'5	6'1
6	12	42'9	36'4	8	42'1	24'2	6	46'2	18'2	8	38'1	24'2
7	11	39'3	33'3	4	21'1	12'1	2	15'4	6'1	9	42'9	27'3
NC	5	-	15'2	14	-	42'4	20	-	60'6	12	-	36'4
TOTAL	28	100'1	100	19	100	100	13	100'1	100	21	100	100'1

3.2.3.3. Permanencia y vigencia del Programa: transferencia de contenidos

En ocasiones, el material preparado para una experiencia, para una actividad educativa, es flor de un día. Pasado el momento, la ocasión, la moda, etc., lo que se realizó cae en el olvido. Interesaba conocer, pues, en qué medida el Programa podría permanecer, tener una influencia más o menos duradera. No tanto como una unidad, sino como un conjunto de materiales a los que se regresa de vez en cuando, con finalidades y objetivos diversos.

Esta posibilidad, a nuestro juicio, se encontraría en el hecho de que fuese posible una transferencia de lo que el Programa ofrece a la actividad que cotidianamente cada profesor desarrolla. Para ello, les preguntamos si el Programa les había permitido incorporar contenidos útiles a la asignatura o asignaturas que estaban impartiendo.

La respuesta no deja lugar a dudas, es absolutamente rotunda: treinta y un profesores de los 33 respondieron que **sí**. El 94 % ve posibilidades de transferencia. Sólo dos profesores no ven tal posibilidad (6 %). Una es profesora de Matemáticas en un centro público, muy joven (27 años), la otra es profesora de Ciencias Naturales de 45 años, en un centro privado.

Lo importante de estos resultados es que, dentro de la lógica, la respuesta es coherente y permite estimar para un conjunto amplísimo de materias que el Programa en su totalidad puede tener cierta pervivencia. Que de 10 profesores de Ciencias Naturales uno piense que no es posible, no es algo que haya que explicar. Lo que se debería explicar es por qué dice **no**.

3.2.3.4. ¿Qué relevancia tienen esos contenidos incorporados?

La transferencia es posible, pero en qué valor. Era importante que, dada la posibilidad de transferir, ésta tuviese una valoración positiva destacable. Se les ofreció la posibilidad de valorar de 1 a 7, pero esta vez sin acotaciones del tipo mucho o poco. La valoración tenía un carácter termométrico, cualquier puntuación indicaba transferencia positiva. Evidentemente, cuanto más elevada mayor relevancia.

El resultado que hemos obtenido para una transferencia de un programa de esta naturaleza a los contenidos de una asignatura, es muy elevado; especialmente si se tiene en cuenta que participan profesores de muy diversas asignaturas, unas más próximas a los contenidos del Programa, y otras cuyas lindes están distantes. La puntuación media fue de 5'77. El 22'6 % puntuó con 7 y el 38'7 %, con 6, siendo esta última puntuación la mediana y la moda.

Que el 61'3 % evalúe con puntuaciones óptimas supone un resultado francamente muy notable. Pero además no hay ni una sólo valoración por debajo del 4 y en esta última está el 12'9 %, es decir, 4 profesores (tabla 43).

Tabla 43. Valoración por el profesorado de los contenidos transferibles

Punt.	N	%	
1	0	-	
2	0	-	
3	0	-	
4	4	12'9	100
5	8	25'8	
6	12	38'7	
7	7	22'6	
TOTAL	31	100	

1 = totalmente irrelevantes 7 = totalmente relevantes

Media = $(179/31)$ 5'77

Las puntuaciones 4 aparecen mayoritariamente en seminarios no tan directamente implicados en los contenidos del Programa. La mayor puntuación la dan los profesores de Ciencias Naturales, con 6'33 de media. Le sigue el Seminario de Filosofía con 6. Ambos seminarios están por encima de la media y suponen el 41'94 % de los profesores. El seminario que le sigue es el de Historia que, pese a tener una puntuación media muy estimable, 5'5, se sitúa próximo a la media pero por debajo. Le sigue en puntuación, ya más lejos de la media, 5'2, el conjunto de seminarios que calificamos como «Otros» por no estar tan clara y directamente implicados. El último lugar lo ocupan los profesores del Seminario de Religión, que a nuestro juicio tiene una conexión más directa con el Programa, con 5 puntos (tabla 44).

Tabla 44. Valoración de la transferencia de contenidos del Programa a las asignaturas, según el seminario de adscripción del profesorado

Seminario	Puntuación media de los que consideran posible la transferencia	Puntuación media total del seminario
Filosofía	6'33	5'7
Historia	6	6
Religión	5'5	5'5
Otros	5	5

1 = totalmente irrelevante 7 = totalmente relevante

Seminario	Punt.	N	% valora	% seminario
Ciencias Naturales	6	6	66'7	60
	7	3	33'3	30
Filosofía	5	1	16'7	16'7
	6	4	66'7	66'7
	7	1	16'7	16'7
Historia	4	1	25	25
	5	1	25	25
	6	1	25	25
	7	1	25	25
Religión	5	2	100	100
Otros	4	3	30	27'3
	5	4	40	36'4
	6	1	10	9'1
	7	2	20	18'2

Las diferencias entre público y privado son muy poco significativas, ya que la diferencia en el número de sujetos es muy amplia. El sector privado valora con un 6 la transferencia, pero en términos del total de la muestra esa puntuación baja al 5'33. El sector público puntúa con 5'7 la transferencia, mientras que en términos del total de la muestra la puntuación es de 5'46 (tabla 45).

Tabla 45. Valoración de la transferencia de contenidos del Programa a la asignatura que imparte cada profesor por sectores de la enseñanza

Sector	Punt. valoran	Punt. sector
Privado	6	5'33
Público	5'7	5'46

3.2.3.5. Valoración global

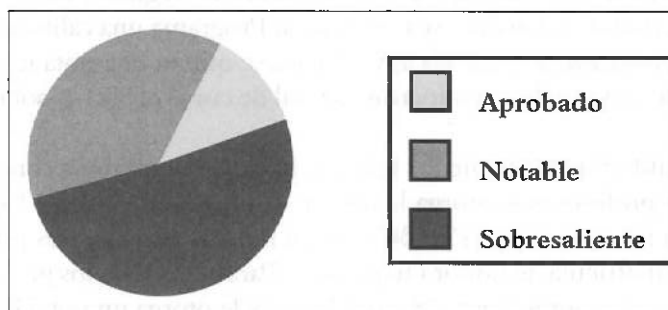
Para terminar, se les pidió una valoración global. Se trataba de resumir en una sola nota la visión que tienen del Programa. En este caso, el único, se les pidió que puntuasen de 1 a 10, forma valorativa que los profesores habitualmente utilizan y para la que están muy acostumbrados a matizar. (Recuérdese aquello de: el 10 para el que lo inventó, el 9 para el que hizo el libro, el 8 para el profesor y el 7 para el alumno). Esta forma de puntuar, siendo fácil y muy conocida, entrañaba un riesgo, conociendo las puntuaciones que se otorgan habitualmente en nuestro sistema escolar, donde el 10 es más un fin, una idea regulativa, una meta inalcanzable, que un valor real en una escala, siendo esto especialmente cierto para el sector público. A este riesgo se añadía el que, a lo largo de todo el cuestionario, la puntuación más alta era el 7, y dado el número de preguntas podía provocar cierto hábito.

La puntuación media obtenida puede considerarse excelente. Que un conjunto de profesores amplio, de diversos sectores, regiones y ámbitos, que trabaja en seminarios tan diversos, otorgue al Programa una calificación media de 8'21, es realmente significativo. Piénsese que es una nota tendente al sobresaliente. En muchos seminarios, al final de curso el 8'21 es sobresaliente.

Analizando internamente los resultados, nos encontramos con que uno de cada tres profesores le otorga la nota de sobresaliente 9 (33'3 %); más o menos en la misma proporción (36'4 %) un notable alto 8; y tres profesores (9'1 %) una matrícula de honor (10 puntos). Para el 78 % de los profesores la nota media es de sobresaliente (8'65). Un 12 % le otorga un notable (7 puntos) y en la misma proporción que matrícula de honor tenemos la calificación de bien (9'1 %) (tabla 46). El 42'4 % da sobresaliente y el 48'5 % notable, si bien el 8 triplica al 7.

Tabla 46. Valoración global del Programa

Punt.	N	%	
1	0	-	
2	0	-	
3	0	-	
4	0	-	
5	0	-	
6	3	9'1	9'1 aprobado
7	4	12'1	48'5 notable
8	12	36'4	
9	11	33'3	42'4 sobres.
10	3	9'1	
TOTAL	33	100	



Las puntuaciones más bajas se obtienen en el sector público. Todos los que las han emitido son varones, dos mayores (57 y 50 años) y uno de 39 años. Pertenecen a seminarios distintos: Historia, Filosofía y Religión. Dos de las puntuaciones más elevadas se obtienen en el sector privado y una en el público. Corresponden a seminarios distintos: Filosofía, Historia y Francés. Todos los que las han dado tienen la misma edad: 39 años.

Las mujeres valoran, en conjunto, mejor que los hombres el Programa. Ellas le otorgan un 8'47, prácticamente sobresaliente (161/19); los hombres, un notable alto: 7'86 (110/14). Las diferencias que se observan de puntuación deben atribuirse más al modo de ser habitual del profesorado, que a una forma específica de valorar el Programa. Es decir, es más una cuestión de «hombría» valorativa que de rigor científico.

Por sectores, los resultados aparecen bien diferenciados. La enseñanza privada califica con sobresaliente 8'67 (78/9), mientras que la pública lo hace

con notable alto, 8'04 (193/24). Aunque la diferencia puede parecer muy significativa, en realidad no lo es tanto, dada la diferencia en el número de sujetos y el tamaño de las muestras. Con todo, ahí queda el dato, que era posible tal y como indicábamos al inicio del apartado.

Pero analizando más internamente los datos veremos, tal como aparece en la tabla 47, que las mujeres y los hombres del sector privado puntúan por igual con sobresaliente, 8'67; que las mujeres del sector público prácticamente igualan esa puntuación, 8'44, y que, dado el número que representan en la muestra, se puede considerar que ese resultado no quiebra la tendencia valorativa al sobresaliente en la mujer, sea cual sea el sector de la enseñanza en el que trabaja. Recuérdese que son 16 mujeres en el sector público frente a 3 en el privado y 9 personas en el total de este sector. Los que realmente tienden a puntuar más bajo son los varones del sector público, 7'25 (58/8).

Tabla 47. Valoración global del Programa por sectores y sexos

	Público		Privado		Total	
	(n/N)	Puntuación	(n/N)	Puntuación	(n/N)	Puntuación
Hombre	(58/8)	7'25	(52/6)	8'67	(110/14)	7'86
Mujer	(135/16)	8'44	(26/3)	8'67	(161/19)	8'47
Total	(193/24)	8'04	(78/9)	8'67	(271/33)	8'21

No nos parecen necesarias más puntualizaciones, salvo volver a señalar que se trata de una valoración espléndida.

3.2.4. Observaciones y datos de interés recogidos por el cuestionario

3.2.4.1. Observaciones

Las preguntas 20 y 21 del cuestionario solicitaban del profesorado dos tipos de sugerencias: aquellas que ayudasen a modificar o ampliar el Programa y las que pudieran facilitar su aplicación en otros centros.

A la primera cuestión respondieron 13 profesores (39'4 %), que se refirieron fundamentalmente a dos elementos del Programa: el vídeo y el juego informático. Siete profesores (53'8 % de los que sugirieron y 21'2 % del conjunto) hacen referencia al vídeo, de los que 6 piden simplificar las explicaciones científicas o hacerlas más claras, como cuestión central, y uno pide que se incluyan explicaciones sobre conductas peligrosas.

Cinco profesores hacen referencia al juego informático. Piden más instrucciones de manejo, mejorarlo, hacerlo más sencillo (presenta «bugs») (38'5 % de los que sugieren, 15'2 % del total). Un profesor realiza una observación a los carteles que es: «mejorar color, aumentar tamaño y traducir los textos».

Por último, un profesor realiza una larga sugerencia que hace referencia al alto nivel científico que debe ser explicado y echa en falta la referencia al contagio mujer-mujer o, si es posible, el contacto con el virus sin ser contagiado. Pide que se incluya en el vídeo el desarrollo de la enfermedad y que se analicen las repercusiones económicas de la enfermedad.

A la segunda cuestión se hace una sola, pero interesante, sugerencia: una campaña informativa acerca del Programa, que incluya experiencias realizadas con el mismo.

3.2.4.2. Elementos del Programa utilizados por el profesorado en la aplicación de la experiencia

El programa, como se señaló al comentar la valoración de cada uno de los elementos que lo componen, ha tenido una utilización muy diversa. Dependiendo del diseño que cada centro realiza y de la asignatura que el profesor imparte, se utilizan unos materiales u otros. Ciertamente, se da una cierta correlación entre valoración y uso, pero ésta no es exacta.

Cuatro profesores no han contestado a esta cuestión, ignorándose la razón. Se pueden sugerir diversas hipótesis, todas ellas probablemente ciertas, pero ninguna es susceptible de ser verificada. Por ello, en nuestras consideraciones tomaremos como N de la muestra el número 29.

Los documentos para el profesor han sido utilizados por el 86'2 % de los profesores. Les siguen en utilización el vídeo, con el 79'3 %, y las transparencias, con el 69 %. Con un índice de uso más bajo aparecen los carteles, con el 48'27 %, cifra que está por debajo de la mayoría.

El resto ha tenido una utilización muy reducida. Los guiones escénicos los han utilizado cinco profesores, 17'3 %. Dos son profesores del sector privado y tres del público. No aparece ninguna diferencia por edad, sexo, titulación, etc. El juego informático lo han utilizado dos profesores. Ambos son varones y pertenecen a sectores distintos de la enseñanza. Uno de estos profesores ha utilizado también el boletín telemático. Sabemos, por el diseño de la experiencia, que este profesor llegó al final del juego y lo utilizó en el trabajo con sus alumnos: seguramente este hecho le aproximó al boletín (tabla 48).

Tabla 48. Elementos del Programa utilizados por el profesorado

Elemento	respuesta				muestra					
	SÍ		NO		SÍ		NO		NC	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Documentos	25	86'2	4	13'8	25	75'8	4	12'1	4	12'1
Vídeo	23	79'3	6	20'7	23	69'7	6	18'2	4	12'1
Carteles	14	50	14	50	14	42'4	14	42'4	5	15'2
Transparencias	20	69	9	31	20	60'6	9	27'3	4	12'1
Juego inform.	2	6'9	27	93'1	2	6'1	27	81'8	4	12'1
Boletín telem.	1	3'4	28	96'6	1	3	28	84'8	4	12'1
Guiones	5	17'2	24	82'8	5	15'2	24	72'7	4	12'1

Por término medio se vienen a utilizar tres elementos del Programa por profesor. El 41'4 % utilizan tres y el 31 %, cuatro, es decir, el 72'4 % se mueve en la banda 3-4. Los que utilizan 1 o 2 están en torno al 20 % (20'7 %) y sólo dos profesores utilizan 5 (6'9 %). Por tanto, ningún profesor ha utilizado los 7 elementos (tabla 49).

Tabla 49. Número de elementos utilizados por profesor

Nº elementos	N	%
1	4	13'8
2	2	6'9
3	12	41'4
4	9	31
5	2	6'9
6	0	0
7	0	0
TOTAL	29	100

Media = 3'1

Se utilizan los recursos más cercanos a los tradicionales del aula y que contienen mayor volumen de información. Seguramente este aspecto, el volumen informativo, sea fundamental para su uso. El hecho de que además sean recursos que se emplean de forma conjunta para todo el grupo-clase también ha podido influir en su aplicación.

3.2.4.3. Número de grupos

El 50 % de los profesores que han participado en la experiencia han trabajado con un sólo grupo. Con dos lo han hecho el 37'5 %, con tres, el 10'7 %

y con cuatro, un sólo profesor, 3'6 %. Cinco profesores no han rellenado este dato (15'2 % del total de la muestra). El único profesor que trabaja con cuatro grupos pertenece al sector privado (tabla 50).

Tabla 50. Número de grupos con los que trabaja cada profesor

Nº grupos	N	% resp.	% muestra
1	14	50	42'4
2	10	35'7	30'3
3	3	10'7	9'1
4	1	3'6	3
TOTAL	28	100	100

3.2.4.4. Número de horas de aplicación

En total se aplicó durante 219 horas (más si se tienen en cuenta los datos perdidos de Castellón), lo que supone una aplicación media por profesor de 7'82 horas (8 horas). La moda y la mediana se encuentran en el intervalo 6-8, que incluye a la media. Uno de cada cuatro profesores ha trabajado entre 6 y 8 horas (28'6 %), y uno de cada tres, entre 3 y 5 horas (32'17 %). Nueve horas o más lo han hecho el 28'6 % de los profesores, tantos como lo han hecho entre 6 y 8 horas. La mayoría del profesorado ha trabajado, pues, más de 6 horas (tabla 51).

Tabla 51. Número de horas que el profesorado ha dedicado a aplicar el Programa

Nº horas	N	% respuesta	% muestra
2	3	10'7	9'7
3 a 5	9	32'1	27'3
6 a 8	8	28'6	24'2
9 a 12	5	17'9	15'2
13 a 19	1	3'6	3
20 o más	2	7'1	6'1
NC	5	-	15'2
TOTAL	33	100	100'1

$$\text{Media} = (219/28) = 7'82$$

Conviene señalar, por último, que todos los grupos que han participado son mixtos, sin que se pueda determinar cuántas son mujeres y cuántos, varones.

3.3. LOS APRENDIZAJES DEL ALUMNADO: ANÁLISIS DE LOS DATOS OBTENIDOS A TRAVÉS DE LOS CUESTIONARIOS INICIAL Y FINAL

Una vez trasladados los datos de los cuestionarios a la matriz del programa informático, se obtienen dos tipos de tablas de datos: las puramente descriptivas, en porcentajes, de las distintas variables y las de los datos resultantes de cruzar una variable con otras. Nos referiremos a ambos análisis, en primer lugar a los datos globales y posteriormente a los referentes a cada pregunta, según centro, curso y sexo. Solamente mencionamos los porcentajes o situaciones que nos parecen más llamativos y significativos, tanto por exceso como por defecto, en aspectos afirmativos o negativos. Si no se hace mención de alguna distinción por sexos, centros o cursos, es porque consideramos que no hay diferencias o que los datos no son significativos.

En el análisis de variables cruzadas, en algunas preguntas en las que se solicita un nivel de acuerdo graduado se han agrupado los datos del siguiente modo:

- Niveles 1, 2 y 3 muestran desacuerdo.
- Nivel 4 no se considera, a no ser que sea significativo, por entenderse que es un nivel de indecisión.
- Niveles 5, 6 y 7 muestran acuerdo.

Cuando se indica «total acuerdo» o «total desacuerdo» es porque los niveles 1-2 y 6-7, respectivamente, son significativamente elevados.

Por otra parte, hemos de tener en cuenta que, en la parte de descripción de frecuencias de los resultados estadísticos, los porcentajes incluyen las respuestas «missing», o NC, mientras que en los datos de variables cruzadas no las incluyen. Es decir, que cuando se incluyen porcentajes referidos a un sólo centro o a un sólo colectivo, se refieren a las contestaciones válidas emitidas, no contabilizándose los NC o los no considerados, de ahí que pueda observarse alguna pequeña variación, que siempre es relativa, no absoluta.

Presentamos tres análisis:

- a) Análisis de los datos del **cuestionario inicial**, considerando la globalidad y las diferencias derivadas del cruce de variables.
- b) Ídem sobre el **cuestionario final**.
- c) **Comparación** entre ambos.

3.3.1. Análisis descriptivo y cruce de variables del Programa

3.3.1.1. Prueba inicial

0. Centro

La muestra está compuesta por 517 personas distribuidas de la siguiente forma:

Tabla 52. Distribución del alumnado de la prueba inicial

ZONA	CENTROS	Nº	%
Norte	W06, W05	91	17'6
Sur	W01, W02	209	40'5
Centro	W07, W08	138	26'7
Este	W03, W04	79	15'3
Total		517	100

1. Curso

El mayor porcentaje de alumnos son de 1º y 3º de BUP (32 % y 37 %, respectivamente); sólo el 31 % corresponde a alumnos de 3º y 4º de ESO y Bachillerato.

2. Sexo

El porcentaje global por sexos se distribuye al 50 % (49,7 % hombres, 50,1% mujeres).

3. ¿Has oído hablar del sida?

Todos los alumnos han oído hablar del sida.

4. ¿Dónde has oído hablar del sida?

La mayoría (entre un 60 % y un 70 %) de los alumnos han oído hablar del sida en distintos ámbitos, tanto con los amigos (63 %), como en la escuela (67 %) o en la familia (49 %), aunque hay que destacar que los medios de comunicación son quienes proporcionan más información, y así lo reconocen un 95 %.

