

Universidad de Huelva

Departamento de Educación



Formación presencial y virtual : influencia en una propuesta de educación sexual para alumnado prioritario

**Memoria para optar al grado de doctor
presentada por:**

Antonio Daniel García Rojas

Fecha de lectura: 15 de enero de 2016

Bajo la dirección de los doctores:

Carmen Santín Vilariño

David Flores Ruiz

Huelva, 2016





**Universidad
de Huelva**

TESIS DOCTORAL

**FORMACIÓN PRESENCIAL Y VIRTUAL: INFLUENCIA EN UNA PROPUESTA
DE EDUCACIÓN SEXUAL PARA ALUMNADO UNIVERSITARIO**

Antonio Daniel García Rojas

Dirección:

Dra. Carmen Santín Vilariño

Dr. Ramón Ignacio Correa García

Programa de Doctorado:

La Educación en la Sociedad Multicultural

Departamento de Educación

Universidad de Huelva

2015



Dra. Carmen Santín Vilariño. Profesora Titular del Departamento de Psicología Clínica, Experimental y Social. Facultad de Educación (Universidad de Huelva).

Dr. Ramón Ignacio Correa García. Profesor Titular del Departamento de Educación. Facultad de Educación (Universidad de Huelva).

INFORMAN

Que la Tesis Doctoral realizada bajo su dirección por Antonio Daniel García Rojas, con el título “FORMACIÓN PRESENCIAL Y VIRTUAL: INFLUENCIA EN UNA PROPUESTA DE EDUCACIÓN SEXUAL PARA ALUMNADO UNIVERSITARIO”, reúne los requisitos de calidad, originalidad y presentación exigibles a una investigación científica; y está en condiciones de ser sometida a la valoración del Tribunal encargado de juzgarla.

Y para que conste a los efectos oportunos, firmamos la presente en Huelva, a 10 de noviembre de 2015.

Fdo. D^{ra}. Carmen Santín Vilariño

Fdo. D. Ramón Ignacio Correa García

Agradecimientos

Es el momento de agradecer, porque el camino se ha realizado, he llegado...pero no en soledad, acompañado, mejor dicho, muy bien acompañado.

En primer lugar agradezco a mi Coodirectora y mi Coodirector su seguimiento, su cariño, sus consejos, el poner a mi disposición su gran sabiduría, no hubiese podido sin ellos, gracias Carmen, gracias Ramón.

En segundo lugar al maestro que marcó toda mi vida, D. Antonio García Evans, mi padre... Gracias por enseñarme de forma muy significativa que la docencia no es una profesión, es una forma, un estilo de vida. Gracias por enseñarme a tener paciencia y templanza, eso me costó más, pero lo conseguí, aquí tienes una muestra, aún sin tenerte ya conmigo, me sigues enseñando. Y gracias a la mujer que compartió su vida junto a él "I", mi madre, la que entiende una y mil veces que no pueda ir a verla porque estoy trabajando, gracias a los dos.

En tercer lugar a mis vidas, a mis corazones, al motivo de mi existir, mis hijos (Toni y Pablo; Pablo y Toni). Gracias por entender todo lo que hago y para qué lo hago, siempre lo habéis hecho desde muy pequeños...

Y por último, a todos los que de una u otra forma, en pasado y/o en presente, me han apoyado en los momentos difíciles y han sabido comprenderme. Gracias de corazón.

En mi vida busco la justicia social, sin Paco Cabello esta Tesis hubiese sido o no sido, pero nunca sobre sexualidad, gracias Paco, gracias amigo. Y sin Marijose tampoco, mi amiga, mi guía, la que siempre está ahí... gracias infinitas.

Índice

Introducción	17
1. Justificación	17
2. Objetivos de la investigación	18
3. Estructura de la Tesis Doctoral	19
PRIMERA PARTE: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	23
Capítulo 1: Sexualidad, sexo y género	25
1.1. Conceptualizando la sexualidad	27
1.2. Historia de la Sexología	32
1.3. La sexualidad y sus variables-dimensiones.....	37
1.4. Sexo <i>versus</i> género	39
1.5. Orientación e identidad sexual	45
1.6. Violencia de género en adolescentes y jóvenes	57
1.7. La sexualidad en la adolescencia y adultez emergente	61
1.8. Conducta sexual de los adolescentes y jóvenes.....	67
Capítulo 2: Educación Sexual.....	75
2.1. Justificación de la Educación Sexual.....	77
2.2. Modelos de Educación Sexual	79
2.3. La Educación Sexual en distintos países.....	85
2.4. La Educación Sexual en España	92
2.5. Reflexiones sobre la Educación Sexual.....	99
2.6. Pautas en la intervención en Educación Sexual	101

Capítulo 3: Legislación educativa española y Educación Sexual	111
3.1. Consideraciones previas	113
3.2. De la Ley Moyano (1857) a la LOMCE (2013): hacia la visibilización de un derecho fundamental.....	114
3.2.1. Ley Moyano.....	115
3.2.2. Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE)	117
3.2.3. Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE)	119
3.2.4. Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)	120
3.2.5. Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE)	124
3.2.6. Ley Orgánica de Educación (LOE)	125
3.2.7. Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) .	129
3.3. Conclusiones	131
Capítulo 4: La formación en sexualidad en el ámbito universitario.....	133
4.1. Introducción.....	135
4.2. Másteres Oficiales	135
4.3. Másteres Propios	138
4.4. Asignaturas en Grados	146
4.5. Formación Privada.....	151
4.6. Plataformas virtuales para la enseñanza y el aprendizaje.....	154
Capítulo 5: La formación permanente del profesorado no universitario	161
5.1. Introducción.....	163
5.2. Los Centros de Profesorado.....	164
5.3. Modelo de formación	167

5.4. La formación en sexualidad y género	170
5.5. La formación en Igualdad en Andalucía	171
5.6. Conclusiones	176
SEGUNDA PARTE: INVESTIGACIÓN.....	179
Capítulo 6: Diseño y resultados	181
6.1. Método	183
6.1.1. Participantes	183
6.1.2 Instrumentos.....	184
6.1.3. Procedimiento	188
6.1.4. Diseño	189
6.1.5. Hipótesis	192
6.2. Resultados.....	197
6.2.1. Descripción de la muestra	198
6.2.2. Resultados de los contrastes de hipótesis.....	210
Capítulo 7: Discusión, limitaciones y conclusiones.....	255
7.1. Discusión.....	257
7.2. Limitaciones y líneas futuras de investigación	260
7.3. Conclusiones	263
7.4. Propuesta de intervención educativa en el ámbito universitario.....	265
Referencias.....	279

ANEXO I. Asignaturas en los planes de estudio de las Universidades Españolas	303
ANEXO II. Actividades formativas realizadas en los Centros de Profesorado de Andalucía (Curso 2014/15)	313
ANEXO III. Programa del Curso de Catálogo de Libre Configuración Presencial. La sexualidad como intervención educativa.....	321
ANEXO IV. Programa del Curso de Catálogo de Libre Configuración Virtual. La sexualidad como intervención educativa	327
ANEXO V. Datos de filiación y variables antecedentes.....	331
ANEXO VI. Escala de Conocimientos sobre Sexualidad.....	335
ANEXO VII. Escala de Actitudes hacia la Sexualidad.....	341
ANEXO VIII. Escala de Actitudes hacia la Educación Sexual	343
ANEXO IX. Escala de Autoestima Global de Rosenberg.....	345
ANEXO X. Escala de Actitudes hacia la Violencia de Género.....	347
ANEXO XI. Escala de Actitudes hacia las Relaciones Sentimentales Interculturales	349

Índice de Ilustraciones

Ilustración 1. Esferas de la sexualidad (elaboración propia).....	31
Ilustración 2. Configuración del deseo sexual (Gómez, J., 2007).....	51
Ilustración 3. Modelos de Educación Sexual (Lameiras y Carrera, 2009).	85
Ilustración 4. Niveles de actuación de un programa en educación sexual (elaboración propia).....	108
Ilustración 5. Web de Máster Oficial en Sexología: Educación Sexual y Asesoramiento Sexológico de la Universidad Camilo José Cela.	136
Ilustración 6. Web de Máster Oficial en Sexología de la Universidad de Almería.	137
Ilustración 7. Web del Máster en Sexología y Educación Sexual de la Universidad de Huelva.....	138
Ilustración 8. Web del Máster en Sexología de la Universidad de Sevilla.	139
Ilustración 9. Web del Máster en Promoción de Salud Sexual de la UNED.	140
Ilustración 10. Web del Máster en Sexología y Género y Máster en Terapia Sexual y de Pareja de la Universidad Rey Juan Carlos.	141
Ilustración 11. Web del Máster en Sexología Clínica y Salud Sexual de la Universidad de Barcelona.	142
Ilustración 12. Web del Máster en Sexología, Orientación y Terapia Sexual de la Universidad de Extremadura.....	143
Ilustración 13. Web del Máster en Sexología Sustantiva de la Universidad Europea Miguel de Cervantes.	144
Ilustración 14. Web del Máster en Sexología de la Universidad Camilo José Cela.	145
Ilustración 15. Universidades públicas y privadas en España.	147
Ilustración 16. Universidades españolas con docencia con base en los descriptores de búsqueda (género, educación sexual, igualdad, mujer...).	148
Ilustración 17. Universidades con mayor número de asignaturas relacionadas con la Educación Sexual y afectiva o de género.....	148

Ilustración 18. Asignaturas relacionadas con la Educación Sexual y afectiva distribuidas por titulaciones.....	149
Ilustración 19. Orientaciones clínica y educativa en la enseñanza universitaria española relacionada con la Educación Sexual y afectiva o de género.....	149
Ilustración 20. Tipos de asignaturas en la enseñanza universitaria española relacionada con la Educación Sexual y afectiva o de género.....	150
Ilustración 21. Web del Máster en Sexología Clínica y Terapia de Pareja del Instituto Andaluz de Sexología y Psicología.....	151
Ilustración 22. Web del Máster en Sexología Clínica y Terapia de Pareja del Instituto Superior de Estudios Psicológicos.....	152
Ilustración 23. Web del Máster en Sexología y Terapia de Pareja de la Asociación Española de Psicología Clínica Cognitivo Conductual.....	153
Ilustración 24. Esquema del proceso de investigación.....	191
Ilustración 25. Evolución de la suma de conocimientos en los tres grupos.....	219
Ilustración 26. Evolución del promedio de Actitud hacia la Sexualidad en los tres grupos.....	226
Ilustración 27. Evolución del promedio de Actitud hacia la Sexualidad en los participantes de Magisterio y Filología.....	228
Ilustración 28. Evolución del promedio de Actitud hacia la Educación Sexual en los tres grupos.....	231
Ilustración 29. Evolución de la actitud hacia la violencia de género en los tres grupos.....	236
Ilustración 30. Evolución de la puntuación en Actitudes hacia la Violencia de Género en la titulación de Psicología.....	241
Ilustración 31. Evolución de la actitud hacia las relaciones sentimentales interétnicas en los tres grupos.....	246
Ilustración 32. Evolución de la puntuación en Actitud hacia las Relaciones Sentimentales Interétnicas en los participantes de Filología.....	249
Ilustración 33. Página principal del Curso en la plataforma Moodle.....	269

Índice de tablas

Tabla 1. Definiciones reduccionista y amplia-crítica de la sexualidad (Torres, 2013).....	30
Tabla 2. Inicios de la Sexología (Fuertes y López, 1997, p. 17).....	33
Tabla 3. Vertientes más significativas de la sexualidad (De las Heras y Polaino, 1991, p. 9).....	37
Tabla 4. Diferencias por niveles mujer-hombre (elaboración propia).....	41
Tabla 5. Resumen de las características de programas efectivos (ONU, 2010).....	104
Tabla 6. Temas clave en Educación Sexual (ONU, 2010).....	105
Tabla 7. Comparación entre la concepción de la educación afectivo-sexual (Cauich, 2005).	107
Tabla 8. Datos de Actividades Formativas 2014/15.	174
Tabla 9. Frecuencias y porcentajes de cada titulación.	183
Tabla 10. Resultados de las pruebas de Bondad de Ajuste de una muestra de Kolmogorov-Smirnov sobre la edad de los participantes.....	199
Tabla 11. Estadísticos descriptivos de la edad en los distintos grupos experimentales.	200
Tabla 12. Frecuencias y porcentajes de cada titulación tanto en la muestra completa como en la muestra válida.	201
Tabla 13. Frecuencias de distribución de titulaciones por grupo en la muestra completa.	202
Tabla 14. Frecuencias de distribución de titulaciones por grupo en la muestra que realiza los tres momentos de medición.	202
Tabla 15. Frecuencias y porcentajes del tipo de centro en el total de la muestra.....	203
Tabla 16. Frecuencias y porcentajes de respuesta al ítem “¿Qué grado de confianza tienes con tu pareja?” en el total de la muestra.	204
Tabla 17. Frecuencias y porcentajes de respuesta a la pregunta En temas religiosos, ¿cómo te consideras?	205
Tabla 18. Frecuencias y porcentajes del tipo de experiencia previa en educación sexual.	206

Tabla 19. Frecuencias y porcentajes del nivel educativo del padre, de la madre y máximo nivel educativo entre ambos.	207
Tabla 20. Frecuencias y porcentajes del nivel educativo del padre, de la madre y máximo nivel educativo entre ambos.	207
Tabla 21. Estadísticos descriptivos de la orientación sexual en la muestra completa. ...	208
Tabla 22. Promedios y desviaciones típicas de cada orientación sexual, por grupos de tratamiento.....	209
Tabla 23. Resultado de las pruebas de comparación H de Kruskal-Wallis sobre la orientación sexual.	209
Tabla 24. Frecuencia de participantes en las combinaciones de la Titulación y los grupos de tratamiento presentes en las tres observaciones.....	211
Tabla 25. Frecuencias, porcentajes y residuos corregidos estandarizados de la asociación entre Grupos de Tratamiento y Mortalidad Experimental.	213
Tabla 26. Frecuencias, porcentajes y residuos corregidos estandarizados de la asociación entre Titulación y Mortalidad Experimental.....	215
Tabla 27. Estadísticos descriptivos de la Suma de Conocimientos por grupo y momento de medición.	216
Tabla 28. Estadísticos descriptivos de la Suma de Conocimientos por grupo y momento de medición en los participantes que cumplimentaron los tres cuestionarios.....	216
Tabla 29. Resultados de las pruebas de Bondad de Ajuste de una muestra de Kolmogorov-Smirnov sobre la Suma de Conocimientos.....	217
Tabla 30. Estimaciones de los promedios por Grupo y Observación realizadas de manera independiente de la Titulación.....	221
Tabla 31. Resultados de las pruebas de Bonferroni entre los distintos grupos de enseñanza condicionados a cada momento temporal.	223
Tabla 32. Resultados de las pruebas de Bondad de Ajuste de una muestra de Kolmogorov-Smirnov sobre la Actitud hacia la Sexualidad.....	225
Tabla 33. Estadísticos descriptivos de la Actitud hacia la Sexualidad por grupo y momento de medición.....	225
Tabla 34. Estadísticos descriptivos de la Actitud hacia la Sexualidad por grupo y momento de medición en los participantes presentes en los tres momentos de medición.	226

Tabla 35. Resultados de las pruebas de Bondad de Ajuste de una muestra de Kolmogorov-Smirnov sobre la Actitud hacia la Educación Sexual.	229
Tabla 36. Estadísticos descriptivos de la Actitud hacia la Educación Sexual por grupo y momento de medición.....	230
Tabla 37. Estadísticos descriptivos de la Actitud hacia la Educación Sexual por grupo y momento de medición en los participantes presentes en los tres momentos de medición.	230
Tabla 38. Distribución de participantes según la Titulación en cada uno de los grupos de tratamiento.....	232
Tabla 39. Resultados de las comparaciones de Bonferroni entre los tres momentos temporales de medición.....	233
Tabla 40. Resultados de las comparaciones de Bonferroni entre los tres momentos temporales de medición.....	233
Tabla 41. Estadísticos descriptivos de la Actitud hacia la Violencia de Género por grupo y momento de medición.	235
Tabla 42. Estadísticos descriptivos de la Actitud hacia la Violencia de Género por grupo y momento de medición en los participantes presentes en los tres momentos de medición.	235
Tabla 43. Resultados de las pruebas de Bondad de Ajuste de una muestra de Kolmogorov-Smirnov sobre la Actitud hacia la Violencia de Género.....	237
Tabla 44. Promedio de rangos de Actitud hacia la Violencia de Género por titulación en cada una de las tres mediciones.....	238
Tabla 45. Resultados de las pruebas H de Kruskal-Wallis sobre los rangos promedio de Actitud hacia la Violencia de Género entre las distintas titulaciones en las tres mediciones.	238
Tabla 46. Promedio de rangos de Actitud hacia la Violencia de Género por titulación en cada una de las tres mediciones.....	239
Tabla 47. Resultados de las pruebas F de Friedman sobre los rangos promedio de Actitud hacia la Violencia de Género entre las distintas mediciones en cada titulación.	240
Tabla 48. Rangos promedio de la Actitud hacia la Violencia de Género en cada grupo en los tres momentos de medición.....	242

Tabla 49. Resultados de la prueba H de Kruskal-Wallis sobre las diferencias en Actitud hacia la Violencia de Género entre los tres grupos experimentales.	242
Tabla 50. Rangos promedio de la Actitud hacia la Violencia de Género en cada grupo en los tres momentos de medición.....	243
Tabla 51. Resultados de la prueba H de Kruskal-Wallis sobre las diferencias en Actitud hacia la Violencia de Género entre los tres grupos experimentales.	243
Tabla 52. Estadísticos descriptivos de la Actitud hacia las Relaciones Sentimentales Interculturales por grupo y momento de medición.....	245
Tabla 53. Estadísticos descriptivos de la Actitud hacia las Relaciones Sentimentales Interculturales por grupo y momento de medición en los participantes presentes en los tres momentos de medición.	245
Tabla 54. Resultados de las pruebas de Bondad de Ajuste de una muestra de Kolmogorov-Smirnov sobre la Actitud hacia las Relaciones Sentimentales Interétnicas. .	247
Tabla 55. Estadísticos descriptivos de la Autoestima por grupo y momento de medición.	251
Tabla 56. Estadísticos descriptivos de la Autoestima por grupo y momento de medición en los participantes que cumplimentaron los tres cuestionarios.	251
Tabla 57. Resultados de las pruebas de Bondad de Ajuste de una muestra de Kolmogorov-Smirnov sobre el promedio de Autoestima.....	252
Tabla 58. Resultados de las pruebas F de efectos intra-sujetos y entre-sujetos sobre la Autoestima.....	253
Tabla 59. Evaluación de la actividad formativa por parte del alumnado.	277

Introducción

1. Justificación

La Organización Mundial de la Salud insta a los países a que contemplen la Educación Sexual dentro de sus sistemas educativos. La intervención educativa en Educación Sexual es una necesidad que existe en nuestro sistema educativo, no está legislado en la enseñanza no universitaria de forma explícita, quedando relegada a la arbitrariedad de los centros educativos, de grupos de profesorado o de profesorado de forma individual que lo hacen de forma altruista, con la mejor intención psicopedagógica, pero que en ocasiones carecen de propuestas evaluativas, o en su caso, implementando programas ya existentes sin la contextualización pertinente.

Pero igual ocurre en la enseñanza universitaria, donde los planes de estudios de los diferentes Grados no contemplan contenidos sobre la dimensión sexual, existiendo pocas Universidades y pocas titulaciones que lo hacen, y aquellas que sí la abordan lo hacen dentro la temática “género”, dejando al margen aspectos también relevantes de la dimensión sexual.

En esta tesis se parte de que la sexualidad es algo vital en el individuo y que debe ser aceptada e integrada a su personalidad total, lo cual presupone un conocimiento objetivo de los hechos y un adecuado manejo del potencial sexual inherente a la persona. En la actualidad se acepta que los conocimientos aprendidos mediante un proceso educativo continuo para la salud pueden contribuir a reforzar la personalidad y la autoestima, a lograr la identidad y a facilitar la adopción de actitudes positivas hacia la afectividad, las relaciones con los demás, la sexualidad, etc. (Cabra, Camps y Díaz, 2011).

La presente tesis tiene como finalidad detectar el impacto en el alumnado de una intervención en Educación Sexual y poder sentar las bases para posteriores estudios sobre programas formativos universitarios. Dado que nos encontramos con pocas propuestas de intervención educativa en el ámbito

universitario y con ninguna evaluación de las mismas, procedimos a estructurar e implementar un programa formativo en Educación Sexual, objeto de análisis de esta investigación. Fue diseñado en dos modalidades distintas: presencial y virtual, siendo implementando temporalmente de forma simultánea. Dichas actividades formativas se incluyeron dentro del Catálogo de Libre Configuración de la Universidad de Huelva del curso 2013/14 diferenciando los perfiles de acceso. El alumnado, en consecuencia y siguiendo el procedimiento normativo, se matriculó de forma libre y voluntaria en los mismos.

Bajo estas premisas surge la presente investigación, con el objetivo de detectar cambios no sólo en los conocimientos, sino también en las actitudes. Nuestra investigación se realizó en tres momentos diferenciados temporalmente, la primera tuvo lugar previo a la docencia, la segunda inmediatamente después de finalizar la docencia y la tercera, tres meses después de la finalización.

2. Objetivos de la investigación

Visto el planteamiento del problema, se procede al enunciado del objetivo general de esta tesis doctoral, así como el de los objetivos específicos que se van a abordar.

Objetivo General:

Evaluar el grado de conocimientos, actitudes y conductas de la población universitaria sobre la dimensión sexual, previa a la implementación de dos actividades formativas y posterior a la misma, en tres momentos diferenciados y detectar si existen diferencias significativas posterior al proceso formativo.

Para ello se plantean los siguientes **Objetivos Específicos**:

- Detectar si ha habido un incremento de conocimientos referidos a la sexualidad.
- Comprobar si ha habido diferencias significativas en la actitud del alumnado con respecto a la sexualidad y educación sexual.
- Averiguar cambios sustanciales respecto a las actitudes frente a la violencia de género y frente a las relaciones sentimentales interculturales.

3. Estructura de la Tesis Doctoral

El trabajo que se presenta está estructurado en dos partes. En primer lugar, una fundamentación teórica articulada en los cinco primeros capítulos; en segundo lugar, una parte de investigación compuesta de dos capítulos que registran, analizan e interpretan la realidad estudiada desde un enfoque cuantitativo.

En el primer capítulo se realiza una aproximación al concepto de la dimensión sexual, centrada en los términos sexología, sexualidad, género y sexo. Posteriormente se analiza la orientación sexual, así como la violencia de género en las primeras relaciones de noviazgo para terminar focalizando en estudios y literatura sobre la sexualidad en adolescentes y jóvenes y en sus conductas sexuales.

En el segundo capítulo nos centramos en la Educación Sexual comenzando por cómo se ha abordado históricamente y bajo qué modelos se ha realizado. Se exponen experiencias de otros países que contemplan la Educación Sexual en sus sistemas educativos, así como se explicitan algunas pautas sobre su intervención a nivel de centro educativo y de aula.

En el capítulo tercero realizamos un recorrido por toda la legislación educativa española, de las enseñanzas no universitarias, referidos a la educación sexual, género e igualdad, constructos totalmente insertos en la dimensión sexual. Se parte de la Ley Moyano y se detiene el periplo en la ley actualmente en vigor, Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE).

En el capítulo cuarto se realiza un estudio sobre la formación universitaria. Por un lado se realiza una revisión de todos los títulos de Posgrado actualmente vigentes en las universidades españolas, diferenciando entre Máster Oficial y Títulos Propios, realizándose también un análisis de posgrados no universitarios, organizados por entidades privadas. Por otro lado, se analizan todos los planes formativos de aquellas titulaciones de Grado que tienen un perfil, bien educativo o bien de clínica, afín a la Sexología. Terminamos el capítulo con la formación virtual en el ámbito universitario.

El quinto capítulo se detiene en la formación del profesorado no universitario, cómo se establece y a través de qué entidad, así como los modelos formativos que imperan en dicha formación. Posteriormente se aborda la formación del profesorado en sexualidad y género y se analiza la formación en dichas temáticas ofertada por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía durante el curso 2014/15.

En el capítulo sexto, dentro ya del marco investigador, se describen de forma pormenorizada las hipótesis, la metodología aplicada y los resultados obtenidos en la investigación.

Finalmente, en el capítulo séptimo, se recogen las conclusiones generales de esta investigación, así como sus aportaciones y limitaciones, proponiéndose una intervención educativa en sexualidad en el ámbito universitario.

*Solo el conocimiento genera libertad, solo a través de la Educación Sexual
eliminaremos la lacra social de la violencia de género y llegaremos a
la verdadera equidad e igualdad. Y viviremos y expresaremos nuestra
sexualidad de forma libre.*

(De uno mismo)

PRIMERA PARTE: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Capítulo 1: Sexualidad, sexo y género

1.1. Conceptualizando la sexualidad

Hablar de sexualidad es hablar de la especie humana, desde nuestro nacimiento hasta nuestra desaparición. La sexualidad influye en toda nuestra vida, encontrándose en su base el sexo, distinción primaria que proporciona a la especie humana un medio de reproducción, pero que influye más allá del límite de la actividad propiamente sexual (De Pablo, 2005, p. 31).

Para la Organización Mundial de la Salud (OMS), la sexualidad humana se define como:

un aspecto central del ser humano, presente a lo largo de su vida. Abarca al sexo, las identidades y los papeles de género, el erotismo, el placer, la intimidad, la reproducción y la orientación sexual. Se vive y se expresa a través de pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, conductas, prácticas, papeles y relaciones interpersonales. La sexualidad puede incluir todas estas dimensiones, no obstante, no todas ellas se vivencian o se expresan siempre. La sexualidad está influida por la interacción de factores biológicos, psicológicos, sociales, económicos, políticos, culturales, éticos, legales, históricos, religiosos y espirituales (OMS, 2006).

Del mismo modo y posteriormente, la Organización de Naciones Unidas (ONU) elabora un informe donde expresa:

- La sexualidad es un aspecto fundamental de la vida humana, con dimensiones físicas, psicológicas, espirituales, sociales, económicas, políticas y culturales.
- No es posible entender la sexualidad sin referencia al género.
- La diversidad es una característica fundamental de la sexualidad.
- Las normas que rigen el comportamiento sexual varían drásticamente entre y dentro de las culturas. Ciertos comportamientos se consideran aceptables y deseables mientras que otros se consideran inaceptables. Esto no significa que estos comportamientos no ocurran o que deberían ser excluidos del debate en el contexto de la educación en sexualidad (ONU, 2010).

La sexualidad es nuestra forma de reproducirnos como especie (López, 2009, 72). Pero no solo somos un organismo vivo con grandes capacidades mentales, somos animales que tenemos *anima*, emociones, sentimientos y afectos, específicamente humanos (López, 2009, p. 30).

Fuertes y López (1997) recogen las ideas básicas sobre el término sexualidad:

- La sexualidad es algo inherente a nuestro ser.
- Existe una mutua y continua interrelación entre los aspectos sexuales y los nos sexuales.
- La sexualidad está mediatizada por todo lo que hacemos como personas, y a su vez influye en la forma en que pensamos, sentimos y nos comportamos (p. 242).

Es por ello que la sexualidad está mediatizada por poderosos impulsos de diversa índole, que influyen en cada uno de los individuos y en sus comunidades. “La influencia en múltiples manifestaciones de la vida económica, social, artística, religiosa... etc., es muy notable y se plasma en una gran variedad de normas y leyes que regulan estos impulsos, en función de determinados imperativos socio-políticos y/o ideológicos” (García-Blanco, 1990, p. 277).

Lo que pensamos y sentimos en relación con la sexualidad mediatiza mucho el modo en el que la vivimos, la expresamos, la proyectamos... “Si consideramos que se trata de una dimensión peligrosa o propia de jóvenes, o reducimos su sentido a la procreación, no existiría una sexualidad en la vejez” (López, 2012, p.55), del mismo modo que no existiría una sexualidad en la infancia, aspectos estos últimos que culturalmente hay que desterrar.

“La sexualidad humana ha dado un salto cualitativo que la ha humanizado y le ha dado una dimensión completamente diferente: es el Reino de la Libertad” (López, 2005, p. 22). Pero para esa libertad, necesitamos del conocimiento, del conocimiento de una dimensión que está profundamente llena

de mitos, de contradicciones, de cargas peyorativas que hacen que no podamos ejercer dicha libertad.

La especie humana es social y vincular, porque somos mamíferos, comunitarios que nos vinculamos afectivamente de forma especial a determinadas personas o grupos: familia, amigos y pareja (López, 2009, p. 55). Por otro lado, Mansukhani (2013, p. 199) defiende que somos seres sociales y que por tanto la independencia emocional absoluta, la incapacidad o negativa para formar vínculos significativos, no puede ser considerada el estado de salud mental ideal.

Somos una unidad psicosomática, cuerpo, vida emocional y mental, tres dimensiones del ser humano: somos cuerpo, somos vida emocional y afectiva y somos mentales. De esta forma, los seres humanos no tenemos sexualidad, somos seres sexuados (López, 2012, p. 57).

Haciendo un recorrido histórico por el término sexualidad, nos podemos encontrar con una gran variedad de definiciones dependiendo fundamentalmente de:

- La autoría.
- El contexto social, histórico y político.
- La ciencia desde la cual es definida.

Si bien pueden ser clasificadas en aquellas definidas desde un punto de vista reduccionista y aquellas que su prisma es más global, amplio y en algunos casos, desde una postura crítica (tabla 1).

Definición reduccionista	Definición amplia y crítica
Sexualidad como reproducción, biología y genitalidad	Sexualidad como construcción socio-cultural y multi-dimensional
Sexualidad como peligro, abuso y enfermedad	Sexualidad como derecho, disfrute y cuidado
Sexualidad como heterosexualidad	Sexualidad como diversidad de identidades, prácticas y deseos sexuales
Sexualidad como abstinencia y matrimonio heterosexual	Sexualidad como placer y deseo

Tabla 1. Definiciones reduccionista y amplia-crítica de la sexualidad (Torres, 2013).

Una sexualidad genitalizada (visión reduccionista) supone no verse a sí mismo ni a la otra persona en sentido global, sino escindido lo físico de lo personal (López, M., 2008, p. 29). Entender la sexualidad desde un enfoque más global (visión amplia y crítica) es asumir que la sexualidad y sus dimensiones están en el centro de la vida humana (De Pablo, 2005, p. 38) sabiendo que vivimos en una sociedad plural que comprende una amplia gama de actitudes y valores sexuales (Rathus, Nevid y Fichner-Rathus, 2005, p. 4).

Debemos entender, como nos indica Barragán (1991, p. 20), que la sexualidad es la única función vital humana cuya diferenciación es dimorfa, adoptando una forma femenina y otra masculina. A pesar de que las últimas corrientes nos hablan de la existencia de más formas en algunas culturas determinadas (tercer género).

Por todo ello, la sexualidad es una dimensión del ser humano, que nos hace ser seres sexuados desde que nacemos hasta que morimos, que evoluciona a través del aprendizaje y la experiencia; y que se establece con base en tres esferas o dimensiones (ilustración 1):

- Dimensión biológica “sexo”: según la Real Academia de la Lengua (RAE) sería la condición orgánica, masculina o femenina. Por lo que sería el conjunto de características fisiológicas que nos convierten en mujer u hombre, haciendo que nos situemos en extremos reproductivamente complementarios.
- Dimensión cultural “género”: la RAE ofrece varias acepciones: conjunto de seres que tienen uno o varios caracteres comunes; grupo al que pertenecen los seres humanos de cada sexo, entendido éste desde un punto de vista sociocultural en lugar de exclusivamente biológico.
- Dimensión psicológica “identidad”: sería la conciencia que una persona tiene de ser ella misma y distinta a las demás (RAE), que en este caso vendría determinada por las dos esferas anteriores.

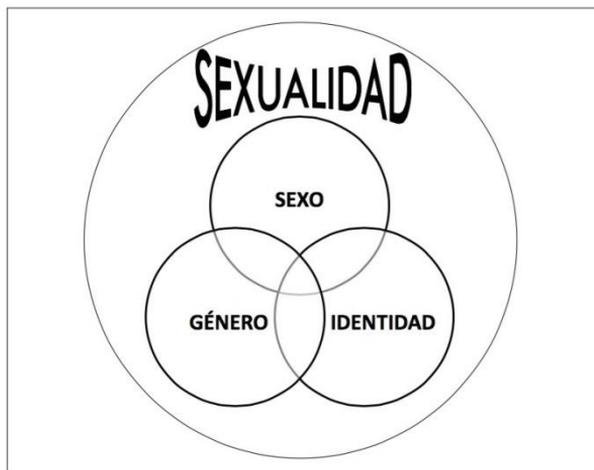


Ilustración 1. Esferas de la sexualidad (elaboración propia).

En la actualidad los diferentes estudios que se llevan a cabo con mayores, que cada vez son más en los países occidentales, arrojan como conclusión que aquellas personas que viven y expresan su sexualidad de forma natural y libre (óptima salud sexual), tienen mejor calidad de vida en la vejez y viven más. Sin embargo, “en la actualidad la salud sexual no está contemplada por el estado, de la misma forma que la Sexología no está implantada a nivel

institucional ni se tiene en cuenta de manera suficiente la educación sexual” (Cabello, 2010, p.15).

1.2. Historia de la Sexología

Britzman (2005, p. 63) afirma que la sexualidad es anterior a nuestro conocimiento de la sexualidad. La sexualidad siempre ha interesado al ser humano, tenemos evidencias de que en la época griega y romana ya se interesaban por la misma. La forma de expresar y vivir la sexualidad ha ido siempre en paralelo con la sociedad del momento, nuestras conductas y actitudes en torno a ella han sido influenciadas por la sociedad imperante. “Todas las culturas regulan la sexualidad en las diferentes etapas de la vida de una u otra forma” (Fuentes y López, 1997, p. 60).

A nivel social la sexualidad también ha interesado al ser humano, “desde la literatura popular del siglo XVIII y principios del XIX, hasta la prensa diaria y sobre todo los periódicos dominicales del siglo XX, las noticias en torno al sexo han sido fuente de entretenimiento” (Epstein y Johnson, 2000, p. 85).

Sin embargo a nivel científico no ha interesado, el considerarla todavía como tema tabú no ha ayudado a elaborar amplios estudios e investigaciones al igual que ocurre con otras disciplinas de las ciencias humanas y de las ciencias de la salud.

Ivan Bloch en 1909 definía la Sexología como ciencia y doce años más tarde, en 1921, se celebraba el primer Congreso de Sexología presidido por Magnus Hirschfeld (Cabello y García-Rojas, 2013, p. 9).

Por ello, la Sexología es una ciencia relativamente joven que estudia el hecho sexual. Definirla podría ser fácil, “la dificultad radica en establecer un marco de estudio cuyos límites no marginen a sectores considerables del conocimiento y de la población que viven la sexualidad de manera muy diversa” (Cabello, 2010, p. 13).

A pesar de ser una ciencia que tiene más de un siglo, la Sexología no ha tenido un avance como otras disciplinas en el momento de su aparición. No existe titulación universitaria como tal, no existe Colegio Oficial Profesionalizador, no existe nada más que como formación de Posgrado en contadas universidades, es decir, de forma anecdótica singular como veremos más adelante. Fernández (2000, p. 36) defiende que es necesario institucionalizar la ciencia de la Sexología igual que le ha ocurrido al resto de disciplinas que ya han sido admitidas como tales por la comunidad científica.

Fuertes y López (1997, p.15) aluden que los primeros estudios sobre la sexualidad aparecieron cuando se desarrolló la cultura industrial y urbana y se extendieron las ideas liberales a finales del s. XIX y a lo largo del XX.

Los inicios de la Sexología se pueden sintetizar (tabla 2) con base en su concepto ideológico y a sus autores:

Concepto ideológico		Autores y año de su primera obra fundamental
Precientíficos	Confesionalismo científico	Tissot (1760) Krafft-Ebing (1886)
	Socialismo	Engelsw (1884) Bebel (1896) Kollontai (1921)
Primeros estudios	Liberalismo	Ellis (1896) Freud (1900) Bloch (1907) Hirschfeld (1908) Marañón (1926)
	Freudo-Marxista	Reich (1927)

Tabla 2. Inicios de la Sexología (Fuertes y López, 1997, p. 17).

Dichos autores definen el *confesionalismo científico* como aquella ciencia que tomaba los hechos científicos en función de lo que las iglesias prescribían como normas morales. Es en esta época cuando nos encontramos con Freud (liberalismo), al cual, la Sexología le debe mucho. Freud argumentó por primera vez que la sexualidad rodea todo nuestro ser y que lo hace durante toda nuestra vida, afirmando que ésta es un elemento clave de nuestra personalidad, dado que influye en nuestras conductas y en nuestras actuaciones a nivel instintivo.

A partir de los postulados de Freud, tenemos que esperar hasta mediados del siglo XX para encontrar a Alfred Kinsey y su estudio sobre la conducta sexual. Kinsey se encontró la falta de estudios sobre la conducta sexual humana normalizada en Occidente y se dio cuenta cuando formó sobre sexualidad a un grupo de parejas que se iban a casar. Fue a partir de aquí cuando Kinsey denotó que había que realizar un gran estudio sociológico sobre la sexualidad humana. La Universidad de Indiana le solicitó elaborar un estudio sobre la conducta sexual humana generando gran recelo entre otros compañeros, que aludían que Kinsey no tenía conocimientos sobre el tema en cuestión. Su argumento fue que no necesitaba tener conocimientos para poder preguntar en condiciones de confidencialidad sobre conductas sexuales. En un principio el estudio estaba compuesto por 16.000 personas, quedando finalmente reducida a 5.300 hombres y 5.940 mujeres de raza blanca y de clase media y alta americana. El estudio fue definido por la Asociación de Estadística Americana como adecuada expresada en la siguiente frase “la impresión que nos produce este trabajo es favorable”. A partir de este estudio Kinsey y sus colaboradores publicaron dos libros: *La conducta sexual del hombre* (1948) y *La conducta sexual de la mujer* (1953). En poco tiempo se convirtieron, a pesar del revuelo que causaron y del gran número de detractores que tenían, en récord de ventas y en referencia mundial en el ámbito de la Sexología. Como conclusión de dichos estudios podemos reseñar:

- La conducta sexual humana es muy diversa y variable.
- Se ratifica la existencia del desarrollo sexual humano, es decir, la existencia de la sexualidad en la niñez y la vejez.
- La sexualidad femenina es reconocida y demostrada.

El estudio fue criticado por sus ostensibles y evidentes limitaciones, argumentando que los entrevistados no representaban la realidad social americana. Por otro lado, las preguntas no se focalizaban en la afectividad, estaban única y exclusivamente limitadas a las conductas sexuales concretas, dejando a un lado el amor, las relaciones interpersonales afectivas...

Pero aún así, dicho estudio es el de mayor impacto a fecha de hoy que se tiene sobre la conducta sexual humana, sobre los comportamientos y actitudes de los seres humanos ante la sexualidad y el hecho sexual; desde un punto de vista de la conducta real y la conducta socialmente deseable.

Poco después aparece el primer estudio científico sobre la anatomía y fisiología de la actividad sexual humana de Masters y Johnson, recogido en la obra *Respuesta sexual humana* (1966). En el estudio utilizaron técnicas de laboratorio con más de 10.000 actos sexuales grabados con la finalidad de poder describir de forma científica los cambios físicos que se producían durante la actividad sexual en el hombre y en la mujer. Poco después, junto a Kolodny, publicaron: *La sexualidad humana* (1982) y *Heterosexualidad* (1994), siendo la primera un tratado de Sexología imprescindible en el ámbito de la sexualidad.

“Es importante comprender que los estudios sobre sexualidad sólo pudieron hacerse cuando la sociedad en general y la comunidad científica en particular, estuvieron en condiciones de aceptarlos” (Fuentes y López, 1997, p. 15). Sin embargo, hoy en día todavía salen a la luz estudios científicos que arrojan evidencias de que algo estamos haciendo mal con respecto a la igualdad, a la violencia de género, a la diversidad sexual, a las conductas sexuales... que a un sector de la comunidad científica, de la clase política, de la sociedad... les cuesta asumir. Esto ocurrirá mientras que no se asuma la

sexualidad como una dimensión consustancial e implícita en el ser humano y se aborde desde la intervención educativa.

Dentro de la Sexología como ciencia podemos destacar una serie de núcleos teóricos para investigaciones e intervenciones, ya sea desde un punto de vista clínico como educativo (adaptado de Fernández, 2000, p. 39):

- Historia de la Sexología.
- Dicotomía sexo *versus* género.
- Violencia de género.
- Anatomía sexual (órganos genitales, zonas erógenas) de mujeres, varones y ambiguos.
- Fisiología sexual: respuesta fisiológica sexual humana.
- Natalidad (reproducción) y control de la natalidad.
- Desarrollo sexual a lo largo del ciclo vital: identidades sexuales, roles sexuales, estereotipos sexuales y asimetrías sexuales.
- Las orientaciones sexuales: asexualidades, bisexualidades, heterosexualidades y homosexualidades.
- Enfermedades de transmisión sexual.
- Disfunciones sexuales.
- Sexualidades, legalidades, éticas e ideologías.
- La educación sexual: intervención en los ámbitos de la educación formal, no formal e informal.
- La investigación en Sexología.
- Factores condicionantes y determinantes del desarrollo sexual.
- Salud y sexualidad.
- Nuevas tecnologías y sexualidad.

1.3. La sexualidad y sus variables-dimensiones

La sexualidad es una realidad biopsicosocial que envuelve nuestro ser. Así podemos destacar (tabla 3) como vertientes más significativas en la constitución de la sexualidad del ser humano:

Biológicas	Características cromosómicas Características morfológicas Características gonadales y hormonales
Psicológicas	Identidad sexual Determinantes psicológicos de la sexualidad
Relacionales	Determinantes en la selección de la pareja Implicaciones de la afectividad Establecimiento de vínculos
Procreativa	La sexualidad como medio procreativo Influjo de la reproducción sobre la sexualidad Establecimiento de la familia
Ético-moral	Determinantes ético-morales de la sexualidad
Socio-cultural	Determinantes socio-culturales de la sexualidad

Tabla 3. Vertientes más significativas de la sexualidad (De las Heras y Polaino, 1991, p. 9).

El reducir la sexualidad a pura biología es un error muy difundido culturalmente y, por tanto, la vertiente biológica tal vez sea la más estudiada y tratada de todas ellas. Como consecuencia, nos encontramos con que gran parte de los programas de educación sexual obedecen a una mera información fisiológica del cuerpo humano a nivel de genitalidad, sin trabajar la sexualidad en todas sus vertientes y dimensiones. Del mismo modo ocurre con la vertiente procreativa, la sexualidad es mucho más amplia que la acción de la reproducción. Sexo y reproducción no son sinónimos, pero la actividad

heterosexual incluye la posibilidad de la concepción, tanto si se desea, como si no (Masters, Johnson y Kolodny, 1982, p. 95).

La vertiente psicológica nos interesa dada su influencia en la constitución de la personalidad de cada individuo como ser sexuado que es. El sexo psicológico supone la convicción íntima, robusta y firme, de pertenencia a un género determinado. “Esta convicción implica al yo, a quien en cierto modo configura como un yo sexuado en este género, pero a la vez, es reconfigurada, fundamentada y planificada desde el propio yo” (Polaino, 1992, p. 47).