Tabla 53. ¿Dónde has oído hablar del sida?

Lugar	%
Medios de comunicación	95
Escuela	67
Amigos	63
Familia	49

Las diferencias por colectivos no son grandes, sin embargo cabe señalar una diferencia de 8-12 puntos entre chicos y chicas, por lo que parece que las chicas hablan más del tema, tanto con los amigos, como en la familia y la escuela. Los medios de comunicación llegan de igual manera a ambos colectivos.

También queremos resaltar que los alumnos del centro W08 apenas han oído hablar del sida en la escuela, al menos sólo un 28 % lo reconoce.

Los alumnos que cursan Bachillerato son los que más han tratado el tema en la escuela, manifestándolo así un 89 %.

5. ¿Has trabajado antes el tema del sida?

Un poco menos de la mitad (45 %) no han trabajado anteriormente el tema del sida. Sin embargo hay que señalar el 88 % del centro W05 frente el 10 % del centro W08 que sí han trabajado antes el tema del sida.

También hay algunas diferencias por sexo, ya que hay algo menos de la mitad de los hombres (47 %) ante un 63 % de las mujeres que han trabajado algo el tema del sida con anterioridad.

6. ¿Cómo lo has trabajado antes?

Entre los que sí lo han trabajado (55 %), un 52 % lo han hecho en tiempo de clase y un 43 % en actividades complementarias: conferencias, jornadas, seminarios...

7. ¿Qué crees saber sobre el sida?

Aproximadamente la mitad (48 %) creen saber poco sobre el sida,

mientras que creen conocer «bastante» o «bien» el tema del sida un 22 % y un 23 % respectivamente.

No hay especiales diferencias entre los distintos colectivos, pero sobresale el hecho de que casi la mitad de los alumnos del centro W04 (44 %) creen conocer bien el tema del sida; el resto de los centros sólo alcanzan valores de entre 15 % y 30 %.

Curiosamente, la mayoría (60 %) de los alumnos de 4º de ESO y Bachillerato creen saber «poco» sobre el sida, cuando eran éstos precisamente los que en un mayor porcentaje habían oído hablar del sida en el centro.

8. Actuación ante un compañero con sida

La tercera parte (36 %) pensarían que les podría haber ocurrido a ellos y el 40 % intentarían ayudarlo. Unos pocos (18 %) mantendrían la misma relación con él. Los comportamientos más agresivos y duros como expulsarlo del centro, cambiarlo de clase o miedo a tocarle, son porcentajes insignificantes.

En general no hay grandes diferencias entre centros, reuniendo el mayor número de respuestas las opciones de «podría ser yo» (36'3 %), «ayudarlo» (52'4 %) y «mantener la misma relación» (66'2 %).

Sin embargo hay que hacer algunas matizaciones en las respuestas a las distintas opciones:

- «Podría ser yo»: centro W08 con un 22'3 % y W03 con un 46'4 %. No hay diferencias entre sexos.
- «Ayudarlo»: W03 un 42'9%, W05 un 61'8 %. Se percibe la diferencia siguiente por sexos: el 43 % son hombres y el 57 %, mujeres.
- «Misma relación»: W08 un 50 % y W07, W06 y W01 un 74'6 %, 72'3 % y 71'6 % respectivamente. Sin diferencias por sexo.

9-10. Enfermedades más mortíferas que el sida

Para la inmensa mayoría (87 %) ha habido enfermedades más mortíferas que el sida a lo largo de la historia, señalando el 75 % de ellos la peste negra.

11-12. ¿El sida es la enfermedad que causa más muertes en la actualidad?

Para la mayoría (62 %) el sida es la enfermedad que causa más muertes en la actualidad -lo cual es falso-. Del resto, un 33 %, aun reconociendo que el sida no es la principal causa de muerte, no identifican lo correcto y se refugian en la opción «otras» o no contestan.

13. Principal causa de muerte juvenil en España

Para la mayoría (72 %) las principales causas de muerte juvenil en España son los accidentes de tráfico (40 %), la drogadicción (17 %) y el sida (15 %).

14. ¿Qué es el VIH?

Algo menos de la mitad (46 %) no saben qué es el VIH.

La inmensa mayoría de los alumnos de los centros W06, W05, W07 y W04 saben qué es el VIH, después les siguen los alumnos de los centros W01, W08 y W03 y, por último, con el menor porcentaje, los alumnos del centro W02 (51 %).

La inmensa mayoría de los alumnos de 3º de BUP, la mayoría de 1º de BUP, 4º de ESO y Bachillerato y unos pocos menos de la mitad de 3º de ESO, conocen qué es el VIH.

Sin embargo, las mujeres identifican el VIH correctamente en un 83 %, frente al 68 % de los hombres.

15. Causa directa del sida

En general, las razones evidentes que no son causa directa del sida son reconocidas, como el castigo divino (91 %), la manipulación científica (72 %) y la desnutrición (90 %).

También es reconocida la causa directa real, la infección vírica, por un 81 %.

En cambio, hay alguna causa de las que no hay una certeza clara. Así, las condiciones higiénicas son señaladas como causa directa por una tercera parte, aunque debemos destacar el centro W07 con un 55 %. Las condiciones sanitarias son causa directa para algo más de la mitad de los alumnos.

Sin embargo, razones como la homosexualidad es entendida por un 58 % como una causa directa, destacando el centro W01 con un 87 %. O bien la drogadicción y la prostitución, señaladas por un 75 %, aunque debemos indicar que los alumnos de Bachillerato son los que tienen un porcentaje más bajo (57 %), quizá porque son los que han oído hablar más del sida en la escuela.

16. Grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones:

“Los que tienen SIDA no deben trabajar en contacto con gente”

La inmensa mayoría (87 %) están en desacuerdo con esta afirmación, aunque disminuye hasta algo más de la mitad en 4º de ESO y Bachillerato.

También cabe destacar una diferencia por sexos en valoraciones extremas de desacuerdo: el 51 % de los hombres frente el 76 % de las mujeres.

“Es una enfermedad lejana, no me puede pasar a mí”

La mayoría (83 %) están en desacuerdo con esta afirmación. Hay que resaltar que la afirmación que los alumnos hacen es rotunda en general (con valores máximos), excepto en los centros W03 (46 %) y W08 (31 %) que muestran un desacuerdo más suave.

Curiosamente, al igual que en la cuestión anterior, aun mostrando desacuerdo tanto hombres como mujeres, son éstas las que señalan valores más altos en desacuerdo: un 71 % frente el 55 % de los hombres.

“Se les debe prohibir la entrada a lugares públicos (cines, colegios, discotecas)...”

La inmensa mayoría (93 %) están en desacuerdo con esta afirmación. Siguiendo la tónica anterior, son las mujeres las que rechazan esta afirmación con mayor rotundidad: un 91 % ante un 73 % de los hombres.

“Los que tienen la enfermedad es porque se lo han buscado”

En este caso el porcentaje de desacuerdo, aun siendo elevado, no es tan rotundo: el 69 % están en desacuerdo con esta afirmación y sólo el 41 % lo está con valoraciones extremas. Sin embargo cabe destacar a

los alumnos del centro W06 con un 86 %, mientras que los del centro W08 sólo alcanzan un 56 %.

Sigue habiendo una mayor definición en las mujeres que en los hombres, hasta 18 puntos de diferencia.

“Aunque se conozca la enfermedad y la forma de transmisión, es mejor no tener relación con estos enfermos”

La mayoría (79 %) están en desacuerdo con esta afirmación, pero hay que destacar los centros W07 y W08 que muestran su total desacuerdo en un 45 % y un 36 % respectivamente.

Las mujeres siguen siendo más rotundas en sus valoraciones: el 68 % frente al 43 % de los hombres.

17. Imagen del sida

“El sida es ...”

Sólo poco más de la mitad de los alumnos (58 %) tienen una idea correcta sobre qué es el sida, aunque destaca el centro W05 con un 85 %.

“Lo producen...”

Sólo unos pocos más de la mitad (52 %) saben que lo que produce el sida es un virus, resaltando los alumnos del centro W06 con un 37 % nada más.

“Se contagia...”

Igualmente unos pocos más de la mitad (54 %) conocen cómo se contagia el sida, aunque los alumnos de 3º de BUP lo conocen en un 72 %. La diferencia por sexos es clara: un poco menos de la mitad de los hombres (47 %) y la mayoría de las mujeres (62 %).

“Sus efectos son...”

La mayoría (62 %) no saben qué efectos produce el sida, pero en este caso las diferencias por sexo son a favor de los hombres con un 45 % frente al 36 % de las mujeres.

“Personas a las que afecta...”

Sólo el 41 % tienen una idea clara de a quién puede afectar el sida,

resaltando el centro W04 (54 %). En este caso también las mujeres (48 %) superan a los hombres (38 %) respecto a conocer quién puede resultar afectado por el sida.

“Se detecta mediante...”

La mayoría (66 %) sabe cómo se detecta el sida, pero los alumnos de los centros W06 y W05 lo conocen en un porcentaje bastante más elevado.

La mayoría de los alumnos de la totalidad de los cursos saben cómo se detecta el sida. En este caso es el 68 % de los hombres y el 79 % de las mujeres quienes son conocedores de la detección.

“Se cura con...”

La mayoría (79 %) saben que el sida no tiene curación. Las mujeres en un 92 % y los hombres en un 83 %.

“Prevención del sida”

Las diferencias por centros no son muchas, pero se puede señalar que reconocen:

- El uso del preservativo (84'1 %) como medio principal. El índice más bajo lo presenta el centro W01 con un 75'4 %, mientras que los centros W03 y W04, en un 96'2 % y un 97'8 %, respectivamente, conocen este método de prevención.
- La precaución con la jeringuilla (63 %), destacando el centro W08 con un 48'8 % y el 86'7 % del centro W05.
- Las transfusiones de sangre (19'8 %), apreciándose un menor porcentaje en los centros W01 y W02, con un 14 %, y el centro W05 con un 36'7 %.
- Los instrumentos punzantes apenas cuentan (9'4 %), excepto en los centros W06, W03 y W04, que oscilan alrededor de un 20 %.

Tabla 54. **Prevención del sida**

Cómo	%
Uso de preservativo	84'1
Precaución jeringuillas	63
Transfusiones	20
Instrumentos punzantes	9

“Origen geográfico”

Sólo el 41 % conocen el origen geográfico del sida, destacando los alumnos de los centros W06, W01, W08 y W03, que lo conocen en su mayoría.

Si diferenciamos por niveles, son los de 3º de BUP y Bachillerato los que más lo conocen, y si lo hacemos según sexo, los hombres tienen un mayor porcentaje (67 %) que las mujeres (56 %).

“Se conoce desde...”

Sólo una tercera parte (35 %) conocen la fecha de aparición del sida, pero los alumnos del centro W01 la conocen en un 84 % y los del centro W02 en un 55 %.

En este caso son los alumnos de 3º y 4º de ESO y la mitad de los de 1º de BUP los que oscilan entre un 50 % y un 60 %.

“Países más afectados”

Son pocos (28 %) los que conocen cuál es el país más afectado por el sida. Casi la totalidad de alumnos desconocen cuál es el segundo y el tercer país más afectados por el sida.

3.3.1.2. Prueba final

0. Centro

En este caso, la muestra está compuesta por 463 personas (cantidad inferior a la de la prueba inicial). Se distribuyen del siguiente modo:

Tábla 55. Distribución de alumnos de la prueba final

ZONA	CENTROS	N	%
Norte	W06, W05	86	18'5
Sur	W01, W02	157	34
Centro	W07, W08	138	30
Este	W03, W04	82	18
Total		463	100

1. Curso

Al igual que en la prueba inicial, la mayoría de los porcentajes se centran en 1º y 3º de BUP (75 %).

Por sexo, destaca que en los cursos de 1º y 3º de BUP poco más de la mitad (54 % y 59 %) son chicas, mientras en 3º y 4º de ESO la mayoría (60 % y 80 %) son chicos.

2. Sexo

Aproximadamente, la distribución por sexos es al 50 % (49 % hombres, 51 % mujeres).

Como puede verse, los porcentajes de distribución por sexos son prácticamente iguales a los de la prueba inicial, aunque se observa que los dos centros del norte (W06 y W05) presentan mayoría de chicas (ellas son el 60 %).

En las otras zonas, en cambio, hay tres centros (W02, W08 y W03) que presentan mayoría masculina (entre el 60 % y el 75 % de los alumnos) y los restantes, femenina (con la misma proporción anterior).

3. Causa directa del sida

La inmensa mayoría (89 %) de los alumnos manifiesta que la causa directa del sida no es un *castigo divino*. Tampoco son reconocidas como causas directas la *desnutrición* (86 %) ni la *manipulación científica* (75 %), sobre todo en los centros W06, W07 y W08, que son los que manifiestan con más seguridad (un 90 %) que ésta no es la causa, aunque hay un porcentaje muy escaso que defiende todavía estas posturas.

Por cursos, son los alumnos de BUP los que opinan en un porcentaje más elevado que ésta no es la causa. En ESO, sin embargo, quienes la rechazan como causa alcanzan un 78 % y un 69 %.

Tabla 56. Causas del sida

Causas	%
No se debe a condiciones sanitarias	50
Homosexualidad	55
Drogadicción	61
No se debe a condiciones higiénicas	62
Prostitución	70
No es manipulación genética	75
Es una infección vírica	86
No es por desnutrición	86
No es un castigo divino	89

La inmensa mayoría de los entrevistados (86 %) consideran el sida como una *infección vírica*.

Un porcentaje del 13 % defiende la causalidad de la *manipulación científica*, aunque la mayoría (75 %) no lo considera así,

La mayoría (62 %) opina que no viene dado por las *condiciones higiénicas*, aunque en los centros W06 y W08 el porcentaje es mayor (90 % y 84 %) y en W05 y W07 la proporción es del 50 %. Por cursos, destacan los alumnos de 4º de ESO, ya que un 82 % de ellos piensan que ésta no es la causa.

El porcentaje masculino que opina que las condiciones higiénicas no son la causa del sida es superior al femenino en un 8 %. Sin embargo, no toman en tanta consideración el aspecto de las *condiciones sanitarias*, ya que la proporción en este caso es del 50 %. En este caso también sobresalen algunos centros. Así, la mayoría de los alumnos (62 % y 61 %) de los centros W05 y W07 piensan que son causa directa de la enfermedad. No obstante, en el centro W06 tan sólo un 33 % comparte esta opinión.

La mayoría de los alumnos (61 %) siguen considerando la *drogadicción* como causa directa de la enfermedad. No obstante, en el centro W01 son la inmensa mayoría (92 %) los que continúan con esta idea. Los porcentajes más bajos que comparten esta opinión son los de los centros W06 y W04 (44 % y 36 %).

El curso que más desacuerdo muestra en considerar la drogadicción como culpable es 3º de BUP (un 45 % de los alumnos). Tan sólo el 30 % manifiesta que la *prostitución* no es la causa del sida. Los únicos centros donde más de la mitad de los alumnos no la considera como causa son el W06 y el W04 (58 % y 65 %). En el centro W01 sólo el 12 % comparte esta opinión. Por cursos el que más sigue esta línea de desacuerdo es el 3º de BUP (con un 55 %).

Algo más de la mitad de los estudiantes (55 %) consideran todavía la *homosexualidad* como causante del sida. Tan sólo el 35 % es consciente de que no. En este caso destaca el centro W01, donde el 85 % opina que la homosexualidad es causa directa del sida. En cambio, los centros W06 y W04 tan sólo presentan un porcentaje del 30 % que piensa de esta manera. En 4º de ESO, el 78 % de los alumnos creen que la homosexualidad es una causa del sida. Diferenciando los sexos, un 7 % más de los chicos piensa que los homosexuales son causa de la enfermedad.

4. Enfermedades contagiosas con mayor incidencia a lo largo de la historia

Las enfermedades que han tenido mayor incidencia a lo largo de la historia, según las respuestas recogidas son:

Tabla 57. Enfermedades contagiosas con mayor incidencia a lo largo de la historia

Enfermedad	%
Peste negra	30
Sida	19
Cólera	14
Leprosia	13

5. Influencia sobre la mortalidad

La inmensa mayoría estiman nula la influencia de la *gripe*, el *sarampión* y la *viruela* en la mortalidad mundial actual (los porcentajes que reflejan esta opinión son el 93 %, el 96 % y el 83 % respectivamente).

En los casos de la *enfermedad del sueño*, la *sífilis* y la *lepra*, los porcentajes disminuyen considerablemente (66 %, 63 % y 60 %), considerándose como enfermedades causantes de muerte hoy en día.

Algo parecido ocurre con el *tifus*, la *tripanosomiasis* y la *peste negra*, ya que sólo poco más de la mitad de los alumnos consideran nula esa influencia (57 %, 56 % y 51 %, respectivamente).

Casi la mitad de los alumnos opinan que son causa importante de muerte actual el *cólera* y la *malaria* (48 % y 43 %).

Con la *tuberculosis*, los porcentajes se dividen: la mitad piensa que su influencia es nula y una cuarta parte, que es mediana (punto 4 en la escala de 1 a 7).

Tabla 58. **Influencia en la mortalidad**

Enfermedad	Influencia	
	% +	% -
Sarampión		96
Gripe		93
Sida	91	
Viruela		83
Enfermedad del sueño	66	
Sífilis		63
Lepra		60
Tifus		57
Tripanosomiasis		56
Peste negra		51
Tuberculosis	50	
Cólera	48	
Malaria	43	

La enfermedad considerada actualmente de mayor influencia en la mortalidad es el *sida*: el 91 % de los alumnos así la señalan. Un 66 % de éstos marcan el punto máximo (el 7). Con respecto a esta enfermedad, la proporción por centros es bastante similar, sin embargo puede destacarse el centro W06, el cual presenta el mayor porcentaje de indecisos (15 %), lo cual provoca una disminución del porcentaje de alumnos que consideran el sida como la causa principal de muerte actual a nivel mundial hasta un 77 %.

6. Principal causa de muerte juvenil en España.

Dejando aparte el 20 % de alumnos que no responden a la pregunta, el 36 % de los restantes consideran los accidentes de tráfico como principal causa, y un 30 % señalan el sida.

De los centros que marcan como principal causa el sida destacan, con mucha diferencia respecto al resto, el W03 y el W04 (91 % y 71 % de los alumnos respectivamente). También es ésta la opinión del centro W02, pero con menos relevancia (55 %). En cambio, la mayoría (65 %) de los estudiantes del centro W06 consideran los accidentes como causa principal.

Sobresale el alumnado de 1º de BUP, con poco más de la mitad (53 %) que consideran el sida como principal causa.

7. Defensas del organismo humano frente a la enfermedad

Los mecanismos de respuesta del organismo ante la enfermedad más indicados por los encuestados son:

Tabla 59. Mecanismo de respuesta

Mecanismo	%
Respuesta inmunitaria	35
Respuesta celular	30
Superficie corporal	23

8. Identificación del sistema inmunitario

El sistema inmunitario humano se ubica en:

Tabla 60. Ubicación

Ubicación	%
Linfocitos	20
Ganglios	19
Macrófagos	15
Médula ósea	14

9. Microorganismos patógenos que producen el sida

Casi todos ellos (98 %) señalan el virus como microorganismo causante del sida.

10. Implicación de enfermedades graves con el sida

Poco más de la mitad de los alumnos (54 %) opina que el contagio del sida no implica necesariamente la manifestación de enfermedades graves, aunque en el centro W04 el porcentaje se eleva al 71 %.

Por cursos, presenta el porcentaje mayor de desacuerdo el 3º de ESO (63 %).

La diferencia por sexos es mínima, destacando ligeramente el sector masculino (5 % más) en la posición de desacuerdo.

11. Relación entre sida y una vida normal

La inmensa mayoría (94 %) cree que es posible tener el sida y llevar una vida normal durante mucho tiempo. No obstante, existe un 5,8 % que piensa lo contrario.

12. Tratamiento médico del sida actualmente

Los alumnos consideran que el tratamiento del sida en la actualidad es:

- *Ninguno*, respuesta a la que se acogen el 68 % de los casos, destacando los centros W05 (85 %) y W08 (80 %) con los porcentajes más altos y W06 (58 %) y W03 (32 %) con los más bajos.
- *Vacuna*, con un valor medio del 7 %, que alcanza un 14 % en W02 y un 2 % y 3 % en W06 y W05 respectivamente.
- *Diagnóstico precoz*, respuesta emitida por el 24 % de los casos, que alcanza hasta un 34 % en los centros W02 y W04 y disminuye a un 9 % en W06 y W05.
- *Antibiótico*, un 16 %, con unas diferencias que alcanzan un 32 % y un 28 % en los centros W03 y W07 y sólo un 9 % y un 6 % en los centros W04 y W05.
- *Otros*, sin especificar, el 9 % de los casos.

Tabla 61. Tratamiento médico

Tratamiento	%
Ninguno	68
Diagnóstico precoz	27
Antibiótico	16
Vacuna	7

13. Culpa de la rápida expansión

La mayoría de los alumnos (75 %) consideran que la culpa de la rápida expansión del sida es la *falta de prevención* y el *desconocimiento* que se posee de esta enfermedad. La distribución porcentual de todas las respuestas es la siguiente:

Tabla 62. Culpa de la rápida expansión

Culpable	% desacuer.	% acuerdo	% indecisos	% NC
Enfermos	56	25	17	2
Atraso medicina	55	29	13	2
Homosexualidad	56	28	14	2
Desconocimiento	15	74	8	1
Inmoralidad	57	12	8	22
Libertad	69	20	8	3
Drográditos	35	50	13	2
Viajes	78	14	6	2
Personas raza negra	92	2	2	3
Pobreza	82	11	4	2
Gastos militares	92	4	1	2
Ausencia prevención	1575	9	1	
Otros	2	2	0	96

El centro que muestra mayor desacuerdo en el aspecto de la falta de prevención es el W02, con una cuarta parte de los estudiantes. Las chicas son las que están más de acuerdo (un 9 % más que ellos). Además, el 60 % de éstas lo valoran con 7, el máximo acuerdo. Respecto al desconocimiento, el centro que presenta más desacuerdo es el W03, ya que tan sólo poco más de la mitad (54 %) de los alumnos lo consideran como causa.

Sin embargo, hay otras razones consideradas también como culpables. Así, la mitad de los alumnos creen que los *drogadictos* son responsables (sin contar al 13 % con valoración de indecisión, ya que marcan el punto 4 en la escala de 1 a 7). Cabe destacar el centro W06 que muestra más desacuerdo en considerar a los drogadictos como responsables (75 % de los alumnos). Hay una diferencia entre la opinión de los chicos (60 %) que opinan que los drogadictos son responsables de esta expansión de la enfermedad y la de las chicas (42 %).

El 56 % no considera a los propios *enfermos* como culpables. En la diferenciación por sexos, los hombres están ligeramente más de acuerdo en este sentido que las mujeres. El centro W06 es el que muestra el porcentaje inferior de alumnos que están de acuerdo en culpabilizar a este colectivo (sólo un 12 %).

Una cuarta parte, aproximadamente, de los casos escogen como causa de la rápida expansión del sida el *atraso médico* (29 %) y la *homosexualidad* (28 %). En el caso de la *homosexualidad* destaca el 14 % de indecisos (marcan el punto 4 de la escala), así como el centro W08, donde algo más de la mitad de los alumnos (56 %) está de acuerdo. Por sexos, sobresale la opinión de los chicos, que están en un 16 % más de acuerdo que ellas en la causalidad de la homosexualidad (37 % y 21 % respectivamente).

La *libertad* es la causa para un 20 % y la *inmoralidad* para sólo un 12 %. En el punto de la *inmoralidad*, destacan con diferencia los centros W07 y W03, donde tan sólo están de acuerdo una minoría (3 % y 4 %). Los alumnos que más defienden este aspecto son los de 3º de ESO, ya que el 28 % de ellos está de acuerdo en considerar la inmoralidad como responsable. Por sexos, ellos están ligeramente más de acuerdo (un 5 % más que ellas).

En los centros W08 y W04, un 29 % y un 31 % están de acuerdo en considerar la *libertad* de costumbres como causa de la expansión del sida. En cambio, en el W06 tan sólo están de acuerdo un 12 % de los estudiantes. El curso que muestra más desacuerdo en considerar la libertad como culpable de la rápida expansión es el 4º de ESO (un 77 %).

Tan sólo un 14 % y un 11 % de los alumnos están de acuerdo en considerar que los *viajes* y la *pobreza*, respectivamente, son culpables de esta expansión. El centro que está más de acuerdo con la primera consideración (*viajar*) es el W08 (30 % de los alumnos). Los centros W07 y W08 son los que presentan un porcentaje de indecisos mayor (30 % y 26 %). El resultado por sexos es similar, sin embargo es destacable que el 70 % de las chicas marquen el punto 1 -el de máximo desacuerdo-. En el aspecto de la *pobreza*, el porcentaje mayor de acuerdo es el del centro W07, con una cuarta parte de los alumnos.

La inmensa mayoría (92 %) están de acuerdo en que las *personas de raza negra* y los *gastos militares* no tienen nada que ver con la expansión de la enfermedad. Sólo un porcentaje del 3 %, aproximadamente, sí que está de acuerdo.

Hay que destacar, a modo de resumen de este gran bloque, que:

- a) Los centros W06 y W08 señalan con un 6 % y un 57 %, como valores extremos, respectivamente, a la homosexualidad como causa de la rápida expansión.
- b) El centro W08 señala con un 27 % a la *drogadicción*, frente a los centros W05, W01, W02, W08 y W03, cuyos valores oscilan entre un 55 % y un 62 %.
- c) El *desconocimiento de la enfermedad* es ampliamente señalado por todos los centros, excepto el W03, que con un 54 % muestra el menor índice de respuestas.
- d) Destacan la *inmoralidad* como causa alrededor del 25 % del alumnado en los centros W01, W02 y W08, siendo para el resto de centros prácticamente nula.
- e) Respecto a los *viajes* ocurre prácticamente lo mismo. Los centros W05, W08 y W04 acumulan valores en torno al 25 %, siendo muy bajos en el resto. La *pobreza* es señalada por la cuarta parte de los casos en el centro W07, siendo bastante menores los datos de otros centros.

En cuanto a considerar la homosexualidad como causante del sida, existe un mayor desacuerdo entre las chicas (66 %) que entre los chicos (45 %) -media del 56 %- . Además ellas son más radicales en sus valoraciones, hay mayor número de 1 entre sus respuestas. Al ser los porcentajes de indecisos y de indecisas prácticamente los mismos, un 15 %, el porcentaje de quienes se muestran de acuerdo con aquella afirmación es del doble en los chicos (36 %) que en las chicas (19 %).

14. Continente más afectado

La mayoría de los estudiantes (en torno al 70 %) cree que el continente más afectado por la enfermedad del sida es África.

En los centros W05, W08 y W04 son la inmensa mayoría (94 %, 90 % y 90 %) los que opinan de este modo. Sin embargo, en el centro W02 los alumnos que piensan así no llegan a la mitad (47 %) y los de los centros W06 y W01 a penas la sobrepasan (60 % y 58 %).

Por cursos, los alumnos de 3º de BUP seleccionan mayoritariamente la respuesta correcta (África), frente a porcentajes algo más bajos en los niveles inferiores.

15. Razones por las que el sida afecta más a unos que a otros

Los centros aportan datos diferentes sobre los motivos por los que el sida afecta más o menos a diferentes colectivos.

Tabla 63. Razones por las que el sida afecta más a unos que a otros

Razón	%
Desinformación	71
Prácticas de riesgo	64
Grupos de riesgo	40
Otras	3

- Los grupos de riesgo reúnen todavía un 40 % de respuestas, destacando negativamente por arriba los centros W02 y W08 con un 54 % y un 46 % respectivamente, y por debajo los centros W06 y W04 con un 25 % y un 31 % respectivamente.
- Las prácticas de riesgo agrupan un 64 % como valor medio. Destacan positivamente los centros W04 (87 %) y W03 (76 %) y por debajo de la media, los centros W01 y W06 con un 51 % y un 59 % respectivamente.
- La desinformación es indicada en el 71 % de los casos como valor central. Conviene resaltar los centros W06 y W01 con un 92 % y un 82 % respectivamente, y los W08 y W03 con un 56 % y un 61 % en cada caso.
- El resto de las posibles causas (pobreza, analfabetismo, etc.) recoge valores muy bajos (entre el 1'5 % y el 3 %).

16. Actuación ante un compañero con sida

No se perciben diferencias sustanciales entre los distintos centros y las respuestas de la gran mayoría de alumnos demuestran una alta concienciación del problema. Las opciones señaladas principalmente son: podría ser yo (36'7 %) y ayudarlo (45'5 %).

No obstante podemos señalar:

- Los centros W03 y W04 presentan el menor porcentaje (28'6 %) en la opción «podría ser yo» y el centro W05, el mayor (45'8 %).
- De la intención de ayudarlo se muestran partidarios en un mayor grado los centros W06 (51'7 %) y W07 (50'4 %) y en menor grado nuevamente el centro W03 (23'9 %). En cuanto a la diferenciación por sexos, en un 44 % son hombres y en un 56 %, mujeres.
- Aunque en los resultados globales tiene poca importancia, hay que hacer mención de las respuestas dadas por el centro W08 a la opción «miedo a tocarle» (15 %), ya que el porcentaje medio global es del 5'3 %.
- En la respuesta «tener la misma relación» hay unos porcentajes muy bajos (10 %), pero destacan el centro W03 con un 41'3 % y el centro W04 con un 25'5 %. En cuanto a las diferencias por sexos, el 44 % son hombres y el 56 %, mujeres.

17. Necesidades de los afectados por el sida

Las necesidades más manifestadas por los alumnos se agrupan del siguiente modo:

- En primer lugar, un 75 % de los casos señala el afecto de la familia y de los amigos. El centro W05 sólo escoge esta opción en un 59 %.
- En segundo lugar aparece la solidaridad con un 70 %, destacando el centro W06 con un 88 % y el W01 con un 58 %.
- En tercer lugar, con un 30 %, está la necesidad de un buen sistema sanitario, que llega a un 46 % en W04, en torno al 40 % en W05 y sólo a un 18 % y un 15 % en W08 y W03, respectivamente.
- El resto de las opciones (aislarse, compasión, cambio de mentalidad, etc.), no recogen más allá del 6 % en cada caso.

18. Grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones:

“Los que tienen SIDA no deben trabajar en contacto con gente”

La inmensa mayoría (87 %) muestra su desacuerdo con esta afirmación (el 68 % de esa mayoría marcan el punto de más desacuerdo de la escala). Sin embargo, un 6 % está de acuerdo. Destaca considerablemente el centro W03 por ser el único que no tiene ningún alumno que esté de acuerdo (son valoraciones 5 y 6).

Las mujeres están ligeramente menos de acuerdo (11 %) que los hombres.

“Es una enfermedad lejana, no me puede pasar a mí”

Los alumnos que piensan lo contrario son la mayoría (82 %), pero existe un cierto porcentaje (12 %) que considera cierta la afirmación.

De todos los centros, el que se muestra más de acuerdo es el W08, con una cuarta parte de los alumnos.

Por sexos, el resultado total es muy similar, pero destaca que el 70 % del sector femenino señala el punto 1 -el de más desacuerdo-.

“Se les debe prohibir la entrada a lugares públicos (cines, colegios, discotecas)...”

La inmensa mayoría (90 %) estima innecesaria esta medida. De éstos, un 84 % se plantean la primera opción de la escala, aunque un 4 % está de acuerdo. Destaca el centro W06, donde el 100 % señala el punto 1. El centro que tiene un porcentaje menor de desacuerdo en este punto 1 es el W08 (66 %). Sobresale el 90 % de las chicas del punto 1.

“Los que tienen la enfermedad es porque se lo han buscado”

El porcentaje que no está de acuerdo con esta afirmación es el mayoritario (77 %), y el 9 % muestran su acuerdo con la frase.

En este aspecto, destacan los centros W06, W05 y W04, los cuales presentan el porcentaje de desacuerdo más concentrado en la primera opción (67 %, 65 % y 57 %). Cabe resaltar el curso de 4º de ESO, donde hay un 0 % de alumnos que estén de acuerdo.

Las chicas sobresalen con un 86 % de desacuerdo. El porcentaje en la opción 1 también es mayor por su parte.

“Aunque se conozca la enfermedad y la forma de transmisión, es mejor no tener relación con estos enfermos”

De nuevo, la mayoría (83 %) opina lo contrario, aunque sigue presente un porcentaje del 11 % que está de acuerdo y un 7 % que duda.

El centro que está menos de acuerdo es el W06 (sólo el 2 % de los estudiantes) y el curso 4º de ESO (3 %).

Ellas están ligeramente más en desacuerdo (un 5 % más que ellos). El porcentaje es del 86 %, del cual un 60 % se sitúa en el punto 1 (el de más desacuerdo).

19. Imagen del sida

“El sida es...”

Algo más de la mitad de los alumnos (57 %) no saben definir con demasiada precisión qué es el sida, a pesar de que estamos analizando el cuestionario final.

Con todo, cabe señalar el centro W05, donde responden correctamente en su totalidad, así como la inmensa mayoría de alumnos de W06, W03 y W04, mientras que muy pocos de los centros W07 y W08 manifiestan correctamente qué es el sida. El 39 % de las respuestas correctas corresponden a los chicos, frente el 48 % de las chicas.

“La causa y la transmisión”

La inmensa mayoría de los alumnos (97 %) tienen claro cuáles son las causas del sida y un porcentaje algo más bajo conoce cómo se transmite el sida. Hay que destacar el centro W05 con sólo un 32 % de respuestas correctas, así como los 9 puntos de diferencia entre los sexos, en favor del femenino.

“Ataca el...”

La mayoría de los alumnos (73 %) señala correctamente los puntos que ataca el virus del sida, siendo los alumnos de 3º de BUP los que tienen un índice más alto de respuestas correctas.

“Procede de...”

La mayoría de los alumnos (62 %) conocen de dónde procede el sida. Quienes mejor han respondido son los alumnos de los centros W06, W08 y W03, mientras que los del centro W05 se mantienen en un 47 %. Igual que en la pregunta anterior, son los alumnos de 3º de BUP quienes mayor porcentaje de respuestas correctas tienen. Se mantiene una diferencia de 7 puntos de las mujeres (77 %) sobre los hombres (70 %).

“Afectados viven en ...”

La mayoría de los alumnos (64 %) conocen dónde viven los afectados por el sida, destacando la totalidad de los alumnos del centro W03 y la

inmensa mayoría de los de los centros W06 y W04. Sin embargo, en el centro W05 sólo responden correctamente en un 47 %.

“Diagnóstico...”

La mitad de los alumnos conocen cómo se realiza el diagnóstico del sida, siendo los alumnos de 1º y 3º de BUP los que mejor responden a la pregunta, al igual que ocurre con las chicas, que conocen la manera de hacer el diagnóstico en un 71 %, mientras que los chicos, en un 57 %.

“... puede curarse”

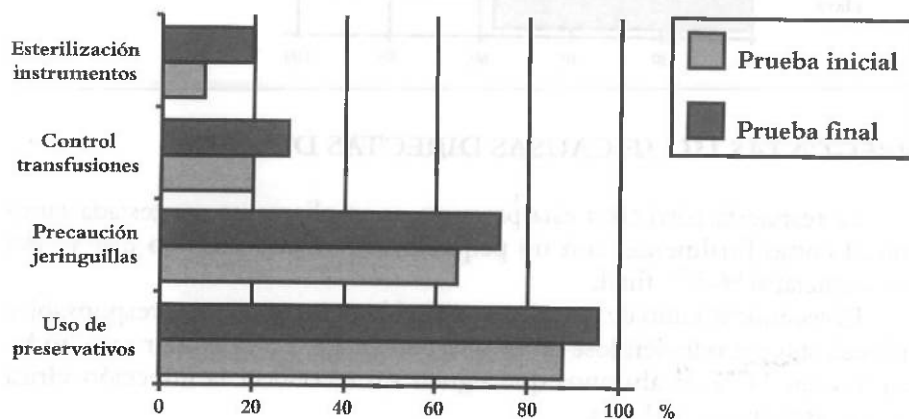
La mayoría de los alumnos (67 %) conocen que el sida no puede curarse.

“... puede prevenirse”

Estas son las respuestas emitidas por los alumnos respecto a cómo prevenirse:

- El uso de preservativos (91 %). En los centros W04 y W07 se sobrepasa el 95 %.
- Precaución con el uso de jeringuillas (70 %). Destaca un 79 % en el centro W04, frente a sólo un 56 % en W03.
- Control en las transfusiones sanguíneas (27 %). Un 49 % en el centro W06, por sólo un 7 % en el W07.
- La esterilización de instrumentos punzantes (20 %). Alcanza valores de 40 % y 44 % en los centros W06 y W03, respectivamente, y de sólo 6 % y 8 % en los centros W01 y W02.

Tabla 64. Acciones con las que el sida puede prevenirse



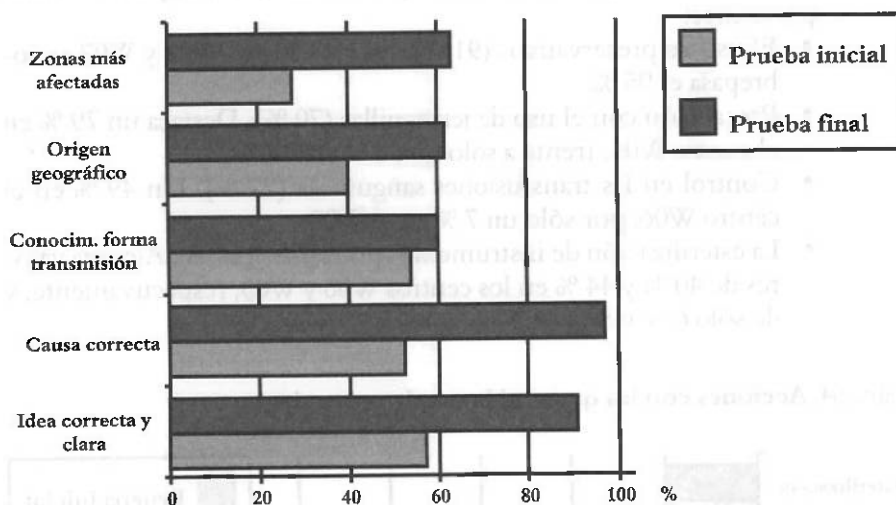
3.3.2. Análisis conjunto de algunas de las respuestas del cuestionario inicial y final

PREGUNTAS 17I / 19F. IMAGEN DEL SIDA.

Si en un principio había un 58 % que tenían una idea clara de lo que es el sida, este porcentaje sube a un 91 % en el cuestionario final. Además, se manifiesta un claro conocimiento de su causa, que del 52 % en un principio pasa a un 97 % final.

En lo que se refiere a las formas de transmisión, se ha producido una ligera variación, pasando del 54 % inicial a un 60 % final. No obstante, hay que destacar la regresión en las respuestas correctas del centro W05, ya que, en un inicio, manifiestan correctamente conocer las formas de transmisión en su mayoría (79,4 %) mientras que al final sólo lo hacen el 32 %.

Tabla 65. Imagen del sida



PREGUNTAS 15I / 3F. CAUSAS DIRECTAS DEL SIDA.

La respuesta correcta a esta pregunta es ampliamente contestada tanto inicial como finalmente, con un pequeño incremento positivo que va del 81 % inicial al 86,5 % final.

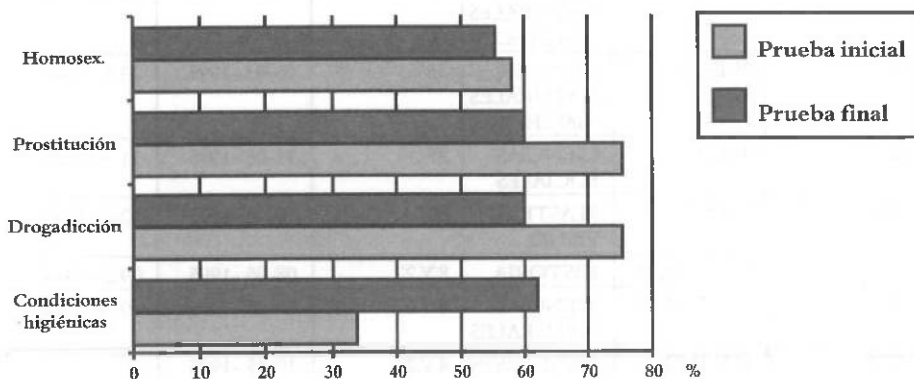
El reconocimiento de las causas que evidentemente no son responsables del sida sigue produciéndose en un alto porcentaje. En cualquier caso, todavía hay un 14 % de alumnos que siguen sin reconocer la infección vírica como causa directa del sida.

Hay un cambio claro en el reconocimiento de las condiciones higiénicas (de una tercera parte que la señalaban al inicio pasan a un 62 %), mientras que las sanitarias se mantienen. Podría suponerse que entienden como condiciones higiénicas la no utilización de jeringuillas usadas, la desinfección de utensilios punzantes, etc. De todas formas, lo que más llama la atención comparando ambos cuestionarios, es que siguen determinando como causantes directos la drogadicción y la prostitución un 60 % aproximadamente de los alumnos; si bien es cierto que se trata de un porcentaje algo inferior al inicial, que rondaba el 75 %. En lo que se refiere a la homosexualidad, el 55 % mantiene la opinión de que es una causa directa, frente al 58 % del inicio.