Dentro de la vertiente relacional nos encontramos con los elementos constitutivos de la comunicación y relación con los demás, con nosotros mismos y con el propio entorno. “Somos un ser para el contacto y la vinculación, lo que quiere decir, inexorablemente, que, si no entramos en contacto con los demás y nos vinculamos a algunas personas, podemos morir” (López, 2009, p. 54). Entre dichos elementos nos encontramos con la afectividad. Marina (1996, p. 77) aclara que “los objetos forman alineación con el yo, se entran con él. Le afectan. Esta es la experiencia inaugural de nuestro trato afectivo con la realidad. El sujeto está en el sentimiento. Vive sentimentalmente, alumbrando al mundo con su luz sentimental”.

La afectividad es un complejo o conjunto de emociones, sentimientos, pasiones y motivaciones que se califica por la racionalidad, el conocimiento cultural, étnico y biográfico. Sin embargo “términos como emoción, sentimiento, afecto, vínculo afectivo, etc., no tienen un significado suficientemente preciso, aceptado por todos los profesionales de la ciencia” (López, 2009, p. 31).

Las decisiones y acciones que acometen los individuos en el desarrollo y explicitación de su sexualidad están condicionadas por la vertiente ético-moral, pudiendo reducir la libertad y/o autonomía de la sexualidad.

Los elementos culturales y sociales definen los aprendizajes en cualquier ámbito, por lo que es importante adquirir un sentido crítico para delimitar qué aspectos socio-culturales deben permanecer y/o erradicar, así como cuáles son

fruto de la moda o cuáles son circunstanciales, por lo que no deben presentarse como elementos determinantes de nuestra propia conducta.

Siguiendo a García-Blanco (1990) podemos distinguir tres funciones fundamentales de la sexualidad:

1. Comunicación/relación: hombres y mujeres, como sujetos sexuados, están abocados a relacionarse y entenderse. La relación corporal íntima, no es sino una forma más de comunicar nuestras emociones y sentimientos a aquellas personas que queremos.
2. Placer: las relaciones sexuales o la vivencia sexual permiten la obtención de placer y gratificación sexual, de esa comunicación entre dos personas o individualmente.
3. Reproducción: las personas habitualmente viven su sexualidad no sólo para tener descendencia, sino para comunicarse, relacionarse y obtener con ello una mutua satisfacción (p. 277).

1.4. Sexo versus género

El sexo, conformado por la esfera biológica, nos viene dado genéticamente. Abarca el conjunto de características que definen al hombre y a la mujer a nivel fisiológico y anatómico, por un lado nos hace diferentes pero por otro, complementarios en lo que respecta a la reproducción como ya hemos afirmado anteriormente. Esto significa que el sexo es universal y estático, dicho de otra forma, está libre de la variable espacio y tiempo. En cualquier lugar del mundo y en cualquier momento histórico a nivel fisiológico y anatómico el individuo ha tenido las mismas características diferenciales en función de la contingencia de ser hombre o ser mujer.

Y es que “el sexo no determina más allá de una serie de caracteres principales básicos referidos más a nuestro aspecto exterior que a nuestra forma de pensar o actuar” (García-Rojas y Santín, 2013, p. 93).

A lo largo de la historia de la humanidad se ha querido constatar diferencias entre el hombre y la mujer más allá de los órganos sexuales, saliendo a la luz estudios que intentaban hacer ver que la mujer era inferior en ciertas áreas cerebrales al hombre. Estos supuestos estudios no hacían nada más que potenciar el patriarcado, el machismo entre la sociedad, que los asumía como verdades inamovibles, lo que influía notablemente en muchas conductas sociales. Sirva de ejemplo las orientaciones educativas y/o profesionales dadas a las mujeres en función de los mismos “las mujeres no sirven para las carreras de ciencias, sólo para las de letras”. Hoy en día no hay nada más que ver los expedientes académicos de las mujeres en cualquier universidad y titulación como evidencia empírica dirigida a todos aquellos que buscaban un elemento de inferioridad para que puedan admitir que estaban en un craso error.

Ya se ha demostrado que lo único que nos diferencia a nivel cerebral es que la mujer tiene más desarrollado el cuerpo calloso que une los hemisferios, teniendo como función servir de comunicación entre ambos. Las demás diferencias pertenecen a nuestra fisiología y anatomía de mujer y de hombre (tabla 4).

Nivel	Mujeres	Hombres
Cromosómico	XX	XY
Genético	---	Presencia del gen SRY que lleva información de un hombre
Gonadal	Ovarios	Testículos
Hormonal	Estrógenos y progesterona	Andrógenos y testosterona
Órganos sexuales externos	Monte de Venus, labios mayores y menores, clítoris, meato urinario, orificio vaginal, glándulas de Bortolini, periné y ano	Escroto, pene, periné y ano

Órganos sexuales internos	Ovarios, tubas uterinas, útero, cérvix y vagina	Testículos, epidídimos, conductos deferentes, vesícula seminal, próstata, glándula de Cowper y Uretra
Cerebral	Mayor desarrollo del cuerpo calloso que une a ambos hemisferios cerebrales	---

Tabla 4. Diferencias por niveles mujer-hombre (elaboración propia).

Una vez que nacemos, siendo hombre o mujer, la sociedad (elementos culturales, políticos, religiosos, morales...) nos va delimitando la forma de comportarnos en función de nuestro sexo. Es más, las interacciones que se producen desde que nacemos están impregnadas de elementos que provocan la adscripción al género.

Fuertes y López (1997, p. 58) definen el género como un esquema que regula la manifestación de la vida, los pensamientos, los sentimientos y las conductas. Al contrario que el sexo, el género no es ni universal, ni estático, fluctúa y evoluciona dependiendo de las variables espacio y tiempo. El sexo es, mientras que el género se *hace*, y son conceptos diferenciados (West y Zimmerman, 1987; Ahl, 2006). Fernández (2010), por el contrario, nos afirma que dentro de la dicotomía sexo-género, bajo ningún concepto se ha de entender que el sexo hace referencia sólo a lo biológico y el género sólo a lo social.

Probablemente en una misma comunidad, sea cual sea, no exista homogeneidad completa respecto a las características que se consideran masculinas o femeninas (Chaigneau, Canessa y Quezada, 2012). La sociedad nos ha querido marcar el camino, las conductas, los comportamientos que hemos de tener en función de nuestro sexo. Como bien define Subirats (1999):

Los seres humanos no se constituyen como mujeres u hombres únicamente en función del sexo. Ésta es la base dada por la biología, pero sobre esta base se

construye la identidad genérica, que tiene naturaleza de carácter social. Las sociedades han creado sistemas de roles y patrones de comportamiento distintos para hombres y para mujeres, prescripciones sobre lo que deben de hacer y sobre cómo deben de actuar los individuos en función de su sexo. Estos patrones de comportamiento son los géneros (p. 23).

Barragán (1991, pp. 14-16) establece unas matizaciones básicas sobre el sistema sexo-género:

- El sistema sexo-género debe de diferenciar tres estructuras básicas: trabajo, poder y *cathexis* (estudio de las emociones en las relaciones sociales).
- Las relaciones entre sexo y género son dinámicas y cambian en el espacio y el tiempo.
- El género constituye una categoría convencional aunque pueda ser presentada en determinadas épocas históricas como un concepto inalterable, una verdad absoluta. Es una construcción arbitraria.
- Como forma de análisis de la realidad, la función sexo-género es la toma de conciencia crítica de cómo ha sido históricamente y es en la actualidad la dominación de las mujeres por los hombres, para poder establecer nuevas relaciones que erradiquen la discriminación.

Por otro lado tenemos los estereotipos, que funcionan como cualquier otro esquema cognitivo y actúan como filtros informativos que permiten interpretar y atribuir significados a la realidad circundante (Barberá, 2000), cumpliendo una función adaptativa. De tal modo, los estereotipos de género se refieren a las creencias consensuadas socialmente sobre las características y atributos asociados a cada sexo (Rosenkrantz, Vogel, Bee, Broverman y Broverman, 1968; Fiske y Taylor, 1991; Powell y Graves, 2003).

Podemos llegar a la conclusión de que los estereotipos evolucionan según el momento y el lugar (Diekman y Eagly, 2000; Tubert, 2003; Ahl, 2006; López-Zafra, García-Retamero, Diekman y Eagly, 2008).

Estas características estereotipadas de ambos sexos nos describen:

- Cómo son los hombres y las mujeres (estereotipos descriptivos).
- Cómo deben ser los hombres y las mujeres (estereotipos prescriptivos) (Heilman, Wallen, Fuchs y Tamkins, 2004; Schein, 2001).

La educación moral, desde la infancia, ha de estar sabiamente dosificada ya que podría dar como resultado problemas de frigidez e impotencia sexual. Por el contrario si se ha llevado el problema educativo de una forma demasiado libre, puede dar lugar a casos de inversiones y perversiones sexuales (Rocamora, 1972, p. 176).

Este fragmento pertenece a la obra *El libro de la mujer* editado en España desde el año 1964, lanzando una edición por año, agotándose algunos años y teniendo que sacar una reimpresión. El manual es una apología del estereotipo de mujer de la época: hace un recorrido por los deportes a practicar por la mujer con la indumentaria a utilizar; la finalidad del matrimonio, el embarazo; cómo recibir visitas; cómo debe ser su comportamiento en lugares públicos y privados; para finalizar con recetas y pautas para la costura.

Posterior a esta obra de Rocamora, nos encontramos en España en 1973 con la edición del *Libro de la vida sexual* escrito por López Ibor, Catedrático de Psiquiatría y Psicología Médica de la Universidad de Madrid. Ibor habla en su obra de la sexualidad, pero tuvo la gran idea de aportar imágenes “seductoras” en el manual. Ello supuso que la obra tuviera que ser editada en varias ocasiones, marcando un hecho sin precedentes en nuestro país. Sin embargo, tuvo un gran número de detractores que llegaron a argumentar que la redacción del manual fue encargada a dos periodistas. Posteriormente, se publicó con distribución por fascículos en los quioscos la *Enciclopedia de la vida sexual*.

Investigaciones de diferentes naturalezas, como nos indica Lomas (1999, p. 9) han mostrado con claridad cómo el androcentrismo cultural ha construido en el pasado, y aún construye en la actualidad, la discriminación de la inmensa mayoría de las mujeres en el espacio: íntimo, doméstico y público.

Castillo y Montes (2014) construyeron una escala con dos versiones que permitieran conocer por separado cómo se percibe actualmente a cada género con una muestra de universitarios. En dicho estudio concluyen, si bien parte de los resultados suponen un avance en el logro de la igualdad, que aún se atribuyen características estereotípicas tradicionales a cada género que perpetúan la discriminación. Los mismos autores señalan que los estereotipos de género conllevan importantes consecuencias negativas pues limitan el desarrollo integral de las personas, influyendo sobre sus preferencias, desarrollo de habilidades, aspiraciones, emociones, estado físico, rendimiento, etc.

“Los modelos de género presentan variaciones en cada sociedad, en cada clase social, en cada época histórica; no son totalmente estables, sino que cambian con rapidez también variable según el contexto de cada época” (Subirats, 2007, p. 139). Bonilla y Martínez-Benlloch (2000, p. 166) afirman que persisten todavía en nuestras sociedades democráticas una diferenciación de género que no han logrado erradicar las distintas soluciones al problema educativo de las chicas.

Larrauri (1999, p. 41) afirma que si nuestros jóvenes varones piensan por un momento que menos mal que no son chicas porque a ellas siempre les ha tocado el peor papel, “creo sinceramente que no estamos cambiando casi nada de lo que es importante cambiar”.

Reforzar las identidades de varón y mujer, como un hecho de diversidad que nos enriquece, de forma que chicos y chicas estén satisfechos con su identidad, debe ir unido al análisis de la importancia social de los roles, la crítica de toda forma de discriminación por sexo y el reconocimiento del derecho a expresarse como cada cual lo considere más oportuno (López, 2000, prólogo).

Por otro lado debemos analizar, revisar y reflexionar sobre el uso del lenguaje. La lengua debe representar adecuadamente a las distintas personas y grupos que componen la sociedad, por lo que la lengua debe explicar y abarcar la realidad sin ninguna forma de discriminación (Barragán, 1991, p.30). El lenguaje no está exento del androcentrismo.

En la actualidad, se puede afirmar que existen *terceros* géneros (Nieto, 2003), implicando esta tercera categoría más que una simple conducta sexual y/o comportamiento sexual. Constituye un género separado, autónomo y reconocido socialmente. Se le denomina *tercer* para subrayar con fuerza su ruptura con el modelo binario y con el dimorfismo biológico (Gómez, A., 2015). Hay evidencias en algunas sociedades de la existencia de varios géneros, por lo que se puede deducir que son los factores culturales los que los generan.

Al igual que el constructivismo contemporáneo, la teoría *queer* parte de la tesis según la cual la identidad genérica y la sexual no constituyen un dato natural, sino que ambas son construidas por procesos culturales y sociales (Posada, 2014). Es por ello que “la teoría *queer* persigue romper los espacios fijos y finitos de la identidad, porque entiende que la sexualidad no posee significados apriorísticos, sino significados relacionales que se construyen, se imitan y son imitados” (Talbert, 2005, p. 25). Hay que matizar que una gran parte de los teóricos *queer* subrayan la existencia de una crisis del feminismo como una de sus herencias fundamentales (Sáez, 2005, p. 71).

Debemos afirmar, al igual que López (2009, p. 360) que en la actualidad, prácticamente toda la población acepta el valor de la igualdad, al menos en teoría, sobre todo, porque hay un hecho fundamental y es que la desigualdad no se puede expresar ni explicitar al igual que en otras etapas de la historia, está socialmente mal vista, existe un *presión social*.

1.5. Orientación e identidad sexual

La orientación sexual abarcaría tanto la dirección de los intereses eróticos hacia otras personas como el patrón de excitación física e interés emocional o romántico y sexual que involucra fantasías, imaginación y sueños de contenido sexual o erótico. Hay un acuerdo casi unánime en definir la orientación sexual como:

... una atracción emocional, romántica, sexual o afectiva duradera hacia otros. Se distingue fácilmente de otros componentes de la sexualidad que incluyen sexo biológico, identidad sexual (el sentido psicológico de ser hombre o mujer) y el rol social del sexo (respeto de las normas culturales de conducta femenina y masculina) (American Psychological Association, 2012).

Para entender con más claridad este concepto se deben delimitar las diferencias existentes con términos afines y que suelen llevar a la confusión de lo que es la orientación sexual:

- 1) **Orientación sexual versus conducta sexual:** hay que aclarar que la orientación sexual no se puede equiparar a la conducta sexual, ya que la orientación englobaría tanto conductas como deseos, emociones, fantasías, etc. De hecho, las personas pueden o no expresar su orientación sexual en sus conductas y por ende, sus conductas no son un correlato directo de su orientación, sirva como ejemplo las personas que tienen conductas homosexuales en situaciones especiales como prisiones, barcos, etc. De igual manera, como nos indica Baile (2007), hay personas que han tenido y tienen una orientación homosexual pero que nunca han desarrollado prácticas sexuales con una persona de su mismo sexo. Todo somos conscientes cómo a lo largo de siglos muchas personas homosexuales han aparentado una vida heterosexual por la presión social existente o han optado por la abstinencia del comportamiento sexual por la imposibilidad de mantener una relación afectiva y social homosexual. Así, hay autores que plantean que para considerar a una persona homosexual, sus conductas sexuales con las personas del mismo sexo han de realizarse y mantenerse aun teniendo la oportunidad de realizarlas con personas del sexo contrario (Wolf, 1978). Es cierto que lo habitual es que la orientación sexual esté en concordancia con las prácticas sexuales, es decir, que un hombre o mujer con orientación heterosexual tenga relaciones sexuales con una persona del sexo contrario y que un hombre o mujer que mantiene relaciones sexuales con una persona del mismo sexo sea de orientación sexual homosexual, pero tal y como hemos indicado no siempre es así. De hecho, la homosexualidad existe y ha

existido siempre, lo que ha variado es el grado de aceptación de la sociedad hacia la homosexualidad y ello parece tener un efecto directo en que los individuos oculten o den a conocer su orientación sexual (González, Martínez, Leyton, y Bardi, 2004). Es de vital importancia, por tanto, que diferenciamos con toda claridad entre orientación sexual y conducta sexual, para ello el Comité de Adolescencia de la American Academy of Pediatrics (Academia Americana de Pediatría) presentó, en 1993, cuatro afirmaciones basadas en los conocimientos científicos alcanzados sobre la homosexualidad durante los años de la adolescencia para que los profesionales no incurran en dicho error y que transcribimos a continuación:

- 1) Muchos adolescentes experimentan algún tipo de conducta homosexual. Dentro de ésta se encuentran los tocamientos corporales, genitales o la masturbación mutua. En la mayoría de los casos, estos contactos no predisponen la homosexualidad, sino que constituyen una conducta exploratoria común en la evolución hacia el desarrollo heterosexual convencional.
- 2) Las características homosexuales se establecen antes de la adolescencia. Aunque muchos niños no participan en un juego homosexual evidente durante su infancia, un estado psicológico autoconsciente (de sentirse diferente de los demás) existe con frecuencia en la época previa a la adolescencia.
- 3) Algunos adolescentes con orientación heterosexual previa pueden verse implicados en actividades homosexuales si las circunstancias refuerzan esta conducta o si las alternativas heterosexuales no están presentes. Este hecho se conoce con el nombre de homosexualidad facultativa. La mayoría de estos jóvenes volverán a su condición de heterosexuales cuando cambie la situación. En este caso se encuentran gran número de adolescentes encarcelados y, en menor grado, los internados en escuelas de miembros de un solo sexo y cuarteles militares.

- 4) La mayoría de las conductas no deberían señalarse exclusivamente como viriles o femeninas. Existen más conductas comunes a los adolescentes varones y mujeres que las que diferencian las conductas entre los dos sexos.
- 2) **Orientación sexual versus identidad de género:** al nacer se nos clasifica como niños o niñas con base en una diferenciación sexual externa, es decir en referencia a los genitales del recién nacido. Durante los primeros años de nuestra vida vamos adquiriendo el denominado *self* sexual, la autocategorización como hombre o como mujer, y junto con éste el *self* de género (García, 2005). Esta división biológica implica diferencias reproductivas pero no diferencias actitudinales, normativas, conductuales o de roles, ya que esto es consecuencia de la socialización. De ahí que, según López (1988), podríamos definir la *identidad de género* como la autclasificación como hombre o mujer sobre la base de lo que culturalmente se entiende por hombre o mujer. Esta autclasificación no ha de ser confundida con la orientación sexual, de hecho hay personas que son reasignadas a otro sexo sin que su orientación llegue a variar de la que inicialmente tenían.
- 3) **Orientación sexual versus preferencia sexual:** profundizando en la situación de aquellas personas que parecen haber cambiado su orientación sexual en algún momento, surge el término de preferencia sexual, que resalta el hecho de que nuestro deseo sexual puede ser cambiante a lo largo de la vida. En este sentido, la preferencia sexual haría alusión a quién o qué es el objeto de nuestro deseo sexual y por ende sería una de las dimensiones que abarcaría la orientación sexual. Este concepto lo utilizan, mayoritariamente, quienes opinan que no puede hablarse de una orientación sexual fija o definida desde una edad temprana o los que creen que la orientación sexual no es estable a lo largo de la vida. En torno a estas preferencias encontramos distintos términos, así Byne (2006), nos señala la preferencia *andrófilica* como la atracción por el hombre, la *ginefílica* como la atracción

por la mujer o la *bisexual* como la atracción por ambos. Por su parte Fausto-Sterling (2006) habla de otros términos como *ebofilia* (preferencia por los jóvenes púberes), *efebofilia* (preferencia por los varones adolescentes), *paidofilia* (preferencia por los niños), *ginofilia* (preferencia por las mujeres adultas) y *androfilia* (preferencia por varones adultos).

4) **Orientación sexual versus identificación con una orientación sexual:**

actualmente se apuesta en la dirección de que la orientación sexual se establece, generalmente, en la niñez temprana. Sin embargo, la identificación con la propia orientación sexual parece producirse más tarde durante la adolescencia e incluso en la vida adulta. De hecho, la mayoría de los adolescentes se identifican con una orientación sexual mucho antes de haber tenido una experiencia sexual, por ello no debe extrañarnos que cuando desarrollan diferentes conductas sexuales su identificación pueda cambiar incluso a edades adultas (American Academy of Pediatrics. Confidentiality in adolescent health care, 1993). En este sentido, Troiden (1988) estructuró el proceso seguido para alcanzar la identidad homosexual en cuatro etapas. Sin embargo, hay que señalar que estas fases no están perfectamente delimitadas, pudiendo saltarse e incluso, experimentar regresiones:

- 1) **Sensibilización:** el niño/preadolescente tiene algún tipo de percepción de ser diferente, mientras que va captando las opiniones que la sociedad manifiesta sobre la homosexualidad, preferentemente de carácter homofóbicas.
- 2) **Confusión de la identidad:** suele presentarse en la etapa inicial de la adolescencia es el estadio más largo y que implica más dificultades. La confusión sobre la propia identificación de su orientación sexual puede ser causa de trastorno psicopatológico, debido básicamente a las actitudes homofóbicas del entorno. La respuesta a esta confusión puede ser muy diversa y manifestarse con distintas actitudes: (a) *negación*: el adolescente rechaza sus propios

pensamientos y acciones homosexuales; (b) *reparación*: se realizan intentos para “curarse” del defecto; (c) *evasión*: suele ser la respuesta más habitual, así la persona intenta evitar situaciones que puedan comprometerle, para ello inhibe sus intereses o conductas asociadas a la homosexualidad. De igual forma, intenta no verse involucrada en situaciones con el sexo opuesto para evitar ser descubierta; (d) *redefinición de la conducta* hacia líneas más convencionales y aparentemente más aceptables para tranquilidad de uno mismo y (e) *aceptación del homoerotismo* y solicitud de información.

- 3) **Asunción de la identidad**: el adolescente ya identificado con su orientación sexual va considerando la homosexualidad como una opción aceptable de estilo de vida y puede participar activamente en colectivos homosexuales. Esta fase puede no alcanzarse hasta la edad adulta.
- 4) **Compromiso**: la persona se siente satisfecha con su orientación sexual, aceptándose y deseando no cambiar su identidad sexual.
- 5) **Orientación sexual versus deseo sexual**: para Levine (1988; 1992) el deseo sexual se conforma por tres elementos discretamente independientes: el impulso, el motivo y el anhelo. El *impulso sexual* sería la activación que se genera desde la propia dinámica biológica y que se activa ante diversas situaciones que tienen valencia erótica. El *motivo* constituiría la articulación psicológica del impulso sexual, es decir, la aceptación de la activación sexual, la disposición hacia lo erótico. Esta aceptación es dependiente tanto de la historia sexual del sujeto como de la socialización que haya tenido. Por su parte, el *anhelo* sería la representación sociocultural del deseo sexual y nos indica el deseo de estar involucrado en una experiencia sexual. Este anhelo está fuertemente mediatizado por el contexto, es decir, las aspiraciones sexuales están fuertemente perfiladas por la tradición cultural, el momento histórico y los intereses de las clases dominantes (Gómez, J.,

2007). En conclusión podemos decir que el deseo sexual surge del sustrato biológico (impulso, activación) heredado genéticamente y que produce una predisposición comportamental a la búsqueda del placer sexual, pero esta activación es interpretada e integrada psicológicamente a través de procesos cognitivos y emocionales (Fuertes, 1995). Por lo que, aunque el deseo está mediado por variables individuales (biológicas y psicológicas), también está forzosamente influido por el discurso social (ilustración 2). A este proceso de convergencia de los diversos factores que inciden en la formación del deseo se le denomina *la configuración del deseo sexual*, cuyo resultante es la *experiencia emocional subjetiva*, es decir la manera privada, el modo en que se vive tal experiencia. Por tanto, el deseo sexual constituiría un aspecto esencial de la orientación sexual, conformándose como una dimensión angular del mismo.

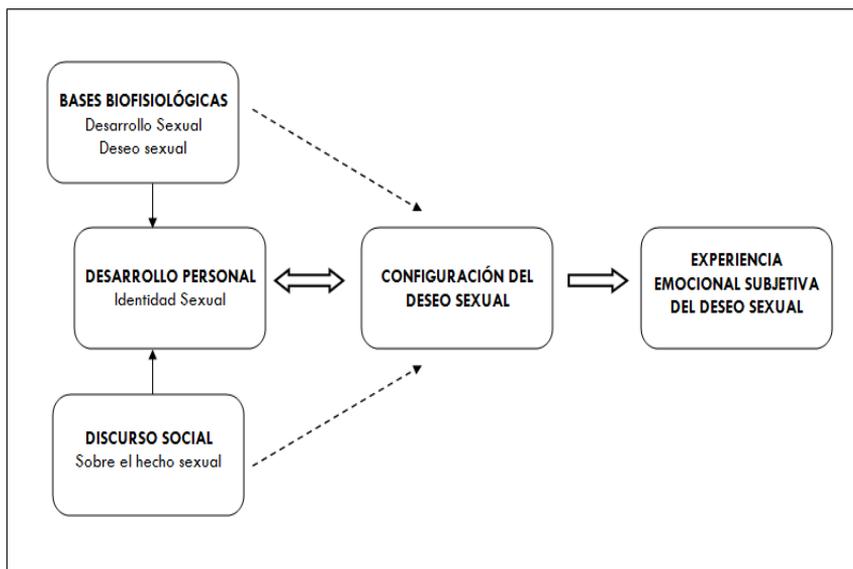


Ilustración 2. Configuración del deseo sexual (Gómez, J., 2007).

Los mecanismos de desarrollo de la orientación sexual no están aún claros, aunque si podemos afirmar que la orientación sexual probablemente esté multideterminada por factores biológicos, psicológicos y sociales. Es

prácticamente improbable que un rasgo como la orientación sexual esté determinado por un solo gen o que sea el producto de un grupo único de factores. Los datos disponibles permiten concluir que la homosexualidad no es un estado de intersexualidad, y que esta concepción parece ser el resultado de una aproximación cultural. La información disponible indica que se conoce poco sobre los factores biológicos involucrados en la predisposición de la orientación sexual y la forma cómo actúan a nivel cerebral y cómo interactúan con los factores de crianza.

Por tanto, la orientación sexual es la tendencia interna a desear afectiva y sexualmente a personas de igual sexo o del sexo contrario, con independencia de su manifestación en prácticas sexuales. Es por ello, que podemos decir que abarcaría tener pensamientos, sentimientos y conductas sexuales (o desearlas) de forma preferente con personas del mismo sexo o del sexo opuesto. Es decir, manifestar de forma estable varias, o todas, de las siguientes tendencias y acciones: tener fantasías sexuales; tener sueños de carácter sexual; utilizar imágenes sexuales para masturbarse, o si se tienen relaciones sexuales utilizar imágenes sexuales para lograr la excitación; sentirse atraído/a eróticamente o sexualmente por el cuerpo desnudo de una persona; idealizar erótica y/o amorosamente a una persona; enamorarse; buscar, propiciar y favorecer encuentros sexuales.

Clásicamente se ha categorizado la orientación sexual en tres categorías estancas: la heterosexualidad, la homosexualidad y la bisexualidad. Sin embargo, desde los avances producidos en el pasado siglo y en especial desde los estudios de Kinsey en los años 40 se ha ido perfilando una estructura mucho más compleja que la descrita y que posteriormente la abordaremos en profundidad. Los tipos de orientación que generalmente se describen alrededor de este concepto son:

1. La **heterosexualidad**, que haría referencia a aquellas personas que sienten una atracción afectivo-erótica hacia personas del sexo opuesto.

2. La **homosexualidad**: es el término social aplicado a aquellas personas que manifiestan atracción sexual hacia individuos de su mismo género y aunque creamos que siempre ha estado presente en nuestro vocabulario, tal y como nos indica Smalls (2003, citado en Baile, 2007, p. 29):

Antes de 1869, las palabras "homosexualidad" y "heterosexualidad" no existían. Fue el escritor y traductor germano-húngaro Karl Maria Kertbeny (1824-1882) quien creó y acuñó dichos términos. (...) La propuesta de Kertbeny para usar la palabra "homosexualidad" fue en respuesta a un artículo del código penal prusiano que criminalizaba las relaciones sexuales entre hombres. El objetivo era eliminar dicho artículo, pero no tuvo éxito. (...) Kertbeny tenía su propia visión específica de la sexualidad humana. Dado que pensaba que nunca existió una teoría coherente sobre la homosexualidad, él dividió a los homosexuales dentro de categorías específicas, las cuales eran "activo", "pasivo" y "platonista" (aquellos que amaban la compañía de personas de su mismo sexo sin la intención de tener sexo con ellos) (...) La palabra homosexualidad y sus aspectos conceptuales tardaron cierto tiempo en entrar en los lenguajes europeos...

3. La **bisexualidad**, que se define como la atracción hacia personas de ambos sexos (hombre y mujer). Al igual que la homosexualidad, la bisexualidad se manifiesta como un comportamiento sexual natural en diversas especies animales. Términos similares como la heteroflexibilidad y la bicuriosidad suelen incluirse dentro de la bisexualidad pero difieren de éste. Así, la heteroflexibilidad y la bicuriosidad son fijadas principalmente como preferencias sexuales y no como orientaciones sexuales.
4. La **pansexualidad** y la **polisexualidad**: también son términos similares a la bisexualidad y se refieren a la atracción por personas de ambos sexos biológicos y varias identidades sexuales. La pansexualidad se establece como una orientación sexual múltiple en la el individuo se siente atraído hacia cualquier persona, sea hombre o mujer

biológicamente o psicológicamente, adhiriéndose la atracción hacia personas con diferentes orientaciones sexuales.

5. La **asexualidad**, definida como la falta de algún tipo de orientación sexual, de tal manera, que el individuo no manifiesta atracción sexual física o emocional hacia ningún individuo, tenga el sexo que tenga. También se define como la falta de interés en la práctica de relaciones sexuales con cualquier tipo de persona pero no hemos de confundirla con la abstinencia sexual o el celibato, que son sólo la supresión de las relaciones sexuales o el deseo sexual por motivos religiosos o personales. La asexualidad es aceptada como orientación sexual por algunos especialistas pero algunos otros difieren al asegurar que la asexualidad no es una orientación sexual.

6. **Demisexualidad:** es un término acuñado por *Asexual Visibility and Education Network*, que se refiere a la atracción sexual hacia personas con las que exclusivamente se han desarrollado lazos emocionales. La demisexualidad puede ser de fijaciones heterosexuales y homosexuales que se desarrollan en una atracción sexual secundaria hacia personas con las que se han desarrollado estrechos vínculos amorosos, mientras que como atracción sexual primaria se manifiesta una aparente orientación asexual.

Sin embargo, a pesar de esta clasificación, aunque podamos decir que un acto es homosexual o heterosexual o que un sentimiento es homosexual o heterosexual, lo que no debemos decir es que alguien es homosexual o heterosexual como si fuera una categoría o característica cerrada, ya que las personas tienen un comportamiento sexual (que incluye conductas y sentimientos) que no siempre es igual en el tiempo. Un fiel exponente de esta postura fue Kinsey, encontrando que dicho comportamiento era muy variable, de modo que no se podía dividir a las personas en dos categorías simples, sino que se encontraban en un continuo de heterosexual a homosexual, sin polarización general. En sus palabras:

El problema de la homo o heterosexualidad de muchos individuos no es una cuestión de todo o nada. Ciertamente hay personas que son exclusivamente heterosexuales, tanto en sus actos sexuales como en sus reacciones psíquicas, y, del mismo modo, las hay totalmente homosexuales. Pero nuestros registros indican también que los individuos que forman un considerable sector de la población son mixtos, es decir con experiencias o reacciones psíquicas homo y heterosexuales, predominando en unos las primeras y en otros las segundas, y que, por último, hay algunos con igualdad absoluta en ambos tipos de experiencia (...) Los varones no representan dos conjuntos distintos, hetero y homosexuales, del mismo modo que el mundo no está dividido en ovejas y lobos, ni todas las cosas son blancas o negras. Un hecho fundamental en taxonomía es que la naturaleza rara vez presenta categorías opuestas. Sólo la mente humana las inventa así y las coloca en compartimentos estancos. El mundo de los seres vivos es continuo en todos y cada uno de sus aspectos. Cuanto antes aprendamos esto en lo concerniente a la sexualidad humana, más pronto llegaremos a comprender las realidades (Kinsey, 1949, citado en Baile, 2007, p. 37).

Con este planteamiento podríamos usar las distintas categorías de la orientación sexual para calificar conductas o sentimientos, pero no usarlo de forma categórica o definitoria para aplicarlo a personas. Es decir, la orientación sexual ha de considerarse dinámica y puede cambiar en el tiempo.

Como conclusión podemos sintetizar lo expuesto hasta ahora en los siguientes aspectos:

- El abordaje y, por ende, la explicación de la orientación sexual ha de realizarse desde distintas disciplinas (Psicología, Biología, Antropología, Sociología, Historia...) y ninguna de ellas por si misma puede explicar un concepto tan complejo y multicausal como el que estamos tratando.
- Durante la mayor parte de nuestra historia, determinadas orientaciones sexuales (homosexualidad-bisexualidad) han sido juzgadas bajo el prisma de los prejuicios sociales dando lugar a su equiparación con una enfermedad o desviación. Ello ha determinado que los avances en este

campo de estudio hayan estado más marcados por los etnocentrismos sociales que por un riguroso análisis científico.

- Todas las orientaciones sexuales son biológicamente naturales, ninguna constituye ni una aberración, ni una perversión, ni un error biológico. Por tanto, no son un tercer sexo debido a un error en las pautas de crianza ni se deben a una tara biológica.
- No existen unas características ni psicológicas ni físicas distintivas entre las personas que tienen diferentes orientaciones sexuales.
- Existen muchas clases de homosexualidad y hay una enorme variabilidad entre ellas, al igual que existen muchas clases de heterosexualidad y bisexualidad.
- No existe una mayor prevalencia de trastornos psicopatológicos en virtud de tener una u otra orientación sexual.
- No existe una mayor prevalencia de trastornos sexuales en virtud de tener una u otra orientación sexual.
- Dado que ninguna de las orientaciones existentes es una enfermedad no existe tratamiento psicológico o médico que nos pueda hacer cambiar de orientación.
- Es falso que la llamada “liberalización de las costumbres sexuales” conlleve un aumento de las conductas homosexuales ya que éstas han existido siempre aunque con diferentes grados de visibilidad en función del entorno cultural en el que se desarrollaran.

Aunando los diferentes planteamientos biológicos y psicosociales acerca del origen de la orientación sexual, cabe pensar que del mismo modo no podemos hablar de una única forma de ser heterosexual o una única forma de ser homosexual, tampoco hemos de pensar que exista un único modo de llegar a ser heterosexual, homosexual o bisexual. Más bien, habríamos de considerar que son muy diversos los caminos por los que unas y otras personas llegan a desarrollar un tipo u otro de orientación sexual, y que en esos caminos,

diferentes factores de tipo biológico y psicosocial pueden interactuar en modos muy diversos y en distinto grado (Fuertes y López, 1997, p. 190).

Lo que sabemos es que hoy por hoy, no están del todo claras las causas que llevan a un hombre o a una mujer a que su orientación del deseo se dirija hacia personas de su mismo sexo. “Pero si podemos afirmar que no es el resultado del azar, que es algo más complejo y en lo que interviene más de un factor” (De la Cruz, 2013, p. 62).

1.6. Violencia de género en adolescentes y jóvenes

El problema de la violencia en la pareja puede remontarse a los inicios de este tipo de relaciones, aunque su definición como problema no va a llegar a nuestro país y al resto del mundo hasta el movimiento de liberación de la mujer, y más específicamente, lo que se ha denominado como *movimiento de las mujeres maltratadas*. Es el movimiento feminista el que logra el reconocimiento en nuestros días de esta problemática de alcance mundial, que en los años 60, 70 y 80 concebía la violencia contra la mujer como el fundamento mismo del patriarcado y a su vez causa y consecuencia de las desigualdades por razón de género.

En 1949, Simone de Beauvoir publica *El segundo sexo* que supone un gran avance en el sentido libre de ser mujer y con ello se genera una nueva política de liberación entendida como la transformación de las relaciones históricas que no se han podido erradicar.

La violencia de género es una forma de comportamiento alentado por los grupos sociales que comparten la ideología patriarcal de la masculinidad como ejercicio ilegítimo de poder que está asociada a una concepción que infravalora a las mujeres, ideas o creencias erróneas sobre las mujeres y su sexualidad y una socialización sexista (Barragán et al., 2001, p.22).

Hablar hoy en día de violencia de género significa traer a colación uno de los problemas sociales más acuciantes y de mayor importancia dentro de la

prevención e intervención psicológica en los ámbitos familiar, comunitario e individual, pero también, por supuesto, dentro del ámbito educativo. En la actualidad, son bastantes los aspectos que se conocen de esta problemática en la edad adulta, sin embargo, esta línea de investigación es todavía muy incipiente en la adolescencia (Fernández-Fuertes, Fuertes y Pulido, 2006).

La violencia de género no tiene por qué comenzar después del matrimonio, de hecho, generalmente y cada vez más, ésta se da en el noviazgo o al comienzo de la convivencia (Gorrotxategi y De Haro, 1999). Encontramos que diversas formas de control exagerado, que han sido pormenorizadamente enumeradas (Ferreira, 1992), comienzan a aparecer de forma temprana y, poco a poco, este tipo de conductas abusivas se van haciendo cada vez más frecuentes y extremas.

La violencia durante el noviazgo o también llamada *dating violence* es definida como todo ataque intencional de tipo sexual, físico o psíquico, de un miembro de la pareja contra el otro en una relación de noviazgo (Health Canada, 1995). Del mismo modo, Close (2005) la define como “aquella situación en donde ocurren actos que lastiman a la otra persona, en el contexto de una relación en la que existe atracción y en la que los dos miembros de la pareja se citan para salir juntos”. El término *dating* ha supuesto un reto conceptual y metodológico para los países no anglófonos, ya que no tiene una traducción clara al menos en castellano (Sánchez, Ortega, Ortega y Viejo, 2008).

Esta violencia que se ejerce en las relaciones de noviazgo, relaciones que comienzan por otra parte, cada vez a una edad más temprana (Price y Byers, 1999), no es excepcional y se ha encontrado que ésta, en las relaciones de pareja de adolescentes, al igual que la violencia de género en adultos, se extiende en un continuo que va desde el abuso verbal y emocional hasta la agresión sexual y el asesinato.

En 1998, la Organización Mundial de la Salud (OMS) informó que el 30% de las estudiantes universitarias habían revelado algún tipo de violencia en

sus relaciones de pareja, y con el tiempo, las agresiones verbales se convertían en agresiones físicas. Esta investigación coincide a grandes rasgos con el Servicio de Violencia Familiar de Bilbao que muestra que en el 22% de los casos registrados, los problemas de violencia empiezan durante el noviazgo (Echeburúa y De Corral, 1998). Datos extraídos de otros países revelan que en el 72% de los casos atendidos en los últimos años, se detecta que la violencia se inicia también en este periodo de tiempo (Trujano y Mata, 2002).

La revisión de las investigaciones realizadas en los diversos países sobre la violencia en las relaciones de pareja de jóvenes, aporta datos que muestran que la violencia es significativa, e incluso su magnitud es superior a la de las parejas adultas (Jackson, Cram y Seymour, 2000). Específicamente, en el estudio de Kury, Obergfell-Fuchs y Woessner (2004) las jóvenes determinan que son objeto de más ataques violentos que las mujeres de mayor edad, en concreto entre un 12,5% y un 28%. Del mismo modo, en un estudio con estudiantes universitarios de 17 naciones (6 europeos, 2 del Norte de América, 2 latinoamericanos, 5 asiáticos, 1 australiano y 2 de Nueva Zelanda), los resultados determinan un intervalo entre 15% a 45% de jóvenes que agreden a sus parejas en el noviazgo (Straus y Savage, 2005). De forma similar, en una muestra representativa de 863 mujeres universitarias, entre los 18 a los 25 años, el 48% refirió sufrir violencia y, de éste el 39% informó de más de una forma de dicha violencia (Frederick y Susan, 2005).

Es por ello que gran parte del panorama investigador, constata que la violencia en el noviazgo es un grave problema que afecta de forma considerable la salud física y mental de los adolescentes y adultos jóvenes de hoy, produciéndose con independencia de la edad, raza, orientación sexual, estatus socioeconómico o lugar de residencia (Krug, Dahlberg, Mercy, Zwi y Lozano, 2002; Hernando, 2007; Tjaden y Thoennes, 2000; Makepeace, 1981).

Con respecto a la situación existente en España, una de las investigaciones más reciente es la llevada a cabo por Muñoz-Rivas, Graña, O'leary y González en 2009 y 2007. Estos investigadores encontraron una

prevalencia de 95,3% y de 92,8% de mujeres y de varones, respectivamente, que habían ejercido conductas verbales agresivas, así como una prevalencia de 2% y 4,6% de mujeres y de varones, respectivamente, que habían llevado a cabo actos de agresión física. Estos datos confirman que las agresiones verbales son las más comunes y señalan que este tipo de agresiones son realizadas más frecuentemente por las mujeres.

Otra investigación llevada a cabo por González y Santana (2001) arroja que el 7,5% de los chicos y el 7,1% de las chicas reconocen que en una o más ocasiones han pegado o empujado a su pareja. Además, según los resultados de otra reciente investigación, un buen número de jóvenes parecen admitir la existencia de agresiones sexuales en sus relaciones de pareja (Fernández y Fuertes, 2005). Del mismo modo, existe evidencia que señala que las agresiones de tipo psicológico se presentan antes que las de tipo físico y son más frecuentes que éstas últimas, las físicas (62% frente al 46%) (Cáceres, 2004; Muñoz-Rivas et al., 2007).

Estos datos demuestran que el uso de la violencia no suele surgir de forma espontánea durante el matrimonio o en la vida de pareja; con frecuencia se inicia durante el noviazgo en jóvenes y adolescentes (Serran y Firestone, 2004).

En un estudio con adolescentes sobre relaciones sentimentales, Sánchez et al. (2008) resaltan que tanto las chicas como los chicos se confiesan agresores ocasionales de sus compañeros sentimentales, sobre todo en agresiones verbales y relacionales, diferencias que se difuminan desde el punto de vista de la victimización.

Los resultados obtenidos en una investigación realizada con universitarios (Hernando, García-Rojas y Montilla, 2012) confirman la elevada valoración que el alumnado realiza de la formación en torno a la prevención de la violencia de género, centrándose en los grupos de discusión, plataformas virtuales, *role-playing*, visionado de películas y debate, charlas... como formatos idóneos para

su formación. Valoran de manera muy positiva la posibilidad de formarse en la temática y las ventajas que puede traerles su realización a través de los formatos antes mencionados.

Erradicar la pandemia de la violencia de género es un reto del siglo XXI, mucho más que cualquier otro avance científico, cultural o tecnológico. Si la humanidad aprendiera a detectar, parar y prevenir esta enfermedad histórica, se produciría un punto de inflexión en la evolución del ser humano (Blázquez y Moreno, 2008).

1.7. La sexualidad en la adolescencia y adultez emergente

Para Oliva, Serra y Vallejo (1993b, p. 13) “la adolescencia comienza con la aparición de la pubertad pero no tiene una finalización tan evidente como es su inicio, aunque puede considerarse, que termina con la incorporación del adolescente al estatus de adulto”. Hoy en día, con la crisis imperante, dicha finalización estaría más difusa, dados los problemas para encontrar trabajo y para poder tener una independencia económica. Pero es importante darse cuenta que la edad cronológica no determina el comportamiento sexual (Kolodny, Masters, Johnson y Biggs, 1982, p. 78).