Con todo, cabe destacar algunos casos:

- En los centros W06 y W04 se percibe un claro descenso entre las respuestas iniciales y finales que señalan la homosexualidad, la drogadicción y la prostitución como causa directa del sida. Las respuestas están entre el 30 % y el 40 % en estos dos centros, resultando ser los porcentajes más bajos.
- Curiosamente en el centro W05 también ha aumentado la elección de la manipulación genética, pasando del 12,5 % inicial al 23 % final.

Tabla 66. Causas directas del sida



PREGUNTAS 16I / 18F. ACTITUDES ANTE LOS SUPUESTOS PRESENTADOS.

No hay grandes diferencias entre el cuestionario inicial y el final, ya que los alumnos tenían posiciones muy tolerantes desde el inicio. Sin embargo, cabe destacar un aumento de un 8 % en posiciones de desacuerdo ante la afirmación «se lo han buscado ellos». Con todo, el índice final es de un 77 %. También hay que señalar un 9 % que manifiestan estar de acuerdo con la frase. Aunque es reducido este porcentaje, creemos necesario hacerlo constar.

3.4. DESARROLLO DIDÁCTICO EN LAS AULAS: DATOS DE LA OBSERVACIÓN

3.4.1. Características espacio-temporales

Nos centramos primeramente en las características espacio-temporales descriptivas de las diferentes clases que han sido observadas; algunas de esas características se presentan en la matriz siguiente, en la que figuran, en el eje de ordenadas, los diferentes centros en los que se ha realizado la experiencia y, en el eje de abscisas, el centro y el curso en el que se aplicó la observación, la asignatura que imparte el profesor observado, el número de alumnos que constituye el grupo correspondiente, la fecha en que se realizó la observación y la hora en que tuvo lugar.

Tabla 67. Características espacio-temporales de las clases observadas

Centro	Curso	Asignatura	Nº alumnos	Fecha	Hora
W01	1º BUP	CIENCIAS NATURALES	30	20-04 -1995	13.45-14.40
W01	3º BUP	ÉTICA	17	11-05 -1995	09.25-10.20
W02	3º ESO	CIENCIAS NATURALES (BAC.TEC.)	32	05-05 -1995	12.30-13.30
W02	3º ESO	CIENCIAS NATURALES (BAC.HUM.)	35	05-05 -1995	13.30-14.30
W02	4º ESO	CIENCIAS SOCIALES	27	19-05 -1995	11.30-12.30
W02	3º ESO	PLÁSTICA VISUAL	30	19-05 -1995	12.00-13.00
W03	1º Y 3º BUP	HISTORIA	8 Y 22	08-05 -1995	09.20-19.50
W03	1º Y 3º BUP	CIENCIAS NATURALES	8 Y 22	09-05 -1995	09.20-10.50
W03	1º Y 3º BUP	PROYECCIÓN PELÍCULA	8 Y 22	10-05 -1995	
W03	1º Y 3º BUP		8 Y 22	12-05 -1995	09.20-11.00
W04	3º BUP	FILOSOFÍA	35-40	09-05 -1995	13.00-14.00
W04	3º BUP	FILOSOFÍA	35	10-05 -1995	08.00-09.00
W04	3º BUP	LITERATURA-TEATRO	18	10-05 -1995	12.00-13.00
W04	3º BUP	FILOSOFÍA	32	11-05 -1995	08.00-09.00
W04	1º BUP	MÚSICA	19	10-05 -1995	09.00-09.30
W04	1º BUP	RELIGIÓN Y ÉTICA	18	11-05 -1995	10.00-11.00

W05	3º ESO	HISTORIA	20	11-05 -1995	10.40-11.40
W05	3º ESO	HISTORIA	20	16-05 -1995	
W05	3º BUP				
W06	1º BUP	HISTORIA	34	10-05 -1995	11.30-12.30
W06	1º BUP	DIBUJO	34	17-05 -1995	10.20-11.20
W06	3º BUP	HISTORIA		17-05 -1995	12.20-13.20
W06	3º BUP	LATÍN		31-05 -1995	10.20-11.20
W07	3º A				
W07	3º A				
W07	3º A				
W07	1º A				
W07	1º A				
W08	3º BUP				15.00-15.40
W08	3º BUP	RELIGIÓN			
W08	3º BUP	VISIÓN PELÍCULA			
W08	3º BUP	VISIÓN PELÍCULA			
W08	3º BUP	CIENCIAS			
W08	3º BUP				
W08	1º BUP	CIENCIAS			
W08	1º BUP	CIENCIAS			
W08	1º BUP	CIENCIAS			
W08	1º BUP	RELIGIÓN			
W08	1º BUP	CIENCIAS			

Las observaciones han sido hechas en los siguientes cursos y sesiones:

Tabla 68. **Cursos y sesiones en los cuales han sido realizadas las observaciones**

CURSOS	NÚMERO SESIONES
1º de BUP	6
3º de BUP	17
3º de ESO	5
4º de ESO	1
Mixto de 1º y 3º de BUP	1
Total	30

El número de estudiantes por grupo se ha situado entre 17 y 40, y las sesiones de observación se realizaron entre el 20 de abril y el 31 de mayo. Éstas se han desarrollado generalmente en aulas de clase normales, pero también en salas de medios audiovisuales (en tres sesiones del centro W02), aulas de dibujo (en dos sesiones del W02 y una del W06), salas de usos múltiples (caso del W04, en una sesión) y salas de música (una sesión del W04); una de las sesiones del W01 tuvo lugar en una aula-seminario.

En general, el mobiliario lo constituyen mesas y sillas individuales situadas en filas clásicas, mesa del profesor (con tarima en algunos casos), pizarra, percheros y armarios. En ciertas aulas se describen vídeos (en algún caso en mueble espacial), casetes, retroproyectores, pantallas de proyección, televisores y, en un caso, una cadena musical. En algunas clases se utilizan sillas de pala, situadas bien en forma clásica (cara al frontal en que se sitúa el encerrado), bien en círculo (caso del W01). Como es lógico, en la sala de música se describen aparatos musicales y estantes para el material; las mesas se describen formando grupos de distribución irregular. En las clases de dibujo, el mobiliario está formado por mesas específicas de diseño, inclinadas, amplias y con patas altas; en W02, una observadora describe tres filas de mesas de diseño, a cinco mesas por fila y dos alumnos por mesa.

En cuanto a la iluminación y sonoridad, aquélla se califica en general de buena o muy buena, describiéndose clases con amplios ventanales al exterior, excepto en algún caso concreto, como en el seminario-aula del W01, con una única ventana lateral; en otros casos se dice que es «suficiente» o «bien, pero se encienden los fluorescentes de todos modos» o «luz artificial». La sonoridad se describe como muy buena o adecuada, excepto en algunas aulas que dan a los patios de recreo o a los pasillos, cuando hay alumnos transitando por éstos o utilizando aquéllos; en un caso se califica como buena «si se sube el tono de voz».

La diversidad de enfoques que presentan las observaciones realizadas no nos permite, en muchos casos, un tratamiento homogéneo de los datos aportados. Ante este hecho, referiremos aquellos aspectos que resaltan en las anotaciones realizadas durante las sesiones de clase observadas en los centros que constituyen la muestra.

3.4.2. Adecuación didáctica

3.4.2.1. Objetivos

En algunos casos, los observadores explicitan los objetivos que durante la clase se ha pretendido conseguir; en otros, estos objetivos se pueden deducir de la descripción realizada; en otros, en fin, no es posible saber cuáles fueron las metas pretendidas, dado que los observadores no hacen mención alguna (ni directa ni indirecta) de las mismas. En un caso el observador apunta que los objetivos «quedan vagamente formulados y reconocidos» (W05) y en otro, que «quizás sean algo ambiciosos» (W06). Además de que el objetivo pretendido en algunas sesiones fue simplemente que los alumnos respondieran a los cuestionarios inicial o final o la visión del vídeo de la caja “Sida. SABER AYUDA” o de películas como «En el filo de la duda», podemos agrupar los objetivos en los dos siguientes grandes bloques:

a) Objetivos encaminados a la adquisición por parte de los alumnos de determinados conocimientos relacionados con el sida:

- mejorar la información que los alumnos ya poseen acerca del tema;
- contextualizar el tema, destacando el interés por profundizar en el sida como una más de las enfermedades infecciosas que se conocen; p. ej., «el que ellos construyan modelos, hipótesis, de qué es para ellos una enfermedad por una infección, cómo se combate, cómo se transmite, etc., que pongan un ejemplo» (W02);
- conceptualizar el término “sida” como enfermedad contagiosa moderna, que afecta a colectivos pertenecientes tanto a zonas desarrolladas como en vías de desarrollo;
- explicar el sistema inmunitario -anticuerpos- (dentro del desarrollo normal de la asignatura, en algunos casos) y comprender el mecanismo humano en relación con la inmunodeficiencia;
- resaltar a lo largo de la clase las cuestiones biológicas importantes o esenciales para conocer el sida (p. ej., sistema linfático, estructura del VIH, etc.);
- dar a conocer las enfermedades principales que a lo largo de la historia han afectado a las poblaciones «con carácter endémico, epidémico y pandémico»;
- informar sobre la difusión de la enfermedad, los mecanismos de contagio y las consecuencias que se derivan, así como sobre las acciones necesarias;

- distinguir entre grupos de riesgo y prácticas de riesgo;
- conocer las medidas de prevención de la enfermedad y los sistemas de detección.

b) Objetivos referidos al mundo de lo afectivo, a la creación en los estudiantes de actitudes favorables hacia los enfermos de sida y las acciones sociales ante la enfermedad:

- aprovechar la explicación de los contenidos para resaltar conocimientos y actitudes éticas de la gente referidas al sida y hacia las personas que poseen la enfermedad (convivencia, trato en condiciones de igualdad, solidaridad, altruismo, amor abierto, no aislamiento y, si se es creyente, amor al prójimo, referencias a los más necesitados, seguimiento de Jesús);
- recordar los aspectos más sobresalientes destacados en clases anteriores: dificultades, causas, relaciones sociales con enfermos de sida, formas de evitar la transmisión de la enfermedad...;
- analizar el grado de incidencia de la enfermedad y el de integración de estos enfermos en sus respectivas comunidades locales, destacando los casos conocidos -personalmente o no- en sus pueblos;
- destacar la dimensión social y la repercusión social del tema del sida, procurando que los alumnos se motiven, hablen, comenten y discutan sobre el tema;
- analizar la imagen y captar mensajes que aparecen en carteles relacionados con el sida;
- construir carteles sobre el sida, recogiendo cualquier aspecto relacionado con la enfermedad y reflejando en ellos lo que habían aprendido ya sobre ella: simbología relacionada con el tema, así como mensajes referidos al sida;
- destacar las acciones de tipo social en materia de sida;
- señalar la importancia de la sensibilización del público hacia la problemática de la enfermedad;
- analizar y discutir el vídeo del Programa "Sida. SABER AYUDA" previamente visionado;
- hacer comentarios en torno a las transparencias contenidas en la caja;
- exponer y analizar trabajos sobre el sida realizados por los estudiantes;
- desdramatizar el problema y presentarlo como reto al que hay que buscar respuesta.

Los observadores declaran mayoritariamente cumplidos los objetivos, aunque en un caso se afirma que su cumplimiento viene condicionado por el hecho de tener que realizar los estudiantes un trabajo posterior sobre el tema. En algunos casos es el observador quien valora el cumplimiento, mientras que en otros, el cumplimiento es declarado por los propios profesores en las entrevistas posteriores. En otros casos, el observador declara que «no se cumplen los objetivos marcados» (W04) o que el objetivo se ha conseguido sólo parcialmente, pues «ha habido un diálogo abierto sobre el tema, aunque no ha servido para recoger todos los aspectos tratados en clases anteriores» (W01). En un caso, el observador declara el objetivo «sobradamente conseguido» (W02). Algunas veces los observadores revelan que los objetivos son difíciles de conseguir en una sesión, por su amplitud; p. ej., se declaran «demasiado amplios para valorarlos en una sola sesión. Sólo pueden evaluarse al final de todo el proceso» (W04).

3.4.2.2. Metodología

Nada más comenzar el análisis de contenido de las observaciones realizadas en los centros de la muestra, se perciben algunos términos que aparecen constantemente en las notas de campo tomadas por los observadores. Por un lado, términos como **“exposición”, “expositiva”, “exposición oral”, “explicaciones”, “aportando datos nuevos”, “clase expositiva”, “explicar”,** que hacen referencia sin duda -en su sentido más puro- a una metodología tradicional fundamentada en la transmisión oral de los conocimientos, centrada por tanto en el profesor. Éste es mejor cuando atrae más y durante más tiempo la atención de los estudiantes. El verbo es el instrumento por antonomasia y al alumno le corresponde la captación/comprensión y memorización posterior de lo explicado. Por otro lado, otra serie de términos (**“participativa”, “diálogo”, “debate”, “que ellos (los alumnos) hablen y manifiesten sus opiniones”, “debate-coloquio”, “recoge impresiones, repiten preguntas”, “participación”**), descriptores de una metodología participativa en la que el estudiante toma parte activa en el proceso, de forma que su intervención se hace crucial. Una metodología, por tanto, centrada en el estudiante.

Y es esta combinación de *información y diálogo, informar y debatir*, la que define la generalidad de las actuaciones de los profesores de la muestra. Pero entre ellos se notan ciertas especificidades que les distinguen y que describimos a continuación.

En relación con la transmisión de contenidos:

- en unos casos se hace apoyándose en algún medio (transparencias de la caja “Sida. SABER AYUDA” o construidas por el profesor, presentación y proyección del vídeo, esquemas en el encerado, serie de conceptos escritos en la pizarra, recortes de prensa, proyección de películas como “En el filo de la duda” o “Philadelphia”, algún texto); a veces a manera de “organizador previo”; en un caso concreto se comienza con un esquema en la pizarra que se sigue punto por punto, haciendo, después de la explicación de cada punto, aclaraciones y preguntas y, al final, aclaraciones generales y resumen;
- en otros casos la explicación viene asociada a medios y recursos utilizados con anterioridad (vídeo de la caja “Sida. SABER AYUDA”) o a otras explicaciones (clases de biología), conectando sus exposiciones con los conocimientos ya adquiridos en la asignatura, «a veces» o «en todo momento»; o simplemente utilizando el recuerdo de lo que ya conocen, por ejemplo, sobre el sistema inmunitario y los anticuerpos; otras veces, la información se produce a partir de la lectura previa y de comentarios de artículos contenidos en un “dossier” proporcionado a los estudiantes;
- otras veces aparecen mezclados explicación y debate o explicación y preguntas; como señala un observador, se producen «comentarios y diálogos basados en la previa proyección del vídeo», o, como describe otro, se utiliza una metodología expositiva para presentar a los estudiantes una serie de datos estadísticos, con apoyo de transparencias, y se continúa con otra participativa basada en el comentario de carteles de la caja “Sida. SABER AYUDA” o en la escenificación de un monólogo;
- otros profesores proporcionan la nueva información apoyándose en preguntas sobre el sida o repasando el vídeo proyectado en sesiones anteriores; así se muestran a los alumnos gráficas de infectados en todo el mundo y en España (en este caso por comunidades), diferenciando incluso rural de urbano, países desarrollados de en vías de desarrollo;
- unas veces las explicaciones van seguidas de preguntas, mientras que otras la información se intercala en preguntas solicitadas a los alumnos.

Las explicaciones son calificadas a menudo por los observadores con expresiones como «claras y precisas, de buen tono, hecho que da la sensación de que el material ofrecido en la caja es suficientemente claro, comprensible y rico», «sin tabús», «oral con 'feed back'», «de carácter cinematográfico», «claras y matizadas». Además, se hacen observaciones sobre las exposiciones de los profesores, tales como «carece de esquemas esclarecedores y no enfatiza lo importante (referencias geográficas sin mapas, falta de un guión general)», «mejor si hubiera pasado el vídeo hoy; contenido más en relación», «el profesor se presenta con un orden establecido de la sesión y lo sigue a pesar de las intervenciones sobre el tema de algunos alumnos durante la explicación inicial», «No tiene bien estructurado el tiempo. Dedicar más de la mitad de la clase a la prueba inicial, siendo imposible comentar en profundidad. Tampoco es posible pasar el otro material sobre la encuesta del centro de salud», «se nota no preparado», «explica con bastante precisión, aunque con pocos recursos comunicativos».

En cuanto a la utilización de técnicas participativas por parte de los estudiantes, también aparecen en las observaciones determinados matices. Así, en algún caso se nos dice que la metodología es expositiva y participativa e, inmediatamente después, se nos añade que se provoca la participación de los alumnos con tres fines diferentes o, si se quiere, para cumplir tres funciones distintas: una función *diagnóstica*, para ver lo que conocen y apoyarse en ello o partir de ahí para la realización posterior del proceso de enseñanza-aprendizaje; una función *motivadora*, por la que se busca estimular a los estudiantes mediante la pregunta y el diálogo/debate; una función, en fin, *evaluadora*, para conocer en todo momento la situación del estudiante y la marcha del proceso y obrar en consecuencia.

En este punto, deberíamos preguntarnos qué pretenden señalar los observadores con el uso de términos como "participación", "debate", "diálogo", "coloquio" o similares. De cualquier forma, creemos que todos intentan retratar una estrategia basada en la participación de los alumnos, para lo que la interrogación es una herramienta de primer orden.

La participación de los estudiantes se provoca mediante la utilización de un estímulo: desde el planteamiento de una serie de interrogantes, a veces interrumpida por la transmisión de informaciones, hasta la utilización del propio observador (antiguo catedrático de Ética de IB, convertido así en observador participante); desde la lectura y el comentario de artículos, hasta el comentario de uno o más carteles de la caja "Sida. SABER AYUDA"; desde la escenificación de un monólogo por una estudiante, hasta la conversión en actora de la propia profesora; desde un debate calificado por el observador como «sobre la marcha» (no se había previsto, por ejemplo, que los alumnos

ya habían visto el vídeo), hasta otro basado en carteles contruidos por los propios estudiantes o de la caja “Sida. SABER AYUDA”; desde la utilización de las transparencias de la caja, hasta el uso del vídeo contenido en la misma.

De entre los múltiples estímulos apuntados conviene destacar el uso variado de algunos de ellos. Así, mientras un observador habla de la representación de un monólogo por una estudiante, otro nos comenta que «la escenificación no es una estrategia metodológica muy habitual en esta profesora, pero los alumnos la aceptan sin problemas (...). El añadir la escenificación enriquece la sesión realizada» (W02). Esta profesora confiesa haber programado una hora de clase, basándose en la utilización de los materiales de la caja, dentro de lo que ella hace habitualmente. La escenificación es, pues, en este caso, un añadido, ya que su estrategia habitual supone la utilización de un material, generalmente un vídeo o un texto, como apoyo para dar información y provocar comentarios. Otra profesora sale de clase y vuelve a entrar diciendo que quiere comunicar algo importante; hace repaso de los últimos días y declara a continuación que es seropositiva, de forma que intenta introducir así a los alumnos en el tema y extraer «sus sentimientos más profundos, aquellos que ni ellos conocen. Trabaja la cuestión de la pena, la compasión, la aceptación» (W04); en pocas palabras, que hablen y manifiesten sus opiniones.

El vídeo es utilizado en general para provocar comentarios sobre el tema tras la visión total de la cinta, pero otras veces se proyecta por partes o bloques. En alguna ocasión se repasa el contenido entre la proyección y los comentarios.

En un caso concreto se señala la «no participación».

Además de todo lo señalado, los observadores describen las siguientes estrategias:

- En clases de dibujo, un trabajo individual consistente en la construcción de un mural referido a la problemática del sida, con intervención individualizada del profesor, quien transita por las mesas de trabajo en las que atiende a los alumnos, resuelve dudas, orienta la elaboración del mural, aporta ideas para los títulos de los trabajos, esboza dibujos, distribuye espacios... En otro caso, se realizan trabajos en equipo basados en ideas comentadas en sesiones anteriores; es un trabajo cooperativo en el que los alumnos discuten, ceden, sugieren, hasta esbozar la idea, en una relación «buena y distendida» con la profesora; una metodología «abierta y dinámica por naturaleza».

- En el caso de la profesora de música, la sesión se emplea en pasar la prueba inicial, pero la profesora propone para la próxima sesión (que no fue observada) canciones de K7 que hablen del sida, metodología ya utilizada anteriormente en el tema de las drogas y con la que los estudiantes se muestran de acuerdo.
- Composición libre comentando un cartel de la caja “Sida. SABER AYUDA” y exposición de los resultados con debate posterior. Es un trabajo calificado por el observador de «muy abierto, puede consistir en la redacción de una noticia, un informe, un comentario, etc. (...) Tomando como punto de partida un estímulo más o menos estructurado, se desencadena una reacción para luego, en el debate, consolidar, modificar actitudes, recopilar información, etc.» (W06). Este trabajo se realiza en rigurosos grupos de dos, «porque quiere que fluyan muchas ideas en poco tiempo».
- Exposición de trabajos confeccionados en casa. Tras cada intervención, se realizan preguntas con asignación de turno por el profesor, quien anima a sus estudiantes, «pero, bajo una actitud democrática y participativa, se traduce un cierto aire autoritario e impositivo» (W06).
- El profesor comienza con una serie de preguntas generales sobre el sida a los alumnos, solicitando sus impresiones. Posteriormente, en grupos de dos o tres alumnos, deben confeccionar una pregunta y una afirmación ética sobre el tema.

En la mayor parte de los casos se deja constancia de que la metodología ha sido aceptada por los estudiantes, si bien a veces se dice que sin discusión, o que es la metodología habitual, por lo que los estudiantes la tienen ya asumida.

3.4.2.3. Materiales utilizados

A continuación presentamos una matriz en la que se incluyen los materiales que los observadores han explicitado en sus observaciones de clase, distinguiendo centros y sesiones:

Tabla 69. Materiales que los observadores han citado en sus observaciones de clase

CENTRO	MATERIALES
W01	vídeo de la caja, transparencias de la caja, libros de la caja, libro de texto, pizarra, artículos de prensa, cuestionario final
W02	vídeo de la caja, fotocopias de documentos elaborados por el profesor, otros materiales (sin especificar), escenificación de la caja, vídeo del profesor usando los carteles de la caja, materiales propios para la construcción de un mural (ceras, cartulinas, revistas para colages, recortes de papel, pegamento)
W03	vídeo de la caja, libros de la caja, transparencias de la caja, pizarra, película en vídeo, carteles de la caja, diapositivas, escenificación de la caja, artículos de prensa proporcionados por el profesor
W04	dossier con fotocopias de transparencias, escenificación por la profesora, vídeo de la caja, cuestionario inicial, canciones de K7 sobre el sida, artículos de prensa de la caja
W05	vídeo de la caja, transparencias de la caja
W06	algunos materiales (sin especificar) para realización de trabajos en casa, los propios para confeccionar un cartel, libros de la caja y otros del profesor, carteles de la caja
W07	cuestionario inicial, vídeo de la caja, transparencias de la caja y otras confeccionadas por la profesora (en color), pizarra, cuestionario final, hoja para sugerencias
W08	cuestionario inicial, vídeo de la caja, pizarra, hoja con cuadro confeccionada por el profesor, película de vídeo, cuestionario final, transparencias de la caja y otras de la profesora; en dos sesiones no se mencionan materiales

La tabla siguiente presenta las frecuencias y porcentajes de uso de materiales, tanto de la caja "Sida. SABER AYUDA" como de otros proporcionados o confeccionados por los profesores y otros realizados por los propios estudiantes:

Tabla 70. Frecuencias y porcentajes de uso de materiales

Material	Frecuencia	%
Otros materiales	4	6'3
Recortes de prensa	3	4'7
Carteles	3	4'7
Libros	9	14'1
Pizarra	5	7'8
Escenificaciones	8	12'5
Transparencias	13	20'3
Videos	19	29'7

De todos los materiales utilizados por los profesores en sus respectivas clases, un 62,90 % han sido materiales pertenecientes a la caja "Sida. SABER AYUDA"; un 30,65 % han sido materiales aportados por el profesor o los propios estudiantes, incluyendo el uso del encerado y de los materiales apropiados para la confección de murales (ceras, pegamento, cartulina, material para colage, etc.); finalmente, no es posible conocer -por las descripciones de los observadores- la pertenencia o no a la caja "Sida. SABER AYUDA" de un 6,45 % de los materiales utilizados.

Como podemos observar en la tabla, los materiales más usados han sido el vídeo (esencialmente el de la caja "Sida. SABER AYUDA"), las transparencias (destacando igualmente las de la caja "Sida. SABER AYUDA"), los libros y las escenificaciones basadas en las propuestas en el cuadernillo de la caja.

En algunos casos, los materiales no han sido utilizados en la sesión observada, pero en ella se hacen referencias a los materiales utilizados en otras sesiones anteriores o que se van a usar en sesiones posteriores. Así, la profesora de música del W04 estimula a los alumnos para que aporten canciones de K7 sobre el sida. En un caso (W04), el observador advierte que se tenía previsto utilizar los recortes de prensa de la caja "Sida. SABER AYUDA", que luego no se utilizaron. Igual ocurre con una encuesta elaborada el año anterior en el Centro de Salud, de la que el profesor habla al principio de la clase, pero que no llega ni siquiera a repartirse entre los estudiantes por falta de tiempo.

Como puede apreciarse en la matriz, en nueve ocasiones se ha utilizado al menos parte de una sesión en rellenar el cuestionario inicial o el final. En más de un caso, el rellenado del cuestionario inicial ha ido seguido de la proyección del vídeo de la caja, dejándose para sesiones posteriores la aplicación

de lo proyectado. La mayor parte de las veces, el vídeo de la caja se ha proyectado por entero, pero en una ocasión (W05) el vídeo es visionado por bloques.

Además del vídeo de la caja, se han utilizado dos que contenían las películas «Philadelphia» y «En el filo de la duda» y un tercero, construido por el propio profesor (profesor de Plástica Visual, W02), en el que se mezcla el vídeo y los carteles de la caja. Como a este profesor le interesaba esencialmente el estudio de la imagen visual, compuso un vídeo a partir de un gran cartel compuesto por 30 de los 36 pequeños que forman parte del material de la caja; en él se destacan las imágenes que más interesaron al profesor, ampliándolas. Su duración fue de diecisiete minutos y «estaba organizado en la misma línea que ese tipo de vídeos modernos o de imágenes en blanco y negro con palabras que contrastan mucho (palabras blancas sobre fondo negro o viceversa), como, por ejemplo, el que se ha visto en televisión sobre 'Decidle no a la droga'» (W02).

En dos centros (W03 y W05), los observadores hacen sendas valoraciones. En un caso, el observador menciona que el pase del vídeo se produce dando «la sensación de velocidad», recomendando que se ralenticen algunas partes y que algunos dibujos se sustituyan por imágenes reales. Afirma, sin embargo, que el vídeo «capta la atención de los alumnos». En otro centro, se hace una valoración del vídeo: «les ha gustado».

En cuanto a las transparencias, en unos casos fueron utilizadas en parte y en otros totalmente. En un caso (W04) las transparencias referidas a artículos y a la situación mundial del sida se presentaron en forma de dossier fotocopiado, pues, según el profesor, «es más fácil trabajar así». En alguna ocasión (W07) se utilizan transparencias confeccionadas por el profesor (el observador refiere una en colores y otra cronológica); en otra (W08), la profesora comenta que las transparencias son poco didácticas para alumnos de 1º de BUP.

Debemos recordar aquí (lo hicimos constar al hablar de la metodología) la utilización de las propuestas teatrales de tres formas diferentes: un monólogo basado en las propuestas de la caja, representado por una estudiante; una escenificación de otra de las propuestas de la caja; y una representación de la profesora.

Los libros de la caja los utilizan generalmente los profesores para la preparación de sus exposiciones de clase.

Finalmente, en lo que hemos denominado «otros materiales» se incluyen fotocopias de documentos elaborados por el profesor, diapositivas, una encuesta elaborada por un centro de salud (no utilizada), las canciones de K7, una hoja con sugerencias y otra presentando un cuadro que pretende refor-

zar los valores de solidaridad y la aparición del voluntariado; además de los que específicamente mencionan los observadores como «otros materiales» o «se utilizan algunos materiales», sin especificar cuáles.

Particularmente hemos de destacar que, en el caso de W06, el observador apunta como observación general: «En tercero han trabajado con el vídeo, carteles y transparencias. El profesorado ha consultado los libros. En primero, vídeo, transparencias y juego de ordenador. No conocen propuestas teatrales, libros directamente, pósters, telemática». Curiosamente, ésta es la única vez en que los observadores mencionan la utilización del juego de ordenador.

En el caso de W08, de las impresiones recogidas de los tutores de 3º de BUP en la reunión del 23 de mayo, se recoge la afirmación de que todos utilizan el vídeo, las transparencias y la película «En el filo de la duda».

3.4.3. Dinámica de clase

Con el fin de describir de una manera sistemática la dinámica de las clases en todas las observaciones realizadas en las varias sesiones tenidas en los diferentes centros de la muestra, nos centraremos en los siguientes apartados:

3.4.3.1. Actividades de clase

Hemos encontrado tres grandes grupos en las descripciones que los observadores han realizado en las sesiones de clase a las que asistieron: por un lado, aquellos profesores que se centran en la dimensión científica del tema; por otro, los que tratan el tema desde una dimensión histórica; finalmente, aquéllos que se fijan en la repercusión social de la enfermedad.

Dentro del primer ámbito, el **científico**, hay profesores que simplemente explican a la clase el tema del sida, siguiendo una secuencia determinada. Por ejemplo, en W03, se establece «una secuencia de explicación para cada una de las enfermedades, con el siguiente desarrollo: sintomatología, origen, mecanismos de transmisión, períodos de especial virulencia y ubicación geográfica e histórica, tratamiento, reacción social, alguna relación o similitud con el sida y algunas anécdotas». En general se ha hecho referencia al sistema inmunitario (anticuerpos, antígenos, etc.), a las defensas de los organismos y a las infecciones.

En unos casos, para la explicación se siguen las transparencias de la caja «Sida. SABER AYUDA», solas (W07) o acompañadas de otras confeccionadas por los profesores; en otros, se utiliza algún esquema escrito previamente por el profesor en el encerado. Por ejemplo:

- «A. ¿Qué es el sida?
- B. El sida comparado con otras pandemias
- C. Las defensas y el sistema inmunitario
- D. El VIH
- E. Origen de la historia del sida
- F. Transmisión
- G. ¿Cómo se detecta?
- H. La enfermedad» (W08).

Si bien «utiliza transparencias de: sistema inmunitario, virus del sida, infección y las otras de recortes de prensa y distribución».

En un caso concreto, el profesor explicita su interés por mejorar la información que los alumnos poseen acerca del sida, llevando a cabo una contextualización de la cuestión, inscribiendo el sida en el campo más amplio de las enfermedades infecciosas, «es decir, en vez de profundizar sólo en el tema tiene interés en que sepan en torno al tema, en torno a las enfermedades infecciosas en general» (W02), que tengan claro qué es para ellos una enfermedad por infección, cómo se combate, cómo se transmite, etc.

Los profesores de Historia del centro W06, en sus sesiones respectivas, tratan el tema desde una **perspectiva histórica**. El primero dedica la clase a la exposición por parte de los alumnos de los trabajos que, acerca de las diversas epidemias, han realizado previamente y a responder a las preguntas que dicha exposición provoca. El segundo realiza una clase, calificada por el observador de expositiva, con un esquema en la pizarra acerca del «estudio y dimensión histórica de algunas epidemias» (W06). La exposición se completa con «aclaraciones y un pequeño resumen. Debate acerca de lo tratado».

El tercer ámbito, el de la **repercusión social**, ha sido el más ampliamente tratado, pues a él han estado dedicadas veintiuna de las sesiones observadas. Las acciones de los profesores van encaminadas a que los estudiantes conozcan mejor el tema y su repercusión social, «que los alumnos estén más informados; y en el aspecto social, que es el que más me interesa» (W02), que los alumnos conozcan las «vías de transmisión y las actitudes y predisposiciones ante el sida» (W04); porque los estudiantes hacen preguntas sobre la transmisión y la detección: «aparecen más cuestiones sobre la transmisión y cómo saber si están o no contagiados» (W04). Se centran también los profesores en el «refuerzo de los valores de solidaridad y en la aparición del voluntariado» (W08) y se habla de los «aspectos éticos del tema y también se abordó la problemática de la prevención (preservativos)» (W08).

Es importante resaltar que, en algunos casos, se pone de relieve la relación teoría/realidad. Así, en el centro W01, se comienza «viendo el grado de incidencia (de enfermos de sida que los alumnos conocieran directa o indi-

rectamente). Si están o no integrados en sus comunidades locales» y se pone de relieve el mayor rechazo que reciben estos enfermos en los pueblos, porque «en las ciudades es más fácil pasar desapercibidos, pero en los pueblos todo el mundo se conoce, todo el mundo se controla, controla a otra gente» (grabación de W01); un alumno termina diciendo: «hemos hablado mucho de esto, pero ¿qué pasaría si un compañero nuestro, sin ocultarlo, fuera portador del virus? A ver si todos actuábamos como estamos diciendo» (grabación de W01). Así lo hace constar igualmente otro observador cuando afirma: «La única duda que se plantea es, en el tema de las actitudes y valores, la posible inadecuación o disonancia entre los conocimientos teóricos y su puesta en práctica cotidiana» (W08).

El impacto que produce en los estudiantes la cuestión preventiva se manifiesta en las dos clases en las que se confeccionan murales. En una, en la que el profesor solicita que el tema sea tratado desde los más diversos puntos de vista, «desde el folclórico hasta el científico, recordando los mensajes y ejemplos de carteles que vieron en el vídeo», la observadora comenta que «se han quedado en el aspecto preventivo, es decir, en el preservativo y la jeringuilla» (W02). En la otra, el observador advierte: «En todos los equipos femeninos, en su cartel, aparece un preservativo» (W06). Sin embargo, la importancia que tiene una buena información es destacada en algunos casos. Un ejemplo lo encontramos en un tríptico confeccionado por un grupo de estudiantes (W06); en él aparece la frase «EN CLASE TAMBIÉN SE PUEDE (palabra tachada) DEBE HABLAR DE... LA VIDA», un horario escolar en el que se incluye Educación Sexual con la frase «No dejes que sea una asignatura pendiente toda tu vida» y una leyenda al respecto.

3.4.3.2 Adecuación didáctica del Programa

En este contexto de la actividad práctica desarrollada en las aulas de clase, las declaraciones que los observadores realizan en relación con la «adecuación didáctica del Programa» pueden sugerir una falta de acuerdo en los observadores sobre cómo se ha de entender tal expresión, pues mientras unos se refieren al conocimiento del Programa por parte de los estudiantes, otros creen que «en la medida en que no se utilizan específicamente los materiales del Programa, no cabe referirse en esta clase específicamente a su adecuación o no» (W01). Recogiendo todas las referencias hechas por los observadores, destacamos lo siguiente: unas se refieren a la falta de conocimiento del Programa por parte de los estudiantes: «No creo que los alumnos conozcan el Programa, ni cómo se aplicará a lo largo de las distintas sesiones» (W04). Otras,

a que la falta de adecuación didáctica ha producido determinadas dificultades a profesores y alumnos: «Los alumnos ya conocen, poco más o menos, el plan general de trabajo. El vídeo ha sido el eje junto a las gráficas, con las que tanto el profesor como los alumnos tienen dificultades» (W04).

Pero las expresiones más generales son alusiones directas a la adecuación del Programa. Unas veces, los observadores afirman simplemente que la adecuación existe: «Los alumnos aceptan el diseño de aplicación del Programa elaborado por el/los profesores» (W03). En otras ocasiones, el observador añade el porqué, como cuando se dice «los alumnos aceptan el diseño de aplicación del Programa elaborado por el/los profesor/es, ya que, como hemos comentado anteriormente, parecen estar habituados a esta forma de trabajo» (W02); o cuando se afirma «...pero en la medida en que se han utilizado en clases anteriores, y ésta es un resumen de las anteriores, parece que han sido adecuados el vídeo y el libro 'Conocimiento ético-social y sida', así como los carteles empleados en clases anteriores» (W01).

De cualquier manera, pensamos que puede ser indicativo de la adecuación el interés mostrado por los estudiantes, tanto por el tema como por los materiales. La mayor parte de los observadores mencionan el interés de los alumnos por el tema del sida, interés que se expresa a veces en grado superlativo: «...están muy interesados» (W02), «ha despertado mucho interés» (W04), «el interés es alto» (W06). Otras veces indican un interés relativo que se detecta en expresiones tales como «en mayor o menor medida» (W03), «en general, interés por el tema» (W04), «hoy parece haber dos grupos no interesados en el tema» (W04); incluso explicitando la causa: «Interés relativo de los alumnos, muy condicionado por la propuesta didáctica que se ha diseñado» (W05). Otras veces el interés por el tema es sólo parcial: «el interés gira sobre formas de transmisión y síntomas para su reconocimiento» (W04), «interés en si se pueden comprar pruebas de detección del sida en la farmacia y hacérselas uno mismo» (W07), «la parte que suscitó más preguntas es la relativa a mecanismos de defensa» (W08).

El interés por los materiales se expresa a veces de forma genérica: «Interés por algunos materiales» (W02), «el material ha causado curiosidad» (W04), «los alumnos sí manifiestan interés por los materiales» (W06). Aparece específicamente mencionado el interés por el vídeo, la escenificación, las diapositivas, los artículos de prensa, los carteles, el dossier proporcionado por un profesor, las gráficas y el juego. En alguna ocasión se destaca el poco aprovechamiento del interés despertado: «respecto al otro material, muestran curiosidad al principio e interés en el momento de trabajarlo participando con comentarios, pero falta tiempo para analizarlo en profundidad» (W04).

3.4.3.3. Clima del aula

En general, el clima de las aulas se describe como «bueno», «distendido», «informal», «de confianza», «natural», «de mucha confianza, «casi familiar», «distendido a la vez que nervioso y exaltado», «se da una corriente de mutua atracción y un ambiente muy distendido. Se tienen confianza y el trato es personalizado. El trato es de ‘tú’ y por el nombre propio» (W06), «buen ambiente general» y, en un caso concreto, como «ambiente inicial aceptable» (W07). A ello contribuye el que las relaciones profesor-alumnos sean también positivas, pues los observadores las describen como «empáticas» -facilitadas en un caso por el hecho de que los alumnos estén sentados en círculo en torno al profesor (W01)-, «cordiales» y, en general, «buenas»: «Las relaciones profesor/alumnos son buenas. El trato es próximo, con cierto calor afectivo y personalizado» (W06). A veces se genera un clima de alboroto y ruido, debido al tipo de actividad (confección de murales): «Están continuamente levantándose, sentándose, tienen bastante libertad de movimiento y es normal, pero en ningún momento podemos pensar que la clase no la controla el profesor. Lo que sí se percibe es una relación muy cordial entre profesor y alumnos» (W02).

Pero no sólo las indicaciones que los observadores hacen directamente acerca del clima del aula observada son indicadoras del ambiente que en ella se respira. A su descripción coadyuvan los niveles de participación y de atención de los estudiantes. En relación con la participación, se presentan -como era de esperar- las tres posibles posturas: clases en que la participación es grande, otras en las que la participación es sólo relativa y otras finalmente en las que no se da la participación de los estudiantes o se da en grado mínimo (se diría que casi obligada).

En las situaciones en que la **participación** es más **activa**, se notan determinadas variantes. Así, en unos casos, se produce un diálogo/debate inmediatamente después de producirse un estímulo, que generalmente es algún material de la caja “Sida. SABER AYUDA” (transparencias, viñetas, pero principalmente el vídeo). Son situaciones en que los estudiantes preguntan y comentan respuestas del profesor y de los propios compañeros, estableciéndose así «una dinámica de trabajo que implica la participación activa de los alumnos: preguntas del profesor, atención a las explicaciones, colaboración en las tareas encomendadas, etc.» (W02); o en las que se produce un diálogo distendido, «los alumnos preguntan abiertamente, comentan las respuestas dadas por el profesor y los otros compañeros y sugieren alternativas a los aspectos problemáticos que van apareciendo» (W02). También se señala que «durante el espacio dedicado al comentario de los carteles, se ha establecido un diálogo

sobre la claridad de los mensajes» (W03). En algún caso cuesta iniciar el debate tras la visión del vídeo, aunque «los alumnos están informados por programas de televisión, de revistas, etc. y van comentando y aportando al resto de compañeros las informaciones» (W04).

En otros casos, la participación viene expresada por series de preguntas formuladas por el profesor. Así sucede en el caso en que el profesor explica apoyándose en un guión; tras la exposición de cada punto, posibilita que se pidan aclaraciones y los alumnos formulan preguntas. Algún observador advierte, sin embargo, un clima «con buen tono de participación» (W06).

En un caso (W04), la participación de los estudiantes se produce alternando con tiempos de escasa o nula participación. Así, el observador apunta que «los alumnos participan en el debate», «durante la sesión hay muchos comentarios entre ellos»..., pero también «hoy les cuesta más participar» o «los alumnos se aburren ante explicaciones demasiado largas», y apunta que hablan más en aquellas situaciones en que el debate se centra en las situaciones de contagio.