Arnett (2000) plantea que los cambios demográficos han dado origen a una nueva etapa en la vida llamada *adultez emergente*. Se podría encuadrar entre los 18-19 años llegando hasta los 25. Constituye un período de transición en el que se pasa de la adolescencia al inicio de la adultez. Esta nueva etapa se caracteriza, entre otras cosas, por una intensa búsqueda de identidad, por una parcial dependencia económica, y una carrera profesional todavía en formación. Se pueden destacar cinco características que distinguen la adultez emergente de otras etapas (Arnett, 2008), y son:

- La edad de las exploraciones de la identidad.
- La edad de la inestabilidad.
- La edad de centrarse en uno mismo.

- La edad de sentirse en medio.
- La edad de distintas posibilidades.

“Durante la pubertad, los profundos cambios corporales que se producen, tanto en el aspecto externo, como a nivel interno, permiten transformar el cuerpo del niño en el cuerpo de una persona adulta” (Fuentes y López, 1997, p. 139). Sin embargo, no existe un consenso sobre cuándo comienza la adolescencia y cuándo la adultez emergente, aspecto también lógico dado el carácter único de los individuos. Por lo que por un lado nos encontramos en cómo se proyecta el adolescente y por otro lado, como perciben los demás su proyección. “De hecho, muchos jóvenes que psicológicamente se sienten y perciben a sí mismos como personas adultas, siguen condenados socialmente a ser adolescentes, puesto que no se les permite acceder con facilidad a los roles y las responsabilidades de los adultos” (Fuentes, Soriano y Martínez, 1995, p. 233).

“El curso evolutivo de la fisiología sexual no es lineal, sino que hay procesos de cambios evidentes que implican cambios cualitativos y funcionales preprogramados que tienen lugar en diferentes momentos evolutivos concretos” (López, 2012, p. 69). Es durante la adolescencia cuando, unido a cambios fisiológicos y psicológicos, surge el deseo sexual y se busca el modo de satisfacerlo (Oliva, Serra y Vallejo, 1993a, p. 3).

Por otro lado, los cambios que se han producido a nivel corporal van a hacer que el adolescente preste especial atención a su cuerpo y comience a desarrollar sentimientos y actitudes hacia el mismo. Por ello, la apariencia y destrezas físicas se van a convertir en un valor fundamental que va a condicionar su propia imagen.

Asimismo, ponen especial atención en ser uno mismo y tratan de reafirmarse buscando la aprobación en los pares. Su mundo de relaciones interpersonales sufre cambios y cobra vital importancia el grupo de iguales como soporte afectivo y protector que actuará como marco de referencia para el

desarrollo de conductas, valores, actitudes y creencias. El grupo de iguales se configura como fuente donde el adolescente buscará su estatus y formará su autoconcepto. Según diversos autores, el grupo de iguales realiza un insustituible y diversificado aprendizaje social. Su función socializadora se puede resumir en:

- Ayuda a transformar la estructura emocional jerárquica de los adultos, proporcionando un espacio de mayor libertad; favoreciendo así la autonomía del pensamiento mediante la discusión y la crítica.
- Convierte las reglas y principios heterónomos en convicciones propias, interiorizando los conocimientos, normas y valores, rol sexual, por medio de una adaptación a su propio grupo.
- Amplía los modelos de identificación que ofrecen los medios de comunicación de masas (González, I., 1994).

En relación con el pensamiento, Fuertes (1996) nos aporta las características funcionales en la etapa de la adolescencia diferenciales a la preadolescencia:

- Mayor capacidad para pensar acerca de posibilidades, más allá de la realidad concreta que se percibe.
- Mayor facilidad para coordinar diferentes dimensiones y perspectivas a la vez.
- Mayor capacidad para planificar el curso de una acción y anticipar posibles acontecimientos.
- Mayor capacidad para pensar en los propios pensamientos y monitorizar la propia actividad cognitiva.

Es frecuente constatar que la mayoría de los adolescentes y de sus respectivos progenitores describen la adolescencia como una etapa caracterizada por la dificultad, el desentendimiento y el conflicto en las relaciones y las interacciones familiares (Guadarrama y Valero, 2010, p. 33). Es además una etapa de continuo conflicto en todas las relaciones que se establecen que en ocasiones va acompañada de una falta de aceptación por

parte del adolescente, entendiéndolo que todas las personas que le rodean no le comprenden y/o entienden. Siguiendo los parámetros de la inteligencia emocional, el problema no es mantener muchos conflictos, dado que está comprobado que nos ayuda a nuestro crecimiento personal, experiencial; el problema radica en no resolver el conflicto de forma positiva con la otra persona.

Además en la adolescencia se vive con intensidad el impulso, que corresponde con la experiencia subjetiva de esta realidad... esto puede llevar a una confrontación con la dimensión erótica de su propia sexualidad (Gómez, 2009, p. 177). Los adolescentes que parecen ser psicológicamente diferentes de sus compañeros pueden tener problemas de imagen corporal que alteran sus actitudes sexuales o su comportamiento (Kolodny et al., 1982, p. 79), siendo los chicos los que tienen una mayor autoestima corporal física, social y erótica que las chicas, así como más emociones positivas frente a la sexualidad (Peris, Maganto y Kortabarría, 2013).

Por otro lado, en esta etapa, tenemos que la necesidad más primaria "es la de seguridad emocional, habiendo ocasiones en las que el adolescente la necesita más que nunca, que incluye la experiencia de ser aceptado incondicionalmente, ser querido, ser valorado y ser cuidado por personas que se perciben como eficaces" (López, 2009, pp. 61-62). "Al intentar comprender y llegar a integrarse en la sociedad que les rodea, los adolescentes pueden experimentar una considerable ansiedad cuando se creen muy diferentes de los demás o de los adultos con los que están más estrechamente relacionados" (Kolodny et al., 1982, p. 80).

Los adolescentes y jóvenes muestran un notable e incipiente interés en el abordaje de temas relacionados con la sexualidad. El comportamiento sexual va asociado a inquietudes y ansiedades y se trata de un tema preocupante y cargado de emotividad para ellos y ellas. Además, van a sentir una necesidad cada vez mayor de compartir aspectos privados y profundos de sí mismos con alguna persona íntima. En relación a esto, comienza a especificarse y a

consolidarse la orientación del deseo sexual, de manera que se sentirá atraído por determinados objetos y/o personas, hacia los que dirigirá u orientará su deseo sexual. Así también aparece la necesidad de diferenciar la amistad del enamoramiento o amor. Pero la amistad ha sido poco estudiada hasta tiempos recientes; y mucho menos lo ha sido la relación entre la historia de amistades y las relaciones amorosas adultas (López, 2009, p. 217).

Aparecen también en esta etapa nuevos sentimientos y emociones, ligados al fenómeno del enamoramiento, que representan el deseo sexual, pero también la unión íntima con otra persona, lo que va a dar lugar a la aparición del amor y de la pareja. Para López (2009, p. 241), el amor supone un altruismo, sería la capacidad de ayudar a otra persona, procurar su propio bien, con independencia de las consecuencias que tenga en nosotros, entendiendo el altruismo no como una conducta, sino como una disposición. El amor es un término tan difuso y con tantos sentidos que, para saber de qué estamos hablando, necesitamos indicar de qué tipo de amor se trata (la propia RAE admite multitud de acepciones sobre el término amor).

Brown (1999, citado en Arnett, 2008) propuso un modelo de desarrollo del amor adolescente que reconoce el importante papel que cumplen los pares. Este modelo tiene cuatro fases:

- *La fase de iniciación:* tiene lugar en la adolescencia temprana, cuando se inician las primeras exploraciones tentativas de intereses románticos. Son exploraciones superficiales y breves y con frecuencia llenas de ansiedad y miedo.
- *La fase de estatus:* los adolescentes comienzan a ganar confianza para interactuar con posibles parejas románticas. Son plenamente conscientes de las evaluaciones de sus amigos y pares.
- *La fase de cariño:* los adolescentes se conocen mejor y expresan sus más profundos sentimientos. Tienen actividad sexual. Los pares se vuelven menos importantes y las relaciones son más duraderas.

- *La fase de vinculación:* la relación romántica se vuelve más permanente y seria. Esta fase ocurre en la adultez emergente más que en la adolescencia. El papel de los pares y amigos disminuye.

Kolodny et al. (1982) nos aportan una serie de aspectos muy importantes dentro del ámbito de la sexualidad en esta etapa:

- Los adolescentes tienen inquietudes acerca de la masturbación y preguntan si puede tener nocivas consecuencias físicas o emocionales, o si es una actividad anormal o impropia (éste es uno de los mitos en relación a la masturbación que aún hoy perdura en nuestra sociedad).
- Existe evidencia clínica de que los adolescentes que reprimen su sentimiento sexual tan fuertemente que nunca se masturban, pueden tener posteriormente dificultades de adaptación a la sexualidad adulta y sufrir problemas emocionales.
- La presencia, frecuencia e interés por las fantasías sexuales, ambivalencia acerca de la participación en la penetración, confusión acerca del amor e interés por la educación sexual pueden ser otros aspectos que pueden causar ansiedad en la adolescencia.
- La función sexual normal puede deteriorarse por una variedad de mecanismos de origen orgánico o psicógeno. La comprensión de estas situaciones ha sido facilitada por una clasificación que separa las disfunciones sexuales de otros problemas sexuales.
- El adolescente durante la pubertad debe competir con las consecuencias combinadas físicas y psicosociales de crecimiento y desarrollo.

La expresión de la sexualidad adolescente y sus pautas de averiguación, a través de las nuevas tecnologías, despliegan espacios que escapan a la mirada de los adultos (Guadarrama y Valero, 2010, p. 41). Sería necesario conocer y valorar las formas de interacción y relación que establecen los adolescentes con estas nuevas tecnologías y sus contenidos (Valero, 2010, p. 75). Así nos encontramos con nuevas formas de interaccionar, de comenzar relaciones afectivas, amorosas... sexuales a través de las tecnologías de la

información y de la comunicación. Nos encontramos por ejemplo con el *cibersexo*, que Carvalheira (2005, p. 387) afirma que es esencialmente estimulación y gratificación sexual, el intercambio de fantasías sexuales, de comunicación erótica y, en algunos casos, de masturbación, en ausencia de la interacción física, dado que dentro del espacio sensorial no podemos tocar u oler, solamente ver u oír.

1.8. Conducta sexual de los adolescentes y jóvenes

Entendemos por conducta sexual aquello que hace referencia a las actividades físicas que involucran el cuerpo en la expresión de los sentimientos eróticos y afectivos (Rathus et al., 2005, p. 2).

En la literatura sobre la sexualidad en adolescentes y jóvenes existe una gran cantidad de estudios centrados en el análisis de la actividad sexual (Cheryl, Aspy, Vesely, Oman, Rodine, Marshall y McLeroy, 2007; Dittus y Jaccard, 2000; Kan, Cheng, Landale y McHale, 2010; Kenyon, Sieving, Jerstad, Pettingell y Skay, 2009; Magnusson, 2001; Mueller, Gavin y Kulkarni, 2008; Rock, Ireland y Resnick, 2003; Silva y Ross, 2003; Wight, Williamson y Henderson, 2006). Ello significa que a la sociedad científica (desde finales del s. XX hasta la fecha) le ha interesado las conductas que emiten nuestros adolescentes. Sin embargo, los datos que arrojan dichas investigaciones no llevan de forma implícita una posterior intervención educativa, por lo que la pregunta sería ¿para qué y por qué queremos saber las conductas sexuales de los adolescentes? ¿Qué sentido tiene concluir un estudio con datos que arrojan que los adolescentes mantienen conductas de riesgo, mantienen el patriarcado...?

Para estudiar la conducta sexual se han adoptado diversos métodos y cada uno de ellos nos ha dado su peculiar versión del tema:

- Los centrados en cuestiones biológicas que presentan la sexualidad plagada de peligros como embarazos no deseados, enfermedades de transmisión sexual, reproducción y sus disfunciones...
- Los centrados en cuestiones sociales y morales que proponen encarrilar la sexualidad dentro de unas normas de acuerdo a unos códigos éticos de la cultura.
- La moderna Sexología presenta el sexo como una vía de obtener placer, como un juego feliz y sin reglas que permite desarrollar las dimensiones del que lo usa sin más trabas que las que impone la buena educación en general, que podríamos resumir en una regla de oro: no hagas a nadie lo que no quisieras que te hicieran a ti (De Pablo, 2005, p. 13).

1.8.1. Conductas de riesgo

El inicio precoz de las relaciones sexuales parece estar relacionado con un mayor número de embarazos no deseados y de infecciones de transmisión sexual, estando la media en 15,2 años (García, Menéndez, Fernández y Cuesta, 2012). Dicho autores concluyen en un estudio que las variables: impulsividad, inmediatez e invulnerabilidad (propias de la adolescencia) juegan un papel crucial en las conductas de riesgo en adolescentes y jóvenes. Estudios posteriores (Rodríguez, 2015), con alumnado de Secundaria, han arrojado como edad media de mantener la primera relación sexual con penetración en los 14,95 años.

Los datos que arrojan las investigaciones sobre el comportamiento sexual de los jóvenes no son nada tranquilizadores. En la última década ha ido descendiendo progresivamente la edad de inicio de las relaciones sexuales completas y sigue aumentando el porcentaje de embarazos no deseados así como el de enfermedades de transmisión sexual (Megías, San Julián, Méndez, y Pallarés, 2005).

García, Menéndez, García y Rico (2010) realizaron un estudio con adolescentes de Secundaria sobre la influencia del sexo y del género en el comportamiento sexual. De éste extrajeron como resultados más significativos que existen mayor número de chicas que se definen masculinas, que de chicos que se definen femeninos, siendo los chicos los que más conductas de riesgo realizan y los que menor percepción de riesgo tienen.

Amparados en el incremento de embarazos no deseados, Oliva et al. (1993b) realizaron con adolescentes y jóvenes (15 a 21 años) un estudio sobre sus actitudes y conductas sexuales que sirvió como base de posteriores estudios en España. Como conclusión principal extrajeron que los sujetos:

- Reducían la sexualidad a las relaciones de pareja heterosexual y más concretamente al coito.
- Compartían la creencia de que la sexualidad es más de chicos que de chicas y que el varón tiene más necesidades.
- Manifestaban una acusada falta de información sobre los temas sexuales, conllevándoles inseguridades, miedos...

Estudios más actuales informan que la situación no ha cambiado todo lo que se desearía, así nos encontramos a Ballester, Gil, Ruíz y Giménez (2013) que analizan la autoeficacia de los jóvenes en el uso del preservativo en una muestra de universitarios. Del estudio se desprende que existen diferencias significativas en la variable sexo, las mujeres obtienen una puntuación superior de forma global respecto a los hombres, los cuales obtienen puntuaciones medias-altas, mostrando una menor puntuación en el autocontrol en el momento de la excitación. Sin embargo otros estudios, como el caso de Muñoz-Silva, Sánchez-García, Martins, y Nunes, C. (2009) con población española y portuguesa arrojan datos contrarios, son los hombres los que se sentían más autoeficaces incluso en momentos de excitación y/o considerados por ellos como difíciles.

La formación se torna fundamental a la hora de hablar de los métodos anticonceptivos y la juventud. Santín, Torrico, López y Revilla (2003) evaluaron una muestra de jóvenes comprendidos entre los 14 y 20 años donde destacan las importantes lagunas que muestran sobre los métodos anticonceptivos y su actitud negativa antes los mismos.

López, Carcedo, Fernández-Rouco, Blázquez y Kilani (2011) analizan los afectos y las conductas sexuales de jóvenes (entre 13 y 20 años) en función del sexo. A nivel de relaciones sexuales existen diferencias significativas, buscando las chicas preferentemente el afecto y los chicos el sexo. Del mismo modo el deseo sexual, el interés sexual y las fantasías sexuales son más altas en chicos que en chicas.

Por otro lado, Ortega, Ojeda, Sutil y Sierra (2005) identifican los mitos entre los adolescentes de 14 a 17 años destacando que el 60,9% afirma que el consumo de material pornográfico incita a la violación y a otros delitos sexuales; el 46% que el fin de la sexualidad es la reproducción y que el SIDA es consecuencia de una vida sexual promiscua y pervertida (35,6%).

En la adolescencia es posible apreciar la dependencia de la variables masturbación y mitos, denotando que aquellos adolescentes que no tienen experiencias masturbatorias presentan mayores mitos sexuales, lo que nos puede indicar que la práctica masturbatoria podemos asociarla a la vivencia saludable de la sexualidad (Ortega et al., 2005; Ballester y Gil, 1997).

En un estudio posterior Ballester y Gil (2006) realizan un estudio sobre la sexualidad en niños de 9 a 14 años en la que destacan que las niñas comienzan a masturbarse y a tener relaciones sexuales más tarde que los niños y muestran una menor prevalencia de fantasías sexuales.

En relación a la satisfacción sexual nos encontramos a Carrobles, Gámez-Guadix y Almendros (2011) que elaboran un estudio con mujeres universitarias para explorar el funcionamiento sexual, la satisfacción sexual y el bienestar psicológico y subjetivo. Las fuentes de información-formación sexual

habían sido sus amistades (76%), los medios de comunicación (49%) los padres (32%) y la escuela (26%). La ansiedad de ejecución fue la variable con mayor peso para predecir la satisfacción sexual, por otro lado respecto al bienestar psicológico y subjetivo, se puede afirmar que las mayores puntuaciones se obtuvieron en autoestima y motivación sexual, así como en el atractivo físico.

Al hablar de conductas sexuales es necesario hacerlo sobre la asertividad sexual, que como define Painter (1997) es la capacidad para llevar a cabo la asertividad social en un contexto sexual. “La asertividad sexual es un elemento fundamental en el funcionamiento y respuesta sexual, y que es sumamente relevante como factor de protección ante conductas sexuales de riesgo y experiencias de victimización y coerción sexual” (Santos y Sierra, 2010). Lo que no se puede aseverar es si la asertividad es causa o consecuencia de la victimización sexual, o ambas cosas. Sin embargo, la asertividad no ha sido estudiada en su conjunto, como constructo, siendo un aspecto fundamental en el funcionamiento y respuesta sexual.

Por este motivo, todas las conceptualizaciones sobre la coerción sexual en las relaciones en la adolescencia han girado en torno al tipo de estrategia coercitiva empleada y al tipo de práctica sexual llevada a cabo (Fuentes, Ramos y Fernández, 2007). Así pues la coerción sería toda aquella conducta ejercida forzando la voluntad sexual de otra persona, independientemente de los otros dos aspectos: tipología de estrategia y de práctica.

1.8.2. Sexismo y género

Diferentes estudios han demostrado que a mayor edad en la adolescencia y juventud disminuye el grado de acuerdo que tiene esta población con creencias sexistas y de justificación de la violencia de género (De la Osa, Andrés y Pascual, 2013; Díaz-Aguado, 2002, 2004).

Castillo y Montes (2014) elaboraron un estudio con población universitaria para conocer los estereotipos de género actuales. La muestra la

componían 164 estudiantes (50% de cada sexo). Su objetivo era conocer la vigencia de los estereotipos de género y señalar el surgimiento de otros. Como resultado afirman que estereotipos asignados tradicionalmente a cada uno de los sexos dejan de estar vigentes, tales como: dependientes, dóciles, complacientes o destinadas a la reproducción (en mujeres) y autoeficaces, competentes, triunfadores o activos (en hombres). Otro dato importante es que destacan la existencia de diferencias significativas en función de las variables: sexo, religiosidad, edad, estado civil y orientación política. Así se denota la asignación en la actualidad de estereotipos masculinos a las mujeres como inteligentes y racionales; y viceversa, a los hombres como incompletos y pasivos. Por otro lado, Yago y Tomás (2015) extraen como resultado de su investigación que la edad y el nivel de estudios modulan la influencia social negativa que ejercen sobre las mujeres los roles y estereotipos sexuales discriminatorios.

Siguiendo con otras investigaciones, los niveles de homofobia son mayores en los chicos que en las chicas siendo estudiados por Rodríguez, Lameiras, Carrera y Vallejo (2013) en una muestra de alumnado de Secundaria. Ceballos (2013) afirma que los estudiantes desarrollan una narrativa homófoba en su explicación de la masculinidad que preserva su condición heterosexual.

En un estudio con población colombiana, Martínez, Guerrero y Rey (2012) con una muestra de hombres y mujeres de 15 a 42 años afirman que la presencia de rasgos positivos de género se relacionaría con la presencia también de rasgos positivos del otro género, y al contrario.

Bruel, Scarparo, Calvo-Hernández y Blanco, A. (2013) afirman que los estereotipos sexistas siguen profundamente enraizados en lo social. Las chicas caracterizan lo masculino con mujeriego, machista, brutalidad, insensible-sensible y fútbol. Los chicos caracterizan lo femenino con las variables “cotilleo” e “indecisión”.

Hace casi dos décadas aparece el concepto de *sexismo ambivalente* acuñado por Glick y Fiske (1996), marcando la etapa de la adolescencia como

clave en su mantenimiento y fortalecimiento. Lo dividen en dos sexismos, el hostil y el benévolo, siendo este último un sexismo que tiene un tono afectivo y tiende a suscitar conductas prosociales (sexismo sutil). Los niveles de sexismo ambivalente se relacionan positivamente con la ideología sexista tradicional de los adolescentes (De Lemus, Castillo, Moya, Padilla y Ryan, 2008).

Hay un estudio que cabe reseñar sobre el sexo y el género en los libros de la etapa de Primaria, por dos motivos, por incluir la dicotomía sexo-género a la vez y por su actualidad. Pellejero y Torres (2011) constatan que solamente un 37,2% de los casos las mujeres aparecen representadas en los libros de texto de Matemáticas y Conocimiento del Medio, los cuales transmiten al alumnado los papeles principales a nivel de lenguaje y de imágenes. Se puede sacar como conclusión que este hecho no refleja la realidad, donde las mujeres suponen el 51% de la población mundial.

Es necesario puntualizar que los estudios en el ámbito educativo sobre el género no deberían de olvidar los contextos familiares, dado que éstas condicionan y definen las nociones y teorías apriorísticas del alumnado (Vega, 2007, p. 92).

Capítulo 2: Educación Sexual

2.1. Justificación de la Educación Sexual

Hacia mediados del siglo XX, como consecuencia del triunfo de las democracias, la extensión de los procesos de industrialización con todos los cambios que ésta conlleva, tuvo lugar en EEUU y buena parte de Europa occidental una amplia liberación de costumbres sexuales que trajo consigo numerosos efectos positivos y a su vez también negativos. Hizo posible la aparición de los primeros estudios sociológicos sobre sexualidad (tal cual se ha comentado en el capítulo anterior), cambió la legislación sobre la familia y el matrimonio con las leyes del divorcio y el aborto, se favoreció la generalización del uso de métodos anticonceptivos... “Sin embargo, al no existir una Educación Sexual de la población, conllevó un aumento de embarazos no deseados entre adolescentes y jóvenes, extendiendo las enfermedades de transmisión sexual y desarrollando la pornografía” (López, 1990, p. 12).

En este contexto, la Educación Sexual aparece como una necesidad social de evitar los riesgos que conlleva la actividad sexual, dando lugar a un modelo preventivo en ese sentido. El objetivo de este modelo sería el de evitar riesgos inherentes a la propia actividad sexual.

Esta forma de entender nuestro objeto de análisis “gira alrededor de los ejes gemelos de la biología reproductora y de los peligros de embarazo y de las enfermedades de transmisión sexual. Así enfocada, es poco probable que la educación en sexualidad pueda evitar reproducir el (hetero) sexismo” (Epstein y Johnson, 2000, p. 192). La Educación Sexual no puede reducirse a la transmisión de conocimientos acerca del uso del preservativo, de las conductas de riesgo y de las pautas de comportamiento denominado sexo seguro (Gómez, J., 2009, p. 344).

Diferentes estudios a través de los datos obtenidos instan a la necesidad de una intervención en Educación Sexual en el ámbito formal (Santín et al. 2003; Ortega et al., 2005; Ceballos, 2013; Lameiras, Carrera, Núñez y Rodríguez, 2006...).

La Educación Sexual como derecho humano es una idea ampliamente reconocida por distintos organismos y tratados internacionales (Malón, 2012). Así la Asamblea General de la Asociación Mundial de Sexología (WAS) en 1999 y dentro del 14º Congreso Mundial de Sexología celebrado en Hong Kong, recoge la Declaración Universal de los Derechos Sexuales. Son designados once derechos, estando el décimo dedicado a la educación, el cual expresa “El derecho a la Educación Sexual comprensiva: este es un proceso que dura toda la vida, desde el nacimiento y debería involucrar a todas las instituciones sociales”.

La educación liberal debe contribuir a crear las personas que pueden hacer elecciones libres, autónomas en cuanto a cómo quieren vivir sus vidas. Ellos deben maximizar las oportunidades y capacidades de las personas para ejercer sus propias elecciones libres. Y si la formación en sexualidad y afectividad es de hecho una parte de la educación general, entonces debe ser formado e informado por el mismo ideal (Archard, 2000).

De la misma forma, la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2001 y 2004) concluye que comenzar la educación en sexualidad a una edad temprana reviste una importancia crítica, particularmente en los países en desarrollo donde los niños y niñas que cursan los primeros grados de Educación Secundaria pueden encontrar el mayor riesgo de sufrir las consecuencias asociadas con la actividad sexual temprana. Por su parte, dar inicio a la educación en sexualidad en Educación Primaria beneficia a aquellos estudiantes que por diversos motivos no pueden asistir a la escuela secundaria. Las directrices emanadas de la Oficina Regional de la OMS para Europa exhortan a los Estados miembros a garantizar que la educación en sexualidad y reproducción sea incluida en el currículo de Educación Secundaria y que sea de naturaleza integral.

Del mismo modo, en nuestro país, la Educación Sexual puede conectarse con el desarrollo pleno de la personalidad a la que hace alusión el artículo 27.1 de la Constitución Española como en el derecho a la protección de la salud. Ya que el individuo es un ser sexuado, el desarrollo de la personalidad no puede

ser pleno si no se integra en el mismo una dimensión humana como es la sexualidad (Nuevo, 2011).

Barragán y Bredy (1993, p. 5) nos delimitan el objetivo de la Educación Sexual como la construcción de un modelo explicativo de la sexualidad crítico, abierto y en continuo proceso de transformación.

“En un sentido amplio, la Educación Sexual constituye un intento de explicar, transmitir y perpetuar las concepciones, normas morales e ideología que cada cultura considera que deben servir para preservar el modelo social, cultural y económico” (Barragán, 1991, p. 134).

2.2. Modelos de Educación Sexual

A lo largo del siglo XX ha habido diferentes formas de entender la Educación Sexual (modelos) en función de su contexto sociocultural, político y/o demanda social de su época. En cada uno de ellos hay una ideología, una actitud, una visión de entender la sexualidad y de intervenir educativamente.

Estos modelos aparecen como consecuencia de la influencia de múltiples factores económicos, sociales e ideológicos y gracias a las ideas aportadas por diferentes autores, de forma que no pueden ser tampoco totalmente entendidos si no se tiene en cuenta la historia de la sexología (López, 1984, 1990; López y Fuertes, 1989).

Estos modelos no han sido propuestos como tales de forma explícita ni en la legislación educativa, ni en los proyectos educativos de centro... más bien son maneras de llevar a cabo el abordaje a la hora de intervenir en programas de Educación Sexual. De entre todas las propuestas de modelos realizadas por diferentes autores, vamos a analizar las dos que mayor impacto han tenido y más se han utilizado en la literatura científica.

2.2.1. Modelos de Educación Sexual propuestos por López (1990, 2005)

López propone en su obra *Educación Sexual* (1990, pp. 12-16) los siguientes cuatro modelos:

2.2.1.1. Educación Sexual para evitar riesgos: a mediados del siglo XX bajo las democracias se produjo en Estados Unidos y parte de Europa occidental una liberación de costumbres sexuales que se fueron ampliando en las décadas posteriores. Esta liberación provocó consecuencias positivas en el ámbito de la sexualidad pero otras negativas, ya que tuvo lugar sin una Educación Sexual ni asistencia de planificación familiar. Bajo este panorama aparece la necesidad de una Educación Sexual con la finalidad de evitar riesgos inherentes a la actividad sexual. Los contenidos preferentes de este modelo eran dos:

- Insistencia en la necesidad de abstinencia fuera del matrimonio o uso de métodos anticonceptivos (dependiendo de la ideología dominante de quién hacía esta educación).
- Tendencia a asociar la actividad sexual con la idea de peligro.

El formato educativo era a través de charlas aisladas impartidas por médicos, psicólogos, moralistas... En la actualidad se recurre con frecuencia a campañas publicitarias.

En este modelo no se habla del placer, pero tampoco se oculta, sin embargo, al insistir en los peligros de la actividad sexual no se ofrece una visión positiva de la sexualidad.

2.2.1.2. Educación Sexual como educación moral: surge alrededor de los años sesenta influenciado por el modelo sueco de introducir la Educación Sexual en las escuelas de forma sistemática. Su objetivo no es solamente evitar peligros, sino también preparar para el matrimonio y enseñar los principios morales. En sus contenidos para trabajar la sexualidad nos encontramos con:

- Anatomía, concepción, embarazo y parto.
- La familia.

- Relaciones padres-hijos, chicos-chicas.
- Contenidos morales y cívicos.

Este modelo está concebido para la escuela, para impartirlo el profesorado de Ética o Religión, por lo que existe una dependencia de determinadas creencias religiosas, siendo por tanto la formación que se ofrece sesgada y moralizante, suprimiendo todo aquello que tenga que ver con el placer y la anticoncepción.

2.2.1.3. Educación Sexual para la revolución sexual y social: este modelo está influido por el movimiento psicoanalítico y marxista que defiende que la revolución sexual es una condición necesaria e indispensable para la revolución social. Apareció asociado, por primera vez, por el movimiento juvenil SEX-POL en torno a los años treinta, de inspiración comunista. Este modelo estuvo relativamente extendido en España en los años previos a la transición democrática. Su objetivo era la Educación Sexual para conseguir la revolución sexual y social, siendo los contenidos:

- Anatomía y fisiología del placer sexual.
- Anticoncepción.
- Análisis crítico de la regulación social de la sexualidad.
- Análisis crítico de la familia.
- Defensa de las minorías.
- Crítica de la moral dominante.

Este modelo reivindica el derecho al placer sexual, liberado de fines procreativos, defiende la actividad sexual, acepta como natural la masturbación y defiende a las minorías. Sin embargo, ha perdido vigencia porque es un modelo combativo que ha confundido la Educación Sexual con la militancia política.

2.2.1.4. Educación Sexual profesionalizada, democrática o abierta: este modelo parte del relativismo y de la pluralidad ante la Educación Sexual, basándose en conocimientos científicos y en actitudes democráticas, tolerantes y

abiertas. Su objetivo es ofrecer información profesional, fomentar actitudes positivas hacia la sexualidad y sentido ético de las relaciones. Es por ello que los contenidos a trabajar están libres de prejuicios, tópicos y mitos, ofreciendo información lo más científica posible.

Más tarde, el mismo autor plantea el *modelo biográfico y profesional* (López, 2005) como una elaboración más completa de los rasgos de este último modelo. Tiene un enfoque más relativista y plural, recogiendo los aspectos más positivos de los tres modelos anteriores. El concepto clave es el derecho a vivir la sexualidad desde la diversidad de las distintas biografías personales y su objetivo es el bienestar sexual de la persona, que debe explicitar de forma libre y responsable.

La mayoría de los profesionales de la educación abogan por este modelo, sabiendo que en su puesta en práctica tiene variantes.

Si analizamos los cuatros modelos propuestos por López, vemos que los cuatro pueden coexistir, y de hecho lo hacen, dependiendo de la propuesta de intervención educativa y sobre todo de dos variables esenciales: el tiempo de duración del programa y los contenidos a trabajar.

2.2.2. Modelos de Educación Sexual propuestos por Barragán (1993)

Barragán y Bredy en su obra *Niñas, niños, maestros, maestras: una propuesta de Educación Sexual* (1993, pp. 19-20) y Barragán en una obra posterior, *La educación afectiva y sexual en Andalucía: la evaluación cualitativa de programas* (1996, pp. 20-21), nos ofrecen otras perspectivas de modelos, teniendo algunos elementos similares a los establecidos por López (1990) y otros diferenciales.

2.2.2.1. Modelo tradicional o represivo-religioso: se caracteriza por la defensa de la heterosexualidad para procrear y por la condena de cualquier

comportamiento sexual que exceda de este marco. Parte de las siguientes premisas:

- La función de la sexualidad es la procreación como expresión del amor.
- Debe ser heterosexual, genital.
- Condena explícita del placer, la homosexualidad, masturbación y el uso de los métodos anticonceptivos.
- Condena, en suma, todas las manifestaciones sexuales extramatrimoniales.
- El deseo sexual no debe ser expresado por la mujer quien debe conservar su virginidad hasta el matrimonio.
- La prostitución es tolerada como desahogo del varón, más impetuoso que la mujer.
- La Educación Sexual debe de favorecer que las personas se contengan y se abstengan sexualmente del matrimonio. Por lo que esta educación debe retardarse lo máximo posible.

2.2.2.2. Modelo burgués o preventivo: se centra en los riesgos asociados al sexo: la homosexualidad, los embarazos no deseados y las enfermedades de transmisión sexual (SIDA preferentemente).

- Originariamente formulado por los roussonianos, implica en esencia el control de la sexualidad infantil como manifestación inevitable.
- Reconoce el placer aunque de forma no explícita.
- El amor y el sexo deben darse unidos aunque el sexo representa los instintos.
- La penetración y la genitalidad siguen siendo las formas preferentes de relación sexual.
- Tolera la homosexualidad como algo vergonzoso y poco normal.
- La autoestimulación puede producir problemas posteriores.
- La conversación de tono hipócrita es el exponente más claro de esta teoría en la vida cotidiana.

2.2.2.3. Modelo liberal capitalista o liberal: es un modelo integrador que hace una defensa de la sexualidad desde una perspectiva globalizadora y amplia de la misma. Entendiendo ésta como parte del desarrollo del individuo (desde el nacimiento hasta la muerte) y aceptando cualquier orientación sexual y el uso de anticonceptivos.

- La función primordial de la sexualidad es la comunicación, el afecto y el placer.
- Defiende la necesidad de satisfacción sexual tanto en el hombre como en la mujer.
- Se respetan todas las orientaciones sexuales.
- Permite el uso de todos los métodos anticonceptivos.
- Propone formas de relación sexual no genitales.
- La autoestimulación constituye una conducta sexual normal.
- La consecución del orgasmo no es, necesariamente, el fin último de las relaciones sexuales.
- Se afirma la existencia de la sexualidad infantil como expresión natural y completa.
- Todos los temas podrían abordarse en un programa de Educación Sexual sin hacer valoraciones morales de los mismos. Para ello es necesario que el profesorado viva satisfactoriamente la sexualidad.

Como podemos observar los modelos propuestos por Barragán se correlacionan con perspectivas de entender la sexualidad, así como pasaba con los propuestos por López, todos ellos coexisten en la actualidad en las instituciones socioeducativas, Lameiras y Carrera (2009) sintetizan bien esta idea a través de la siguiente ilustración 3:

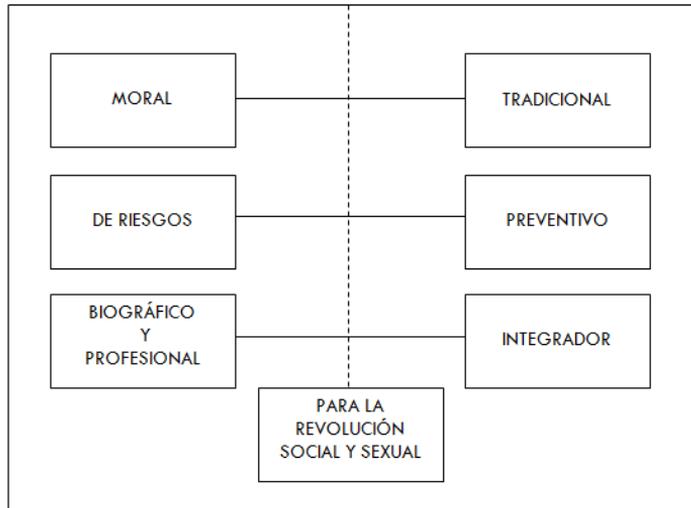


Ilustración 3. Modelos de Educación Sexual (Lameiras y Carrera, 2009).

2.3. La Educación Sexual en distintos países

En los años 1970 y 1980, muchos países de Europa occidental incluyeron la Educación Sexual en los centros educativos siendo los primeros los países escandinavos. Por ejemplo, en Alemania se introdujo en 1968 y en Austria en 1970. La introducción de la Educación Sexual en la escuela continuó en la última década del siglo XX y la primera del siglo XXI, primero en Francia, Reino Unido y algunos otros países de Europa occidental y más tarde de forma gradual, en los países del sur de Europa, especialmente Portugal y España. Sólo en unos pocos de los antiguos miembros de la Unión Europea, y en particular a los estados del sur de Europa, la Educación Sexual todavía no ha llegado a las aulas (López, 1990).

Desde una perspectiva histórica y global, los programas de Educación Sexual, básicamente, se pueden agrupar en tres categorías:

1. Los programas que se centran principal o exclusivamente en abstenerse de tener relaciones sexuales antes de matrimonio, conocida como *decir no* o los programas *sólo abstinencia* (Tipo 1).
2. Los programas que incluyen la abstinencia como una opción, pero además contemplan prestar atención a los métodos anticonceptivos y prácticas de sexo seguro. Estos programas se refieren a menudo como *Educación Sexual integral*, en comparación con los de *sólo abstinencia* (Tipo 2).
3. Los programas que incluyen los elementos de tipo 2, y también los sitúa en una perspectiva más amplia de crecimiento personal, sexual y de desarrollo. Estos se denominan en este documento como *Educación Sexual holística* (Tipo 3).

En los Estados Unidos, son mayoría los programas de primer y segundo tipo, mientras que en Europa occidental predominan los programas del tercer tipo (WHO, 2010).

A continuación nos vamos a centrar en aquellos países que han regulado legislativamente la educación sexual en sus sistemas educativos, manteniendo ya una tradición en los mismos, así como en otros donde la legislación tuvo un eco a nivel internacional.

2.3.1. Suecia

El Sindicato Sueco de profesores pidió al Gobierno de la época que la Educación Sexual se enseñara en los centros escolares ya en el año 1905. En 1933 en Estocolmo, se fundó la RFSU (Asociación Sueca para la Educación Sexual) cuyo programa inicial de trabajo promulgaba seis objetivos, siendo el primero de ellos la “introducción de cursos de Educación Sexual en todas las escuelas”. Así, en 1942 se establece la Educación Sexual voluntaria (decisión de elección por parte de las familias) en las escuelas primarias. La Educación Sexual es una asignatura obligatoria en los colegios suecos desde 1955. En la

actualidad, el inicio en la materia depende de cada escuela, incluyéndose en el currículo oficial a partir del quinto curso, existiendo programas especializados hasta Secundaria.

Suecia ha sido siempre un referente al hablar de Educación Sexual, en primer lugar por su normativización educativa y en segundo lugar porque en paralelo a la legislación editaban manuales (el primero de ellos en 1957) para que ésta se implementara, aspecto este segundo muy novedoso a nivel mundial. Su enfoque ha tenido en sus inicios el modelo preventivo cambiando éste a finales de la década de los 70, con la introducción en 1977 de un nuevo *Manual para maestros de Educación Sexual*, con nuevos enfoques más favorables y de mayor apertura en la dimensión sexual (López, 1990).

2.3.2. Francia

En 1945 se introduce la Educación Sexual en los centros educativos franceses desde un enfoque preventivo (solamente se aborda la reproducción). En 1968 se deja de abordar (Giami, 2007) existiendo un vacío hasta 1973 donde se vuelve a introducir como obligatoria, no a través de una Ley, sino a través de una Circular Ministerial que propone que la Educación Sexual tenga una duración de cuatro horas en los programas de segundo grado (equivalente a Secundaria) dentro del área de Biología (López, 1990, p. 23). Sin embargo, deja a voluntad de los centros el poder intervenir con más horas e incluso intervenir en horario extraescolar.

En la actualidad, la Asociación de Planificación Familiar Nacional de Francia es la agencia encargada a nivel nacional de planificar la Educación Sexual en los centros educativos ofreciendo un modelo preventivo, vinculado con los planes de estudio de áreas como: Biología, Salud, Ciencias Naturales...

2.3.3. Portugal

A principios de la década de 1970, el Ministerio de Educación Nacional creó la Comisión para el Estudio de la Sexualidad y Educación. Esta comisión abogó por la abolición de la educación separada de niños y niñas y se centró en la necesidad de un enfoque diferente, integrado y no fragmentado. Se extinguió un año después de su creación.

Posteriormente, con la Ley 3/84 de 1984 se establecen, entre otros, los siguientes aspectos:

- El Estado garantiza acceso a la Educación Sexual como derecho básico de la educación.
- Los programas escolares deben incluir el conocimiento científico acerca de anatomía, fisiología y genética de la sexualidad humana, debiendo eliminar las diferencias sociales basadas en el sexo.
- El profesorado debe ser entrenado en Educación Sexual para poder dar respuesta a las necesidades de los jóvenes.
- Los padres también deben recibir apoyo en relación con la Educación Sexual de sus hijos.

Sin embargo, esta normativa no cambió la realidad en los centros educativos, quedando relegada a las iniciativas individuales de grupos de profesorado o centros educativos junto con alguna organización que colaboraba a tal fin.

Posteriormente, la Ley 120/99 es promulgada teniendo como principal objetivo afirmar el derecho de los ciudadanos, especialmente los niños y adolescentes, a tener una salud sexual y reproductiva. Asimismo, la ley explicita que la Educación Sexual debe ser tratada de manera interdisciplinaria, incluyéndose en todas las áreas existentes en el sistema educativo, caso similar en tiempo y forma al modelo educativo español de la década de los 90 (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, LOGSE, 1990).

2.3.4. Argentina

En Argentina se produjo un hito con la Ley 26.150 del año 2006, que establece que todo el alumnado tiene derecho a recibir Educación Sexual Integral (ESI) en todos los centros educativos públicos de gestión estatal y privada; proponiendo un plazo de cuatro años para su implementación.

En dicha Ley se establecen como objetivos:

- a) Incorporar la Educación Sexual integral dentro de las propuestas educativas orientadas a la formación armónica, equilibrada y permanente de las personas.
- b) Asegurar la transmisión de conocimientos pertinentes, precisos, confiables y actualizados sobre los distintos aspectos involucrados en la Educación Sexual integral.
- c) Promover actitudes responsables ante la sexualidad.
- d) Prevenir los problemas relacionados con la salud en general y la salud sexual y reproductiva en particular.
- e) Procurar igualdad de trato y oportunidades para varones y mujeres (art. 3).

Posteriormente con la Resolución CFE N°43/08 de 2008 se establecen los *lineamientos curriculares para la Educación Sexual integral*, es decir, los contenidos a trabajar desde el nivel inicial hasta el nivel secundario. Comprende contenidos de distintas áreas y/o disciplinas, y considera situaciones de la vida cotidiana del aula y de la escuela, así como sus formas de organización:

- Responde a las etapas del desarrollo de las alumnas y de los alumnos.
- Se incluye en el proyecto educativo de la escuela.
- Promueve el trabajo interdisciplinar con centros de salud, las organizaciones sociales y las familias.

Por otro lado, aboga por la formación del profesorado, considerando ésta como esencial para la implementación de la Educación Sexual en las escuelas. Esto hizo que se establecieran a lo largo de todo el país actividades formativas para el profesorado, las últimas han sido implementadas de forma

virtual y a nivel estatal. En 2012 sólo el 4,5% del profesorado se había formado.

Casi una década posterior a la promulgación de esta Ley, se ha podido observar que no se implementa por igual en todo el territorio argentino, ni todo el profesorado lo hace bajo los principios fundamentales explicitado en la misma (Dillon, 2013).

2.3.5. Reino Unido

En 2008 se introduce en el currículum la asignatura *Educación personal, social y sanitaria* (PSHE) impartándose al alumnado entre los 5 y 16 años, con una temporalización de una hora lectiva semanal.

El PSHE, que incluye una diversidad de temas, desde el bienestar económico y las capacidades financieras hasta el sexo y las relaciones, es ya un elemento establecido en las escuelas y los profesionales están actualmente explorando cómo su práctica se relaciona con el nuevo interés por la alfabetización emocional (Clouder, s.f.).

Los contenidos para el alumnado de Primaria están con base en las partes del cuerpo y cómo hablar sobre sentimientos y amistades, mientras que para el alumnado de Secundaria versan sobre cómo una actitud sexual de riesgo les puede llevar a un embarazo no deseado o a infecciones de transmisión sexual.

2.3.6. Estados Unidos

Analizar la política educativa en materia de sexualidad es bastante complicado en este país, dado que cada estado posee su propia legislación en función del partido que gobierna. Si bien es cierto que Estados Unidos ha sido pionero en Educación Sexual, solo lo ha sido a nivel preventivo, trabajando

únicamente en los centros educativos la abstinencia, los embarazos no deseados y las enfermedades de transmisión sexual.

Destacamos de entre todos ellos los que más impacto han tenido en el país (De Carlo,1996):

- *Reducing the Risk*: programa para estudiantes de Secundaria en áreas rurales y urbanas de California para reducir las relaciones sexuales sin protección, ya sea ayudando a que los jóvenes eviten tener sexo o que se protejan al hacerlo.
- *Postponing Sexual Involvement*: programa para alumnado de Atlanta que, como novedad, utilizó a otros estudiantes o *peers* formados para ello, para ayudar a los jóvenes a entender cómo la sociedad y sus mismos compañeros los empujan a tener sexo, también se les ayuda a crear y a aplicar la habilidad de resistirse a tener relaciones sexuales.
- *Healthy Oakland Teens*: programa dirigido a estudiantes de Oakland. Los educadores les enseñan educación básica sobre sexo y drogas y los *peers* son los que están a cargo de la parte interactiva de los ejercicios que se practican sobre valores individuales, la toma de decisiones, la comunicación y las habilidades sobre el uso del condón.

2.3.7. Canadá

Una mención especial merece la experiencia en Québec (Canadá), ya que ha sido el único país en tener en la enseñanza obligatoria la Educación Sexual (1984) y además por tener un programa universitario dedicado a la formación de educadores sexuales (López, 1990).

Esta formación universitaria, tal cual mencionaremos más adelante, ha sido de revisión obligada en nuestro país a la hora de comenzar las distintas universidades con los estudios de posgrado de sexualidad y Educación Sexual.

2.4. La Educación Sexual en España

La Educación Sexual en España se aborda en la presente tesis doctoral a nivel de legislación en el Capítulo 3: *Legislación educativa española y Educación Sexual*; a nivel universitario en el capítulo 4: *La formación en sexualidad en el ámbito universitario* y a nivel de la formación del profesorado en el Capítulo 5: *La formación permanente del profesorado*.

En España, en el primer tercio del siglo XX hubo una reforma que abogaba por una Educación Sexual de la infancia tanto en la familia como en la escuela, no llegando a incorporarse al currículo. Estaba enfocada como instrumento de mejora de la salud, así como de regulación del comportamiento sexual, con la finalidad de procrear menos y mejor, responsabilizando en gran parte a la mujer (Diego y González, 2014).

Sin embargo, en la actualidad (un siglo después), la Educación Sexual no está contemplada en nuestra legislación educativa, la intervención queda en manos de aquellos docentes y/o centros que de forma altruista diseñan un programa adaptado a su alumnado o implementan aquellos que ya han sido diseñados y validados por otras personas. Por lo que en este apartado vamos a describir aquellos programas de Educación Sexual con mayor impacto en la educación obligatoria, principalmente en la etapa de Secundaria.

2.4.1. Programa de Educación Sexual de adolescentes y jóvenes (López, 1995).

Félix López en su obra *Educación Sexual de adolescentes y jóvenes* (1995) plantea un programa de intervención (reelaboración del Programa *Life Planning Education*, 1985) destinado a profesionales de la intervención socioeducativa que trabajan con los jóvenes. El Programa tiene como objetivo ayudar a los adolescentes y jóvenes a planificar las relaciones interpersonales íntimas de forma que puedan desarrollar sus mejores posibilidades. Ofrece unas pautas

para la implantación y unas técnicas de especial aplicación con el alumnado. Está estructurado en 10 unidades didácticas (con una gran variedad de actividades) seleccionadas por bloques temáticos. Cada bloque sigue la misma secuencia estructural, teniendo un capítulo donde ofrece pautas para el docente. La temporalización, que presenta el autor como ideal, para todo el programa sería de 15 a 18 semanas, con dos o tres horas semanales. El programa se ofrece como posibilidad para integrarse dentro del currículo escolar, así como en instituciones y/o entidades juveniles de diverso tipo.

El programa explicita, siendo novedad, el proceso a seguir para su implantación:

- Justifique la necesidad del programa.
- Estudie su comunidad.
- Desarrolle una propuesta de programa.
- Obtenga apoyos para la realización del programa.
- Seleccione, si es posible, el educador que lleve a cabo el programa.
- El educador completa y adapta el programa.
- Informe y consensue con los padres y con los responsables educativos del centro (si se realiza en un centro educativo) sobre las características del programa, y acuerde con ellos su implantación.
- Lleve a cabo el programa (pp. 11-14).

Esto nos lleva a la contextualización, aspecto esencial en el ámbito educativo y que en ocasiones no se realiza. Por otro lado, hace hincapié en informar a todos los agentes implicados en la acción socioeducativa. Sin embargo, el programa carece de un sistema de evaluación bien estructurado y explicitado.

2.4.2. Programa Agarimos: programa educativo de desarrollo psicoafectivo y sexual (Lameiras, Rodríguez, Ojea y Dopereiro, 2004).

Agarismo es un vocablo gallego que significa cuidados, atenciones, afectos y ternura. El programa tiene como destinatarios el alumnado de Secundaria (12 a 16 años) y está temporalizado para implementarlo en una hora semanal durante todo el curso, dicha hora sería la que establece la normativa educativa como hora de tutorías con el grupo clase, lo que no quiere decir que no pueda implementarse en horario extraescolar. Su objetivo es favorecer el desarrollo personal del alumnado adolescente desde un trabajo coeducativo.

Comprende dos bloques temáticos: a) Autoconocimiento y valoración personal y b) Desarrollo psicoafectivo y sexual. Cada uno de ellos contiene cuatro áreas temáticas secuenciadas para los cuatro cursos de Secundaria. Las áreas comprenden un conjunto de actividades con sus objetivos, orientaciones para los docentes, materiales/recursos y temporalización. La evaluación viene muy bien diseñada contemplando la evaluación inicial, continua y sumativa del programa. El programa está basado en el aprendizaje significativo y con una metodología activa y participativa, donde el docente juega un papel facilitando el aprendizaje, siendo los estudiantes los verdaderos protagonistas.

Una novedad del programa es la participación de las familias en el mismo, ya que “no podría desarrollarse plenamente sin contemplar el importante papel que juega la familia como primer y principal agente de socialización” (Lameiras et al., 2004, p. 59). El programa con padres y madres contemplaría nueve sesiones: siete áreas temáticas, más la sesión inicial de presentación y la sesión final de evaluación.

Lameiras et al. (2006) y Carrera, Lameiras, Foltz, Núñez y Rodríguez (2007) evalúan el Programa *Agarimos* llevado a cabo con adolescentes de primero de Secundaria, de los que el 90,8% afirmaron una vez implementado éste, que querían continuar en el proceso formativo durante el curso próximo,

solicitud que chocó con la opinión del centro educativo. Por otro lado, el programa evidenció la superación de actitudes sexistas y la adquisición de conocimientos sobre la sexualidad. A la misma vez que se implementaba el programa con el alumnado, se llevó a cabo una intervención a través de una Escuela de Padres y Madres de los mismos Carrera, Lameiras y Rodríguez (2007). Sin embargo, la mortalidad del grupo fue de un 83,33%, denotando un bajo interés por el programa.

2.4.3. Programa Harimaguada de educación afectivo sexual

Harimaguada es un colectivo de profesionales dedicado al estudio y promoción de la educación afectivo-sexual. Nació en 1984 en el marco de la Escuela de Verano de Canarias y ligado al Movimiento de Renovación Pedagógica Tamonate.

Este colectivo elaboró en 1994 *Las Carpetas Didácticas de Educación Afectivo-Sexual* (para Infantil, Primaria y Secundaria), siendo publicado por la Consejería de Educación de Canarias, editándose posteriormente por el Ministerio de Educación y por diversas Comunidades Autónomas.

Este material llegó a todos los centros educativos para poder abordar la sexualidad como temática transversal, tal cual indicaba la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) promulgada en 1990.

Las Carpetas Didácticas de Educación Afectivo-Sexual son una propuesta de trabajo globalizadora o interdisciplinar. Incluye una guía didáctica para el profesorado con los aspectos evolutivos de la sexualidad en cada una de las edades (etapa educativa), el concepto de educación afectivo sexual y una orientación metodológica innovadora para su integración en los centros y en las aulas. Asimismo, incluye un cuaderno de ejemplificaciones con experiencias concretas que ilustran las múltiples posibilidades de materialización de algunas de las programaciones planteadas, facilitando así al profesorado su implementación en el aula. A pesar de que se han cumplido 20 años de su

primera edición, sigue siendo un programa de gran utilidad y de amplio prestigio en España y en Hispanoamérica.

El objetivo final del diseño de este material es contribuir de forma explícita a la formación afectivo-sexual del alumnado a través del cuestionamiento de las concepciones y actitudes del profesorado ante el hecho sexual humano y de un cambio progresivo en la concepción de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Bolaños, González, Jiménez, Ramos y Rodríguez, 1999).

2.4.4. Programa Ítaca: programa de educación afectivo sexual (Barragán, 1999)

El Programa Ítaca es un programa de educación afectivo sexual y género para el alumnado de Secundaria, que surge de un proyecto europeo y que es editado por la Consejería de Educación y el Instituto de la Mujer de la Junta de Andalucía.

El programa consta de cinco volúmenes:

- El primer volumen ofrece un marco teórico de referencia en el que se definen los conceptos de Educación Sexual, sexualidad y género.
- El segundo volumen recoge las características básicas de la adolescencia tanto en lo referente a cómo se construye el conocimiento sexual como al desarrollo sexual en esta etapa de la vida humana.
- El tercer volumen ejemplifica algunos temas importantes en la Educación Sexual desde la perspectiva de género.
- El cuarto volumen, describe una forma diferente de concreción curricular de la Educación Sexual en un centro andaluz.
- El quinto volumen es un elenco de bibliografía por temáticas de la dimensión sexual, algunas de ellas comentadas por el autor.

- El sexto volumen ofrece una serie de materiales de trabajo para el profesorado y el alumnado.

2.4.5. Programa de Intervención en Educación Sexual (PIES) (Comunidad Valenciana)

El PIES se inició en el curso 2009/2010, recogiendo la experiencia previa de actividades de Educación Sexual en los centros educativos que ya se venían realizando desde años atrás en los diferentes Departamentos de Salud de la Comunidad Valenciana, por lo que es una actividad de las Consejerías de Sanidad y Educación. El programa está dirigido a población adolescente, concretamente a estudiantes de 3º de la ESO y de programas educativos específicos en este mismo rango de edad (Formación Profesional Básica). Tiene como objetivo general la educación en valores que promuevan una vivencia positiva de la propia sexualidad y unos comportamientos sexuales acordes con las opciones más saludables.

El PIES consta de tres talleres de dos horas cada uno:

- Taller 1: Somos seres sexuados.
- Taller 2: Exploro, reconozco y significo.
- Taller 3: Valoro el riesgo y decido.

2.4.6. Programa *Forma Joven* (Junta de Andalucía)

Forma Joven es una estrategia de salud dirigida a promover entornos y conductas saludables entre la gente joven de Andalucía. Basado en la acción intersectorial, en su desarrollo cooperan varias Consejerías de la Junta de Andalucía así como otras instituciones y agentes sociales como ayuntamientos, asociaciones de madres y padres. Su objetivo es acercar las actividades de promoción de la salud y de prevención de los riesgos asociados a la salud, a los entornos donde conviven jóvenes y adolescentes y otorgarles, además, un papel activo y central en dichas actividades.

Las actividades están agrupadas en cuatro bloques temáticos:

- Estilos de vida.
- Sexualidad y relaciones afectivas.
- Convivencia.
- Salud mental.

La formación se ofrece en aquellos lugares denominados Puntos Forma Joven que pueden ser: Institutos de Secundaria, Escuelas Taller, Universidades, espacios de ocio, comunitarios, asociaciones juveniles, etc.

El bloque de “Sexualidad y relaciones afectivas” tiene como objetivos:

- La promoción de relaciones sanas, seguras y satisfactorias
- La igualdad entre hombres y mujeres
- La eliminación de comportamientos sexistas
- La prevención de SIDA, ITS y embarazos no deseados

2.4.7. Nuevas técnicas didácticas en Educación Sexual (Loizaga, 2008)

No es un programa en sí mismo, pero si cabe reseñarlo por el enfoque aplicado para trabajar la sexualidad con población adolescente. En esta obra novedosa se nos presentan cincuenta actividades utilizando para ello diferentes metodologías y a través de diferentes medios: cine, Internet, música, danza, fotografía, revistas, cuentos, etc. Aporta un capítulo dedicado a la búsqueda de información científica en Internet sobre sexualidad humana, con direcciones URL y algunas bases de datos. El manual no explicita ni los destinatarios potenciales, ni la temporalización de cada una de las actividades, ni tampoco la evaluación de las mismas. Por los contenidos a trabajar estaría enfocado para alumnado de Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional; y para utilizarlo como manual de consulta por el profesorado para poder trabajar algún aspecto de la dimensión sexual.

2.5. Reflexiones sobre la Educación Sexual

La Educación Sexual como derecho humano es una idea ampliamente reconocida por distintos organismos y tratados internacionales (Malón, 2012).

Se debe partir de la idea que la escuela nunca deja de educar (Louro, 2001; Fonseca, 2007, 2009), educa cuando dice y cuando no dice. Lo que se expresa y lo que se omite forman parte del discurso, práctica, interacción y experiencia educativa. Tanto las palabras como los silencios educan, aunque, como es evidente, no siempre lo hagan en la misma dirección (Epstein, O'Flynn y Telford, 2003).

Cabría entonces reflexionar si existe Educación Sexual a pesar de que no esté regulada en la legislación educativa del país. Ante esto nos encontramos con autores y autoras que opinan que la Educación Sexual no existe o no sería necesaria de manera explícita, pero por otro lado nos encontramos otros tantos que argumentan que sí, que se educa en la dimensión sexual a través del currículum oculto, a través de nuestras conductas, interacciones, mensajes... queramos o no queramos, seamos o no conscientes de ello.

Pero no cabe duda de la necesidad de conocer el cuerpo y aprender a observarlo, escucharlo y leer sus mensajes, por lo que parece una parte importante de los aprendizajes que tenemos que hacer en educación para la salud (López, 2009, p. 33).

Por otro lado, deberíamos reflexionar sobre el por qué vemos la necesidad de educar en la sexualidad a alumnado desde su escolarización hasta la etapa de Secundaria: ¿el alumnado de Formación Profesional no tiene la misma necesidad?, ¿el alumnado de Bachillerato no tiene la misma necesidad?, ¿el alumnado universitario no tiene la misma necesidad?; y por último, ¿nuestros mayores no tienen la misma necesidad?

La mayoría de los programas editados se centran en el alumnado de Secundaria, dejando a un lado el alumnado de Formación Profesional,

Bachillerato y Universidad; por una parte tiene su base en los distintos estudios sobre la conducta sexual, pero por otra parte obedece al estereotipo de que nuestra demanda formativa solo es necesaria en la adolescencia. Es cierto que el periodo prepuberal y los inicios de la adolescencia son momentos muy sensibles a la configuración del deseo (Gómez, 2009, p. 175), lo que no puede significar que sólo se intervenga en este momento. Quizá se deban de llevar a cabo mayor número de estudios con población de jóvenes emergentes para darnos cuenta de que si la sexualidad es una dimensión del ser humano y somos sexuados desde que nacemos hasta que morimos, la necesidad formativa, de ayuda, de reflexión deberá tener la misma temporalidad, toda la vida.

De este modo, López y Olazábal (1998, pp.19-20) nos dan los motivos de la necesidad de intervenir con mayores a nivel socioeducativo:

- En primer lugar porque en Occidente el número de personas de avanzada edad no deja de aumentar.
- En segundo lugar porque la esperanza de vida es cada vez mayor.
- En tercer lugar porque las necesidades económicas, sociales, afectivas y sexuales están frecuentemente mal cubierta o amenazadas.

Dentro de dicha intervención socioeducativa nos encontramos con la Educación Sexual que, con personas mayores, se propone a ayudarlas a que organicen su vida sexual y amorosa de forma más libre, con mejores conocimientos y actitudes, con la finalidad última de que puedan alcanzar un mayor grado de bienestar subjetivo y objetivo (López, 2012, pp. 189-190).

Siguiendo a López, la conducta sexual de las personas mayores está muy condicionada por multitud de factores:

- Factores asociados a la edad: cambios fisiológicos y psicológicos.
- Factores generacionales, causados por sucesos históricos que cambian las costumbres, los valores, los estilos de vida...
- Factores más personales o sociales que no afectan a todas las personas.

Se propone el intervenir en la vejez desde un modelo biográfico que respete la historia, los valores y las decisiones de las personas mayores, ofreciéndoles posibilidades y no proponiéndoles exigencias (López y Olazábal, 1998, p. 25).

Para terminar, pocos programas hablan de la formación en Educación Sexual tanto del alumnado como de sus familias. Y no cabe duda de la importancia e influjo que ejerce la familia como agente socializador primario en la formación de valores de sus hijos e hijas, así como en la construcción de la identidad de género (Díaz y Parejo, 2013). Del mismo modo, la esfera privada, la familia, es una fuente de producción y reproducción de prejuicios y discriminaciones de género (Fernández, 2010, p.20).

En este sentido, Aroca, Ros y Varela (2015) proponen el intervenir tanto con las familias como con los niños/as y adolescentes, adecuando los programas al desarrollo psicoevolutivo como al aprendizaje de conductas prosociales ante nuevas formas de relaciones interpersonales.

2.6. Pautas en la intervención en Educación Sexual

Nuestro concepto de la escuela ha cambiado. Ya no estamos seguros de qué es lo que debe enseñarse, entre otras cosas porque las verdades culturales han cambiado (Subirats, 1999, p. 19). Lo mismo ocurre con la sexualidad que ha evolucionado sabiendo además que la edad cronológica no determina el comportamiento sexual (Kolodny et al., 1982, p. 78).

Por otro lado, existen variables que debemos contemplar como los estilos educativos, el nivel de confianza, el grado de control, la intimidad, la comunicación y otros aspectos específicos de las relaciones entre padres e hijos adolescentes que ejercen una poderosa influencia en la determinación del inicio de las relaciones sexuales y la prevención o no de conductas de riesgo (Cheryl et

al., 2007; Dittus y Jaccard, 2000; Hindelang, Dwyer y Leeming, 2001; Swain, Ackerman y Ackerman, 2006; Wight et al., 2006).

Megías et al. (2005, 63) argumentan que en los centros educativos pueden existir clases o charlas de Educación Sexual, pero la manera en la que suelen estar enfocadas parece alejarse de las verdaderas necesidades del alumnado. Sobre todo porque en muchas ocasiones son realizadas por personal ajeno al centro, no es extraño que los intentos por hablar de sexo y de deseo sucumban a la vergüenza que sienten el alumnado y el profesorado (Epstein y Johnson, 2000, 198). Sin embargo, la formación en Sexología, postulan Baldaro, Govigli y Valgimigli (1988, p. 83), no solo concierne a los médicos o psicólogos y a quienes se les ha confiado la Educación Sexual, sino también al profesorado de los centros educativos.

La Educación Sexual es delicada por su propia naturaleza, es realmente difícil que pueda ser enseñada de manera objetiva, pues hay informaciones que afectan siempre a la formación de la conciencia del alumnado (Nuevo, 2011).

Para trabajar en el aula la Educación Sexual es necesario establecer un clima de confianza y ser capaz de identificar y clasificar los conflictos que puedan ocasionar determinadas situaciones sexuales, determinados temas específicos, ya que mediante la creación del conflicto se estimula la capacidad del alumnado para ser capaces de tomar la perspectiva del otro, más allá de la propia (Muñoz y Revenga, 2005).

Epstein y Johnson (2000) nos marcan algunas implicaciones para los educadores sexuales:

- Primera: los jóvenes aprenden claramente, de modo irregular y diferente, sus propias lecciones sobre sexualidad.
- Segunda: la enseñanza que no sabe tener en cuenta los conocimientos y las identidades sexuales que se encuentran ya en proceso entre los jóvenes producirá unas consecuencias no deseadas, o no conseguirá adecuarse a los intereses de los jóvenes.

- Tercera: para diseñar estrategias didácticas efectivas, es esencial el conocimiento de las culturas y las formas sexuales de la representación cultural popular (p. 208-209).

De ahí la importancia de conocer las ideas previas del alumnado a la hora de intervenir, ya que está comprobado que éste tiene un bagaje de informaciones sexuales adquiridas por diferentes vías, que influyen en su comportamiento y actitudes sexuales, a pesar de que en muchas ocasiones, suelen estar llenas de errores y de ideas preconcebidas (Muñoz y Revenga, 2005).

En la Tabla 5 se especifican las características que han de tener los programas en Educación Sexual para que sean efectivos:

Involucra en el desarrollo curricular a investigadores especializados en sexualidad humana, cambio conductual y teoría pedagógica relacionada con estos temas.
Evalúa los comportamientos y las necesidades de salud reproductiva de personas jóvenes como elementos para sustentar el desarrollo de un modelo lógico.
Utiliza un modelo lógico que especifica los objetivos de salud, los tipos de comportamiento que inciden en estos objetivos, los factores de riesgo y protección que afectan a estos tipos de comportamiento y las actividades diseñadas para cambiar dichos factores.
Diseña actividades sensibles a los valores comunitarios y coherentes con los recursos disponibles (por ejemplo, el tiempo disponible de los y las docentes, sus habilidades, espacios físicos y suministros).
Administra una prueba piloto y obtiene una permanente retroalimentación de los educandos sobre cómo responde el programa ante sus necesidades.
Establece metas claras al momento de determinar el contenido, el enfoque y las actividades del currículo. Estas metas deben incluir la prevención del VIH, otras ITS y/o el embarazo no planificado.
Se enfoca en comportamientos sexuales y protectores específicos que conducen directamente a estas metas de salud.
Aborda situaciones específicas que podrían llevar a mantener relaciones sexuales no consentidas o sin protección, y cómo evitarlas y discontinuarlas.

Entrega claros mensajes sobre comportamientos que conducen a reducir el riesgo asociado con las ITS o de embarazo.
Se centra en factores específicos de riesgo y protección que inciden en ciertos comportamientos sexuales susceptibles de cambiar a través de la implementación de programas basados en el currículo (por ejemplo, conocimientos, valores, normas sociales, actitudes y habilidades).
Emplea métodos pedagógicos basados en la activa participación de los y las estudiantes, ayudándolos a internalizar e integrar la información.
Implementa actividades múltiples de carácter pedagógico diseñadas para cambiar cada factor de riesgo y protección fijado como objetivo.
Proporciona información científicamente rigurosa sobre los riesgos asociados con la actividad sexual sin protección y la efectividad de los distintos métodos de protección.
Aborda las percepciones de riesgo (particularmente la susceptibilidad de que ciertos hechos o situaciones ocurran).
Aborda valores y percepciones personales adoptadas por la familia o el grupo de pares respecto de la decisión de mantener relaciones sexuales y/o mantener varias parejas sexuales.
Aborda las actitudes personales y las normas de pares relativas al uso del condón y anticonceptivos.
Aborda tanto las habilidades como la auto-eficacia en el uso de estas habilidades.
Cubre temas siguiendo una secuencia lógica.

Tabla 5. Resumen de las características de programas efectivos (ONU, 2010).

Los contenidos de cualquier área en los sistemas educativos tienen una secuencia temporal lógica en función de las características del alumnado. De ello se han encargado una serie de ciencias como la: Biología de la Educación, Sociología de la Educación, Psicología de la Educación, Antropología de la Educación, Psicología Diferencial... Lo mismo ocurre con la Educación Sexual, este aspecto suele ser muy preocupante para el colectivo de profesorado y de padres/madres ¿qué enseñó y en qué momento? Los diferentes estudios y

autores en la materia nos indican desde hace ya décadas que contenidos trabajar en función del desarrollo psicoevolutivo del alumnado. La misma ONU (2010) aporta los posibles temas a trabajar dentro de la Educación Sexual, basados en currículums que han demostrado su eficacia (tabla 6):

Concepto Clave	Temas
1. Relaciones	1.1 Familias 1.2 Amistad, amor y relaciones románticas 1.3 Tolerancia y respeto 1.4 Compromisos a largo plazo, matrimonio y crianza
2. Valores, actitudes y habilidades	2.1 Valores, actitudes y fuentes de aprendizaje sexual 2.2 Normas e influencia del grupo de pares en el comportamiento sexual 2.3 Toma de decisiones 2.4 Comunicaciones, habilidades de negociación y el rechazo 2.5 Cómo encontrar ayuda y apoyo
3. Cultura, sociedad y derechos humanos	3.1 Sexualidad, cultura y derechos humanos 3.2 Sexualidad y los medios de comunicación 3.3 Construcción social del género 3.4 Violencia basada en el género, abuso sexual y prácticas nocivas
4. Desarrollo humano	4.1 Anatomía y fisiología sexual y reproductiva 4.2 Reproducción 4.3 Pubertad 4.4 Imagen del cuerpo 4.5 Intimidad e integridad del cuerpo
5. Comportamiento sexual	5.1 Sexo, sexualidad y ciclo de vida sexual 5.2 Comportamiento y respuesta sexual
6. Salud sexual y Reproductiva	6.1 Prevención del embarazo 6.2 Entender, reconocer y reducir el riesgo de contraer ITS incluyendo el VIH 6.3 El estigma del VIH y el SIDA, cuidado, tratamiento y apoyo

Tabla 6. Temas clave en Educación Sexual (ONU, 2010).

Los principios básicos que justifican la integración de la Educación Sexual en los programas del sistema educativo son:

- La Educación Sexual hace referencia a uno de los aspectos más importantes de la personalidad humana y por tanto, queda inscrita en el marco más amplio de la educación global de la persona.
- La sexualidad no puede ser considerada como una disciplina más, sino que participa, en sus variados aspectos, de las diversas áreas y actividades del programa general escolar; por tanto, desde la multiplicidad de aspectos ha de ser integrada de forma interdisciplinar.
- La Educación Sexual, como cualquier otro proceso educativo, exige continuidad y progresión. La escuela ha de intervenir en este proceso.
- La Educación Sexual ha de ser asumida y llevada a término por los mismos docentes del centro educativo, los cuales han de utilizar una metodología correcta y adaptada a cada edad evolutiva (Ariza, Cesari y Galán, 1991, p. 37).

A continuación se presenta un esquema comparativo (tabla 7) entre la concepción de la educación afectivo-sexual en el modelo de escuela promotora de la salud y el modelo tradicional.

Modelo de escuela promotora de la salud	Modelo tradicional
Contempla la educación afectivo-sexual en el marco de la educación para la salud	Contempla la educación sexual en el marco de la sexología
Entiende la educación para la salud como un proceso	Entiende la educación para la salud como la transmisión puntual de normas y conocimientos
Se basa en un modelo de salud que incluye la interacción entre los aspectos biológicos, psicológicos y sociales	Se limita a la salud física y a las medidas preventivas, excluyendo otros aspectos más amplios de la salud
La educación afectivo-sexual está integrada en el Proyecto Educativo de Centro	Desvinculada de proyectos educativos globales
Relacionada con proyectos educativos de la escuela y la comunidad	Desvinculada de otros proyectos educativos y comunitarios. Actividad aislada y puntual

Asumida fundamentalmente por el profesorado (reforzando su papel como agente de salud)	Asumida fundamentalmente por profesionales externos al centro educativo (a menudo sin preparación pedagógica)
Promueve y estimula la colaboración con los recursos y los profesionales sanitarios	Delega los temas de salud
Objetivos centrados en el desarrollo personal, la promoción de la salud y la prevención	Objetivos centrados excesivamente en la prevención (embarazos no deseados, enfermedades de transmisión sexual...)
Contenidos relacionados con una gran variedad de materias y disciplinas afines (antropología, historia, etc.)	Contenidos relacionados excesivamente con la biología
Promueve la participación activa del alumnado con una amplia gama de métodos	Se limita a dar normas y pautas, generalmente con intervenciones magistrales
Se orienta al trabajo de las actitudes, los conocimientos y las conductas saludables	Centrada en la transmisión de conocimientos
Basada en la responsabilidad sin recurrir a estrategias culpabilizadoras. Favorece la comprensión de la variedad y riqueza de la conducta sexual humana	En algunas ocasiones es culpabilizadora y limitadora
Reconoce la variedad de influencias de la salud del alumnado, teniendo en cuenta sus creencias, valores y actitudes	Carece de un enfoque coherente que tenga en cuenta todas las influencias que actúan sobre el alumnado
Se inicia en la etapa de Infantil	Se inicia, habitualmente, en la pubertad y adolescencia
Utiliza materiales adecuados a la metodología de trabajo en las aulas y a los planes educativos	No utiliza materiales externos al sistema educativo, excesivamente centrados en la información
Considera que la participación y la cooperación de los padres/madres es central en la escuela promotora de la salud	No involucra activamente a los padre/madres en el desarrollo de programas de educación para la salud
Evaluación integrada en el marco del proyecto educativo	Si la intervención es realizada por profesionales externos, la evaluación suele estar desvinculada del proyecto educativo (cuando hay evaluación...)

Tabla 7. Comparación entre la concepción de la educación afectivo-sexual (Cauch, 2005).

2.6.1. Pautas a nivel de Centro Educativo

A la hora de elaborar un programa de educación sexual debemos tener en cuenta los niveles de actuación en su conjunto (ilustración 4). En primer lugar habrá que detectar qué necesidades formativas tiene nuestro alumnado, para establecer con las mismas un conjunto de prioridades que nos lleven a poder diseñar el programa lo más contextualizado posible y que resulte lo más significativo posible para nuestro alumnado. Una vez aplicado no podemos olvidarnos de la evaluación del mismo, aspecto que nos ayudará a poder realizar futuras mejoras.

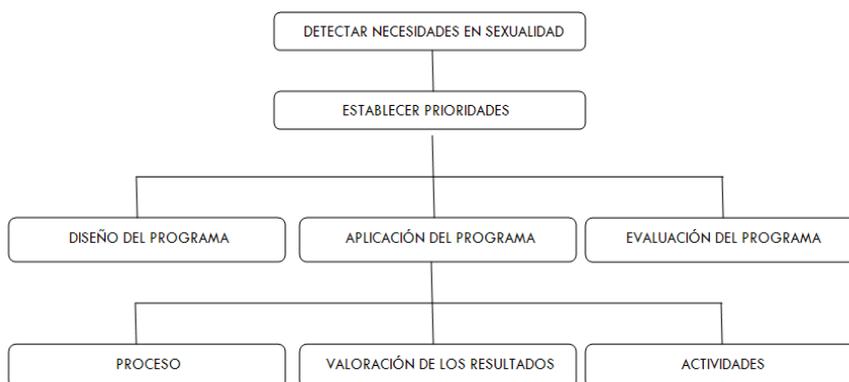


Ilustración 4. Niveles de actuación de un programa en educación sexual (elaboración propia).

Por otro lado, para implementar un programa de Educación Sexual a nivel de Centro, debemos tener presente que la formación debe de ser triangular, contemplando actividades formativas para el profesorado, para las familias y para el alumnado, siendo recomendable:

1.- Solicitar su aprobación a los Órganos de Gobierno y Participación:

- Equipo Directivo.
- Claustro.
- Consejo Escolar.
- Asociación de Madres y Padres (AMPA).

2.-Tener el respaldo y colaboración de los compañeros/as y equipo directivo. Rebollo, Piedra, Sala, Sabuco, Saavedra y Bascón (2012) realizan un estudio sobre buenas prácticas educativas en relación con el género a nivel andaluz señalando también que un factor de éxito y sostenibilidad de las mismas es su integración dentro de los proyectos educativos de centro y el respaldo de los equipos directivos.

3.-Elaboración del Programa por parte de todo el Claustro:

- Tipo de formación del profesorado: curso, grupo de trabajo, etc.
- Tipo de formación para padres/madres: talleres, Escuela de Madres y Padres, etc.
- Tipo de formación para el alumnado: horas lectivas, extraescolares, etc.
- Objetivos y contenidos principales del proyecto.
- Establecer criterios comunes para la implementación con el alumnado.

4.- La metodología, con preferencia, debe ser activa y participativa.

5.- Establecer una temporalización paralela a los diferentes agentes (sobre todo familia-alumnado).

6.- Diseñar una evaluación inicial, de proceso y final para el programa en su conjunto; y de forma individual, para los tres procesos formativos: profesorado, padres/madres y alumnado.

7.- Valorar si el Programa se puede enmarcar dentro de alguna convocatoria del Ministerio de Educación, o bien, de las Consejerías de Educación de la

diferentes Comunidades Autónomas que tienen transferidas competencias en materia de educación. Puede ser un elemento de motivación para el profesorado implicado, éstas podrían ser:

- Proyectos de Innovación y/o Investigación.
- Planes de Mejora.
- Escuela: espacio de Paz
- Programas de Coeducación.

7.- No elaborar un programa completamente cerrado.

8.- Contar con agentes externos al Centro que puedan ser de ayuda en el programa: Centros de Profesorado, Universidad, Centros de Salud, Servicios Sociales, etc.

2.6.2. Pautas a nivel de aula

A la hora de intervenir en el aula y en relación con el alumnado, debemos de tener en cuenta antes de la intervención:

- Lo que les interesa aprender: intereses que cambian significativamente con las edades, ambientes, situaciones conyunturales, etc.
- Lo que pueden aprender: según sus capacidades y disponibilidades afectivas e intelectuales.
- Lo que deben socialmente aprender: conocimientos biológicos, afectivos y sociales que faciliten la adquisición de actitudes abiertas y naturales ante la sexualidad.

Capítulo 3: Legislación educativa española y Educación Sexual

3.1. Consideraciones previas

Las leyes son marcos normativos jurídicos limitadores del libre albedrío de las personas ya que regulan el comportamiento de las mismas dentro de la sociedad. Esta descripción tan genérica no debe obviar que esos marcos normativos jurídicos están impregnados de ideología y son, además, una consecuencia de las tensiones entre las fuerzas de poder que se establecen en el seno de lo social. Así, el orden social que generan las leyes funciona como una poderosa maquinaria simbólica que tiende a perpetuarse y siendo aceptado como el orden natural de las cosas: es una realidad intangible que no precisa de discursos ampulosos para su legitimación (Bourdieu, 2000).

Con sedimentos antropológicos, religiosos y sociales muy determinantes sobre los que hemos cimentado nuestra civilización, siempre se ha establecido en todas las sociedades y épocas una sutil “política de sexos” (Agacinsky, 1999). Precisamente, el conjunto de leyes escritas más antiguo que se conoce ya contemplaba esta dinámica social.

El Código de Hammurabi (1750 a.C.) se tiene como el punto de inflexión histórica donde se consolida definitivamente en las leyes la sumisión de la mujer al varón y la génesis de la cultura patriarcal y androcéntrica que ha presidido el compás circadiano de los días con sus noches.

De las cerca de trescientas leyes acuñadas en esa estela de diorita, más de setenta se dedicaban a regular el matrimonio y los usos sexuales, con la particularidad de que eran tan restrictivas para las mujeres como permisivas para los hombres. Así, por ejemplo, el adulterio era considerado como una mera violación de los derechos de propiedad del marido y, en consecuencia, esposa y amante eran declarados reos de muerte (Moreno y Correa, 2010, p. 82).

A Pitágoras se le atribuye una frase que recoge Beauvoir en *El Segundo Sexo* (1999) y que no es más que un crisol de posturas androcéntricas que podemos encontrar en leyes y religiones monoteístas; “Hay un principio bueno que ha creado el orden, la luz y el hombre y un principio malo que ha creado el caos, las tinieblas y la mujer”. El androcentrismo es uno de los prejuicios más

graves y castradores que ha tenido la convivencia entre los seres humanos (Correa, R., 2011, p. 141). El androcentrismo consiste en considerar al hombre el centro del universo, como la medida de todas las cosas, como el único dueño de todo cuanto existe (incluida la Otra, la mujer, entre sus pertenencias), como el único capaz de dictar leyes, de imponer justicia o de gobernar el mundo (Bordieu, 2000).

Entre un edicto como el que se le atribuye a Urukagina, rey de Sumer en 2350 a.C. (“Si una mujer habla irrespetuosamente a un hombre, a esa mujer se le aplasta la boca con un ladrillo cocido”) y la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género hay una misoginia estructural en la historia y en la sociedad, cada vez más atenuado en el ámbito de lo jurídico, pero que no termina de erradicarse en las asimétricas relaciones de poder (y abuso de ese poder) que se establecen entre las mujeres y los hombres.

3.2. De la Ley Moyano (1857) a la LOMCE (2013): hacia la visibilización de un derecho fundamental

El sistema educativo español, desde mediados del siglo XIX hasta el último tercio de siglo XX conoció una única ley. Sin embargo, desde entonces hasta ahora se han implementado hasta siete grandes leyes educativas, sin mencionar otras que se relacionan más en específico con la participación, la educación universitaria o con la Formación Profesional.

A continuación se van a analizar cada una de estas leyes y su apuesta por la educación para la igualdad, educación sexual y el género, desde la discriminación expresa de la Ley Moyano de la condición femenina hasta la apertura y visibilización de la igualdad entre géneros de las leyes y normativas legales actuales.

3.2.1. Ley Moyano

Constituye la ordenación de todas las enseñanzas del sistema educativo español desde 1857 hasta 1970, teniendo varios reglamentos y desarrollos durante su desarrollo legislativo.

El 17 de julio de 1857 se aprueba una ley de bases que autoriza al Gobierno liberal de Espartero y O'Donnell para elaborar una ley de Instrucción Pública, siendo promulgada ésta el 9 de septiembre de 1857. Su nombre lo toma del que era Ministro de Fomento del Gobierno, Claudio Moyano Samaniego.

La ley se divide en cuatro bloques: sobre los estudios (1ª sección); establecimientos de las enseñanzas (2ª sección); del profesorado (3ª sección) y del gobierno y de la administración de la Instrucción pública (4ª sección).

La Ley Moyano promulgaba que la enseñanza podía ser pública o privada, siendo la “pública primera” gratuita para los que no puedan pagarla y obligatoria para todos (desde los 6 a los 9 años), aunque con posibilidad de instrucción en las casas.

Dentro de la primera enseñanza cabe distinguir la diferenciación de materias en función del sexo:

- Los niños: Agricultura, Comercio e Industria, Geometría, Dibujo Lineal, Agrimensura, Física e Historia.
- Las niñas: correspondientes a las Labores propias del sexo (según el predicamento socialmente aceptado de la época). Elementos de Dibujo aplicado a las mismas Labores y ligeras nociones de Higiene doméstica.

Si esto se planteaba desde la óptica androcéntrica del legislador, otro elemento de discriminación se refería al acceso a la docencia por parte de maestros y maestras, recogidos en el art. 68 y art. 71, los cuales expresaban:

Los estudios necesarios para obtener el título de Maestro (art. 68) de primera enseñanza elemental son:

- Catecismo explicado de la doctrina cristiana.
- Elementos de Historia Sagrada.
- Lectura y Caligrafía.
- Gramática castellana con ejercicios prácticos de composición.
- Aritmética.
- Nociones de Geometría, Dibujo Lineal y Agrimensura.
- Elementos de Geografía.
- Compendio de la Historia de España.
- Nociones de Agricultura.
- Principios de Educación y métodos de enseñanza.
- Práctica de la enseñanza.

En el art. 71 recogía que para ser Maestra de Primera Enseñanza, se requería:

- Primero: haber estudiado con la debida extensión en Escuela Normal las materias que abraza la primera enseñanza de niñas, elemental o superior, según el título a que aspire.
- Segundo: estar instruida en principios de Educación y métodos de enseñanza.

Incluso la Ley diferenciaba el sueldo de ambos sexos, siendo aproximadamente 2.000 reales para las maestras y de 3.000 reales para los maestros (art. 185). En definitiva, las maestras tenían una tercera parte menos de dotación que los maestros (art. 194).

En la Ley Moyano se explicitaba el número de escuelas que debían existir en función del tamaño de las poblaciones, las distancias entre las mismas, etc.; y aludía específicamente a las poblaciones pequeñas y a la “concurencia excepcional de alumnado de ambos sexos en la misma escuela” argumentando que tienen que tener la separación debida. En el art. 103 precisa que únicamente en las Escuelas incompletas se permitirá la concurrencia de los niños de ambos sexos, en un mismo local, y aun así con la separación debida.

3.2.2. Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE)

Más de un siglo después de la Ley Moyano, el Boletín Oficial del Estado (BOE) publica el 6 de agosto de 1970 la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE), argumentando la necesidad de la misma, debido al cambio socioeconómico sufrido en España desde que se promulgó la Ley Moyano: en relación al número de analfabetos, jornaleros, pobres...; y aludiendo que era un sistema educativo estático y con una Universidad antigua.

Se estructura el sistema educativo en cuatro niveles: Preescolar, Educación General Básica, Enseñanzas Medias y Enseñanza Universitaria.

Su artículo primero del Título Preliminar mencionaba como finalidad la formación humana integral, de acuerdo con el modelo de vida cristiano y por supuesto de conformidad con los Principios del Movimiento Nacional. Alude al trabajo, al estudio con la finalidad de impulsar el desarrollo del país, en los niveles social, económico, cultural y científico.

Se estructura con una Educación General Básica (EGB) que es pensada como obligatoria y gratuita, dando uniformidad a su estructura en todo el territorio nacional incluido el calendario escolar.

En el art. 17 (Sección segunda. Educación General Básica) se hacía referencia a los programas y orientaciones pedagógicas que serían establecidos por el Ministerio de Educación y Ciencia con la flexibilidad suficiente para su adaptación a las diferentes zonas geográficas y serán matizados de acuerdo con el sexo. Del mismo modo, en el art. 27 (Sección tercera. Bachillerato) se vuelve a diferenciar en función del sexo: “los métodos de enseñanza serán predominantemente activos, matizados de acuerdo con el sexo, y tenderán a la educación personalizada”.

La Ley no expresa en ningún momento que la educación sea diferenciada por sexos, por lo que indica que a partir de promulgarse la misma

ya no estaba prohibido dicha norma que estuvo presente durante el comienzo de la Dictadura hasta 1970.