En otras ocasiones (W02, W06), los estudiantes se encuentran comprometidos en la dinámica de trabajo (la realización de un cartel en una clase de Plástica Visual o en otra de Dibujo), de forma que la participación es generalizada a lo largo de toda la sesión y así, los estudiantes se levantan, consultan con el profesor (que camina por entre las mesas) o con otros estudiantes, intercambian materiales, o trabajan de forma cooperativa, discutiendo, sugiriendo, hasta esbozar la idea, de manera que «la dinámica alumno-alumno y alumnos-profesor es fluida, espontánea y productiva» (W06). En otra (W06), en la que deben exponer los resultados de sus trabajos de casa, el observador califica la participación de «buena», aunque «algo desordenada y centrada en los puntos del esquema que deben llenar»; esto se da como consecuencia de haber un profesor directivo, que «marca el orden de la exposición, qué personas intervienen (...) y qué persona debe contestar a las preguntas que hay después de cada intervención»; porque «el profesor anima y señala, pero, bajo una actitud democrática y participativa, se trasluce un cierto aire autoritario e impositivo. Los trata de Vd., siempre replica y termina el último por opinar».

A diferencia de los anteriores, se produce en otros casos una clase participativa en su totalidad, cuando domina «una dinámica participativa entre profesor y alumnos, antes de la explicación-diálogo sobre lo que saben/conocen del tema o en el desarrollo, sobre si lo van entendiendo o lo conocen, o para motivarles en lo que se va a explicar a continuación» (W01); o cuando los alumnos participan tan activamente que se produce una integración total de los estudiantes en la dinámica de la clase, tras lo cual «la profesora deja de intervenir, porque los alumnos siguen el debate por sí mismos»; hasta tal punto

se implican que «al final, cuando se hace una especie de valoración conjunta, los alumnos siguen hablando del tema» (W04). A veces el observador declara simplemente, en comparación con sesiones anteriores, que «los alumnos trabajan más relajadamente y con mayor interacción entre ellos y con el profesor» (W05) o que «la participación es buena. Cuando tienen dudas sobre el tema encomendado (una composición libre), preguntan» (W06).

En otras ocasiones, la **participación** es sólo **relativa**; así lo declara a veces explícitamente el observador correspondiente: «Se ha intentado una dinámica participativa entre profesor y alumnos, no siempre conseguida» (W01); «(La intervención de la profesora) era solicitada mediante preguntas por los alumnos, sin requerimiento previo; (...) pero sólo un grupo ha hecho preguntas» (W03); «La participación es relativa» (W04); «(El profesor) les hace preguntas (...). Los alumnos hablan poco (...). Relativa dinámica profesor-alumnos (...). Se da cierta dinámica participativa, pero no muy fluida» (W05); «Después ya hubo una mayor fluidez, pero no excesiva. Más que debate entre los alumnos eran preguntas dirigidas al profesor» (W03).

Esta relatividad se deduce otras veces de la propia dinámica de la clase - «La profesora empieza planteándoles si hay alguna pregunta (...). Continúa preguntándoles (...). Escribe en la pizarra y les va preguntando continuamente» (W07)- o de su descripción: «De entrada les plantea que le digan las cosas del sida que les preocupan o les llegan, sus impresiones. Les interroga sobre el tema. Se hace el silencio. (Personaliza entonces las preguntas). Una vez hecho esto (la explicación) les dice que si hay alguna pregunta que hacer. Se hace el silencio» (W08); «(la profesora explica) admitiéndose preguntas para clarificar el concepto» (W08). En algunos casos el observador advierte que «la dinámica no estaba del todo clara», porque no cree que el profesor «tuviera la clase excesivamente preparada»; sin embargo, los alumnos «comentan entre ellos y hacen preguntas al profesor» (W04).

En otros casos, finalmente, la **falta de participación** es manifiesta: «los alumnos no se han callado en todo el tiempo que ha transcurrido hasta ahora (...). Les dice que si quieren hacer alguna pregunta: no (...). Se ha relajado otra vez la clase y empieza a haber más murmullos» (W07). A veces, bien sea por la metodología usada (la exposición) o «por la falta de participación de los alumnos durante el tiempo dedicado a hacer preguntas o comentarios, no se ha establecido ningún intercambio entre profesor y alumnos». En un caso se señala: «como consecuencia principalmente de la metodología establecida no se ha producido una dinámica participativa». Y en otro: «no obstante, no han participado de forma activa; no han realizado ningún tipo de comentario ni pregunta» (W03). Y ello, a veces, porque «la verdad es que no hay -por parte del profesor- cuestiones que provoquen el debate» (W04).

La no participación está justificada en aquellos casos en que la sesión de clase está dedicada a responder al cuestionario y/o a visionar el vídeo, lo que a veces provoca que se posponga el debate: «el visionado del vídeo acaba a las 15 h 40 min. No da tiempo para más. Mañana se plantearán las dudas que les han surgido» (W08).

En cuanto a la atención, las referencias de los observadores son realmente positivas, indicando que el nivel de atención es, en general, bueno y la actitud hacia el tema, muy positiva; así se desprende de afirmaciones como «en general, se presta atención a las explicaciones y comentarios, aunque es más difícil escuchar a los compañeros que al profesor» (W04) o «se nota que es el director. Los alumnos están relajados, muy atentos y convencidos de que aquello va en serio. En el fondo, les gusta que las cosas vayan así. Enrique es un buen 'paisano'» (W06).

3.4.3.4. Transferencia de los contenidos del Programa

Finalmente, hemos de citar algunas referencias que se hacen -directa o indirectamente- a una posible transferencia de los contenidos del Programa, si bien pensamos que tal transferencia debería de evaluarse más adelante.

En unas ocasiones, los observadores se refieren a la transferencia de los contenidos del Programa al mundo real de los estudiantes. Así lo encontramos en W02: «Uno de los objetivos que pretende desarrollar esta profesora, debido a la materia que imparte, es la reflexión sobre los hechos reales de los alumnos. Por tanto, se observa una cierta transferencia de la problemática expuesta en el vídeo a la problemática real de la vida de los alumnos». En otros casos «pueden trasladar algunos contenidos a las asignaturas respectivas» (W05). Alguna vez (W06), el observador se refiere al interés de los alumnos «por la transferencia de los contenidos del Programa» (W06).

4. CONCLUSIONES _____

4.1. RESULTADOS GENERALES

4.1.1. Resultados referentes a la valoración que hace el profesorado

1. El profesorado tiene una información previa sobre el sida que, en general, no presenta ningún rasgo especial respecto a la información con que cuenta la población de un nivel de estudios medio o medio-alto. Sus fuentes de información son los medios de comunicación y se posicionan siguiendo las visiones más correctas que éstos dan sobre el síndrome.
2. El profesorado manifiesta tener actitudes, en general, de tolerancia, comprensión e incluso solidaridad con los afectados, aunque estas actitudes se enmarcan en un sentimiento de lejanía práctica del problema.
3. Inicialmente, el 94 % del profesorado muestra un interés por el tema, considerándolo una cuestión relevante para ser tratada en el ámbito escolar (80 %). Las razones de este interés por abordarlo en el marco escolar son tanto ideológicas y de opción personal, como de inquietud profesional. Por el contrario, no se le otorga una excesiva importancia a que una actividad educativa de este tipo parezca ser coherente con la reforma educativa en curso. Al final de la aplicación se detecta un claro refuerzo de la opinión inicial sobre la conveniencia de tratar este tipo de cuestiones en el marco escolar.
4. La mayoría del profesorado cree que debe tratarse el tema de forma interdisciplinaria, aunque casi nadie tiene experiencia en cómo hacerlo. Por otra parte, no queda clara en las conclusiones de la presente investigación, la concepción que cada uno de los profesores encuestados y observados tiene de "lo interdisciplinario". Todos los datos apuntan a la inexistencia de un consenso sobre las características y rasgos del mencionado concepto didáctico.

5. Una vez aplicado el Programa, la gran mayoría del profesorado ha valorado positivamente la experiencia en la medida en que el uso del Programa "Sida. SABER AYUDA" consigue, según ellos, crear conciencia en el alumnado, motivarlo y formarlo. En lo metodológico, opinan que el material proporciona pautas y líneas de acción, facilita la actividad (sobre todo los debates) y propicia y estimula la coordinación entre los profesores, independientemente de lo que cada uno de ellos entienda por coordinación.
6. El Programa, opina el profesorado, le ha servido, también, para avanzar profesionalmente, sobre todo porque ha ayudado a incorporar nuevos conocimientos y porque ha obligado a plantearse un trabajo conjunto.
7. Como tendencia general puede señalarse que la preparación de la aplicación didáctica supuso, en mayor o menor grado, un cierto esfuerzo de coordinación y preparación conjunta (el deseo de trabajar de forma interdisciplinaria). Esta coordinación, técnicamente se hizo de manera deficiente o poco adecuada: no se realizaron de manera sistemática las suficientes reuniones de planificación; en la mayoría de los centros estudiados, no se elaboraron documentos de programación, ni se plantearon demasiadas actividades didácticas conjuntas; y, sobre todo, no se confeccionaron ni planearon dispositivos de evaluación.
8. Pese a lo dicho en el punto anterior, en pocos casos (dos) sí que se programaron las sesiones de clase de manera conjunta entre diversas áreas y en un caso, integrándolas plenamente en los diseños curriculares del presente curso académico. De cualquier modo, en todos los centros estudiados, los distintos seminarios participantes realizaron las sesiones de clase de manera coordinada en el tiempo, factor que no deja de ser novedoso y digno de ser considerado. En la mayoría, se intentó unificar el "mensaje" y delimitar los contenidos de la temática para cada una de las asignaturas.
9. La valoración de cada uno de los materiales del Programa fue muy alta, si bien es cierto que no fue valorado cada uno de ellos por el mismo número de sujetos encuestados. Fueron mejor valorados los que más se emplearon: los libros, el vídeo y las transparencias. El resto sólo fue valorado en los casos en que se empleó de manera significativa (guiones, carteles). No se consideró demasiado el juego

informático y nada el boletín telemático, ya que fueron poco o nada empleados.

10. Se produjo, en muchos casos, una cierta apropiación de los materiales por parte del profesorado y, en un centro, no se comunicó al alumnado que todos los recursos formaban parte de una caja y de un programa educativo propuesto por una determinada fundación.
11. La valoración global del programa (planteamiento, materiales, dinámica que promueve, etc.) fue muy alta para este tipo de propuestas no enmarcadas en una frontera disciplinaria (8'21 puntos de media sobre 10). Las mujeres lo han puntuado mejor (en torno a 9 puntos) que los varones de los centros públicos. Fue mejor valorado por el profesorado de los centros privados que por el de los públicos.
12. El profesorado consideró que el programa era relativamente fácil de aplicar. Resaltó como virtudes la gran motivación que provocaba en el alumnado, el tratamiento del contenido, la facilidad de aplicación en las clases de los materiales y de implicación del centro. Encontró más dificultades en la adecuación del material a los diversos niveles, la evaluación y la planificación coordinada de las clases.
13. Los aspectos que más valoró del Programa fueron, por este orden: su interés social, la utilidad de los materiales, el enfoque ético-social, el interés pedagógico, el enfoque histórico-cultural y el carácter interdisciplinario. Es de destacar como uno de los aspectos más valorado la transferencia de conocimientos a la vida cotidiana. Cerca del 90 % pensaba que el Programa lograba incorporar contenidos relevantes y útiles a la asignatura que impartía.
14. Se detectaron algunas incoherencias entre el pensamiento y la acción del profesorado, sobre todo entre el enfoque didáctico, que casi parecía totalmente homogéneo en el pensamiento del profesorado, y la práctica concreta que posteriormente se realizó.

4.1.2. Resultados respecto al aprendizaje de los alumnos

15. La aplicación del Programa sirvió para ampliar la visión del alumnado respecto a la enfermedad y sus corolarios. Es cierto que casi todos los

- alumnos de estas edades ya habían oído hablar del síndrome, sobre todo en la televisión y “en la calle” (95 %) y la mitad, también, en su casa o en el centro docente.
16. En los casos en que el tema había sido tratado anteriormente en el marco escolar, el tratamiento había sido poco intenso y extenso. En realidad, algo menos del 50 % había escuchado alguna charla o referencias al tema en algunas clases (Ciencias, Religión y Ética). Tan sólo un porcentaje muy escaso lo habían trabajado de manera específica en el aula y, en estos casos, sin demasiada intensidad.
 17. A través del Programa, fueron tratados y posteriormente fueron considerados por los alumnos nuevos aspectos del fenómeno sida (aspectos históricos, éticos, sociales, geográficos, comunicativos, etc.), que no se suelen abordar en la mayoría de la información que ellos perciben que les llega a través de los medios de comunicación.
 18. Se incorporaron algunos conocimientos, generalmente desconocidos a estas edades, sobre: el síndrome y sus causas, sus consecuencias en el cuerpo humano, la geografía de las enfermedades infecciosas, procedimientos de prevención, el tratamiento, etc. En cualquier caso, se detectó que el alumnado ya tenía, antes de trabajar con el Programa “Sida. SABER AYUDA”, conocimientos generales sobre el sida y los mecanismos de contagio. El resultado de la aplicación didáctica vino a reforzar, clarificar y ampliar en parte lo ya sabido. Como ejemplo de lo dicho puede citarse que, de un 52 % del alumnado que conocía con una cierta corrección las causas del sida, al final de la experiencia se pasó a más del 95 %.
 19. Si inicialmente una mayoría del alumnado expresaba actitudes tolerantes y solidarias con los afectados por el síndrome, al final de la aplicación estas actitudes eran prácticamente unánimes: en el 80 % de los centros estudiados se citaron y propusieron estrategias de movilización social para atender y ayudar a los infectados.
 20. Con la aplicación del Programa no se consiguió plenamente transmitir la visión del problema de las enfermedades infecciosas a nivel general, lo que hubiera supuesto una determinada visión planetaria de la solidaridad, en la que los países del Tercer Mundo serían los más necesitados de ayuda. Una inmensa mayoría del alumnado llegó a

saber que África es, con mucho, el continente más afectado por el sida y que los enfermos no tienen en esta zona ningún tipo de protección ni de atención sanitaria. La percepción emocional del problema se centró en la realidad más cercana (los afectados que viven en nuestro entorno social y cultural). En relación con los afectados de nuestra sociedad, el 98 % de los alumnos opinó que debería crearse un espacio solidario y afectuoso con los que sufren las consecuencias del síndrome.

21. Los alumnos de 3º de BUP adquirieron más conocimientos, especialmente de carácter científico, que los alumnos más jóvenes de 1º de BUP y 3º de ESO. Las alumnas mostraron mayor interés, mejor disposición y una información más consolidada e integrada que sus compañeros (los chicos), sobre todo en lo referente al conocimiento de las medidas preventivas, y a las actitudes y estrategias de solidaridad y comprensión hacia los enfermos.
22. Ciertos tópicos (grupos de riesgo, culpabilización de conductas, confusión entre opción de vida y causa de la enfermedad, etc.) no fueron superados con porcentajes significativos. Incluso en un centro se produjo una ligera regresión al incrementarse el porcentaje de alumnos que expresaban errores tópicos. En otros centros, pocos, se produjo, por el contrario, un claro avance en estas cuestiones.
23. El alumnado valoró positivamente los materiales del Programa. Al igual que el profesorado, puntuó más positivamente los materiales que más había usado, en especial el vídeo. El juego informático fue poco usado y por lo tanto menos valorado, pese a que, con frecuencia, se solicitó al profesorado su utilización. Los escasos alumnos que pudieron jugar con el programa informático lo valoraron como el mejor elemento de la caja.

4.1.3. Resultados respecto a la dinámica general del Programa

24. El Programa ha permitido una gran versatilidad y estilos de aplicación diferentes. Se ha detectado que se dan diversas estrategias de aplicación didáctica y de orientación educativa (preventiva, formación humana, transmisión de conocimientos científicos y culturales, etc.), que han variado en función de la adscripción del profesorado participante y de sus ideas y conocimientos previos a la recepción del Programa.

25. La capacidad de incrementar los conocimientos y de generar participación y movilización en el alumnado, parece estar en relación directa con el tipo de estrategias didácticas empleadas por el profesorado. Así mismo, parece haber una relación entre la eficacia del Programa y la mayor o menor participación en equipo de profesores de las distintas áreas curriculares. En cualquier caso, incluso empleando los mismos materiales del Programa, el nivel de aprendizajes y de participación venía dado por la intensidad y la mayor sofisticación didáctica diseñada por el profesorado respectivo.
26. Las diferencias de aplicación en los diversos centros no son significativas ni por su ubicación (rural, urbana, zona de servicios, etc.), ni por el tipo de titularidad (público o privado), sino por la tradición pedagógica del centro, el modo en que fue introducido y conocido el Programa y la existencia o no de algunos profesores previamente concienciados por cuestiones de esta naturaleza.
27. Todos los instrumentos utilizados en la evaluación de “Sida. SABER AYUDA” apuntan a que el Programa ha servido, como mínimo, de catalizador para la generación de un proceso de incorporación de una problemática social a la cotidianeidad de las aulas. Dicho de otro modo, la aceptación del Programa ha creado la necesidad de situar este tipo de conocimientos en un contexto curricular, de generar dinámicas de coordinación entre áreas y de lanzar una propuesta educativa que rompa la monotonía y la parcelación de las asignaturas.
28. La aplicación del Programa ha supuesto, en algunos centros, una primera experiencia, más o menos intensa, de planteamiento multidisciplinario de una determinada temática. En cualquier caso, el hecho del planteamiento no supone, necesariamente, una adecuada y exitosa aplicación de este tipo de orientación.
29. En la valoración de la experiencia se produce un alto grado de satisfacción del profesorado que no se corresponde con la calidad de los aprendizajes obtenidos por sus alumnos. En los pocos casos en los que la aplicación ha sido muy reducida, con la participación de pocos profesores y con estrategias didácticas poco participativas, se produce, curiosamente, una buena percepción del profesorado participante del Programa, a pesar de que el nivel de aprendizajes de los alumnos es bajo e incluso (como se ha dicho anteriormente para un sólo caso) se

da una cierta regresión en algún aspecto de los abordados. Por lo tanto, la imagen que generan de sí mismos los profesores es relativamente independiente de la calidad de los aprendizajes y viene condicionada por el buen clima del aula que, en general, se dio en todos los centros estudiados.

30. Respecto a los progresos en conocimientos y actitudes que, de manera muy general, pueden vincularse a la labor del profesorado que ha aplicado el Programa, puede afirmarse que el resultado es positivo o muy positivo en los siguientes aspectos:

- La incorporación de nuevos conocimientos sobre el tema de las enfermedades infecciosas y en especial sobre el fenómeno sida, tanto para el profesorado como para el alumnado.
- La mejora de actitudes respecto al problema y la generación de estímulos y propuestas de movilización social para ayuda de los afectados (profesores y alumnos).
- Las repercusiones en la preparación del alumnado (es fácil pensar que también en el profesorado), respecto al conocimiento de las vías de contagio y de las consecuentes conductas y prácticas preventivas.
- La valoración positiva (de profesores y alumnos) del tratamiento de un problema social de primer orden, en el marco de la actividad académica normal y dentro de los ámbitos disciplinarios.
- La transferencia de conocimientos y actitudes, fundadas en el razonamiento y aplicación de conocimientos científicos y culturales, al mundo cotidiano de la calle (vertebrado a partir de los medios de comunicación), lo que supone una iniciación al procesamiento de mensajes e informaciones desde una posición de mayor rigor de lo que es habitual en este tipo de temas.

31. Existe una mejor receptividad y disposición del alumnado que del profesorado hacia el uso de los materiales informáticos de la caja y, en general, de las nuevas tecnologías.

32. Por último, considerando que el material del Programa es fundamentalmente un recurso didáctico, debe señalarse que su utilización puede producir, directa o indirectamente, varios efectos beneficiosos para la dinámica educativa. Estos efectos pueden situarse en tres ámbitos distintos:

- En los programas de formación del profesorado, en la medida que

crea un espacio de reflexión sobre la propia práctica y estimula al profesorado a encontrar e incorporar nuevos modos de hacer y plantear contenidos educativos.

- En los programas de innovación educativa, en la medida que incluye la posibilidad de incorporar nuevas técnicas y procedimientos didácticos y abre la puerta a la incorporación de estrategias interdisciplinarias.
- En la renovación de los contenidos curriculares, integrando de manera eficaz los referidos a las actitudes (formación cívica y humana) con los de carácter científico y cultural.