Ello, junto con el establecer un mismo currículo para los alumnos y alumnas en la enseñanza obligatoria, significa un gran paso en la igualdad, pero en ningún momento asegura que dicha igualdad fuese real, factible y justa en la realidad de las aulas. No podemos considerar a la escuela mixta como escuela coeducativa, aspecto que se ha asumido tácitamente durante mucho tiempo en nuestra sociedad.

Estando la LGE en vigor se produce la transición democrática y la formulación de la Constitución Española en 1978 la cual, dentro de los derechos y deberes fundamentales, en la sección primera afirma:

- Todos tienen el derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza.
- La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.
- Los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.
- La enseñanza básica es obligatoria y gratuita.
- Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes.
- Se reconoce a las personas físicas y jurídicas la libertad de creación de centros docentes, dentro del respeto a los principios constitucionales.
- Los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la ley establezca.

- Los poderes públicos inspeccionarán y homologarán el sistema educativo para garantizar el cumplimiento de las leyes.
- Los poderes públicos ayudarán a los centros docentes que reúnan los requisitos que la ley establezca.
- Se reconoce la autonomía de las Universidades, en los términos que la ley establezca.

Esto supone cambios de enfoque que lleva al Gobierno de la época a promulgar la Ley Orgánica de 1980 por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares (LOECE), declarada posteriormente nula.

3.2.3. Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE)

La LODE (1985) en su art. segundo (Título Preliminar) tiene (bajo los principios de la Constitución de 1978) los siguientes fines:

- a) El pleno desarrollo de la personalidad del alumno.
- b) La formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales, de la igualdad entre hombres y mujeres y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia.

Es la primera vez que una Ley educativa habla del derecho a la igualdad entre hombres y mujeres, así como del pleno desarrollo de la personalidad del alumno (sin connotaciones morales). Por ello, esta Ley marca un antes y un después en el desarrollo de las libertades, bien explicitadas en nuestra Constitución.

Posteriormente en su art. 32 (Título II. De la participación en la programación general de la enseñanza) señala que el Consejo Escolar del Estado será consultado preceptivamente en una serie de cuestiones entre las que cabe destacar: “las disposiciones que se refieran al desarrollo de la igualdad de derechos y oportunidades y al fomento de la igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres en la enseñanza”.

Ya en esta Ley se alude a la violencia e igualdad a través de su art. 33, del mismo Título, señalando la obligación de informar sobre las medidas en prevención de la violencia de género y el fomento de medidas de igualdad entre hombre y mujeres, instando para ello a los Consejos Escolares a tomar medidas sobre dichos ambos aspectos (art. 56) y siendo una de las funciones de este Órgano (art. 57).

Esta Ley ha sufrido correcciones posteriores, sin llegar a derogarse.

3.2.4. Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)

La LOGSE (1990) modifica la estructura del sistema educativa formulada en la LGE. En su desarrollo menciona en 17 ocasiones el concepto igualdad-desigualdad, cabe resaltar en el art. 2 (Título Preliminar) donde expresa como principio fundamental la efectiva igualdad de derechos entre los sexos y el rechazo a todo tipo de discriminación. Del mismo modo, en el art. 57 (Título IV. De la calidad de la enseñanza) se hace por primera vez mención en nuestras leyes educativas de la superación de todo tipo de estereotipos sexistas en la elaboración de los materiales didácticos.

La LOGSE se da cuenta de que hay determinadas temáticas que se vinculaban con diferentes problemas sociales relacionados con la salud, la convivencia, el consumo, etc.; los cuales había que darle respuesta desde la enseñanza obligatoria. A éstas temáticas se le denominaron temas transversales, siendo:

- Educación Ambiental.
- Educación para la Paz.
- Educación del Consumidor.
- Educación Vial.
- Educación para la Igualdad de Oportunidades entre Sexos.
- Educación para la Salud.

- Educación en la Sexualidad.
- Educación Cívica y Moral.
- Temas propios de cada Comunidad Autónoma.

Las Comunidades Autónomas con competencias en materia educativa fueron adaptando cada una de ellas o incorporando otras en función de su realidad, en Andalucía se fueron incorporando:

- Prevención en Drogodependencias.
- Educación para la Convivencia.
- Educación Intercultural.
- Educación para la Solidaridad.
- Educación en los Derechos Humanos.

Esto llevó al Gobierno a la elaboración de los materiales curriculares de las temáticas transversales a través de las denominadas “cajas rojas”, convirtiéndose en el elemento clave para la posterior concreción curricular en los centros educativos a través del:

- Proyecto Educativo de Centro (PEC).
- Proyecto Curricular de Centro (PCC).
- Proyecto Curricular de Etapa (PCE).
- Programaciones de aula (PA).
- Programación General Anual (PGA).
- Reglamento de Organización y Funcionamiento (ROF).

González-Lucini (1993) dice que los temas transversales están relacionados con los valores, ya que hablar de transversalidad es hablar de valores. Sin embargo en algunos casos podríamos diferir, sobre todo en materias transversales que implican un mayor contenido conceptual, como pudiera ser la educación sexual o la prevención en drogodependencias.

Pero la transversalidad educativa fue llevada al olvido por algunos sectores del profesorado, bien por considerar que sus materias eran los únicos

contenidos a trabajar en las aulas o bien porque desconocían el verdadero sentido de los mismos, debido principalmente a la falta de formación inicial y permanente del profesorado no universitario.

En el año 1984, a través del Real Decreto 2112/84, se crean los Centros de Profesores (CEPs) en el territorio MEC, como estructuras de formación del profesorado de niveles educativos no universitarios. En Andalucía no será hasta 1986 con el Decreto 16/1986. La Consejería de Educación de la Junta de Andalucía viendo la realidad existente sobre la poca intervención educativa en los temas transversales, articuló curso tras curso planes formativos para que el profesorado tuviese la formación oportuna para poder implementarlos.

En este escenario de cambio legislativo hay que reseñar algunos aspectos a tener en cuenta cuando se realiza un análisis del por qué no se abordaron las transversales:

- La LOGSE supuso un “trauma pedagógico” para aquellos docentes habituados a prácticas de enseñanza, de corte autoritario o no, pero basadas fundamentalmente en el libro de texto y la palabra como únicos recursos didácticos. Surgen en la práctica docente elementos que hoy son contemplados con normalidad pero que en aquellos momentos cuestionaban ciertas formas de enseñar y aprender: unidades didácticas con contenidos diferenciados (hechos-conceptos-principios, procedimientos y normas-actitudes-valores), adaptaciones curriculares, evaluaciones de centros (Inspección Educativa), necesidades educativas especiales, etc. Esto supuso un desconcierto y una desmotivación del colectivo de docentes, con respecto a algunos aspectos de la Ley, con una base y planteamiento netamente psicológicos.
- La transversalidad no es viable sin un cambio de mentalidad profundo en todos los agentes educativos: familia, profesorado y alumnado, “trabajar estos temas no es perder el tiempo” (mantra pedagógico que no acabó nunca de calar en el pensamiento práctico de los docentes).
- Tampoco se ofrecieron recursos de personal (cualificado), medios, etc.

- Falta de formación inicial del profesorado.
- Falta de formación permanente del profesorado.
- Falta de concienciación del profesorado sobre su importancia.
- Esquema cuadrulado de las áreas, con sus respectivos libros de texto.
- Falta de tiempo para diseñar e implementar programas innovadores y adecuados a la realidad del centro. Algunas Consejerías elaboraron materiales que en algunos centros educativos se implementaban sin contextualizar, siendo las realidades diversas.
- Poca aplicabilidad en algunas áreas y/o etapas educativas.
- Escasa clarificación de las Leyes Educativas sobre estos temas.
- No es un aprendizaje evaluable por la Inspección Educativa.

Llegado a este punto el Gobierno formula la Resolución de 7 de septiembre de 1994, de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se dan orientaciones para el desarrollo de la educación en valores en las actividades educativas de los centros docentes. En la misma concreta un poco la terminología, así como su funcionalidad:

... atendiendo a los principios contenidos en la LOGSE, se han ido delimitando un conjunto de temas que recogen los contenidos educativos relacionados con cada uno de esos ámbitos que, junto a la educación moral y cívica, son: La educación para la paz, la educación para la igualdad de oportunidades entre los sexos, la educación ambiental, la educación sexual, la educación para la salud, la educación del consumidor y la educación vial. Estos temas llamados transversales porque no corresponden de modo exclusivo a una única área educativa, sino que están presentes de manera global en los objetivos y contenidos de todas ellas, deben, por ello, ser responsabilidad del profesorado y, por extensión, de toda la comunidad educativa (Resolución 07.09.1994).

La misma Resolución nos habla de la dificultad de implementar estas temáticas en las aulas, debido a la tradición de nuestro sistema educativo.

Por lo que las áreas transversales son el conjunto de contenidos referidos a sectores de conocimiento caracterizados por su alta relevancia social (fuente

sociológica del currículum) y por su relación con la educación en valores.

Debiendo de cumplir las siguientes premisas:

- No son una materia a impartir.
- Deben desarrollarse a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Deben ser contemplados en todas las áreas del currículum.
- Se han de programar a principios de curso (conjuntamente a la programación ordinaria).
- No se deben desarrollar como un tema más.

3.2.5. Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE)

Esta normativa legislativa (2002) deroga una buena parte de los contenidos de las anteriores. En su art. 1 (Título Preliminar) alude que uno de los principios de calidad educativa es la capacidad de transmitir valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad social, la cohesión y mejora de las sociedades, y la igualdad de derechos entre los sexos, que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación...

En la LOCE no se hace ninguna mención explícita a los temas transversales, quedando los mismos en un vacío normativo, por un lado nos encontramos al profesorado que considera que no se deben impartir dado que no viene reflejado en la LOCE y por otro, profesorado que consideraba que la Ley habla en varias ocasiones de valores, de personas integradas, de ciudadanía, etc.; lo que implicaba, según éstos, que los temas transversales seguían estando en vigor.

Ese vacío normativo no ayudó a la puesta en práctica de experiencias educativas basadas en los temas transversales, así como su incursión en cada una de las áreas del currículum, tal y como contemplaba la LOGSE.

La Ley Orgánica 1/2004 de medidas de protección integral contra la violencia de género insta a los centros educativos a que incorporen un nuevo miembro en el Consejo Escolar que impulse medidas educativas a favor de la igualdad y contra la violencia sobre la mujer (art. 8). Por lo que durante el desarrollo de la LOCE se tuvo que introducir esta figura en todos los centros educativos.

3.2.6. Ley Orgánica de Educación (LOE)

En el Preámbulo, la LOE (2006) marca como uno de los fines de la educación el pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades afectivas del alumnado, la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y de la igualdad efectiva de oportunidades entre hombres y mujeres, el reconocimiento de la diversidad afectivo-sexual, así como la valoración crítica de las desigualdades, que permita superar los comportamientos sexistas.

Debemos de reseñar que con anterioridad a esta Ley, tenemos la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, donde enmarca la educación como uno de los pilares fundamentales de actuación para erradicar la violencia de género. Sobre esta misma Ley, la LOCE matiza sobre la figura responsable de igualdad en los Consejos Escolares, siendo esta persona designada por este mismo órgano para que impulse medidas educativas que fomenten la igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres (art. 126).

En Andalucía, a través de la Orden de 15 de mayo de 2006, por la que se regulan y desarrollan las actuaciones y medidas establecidas en el I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación, se introduce además la figura del responsable en coeducación que colaborará estrechamente con la persona responsable de igualdad de los Consejos Escolares (art. 5).

Se produce por tanto un gran cambio en la legislación, apostando claramente y de forma explícita por la formación en igualdad y reconociendo la diversidad afectivo-sexual de las personas tanto en el Preámbulo como en el art. 23 donde marca como objetivo el conocer y valorar la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad.

Nuevamente, al igual que ocurrió con la LOCE, la LOE no explicita nada de los temas transversales, por lo que no encontramos en la misma situación que en el año 2002. La situación se intenta solventar a través de la inclusión de una materia nueva hasta el momento *Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos* en el tercer ciclo de Educación Primaria y en uno de los tres primeros cursos de la Educación Secundaria Obligatoria (art. 18).

En la Ley se delimita bien el carácter de esta nueva materia; no es una alternativa al área de Religión ni tampoco se puede confundir con la educación en valores de carácter transversal. Por otro lado, al formar parte de las enseñanzas comunes es obligatoria y evaluable al igual que las otras áreas del currículum de Primaria y Secundaria. Sin embargo no se delimita demasiado bien el perfil del profesorado que puede impartir dicha materia, quedando redacta de forma genérica y bajo el prisma de “debida cualificación” (art. 26.3).

La LOE establece en cincuenta las horas dedicadas como mínimo a esta asignatura, aspecto ratificado en Andalucía a través de la Orden de 10 de agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria y Secundaria en Andalucía. Sin embargo a través de la autonomía de los centros educativos, recogidos en este caso a través de las horas de Libre Configuración, los centros podían utilizar dichas horas para el aumento en dicha materia.

Los contenidos a trabajar aparecen reflejados en el Real Decreto 1190/2012, fijando los mismos a partir de bloques de contenidos en cada una de las etapas educativas donde se implementa:

En Primaria:

- El individuo y las relaciones interpersonales y sociales: se destaca la igualdad de derechos de hombres y mujeres en todos los ámbitos y especialmente en la familia y en el mundo laboral y social, promoviendo la corresponsabilidad de mujeres y hombres. Aprender a compartir las tareas domésticas y de cuidado de la familia
- La vida en comunidad.
- Vivir en sociedad.

En Secundaria:

- Contenidos comunes.
- Persona y sociedad: se destaca la igualdad de derechos y diversidad. Respeto y valoración crítica de las opciones personales de los ciudadanos con respeto a los límites impuestos por la legislación. La conquista de los derechos de las mujeres y su situación en el mundo actual. Los derechos laborales y la conciliación entre la vida laboral y familiar.
- Deberes y derechos ciudadanos.
- Las sociedades democráticas del siglo XXI.
- Ciudadanía en un mundo global.

En esta materia no se aborda en ninguna de las etapas la educación sexual, la sexualidad, la diversidad sexual, la educación para la salud, la violencia de género... Por el contrario si aborda la igualdad de derechos entre hombres y mujeres.

La Junta de Andalucía, con competencias en materia educativa, a través de la Orden de 10 de agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía, establece una materia nueva en Secundaria denominada *Cambios Sociales y Género*. Dicha materia la tienen que ofertar todos los Centros de Secundaria como optativa entre 1º y 3º de dicha etapa. Esto se convierte en un gran avance dentro de la

sexualidad, dado que la misma orden ofrece los contenidos a trabajar a través cinco de bloques temáticos:

Bloque 1: El sistema sexo-género y la construcción social de las identidades masculina y femenina.

Bloque 2: Análisis de la desigualdad y situaciones de discriminación de las mujeres.

Bloque 3: Relaciones y sentimientos.

Bloque 4: Visibilización de las mujeres.

Bloque 5: Violencia contra las mujeres.

La introducción de esta asignatura supone un hecho verdaderamente importante teniendo como objetivo el crear un espacio y un tiempo en el horario del alumnado para trabajar estos contenidos, tan esenciales en nuestra sociedad.

Tal ha sido el impacto de esta nueva materia que Universidades, como la de Jaén, incluyen en sus planes de estudios dicha materia con la misma nomenclatura y prácticamente el mismo bloque de contenidos.

Durante el desarrollo de la LOE se promulga la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. En el Capítulo II de este Título se establecen los criterios de orientación de las políticas públicas en materia de educación, cultura y sanidad. A educación le dedica el art. 23, 24 y 25, cabe destacar:

- El sistema educativo incluirá entre sus fines la educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en la igualdad de derechos y oportunidades entre mujeres y hombres (art. 23).
- La atención especial en los currículos y en todas las etapas educativas al principio de igualdad entre mujeres y hombres (art. 24).
- La eliminación y el rechazo de los comportamientos y contenidos sexistas y estereotipos que supongan discriminación entre mujeres y hombres, con

especial consideración a ello en los libros de texto y materiales educativos (art. 24).

- En el ámbito universitario se promoverá: la inclusión, en los planes de estudio en que proceda, de enseñanzas en materia de igualdad entre mujeres y hombres. La creación de postgrados específicos y la realización de estudios e investigaciones especializadas en la materia (art. 25).

3.2.7. Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)

La LOMCE (2013) marca entre los Principios de la Educación el desarrollo, en la escuela, de los valores que fomenten la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, así como la prevención de la violencia de género.

La LOMCE suprime *Educación para la Ciudadanía*, sin embargo en Andalucía, dentro del bloque de asignaturas de libre configuración autonómica, los alumnos y alumnas deben cursar en quinto curso de Educación Primaria (Decreto 97/2015) el área de *Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos*.

En Secundaria, a la espera todavía de que se publique la normativa que desarrolle el currículo de esta etapa, la marca para el presente curso 2015/16 como obligatoria en tercero de Secundaria en las Instrucciones de 9 de mayo de 2015. En estas mismas la incluye también, dentro de la libre configuración autonómica, como obligatoria en primero de Bachillerato, donde la estructura en seis bloques de contenidos, aludiendo dos de ellos a la igualdad, identidad, violencia contra las mujeres:

Bloque 2: La identidad personal, libertad y responsabilidad. Los interrogantes del ser humano. Respeto por las diferencias personales y los derechos fundamentales de las personas.

Bloque 6: Igualdad de derechos y de hecho. Dignidad de la persona. Alternativas a la discriminación. La igualdad entre hombres y mujeres. Prevención y protección integral de la violencia con las mujeres. Causas y factores de la discriminación de las mujeres.

En relación a la asignatura optativa *Cambios Sociales y Género* que introdujo Andalucía en Secundaria (Orden de 10 de agosto de 2007) las Instrucciones para el curso 2015/2016, anteriormente mencionadas, no especifican nada; sin embargo aluden a que los IES deben de mantener la optatividad del curso anterior 2014/15. Por ello, al igual que con Ciudadanía en Secundaria, tendremos que establecer un compás de espera para que la normativa legal establezca pautas de actuación docente.

Es necesario reseñar la Orden de 28 de abril de 2015 de la Junta de Andalucía, por la que se adoptan medidas para la promoción de la convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos y se regula el derecho de las familias a participar en el proceso educativo de sus hijos e hijas. Esta Orden se basa en el Estatuto de Autonomía para Andalucía que establece en su art. 35 que toda persona tiene derecho a que se respete su orientación sexual y su identidad de género; así como en posteriores regulaciones. La Orden ofrece como novedad su Anexo VIII un “Protocolo de actuación sobre identidad de género en el sistema educativo”, teniendo como objeto:

- Establecer orientaciones y pautas de intervención para la adecuada atención educativa del alumnado menor de edad no conforme con su identidad de género, garantizando el libre desarrollo de su personalidad y la no discriminación por motivos de identidad de género, así como facilitar procesos de inclusión, protección, sensibilización, acompañamiento y asesoramiento al alumnado, a sus familias y al profesorado.
- Establecer actuaciones para prevenir, detectar y evitar situaciones de transfobia, exclusión, acoso escolar o violencia de género, ejercidas sobre el alumnado no conforme con su identidad de género, incluyendo

la coordinación institucional, que permitan identificar sus necesidades y adoptar, en su caso, las medidas educativas adecuadas.

3.3. Conclusiones

Como hemos podido observar la legislación educativa en las cuatro últimas décadas no ha sido muy estable, el cambio normativo ha estado en constante cambio. No ha existido en la democracia un consenso de las fuerzas políticas en materia educativa, sabiendo que el cambio en las libertades se encuentra en la educación. Esto nos ha llevado a un proceso de desmotivación del profesorado, que observa desde la barrera como modulan, cambian la forma y el fondo de nuestro sistema educativo. Pareciese que la educación es la moneda de cambio en la alternancia política de este país.

Ninguna de las leyes anteriormente señaladas fue aprobada por una amplia mayoría de las fuerzas políticas, todas tuvieron que ser pactadas previamente para que pasasen el trámite democrático de la mayoría parlamentaria.

La Educación, nuestro Sistema Educativo necesita de un gran pacto político, donde Todas las fuerzas políticas reflexionen y proyecten en el mismo, la sociedad que queremos para el futuro. Debemos de exigir el mismo consenso que tuvo Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. Todas las fuerzas políticas votaron a favor de la mismo, hecho histórico en la democracia española.

En este ir y devenir de nuestra legislación, nos encontramos con unas temáticas que consideramos que son necesarias y que el alumnado demanda, pero que por una razón u otra, no son contempladas en el currículo de la enseñanza. Toda la sociedad tiene claro a día de hoy que debemos de trabajar por la salud y la sexualidad en positivo, la igualdad, en materia de género, por la libre expresión sexual, por erradicar la violencia de género... Pero este trabajo debe de estar contemplado en el currículo, dado que ya hemos visto que

de forma transversal no tiene la incidencia e/o impacto que debería de haber tenido. Con las asignaturas de *Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos* y con *Cambios Sociales y Género* (Andalucía) se ha dado un paso, pero debemos reflejarlo de forma más explícita y en todas las etapas educativas, desde la Educación Infantil hasta la Educación Universitaria.

Capítulo 4: La formación en sexualidad en el ámbito universitario

4.1. Introducción

En España la formación universitaria en sexualidad comenzó en 1993 en la Universidad de la Laguna (Tenerife), con la creación del título de Experto Universitario en Educación Sexual, en la que participaban otras universidades latinoamericanas. Esta iniciativa surge del profesor Dr. D. Fernando Barragán Medero, Profesor Titular del Departamento de Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de la Laguna. Desde sus inicios como maestro, Barragán, se dedicó a la formación en sexualidad y género, dirigiendo posteriormente este título de Posgrado en formato de Máster durante varias ediciones hasta su desaparición en el curso 2006.

La Ley Orgánica 2/2010, de 3 de marzo, de salud sexual y reproductiva y de la interrupción voluntaria del embarazo, recoge en su artículo 8 “la necesidad de que los profesionales de la salud adquieran competencias específicas en educación y asesoría sexual e insta a las Universidades públicas a contemplar esta formación tanto en los estudios de grado como en los de posgrado”.

Más de dos décadas después nos encontramos experiencias formativas, cada una de ellas desde un prisma: educativo y/o clínico de másteres tanto oficiales como títulos propios ofertados tanto por universidades públicas como privadas. Del mismo modo nos encontramos con asignaturas en distintos planes de estudios de Grado. Ambos análisis se han realizado con base en la programación para el presente curso académico 2015/16.

4.2. Másteres Oficiales

4.2.1. Máster Oficial en Sexología: Educación Sexual y Asesoramiento Sexológico

Organiza: Universidad Camilo José Cela e Instituto Universitario de Sexología (IUNIVES).

Descripción: El Máster Oficial en Sexología UCJC–IUNIVES, está pensado para que el alumnado adquiera las competencias básicas para el ejercicio profesional en el ámbito de la sexología, tanto en educación sexual como en asesoramiento sexológico, consejo sexológico o en la llamada terapia sexual y de pareja. La finalidad es que el estudiante adquiera una formación avanzada, de carácter multidisciplinar a la vez que con una especialización académica que le permita iniciar tareas investigadoras en el ámbito de sexología (conducentes a la elaboración de una tesis doctoral), al tiempo que capacitación para analizar, planificar, dirigir y controlar las intervenciones en educación sexual, así como en atención sexológica, siendo capaz de gestionar los recursos humanos y económicos y de evaluar tanto el resultado final de las intervenciones como los procesos de las mismas, asumiendo y desarrollando, con plena responsabilidad, además de la investigación, la docencia en el área de conocimiento de la sexología. En el curso 2015/16 implementa su IV Edición.

Destinatarios: Grado o Licenciado en Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales y Jurídicas.

Modalidad: semipresencial.

Duración y créditos: año y medio (90 ECTS).

Dirección URL: <http://www.ucjc.edu/estudio/master-universitario-en-sexologia-educacion-sexual-y-asesoramiento-sexologico/>



Ilustración 5. Web de Máster Oficial en Sexología: Educación Sexual y Asesoramiento Sexológico de la Universidad Camilo José Cela.

4.2.2. Máster Oficial en Sexología

Organiza: Universidad de Almería.

Descripción: El Máster Oficial en Sexología capacita y especializa para en educación en salud sexual para profesionales especializados en programas de salud reproductiva, en prevención y control de ITS Y VIH, en educación sexual, investigación en sexología y clínica sexológica, incluyendo el asesoramiento sexual, la terapia sexual o tratamiento sexológico y medicina y cirugía sexual así como los tratamientos y cuidados en salud sexual. Este Máster se extingue en el curso 2016/17.

Destinatarios: Medicina, Psicología y Enfermería.

Modalidad: presencial.

Duración y créditos: dos cursos (120 ECTS).

Dirección URL: <http://cms.ual.es/UAL/estudios/masteres/master7044>



Ilustración 6. Web de Máster Oficial en Sexología de la Universidad de Almería.

4.3. Másteres Propios

4.3.1. Máster en Sexología y Educación Sexual

Organiza: Universidad de Huelva.

Descripción: El Máster en Sexología y Educación Sexual tiene como objetivo principal el dotar al alumnado de las herramientas necesarias para abordar tanto la intervención en sexología en sus diferentes facetas como la investigación en un ámbito tan amplio como actual. Así mismo se pretende que tengan los conocimientos teóricos y prácticos básicos necesarios para el abordaje de los diferentes aspectos de la sexualidad humana, sean capaces de evaluar y diagnosticar y diseñar a su vez programas de intervención orientación e información adaptados a las características de los distintos sujetos y situaciones. Lleva ya un largo recorrido con su VII Edición en el presente curso 2015/16.

Destinatarios: Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Social, Psicopedagogía, Pedagogía, Trabajo Social, Psicología, Enfermería y Medicina.

Modalidad: virtual y semipresencial.

Duración y créditos: un curso (60 ECTS)

Dirección URL: <http://uhu.es/dpsico/mastersexologia/>



Ilustración 7. Web del Máster en Sexología y Educación Sexual de la Universidad de Huelva.

4.3.2. Máster en Sexología

Organiza: Universidad de Sevilla y Sociedad Española de Intervención en Sexología (S.E.I.S.).

Descripción: Este Máster Universitario en Sexología persigue que el alumnado comprenda el hecho sexual humano y la problemática en torno a él desde una perspectiva biopsicosocial.

La sexualidad es entendida como salud, como bienestar biológico, psicológico y social. Desde una perspectiva interdisciplinar, se abordan todos los aspectos de la sexualidad humana que se integran bajo un mismo concepto de sexualidad.

Destinatarios: Psicología, Medicina, Ciencias de la Educación, Farmacia, Biología, Enfermería y Trabajo Social.

Modalidad: semipresencial.

Modalidad: virtual y semipresencial.

Duración y créditos: año y medio (70 ECTS).

Dirección URL: <http://master.us.es/mastersexologia/index.html>



Ilustración 8. Web del Máster en Sexología de la Universidad de Sevilla.

4.3.3. Máster en Promoción de la Salud Sexual y Máster en Salud Sexual y Sexología Clínica

Organiza: UNED e Instituto Espill.

Descripción: Los dos Másteres se enmarcan dentro del Programa de Formación en Salud Sexual de la UNED. Este programa universitario proporciona un marco formativo cuyo objetivo es capacitar al alumnado para su desempeño profesional como sexólogos, en los distintos ámbitos en que se desarrollen su trabajo (Educación para la salud sexual, Promoción de la salud sexual, Sexología clínica...), ofreciéndoles un programa de formación teórico-práctico.

Destinatarios:

- Medicina y Psicología (Máster en Salud Sexual y Sexología Clínica).
- Profesionales de la educación, de la salud y de otras disciplinas sociales (Máster en Promoción de la Salud Sexual).

Modalidad: a distancia.

Duración y créditos: dos cursos (60 ECTS).

Dirección URL: <http://www.mastersexologia.es>.



Ilustración 9. Web del Máster en Promoción de Salud Sexual de la UNED.

4.3.4. Máster en Sexología y Género y Máster en Terapia Sexual y de Pareja

Organiza: Fundación Sexpol e Instituto de Derecho Público (IDP) de la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid.

Descripción: Estos Másteres proceden de uno privado organizado por la Fundación Sexpol implementado desde el año 1982, bifurcándose este curso en dos modalidades y en convenio con la Universidad Rey Juan Carlos.

Destinatarios: no se especifica.

Modalidad: presencial y online.

Duración y créditos: un curso (60 ECTS).

Dirección: <http://www.sexpol.net>.



Ilustración 10. Web del Máster en Sexología y Género y Máster en Terapia Sexual y de Pareja de la Universidad Rey Juan Carlos.

4.3.5. Máster de Sexología Clínica y Salud Sexual

Organiza: Institut de Sexología de Barcelona y Universidad de Barcelona.

Descripción: El Máster en Sexología Clínica y Salud Sexual ofrece formación rigurosa y especializada en el campo de la fisiopatología y la terapia sexual, así como en la prevención y promoción de la salud sexual.

Destinatarios: Medicina y Psicología.

Modalidad: presencial.

Duración y créditos: dos cursos (70 ECTS).

Dirección:

- <http://www.insexbcn.com/html/master.html>.
- http://www.ub.edu/web/ub/es/estudis/oferta_formativa/masters_propis/fitxa/S/201311371/index.html.



Ilustración 11. Web del Máster en Sexología Clínica y Salud Sexual de la Universidad de Barcelona.

4.3.6. Máster Universitario en Sexología, Orientación y Terapia Sexual

Organiza: Instituto Clínico Extremeño de Sexología (ICEX) y Universidad de Extremadura.

Descripción: El Máster Universitario en Sexología, Orientación y Terapia Sexual ofrece una formación en los ámbitos de la salud, la educación y la intervención social y comunitaria. El presente curso se implementa su IV Edición.

Destinatarios: diplomados, licenciados o grados del ámbito humanístico, social, sanitario, científico y/o educativo.

Modalidad: semipresencial.

Duración y créditos: un curso (70 ECTS).

Dirección: <http://www.icexs.com/mastersexologia.htm>.



Ilustración 12. Web del Máster en Sexología, Orientación y Terapia Sexual de la Universidad de Extremadura.

4.3.7. Máster en Sexología Sustantiva

Organiza: Universidad Europea Miguel de Cervantes.

Descripción: El Máster en Sexología Sustantiva aborda el estudio del “sexo que se es” (esto es, la condición de ser sexuado), subrayando que los sexos son dos y están hechos de infinidad de mixturas. Así pues, se pretende la comprensión de este complejo objeto epistémico en un marco teórico propio, coherente e integrado. El objetivo general es proporcionar al alumnado una formación epistémica, científica, profesional, humana y técnica específica y propiamente sexológica.

Destinatarios: Medicina, Enfermería, Fisioterapia, Psicoterapia, Pedagogía, Magisterio, Educación Social, Derecho, Periodismo, Trabajo Social...

Modalidad: presencial.

Duración y créditos: dos cursos (120 ECTS).

Dirección: <http://www.uemc.es/posgrados/master-en-sexologia-sustantiva>



Ilustración 13. Web del Máster en Sexología Sustantiva de la Universidad Europea Miguel de Cervantes.

4.3.8. Máster en Sexología

Organiza: Universidad Camilo José Cela.

Descripción: Se dirige a todas aquellas personas interesadas en este campo con la finalidad de ofrecerles una formación superior, científica y profesional. El objetivo de la formación es que el alumnado adquiera las competencias necesarias, a través de la formación teórico-práctica, para la intervención en el ámbito de la Educación Sexual y el Asesoramiento Sexológico. Cursando este Título Propio se puede acceder al Máster Oficial.

Destinatarios: Licenciados y Graduados en titulaciones afines

Modalidad: online.

Duración y créditos: un curso (40 ECTS).

Dirección: <http://www.ucjc.edu/estudio/master-en-sexologia>

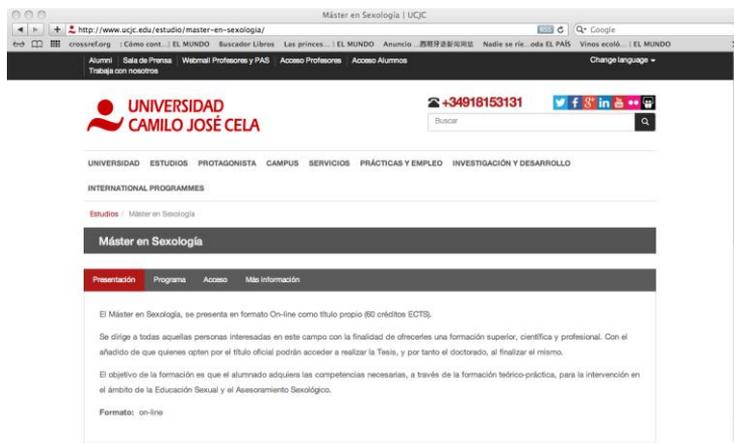


Ilustración 14. Web del Máster en Sexología de la Universidad Camilo José Cela.

En un nivel europeo se han desarrollado másteres similares a los expuestos anteriormente en distintas Universidades, cabe destacar:

- Francia: *Diploma Universitario en Sexología y Salud Pública (DIU Sexologie)*. Organizado por la Facultad de Medicina de la Universidad de París Descartes en conjunto con las Universidades de Montpellier 1, Burdeos 2, Nantes/Rennes, Lyon, París y Toulouse 13 3.
- Bélgica: *Máster en la Ciencia de Familia y la Sexualidad (Master en Sciences de la Familla et de la Sexualite)*. Organizado por la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación (PSP).
- Portugal: *Máster en la especialidad de Sexología (Mestrado na especialidade de Sexologia)*. Organizado por la Universidad Lusófona de Humanidades e Tecnologías.

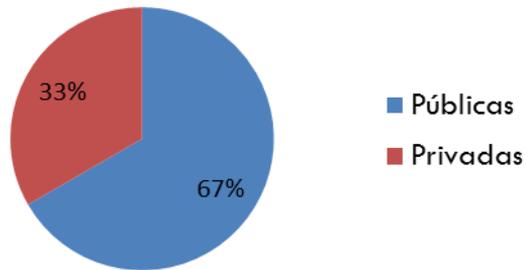
En un nivel mundial y de obligada referencia en el campo de la sexología destacamos la Université du Quebec a Montreal (Canadá): Licenciatura en Sexología (Baccalaureat en Sexologie) y Máster en Sexología. Posee un Departamento de Sexología y con anterioridad era una Facultad propia.

4.4. Asignaturas en Grados

En España existen 75 universidades de carácter público y privado. Atendiendo a los perfiles de acceso a las enseñanzas de posgrado, descritas anteriormente, se han seleccionado los siguientes Grados:

- Medicina
- Enfermería
- Psicología
- Educación Infantil
- Educación Primaria
- Educación Social
- Trabajo Social
- Pedagogía

Universidades



En cada uno de estos Grados se ha buscado en sus planes de estudios correspondientes asignaturas (Formación Básica, Obligatoria u Optativa) que tuvieran relación con la dimensión sexual, buscando las siguientes palabras clave y/o descriptores:

- Género
- Violencia de género
- Sexualidad
- Educación Sexual
- Igualdad
- Mujer
- ...

Los datos arrojados por dicha búsqueda son que nos encontramos con 39 Universidades que tienen dentro de sus planes de estudio dichas enseñanzas (Anexo I):

Universidades

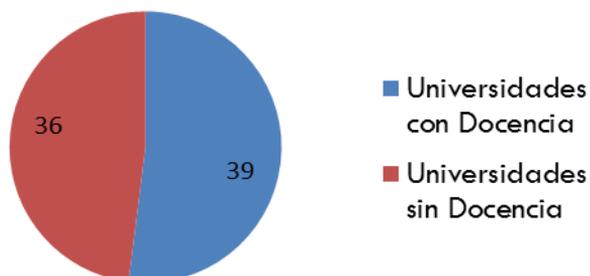


Ilustración 16. Universidades españolas con docencia con base en los descriptores de búsqueda (género, educación sexual, igualdad, mujer...).

Existen 117 asignaturas entre estas 39 Universidades, 9 de ellas llegan a alcanzar casi el 50% de las materias ofertadas por todas:

Universidades con mayor nº de asignaturas

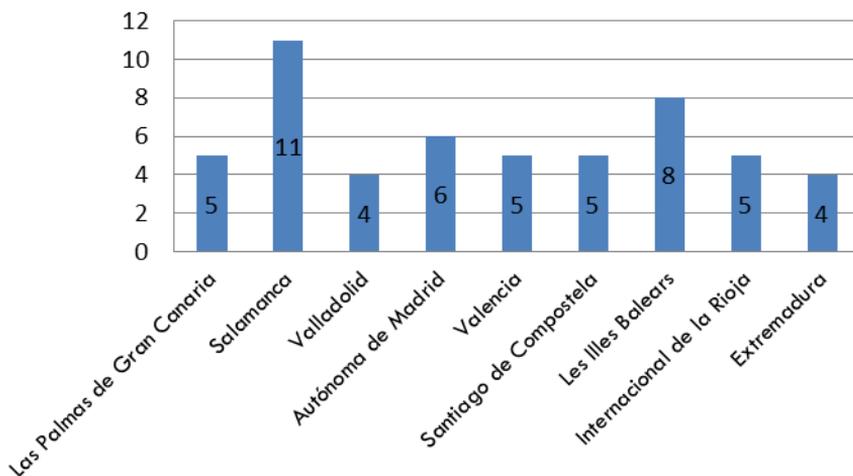


Ilustración 17. Universidades con mayor número de asignaturas relacionadas con la Educación Sexual y afectiva o de género.

Se debe de resaltar la Universidad de Salamanca, con 11 asignaturas entre sus planes de estudio. Cabe mencionar el hecho de que en dicha Universidad está el Catedrático Emérito Dr. D. Félix López Sánchez, primer Catedrático de Psicología Sexual de España y pionero en sus estudios y

publicaciones sobre la Psicología de la Sexualidad, Educación Sexual y agresiones sexuales; referente mundial en la dimensión sexual. Las 117 asignaturas se distribuyen de la siguiente forma:

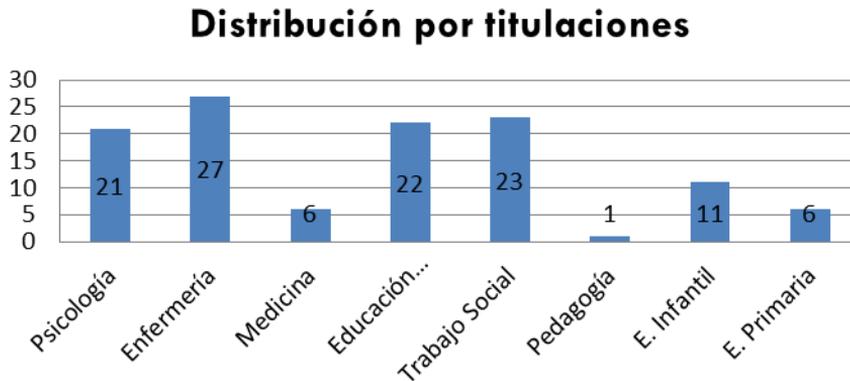


Ilustración 18. Asignaturas relacionadas con la Educación Sexual y afectiva distribuidas por titulaciones.

Atendiendo a las áreas de intervención clínica y educativa, nos encontramos con una escasa diferencias entre ambas:

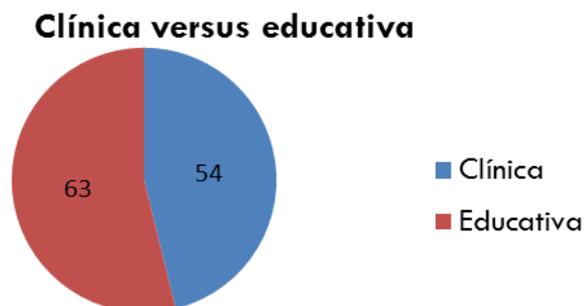


Ilustración 19. Orientaciones clínica y educativa en la enseñanza universitaria española relacionada con la Educación Sexual y afectiva o de género.

Sí resulta significativo que el 65% de las asignaturas sean de carácter optativo dentro de los planes de estudio, por lo que la incidencia/impacto es menor que siendo obligatoria o de formación básica.

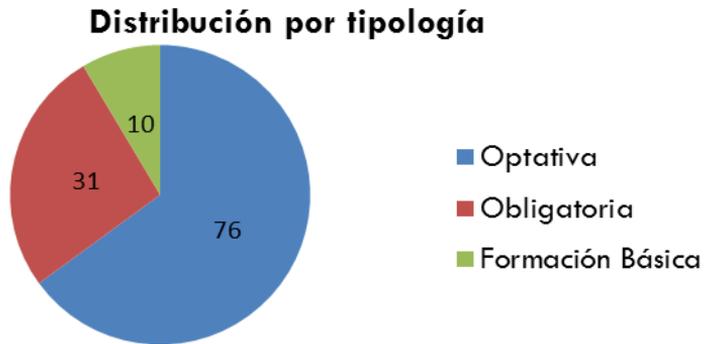


Ilustración 20. Tipos de asignaturas en la enseñanza universitaria española relacionada con la Educación Sexual y afectiva o de género.

Estos datos nos confirman que la Sexualidad en el ámbito universitario tampoco es materia de estudio en aquellos grados en los que la intervención sería necesaria en el desarrollo profesional de los mismos. De ahí que la oferta sea más significativa dentro de los Posgrado, tanto oficiales como propios.

4.5. Formación Privada

4.5.1. Máster en Sexología Clínica y Terapia de Pareja

Organiza: Instituto Andaluz de Sexología y Psicología.

Descripción: El Máster Sexología Clínica y Terapia de Pareja es el que mayor tradición tiene en todo el territorio nacional, habiéndose implementado en otras ediciones en Sevilla y Málaga paralelamente.

Destinatarios: Psicología y Medicina.

Modalidad: presencial.

Duración: dos años.

Dirección URL: http://www.iasexologia.com/?page_id=84.



Ilustración 21. Web del Máster en Sexología Clínica y Terapia de Pareja del Instituto Andaluz de Sexología y Psicología.

4.5.2. Máster en Sexología Clínica y Terapia de Parejas

Organiza: Instituto Superior de Estudios Psicológicos (ISEP).

Descripción: El Máster en Sexología Clínica y Terapia de Parejas aporta formación científica y multidisciplinar sobre los diferentes aspectos de las disfunciones sexuales que afectan al ser humano y las relaciones de pareja desde una perspectiva biopsicosocial.

La metodología se basa en una formación práctica mediante dinámicas (*role playing* y debates de casos clínicos), sesiones clínicas y prácticas en centros colaboradores.

Destinatarios: Psicólogos, psiquiatras, médicos o estudiantes del último curso de estas titulaciones.

Modalidad: presencial.

Duración URL: un año.

Dirección URL: <http://www.isep.es/curso/master-terapia-de-pareja/?gclid=CML698DHqMgCFSjIwgodmlkBeA>.



Ilustración 22. Web del Máster en Sexología Clínica y Terapia de Pareja del Instituto Superior de Estudios Psicológicos.

4.5.3. Máster en Sexología y Terapia de Pareja

Organiza: Asociación Española de Psicología Clínica Cognitivo Conductual (AEPCCC).

Descripción: El Máster en Sexología y Terapia de Pareja tiene como principal objetivo preparar a psicólogos noveles en el tratamiento de los principales trastornos sexuales y de pareja que se atienden habitualmente en la consulta psicológica y para aquellos psicólogos experimentados que deseen ponerse al día en las mejoras en el tratamiento de éstos.

Destinatarios: Psicología.

Modalidad: presencial y online.

Duración: un curso.