4.2. CONSIDERACIONES Y RECOMENDACIONES PARA EL FUTURO DESARROLLO DEL PROGRAMA

1. Dadas las características del programa, debería procurarse que la introducción de la caja estuviera lo más desvinculada posible de los denominados programas de “educación para la salud” o similares que funcionan en determinadas comunidades. Es conveniente que los mediadores entre el Programa y los centros sean asesores de cuerpos de educación secundaria pertenecientes a las áreas tratadas en “Sida. SABER AYUDA.”
2. Cuando el Programa ha entrado en el centro docente de la mano de una sola área curricular y dado el sentido patrimonial que ya se ha citado en las conclusiones, se produce una excesiva visión monodisciplinaria de la cuestión. Ante esta posibilidad que, sin ser del todo negativa no optimiza todas las posibilidades del Programa, debería procurarse que la caja fuera introducida de forma conjunta por un mínimo de dos profesores pertenecientes a dos áreas curriculares distintas.
3. No es posible en ningún programa de carácter innovador como el que consideramos, introducir prisas y querer obtener resultados totalmente exitosos a corto plazo. Por ello debe recomendarse que la progresiva potenciación del Programa venga dominada, no tanto por la presión de la propia Fundación o de las administraciones educativas, sino por el lento pero seguro crecimiento de “adhesiones” del profesorado de los diferentes centros docentes. Ello supone establecer mecanismos de comunicación e intercambio de información y

dar a conocer las aplicaciones que se consideren más interesantes y pedagógicamente más completas.

4. Debe insistirse y resaltarse el mensaje de que la caja “Sida. SABER AYUDA” es un instrumento (un recurso didáctico) que tan sólo cobra valor y eficacia en manos del profesorado que lo integre, interprete y utilice de acuerdo con su propio criterio y orientación didáctica.
5. Pese al poco uso de la informática y la telemática, es conveniente insistir y resaltar sus posibilidades educativas. Se trata de una apuesta de presente para el alumnado y de necesario e inevitable futuro próximo para el profesorado. Por ello, más que relegar este tipo de recursos, conviene potenciarlos.
6. Por ser menos tratados en todos los casos que se han analizado, parece conveniente resaltar ante el profesorado dos aspectos del problema: el sida como fenómeno de comunicación de masas, analizando los mecanismos de creación de mensajes e imágenes sociales del problema; la visión mundial del problema, situando la realidad de los países occidentales en el contexto muchísimo más dramático que supone el sida en África y, últimamente, en Asia.
7. Conviene analizar la adaptabilidad de los materiales a las diversas edades y, por lo tanto, a los distintos cursos o ciclos académicos, con el fin de ofrecer una lista de objetivos educativos más concretos que puedan ser considerados como mínimos para cada nivel educativo. Podría plantearse la posibilidad de diseñar algunas propuestas de aplicación que sintetizaran las que se consideren más interesantes. En el caso de Cataluña, dado su original sistema curricular, podría proponerse la edición de algún crédito variable o de síntesis.

5. BIBLOGRAFÍA CITADA

- EISNER, E. W.: *The art of educational evaluation. A personal view*. Londres. The Flamer Press. 1985.
- HABERMAS, J.: *Teoría de la acción comunicativa. Complementos y estudios previos*. Madrid. Cátedra. 1989.
- HAMILTON et al. (ED.). *Beyond the numbers game: A Reader in Educational Evaluation*. Londres. McMillan. 1972.
- FERRERES, V. et al.: *La problemática del diseño en la investigación cualitativa en centros educativos*. Actas II C.I.O.E. GID. Sevilla. 1992 .
- LECOMPTE, M. D.: *Un matrimonio conveniente: Diseño de investigación cualitativa y estándares para la evaluación de programas*. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, Vol.1, nº 1, pp. 6, 7 y 8 en soporte Internet. 1995.
- LÓPEZ DEL AMO, I.: "Sida. SABER AYUDA". *Descripción de resultados del tratamiento estadístico del cuestionario para el profesorado*. Barcelona. Septiembre de 1995 (versión mecanografiada).
- NORRIS, N.: *Understanding Educational Evaluation*. Londres. Kogan Page Ltd., pp. 98 y ss. 1990.
- MCCARTHY, H.: *La teoría crítica de Jürgen Habermas*. Madrid. Tecnos. 1987.
- PRATS, J. (dir.): *Evaluación de la aplicación previa a la generalización del Programa "Sida. SABER AYUDA"*. Barcelona. Abril de 1995 (versión policopiada).
- SANTOS, M. A.: *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. Madrid. Akal-Universitaria. 1990.
- WITTRICK, M. C.: *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*. Madrid. Paidós-MEC.

6. ÍNDICE DE TABLAS

PLANTEAMIENTOS METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN EVALUATIVA

NATURALEZA Y CARACTERÍSTICAS DE LA INVESTIGACIÓN EVALUATIVA

Tabla 0.	Matriz de planificación para los procedimientos de recogida de datos	45
----------	--	----

DEFINICIÓN Y DESCRIPCIÓN DE LAS TÉCNICAS E INSTRUMENTOS. SELECCIÓN E IDONEIDAD

MUESTRA OBJETO DE LA INVESTIGACIÓN EVALUATIVA

Tabla 1.	Distribución de los profesores encuestados por comunidades autónomas	61
Tabla 2.	Distribución del profesorado por sexos y comunidades autónomas	62
Tabla 3.	Distribución del profesorado por sectores y ubicaciones	62
Tabla 4.	Distribución del profesorado por sexos y sectores	63
Tabla 5.	Distribución del profesorado por edades	63
Tabla 6.	Distribución del profesorado por sexos y edades	64
Tabla 7.	Distribución del profesorado por edades, sectores y sexos	65
Tabla 8.	Distribución del profesorado por seminarios didácticos	66
Tabla 9.	Distribución del profesorado por titulaciones	67
Tabla 10.	Experiencia docente	68
Tabla 11.	Distribución del alumnado por niveles educativos	69

DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DEL CUESTIONARIO AL PROFESORADO

Tabla 12.	Proximidad social a la enfermedad	78
Tabla 13.	Valoración del ítem «El sida todavía no es un problema social porque afecta a poca gente»	79
Tabla 14.	Valoración del ítem «El sida es un problema social, aunque afecta sólo a homosexuales, hemofílicos y drogadictos»	80
Tabla 15.	Valoración del ítem «En los medios de comunicación hay mucha información sobre el sida»	81
Tabla 16.	Valoración de distintos tratamientos del sida en el ámbito educativo	82
Tabla 17.	Valoración de distintos tratamientos del sida en el ámbito educativo, según la experiencia previa del profesorado	83
Tabla 18.	Experiencia previa en actividades educativas relacionadas con el sida	84
Tabla 19.	Valoración de los motivos que impulsan a participar al profesorado	85
Tabla 20.	Valoración de «Interesa trabajar el tema con los alumnos» como motivación	87
Tabla 21.	Valoración del «interés personal» y de «Se me dio la oportunidad de participar en la experiencia» como motivaciones	87
Tabla 22.	Valoración de «Es un instrumento para la renovación pedagógica» (IRP), «El tema es propio de la materia que imparto» (TPMI), «En la planificación, mi asignatura fue una de las implicadas» (AIP) y «Su carácter interdisciplinario» (INTERD) como motivaciones	88
Tabla 23.	Valoración de la influencia educativa y didáctica de diversos aspectos del Programa	89
Tabla 24.	Valoración de si el Programa crea conciencia de la problemática	90
Tabla 25.	Valoración de la ayuda al desarrollo profesional docente que supone el Programa	93
Tabla 26.	Valoración de la contribución del Programa al aumento de conocimientos del profesorado	94

Tabla 27.	Valoración del grado de dificultad en la aplicación del Programa según varios aspectos	96
Tabla 28.	Valoración de la influencia del Programa sobre los alumnos según varios aspectos	97
Tabla 29.	Valoración del aumento, en el alumnado, del conocimiento de la enfermedad (CE) y de las repercusiones sociales y culturales de una enfermedad epidémica (RSC)	98
Tabla 30.	Valoración de la influencia del Programa sobre el alumnado en cuanto a motivación (M) y formación de valores (FV)	99
Tabla 31.	Valoración de la influencia del Programa sobre los alumnos en cuanto a cambio de actitudes (CA) y clima de aula (CIA)	99
Tabla 32.	Valoración de la influencia del Programa sobre el profesorado según distintos aspectos	100
Tabla 33.	Valoración de la influencia del Programa en la aplicación práctica en el aula	101
Tabla 34.	Valoración de la influencia del Programa en la cooperación entre el profesorado (CP), la interdisciplinariedad (I) y la motivación y debate (MD)	101
Tabla 35.	Valoración de distintos aspectos del Programa	102
Tabla 36.	Valoración del interés social del Programa	103
Tabla 37.	Valoración del interés pedagógico (IP), el carácter interdisciplinario (CI) y la utilidad de los materiales (UM) del Programa	104
Tabla 38.	Valoración de la adecuación de los contenidos a las distintas materias (CDM) y de los enfoques científico-técnico (CT), histórico-cultural (HC) y ético-social (ES) del Programa	105
Tabla 39.	Valoración de la transferencia de conocimientos del Programa a la vida cotidiana	106
Tabla 40.	Valoración de cada uno de los materiales de la caja	109
Tabla 41.	Valoración de los documentos, el vídeo y los carteles	110
Tabla 42.	Valoración de las transparencias, el juego informático, el boletín telemático y los guiones teatrales	111
Tabla 43.	Valoración por el profesorado de los contenidos transferibles	113

Tabla 44.	Valoración de la transferencia de contenidos del Programa a las asignaturas, según el seminario de adscripción del profesorado	114
Tabla 45.	Valoración de la transferencia de contenidos del Programa a la asignatura que imparte cada profesor por sectores de la enseñanza	114
Tabla 46.	Valoración global del Programa	116
Tabla 47.	Valoración global del Programa por sectores y sexos ..	117
Tabla 48.	Elementos del Programa utilizados por el profesorado	119
Tabla 49.	Número de elementos utilizados por profesor	119
Tabla 50.	Número de grupos con los que trabaja cada profesor	120
Tabla 51.	Número de horas que el profesorado ha dedicado a aplicar el Programa	120
Tabla 52.	Distribución del alumnado de la prueba inicial	122
Tabla 53.	¿Dónde has oído hablar del sida?	123
Tabla 54.	Prevención del sida	128
Tabla 55.	Distribución de alumnos de la prueba final	129
Tabla 56.	Causas del sida	131
Tabla 57.	Enfermedades contagiosas con mayor incidencia a lo largo de la historia	132
Tabla 58.	Influencia en la mortalidad	133
Tabla 59.	Mecanismo de respuesta	134
Tabla 60.	Ubicación	134
Tabla 61.	Tratamiento médico	136
Tabla 62.	Culpa de la rápida expansión	136
Tabla 63.	Razones por las que el sida afecta más a unos que a otros	139
Tabla 64.	Acciones con las que el sida puede prevenirse	143
Tabla 65.	Imagen del sida	144
Tabla 66.	Causas directas del sida	145

DESARROLLO DIDÁCTICO EN LAS AULAS:

DATOS DE LA OBSERVACIÓN

Tabla 67.	Características espacio-temporales de las clases observadas	146
Tabla 68.	Cursos y sesiones en los cuales han sido realizadas las observaciones	147
Tabla 69.	Materiales que los observadores han citado en sus observaciones de clase	156
Tabla 70.	Frecuencias y porcentajes de uso de materiales	157

7. ANEXOS ---

Cuestionario para el profesorado

“Sida. SABER AYUDA”
CUESTIONARIO PARA EL PROFESORADO

DATOS DEL CENTRO

1. *Localidad y CP:*
2. *Provincia:*
3. *Tipo de centro:* 1. Público | |
2. Privado | |
4. *Número de alumnos del centro:* 1. Menos de 500 alumnos | |
2. Entre 500 y 1.000 alumnos | |
3. Más de 1.000 alumnos | |

INTERÉS POR EL TEMA

5. *Expresa su grado de acuerdo con las siguientes proposiciones:*

	Totalmente en desacuerdo			Totalmente de acuerdo			
	1	2	3	4	5	6	7
1. El sida todavía no es un problema social porque afecta a poca gente							
2. El sida es un problema social, aunque afecta sólo a homosexuales, hemofílicos y drogadictos							
3. El sida es un problema social importante porque nos puede afectar a todos							
4. En los medios de comunicación hay mucha información sobre el sida							
5. La prevención del sida, como la de cualquier otra enfermedad, nos interesa a todos							

6. *Valore su grado de acuerdo con los siguientes tratamientos sobre el tema del sida en el ámbito educativo.*

	Totalmente en desacuerdo			Totalmente de acuerdo			
	1	2	3	4	5	6	7
1. En el seno de una materia afín							
2. De una forma interdisciplinaria							
3. En jornadas culturales							
4. Con actividades extraescolares							
5. En actividades puntuales de clase							
6. Otros (especificar)							

7. *¿Ha participado anteriormente en alguna actividad sobre el tema del sida en su centro?*

NO | | SÍ | |

“Sida. SABER AYUDA”
CUESTIONARIO PARA EL PROFESORADO

8. En caso afirmativo, señale en qué tipo de actividades:

(Señale las respuestas que considere válidas)

- | | | |
|--|--|--|
| 1. Jornadas | | |
| 2. Películas | | |
| 3. Charlas | | |
| 4. Otras actividades puntuales | | |
| 5. Dentro de las clases habituales | | |
| 6. Otros (especificar) | | |
| | | |

9. Señale la importancia que han tenido los siguientes aspectos en su decisión de participar en la aplicación del Programa “Sida. SABER AYUDA”:

(Señale las respuestas que considere válidas)

	Ninguna importancia		Mucha importancia				
	1	2	3	4	5	6	7
1. Interesa trabajar el tema con los alumnos							
2. Interés personal							
3. Es un instrumento para la renovación pedagógica							
4. El tema es propio de la materia que imparto							
5. En la planificación, mi asignatura fue una de las implicadas							
6. Se me dio la oportunidad de participar en la experiencia							
7. Su carácter interdisciplinario							
8. Está en la línea de la Reforma							
9. Otras (especificar)							
.....							

ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA

10. Valore la influencia didáctica y educativa de esta experiencia en los siguientes aspectos:

Ninguna influencia Mucha influencia

	Ninguna influencia		Mucha influencia				
	1	2	3	4	5	6	7
1. Promueve una mayor motivación en los alumnos							
2. Es una experiencia globalizadora							
3. Su contenido presenta interés							
4. Los materiales son útiles y adecuados							
5. Es una experiencia integradora							
6. Facilita el debate							
7. Suministra pautas de actividad al profesor							
8. Es un elemento innovador que fija conocimientos							
9. Crea conciencia de la problemática							
10. Exige coordinación de los profesores							
11. Otras (especificar)							
.....							

“Sida. SABER AYUDA”
CUESTIONARIO PARA EL PROFESORADO

11. Valore la incidencia del programa en su desarrollo profesional en relación con los siguientes aspectos:

	Ninguna influencia			Mucha influencia			
	1	2	3	4	5	6	7
1. Proporciona al profesor nuevos conocimientos sobre el sida	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Incita a reflexionar sobre la función del profesor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Ayuda a plantear curricularmente situaciones de la vida	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Favorece una enseñanza más formativa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Favorece el trabajo conjunto de profesores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Otros (especificar)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12. Expresé el grado de dificultad que le ha presentado, al poner en práctica el programa:

	Ninguna dificultad			Mucha dificultad			
	1	2	3	4	5	6	7
1. La adecuación del material	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. La coordinación entre profesores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. La planificación de las clases	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. El contenido del tema en sí mismo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. La motivación de los alumnos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. La aplicación práctica en las clases	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. La evaluación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. La implicación del centro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. La divergencia en las expectativas de los profesores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Otros (especificar)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

13. Valore, en relación con los alumnos, la influencia de la experiencia desarrollada:

	Ninguna influencia			Mucha influencia			
	1	2	3	4	5	6	7
1. Formación en los valores sociales que establece el programa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Cambio de actitudes sobre el sida	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Conocimiento de la enfermedad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Motivación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Clima del aula	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Conocimiento de las repercusiones sociales y culturales de una enfermedad epidémica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Otros (especificar)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

“Sida. SABER AYUDA”
CUESTIONARIO PARA EL PROFESORADO

14. Valore, en relación con los profesores, la influencia de la experiencia desarrollada:

	Ninguna influencia			Mucha influencia			
	1	2	3	4	5	6	7
1. Motivación y debate	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Cambio de actitudes sobre el sida	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Cooperación con otros profesores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Interdisciplinariedad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Aplicación práctica en el aula	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Otros (especificar).....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ANÁLISIS DEL PROGRAMA

15. Valore los siguientes aspectos del programa “Sida. SABER AYUDA”:

	Ningún/a			Mucho/a			
	1	2	3	4	5	6	7
1. Interés social del tema	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Interés pedagógico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Carácter interdisciplinario	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Utilidad de los materiales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Adecuación a los contenidos de distintas materias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Adecuación del enfoque científico-técnico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Adecuación del enfoque histórico-cultural	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Adecuación del enfoque ético-social	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Transferencia de conocimientos a la vida cotidiana	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16. Valore cada uno de los materiales incluidos en la caja:

	Totalmente inadecuado			Totalmente adecuado			
	1	2	3	4	5	6	7
1. Documentos para el profesor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Vídeo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Carteles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Transparencias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Juego informático	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Boletín telemático	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Guiones para escenificar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

17. ¿La aplicación del programa “Sida. SABER AYUDA” le ha permitido incorporar contenidos que pueden ser útiles para la asignatura que Vd. imparte?

NO SÍ

“Sida. SABER AYUDA”
CUESTIONARIO PARA EL PROFESORADO

18. En caso afirmativo, valore la relevancia de los contenidos incorporados:

Totalmente irrelevantes		1		2		3		4		5		6		7	Totalmente relevantes

19. Valore globalmente el programa “Sida. SABER AYUDA”:

1		2		3		4		5		6		7		8		9		10

20. ¿Qué propuestas puede aportar para modificar, ampliar, suprimir, etc., los materiales de la caja para su mayor aprovechamiento?

.....

.....

.....

.....

21. ¿Qué sugerencias o propuestas puede aportar para facilitar la aplicación del programa en otros centros?

.....

.....

.....

.....

DATOS DE LA EXPERIENCIA

22. ¿Con cuántos grupos-clase ha trabajado en el Programa “Sida. SABER AYUDA”?
 (Indique los respectivos niveles, número de alumnos y sexo)

	Nivel	Número de alumnos	Sexo	Tiempo de dedicación
Grupo 1				
Grupo 2				
Grupo 3				
Grupo 4				
Grupo 5				

Pruebas inicial y final del alumnado

Pruebas de acceso a la asignatura de Estadística para el curso 2014-2015

Alumno	Prueba Inicial		Prueba Final	
	Nota	Calificación	Nota	Calificación
1	5,0	1,0	6,0	2,0
2	4,0	1,0	5,0	1,0
3	6,0	2,0	7,0	3,0
4	5,0	1,0	6,0	2,0
5	4,0	1,0	5,0	1,0
6	5,0	1,0	6,0	2,0
7	6,0	2,0	7,0	3,0
8	5,0	1,0	6,0	2,0
9	4,0	1,0	5,0	1,0
10	5,0	1,0	6,0	2,0
11	6,0	2,0	7,0	3,0
12	5,0	1,0	6,0	2,0
13	4,0	1,0	5,0	1,0
14	5,0	1,0	6,0	2,0
15	6,0	2,0	7,0	3,0
16	5,0	1,0	6,0	2,0
17	4,0	1,0	5,0	1,0
18	5,0	1,0	6,0	2,0
19	6,0	2,0	7,0	3,0
20	5,0	1,0	6,0	2,0
21	4,0	1,0	5,0	1,0
22	5,0	1,0	6,0	2,0
23	6,0	2,0	7,0	3,0
24	5,0	1,0	6,0	2,0
25	4,0	1,0	5,0	1,0
26	5,0	1,0	6,0	2,0
27	6,0	2,0	7,0	3,0
28	5,0	1,0	6,0	2,0
29	4,0	1,0	5,0	1,0
30	5,0	1,0	6,0	2,0
31	6,0	2,0	7,0	3,0
32	5,0	1,0	6,0	2,0
33	4,0	1,0	5,0	1,0
34	5,0	1,0	6,0	2,0
35	6,0	2,0	7,0	3,0
36	5,0	1,0	6,0	2,0
37	4,0	1,0	5,0	1,0
38	5,0	1,0	6,0	2,0
39	6,0	2,0	7,0	3,0
40	5,0	1,0	6,0	2,0
41	4,0	1,0	5,0	1,0
42	5,0	1,0	6,0	2,0
43	6,0	2,0	7,0	3,0
44	5,0	1,0	6,0	2,0
45	4,0	1,0	5,0	1,0
46	5,0	1,0	6,0	2,0
47	6,0	2,0	7,0	3,0
48	5,0	1,0	6,0	2,0
49	4,0	1,0	5,0	1,0
50	5,0	1,0	6,0	2,0
51	6,0	2,0	7,0	3,0
52	5,0	1,0	6,0	2,0
53	4,0	1,0	5,0	1,0
54	5,0	1,0	6,0	2,0
55	6,0	2,0	7,0	3,0
56	5,0	1,0	6,0	2,0
57	4,0	1,0	5,0	1,0
58	5,0	1,0	6,0	2,0
59	6,0	2,0	7,0	3,0
60	5,0	1,0	6,0	2,0
61	4,0	1,0	5,0	1,0
62	5,0	1,0	6,0	2,0
63	6,0	2,0	7,0	3,0
64	5,0	1,0	6,0	2,0
65	4,0	1,0	5,0	1,0
66	5,0	1,0	6,0	2,0
67	6,0	2,0	7,0	3,0
68	5,0	1,0	6,0	2,0
69	4,0	1,0	5,0	1,0
70	5,0	1,0	6,0	2,0
71	6,0	2,0	7,0	3,0
72	5,0	1,0	6,0	2,0
73	4,0	1,0	5,0	1,0
74	5,0	1,0	6,0	2,0
75	6,0	2,0	7,0	3,0
76	5,0	1,0	6,0	2,0
77	4,0	1,0	5,0	1,0
78	5,0	1,0	6,0	2,0
79	6,0	2,0	7,0	3,0
80	5,0	1,0	6,0	2,0
81	4,0	1,0	5,0	1,0
82	5,0	1,0	6,0	2,0
83	6,0	2,0	7,0	3,0
84	5,0	1,0	6,0	2,0
85	4,0	1,0	5,0	1,0
86	5,0	1,0	6,0	2,0
87	6,0	2,0	7,0	3,0
88	5,0	1,0	6,0	2,0
89	4,0	1,0	5,0	1,0
90	5,0	1,0	6,0	2,0
91	6,0	2,0	7,0	3,0
92	5,0	1,0	6,0	2,0
93	4,0	1,0	5,0	1,0
94	5,0	1,0	6,0	2,0
95	6,0	2,0	7,0	3,0
96	5,0	1,0	6,0	2,0
97	4,0	1,0	5,0	1,0
98	5,0	1,0	6,0	2,0
99	6,0	2,0	7,0	3,0
100	5,0	1,0	6,0	2,0

“Sida. SABER AYUDA”

PRUEBA INICIAL

|_|_|_|
Grupo Centro

Contesta las preguntas siguientes marcando con una cruz la respuesta o respuestas correctas.