Dirección URL: <http://www.aepccc.es/formacion/master-sexologia-y-terapia-de-pareja.html>.



Ilustración 23. Web del Máster en Sexología y Terapia de Pareja de la Asociación Española de Psicología Clínica Cognitivo Conductual.

Como se puede observar la propuesta formativa a nivel universitario es muy escasa en relación al número de Universidades existentes en España y al número de Grados que se implementan en cada una de ellas. El formar en

sexualidad quizá sería inviable en todas las titulaciones universitarias, sin embargo, sí sería necesaria en todas aquellas que se dedicarían a la acción socioeducativa y/o clínica, en definitiva a la intervención con personas.

Las propuestas de intervención a través de asignaturas en los planes de estudios de Grado sobre el género y/o igualdad deben de ser ampliadas al espectro de la sexualidad, para poder llegar a comprender, valorar y aceptar la diversidad, en el sentido amplio del concepto; para poder vivir de una forma saludable la sexualidad.

A la escasa propuesta formativa en los Grados se suman que las propuestas de Postgrado son casi inexistentes, donde además no en todas ellas tienen cabida por igual el alumnado del ámbito educativo y del clínico.

4.6. Plataformas virtuales para la enseñanza y el aprendizaje

La voz de los docentes es una voz negada por la tecnocracia, que muchas veces se amparó en la pretendida obra de modernidad del soporte tecnológico de moda para introducir innovaciones que nunca abordaron aspectos sustantivos de las prácticas educativas (Maggio, 2005, p. 59). Sin embargo, su utilización se hace cuanto menos necesaria, indispensable. Resulta casi tópico decir que cualquier proceso de cambio educativo conduce, necesariamente, a un proceso previo y/o en paralelo de preparación/formación por parte de quienes tienen la responsabilidad última de llevarlo a la práctica (Illán y Arnaiz, 1996, p.33). Por ello que la formación del profesorado se torne en este aspecto también necesaria, a través de los CEPs para el profesorado de enseñanza no universitaria y a través Servicios de Formación del Profesorado de las universidades, para el profesorado de enseñanza universitaria.

En los últimos años se observa un crecimiento sustancial de la aplicación de las nuevas tecnologías en la educación universitaria, hasta el punto de que resulta extraño encontrar alguna universidad o institución similar que no imparta ninguna asignatura de manera virtual tanto en las titulaciones de Grado como

de Máster. Ya que permiten planificar el aprendizaje de acuerdo a las necesidades de los usuarios: estudiantes, docentes, instituciones, etc.; permiten también mejorar las competencias del alumnado de los cursos y su intercomunicación entre los mismos y con el profesorado; es posible adaptar la formación a los requisitos de la organización y al propio desarrollo docente y permiten la distribución de cursos, recursos, noticias y contenidos relacionados con la formación en general.

Como indican Fernández y Digón (2006), las plataformas de teleformación comienzan a ser un recurso habitual en las universidades españolas. Son muy utilizadas para organizar cursos de postgrado y másteres de forma no presencial y semipresencial pero también se ha extendido su uso como recurso complementario a la formación presencial en las distintas titulaciones.

(...) a partir de la introducción de tecnologías en las aulas se han ido modificando los modos en que los estudiantes reflexionan acerca de su propio aprendizaje y en que construyen su conocimiento, y en las estrategias que los docentes diseñan cuando son usuarios críticos de entornos tecnológicos (Lion, 2005, p.182).

Por ello, “integrar las tecnologías digitales en aulas, centros educativos y universidades, así como replantear y redefinir los contenidos culturales del currículum, parecen medidas urgentes” (Area, 2004, p.26).

Así, Delgado (2005, p.1) considera que las plataformas de teleformación son:

- Sistemas que proveen todos o la mayor parte de los servicios que están a disposición de los estudiantes en un campus universitario real.
- Son básicamente soportes de contenido, que administran la entrega de información e incorporan recursos como el chat, las listas de interés y similares.
- Es un software de aplicación web que permite administrar, gestionar e impartir cursos en línea.

- Es una herramienta informática y telemática que combina hardware y software para ofrecer todos los servicios necesarios para la impartición de la formación.

Además de servir de mecanismos para la distribución de materiales de estudio a los alumnos, los entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje permiten mediar la comunicación, la evaluación, el seguimiento, la interacción, etc. (Cabero, 2000).

Dando respuesta a estos aspectos, nos encontramos con las plataformas Learning Management Systems (LMS) que proveen a los docentes y alumnos de funciones administrativas y académicas; pueden comunicarse, transferir información, evaluar y ser evaluados, etc. El principal inconveniente de las plataformas LMS es que son “muy costosas y difíciles de mantener y administrar, por lo que muy pocas instituciones cuentan con esta herramienta” (González, J., 2006). Una alternativa viable es utilizar plataformas LMS basadas en software libre, es decir, en estándares abiertos y no propietarios. Entre éstas cabe destacar: Moodle, Claroline, Dokeos, LRN y Virtual-U.

Moodle es uno de los LMS más populares y está actualmente viviendo una fase explosiva de expansión. Está inspirada en la pedagogía del constructivismo social, su comunidad de usuarios y desarrolladores es muy numerosa y se caracteriza por su entusiasmo respecto al sistema siendo un sistema muy flexible y fácil de administrar y operar. Moodle cuenta en septiembre de 2015 con 8.845.469 de cursos y 79.254.443 de usuarios de 220 países, siendo España el segundo país en el ranking después de Estados Unidos (Moodle, 2015).

Por otra parte, tomando en cuenta la interactividad como criterio decisivo y considerando tanto el tipo como la cantidad de interacciones didácticas, Baumgartner (2005) diferencia tres modelos educativos de referencia en la Moodle:

- Enseñanza I (transmitir conocimientos).
- Enseñanza II (adquirir, compilar y acumular conocimientos).
- Enseñanza III (Desarrollar, inventar y crear conocimientos).

Siguiendo a Correa, J. (2005) podemos afirmar que Moodle posibilita los tres tipos de modelos de enseñanza asociados.

A nivel general, las ventajas que posee el sistema Moodle son (Centre D'Educació I Noves Tecnologies, CENT, 2004, p. 13-14):

- Ofrece funcionalidades didácticas sofisticadas y ricas en opciones. Al mismo tiempo, el diseño modular del entorno garantiza su flexibilidad: según los módulos empleados puede dar soporte a cualquier tipo de estilo docente o modalidad educativa.
- Gracias, también, a su diseño modular y a una mayor atención a la interfaz de usuario, el índice de usabilidad de Moodle es superior al de sus competidores.
- Disponer de más opciones no implica pues en este caso complicar el uso del entorno.
- El grado de apertura y el dinamismo del proyecto son también más elevados. El desarrollo de Moodle está siendo conducido por una comunidad de usuarios cada vez más amplia y abierta a la participación, lo que ha dado lugar a una evolución del producto más rápida de lo previsto y al desarrollo de módulos y características adicionales en un período muy breve de tiempo.

A nivel pedagógico Moodle ofrece funcionalidades bastante atractivas para los docentes, como las siguientes:

- Promueve una pedagogía constructivista social. Dado el carácter colaborativo de las herramientas utilizadas en él y la filosofía de trabajo en la que se sustenta.
- Es adecuado para la enseñanza únicamente a través de la Red como para complementar la enseñanza presencial.
- Cuenta con un interfaz atractivo, de tecnología sencilla, ligera eficiente y compatible.

- Permite el acceso de invitados a los cursos.
- Los cursos son clasificados en categorías, lo que facilita su búsqueda.
- Es fácil de instalar, por lo que no precisa un nivel avanzado de conocimientos informáticos para proceder a su implementación.
- Un sitio Moodle puede albergar miles de cursos y estos pueden ser clasificados en distintas categorías (González, J., 2006).

Guerra, González y García (2010) realizaron un estudio sobre la utilización de las TIC por el profesorado universitario en cuatro universidades españolas concluyendo que las plataformas virtuales y publicaciones Web, como OpenCourseWare (OCW), WebCT o Moodle, apenas son utilizadas por el profesorado y encontrando que la mayoría tampoco utiliza ningún *software* específico de sus asignaturas exceptuando un 30% que lo utiliza habitualmente.

En otro estudio de percepción del alumnado sobre Moodle, en líneas generales, los estudiantes, en relación al conocimiento sobre la misma, consideran más del 70% que poseen un nivel medio (48,3%) y/o avanzado (24,7%). Siendo la valoración global que los estudiantes emiten sobre Moodle como herramienta para el uso docente en la universidad muy elevada (Sánchez, Sánchez y Ramos, 2012).

Sin embargo, puede ocurrir que uno de los usos predominantes de Moodle sea el de repositorio de información. Y, por tanto, quede asociado como un recurso complementario dentro del acto didáctico (Sánchez et al., 2012). El profesorado considera como principal potencial didáctico de las plataformas educativas el acceso a la información, la organización del material docente y la comunicación entre profesor y alumno. Asimismo, las potencialidades menos valoradas por el profesorado son el trabajo colaborativo, la evaluación de aprendizajes, la gestión del seguimiento del estudiante y la enseñanza individualizada (Aguaded, Guzmán y Tirado, 2010).

Con la implementación de los nuevos Grados cabe pensar que el uso de esta tecnología para el aprendizaje y el conocimiento no hará más que crecer, ya que se demandan nuevas competencias al alumnado relacionadas con sus

habilidades de comunicación y su competencia tecnológica, con lo que el uso de la tecnología, como apoyo a la docencia o como docencia en sí misma, permite además avanzar en el desarrollo de las competencias del estudiante (Padilla, Del Águila y Garrido, 2015).

Capítulo 5: La formación permanente del profesorado no universitario

5.1. Introducción

Ya hemos analizado y hemos denotado que la formación inicial del profesorado sobre la dimensión sexual es anecdótica en la Universidad. Por ello, debemos analizar ahora cómo está la situación en lo que compete a formación continua, permanente del profesorado de las enseñanzas no universitarias.

Una de las claves que explican los resultados de los sistemas educativos que obtienen mejores resultados en las pruebas PISA está vinculada con la formación del profesorado (García y Martín, 2011).

Ésta supone un cambio conductual muy importante, un cambio de mentalidad, un cambio en entender que el conocimiento no puede ser estanco, sino que debe de ser dinámico y continuo; porque el conocimiento científico tiene también un carácter dinámico y cambiante. Si asumimos esta premisa, es evidente que la identificación, caracterización e interpretación de estos cambios debe estar integrada en la formación inicial y permanente del profesorado (Quintanilla, 2006).

Como afirma Fuentes (2006) hay que entender que dicha formación permanente es un proceso continuo en el que la formación inicial, la experiencia, la investigación y el perfeccionamiento deben considerarse como elementos indisolubles y complementarios. Siguiendo a Fullan (2002) los centros no cambian, lo que cambian son las personas. Por ello, este cambio pasa por satisfacer las necesidades formativas lo que implicará un cambio conductual y actitudinal del profesorado.

La LOGSE (art 2.1), por primera vez a nivel legislativo, explicita que el sistema educativo tendrá como principio fundamental la educación permanente.

5.2. Los Centros de Profesorado

Con base a las premisas anteriores, en el año 1984, a través del Real Decreto 2112/84, se crean los Centros de Profesores (CEPs) en el territorio MEC, como estructuras de formación del profesorado de niveles educativos no universitarios.

A partir de este Decreto, las Comunidades Autónomas con competencias fueron creando estos centros que ofrecen denominaciones diferentes en cada una de ellas, pero, además de otras actuaciones que se les puedan encomendar, básicamente se ocupan de la formación permanente del profesorado (Fuente, 2006). En Andalucía no será hasta 1986 con el Decreto 16/1986.

Los Centros de Profesores son instrumentos preferentes para el perfeccionamiento del profesorado y el fomento de su profesionalidad, así como para el desarrollo de actividades de renovación pedagógica y difusión de experiencias educativas, todo ello orientado a la mejora de la calidad de la enseñanza (art. 1, Real Decreto 2112/84).

En dicha normativa se señala que se establecerán por zonas, dependiendo del número de centros existentes, del número de profesorado y de la accesibilidad del profesorado al mismo, por tanto se regulará a lo largo de la experiencia.

Entre sus funciones se encuentran:

1. Ejecutar los planes de perfeccionamiento del profesorado aprobados por la Administración educativa.
2. Realizar actividades de participación, discusión y difusión de las reformas educativas propuestas por la Administración.
3. Desarrollar las iniciativas de perfeccionamiento y actualización propuestas por el profesorado adscrito al Centro.
4. Promover la equilibrada adecuación de los contenidos de los planes y programas de estudios a las particularidades del medio.

5. Promover el desarrollo de investigaciones aplicadas dirigidas al mejor conocimiento de la realidad educativa y de los recursos pedagógicos y didácticos disponibles (art. 5).

Al amparo de la LOGSE surge la necesidad de dar mayor participación en su propia formación al profesorado. Es entonces cuando aparece el Real Decreto 294/1992, de 27 de marzo, por el que se regula la creación y el funcionamiento de los Centros de Profesores que deroga el Real Decreto 2112/1984, de 14 de noviembre.

Formula que en cada provincia existirá al menos un CEP y que su plan de intervención recogerá actuaciones provenientes:

- Del Ministerio de Educación y Ciencia.
- De la Consejería de Educación correspondiente.
- De la Dirección Provincial de Educación y Ciencia en cuyo ámbito estén localizados
- De su ámbito territorial.
- De los centros educativos de su zona de actuación.

Posteriormente, el Real Decreto 1693/1995, de 20 de octubre, por el que se regula la creación y el funcionamiento de los Centros de Profesores y de Recursos deroga el Real Decreto 294/1992, de 27 de marzo. Este tiene por objeto regular la creación, planificación, estructura, organización y funcionamiento de los Centros de Profesores y de Recursos como instituciones especializadas de formación permanente del profesorado (art. 1).

Dentro del art. 7 delimita que las actividades incluidas en el plan de actuación estarán presididas por los principios y orientadas al cumplimiento de las funciones que a continuación se detallan:

- a) Estimular la participación del profesorado y los centros docentes en las actividades que desarrollen, estableciendo con ellos los vínculos necesarios y recogiendo sus iniciativas en relación con la formación permanente y los procesos de innovación educativa.

- b) Promover la adecuación de los contenidos de los planes y programas generales y provinciales a las particularidades de su entorno, así como canalizar y elevar las propuestas del profesorado relativas a su formación y perfeccionamiento.
- c) Proporcionar asesoramiento a los centros docentes para el desarrollo curricular, promoviendo acciones que favorezcan la reflexión sobre la práctica docente, den lugar a una mayor participación en las actividades, motiven la innovación en el aula, posibiliten la interrelación del profesorado y contribuyan a estimular la autonomía profesional y el trabajo en equipo.
- d) Promover el desarrollo, la difusión y el intercambio de experiencias e investigaciones educativas aplicadas.
- e) Ofrecer a los centros docentes información y asesoramiento sobre materiales y recursos didácticos y curriculares.
- f) Potenciar la realización y el intercambio de experiencias comunes a varios centros en el campo de la organización escolar e investigación educativa, así como promover la coordinación de dichos centros.
- g) Contribuir a la dinamización social y cultural, especialmente en las zonas rurales, con el fin de enriquecer los proyectos educativos de la zona (Real Decreto 1693/1995, art. 7).

Del mismo modo, la LOE (2006), en su art. 102, establece que la formación permanente constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado y una responsabilidad de las Administraciones educativas y de los propios centros. Es la primera vez que se habla de obligación por parte del personal docente y de responsabilidad por parte de las Administraciones educativas. Por ello, es necesario que la administración educativa construya un modelo de formación al servicio de las necesidades del propio sistema educativo derivadas de los objetivos institucionales, teniendo en cuenta las necesidades que todo docente tiene en su desempeño profesional diario (Orden ECD/567/2015).

Porque tal y como afirma Valverde (2002), la formación debe perseguir la innovación y el cambio educativo, fundamentalmente, con relación a los roles profesionales y los métodos didácticos.

5.3. Modelo de formación

Los Centros de Profesorado surgen de la necesidad de entender la profesión docente como una profesión en constante cambio, lo que conlleva a una continua formación a lo largo de la vida profesional. Este cambio no se produce de la noche a la mañana, dado que es un cambio cultural, que necesita de reflexión en un nivel individual y en un nivel de equipos docentes. Es por ello que las primeras propuestas formativas surgidas de los CEPs no tenían la aceptación prevista por parte del profesorado. La Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, estableció que para poder percibir los sexenios del profesorado de la enseñanza pública se tenía que presentar 100 horas formativas. Esto incrementó el número de profesorado participante en las actividades ya que el elemento económico influyó notablemente.

En sus inicios, los CEPs fueron planificando la formación a través única y exclusivamente de cursos. El carácter individual de éstos, no facilita que los aprendizajes y las reflexiones que hayan podido realizar tengan una repercusión en la práctica cotidiana de su centro escolar (Aguado, Gil y Mata, 2008). El procedimiento que las distintas administraciones educativas utilizan a la hora de programar y diseñar las diversas actividades encaminadas a la formación permanente del profesorado acostumbra a vertebrarse en torno a las lecciones o clases magistrales (Bacaicoa, 2001).

A la misma vez los CEPs fueron cada vez más perfilando planes formativos que se ajustasen lo máximo posible a las demandas del profesorado, es por ello que la Consejería instó a los centros educativos a que en las Memorias que se elaboran a final de cada curso, se explicitaran las necesidades formativas que se habían detectado a nivel de equipos: equipo directivo, equipo

de ciclo, equipo técnico de coordinación pedagógica, equipo de orientación, departamentos didácticos... Una vez recibidas todas las memorias la Delegación Territorial de Educación envía dichas propuestas a los CEPs correspondientes, para que elaboren su Plan de Actuación con base en dichas necesidades.

Por este motivo los CEPs plantearon como alternativa, desde el I Plan de Formación del Profesorado en Andalucía, por otros dos formatos que han tenido gran repercusión en los últimos años, basadas en el aprendizaje colaborativo, reflexivo, con seguimiento formativo y con un mayor impacto en los centros educativos:

- La Formación en Centros: son propuestas formativas que surgen del propio Claustro o Equipos Educativos y que son demandadas a su correspondiente CEP. La formación se realiza en el mismo centro educativo, sola y exclusivamente con personal docente del mismo centro.
- Los Grupos de Trabajo: son propuestas formativas que surgen de un grupo de profesorado, perteneciente o no al mismo centro.

Se debe de construir espacios donde los profesores puedan reflexionar y pronunciar sus propias voces sobre la educación, contrastándola con otros compañeros y proyectándolas colegiada y críticamente en proyectos de actuación educativa (Smyth, 1991a; Kent, 1993). Como afirma Sandoval (2008) la colaboración como cultura profesional constituye un reto ineludible al que la formación del profesorado debe tener una respuesta.

La formación en centros tiene un potencial transformador considerable, al realizarse en el contexto educativo en cuestión y contar con la implicación de la comunidad escolar (Aguado et al., 2008). El impacto de la formación es mucho mayor a nivel de claustro o equipos educativos, pero la formación en centros está llamada a mucho más que a un lema vacío de contenido pedagógico, o un recurso sutil para gobernar la vida del profesorado (Smyth, 1991b), o una reforma o cultura impuesta bajo la retórica de la colaboración.

Por otro lado, nos encontramos con el modelo de asesoramiento, donde el profesorado demanda al CEP de su zona algún tipo de formación concreta y éste le da la respuesta más oportuna. Se intenta que los docentes sean sujetos activos de su propia formación, que gestionen la institución y de conferirles un papel activo en el desarrollo de nuevos currículos (Pereira, 1984). Este modelo se puede concebir desde una perspectiva educativa y ligada a los siguientes modelos de formación: orientado individualmente, de observación/evaluación y de desarrollo y mejora (Imbernón, 1995).

Tal cual establece Barrio (2005), se debe partir del conocimiento de los diferentes modelos de formación del profesorado como por ejemplo el transmisivo, el implicativo y autónomo; teniendo en cuenta que no existe un modelo ideal de formación, sino que permanentemente se está construyendo. De ahí que la propuesta realizada por los CEPs haya también evolucionado a lo largo de su historia.

En la Comunidad Autónoma Andaluza, la Junta aprobó el Decreto 93/2013, de 27 de agosto, por el que se regula la formación inicial y permanente del profesorado en la Comunidad Autónoma, así como el Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado. El mencionado decreto, en su art. 16 determina que, el Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado, constituye el documento que establece las líneas estratégicas de actuación en esta materia, de acuerdo con los intereses y prioridades educativas de cada momento. El mismo artículo, en su apartado 4 dispone que tendrá carácter plurianual y que será aprobado por Orden de la persona titular de la Consejería competente en materia de educación, a propuesta de la persona titular de la dirección General competente en materia de formación del profesorado.

La Orden de 31 de julio de 2014 aprobó el III Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado que es el que actualmente está en vigor y que tendrá su concreción en los Centros de Profesorado. Establece este marco normativo las siguientes líneas estratégicas de formación (en el artículo 16 del

Decreto 93/2013, se determina que el III Plan Andaluz de Formación Permanente “constituye el documento que establece las líneas estratégicas de actuación en esta materia, de acuerdo con los intereses y prioridades educativos de cada momento”.

- I. La formación del profesorado vinculada a la mejora de las prácticas educativas, el rendimiento y el éxito educativo de todo el alumnado.
- II. La formación del profesorado como factor clave para el perfeccionamiento continuo y la capacitación profesional docente.
- III. La formación del profesorado como impulsora del conocimiento compartido y producido en los centros educativos, de la investigación y la innovación educativa y de las buenas prácticas.
- IV. La formación del profesorado como apoyo a la progresiva transformación de los centros educativos en entornos colaborativos de aprendizaje y formación en los que participan todos los miembros de la comunidad educativa.
- V. La formación del profesorado de Formación Profesional, Enseñanzas Artísticas, Enseñanzas Oficiales de Idiomas y Educación Permanente como herramienta para conectar la educación con la realidad productiva y el empleo.

5.4. La formación en sexualidad y género

Con la LOGSE (1990) y a través de su apuesta por los temas transversales, los CEPs van incluyendo en sus planes formativos actividades que den respuesta a las necesidades formativas del profesorado sobre estas temáticas. La educación sexual, como área transversal, es una temática que genera por sí misma conflictividad, en tanto en cuanto, la sexualidad sigue siendo un tabú en nuestra sociedad y por ende, en nuestros centros educativos.

En algunos CEPs se fueron programando de forma anecdótica algunas actividades (en formato curso) sobre educación sexual, pero que después contaban con poco impacto en los centros educativos con base en dos premisas:

- La necesidad de formación había surgido de un solo docente de un centro educativo.
- La temática no es asumida por el profesorado como necesaria.

Más allá de la modalidad de curso surgió la Formación en Centros, donde el impacto es mucho mayor. Pero muy pocos centros educativos llegaron a reflexionar sobre una intervención con su alumnado a nivel de Centro sobre educación sexual y aquellos que lo hicieron, un alto porcentaje venían de detectar en su alumnado de Secundaria embarazos no deseados, por lo que el impacto posterior en el alumnado conllevará actuaciones educativas desde el modelo preventivo, no formativo-experiencial.

Será con la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, cuando se produzca un verdadero cambio en el ámbito educativo y en los planes de actuación de los CEPs. A partir de la ley, se empiezan a incluir en los planes de actuación actividades formativas relacionadas con la igualdad y la violencia de género. Este hecho ha llevado a algunos centros educativos y a algunos CEPs a reflexionar y considerar que es necesaria una intervención más global desde la esfera de la sexualidad, es decir, a intervenir desde los cursos más bajos de nuestro sistema educativo, en educación sexual.

5.5. La formación en Igualdad en Andalucía

La Ley de Educación de Andalucía (BOJA 252 de 26 de diciembre de 2007), en su artículo 4, se refiere a la convivencia como meta y condición necesaria para el buen desarrollo del trabajo del alumnado y del profesorado, y al respeto a la diversidad mediante el conocimiento mutuo, garantizándose que no se produzca segregación del alumnado por razón de sus creencias, sexo,

orientación sexual, etnia o situación económica y social. Asimismo, como se recoge en el preámbulo del Decreto 93/2013 (BOJA 30-08-2013), la formación del profesorado debe garantizar la promoción de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres como uno de los principios educativos, por lo que deberá contemplar actuaciones coeducativas desde el aprendizaje de actitudes que respeten la igualdad.

En la línea estratégica que establece la Orden de 31 de julio de 2014 que crea e impulsa el III Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado que hacíamos mención más arriba (La formación del profesorado vinculada a la mejora de las prácticas educativas, el rendimiento y el éxito educativo de todo el alumnado) se determinan las siguientes líneas de actuación:

1. La organización del currículo basado en las competencias clave.
2. Escuela inclusiva para la igualdad y la equidad: atención a la diversidad, convivencia e igualdad.
3. Escuela de la sociedad del conocimiento. Destrezas básicas: Plurilingüismo, uso de las TIC y espíritu emprendedor.
4. Planes de mejora y de formación de los centros educativos.

En el eje 2 que es centro de nuestra atención y análisis se manifiesta lo siguiente:

El modelo de escuela inclusiva que apuesta por el éxito educativo de todo el alumnado debe tender a conseguir la igualdad efectiva de todos y todas en la atención de sus diferencias, sean estas por razón de sexo, etnia, clase social o cultural. Una escuela inclusiva que atienda la equidad no solo velará por el acceso al sistema educativo de todo el alumnado, sino también por su permanencia en él, por garantizar la igualdad de oportunidades y por mitigar la brecha de formación de quienes tienen menos posibilidades económicas y culturales (Orden de 31 de julio de 2014).

Entre sus objetivos específicos, la Orden de 31 de julio de 2014 establece “Desarrollar las competencias necesarias para la promoción de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres”.

Para impulsar la igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres, se deben contemplar nuevas formas equitativas de relación entre alumnos y alumnas, con el propósito de favorecer actitudes y prácticas igualitarias, encaminadas a posibilitar iguales derechos, obligaciones y corresponsabilidad por parte de mujeres y hombres, tanto en el ámbito público como en el privado. Formar en competencias para coeducar es condición necesaria para desarrollar la igualdad real entre las personas, para superar los estereotipos clásicos de sexo aún vigentes, para implantar el uso de un lenguaje inclusivo y no sexista, así como para desarrollar actitudes y habilidades para la prevención de la violencia de género (Orden de 31 de julio de 2014).

Para ello, la formación permanente del profesorado andaluz se centrará prioritariamente en.

- a) La aceptación, valoración e integración de las diferencias y no segregación por creencias, etnias, culturas, orientación sexual, etc.;
- b) El desarrollo de relaciones equitativas y promoción de la igualdad entre las mujeres y los hombres
- c) La orientación no sexista de la práctica educativa;
- d) La detección y prevención del maltrato escolar, con especial atención al vinculado a la violencia de género.

No descuida la Orden otros aspectos en cierta forma tangenciales pero especialmente relevantes y sensibles para el tema de la igualdad entre mujeres y hombres:

Asimismo, la formación en Coeducación implica la formación en competencias para la valoración crítica del currículo, de los materiales y de los recursos educativos desde la perspectiva de género, incorporando, además, las numerosas

e imprescindibles aportaciones de las mujeres a la historia, la ciencia y la cultura. (Orden de 31 de julio de 2014).

Con este marco legislativo y sus finalidades manifiestas y latentes, los CEPs desarrollan e implementan sus respectivos planes de formación. En lo que atañe a nuestro análisis, los últimos datos que se tienen de Andalucía son del curso 2013/14 donde existían 126.584 profesores y profesoras de centros públicos y privados (datos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte). En la tabla 8 podemos observar que en la formación propuesta englobada en la Temática de Igualdad por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía han participado con aprovechamiento (certificación), es decir, cumpliendo la asistencia al 80% de las sesiones, 1.170 docentes. Esto supone que la participación en dichas actividades no llega al 1% (0,92%) del profesorado existente.

También resulta significativo que del profesorado que ha solicitado participar en dichas actividades el 54,1% no ha cumplido los requisitos para obtener la certificación. Por otro lado las plazas ofertadas casi triplican el profesorado que ha obtenido la certificación.

PROVINCIAS	PLAZAS	ASISTENTES	CERTIFICADOS
ALMERÍA	115	114	43
CÁDIZ	414	403	266
CÓRDOBA	595	444	283
HUELVA	210	166	87
JAÉN	470	308	129
GRANADA	405	301	105
MÁLAGA	475	372	92
SEVILLA	600	446	165
TOTALES	3284	2554	1170

Tabla 8. Datos de Actividades Formativas 2014/15.

En el Anexo II podemos observar las actividades organizadas por cada provincia en el curso 2014/15. La Consejería de Educación en el curso 2008/09 insta a los CEPs (a nivel provincial) a organizar una actividad formativa anual denominada genéricamente *Jornadas Provinciales: construyendo Igualdad*. Estas Jornadas intentan dar respuesta formativa a todos los Responsables de Igualdad que existen en los centros educativos a nivel normativo siendo, efectivamente, sus destinatarios potenciales. Por ello podemos ver que son las actividades con más afluencia de docentes, 1/3 del total de asistentes al total de actividades a nivel regional. Podemos ver que hay dos provincias que no implementan dichas Jornadas como son Jaén y Málaga pero que trabajan dicha temática al amparo de otra nomenclatura.

Por otro lado tenemos a nivel de Consejería el *Proyecto Relaciona*, siendo una iniciativa del Instituto de la Mujer, en colaboración con las administraciones autonómicas implicadas, que se enmarca en la búsqueda de una sociedad más igualitaria, a través de la formación del profesorado. Hay provincias que están implicadas en dicho programa: Almería, Cádiz, Granada, Huelva, Málaga y Sevilla. Este Proyecto está cofinanciado por el Fondo Social Europeo dentro del programa operativo *Lucha contra la discriminación*.

Al margen de estas dos actividades, se puede observar que existen actividades relacionadas con la igualdad, la coeducación, la figura de la mujer y la violencia de género. Vemos que el número de participantes es muy bajo en relación al número de plazas. Más allá de estas temáticas, tan solo hay una que aborde la sexualidad de forma global e integral.

De las 87 actividades programadas en el curso 2015/2016 en Andalucía sobre esta temática, 39 (44,8%) son actividades con menos de 15 participantes, llegándose a no implementar dos de ellas por no tener solicitudes de participación.

5.6. Conclusiones

La profesión docente no debe de tener límites, ni edad; y debe poseer una enorme voluntad, compromiso y responsabilidad por mejorar para dar la mejor respuesta educativa al alumnado (García-Rojas, 2012).

Es necesario reconstruir la profesión docente, dignificarla en sus diversas facetas, garantizar experiencias y oportunidades valiosas que hagan posible el desarrollo de nuevas concepciones, sentidos, propósitos y recursos metodológicos por el profesorado, representan elementos importantes, como dice Fullan (1993), de una de las mejores soluciones para hacer posible la mejora de la educación.

Para ello, es necesaria la formación permanente que debe surgir, para que tenga significatividad de los propios grupos de trabajo, de la reflexión conjunta del profesorado sobre alguna necesidad para poder dar la mejor respuesta a nuestro alumnado. Y nuestro alumnado, así como nuestra sociedad, necesita formación en sexualidad, pero para ello debemos ser conscientes de dicha necesidad.

Se ha podido observar, experimentar y evaluar que toda formación que no surja de una necesidad propia no tiene impacto, por lo que el modelo de clases magistrales, de cursos de formación, de ponencias aleatorias... no tienen la repercusión deseada en la práctica docente del profesorado y cuanto menos, en los centros educativos y en el alumnado. Es necesario explorar las implicaciones que habrían de tener en la formación de profesores modelos educativos que persiguen una enseñanza constructiva y emancipatoria (O'Loughlin, 1992).

No podemos olvidar que la práctica educativa del profesorado puede entenderse no sólo referida a tareas didácticas sino como modelos coherentes de educación que responden de forma particular a supuestos muy diversos de orden filosófico, moral, social, político, etc. (Lorenzo, 1998). Aunque no queramos estamos educando de forma indirecta e inconsciente (currículo oculto) al alumnado en diferentes aspectos de la dimensión sexual, como por ejemplo en la

forma de interactuar con alumnos y alumnas, en los comentarios sobre aspectos subjetivos de la realidad docente y/o social, en la forma de intervenir en los conflictos, en dar participación en el aula, etc.

El profesorado puede trabajar de forma individual o colectivamente en el diseño y desarrollo del currículo. La forma de trabajo que adopte dependerá de numerosos factores entre los que destaca la cultura escolar en la que se encuentran inmersos (Sandoval, 2008). Pero no cabe duda de que a nivel colectivo la incidencia es mucho mayor en el alumnado.

La necesidad de ayudar al alumnado en su desarrollo personal, de una forma integral, dándole sentido y significado a su sexualidad, a su identidad y orientación sexual es necesaria en todos los niveles educativos. De la misma forma que educar en la igualdad sexual y en la diversidad individual. Pero esta necesidad tiene y debe surgir del profesorado del centro, que integren la sexualidad en el proyecto educativo y en los proyectos curriculares, concretando el mismo en las programaciones de aula. Para ayudar en este proceso está la estructura de los CEPs, para dar soporte a la necesaria formación del profesorado en aspectos de la dimensión sexual., o para el asesoramiento con expertos/as en la materia que nos ayuden en el proceso de impregnar nuestro currículo de igualdad, diversidad, sexualidad, género, violencia de género...

SEGUNDA PARTE: INVESTIGACIÓN

Capítulo 6: Diseño y resultados

6.1. Método

6.1.1. Participantes

En el estudio han participado un total de 143 personas, todas ellas alumnos y alumnas de diversas titulaciones de la Universidad de Huelva, con edades comprendidas entre los 19 y los 24 años. El promedio de edad general fue de 21,54 años, con desviación típica de 1,751. De los participantes, 120 eran mujeres (un 83,9% de la muestra) y 23 eran hombres (el restante 16,1%).

En cuanto a las titulaciones que cursaban, las frecuencias y porcentajes de las mismas pueden consultarse en la tabla 9.

Titulación	Frecuencia	Porcentaje
Magisterio	38	26,6
Educación social	20	14,0
Psicología	33	23,1
Psicopedagogía	23	16,1
Trabajo social	4	2,8
Filología	25	17,5
Total	143	100,0

Tabla 9. Frecuencias y porcentajes de cada titulación.

Todos eran estudiantes que voluntariamente se matricularon (Anexo III y IV) en uno de dos grupos de formación (Presencial y Virtual) o bien participaron, de manera igualmente voluntaria, en la recogida de datos de un grupo que no recibió formación (grupo de cuasi control). Inicialmente el grupo Presencial contaba con 53 personas (un 37,1% de la muestra), el grupo Virtual contaba con 47 (un 32,9%) y el grupo control con 43 (un 30,1%), siendo estos porcentajes

similares estadísticamente entre sí ($\chi^2(2, N = 143) = 1,063, p = 0,588$). El procedimiento de captación de la muestra de ambos grupos experimentales fue, por lo tanto, por la libre adscripción de los alumnos y alumnas que cursasen determinados estudios y se matriculasen voluntariamente en los cursos de libre configuración del catálogo. Los requisitos de acceso para la modalidad fueron:

- Presencial: Magisterio (todas las especialidades) y Educación Social.
- Virtual: Psicología, Trabajo Social, Filología, Psicopedagogía, Humanidades y Enfermería.

Para la captación del grupo cuasi control se pidió colaboración voluntaria en una serie de asignaturas de las titulaciones de Magisterio, Educación Social, Psicología, Psicopedagogía, Trabajo Social, Humanidades, Filología y Enfermería. Como único criterio de exclusión se planteó que participasen en las tres fases de recogida de datos del estudio, por lo que no se excluyó a priori a ningún participante.

6.1.2 Instrumentos

El instrumento de recogida de información adoptó la forma de un cuestionario, compuesto por 138 ítems como se detalla a continuación.

6.1.2.1. Datos de filiación y variables antecedentes

Se preguntó a los participantes un total de 14 ítems, creados específicamente para este estudio, sobre aspectos de filiación y posibles variables antecedentes de aquellas que constituyen el núcleo de la investigación (Anexo V). Estos ítems se desglosan en:

- **Sexo y edad.**
- **Titulación que cursa el participante,** con los siguientes valores de respuesta categórica posibles: Magisterio, Educación Social, Psicología, Psicopedagogía, Trabajo Social, Humanidades, Filología y Enfermería.

- **Tipo de centro donde cursó la educación obligatoria**, con los siguientes valores de respuesta categórica posibles: Público, Concertado, Concertado Religioso, Privado, Privado Religioso.
- **Relación sentimental del participante**, con las dos preguntas *¿Tienes pareja?* (de respuesta dicotómica sí/no), y *¿Qué grado de confianza tienes en tu pareja?*, con cuatro valores de respuesta: *Tengo una total y absoluta confianza* (valorada con un 3), *Tengo bastante confianza* (valorada con un 2), *Tengo poca confianza* (valorada con un 1) y *No tengo confianza* (valorada con un 0).
- **Creencias religiosas**, con el ítem categórico *En temas religiosos, ¿cómo te consideras?*, con tres valores de respuesta: *Creyente practicante*, *Creyente no practicante* y *Ni creyente ni practicante*.
- **Educación sexual previa**, mediante el ítem categórico *Experiencia o formación previa en educación sexual*, que tenía como valores de respuesta *Curso específico*, *Taller*, *Charla puntual*, *Jornada-Congreso*, *Autoaprendizaje*, *Otro* y *Ninguna*.
- **Formación académica de los progenitores**, con dos ítems, enunciados cada uno sobre uno de los progenitores: *Indica hasta dónde ha llegado tu padre/madre en los estudios*; las respuestas posibles eran *No tiene ningún estudio*, *Estudios primarios (sabe leer, escribir y hacer cuentas)*, *Graduado Escolar*, *Bachillerato*, *Estudios Universitarios Medios*, *Estudios Universitarios Superiores*.
- **Orientación sexual del participante**, con cuatro ítems de respuesta graduada (con valores desde *Nada -1-* hasta *Mucho -5-*), formulado cada uno sobre una orientación sexual (heterosexual, homosexual, bisexual, asexual) mediante el enunciado *Señala en qué medida te sientes identificado con la orientación sexual "heterosexual / homosexual / bisexual / asexual"* (de 1 "nada" a 5 "mucho").

6.1.2.2. Escala de Conocimientos sobre Sexualidad

Se empleó una versión abreviada del Cuestionario de conocimientos sobre sexualidad y educación sexual (Fallas, 2009). El instrumento original cuenta con 74 ítems, de los que se usaron 64, descartando parte de los que estaban referidos a metodología docente. Los ítems son de respuesta cerrada dicotómica de Verdadero o Falso, además de la casilla “No sé” para facilitar la respuesta de quienes quisieran dejarlo en blanco. En el Anexo VI se encuentran las preguntas de dicho cuestionario. Entre los ítems se encuentran aspectos relacionados con *Sexualidad y Actitudes, Docencia y Educación Sexual, Sexualidad y Adolescencia*, aspectos generales de la *Sexualidad y Metodología de educación sexual*.

6.1.2.3. Escala de Actitudes hacia la Sexualidad

Se empleó una traducción y adaptación (López, 2005) de la Escala de Kirby (1988) sobre *Actitudes hacia la Sexualidad*. En ella se consideran las actitudes hacia la sexualidad como “una predisposición a opinar, sentir y actuar ante objetos sexuales (pornografía, por ejemplo), situaciones (el desnudo, por ejemplo), personas diferentes (homosexuales, por ejemplo) y conductas sexuales (sexo oral, por ejemplo)” (López, 2005, p. 86). Cuenta con un total de 20 ítems de respuesta en escala tipo Likert, graduada como *Totalmente en desacuerdo* (valorada con un 1), *En desacuerdo* (valorada con un 2), *Ni de acuerdo ni en desacuerdo* (valorada con un 3), *De acuerdo* (valorada con un 4) y *Totalmente de acuerdo* (valorada con un 5). En los ítems que presentaban un enunciado de actitud desfavorable hacia la sexualidad se invirtió el polo de estas valoraciones, de manera que la suma total de ítems puede interpretarse como mejor actitud hacia la sexualidad cuanto mayor sea su valor. La redacción de los ítems puede consultarse en el Anexo VII. Los ítems están referidos a *valores personales* hacia la sexualidad, *actitudes hacia la sexualidad en la vida*, *actitudes hacia la anticoncepción*, *actitudes hacia las relaciones prematrimoniales* y *autoestima*. Los ítems de autoestima (tres en total) no han sido tenidos en cuenta

en el análisis en este apartado ya que se midió la autoestima con un instrumento específico.

6.1.2.4. Escala de Actitudes hacia la Educación Sexual

El Cuestionario de actitudes hacia la educación sexual (Miqueo, 1996) cuenta con un total de 24 ítems tipo Likert, con respuesta graduada como *Totalmente en desacuerdo* (valorada con un 1), *En desacuerdo* (valorada con un 2), *Ni de acuerdo ni en desacuerdo* (valorada con un 3), *De acuerdo* (valorada con un 4) y *Totalmente de acuerdo* (valorada con un 5). En los ítems que presentaban un enunciado de actitud desfavorable hacia la sexualidad se invirtió el polo de estas valoraciones, de manera que la suma total de ítems puede interpretarse como mejor actitud hacia la educación sexual cuanto mayor sea su valor, Anexo VIII.

6.1.2.5. Escala de Autoestima Global de Rosenberg

La Escala de Autoestima de Rosenberg (Rosenberg, 1965) es un autoinforme de 10 ítems con formato tipo Likert de 5 puntos. Las valoraciones de los ítems son *Totalmente en desacuerdo* (valorado con un 1), *En desacuerdo* (valorado con un 2), *Ni de acuerdo ni en desacuerdo* (valorado con un 3), *De acuerdo* (valorado con un 4) y *Totalmente de acuerdo* (valorado con un 5) en los ítems que tienen un enunciado positivo; en el resto de los ítems la valoración de las respuesta se invierte, de manera que una mayor puntuación indica una mayor autoestima. La EAR ha sido empleada en numerosas investigaciones, destacando las adecuadas propiedades psicométricas de su versión española (Martín, Núñez, Navarro y Grijalvo, 2007; Vázquez, Jiménez y Vázquez, 2004). La traducción de los ítems empleada puede consultarse en el Anexo IX.

6.1.2.6. Escala de Actitudes hacia la Violencia de Género

Basada en el *Inventory of Beliefs about Wife Beating* de Saunders, Lynch, Grayson y Linz (1987). El original es un cuestionario que está formado por 3 ítems en escala tipo Likert de cinco niveles. De ellos fueron seleccionados tres que cuenta con un total de tres ítems tipo Likert, con respuesta graduada como *Totalmente en desacuerdo* (valorada con un 1), *En desacuerdo* (valorada con un 2), *Ni de acuerdo ni en desacuerdo* (valorada con un 3), *De acuerdo* (valorada con un 4) y *Totalmente de acuerdo* (valorada con un 5). Una mayor puntuación en la suma de estas escalas implicase una mejor actitud hacia la eliminación de la violencia de género. Los ítems de la escala se encuentran en el Anexo X.

6.1.2.7. Escala de Actitudes hacia las Relaciones Sentimentales Interculturales

Escala de elaboración a propósito para este estudio. Cuenta con un total de tres ítems tipo Likert, con respuesta graduada como *Totalmente en desacuerdo* (valorada con un 1), *En desacuerdo* (valorada con un 2), *Ni de acuerdo ni en desacuerdo* (valorada con un 3), *De acuerdo* (valorada con un 4) y *Totalmente de acuerdo* (valorada con un 5). Al igual que en el resto de casos anterior, la valoración de los ítems fue invertida para que una mayor puntuación en la suma de esta escala implicase una mejor actitud hacia las relaciones sentimentales interculturales. Los ítems están relacionados en el Anexo XI.

6.1.3. Procedimiento

Una semana antes del inicio de los cursos presencial y virtual, se solicitó colaboración voluntaria a las personas matriculadas en las titulaciones donde se habían ofertado dichos cursos. La solicitud de colaboración se realizó mediante mensaje a sus correos electrónicos institucionales. En la misma se les solicitaba que colaborasen con un estudio sobre sexualidad y Educación Sexual, haciendo constar que la participación era totalmente voluntaria y no remunerada. Se les

indicaba que el cuestionario estaría disponible a partir del primer día de clase de ambos cursos. Asimismo, se les recordaba que los datos obtenidos serían confidenciales, analizándose sólo resultados de grupos de personas y nunca individualmente.

El procedimiento de recogida de datos fue mediante cuestionario estandarizado on-line. La página web donde se encontraba dicho cuestionario era específica de cada curso, creándose una página similar para los participantes del grupo cuasi control, salvo que en dicha página no se encontraba material alguno de los cursos excepto el cuestionario en sí. Los participantes disponían de la página libremente desde la fecha de inicio de la recogida en cada fase hasta la fecha de finalización, que era conocida por ellos. En todos los casos se amplió dicha fecha de finalización en una semana (transmitiendo dicha información a los participantes) con el objetivo de obtener más cuestionarios contestados.

Cada recogida de datos (Pre-Test, Post-Test y Re-Test) era recordada mediante mensajes de correo electrónico cursados el mismo día en cada uno de los grupos.

6.1.4. Diseño

El estudio sigue un método cuasi experimental, con un diseño Pre-Post (Campbell y Stanley, 1963; Montero y León, 2007) de tres grupos, uno de ellos de cuasi control. El diseño realizado es completo, al tener todas las combinaciones posibles de grupos de tratamiento por momento de observación; asimismo, es no equilibrado ya que no cuenta con el mismo número de participantes en cada grupo experimental.

Los estudios con método cuasi-experimental persiguen la comprobación de una relación causal en un entorno natural, lo que impide la asignación aleatoria de los participantes a los niveles de la o las variables independientes,

o bien impide la decisión sobre el momento temporal de medición de las variables dependientes en estudios longitudinales. En palabras de Shadish, Cook y Campbell (2002), “por definición, los cuasi experimentos carecen de asignación aleatoria” (p.14). En el estudio actual, los grupos se han formado con participantes voluntarios, siendo decisión de cada uno de ellos la participación en un grupo u otro. El grupo Presencial y el Virtual, además, se diferencian inicialmente en las titulaciones en las que han sido ofertadas. Asimismo, los momentos temporales en que han sido medidas las variables dependientes a través del cuestionario han sido determinados por la dinámica de los cursos impartidos y, con cierto margen, por los participantes. Por lo tanto, aun estando sujeta a contraste una hipótesis causal, el control de las variables perturbadoras de la relación propuesta en dicha hipótesis no es absoluto, por lo que es esperable un mayor grado de influencia de variables extrañas perturbadoras en los resultados que de realizarse el estudio en un contexto totalmente controlado.

Como afirman Shadish et al. (2002), si bien en el diseño cuasi experimental se pone a prueba una causa manipulada que es anterior al efecto, hay ciertas situaciones que comprometen la seguridad en la inferencia. Kirk (2012) sostiene que si el investigador lleva a cabo todo el procedimiento de un diseño experimental excepto la asignación aleatoria, este diseño será cuasi experimental. Este hecho provoca cierta ambigüedad en la inferencia, al no estar claras cuáles son las otras variables, además de la independiente, a la que pueden ser atribuidas las diferencias encontradas (en caso de ser así) en la variable efecto: a mayor control de la situación de testeo de la hipótesis experimental, mayor seguridad en la conclusión, disminuyendo dicha seguridad en este caso al no haber asignación aleatoria.

Por lo demás, se cumplen el resto de condiciones para denominar experimental a un diseño de investigación (Kirk, 2012):

1. Formulación de las hipótesis estadísticas relacionadas con la hipótesis teórica

2. Determinación de los niveles de tratamiento (variable independiente) que serán manipulados, así como de la variable o variables a cuantificar (variable dependiente) que se supone efecto de aquella, y de las variables perturbadoras ajenas a esta relación que deben ser controladas
3. Determinación del número de unidades de observación y de la población de la cuál van a ser extraídas
4. Determinación del análisis estadístico que se llevará a cabo.

Si a los puntos anteriores se añade el establecimiento de un procedimiento aleatorio para la asignación de unidades de observación a los niveles de tratamiento, se cuenta con un diseño experimental, como hemos dicho. Recordemos que, en el caso actual, los participantes (unidades de observación) acuden voluntariamente a cada uno de los cursos (niveles de tratamiento) tras pasar por unos requisitos.

El esquema del diseño aplicado es el que se muestra en la ilustración 24. Se formaron tres grupos, dos experimentales y uno de cuasi control. Cada grupo experimental recibía un tratamiento diferente: en el caso del grupo Presencial, la formación en sexualidad mediante un método presencial de enseñanza; en el caso del grupo Virtual, la formación en sexualidad mediante un método no presencial de enseñanza. El grupo cuasi control no recibía formación alguna bajo control de los investigadores.

	Medición Pre-Test	Tratamiento	Medición Post-test	...	Medición Re-test
Grupo Presencial	O ₁	X	O ₂	...	O ₃
Grupo Virtual	O ₁	Y	O ₂	...	O ₃
Grupo Cuasi-Control	O ₁	...	O ₂	...	O ₃

Ilustración 24. Esquema del proceso de investigación.

Las fechas en las que se recogieron los datos de cada medición fueron:

- O₁: Pre-test. Del 5 de noviembre de 2013 al 15 de noviembre de 2013
- O₂: Post-Test. Del 28 de noviembre de 2013 al 10 de diciembre de 2013
- O₃: Re-Test. Del 18 de febrero de 2014 al 6 de marzo de 2014

Como variables dependientes a contrastar entre los grupos en las tres observaciones se cuenta con la escala de Conocimientos sobre Sexualidad, la escala de Actitudes hacia la Sexualidad, la escala de Actitudes hacia la Violencia de Género, la escala de Actitudes hacia las Relaciones Sentimentales Interculturales y la escala de Autoestima Global de Rosenberg (Rosenberg, 1965).

Gracias a un diseño de estas características se puede comprobar tanto la diferencia existente entre los tres grupos en general, como la diferencia existente entre los tres momentos temporales de medición. Asimismo, es posible contrastar si la evolución de cada grupo entre las tres observaciones es equiparable o por el contrario hay que hablar de una evolución distinta en uno de ellos o en cada uno de ellos. Por lo tanto puede ser considerado idóneo para la comprobación empírica de las hipótesis de trabajo que se describen a continuación.

6.1.5. Hipótesis

6.1.5.1. Hipótesis generales

- a) Los instrumentos empleados mostrarán índices psicométricos adecuados.
- b) La evolución de los contenidos evaluados estará asociada a la formación específica, por lo que se encontrará una mejoría de las puntuaciones en los grupos con formación, no encontrándose diferencias estadísticamente significativas entre ellos. Por otra parte, en el grupo cuasi-control, los

cambios en la puntuación serán estadísticamente no significativos, al no contar con formación específica durante este tiempo. La evolución no será diferente en función de la titulación de los participantes.

- c) Los grupos empleados mostrarán diferencias estadísticamente no significativas en la medición inicial (Pre-test), mientras que en las restantes mediciones los grupos experimentales tendrán mejores puntuaciones que el grupo cuasi-experimental, debido a la formación recibida. Las titulaciones de los participantes no mostrarán diferencias entre sí en los tres momentos de medición.

6.1.5.2. Hipótesis específicas

Las anteriores hipótesis pueden ser especificadas, para cada una de las variables, de la siguiente forma:

6.1.5.2.1. Conocimientos en sexualidad

- a) Propiedades psicométricas: se encontrarán valores adecuados del coeficiente Alfa de fiabilidad.
- b) Evolución de cada grupo: se espera encontrar un aumento significativo de los conocimientos en sexualidad de ambos grupos experimentales. Asimismo, se espera que los conocimientos del grupo que no recibe formación muestren un cambio en el tiempo estadísticamente no significativo. Se espera que la influencia de la titulación previa sea estadísticamente no significativa.
- c) Diferencias transversales en cada medición: se espera encontrar diferencias estadísticamente no significativas entre las puntuaciones de los tres grupos en el estado inicial o Pre-test, mientras que tanto en el Post-test como en el Re-test se encontrarán diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos de formación (virtual y presencial) y el grupo sin formación. No se esperan diferencias estadísticamente

significativas entre el grupo de formación presencial y el grupo de formación virtual. Se espera que la influencia de la titulación previa sea estadísticamente no significativa.

6.1.5.2.2. Actitudes hacia la sexualidad

- a) Propiedades psicométricas: se encontrarán valores adecuados del coeficiente Alfa de fiabilidad.
- b) Evolución de cada grupo: se espera encontrar una mejoría significativa de la actitud hacia la sexualidad de ambos grupos experimentales. Asimismo, se espera que la actitud hacia la sexualidad del grupo que no recibe formación muestre un cambio en el tiempo estadísticamente no significativo. Se espera que la influencia de la titulación previa sea estadísticamente no significativa.
- c) Diferencias transversales en cada medición: se espera encontrar diferencias estadísticamente no significativas entre las puntuaciones de los tres grupos en el estado inicial o Pre-test, mientras que tanto en el Post-test como en el Re-test se encontrarán diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos de formación (virtual y presencial) y el grupo sin formación. No se esperan diferencias estadísticamente significativas entre el grupo de formación presencial y el grupo de formación virtual. Se espera que la influencia de la titulación previa sea estadísticamente no significativa.

6.1.5.2.3. Actitudes hacia la Educación Sexual

- a) Propiedades psicométricas: se encontrarán valores adecuados del coeficiente Alfa de fiabilidad.
- b) Evolución de cada grupo: se espera encontrar una mejoría significativa de la actitud hacia la educación sexual de ambos grupos experimentales. Asimismo, se espera que la actitud hacia la educación sexual del grupo que no recibe formación muestre un cambio en el

tiempo estadísticamente no significativo. Se espera que la influencia de la titulación previa sea estadísticamente no significativa.

- c) Diferencias transversales en cada medición: se espera encontrar diferencias estadísticamente no significativas entre las puntuaciones de los tres grupos en el estado inicial o Pre-test, mientras que tanto en el Post-test como en el Re-test se encontrarán diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos de formación (virtual y presencial) y el grupo sin formación. No se esperan diferencias estadísticamente significativas entre el grupo de formación presencial y el grupo de formación virtual. Se espera que la influencia de la titulación previa sea estadísticamente no significativa.

6.1.5.2.4. Actitudes hacia la Violencia de Género

- a) Propiedades psicométricas: se encontrarán valores adecuados del coeficiente Alfa de fiabilidad.
- b) Evolución de cada grupo: se espera encontrar una mejoría significativa de la actitud hacia la violencia de género (es decir, actitud contraria) de ambos grupos experimentales. Asimismo, se espera que la actitud hacia la violencia de género del grupo que no recibe formación muestre un cambio en el tiempo estadísticamente no significativo. Se espera que la influencia de la titulación previa sea estadísticamente no significativa.
- c) Diferencias transversales en cada medición: se espera encontrar diferencias estadísticamente no significativas entre las puntuaciones de los tres grupos en el estado inicial o Pre-test, mientras que tanto en el Post-test como en el Re-test se encontrarán diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos de formación (virtual y presencial) y el grupo sin formación. No se esperan diferencias estadísticamente significativas entre el grupo de formación presencial y el grupo de formación virtual. Se espera que la influencia de la titulación previa sea estadísticamente no significativa.

6.1.5.2.5. Actitudes hacia la Relaciones Sentimentales Interculturales

- a) Propiedades psicométricas: se encontrarán valores adecuados del coeficiente Alfa de fiabilidad.
- b) Evolución de cada grupo: se espera encontrar una mejoría significativa de la actitud hacia las relaciones sentimentales interculturales de ambos grupos experimentales. Asimismo, se espera que la actitud hacia las relaciones sentimentales interculturales del grupo que no recibe formación muestre un cambio en el tiempo estadísticamente no significativo. Se espera que la influencia de la titulación previa sea estadísticamente no significativa.
- c) Diferencias transversales en cada medición: se espera encontrar diferencias estadísticamente no significativas entre las puntuaciones de los tres grupos en el estado inicial o Pre-test, mientras que tanto en el Post-test como en el Re-test se encontrarán diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos de formación (virtual y presencial) y el grupo sin formación. No se esperan diferencias estadísticamente significativas entre el grupo de formación presencial y el grupo de formación virtual. Se espera que la influencia de la titulación previa sea estadísticamente no significativa.

6.1.5.2.6. Autoestima

- a) Propiedades psicométricas: se encontrarán valores adecuados del coeficiente Alfa de fiabilidad
- b) Evolución de cada grupo: se espera encontrar una mejoría significativa de la autoestima de ambos grupos experimentales. Asimismo, se espera que la autoestima del grupo que no recibe formación muestre un cambio en el tiempo estadísticamente no significativo. Se espera que la influencia de la titulación previa sea estadísticamente no significativa.
- c) Diferencias transversales en cada medición: se espera encontrar diferencias estadísticamente no significativas entre las puntuaciones de los tres grupos en el estado inicial o Pre-test, mientras que tanto en el

Post-test como en el Re-test se encontrarán diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos de formación (virtual y presencial) y el grupo sin formación. No se esperan diferencias estadísticamente significativas entre el grupo de formación presencial y el grupo de formación virtual. Se espera que la influencia de la titulación previa sea estadísticamente no significativa.

6.2. Resultados

Los resultados serán descritos siguiendo el esquema que se muestra a continuación.

- Descripción de la muestra
 - Variables de filiación
 - Variables antecedentes
- Resultados de los contraste de hipótesis
 - Conocimientos en Sexualidad
 - Estimación de la fiabilidad y descripción
 - Contrastes de hipótesis
 - Actitudes hacia la Sexualidad
 - Estimación de la fiabilidad y descripción
 - Contrastes de hipótesis
 - Actitudes hacia la Educación Sexual
 - Estimación de la fiabilidad y descripción
 - Contrastes de hipótesis
 - Actitudes hacia la Violencia de Género

- Estimación de la fiabilidad y descripción
- Contrastes de hipótesis
- Actitudes hacia las Relaciones Sentimentales Interculturales
 - Estimación de la fiabilidad y descripción
 - Contrastes de hipótesis
- Autoestima General de Rosenberg
 - Estimación de la fiabilidad y descripción
 - Contrastes de hipótesis

6.2.1. Descripción de la muestra

Como parte de la descripción de las variables de filiación de la muestra se detallará la asociación o relación de dichas variables con los grupos de tratamiento planificados en el diseño. Esto es debido a que una asociación o relación estadísticamente significativa entre estas variables (no tenidas en cuenta en el modelo inicial de análisis) y la variable independiente Grupos de tratamiento, debe ser considerada una fuente de amenazas a la validez interna. En caso de encontrarse dicha asociación habrá de considerarse la inclusión de estas variables en el modelo de análisis.

6.2.1.1. Sexo de los participantes

Como se ha indicado, la muestra estaba compuesta por un total de 143 personas, de las que 120 eran mujeres y 23 eran varones. Teniendo en cuenta el total de participantes, en el grupo Presencial había 44 mujeres y 9 varones (un 83,0% y un 17,0% respectivamente), en el grupo Virtual 41 mujeres y 6 varones (un 87,2% y un 12,8% respectivamente) y en el grupo cuasi control 35 mujeres y 8 varones (un 81,4% y un 18,6% respectivamente).

Se comprobó la posible asociación entre los grupos experimentales y el sexo de los participantes, para descartar, en su caso, al sexo como posible hipótesis rival de la experimental que explicase los resultados. Para ello se empleó una prueba de χ^2 , con los participantes que completan las tres observaciones. El valor $\chi^2(2, N = 90) = 0,828$ está asociado a una $p = 0,661$, por lo que nada se opone a descartar la existencia de asociación entre el sexo y los grupos experimentales, por lo que el sexo no puede suponer una hipótesis rival a la experimental.

6.2.1.2. Edad de los participantes

El promedio de edad general fue de 21,54 años, con desviación típica de 1,751, teniendo un mínimo en 19 y un máximo en 24.

Para contrastar la significación de las diferencias en edad de los tres grupos con el objetivo de descartar a dicha variable como hipótesis rival, se comprobó en primer lugar el ajuste a una distribución Normal, empleando para ello la prueba de Bondad de Ajuste de una muestra de Kolmogorov-Smirnov. En la tabla 10 se muestran los resultados obtenidos. Como puede comprobarse, la edad en el grupo Virtual no se distribuye siguiendo una Ley Normal, por lo que la comparación de los promedios de edad entre los tres grupos se realizará mediante la Prueba No Paramétrica H de Kruskal-Wallis.

	Presencial	Virtual	Cuasi Control
Diferencia absoluta	0,171	0,234	0,258
Z de Kolmogorov-Smirnov	1,163	1,458	0,578
Sig. Asintótica bilateral	0,1338	0,0284	0,8920

Tabla 10. Resultados de las pruebas de Bondad de Ajuste de una muestra de Kolmogorov-Smirnov sobre la edad de los participantes.

El contraste de la edad mediante la prueba de Kruskal-Wallis entre los tres grupos ofrece un resultado de $\chi^2(2; N = 90) = 1,492$, con $p = 0,474$, por lo que nada se opone a afirmar que los rangos de edad entre los tres grupos son estadísticamente similares entre sí. Por lo tanto, no contamos con evidencia para suponer que la edad constituya una hipótesis rival a la experimental.

En cuanto a los promedios y desviaciones típicas por grupo, se muestran en la tabla 11.

		N	Media	Mínimo	Máximo	Desv. típ.
Muestra completa	Presencial	53	21,00	19	24	1,721
	Virtual	47	21,13	19	24	1,825
	Control	43	22,07	20	24	1,624
	Total	143	21,36	19	24	1,778
Muestra válida	Presencial	46	21,09	19	24	1,799
	Virtual	39	21,23	19	24	1,856
	Control	5	22,20	20	24	2,049
	Total	90	21,21	19	24	1,833

Tabla 11. Estadísticos descriptivos de la edad en los distintos grupos experimentales.

6.2.1.3. Titulación que cursa el participante

En cuanto a la titulación de los participantes en función de los grupos, se muestra a continuación la tabla 12, con las frecuencias y porcentajes tanto de la muestra completa como de la muestra válida en el análisis.

	Muestra completa		Muestra válida	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Magisterio	38	26,57	34	37,78
Educación Social	20	13,99	12	13,33
Psicología	33	23,08	15	16,67
Psicopedagogía	23	16,08	7	7,78
Trabajo Social	4	2,80	2	2,22
Filología	25	17,48	20	22,22
Total	143	100,00	90	100,00

Tabla 12. Frecuencias y porcentajes de cada titulación tanto en la muestra completa como en la muestra válida.

La asociación entre esta variable y el grupo de pertenencia es estadísticamente significativa tanto en la muestra completa ($\chi^2(10; N = 143) = 158,830, p = 0,000$) como en la que realiza las tres mediciones ($\chi^2(10; N = 90) = 96,680, p = 0,000$), presentando la distribución que se muestra en la tabla 13 para la muestra completa y en la tabla 14 para los participantes que realizan las tres mediciones.

	Magisterio	Educación Social	Psicología	Psicopedagogía	Trabajo Social	Filología	Total
Presencial	38	12	0	3	0	0	53
	(71,7%)	(22,6%)	(0,0%)	(5,7%)	(0,0%)	(0,0%)	
	[9,4]	[2,3]	[-5,0]	[-2,6]	[-1,6]	[-4,2]	
Virtual	0	0	17	4	2	24	47
	(0,0%)	(0,0%)	(36,2%)	(8,5%)	(4,3%)	(51,1%)	
	[-5,0]	[-3,4]	[2,6]	[-1,7]	[0,7]	[7,4]	

Control	0	8	16	16	2	1	43
	(0,0%)	(18,6%)	(37,2%)	(37,2%)	(4,7%)	(2,3%)	
	[-4,7]	[1,0]	[2,6]	[4,5]	[0,9]	[-3,1]	
Total	38	20	33	23	4	25	143
	(26,6%)	(14,0%)	(23,1%)	(16,1%)	(2,8%)	(17,5%)	

Tabla 13. Frecuencias de distribución de titulaciones por grupo en la muestra completa.

Nota: Los valores entre paréntesis son los porcentajes sobre el total del grupo; los valores entre corchetes son los residuos corregidos estandarizados (valores Z).

	Magisterio	Educación Social	Psicología	Psicopedagogía	Trabajo Social	Filología	Total
Presencial	34	9	0	3	0	0	46
	(73,9%)	(19,6%)	(0,0%)	(6,5%)	(0,0%)	(0,0%)	
	[7,2]	[1,8]	[-4,3]	[-0,5]	[-1,5]	[-5,2]	
Virtual	0	0	14	4	1	20	39
	(0,0%)	(0,0%)	(35,9%)	(10,3%)	(2,6%)	(51,3%)	
	[-6,5]	[-3,3]	[4,3]	[0,8]	[0,2]	[5,8]	
Control	0	3	1	0	1	0	5
	(0,0%)	(60,0%)	(20,0%)	(0,0%)	(20,0%)	(0,0%)	
	[-1,8]	[3,2]	[0,2]	[-0,7]	[2,8]	[-1,2]	
Total	34	12	15	7	2	20	90
	(37,8%)	(13,3%)	(16,7%)	(7,8%)	(2,2%)	(22,2%)	

Tabla 14. Frecuencias de distribución de titulaciones por grupo en la muestra que realiza los tres momentos de medición.

Nota: Los valores entre paréntesis son los porcentajes sobre el total del grupo; los valores entre corchetes son los residuos corregidos estandarizados (valores Z).

Concretamente, las titulaciones de Magisterio y Educación Social se asocian de manera estadísticamente significativa al grupo Presencial (residuos corregidos estandarizados de 9,4 y 2,3 respectivamente), las titulaciones de Psicología y Filología al grupo Virtual (residuos corregidos estandarizados de 2,6 y 7,4, respectivamente) y las de Psicología y Psicopedagogía al grupo cuasi-control (residuos corregidos estandarizados de 2,6 y 4,5 respectivamente), teniendo en cuenta los participantes que comenzaron la investigación. Esta asociación implica que parte de las diferencias que se encuentren en las variables dependientes pudieran ser explicadas por la titulación, implicando la existencia de una hipótesis rival. Este hecho será contemplado en el análisis de datos para poder minimizar su efecto, así como cuantificarlo.

6.2.1.4. Tipo de centro donde cursó la educación obligatoria

En la tabla 15 se muestran las frecuencias y porcentajes del tipo de centro donde los participantes de la muestra completa realizaron su período de enseñanza obligatoria.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	Público	100	69,93	70,92
	Concertado	14	9,79	9,93
	Concertado religioso	21	14,69	14,89
	Privado	2	1,40	1,42
	Privado religioso	4	2,80	2,84
	Total	141	98,60	100,00
Perdidos	No contesta	2	1,40	
Total		143	100,00	

Tabla 15. Frecuencias y porcentajes del tipo de centro en el total de la muestra.

La asociación entre esta variable y el grupo experimental es estadísticamente no significativa ($\chi^2(8, N = 90) = 9,064, p = 0,337$) por lo que no existe evidencia de que pueda representar una hipótesis rival a la experimental.

6.2.1.5. Relación sentimental del participante

Del total de la muestra, 95 de ellos (el 66,4% del total) tenía pareja en el momento de iniciar el estudio, mientras que 48 (el restante 33,6%) no tenía pareja. La asociación de esta variable con los grupos de tratamiento del estudio era estadísticamente no significativa ($\chi^2(2, N = 90) = 2,279, p = 0,304$), no representando, por lo tanto, una hipótesis rival a la experimental. En el grupo Presencial había 35 con pareja (un 76,1%) y 11 sin pareja (un 23,9%), en el grupo Virtual 24 (un 61,5%) y 15 (un 38,5%) y en el Cuasi control 4 (un 80,0%) y 1 (un 20,0%).

Por otra parte, los participantes con pareja contestaron a un ítem sobre el grado de confianza que tenían con la misma, obteniéndose los resultados que se muestran en la tabla 16.

	Frecuencia	Porcentaje
Tengo una total y absoluta confianza	49	51,58
Tengo bastante confianza	43	45,26
Tengo poca confianza	3	3,16
Total	95	100,00

Tabla 16. Frecuencias y porcentajes de respuesta al ítem “¿Qué grado de confianza tienes con tu pareja?” en el total de la muestra.

Las respuestas a esta variable se graduaron puntuando 3 a la respuesta “Tengo una total y absoluta confianza”, 2 a la respuesta “Tengo bastante confianza”, 1 a la respuesta “Tengo poca confianza” y 0 a la respuesta “No tengo confianza” (que no fue aportada por ningún participante). Considerando dicha variable como ordinal, se procedió a contrastar la diferencia que había en sus rangos entre los tres grupos del estudio mediante la prueba H de Kruskal-Wallis, obteniéndose un valor $\chi^2(2, N = 90) = 0,723$, asociado a un valor $p = 0,697$. Por lo tanto, nada se opone a afirmar que la distribución de esta variable es equiparable entre los grupos, por lo que no contamos con evidencia de que represente una hipótesis rival a la experimental.

6.2.1.6. Creencias religiosas

En la tabla 17 se muestran las frecuencias y porcentajes de la muestra completa y la muestra válida en las comparaciones a la pregunta “En temas religiosos, ¿cómo te consideras?”. La asociación entre esta variable y los grupos experimentales es estadísticamente no significativa ($\chi^2(4, N=90) = 2,117$, $p = 0,714$), por lo que estos porcentajes son equiparables a los encontrados en cada grupo, no teniendo evidencia de que constituya una hipótesis rival a la experimental.

	Muestra completa		Muestra válida	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Creyente practicante	10	6,99	5	5,56
Creyente no practicante	69	48,25	50	55,56
Ni creyente ni practicante	64	44,76	35	38,89
Total	143	100,00	90	100,00

Tabla 17. Frecuencias y porcentajes de respuesta a la pregunta En temas religiosos, ¿cómo te consideras?

6.2.1.7. Educación sexual previa

En la tabla 18 se muestran las frecuencias y porcentajes de los tipos de cursos u otros medios de formación específica en sexualidad con que contaban los participantes al inicio de la investigación, tanto en la muestra completa como en los que realizan las tres observaciones. Entre los grupos experimentales y esta variable se da una asociación estadísticamente no significativa ($\chi^2(10, N=90) = 8,351, p = 0,535$), por lo que no contamos con evidencia de que la formación previa en sexualidad constituya una hipótesis rival a la experimental.

	Muestra completa		Muestra válida	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Curso específico	13	9,09	8	8,89
Taller	5	3,50	2	2,22
Charla puntual	59	41,26	36	40,00
Jornada-Congreso	4	2,80	4	4,44
Autoaprendizaje	28	19,58	15	16,67
Otro	34	23,78	25	27,78
Total	143	100,00	90	100,00

Tabla 18. Frecuencias y porcentajes del tipo de experiencia previa en educación sexual.

6.2.1.8. Formación académica de los progenitores

Se presenta en la tabla 19 la descripción del nivel educativo del padre y de la madre de los participantes de la muestra completa, así como el máximo nivel educativo en cada pareja. Igualmente, en la tabla 20 se muestran los mismos descriptivos pero en esta ocasión de los 90 participantes que completan la investigación.

Muestra completa	Padre		Madre		Máximo	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
No tiene ningún estudio	3	2,10	1	0,70	-	-
Estudios primarios						
(sabe leer, escribir y hacer cuentas)	31	21,68	38	26,57	22	15,38
Graduado Escolar	52	36,36	53	37,06	50	34,97
Bachillerato	18	12,59	28	19,58	25	17,48
Estudios Universitarios Medios	20	13,99	18	12,59	26	18,18
Estudios Universitarios Superiores	19	13,29	5	3,50	20	13,99
Total	143	100,00	143	100,00	143	100,00

Tabla 19. Frecuencias y porcentajes del nivel educativo del padre, de la madre y máximo nivel educativo entre ambos.

Muestra completa	Padre		Madre		Máximo	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
No tiene ningún estudio	2	2,22	1	1,11	-	-
Estudios primarios						
(sabe leer, escribir y hacer cuentas)	24	26,67	28	31,11	18	20,00
Graduado Escolar	33	36,67	30	33,33	29	32,22
Bachillerato	8	8,89	19	21,11	16	17,78
Estudios Universitarios Medios	10	11,11	10	11,11	14	15,56
Estudios Universitarios Superiores	13	14,44	2	2,22	13	14,44
Total	90	100,00	90	100,00	90	100,00

Tabla 20. Frecuencias y porcentajes del nivel educativo del padre, de la madre y máximo nivel educativo entre ambos.

Se contrastó la asociación entre los grupos experimentales y el máximo nivel educativo de ambos progenitores, obteniéndose un valor $\chi^2(8, N=90) = 5,787$ asociado a un valor $p = 0,671$; por lo tanto no existe evidencia que permita suponer que ésta variable represente una hipótesis rival a la experimental.

6.2.1.9. Orientación sexual de los participantes

La orientación sexual, medida a través de la respuesta a cuatro autoinformes enunciados como “Señala en qué medida te sientes identificado con la orientación sexual *"heterosexual / homosexual / bisexual / asexual"* (de 1 *"nada"* a 5 *"mucho"*)”, presentó los promedios y desviaciones típicas que se muestran en la tabla 21. En la tabla 22 se muestran los descriptivos por grupos de tratamiento.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Heterosexual	143	1	5	4,71	0,793
Homosexual	143	1	5	1,29	0,819
Asexual	143	1	5	1,22	0,764
Bisexual	143	1	5	1,39	0,848

Tabla 21. Estadísticos descriptivos de la orientación sexual en la muestra completa.

	Presencial (n=46)		Virtual (n=39)		Cuasi control (n=5)	
	Media	D.t.	Media	D.t.	Media	D.t.
Heterosexual	4,83	0,529	4,72	0,826	4,80	0,447
Homosexual	1,13	0,453	1,23	0,706	1,20	0,447
Asexual	1,15	0,666	1,26	0,818	1,00	0,000
Bisexual	1,28	0,834	1,38	0,963	1,00	0,000

Tabla 22. Promedios y desviaciones típicas de cada orientación sexual, por grupos de tratamiento.

Entre los tres grupos, los promedios del autoinforme no muestran diferencias estadísticamente significativas (contrastado mediante la prueba H de Kruskal-Wallis con $p > 0,05$) como puede apreciarse en la tabla 23.

	Heterosexual	Homosexual	Asexual	Bisexual
Chi-cuadrado	0,300	1,434	0,291	5,365
gl	2	2	2	2
Sig. Asintótica bilateral	0,8605	0,4882	0,8644	0,0684

Tabla 23. Resultado de las pruebas de comparación H de Kruskal-Wallis sobre la orientación sexual.

Por lo tanto, tampoco contamos con evidencia de que esta variable pueda ser considerada una hipótesis rival de la experimental.

6.2.2. Resultados de los contrastes de hipótesis

Tras obtener los resultados mostrados en el punto 6.2.1, se realizó el contraste de las hipótesis experimentales. Como se ha descrito en el punto 6.1.5., las hipótesis experimentales contrastan la relación entre los tres grupos de tratamiento (Presencial, Virtual y Cuasi control) y distintas variables dependientes, teniendo en cuenta que existen tres momentos de observación (Pre-test, Post-Test y Re-test) entre los que se puede dar una evolución en cada grupo. Asimismo, como se desprende de las conclusiones emitidas en 0 sobre la asociación entre la Titulación de los participantes y los grupos de tratamiento, la posible influencia de la Titulación debe analizarse en combinación con los tratamientos, ya que pueden representar una hipótesis rival a las variables experimentales. No existe evidencia de ninguna otra variable perturbadora que pueda representar una hipótesis rival, ya que el resto de las variables extrañas que han sido contrastadas entre los grupos de tratamiento se encuentran equiponderadas.

El análisis a realizar, por lo tanto, debe incluir como posibles causas de la variación de las variables dependientes a los siguientes efectos sistemáticos:

- I. Formación recibida; variable independiente de naturaleza transversal y manipulada (creada a conveniencia por parte del experimentador), con tres niveles: Grupo Presencial, Grupo Virtual (ambos grupos experimentales) y Grupo Cuasi control
- II. Observaciones; variable independiente de naturaleza longitudinal de medidas repetidas y manipulada, con tres niveles: Pre-test, Post-test y Re-test
- III. Efecto de interacción entre la Formación Recibida y las Observaciones; se considerará un efecto sistemático independiente, representando la diferencia en la evolución dentro de un grupo de formación u otro

- IV. Titulación del participante; variable extraña de naturaleza transversal y asignada (presente en los participantes de manera previa a la investigación), con seis niveles: Magisterio, Educación Social, Psicología, Psicopedagogía, Trabajo Social y Filología
- V. Resto de efectos de interacción; que incluye a todas las interacciones donde participa la variable Titulación, por lo que serán tenidos en cuenta como posibles efectos perturbadores indeseables, ya que el efecto de los grupos de tratamiento, de las observaciones y de la interacción entre ambos debe ser independiente de la titulación que hayan cursado los participantes; en la tabla 24 se muestran las combinaciones de Titulación por Grupos de tratamiento que han estado presentes en las tres observaciones realizadas.

	Presencial	Virtual	Control
Magisterio	34		
Educación Social	9		3
Psicología		14	1
Psicopedagogía	3	4	
Trabajo Social		1	1
Filología		20	
Humanidades			
Enfermería			

Tabla 24. Frecuencia de participantes en las combinaciones de la Titulación y los grupos de tratamiento presentes en las tres observaciones.

Nota: Se presentan vacías las casillas donde había cero participantes.

El efecto de la Titulación de los participantes y el de sus posibles interacciones con el resto de efectos sistemáticos debe ser tenido en cuenta de maneras diferentes. Por una parte, la Titulación de los participantes es una variable perturbadora que se encuentra anidada en los grupos de tratamiento; al ser incluida en el modelo de análisis permitirá, en caso de resultar relevante, desenmascarar su efecto y que éste no presente confusión con el efecto de los grupos de tratamiento. Asimismo, permitirá extraer su efecto del término de error transversal, permitiendo una mayor potencia estadística a la prueba. Por otra parte, los efectos de interacción de dicha variable con el resto de efectos sistemáticos representarían un problema a la hora de concluir en caso de ser estadísticamente significativos, ya que condicionaría las posibles conclusiones sobre los efectos deseados en el modelo. Sin embargo, en caso de resultar ambos o uno de ellos estadísticamente no significativos, pueden no ser tenidos en cuenta reintegrándose en el error del modelo al aportar sólo un residuo de variación. Por lo tanto, se integrarán en los modelos de análisis a modo de control estadístico, siendo eliminados del mismo en caso de que no sean relevantes para la interpretación de la variación de las variables dependientes del diseño.

Otra consecuencia de la asociación entre la Titulación y los grupos de Tratamiento es la aparición de casillas vacías si se tiene en cuenta a la Titulación dentro del modelo de análisis. En ese caso, al obtener un diseño estructuralmente incompleto, debe procederse a un cálculo de la variación que tenga en cuenta este hecho. El procedimiento elegido ha sido el de la Suma de Cuadrados Tipo IV. Este procedimiento, en caso de aplicarse para el cálculo de la Suma de Cuadrados de un efecto que está contenido en otros efectos (como es el caso de la Titulación) distribuye de manera equitativa los contrastes de dicho efecto a los efectos de orden superior, siendo, asimismo, idóneo en el caso de que el diseño tenga distinto número de participantes por combinación experimental.

Por otra parte hay que tener en cuenta la mortandad experimental. En la tabla 25 se muestra la distribución de participantes en cada grupo en función

de que haya completado las tres mediciones o no. La asociación entre ambas variables es estadísticamente significativa ($\chi^2(2, N = 143) = 69,553, p = 0,000$), concretamente los grupos experimentales cuentan con mayor probabilidad de que sus participantes completen las tres mediciones (Valores Z de 4,5 y 3,5 para los grupos Presencial y Virtual, respectivamente), mientras que el grupo Cuasi-control cuenta con mayor probabilidad de tener participantes ausentes en alguna de las mediciones (valor Z de 8,3).

	Presente en las tres mediciones		Total
	Sí	No	
Presencial	46 (86,8%) [4,5]	7 (13,2%) [-4,5]	53
Virtual	39 (83,0%) [3,5]	8 (17,0%) [-3,5]	47
Cuasi-Control	5 (11,6%) [-8,3]	38 (88,4%) [8,3]	43
Total	90 (62,9%)	53 (37,1%)	143

Tabla 25. Frecuencias, porcentajes y residuos corregidos estandarizados de la asociación entre Grupos de Tratamiento y Mortalidad Experimental.

Nota: Los valores entre paréntesis son los porcentajes sobre el total del grupo; los valores entre corchetes son los residuos corregidos estandarizados (valores Z).

Asimismo, se encuentra asociación estadísticamente significativa entre la Titulación y la Mortandad Experimental ($\chi^2(5; N = 143) = 29,693, p = 0,000$). Concretamente, la titulación de Magisterio se asocia a una mayor probabilidad de participar en los tres momentos de medición (Residuo corregido

estandarizado de 4,0) mientras que Psicología y Psicopedagogía se asocia a una mayor probabilidad de no estar presentes en al menos uno de los tres momentos de medición (residuos corregidos estandarizados de 2,4 y 3,5 respectivamente).

	Presente en las tres mediciones		
	Sí	No	Total
Magisterio	34 (89,5%) [4,0]	4 (10,5%) [-4,0]	38
Educación Social	12 (60,0%) [-0,3]	8 (40,0%) [0,3]	20
Psicología	15 (45,5%) [-2,4]	18 (54,5%) [2,4]	33
Psicopedagogía	7 (30,4%) [-3,5]	16 (69,6%) [3,5]	23
Trabajo Social	2 (50,0%) [-0,5]	2 (50,0%) [0,5]	4

Filología	20	5	25
	(80,0%)	(20,0%)	
	[1,9]	[-1,9]	
Total	90	53	143
	(62,9%)	(37,1%)	

Tabla 26. Frecuencias, porcentajes y residuos corregidos estandarizados de la asociación entre Titulación y Mortalidad Experimental.

Nota: Los valores entre paréntesis son los porcentajes sobre el total del grupo; los valores entre corchetes son los residuos corregidos estandarizados (valores Z).

6.2.2.1. Evolución de los Conocimientos sobre Sexualidad

La medida del Conocimiento sobre sexualidad se basó en un grupo de 64 preguntas de respuesta cerrada del tipo Verdadero/Falso. A la respuesta científicamente correcta se le atribuyó un valor de 1, mientras que a la respuesta científicamente incorrecta y a la ausencia de respuesta se le atribuyó un valor de 0, calculando posteriormente la suma de respuestas correctas.

6.2.2.1.1. Estimación de la fiabilidad y descripción

El valor del coeficiente alfa de Cronbach en los tres momentos temporales de medición fue de 0,765, 0,832 y 0,747, todos ellos indicativos de una respuesta internamente consistente. Los resultados promedio (y las desviaciones típicas) de cada medición y grupo se muestran en la tabla 27. En la tabla 28 se muestran los valores promedio de los alumnos y alumnas que completaron las tres mediciones, que serán los que se comparen en las pruebas de hipótesis.

		Pre-test			Post-test			Re-test		
		Media	D.t.	N	Media	D.t.	N	Media	D.t.	N
Grupo:	Presencial	43,37	7,36	51	50,82	4,66	49	50,84	5,63	49
	Virtual	47,55	5,28	44	50,26	7,29	42	52,73	4,54	41
	Control	45,95	4,47	42	43,86	7,32	21	44,00	3,63	6

Tabla 27. Estadísticos descriptivos de la Suma de Conocimientos por grupo y momento de medición.

		Pre-test			Post-test			Re-test		
		Media	D.t.	N	Media	D.t.	N	Media	D.t.	N
Grupo:	Presencial	43,65	7,01	46	50,52	4,60	46	50,61	5,71	46
	Virtual	47,54	5,47	39	51,23	6,36	39	52,77	4,64	39
	Control	45,20	5,31	5	43,20	9,83	5	43,60	3,91	5

Tabla 28. Estadísticos descriptivos de la Suma de Conocimientos por grupo y momento de medición en los participantes que cumplimentaron los tres cuestionarios.

Nota: La abreviatura D.t. indica la Desviación típica.

Las observaciones de la variable Suma de Conocimientos seguían distribuciones normales (contrastado mediante pruebas de Bondad de Ajuste de una muestra con el procedimiento Kolmogorov-Smirnov, $p > 0,05$), como puede apreciarse en la tabla 29.

		Conocimientos		
		Pre-Test	Post-Test	Re-Test
Presencial	Diferencia absoluta	0,137	0,131	0,179
	Z de Kolmogorov-Smirnov	0,928	0,891	1,217
	Sig. Asintótica bilateral	0,3549	0,4055	0,1032
Virtual	Diferencia absoluta	0,092	0,199	0,187
	Z de Kolmogorov-Smirnov	0,578	1,245	1,165
	Sig. Asintótica bilateral	0,8925	0,0902	0,1326
Control	Diferencia absoluta	0,233	0,292	0,221
	Z de Kolmogorov-Smirnov	0,520	0,653	0,495
	Sig. Asintótica bilateral	0,9495	0,7879	0,9671

Tabla 29. Resultados de las pruebas de Bondad de Ajuste de una muestra de Kolmogorov-Smirnov sobre la Suma de Conocimientos.

6.2.2.1.2. Pruebas de comparación

En primer lugar se contrastaron los datos con una prueba de ANOVA siguiendo un modelo de medidas parcialmente repetidas o modelo mixto, teniendo a esta suma como variable dependiente. Dicho modelo contempla como variación sistemática la producida por al menos una variable transversal que aporta variación intersujetos (en este caso, el Grupo según el tipo de enseñanza y la Titulación del participante) y al menos una variable longitudinal que aporta variación intrasujetos (en este caso, las distintas Observaciones), así como todos los efectos de interacción entre dichas variables.

Una vez comprobado el cumplimiento de los requisitos de aplicación, se aplicó la prueba de ANOVA. En la misma, los efectos intrasujetos de interacción

de segundo orden entre Titulación X Grupos X Momentos resultaron estadísticamente no significativos (F Esfericidad Asumida (14, 160) = 1,248, $p = 0,2457$) así como la interacción entre la Titulación y el Grupo experimental ($F(2, 80) = 2,507$, $p = 0,088$) y la Titulación y el Momento de medición (F de Esfericidad Asumida (10, 160) = 1,269, $p = 0,252$), siendo, por otra parte, estadísticamente significativo el efecto de la Titulación ($F(5, 80) = 2,884$, $p = 0,019$). Asimismo, resulta estadísticamente significativo el efecto de interacción de los Grupos por los momentos temporales (F de Esfericidad Asumida (4, 160) = 3,190, $p = 0,015$) y el efecto del Momento de medición (F Esfericidad Asumida (2, 160) = 4,574, $p = 0,012$) y el de los Grupos ($F(2, 80) = 5,132$, $p = 0,008$). Por lo tanto, nada se opone a analizar un modelo sin los efectos de interacción que resultan estadísticamente no significativos y concluir sobre los efectos principales de las variables independientes y las interacciones entre ellas.