Casillas a rellenar
por el observador

1.- Curso:

- | | | |
|--------------------------|---------|---|
| 1.- Primero de BUP | (.....) | _ |
| 2.- Tercero de BUP | (.....) | |
| 3.- Tercero de ESO | (.....) | |
| 4.- Cuarto de ESO | (.....) | |

2.- Sexo:

- | | | |
|------------------|---------|---|
| 1.- Hombre | (.....) | _ |
| 2.- Mujer | (.....) | |

3.- ¿Has oído hablar del sida?

- | | | |
|--------------|---------|---|
| 1.- Sí | (.....) | _ |
| 2.- No | (.....) | |

4.- Si has oído hablar del sida, indica dónde:

- | | | |
|--|---------|---|
| 1.- En conversaciones con amigos/as | (.....) | _ |
| 2.- Hablando en familia | (.....) | _ |
| 3.- En la escuela o instituto | (.....) | _ |
| 4.- A través de los medios de comunicación | (.....) | _ |
| 5.- Otros (especificar) | (.....) | _ |

5.- ¿Has trabajado anteriormente el tema del sida en la escuela o en el instituto?

- | | | |
|--------------|---------|---|
| 1.- No | (.....) | _ |
| 2.- Sí | (.....) | |

6.- En caso de respuesta afirmativa a la pregunta anterior, ¿cómo lo has trabajado?

- | | | |
|--|---------|---|
| 1.- En unas jornadas dedicadas al tema | (.....) | _ |
| 2.- En la semana cultural | (.....) | |
| 3.- En una conferencia | (.....) | |
| 4.- En clase de (especificar) | (.....) | |
| 5.- Otros (especificar) | (.....) | |

7.- ¿Qué crees saber/comprender sobre este tema del sida?

- | | | |
|---|---------|---|
| 1.- No sé nada | (.....) | _ |
| 2.- Sé un poco | (.....) | |
| 3.- Sé bastante | (.....) | |
| 4.- Lo entiendo bien | (.....) | |
| 5.- Lo entiendo muy bien | (.....) | |
| 6.- Lo conozco como para explicarlo | (.....) | |

“Sida. SABER AYUDA”

Casillas a rellenar
por el observador

8.- ¿Qué harías al enterarte de que un/a compañero/a de clase tiene el sida?

(Elige como máximo dos respuestas)

- 1.- No le volverías a hablar (.....) |__|__|
- 2.- Pensarías, ¡podría ser yo! (.....)
- 3.- Exigirías que lo/la echasen del centro (.....)
- 4.- Intentarías ayudarlo/a (.....)
- 5.- Pedirías un cambio de clase (.....)
- 6.- Te daría miedo tocarle/la (.....)
- 7.- Exigirías su aislamiento dentro del centro (.....)
- 8.- Mantendría la misma relación con él/ella (.....)
- 9.- Otros (especificar) (.....)

9.- ¿A lo largo de la historia ha habido enfermedades más mortíferas que el sida?

- 1.- Sí (.....) |__|
- 2.- No (.....)

10.- En caso de respuesta afirmativa a la pregunta anterior, especifica cuáles:

- 1.- (.....) |__|__|
- 2.- (.....) |__|__|
- 3.- (.....) |__|__|

11.- ¿Es el sida la enfermedad que causa más muertes en la actualidad en el planeta?

- 1.- Sí (.....) |__|
- 2.- No (.....)

12.- En caso de respuesta negativa a la pregunta anterior, especifica la enfermedad que causa más muertes:

- 1.- (.....) |__|__|

13.- Según tu opinión la principal causa de muerte juvenil en España es en la actualidad: (marca con una cruz la respuesta correcta)

- 1.- Alcoholismo (.....) |__|
- 2.- Drogadicción (.....)
- 3.- Sida (.....)
- 4.- Cáncer (.....)
- 5.- Accidentes de tráfico (.....)
- 6.- Gripe (.....)
- 7.- Otras (especificar) (.....)

14.- ¿Qué es el VIH?

- 1.- (.....) |__|

“Sida. SABER AYUDA”

Casillas a rellenar
por el observador

15.- Define como verdaderas (V) o falsas (F) todas las proposiciones siguientes:

La causa directa del sida es:

- | | | |
|--|---------|---|
| 1.- Un castigo divino | (.....) | _ |
| 2.- La homosexualidad | (.....) | _ |
| 3.- La manipulación científica | (.....) | _ |
| 4.- Una infección por virus | (.....) | _ |
| 5.- Malas condiciones higiénicas | (.....) | _ |
| 6.- Malas condiciones sanitarias | (.....) | _ |
| 7.- La drogadicción | (.....) | _ |
| 8.- La prostitución | (.....) | _ |
| 9.- La desnutrición | (.....) | _ |
| 10.- Otras (especificar) | (.....) | _ |

16.- Indica tu grado de acuerdo con las afirmaciones siguientes

(1= en desacuerdo, 7= muy de acuerdo):

- | | | | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1.- Los que tienen sida no deben trabajar en contacto con gente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | _ |
| 2.- Es una enfermedad lejana, no me puede pasar a mí | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | _ |
| 3.- Se les debe prohibir la entrada a lugares públicos (cines, colegios, discotecas)... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | _ |
| 4.- Los que tienen la enfermedad es porque se lo han buscado | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | _ |
| 5.- Aunque se conozca la enfermedad y la forma de transmisión, es mejor no tener relación con estos enfermos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | _ |

17.- Ahora, siguiendo este guión, intenta construir individualmente tu imagen del sida:

- El sida es
- Lo producen
- Se contagia a través de
- Sus efectos son

“Sida. SABER AYUDA”

Casillas a rellenar
por el observador

- Personas a las que afecta |__|
- Se detecta mediante |__|
- Se cura con |__|
- Se previene mediante las siguientes medidas: |__|
 - 1.-.....
 - 2.-.....
 - 3.-.....
 - 4.-.....
- Tiene su origen geográfico en |__|
- El sida se conoce desde hace años |__|
- Los países a los que afecta más el sida son: |__|
 - a).....
 - b).....
 - c).....

18.- Indica qué aspectos sobre el sida crees desconocer, no entiendes bien o te gustaría conocer mejor:

- Creo desconocer:
 - 1.-..... |__|
 - 2.-..... |__|
 - 3.-..... |__|
 - 4.-..... |__|
- No acabo de entender y me gustaría saber más de:
 - 1.-..... |__|
 - 2.-..... |__|
 - 3.-..... |__|
 - 4.-..... |__|

“Sida. SABER AYUDA”

PRUEBA FINAL

|_|_|_|_|_|
Nº caso Grupo Centro

Contesta las preguntas siguientes marcando con una cruz la respuesta o respuestas correctas.

Casillas a rellenar
por el observador

1.- Curso:

- 1.- Primero de BUP (.....) |_|
- 2.- Tercero de BUP (.....) |_|
- 3.- Tercero de ESO (.....) |_|
- 4.- Cuarto de ESO (.....) |_|
- 5.- Bachillerato LOGSE (.....) |_|

2.- Sexo:

- 1.- Hombre (.....) |_|
- 2.- Mujer (.....) |_|

3.- Define como verdaderas (V) o falsas (F) todas las proposiciones siguientes:

La causa directa del sida es:

- 1.- Un castigo divino (.....) |_|
- 2.- La homosexualidad (.....) |_|
- 3.- La manipulación científica (.....) |_|
- 4.- Una infección por virus (.....) |_|
- 5.- Malas condiciones higiénicas (.....) |_|
- 6.- Malas condiciones sanitarias (.....) |_|
- 7.- La drogadicción (.....) |_|
- 8.- La prostitución (.....) |_|
- 9.- La desnutrición (.....) |_|
- 10.- Otras (especificar) (.....) |_|

4.- ¿Cuáles son las tres enfermedades contagiosas que han tenido a lo largo de la historia una mayor incidencia?

(Marca con una cruz las TRES respuestas escogidas)

- 1.- Gripe (.....) |_|
- 2.- Sarampión (.....) |_|
- 3.- Lepra (.....) |_|
- 4.- Peste (.....) |_|
- 5.- Cólera (.....) |_|
- 6.- Paludismo/malaria (.....) |_|
- 7.- Tuberculosis (.....) |_|
- 8.- Tifus (.....) |_|
- 9.- Sífilis (.....) |_|

“Sida. SABER AYUDA”

Casillas a rellenar
por el observador

- 10.- Viruela (.....)
- 11.- Sida (.....)
- 12.- Enfermedad del sueño (.....)
- 13.- Otras (especificar) (.....)

5.- ¿Cuál de estas enfermedades contagiosas sigue siendo, en la actualidad, la principal causa de muerte a nivel mundial? (1=nula incidencia, 7=mucha incidencia)

- | | | | | | | | | |
|---------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|--------------------------|
| 1.- Gripe | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | <input type="checkbox"/> |
| 2.- Sarampión | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | <input type="checkbox"/> |
| 3.- Lepra | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | <input type="checkbox"/> |
| 4.- Peste negra | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | <input type="checkbox"/> |
| 5.- Cólera | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | <input type="checkbox"/> |
| 6.- Paludismo/malaria | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | <input type="checkbox"/> |
| 7.- Tuberculosis | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | <input type="checkbox"/> |
| 8.- Tifus | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | <input type="checkbox"/> |
| 9.- Sífilis | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | <input type="checkbox"/> |
| 10.- Viruela | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | <input type="checkbox"/> |
| 11.- Tripanosomiasis | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | <input type="checkbox"/> |
| 12.- Sida | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | <input type="checkbox"/> |
| 13.- Enfermedad del sueño | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | <input type="checkbox"/> |
| 14.- Otras (especificar) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | <input type="checkbox"/> |

6.- Según tu opinión la principal causa de muerte juvenil en España es, en la actualidad: (marca con una cruz la respuesta correcta)

- 1.- Alcoholismo (.....)
- 2.- Drogadicción (.....)
- 3.- Sida (.....)
- 4.- Cáncer (.....)
- 5.- Accidentes de tráfico (.....)
- 6.- Gripe (.....)
- 7.- Otras (especificar) (.....)

7.- Señala con un asterisco (*) las defensas del organismo humano frente a la enfermedad. (Puedes escoger como máximo tres respuestas)

- 1.- La superficie protectora corporal (.....)
- 2.- La circulación de la sangre (.....)
- 3.- La respuesta celular (fagocitosis, macrófagos) (.....)
- 4.- La reacción del sistema nervioso (.....)
- 5.- La producción de piedras en el riñón (.....)
- 6.- La respuesta inmunitaria (.....)
- 7.- Otras (especificar) (.....)

“Sida. SABER AYUDA”

Casillas a rellenar por el observador

8.- Indica con un asterisco (*) dónde se localiza el sistema inmune del cuerpo humano. (Puedes escoger como máximo cinco respuestas)

- 1.- Corazón (.....)
- 2.- Médula ósea roja (.....)
- 3.- Riñón (.....)
- 4.- Bazo (.....)
- 5.- Pulmón (.....)
- 6.- Sistema nervioso (.....)
- 7.- Linfocitos circulantes (.....)
- 8.- Ganglios linfáticos (.....)
- 9.- Cadera (.....)
- 10.- Placas de Peyer (.....)
- 11.- Macrófagos (.....)
- 12.- Otros (especificar) (.....)

9.- Entre los siguientes microorganismos patógenos señala el que produce el sida:

- 1.- Hongos (.....)
- 2.- Virus (.....)
- 3.- Bacterias (.....)
- 4.- Protozoos (.....)

10.- ¿Crees que el contagio del sida implica necesariamente la manifestación de enfermedades graves?

- 1.- Sí (.....)
- 2.- No (.....)

11.- ¿Se puede tener el sida y llevar durante muchos años una vida normal?

- 1.- Sí (.....)
- 2.- No (.....)

12.- ¿Qué tratamiento médico tiene el sida actualmente? (Señala como máximo dos respuestas)

- 1.- Ninguno (.....)
- 2.- Una vacuna (.....)
- 3.- El diagnóstico precoz (.....)
- 4.- Un antibiótico (.....)
- 5.- Otros (especificar) (.....)

“Sida. SABER AYUDA”

Casillas a rellenar
por el observador

13.- Indica tu grado de acuerdo con las afirmaciones siguientes

(1= en desacuerdo, 7= muy de acuerdo):

La culpa de la rápida expansión de la enfermedad del sida la tienen:

1.- Los propios enfermos	1	2	3	4	5	6	7	<input type="checkbox"/>
2.- El atraso de la medicina	1	2	3	4	5	6	7	<input type="checkbox"/>
3.- Los homosexuales	1	2	3	4	5	6	7	<input type="checkbox"/>
4.- El desconocimiento de la enfermedad	1	2	3	4	5	6	7	<input type="checkbox"/>
5.- La inmoralidad	1	2	3	4	5	6	7	<input type="checkbox"/>
6.- La libertad de costumbres	1	2	3	4	5	6	7	<input type="checkbox"/>
7.- Los viajes	1	2	3	4	5	6	7	<input type="checkbox"/>
8.- Los drogadictos	1	2	3	4	5	6	7	<input type="checkbox"/>
9.- Los negros	1	2	3	4	5	6	7	<input type="checkbox"/>
10.- La pobreza	1	2	3	4	5	6	7	<input type="checkbox"/>
11.- Los gastos militares	1	2	3	4	5	6	7	<input type="checkbox"/>
12.- La ausencia de prevención	1	2	3	4	5	6	7	<input type="checkbox"/>
13.- Otros (especificar)	1	2	3	4	5	6	7	<input type="checkbox"/>

14.- ¿Cuál es el continente más afectado por el sida?

1.- África	(.....)	<input type="checkbox"/>
2.- América	(.....)	<input type="checkbox"/>
3.- Europa	(.....)	<input type="checkbox"/>
4.- Oceanía	(.....)	<input type="checkbox"/>
5.- Asia	(.....)	<input type="checkbox"/>

15.- ¿Por qué afecta más el sida a unas personas que a otras? (Puedes escoger como máximo dos respuestas)

1.- Por ser de los llamados grupos de riesgo	(.....)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.- Por ser pobres	(.....)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.- Por adoptar prácticas de riesgo	(.....)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.- Por ser analfabetas	(.....)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.- Por estar desinformadas	(.....)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.- Otros (especificar)	(.....)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16.- ¿Qué harías al enterarte de que un/a compañero/a de clase tiene el sida?

(Puedes escoger como máximo dos respuestas)

1.- No le volverías a hablar	(.....)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.- Pensarías, ¡podría ser yo!	(.....)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.- Exigirías que lo/la echasen del centro	(.....)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.- Intentarías ayudarlo/a	(.....)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.- Pedirías un cambio de clase	(.....)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.- Te daría miedo tocarle/la	(.....)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.- Exigirías su aislamiento	(.....)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.- Otros (especificar)	(.....)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

“Sida. SABER AYUDA”

Casillas a rellenar
por el observador

17.- *¿Qué crees que necesitan los afectados por el sida? (Puedes escoger como máximo dos respuestas)*

- 1.- Un buen sistema sanitario (.....)
- 2.- Una pensión por enfermedad (.....)
- 3.- Un cambio de mentalidad (.....)
- 4.- Aislarse (.....)
- 5.- El afecto de la familia y los amigos (.....)
- 6.- Un entorno social solidario (.....)
- 7.- Compasión (.....)
- 8.- Otros (especificar) (.....)

18.- *Indica tu grado de acuerdo con las afirmaciones siguientes*

(1= en desacuerdo, 7= muy de acuerdo):

- 1.- Los que tienen sida no deben trabajar en contacto con gente 1 2 3 4 5 6 7
- 2.- Es una enfermedad lejana, no me puede pasar a mí 1 2 3 4 5 6 7
- 3.- Se les debe prohibir la entrada a lugares públicos (cines, colegios, discotecas)... 1 2 3 4 5 6 7
- 4.- Los que tienen la enfermedad es porque se lo han buscado 1 2 3 4 5 6 7
- 5.- Aunque se conozca la enfermedad y la forma de transmisión, es mejor no tener relación con estos enfermos 1 2 3 4 5 6 7

19.- *Para finalizar, teniendo en cuenta todo lo que sabías y has aprendido sobre el sida, completa la siguiente descripción:*

- El sida es una, causada por
- un, que se transmite
- a través de
- y que
- ataca el
-
- Afecta actualmente pero
- puede afectar a
-
- Procede de y actualmente afecta a personas
- que viven en
-
- Su diagnóstico se hace a partir de
- y su tratamiento médico

“Sida. SABER AYUDA”

Casillas a rellenar
por el observador

consiste en
 puede curarse, pero puede prevenirse mediante
 las siguientes medidas: |_|
 1.- |_|
 2.- |_|
 3.- |_|
 4.- |_|

20.- Indica las dos partes de la caja que más te han gustado:

- 1.- El vídeo (.....) |_|_|
- 2.- Los carteles (.....)
- 3.- Los guiones de escenificación (.....)
- 4.- El juego de ordenador (.....)
- 5.- Las transparencias (.....)
- 6.- La actividad telemática (.....)

“Sida. SABER AYUDA”

SUGERENCIAS AL PROFESORADO

1.- Una vez que los alumnos han intentado definir, siguiendo la pauta de la pregunta número 18 de la prueba inicial, lo que entienden que es el sida, se podría iniciar una puesta en común incorporando los datos individuales a un panel general de respuestas de toda la clase o a la pizarra. A continuación ofrecemos un posible modelo de guión:

Panel general de la clase:

El sida es:

- 1.-.....
- 2.-.....
- 3.-.....

Diagnóstico:

- 1.-.....
- 2.-.....
- 3.-.....

Causas médicas:

- 1.-.....
- 2.-.....
- 3.-.....

Tratamiento:

- 1.-.....
- 2.-.....
- 3.-.....

Vías de transmisión:

- 1.-.....
- 2.-.....
- 3.-.....

Prevención:

- 1.-.....
- 2.-.....
- 3.-.....

Efectos:

- 1.-.....
- 2.-.....
- 3.-.....

Procedencia:

- 1.-.....
- 2.-.....
- 3.-.....

Personas a las que afecta:

- 1.-.....
- 2.-.....
- 3.-.....

Expansión geográfica:

- 1.-.....
- 2.-.....
- 3.-.....

2.- Tras comprobar que las respuestas individuales son muy variadas, se podrían contrastar con la información que aportan algunos de los materiales de la caja. Por ejemplo, el/la profesor/a podría seleccionar uno o dos textos especialmente relevantes, alguna imagen especialmente motivadora o impactante del vídeo o algunos de los carteles y contrastar la información que aportan con los resultados del panel general.

SiDA[®]
**SABER
AYUDA**
Un programa educativo
multidisciplinario
para el conocimiento
y la prevención del SIDA



UNIVERSITAT DE BARCELONA
Institut de Ciències de l'Educació



Fundació "la Caixa"