Al analizar este segundo modelo se obtiene significación estadística de la interacción entre el Momento de observación y el Grupo de tratamiento (F Esfericidad Asumida (4, 164) = 3,819, $p = 0,005$). Esto implica que las conclusiones sobre los efectos principales tanto de los momentos de observación como del tratamiento no son independientes entre sí, es decir, el efecto provocado por una de las variables independientes puede variar entre los niveles de la otra variable independiente y viceversa. Por lo tanto es preciso analizar de manera condicionada esta información, comprobando cuál es la diferencia entre las tres Observaciones en cada grupo por separado. Este hecho puede ser ilustrado mediante una representación gráfica de las estimaciones de los efectos producidos por cada grupo en cada una de las observaciones (sin tener en cuenta el efecto producido por la titulación del participante), como se muestra en la ilustración 25.

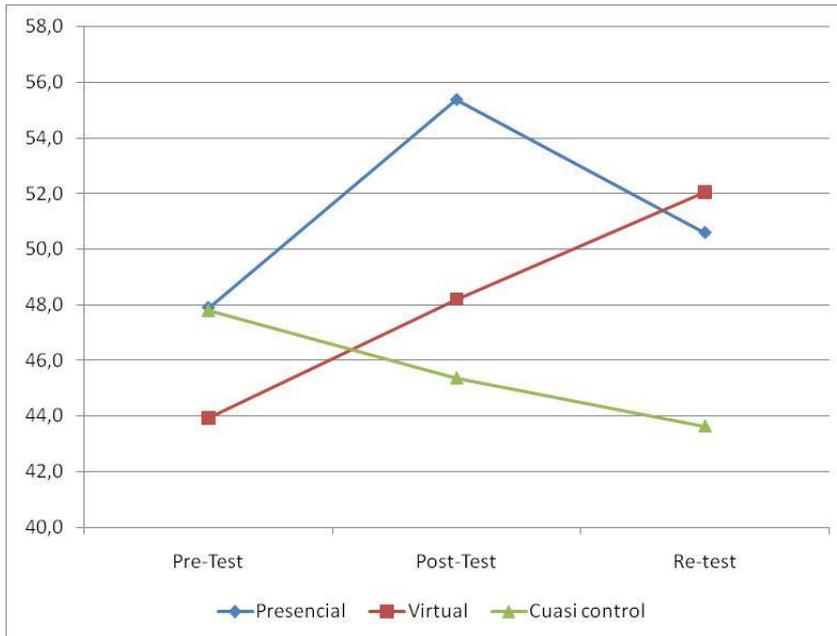


Ilustración 25. Evolución de la suma de conocimientos en los tres grupos.

Podemos ver en la ilustración 25 que el efecto estimado del grupo de tratamiento en cada momento de observación se desarrolla en procesos aparentemente diferenciados. Así, por ejemplo, el grupo Cuasi control describe una evolución descendente o estacionada (en caso de no resultar estadísticamente significativa la diferencia entre un valor y otro), mientras que ambos grupos experimentales describen una evolución ascendente. En el caso del grupo Presencial puede darse una disminución tras la finalización del curso, mientras que en el caso del grupo Virtual continúa, aparentemente, su ascenso. Asimismo, mientras que en la observación Pre-test no se aprecian diferencias cuantiosas visualmente, en el caso del resto de mediciones aparentemente existe mayor diferencia. Por lo tanto, ya que se ha comprobado la existencia de una interacción estadísticamente significativa entre ambas variables, se procederá a analizar la evolución de manera condicionada a cada grupo. Este tipo de efectos (el provocado por una variable sistemática en un único nivel de otra variable sistemática) es conocido con el nombre de Efecto Simple o Efecto Principal Simple.

Por otra parte, la interacción entre Momentos de medición y Titulación resulta estadísticamente no significativa (F de Esfericidad Asumida (10, 164) = 1,113, $p = 0,355$, así como el efecto principal de la Titulación (F (5, 82) = 2,313, $p = 0,051$), por lo que nada se opone a afirmar que la Titulación tiene un efecto estadísticamente no significativo sobre la puntuación de Conocimientos en Sexualidad.

Se analizarán, por lo tanto, los efectos simples de las observaciones en cada grupo, es decir, la evolución de los conocimientos en sexualidad en cada grupo de enseñanza por separado. En la práctica existen dos técnicas para llevar a cabo estos análisis estadísticos. La primera consistiría en realizar distintos modelos de ANOVA en cada uno de los grupos, condicionando de esta forma los resultados del contraste de la varianza entre Observaciones al grupo de tratamiento. La segunda técnica consiste en realizar comparaciones por pares a posteriori del ANOVA general. Esta segunda técnica cuenta con diversos métodos para llevarse a cabo, en función de que se pretenda comparar agrupaciones de niveles o realizar sólo comparaciones simples, decidir de manera conservadora o liberal, etcétera. En nuestro caso hemos optado por realizar las comparaciones con el método de Bonferroni ya que cuenta con tasas de probabilidad de cometer Error del Tipo I corregidas teniendo en cuenta que al aumentar el número de comparaciones dichas tasas tienden a elevarse. El método de Bonferroni es, por lo tanto, un método conservador de comparaciones simples a posteriori.

6.2.2.1.2.1. Evolución de cada grupo formativo

En la tabla 30 se muestran las estimaciones de los promedios de cada Grupo en cada Observación, bajo el modelo de ANOVA propuesto, esto es, eliminando la posible influencia de la Titulación.

Grupo	Observación	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Presencial	Pre-test	47,892	2,370	43,177	52,607
	Post-test	55,387	2,105	51,199	59,574
	Re-Test	50,593	2,004	46,606	54,581
Virtual	Pre-test	43,915	2,010	39,917	47,913
	Post-test	48,201	1,785	44,651	51,752
	Re-Test	52,042	1,699	48,661	55,423
Control	Pre-test	47,810	3,005	41,833	53,788
	Post-test	45,369	2,669	40,060	50,678
	Re-Test	43,632	2,541	38,577	48,687

Tabla 30. Estimaciones de los promedios por Grupo y Observación realizadas de manera independiente de la Titulación.

6.2.2.1.2.1.1. Grupo presencial

En el grupo Presencial se da una evolución estadísticamente significativa entre el Pre-Test y el Post-Test (diferencia de promedios = -7,495, p ajustada = 0,009), siendo estadísticamente no significativa la diferencia entre el Post-Test y el Re-Test (diferencia de promedios = 4,793, p ajustada = 0,080). Por lo tanto, podemos afirmar que hay un aumento estadísticamente significativo entre el promedio de conocimientos en el Pre-Test y el Post-Test, siendo equiparable la puntuación Post-Test a la Re-Test.

6.2.2.1.2.1.2. Grupo Virtual

En el grupo Virtual no se encuentran diferencias estadísticamente significativas entre la puntuación en conocimientos del Pre-Test y del Post-Test (diferencia de promedios = -4,286, p ajustada = 0,126) ni entre Post-Test y Re-Test (diferencia de promedios = -3,841, p ajustada = 0,107) pero sí resulta estadísticamente significativa la diferencia entre el Pre-Test y el Re-Test (diferencia de promedio = -8,127, p ajustada = 0,001). Nada se opone a afirmar que hay un aumento estadísticamente significativo de la puntuación entre el Pre-Test y el Re-Test.

6.2.2.1.2.1.3. Grupo Cuasi-Control

En el grupo Cuasi-control no se aprecian diferencias estadísticamente significativas entre ninguno de los pares (diferencia Pre-Test – Post-Test = 2,442, p = 1,000, diferencia Pre-Test – Re-Test = 4,178, p = 0,586, diferencia Post-Test – Re-Test = 1,737, p = 1,000). Por lo tanto, no se ha encontrado evidencia empírica de cambio en la puntuación en conocimientos.

6.2.2.1.2.2. Diferencias entre grupos en los tres momentos de medición

Para obtener el contraste entre los grupos condicionados a cada momento de medición se empleó la prueba de Bonferroni de contrastes entre pares de grupos. Se seleccionó este método de comparación por pares por ser conservador, ya que tiene en cuenta el aumento del riesgo de cometer Error del Tipo I al aumentar el número de contrastes. En la tabla 31 se muestran las diferencias entre grupos y su valor p asociado, condicionadas a cada Observación.

Grupo		Pre-Test		Post-Test		Re-Test	
J	K	J-K	Sig.	J-K	Sig.	J-K	Sig.
Presencial	Virtual	3,98	0,9077	7,19	0,1135	-1,45	1,0000
Presencial	Cuasi-Control	0,08	1,0000	10,02	0,0062	6,96	0,0479
Virtual	Cuasi-Control	-3,90	0,9905	2,83	1,0000	8,41	0,0431

Tabla 31. Resultados de las pruebas de Bonferroni entre los distintos grupos de enseñanza condicionados a cada momento temporal.

Como vemos, durante el Pre-Test no existían diferencias estadísticamente significativas ($p < 0,05$) entre los alumnos y alumnas de ninguna modalidad. En el Post-Test, se aprecia una diferencia estadísticamente significativa entre los participantes del grupo Presencial y el Cuasi-control. Es decir, podemos afirmar que en la medida recogida al finalizar el curso, el grupo Cuasi-control mostró un rendimiento menor en el test de conocimientos que el grupo Presencial, siendo ambos grupos estadísticamente similares al grupo Virtual. Sin embargo, en el Re-Test, es decir, en la medida de seguimiento, los grupos Presencial y Virtual no muestran diferencias estadísticamente significativas entre sí, siendo su valor de conocimientos estadísticamente superior en ambos casos al del grupo cuasi-control. Por lo tanto, podemos afirmar que aunque inicialmente todos los participantes presentaban unos conocimientos estadísticamente similares, se da una diferencia estadísticamente significativa entre los distintos grupos; esta diferencia es patente desde el momento de finalización del curso en los participantes del grupo presencia, siendo evidente en el grupo virtual en la medida de seguimiento.

6.2.2.1.3. Conclusión general

A la vista de estos resultados podemos concluir que al inicio del período formativo los tres grupos no mostraban diferencias relevantes entre sí, siendo sus

puntuaciones promedio estadísticamente equiparables. Durante el período formativo los dos grupos experimentales muestran una evolución por el aumento de su puntuación promedio, que resulta estadísticamente significativa en el grupo Presencial. Si bien la diferencia experimentada por el grupo Virtual no resulta estadísticamente significativa al comparar la puntuación entre el inicio y el fin del programa educativo, sí lo es al comparar la primera medición con la realizada como seguimiento. Durante estas tres mediciones, el grupo que no recibe el programa de formación no experimenta una mejoría significativa en su nivel de conocimientos sobre sexualidad.

6.2.2.2. Evolución de las Actitudes hacia la Sexualidad

Se han empleado 17 de los 20 ítems de la escala, todos ellos valorados de manera que una mayor puntuación promedio indique una actitud más favorable hacia la sexualidad. Para resumir las puntuaciones de los ítems se ha empleado la media de los mismos. Los otros tres ítems fueron eliminados por no presentar variabilidad ya que todos los participantes contestaban con la máxima puntuación.

6.2.2.2.1. Estimación de la fiabilidad y descripción

La consistencia interna de los ítems de la escala de Actitudes hacia la Sexualidad (EAS, en adelante) en los tres tiempos fue de 0,504, 540 y 0,636 para el Pre-Test, el Post-Test y el Re-Test respectivamente. Si bien la consistencia obtenida en los dos primeros momentos temporales de medición resulta pobre, la obtenida en el Re-Test es adecuada.

En la tabla 32 se pueden comprobar los resultados de las pruebas de ajuste a la distribución normal de Kolmogorov-Smirnov, en las que se ha encontrado que no existe evidencia de diferencias estadísticamente significativas con respecto a distribuciones normales teóricas ($p < 0,95$) en ninguno de los grupos ni momentos de medición.

		Conocimientos		
		Pre-Test	Post-Test	Re-Test
Presencial	Diferencia absoluta	0,075	0,107	0,172
	Z de Kolmogorov-Smirnov	0,528	0,751	1,176
	Sig. Asintótica bilateral	0,9431	0,6261	0,1257
Virtual	Diferencia absoluta	0,103	0,109	0,090
	Z de Kolmogorov-Smirnov	0,681	0,681	0,554
	Sig. Asintótica bilateral	0,7430	0,7419	0,9185
Control	Diferencia absoluta	0,126	0,133	0,263
	Z de Kolmogorov-Smirnov	0,784	0,514	0,644
	Sig. Asintótica bilateral	0,5704	0,9542	0,8008

Tabla 32. Resultados de las pruebas de Bondad de Ajuste de una muestra de Kolmogorov-Smirnov sobre la Actitud hacia la Sexualidad.

		Pre-test			Post-test			Re-test		
								Medi		
		Media	D.t.	N	Media	D.t.	N	a	D.t.	N
Grupo:	Presencia									
	I	4,07	0,30	50	4,16	0,34	49	4,18	0,38	47
	Virtual	3,98	0,28	44	4,05	0,32	39	4,08	0,27	38
Tipo de Enseñanza	Control	3,87	0,23	39	3,94	0,16	15	3,72	0,37	6

Tabla 33. Estadísticos descriptivos de la Actitud hacia la Sexualidad por grupo y momento de medición.

		Pre-test			Post-test			Re-test		
		Media	D.t.	N	Media	D.t.	N	Media	D.t.	N
Grupo:	Presencia									
	I	4,08	0,32	43	4,17	0,33	43	4,15	0,39	43
	Virtual	4,02	0,28	35	4,07	0,33	35	4,09	0,28	35
Tipo de Enseñanza	Control	3,88	0,40	3	4,03	0,20	3	3,87	0,40	3

Tabla 34. Estadísticos descriptivos de la Actitud hacia la Sexualidad por grupo y momento de medición en los participantes presentes en los tres momentos de medición.

En la Ilustración 26 puede verse una gráfica representativa de estos últimos resultados.

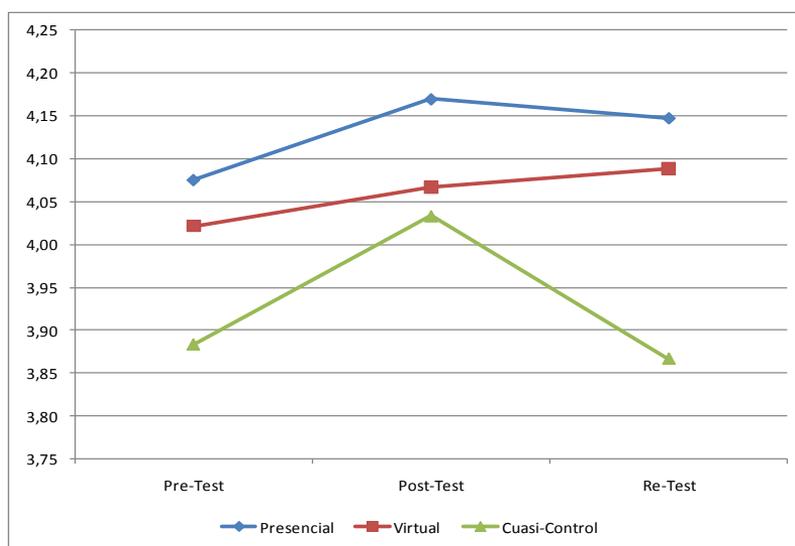


Ilustración 26. Evolución del promedio de Actitud hacia la Sexualidad en los tres grupos.

6.2.2.2. Pruebas de comparación

Aplicando un modelo de ANOVA mixto con las variables Grupos de tratamiento y Titulación como transversales y Momento de medición como variable de medidas repetidas, se obtiene un resultado estadísticamente no significativo en las interacciones entre Momento X Grupo ($F_{\text{Greenhouse-Geisser}}(3,4, 8,5) = 1,086, p = 0,362$), Grupo X Titulación ($(F(1, 72) = 0,195, p = 0,660)$) y Momento X Grupo X Titulación ($F_{\text{Greenhouse-Geisser}}(1,7, 122,4) = 3,167, p = 0,054$). Igualmente, los tres efectos principales resultan estadísticamente no significativos ($F_{\text{Greenhouse-Geisser}}$ para Momento ($1,7, 122,4) = 0,849, p = 0,430$; $F_{\text{Grupo}}(2, 72) = 1,001, p = 0,372$ y $F_{\text{Titulación}}(5, 72) = 0,880, p = 0,499$). Ahora bien, el efecto de interacción entre el Momento y la Titulación resulta estadísticamente significativo ($F_{\text{Greenhouse-Geisser}}(8,5, 122,4) = 2,131, p = 0,035$) por lo que existe una evolución estadísticamente diferente en al menos una de las titulaciones. Para conocer estas diferencias se pasó a contrastar los efectos simples de la medida repetida en cada titulación, es decir, se pasó a desglosar la evolución de la Actitud hacia la Sexualidad en cada una de las titulaciones. Para ello se emplearon pruebas a posteriori con el método de ajuste de la tasa de Error Tipo I de Bonferroni. En dichas pruebas se obtuvieron dos resultados estadísticamente significativos ($p < 0,05$). Por una parte, el grupo de alumnos y alumnas de Magisterio ($n=32$) aumenta su puntuación promedio en 0,116 desde el Pre-Test hasta el Post-test, siendo dicha evolución estadísticamente significativa ($p = 0,020$); por otra parte, el grupo de participantes de Filología ($n=18$) aumenta 0,156 puntos su promedio entre las mismas mediciones, resultando, asimismo, una mejoría estadísticamente significativa ($p = 0,016$). En la ilustración 27 se muestra una gráfica con la evolución experimentada en ambos grupos. Es necesario apreciar que el tamaño de las diferencias clasificado mediante el valor d de Cohen es de 0,4 en el primer caso y 0,5 en el segundo, pudiendo considerarse que son diferencias medianas.

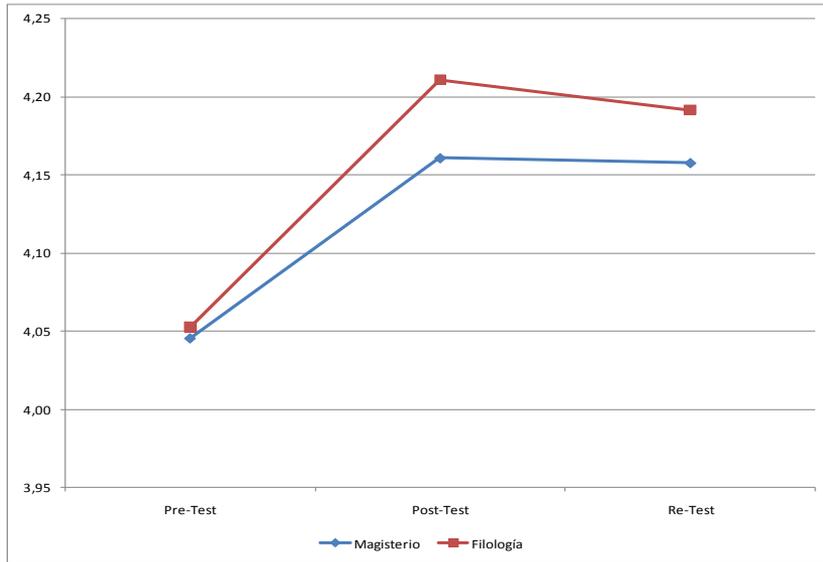


Ilustración 27. Evolución del promedio de Actitud hacia la Sexualidad en los participantes de Magisterio y Filología.

6.2.2.2.3. Conclusión general

El análisis de resultados permite afirmar que no contamos con evidencia de un cambio estadísticamente significativo en la actitud hacia la sexualidad vinculado a los grupos de tratamiento, si bien los participantes de Magisterio y Filología experimentan una mejoría mediana durante el curso.

6.2.2.3. Evolución de las Actitudes hacia la Educación Sexual

La escala está compuesta por 24 ítems tipo Likert que han sido promediados para obtener una puntuación única de resumen. En caso necesario se invirtió previamente la puntuación del ítem par que mayor puntuación en la escala indique una actitud más favorable hacia la educación sexual.

6.2.2.3.1 Estimación de la fiabilidad y descripción

La fiabilidad de la escala de Actitudes hacia la Educación Sexual (EAES, en adelante) en cada uno de los momentos de medición resultó ser de 0,722, 0,792 y 0,815 en Pre-Test, Post-Test y Re-test, respectivamente. Podemos, por lo tanto, considerar que la medición cuenta con una fiabilidad adecuada.

En la tabla 35 se muestran los resultados de las pruebas de ajuste a la distribución normal de Kolmogorov-Smirnov, que en todos los casos han resultado estadísticamente no significativas ($p > 0,05$). Podemos concluir gracias a ellas que nada se opone a aceptar que las distribuciones de los promedios de la EAES provienen de una población normal.

		Conocimientos		
		Pre-Test	Post-Test	Re-Test
Presencial	Diferencia absoluta	0,110	0,089	0,075
	Z de Kolmogorov-Smirnov	0,769	0,615	0,503
	Sig. Asintótica bilateral	0,5956	0,8442	0,9617
Virtual	Diferencia absoluta	0,115	0,181	0,069
	Z de Kolmogorov-Smirnov	0,739	1,101	0,424
	Sig. Asintótica bilateral	0,6451	0,1769	0,9939
Control	Diferencia absoluta	0,116	0,214	0,319
	Z de Kolmogorov-Smirnov	0,726	0,906	0,713
	Sig. Asintótica bilateral	0,6685	0,3845	0,6891

Tabla 35. Resultados de las pruebas de Bondad de Ajuste de una muestra de Kolmogorov-Smirnov sobre la Actitud hacia la Educación Sexual.

Los promedios por grupo y momento de medición se muestran en la tabla 36 para el total de la muestra y en la tabla 37 para los participantes que contestaron en los tres momentos de medición.

		Pre-test			Post-test			Re-test		
		Media	D.t.	N	Media	D.t.	N	Media	D.t.	N
Presencia										
Grupo:	I	4,02	0,31	49	4,28	0,36	48	4,23	0,38	45
Tipo de Enseñanza	Virtual	4,07	0,32	41	4,25	0,34	37	4,31	0,33	38
a	Control	4,05	0,28	39	4,09	0,28	18	3,94	0,40	5

Tabla 36. Estadísticos descriptivos de la Actitud hacia la Educación Sexual por grupo y momento de medición.

		Pre-test			Post-test			Re-test		
		Media	D.t.	N	Media	D.t.	N	Media	D.t.	N
Presencia										
Grupo:	I	4,06	0,31	40	4,27	0,36	40	4,21	0,36	40
Tipo de Enseñanza	Virtual	4,13	0,31	30	4,29	0,33	30	4,34	0,34	30
a	Control	4,26	0,48	3	4,17	0,33	3	4,15	0,39	3

Tabla 37. Estadísticos descriptivos de la Actitud hacia la Educación Sexual por grupo y momento de medición en los participantes presentes en los tres momentos de medición.

En la ilustración 28 se muestra una representación gráfica de la evolución experimentada en cada grupo de tratamiento.

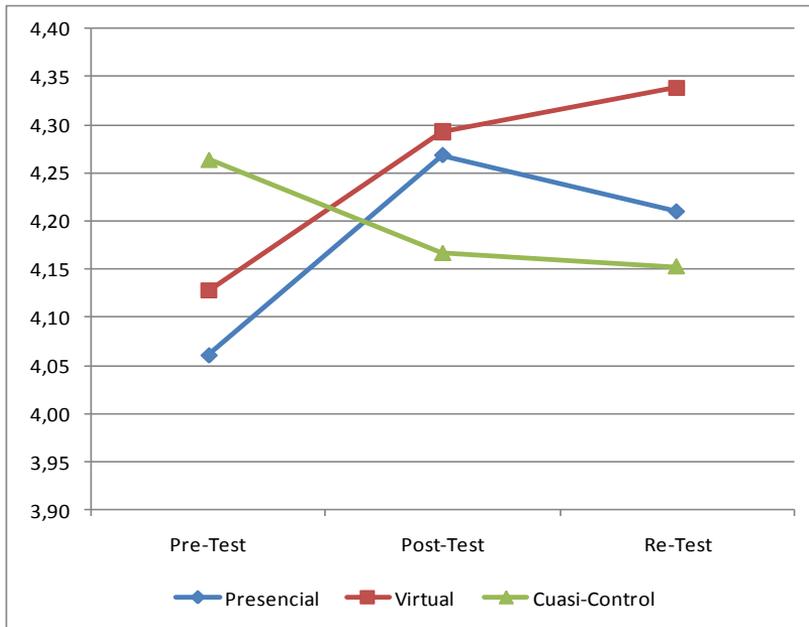


Ilustración 28. Evolución del promedio de Actitud hacia la Educación Sexual en los tres grupos.

6.2.2.3.2. Pruebas de comparación

En la tabla 38 podemos ver la distribución de participantes en los grupos de tratamiento. Como podemos ver sólo se combinan ambas variables en más de un nivel en el caso de Educación Social (8 personas en el grupo presencial y 2 en el cuasi control) y en Psicopedagogía (2 personas en presencial y 3 en virtual). Esto provoca que el número de casillas vacías impida el análisis de las interacciones Grupo X Titulación y Momento X Grupo X Titulación. Debido a ello se han aplicado dos modelos de ANOVA MIXTO. En ambos la variable longitudinal de medidas repetidas es el momento de medición; en el primero trataremos la variable Grupos como transversal, mientras que en el segundo el componente transversal será la Titulación de los participantes.

	Presencial	Virtual	Cuasi-Control
Magisterio	30		
Educación Social	8		2
Psicología		11	
Psicopedagogía	2	3	
Trabajo Social			1
Filología		16	
Humanidades			
Enfermería			

Tabla 38. Distribución de participantes según la Titulación en cada uno de los grupos de tratamiento.

En el modelo sobre la variable Grupos se obtiene significación estadística ($p < 0,05$) sobre el efecto principal del Momento de medición (F Esfericidad Asumida (2, 140) = 17,883, $p = 0,000$) y ausencia de significación estadística en el efecto principal de los Grupos (F (2, 70) = 0,529, $p = 0,592$) así como en el efecto de interacción Grupos x Momento (F Esfericidad Asumida (4, 140) = 1,580, $p = 0,183$). Esto permite concluir que existen diferencias entre los tres momentos de medición que no pueden ser explicadas por la pertenencia a los Grupos de Tratamiento, aunque debe tomarse con precaución dicha afirmación al contar sólo con tres participantes en el grupo cuasi-control. Para analizar cuáles son estas diferencias se emplearon contrastes a posteriori usando el método de ajuste de la tasa de Error Tipo I de Bonferroni, obteniendo en todos los casos resultados estadísticamente no significativos como puede verse en la tabla 39.

	Diferencia	Error Típico	Significación
Pre-Test vs Post-Test	-0,092	0,055	0,302
Post-Test vs Re-Test	0,009	0,066	1,000
Pre-Test vs Re-Test	-0,083	0,055	0,637

Tabla 39. Resultados de las comparaciones de Bonferroni entre los tres momentos temporales de medición.

Por lo tanto, no podemos concluir que existan diferencias entre los tres momentos de medición con estos datos.

En cuanto al modelo que incluye a la variable Titulación, cuenta igualmente con significación del momento de medición (F Esfericidad Asumida (2, 134) = 17,644, $p = 0,000$) y ausencia de significación del efecto de la Titulación ($F(5, 67) = 1,273, p = 0,286$) y de la interacción entre ambos (F Esfericidad Asumida (10, 134) = 1,036, $p = 0,416$). Al igual que en el caso anterior, se quiso corroborar la diferencia entre los distintos momentos de medición con la prueba conservadora de Bonferroni, encontrándose igualmente la ausencia de significación estadística en los contrastes realizados como se muestra en la tabla 40.

	Diferencia	Error Típico	Significación
Pre-Test vs Post-Test	-0,124	0,055	0,087
Post-Test vs Re-Test	0,049	0,053	1,000
Pre-Test vs Re-Test	-0,075	0,064	0,734

Tabla 40. Resultados de las comparaciones de Bonferroni entre los tres momentos temporales de medición.

Por lo tanto, no contamos con evidencia de diferencias relevantes entre dichos momentos de medición.

6.2.2.3.3. Conclusión general

A la vista de estos resultados no podemos considerar que la actitud hacia la educación en sexualidad haya evolucionado entre los tres momentos de medición, así como tampoco contamos con evidencia de diferencias asociadas a los Grupos Experimentales ni a la titulación de los participantes.

6.2.2.4. Evolución de la Actitud hacia la Violencia de Género

La medición de la Actitud hacia la Violencia de Género (AVG, en adelante) se realizó a partir de tres ítems tipo Likert con valores de 1 (Totalmente en desacuerdo), 2 (En desacuerdo), 3 (Ni de acuerdo ni en desacuerdo), 4 (De acuerdo) y 5 (Totalmente de acuerdo). La redacción de los ítems era *“Las mujeres deben ser protegidas por la ley si los maridos las golpean”*, *“Si una mujer es golpeada por su marido, debería divorciarse/separarse de él inmediatamente”* y *“Si oigo que una mujer está siendo atacada por su pareja, debería de llamar a la policía”*. Por lo tanto, una puntuación más elevada en la suma de AVG indica una mejor actitud hacia la erradicación de la violencia de género.

6.2.2.4.1. Estimación de la fiabilidad y descripción

La fiabilidad de la escala en los tres momentos de medición estimada mediante el coeficiente Alfa de Cronbach de consistencia interna resultó ser de 0,508, 0,514 y 0,779, resultando pobre en los dos primeros tiempos y adecuada en el tercero.

En cuanto los descriptivos de la AVG por grupo y momento de medición, se muestran en la tabla 41, así como los mismos descriptivos para los participantes que cumplimentaron las tres mediciones, que se muestran en la tabla 42.

		Pre-test			Post-test			Re-test		
								Medi		
		Media	D.t.	N	Media	D.t.	N	a	D.t.	N
Grupo:	Presencia									
	I	4,67	0,40	49	4,76	0,34	49	4,62	0,64	47
	Tipo de Enseñanza									
	Virtual	4,61	0,47	44	4,62	0,40	40	4,73	0,39	40
	Control	4,48	0,57	41	4,60	0,48	19	4,56	0,50	6

Tabla 41. Estadísticos descriptivos de la Actitud hacia la Violencia de Género por grupo y momento de medición.

		Pre-test			Post-test			Re-test		
								Medi		
		Media	D.t.	N	Media	D.t.	N	a	D.t.	N
Grupo:	Presencia									
	I	4,68	0,40	42	4,75	0,35	42	4,60	0,67	42
	Tipo de Enseñanza									
	Virtual	4,63	0,48	37	4,62	0,41	37	4,73	0,41	37
	Control	4,42	0,79	4	4,67	0,47	4	4,58	0,50	4

Tabla 42. Estadísticos descriptivos de la Actitud hacia la Violencia de Género por grupo y momento de medición en los participantes presentes en los tres momentos de medición.

En la ilustración 29 puede verse un gráfico de la evolución de esta puntuación en los tres grupos que se emplearon en el estudio.

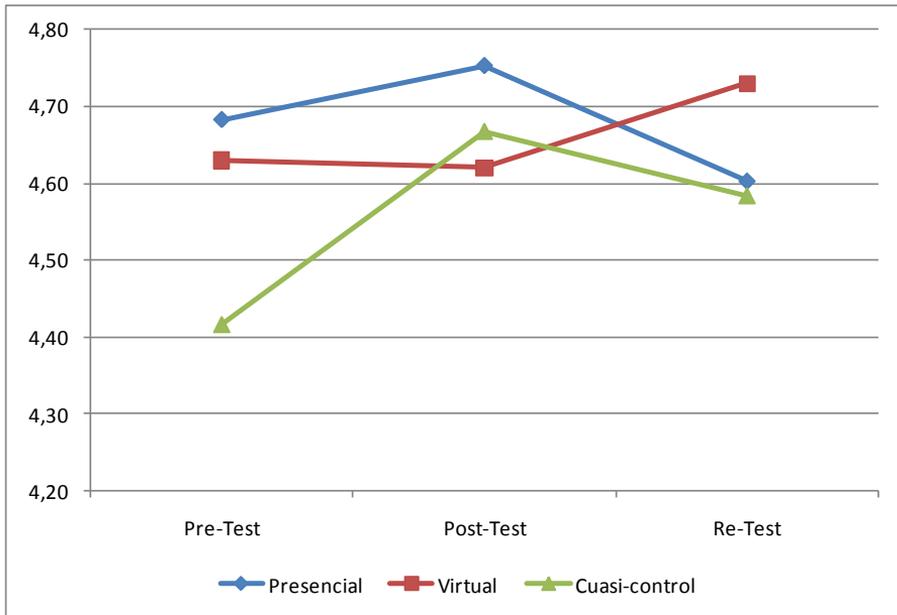


Ilustración 29. Evolución de la actitud hacia la violencia de género en los tres grupos.

Como podemos observar en tabla 43, no podemos asumir la normalidad de las distribuciones de esta variable en las distintas observaciones (salvo en las referentes al grupo control, que cuenta con sólo cuatro efectivos válidos) por lo que se realizará un análisis mediante pruebas no paramétricas.

		Pre-Test	Post-Test	Re-Test
Presencial	Diferencia absoluta	0,312	0,309	0,276
	Z de Kolmogorov-Smirnov	2,024	2,004	1,790
	Sig. Asintótica bilateral	0,0006	0,0006	0,0033
Virtual	Diferencia absoluta	0,318	0,228	0,368
	Z de Kolmogorov-Smirnov	1,936	1,385	2,240
	Sig. Asintótica bilateral	0,0011	0,0432	0,0001
Control	Diferencia absoluta	0,271	0,260	0,298
	Z de Kolmogorov-Smirnov	0,541	0,520	0,595
	Sig. Asintótica bilateral	0,9315	0,9493	0,8704

Tabla 43. Resultados de las pruebas de Bondad de Ajuste de una muestra de Kolmogorov-Smirnov sobre la Actitud hacia la Violencia de Género.

6.2.2.4.2. Pruebas de comparación

En primer lugar se contrastó si la variable perturbadora Titulación del participante mantenía algún tipo de asociación con la AVG, para descartar el enmascaramiento del efecto de esta variable en las posibles conclusiones sobre las diferencias entre los tres grupos del diseño. Se empleó la prueba no paramétrica H de Kruskal-Wallis para analizar las diferencias entre las distintas titulaciones en cada una de las tres mediciones. Los resultados descriptivos (promedio de rangos) se muestran en la tabla 44.

Titulación	N	Pre-Test	Post-Test	Re-Test
Magisterio	31	43,29	45,40	41,55
Educación Social	10	39,35	47,75	41,40
Psicología	14	32,89	30,32	40,86
Psicopedagogía	6	48,17	47,75	43,08
Trabajo Social	2	61,50	35,50	39,50
Filología	20	43,90	40,95	43,73
Total	83			

Tabla 44. Promedio de rangos de Actitud hacia la Violencia de Género por titulación en cada una de las tres mediciones.

Los resultados de la prueba H de Kruskal-Wallis muestran que no existen diferencias estadísticamente significativas en ninguno de los tres momentos temporales; en la tabla 45 pueden verse los estadísticos de las comparaciones así como su nivel de significación asociado.

	Pre-Test	Post-Test	Re-Test
χ^2	4,782	5,780	0,231
gl	5	5	5
Sig. asintót.	0,4430	0,3282	0,9987

Tabla 45. Resultados de las pruebas H de Kruskal-Wallis sobre los rangos promedio de Actitud hacia la Violencia de Género entre las distintas titulaciones en las tres mediciones.

Por lo tanto podemos concluir que no existe evidencia de diferencias estadísticamente significativas entre las distintas titulaciones en cuanto a la Actitud hacia la Violencia de Género en ninguno de los tres momentos de medición.

Asimismo, se contrastó por separado la evolución de las puntuaciones de AVG en cada titulación. En este caso se empleó la prueba no paramétrica de contraste entre k grupos relacionados F de Friedman, condicionando su aplicación a la titulación de los participantes. En la tabla 46 se muestran los promedios de rangos por titulación en cada momento temporal.

	N	Pre-Test	Post-Test	Re-Test
Magisterio	31	1,95	2,08	1,97
Educación Social	10	1,80	2,20	2,00
Psicología	14	1,75	1,79	2,46
Psicopedagogía	6	1,92	2,17	1,92
Trabajo Social	2	2,50	1,50	2,00
Filología	20	2,00	1,93	2,08

Tabla 46. Promedio de rangos de Actitud hacia la Violencia de Género por titulación en cada una de las tres mediciones.

En la tabla 47 se muestran los resultados estadísticos de los contrastes F de Friedman entre las tres mediciones en cada titulación. Como puede verse, sólo en la titulación de Psicología se han encontrado diferencias estadísticamente significativas ($p < 0,05$) entre las tres mediciones.

	N	χ^2	gl	Sig. asintót.
Magisterio	31	0,704	2	0,7034
Educación Social	10	1,280	2	0,5273
Psicología	14	7,937	2	0,0189
Psicopedagogía	6	0,545	2	0,7613
Trabajo Social	2	2,000	2	0,3679
Filología	20	0,474	2	0,7891

Tabla 47. Resultados de las pruebas F de Friedman sobre los rangos promedio de Actitud hacia la Violencia de Género entre las distintas mediciones en cada titulación.

Para conocer cuál o cuáles de estas mediciones resultan estadísticamente diferentes del resto en la titulación de Psicología, se pasó a contrastar la diferencia entre el Pre-Test y el Post-Test y entre el Post-Test y el Re-Test, mediante la prueba T de Wilcoxon de rangos en dos grupos relacionados. Se encontró una diferencia estadísticamente no significativa entre la medición Pre-Test y la Post-Test en la AVG ($Z = -0,256$, $p = 0,798$) siendo estadísticamente significativa la diferencia entre el Post-Test y el Re-Test ($Z = -2,456$, $p = 0,014$). En la ilustración 30 se muestra un gráfico de la evolución experimentada en los alumnos y alumnas de Psicología en cuanto a Actitudes hacia la Violencia de Género. Sobre esta titulación podemos concluir gracias a estos resultados que no contamos con evidencia de un cambio en la actitud hacia la violencia de género durante el período comprendido en el curso, pero si de una mejoría en dicha actitud tras la finalización del mismo.

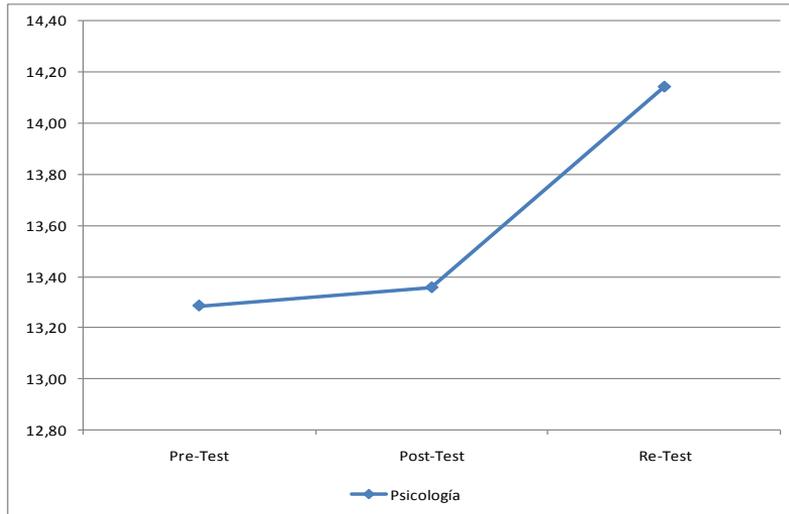


Ilustración 30. Evolución de la puntuación en Actitudes hacia la Violencia de Género en la titulación de Psicología.

Se pasó a comprobar, por lo tanto, cuáles son las diferencias entre los grupos experimentales y si éstas eran estadísticamente significativas. Al igual que se hizo con las diferencias asociadas a la titulación, se comprobó en primer lugar si había diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones en AVG de los tres grupos en cada uno de los momentos de medición (diferencias transversales entre los grupos), comprobando en segundo lugar la evolución en cada uno de los grupos (diferencias longitudinales dentro de cada grupo).

En cuanto a las diferencias transversales, se aplicó la prueba H de Kruskal-Wallis. En la tabla 48 se muestran los estadísticos descriptivos de las comparaciones y en la tabla 49 los resultados de las mismas. Como puede comprobarse, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los tres grupos en cuanto a la Actitud hacia la Violencia de Género ($p > 0,05$) en ninguno de los tres momentos de medición. Por lo tanto, nada se opone a afirmar que las puntuaciones en Actitud hacia la Violencia de Género resultaron independientes de los grupos experimentales en cada uno de los tres momentos de medición.

	N	Pre-Test	Post-Test	Re-Test
Presencial	42	42,79	45,64	40,77
Virtual	37	41,72	37,91	43,92
Cuasi-Control	4	36,38	41,63	37,13
Total	83			

Tabla 48. Rangos promedio de la Actitud hacia la Violencia de Género en cada grupo en los tres momentos de medición.

	Pre-Test	Post-Test	Re-Test
χ^2	0,317	2,345	0,635
gl	2	2	2
Sig. asintót.	0,8533	0,3095	0,7281

Tabla 49. Resultados de la prueba H de Kruskal-Wallis sobre las diferencias en Actitud hacia la Violencia de Género entre los tres grupos experimentales.

Para las comparaciones longitudinales se empleó la prueba F de Friedman para k grupos relacionados, condicionándola a los grupos experimentales. Los rangos promedio de cada grupo en experimental en cada una de las tres mediciones se muestran en la tabla 50, pudiendo verse los resultados obtenidos en la tabla 51. Las diferencias obtenidas han resultado estadísticamente no significativas en todos los casos ($p < 0,95$). En el caso del grupo Virtual se obtienen diferencias de significación marginal, siendo éste el grupo que contiene a mayor número de participantes de Psicología (en total, 13 de los 14 que completan las tres mediciones).

	Pre-Test	Post-Test	Re-Test
Presencial	1,93	2,11	1,96
Virtual	1,93	1,85	2,22
Cuasi-Control	1,75	2,25	2,00

Tabla 50. Rangos promedio de la Actitud hacia la Violencia de Género en cada grupo en los tres momentos de medición.

	Presencial	Virtual	Cuasi-Control
N	42	37	4
Chi-cuadrado	1,537	5,432	1,000
gl	2	2	2
Sig. asintót.	0,4638	0,0661	0,6065

Tabla 51. Resultados de la prueba H de Kruskal-Wallis sobre las diferencias en Actitud hacia la Violencia de Género entre los tres grupos experimentales.

6.2.2.4.3. Conclusión general

Por lo tanto, podemos concluir que no existen diferencias relevantes entre los tres grupos en ninguno de los momentos temporales y que, si bien existen diferencias marginales en el grupo virtual entre los tres momentos temporales éstas pueden ser atribuidas a la mayor presencia de participantes de la titulación de Psicología.

6.2.2.5. Evolución de la Actitud hacia las Relaciones Sentimentales Interculturales

La medición de la Actitud hacia las Relaciones Sentimentales Interculturales (ARSI, en adelante) se hizo gracias a tres ítems tipo Likert con valores de 1 (Totalmente en desacuerdo), 2 (En desacuerdo), 3 (Ni de acuerdo ni en desacuerdo), 4 (De acuerdo) y 5 (Totalmente de acuerdo). La redacción de los ítems era *“Las personas que mantienen relaciones sexuales con personas de otra cultura, raza o etnia lo hacen por lo exótico y diferente de estas relaciones”*, *“Las personas que mantiene relaciones sentimentales duraderas con personas de otra cultura, raza o etnia lo hacen porque no encuentran personas de su cultura, raza o etnia con quien mantener relaciones sentimentales”* y *“Las relaciones sentimentales con personas de otra cultura, raza o etnia no suelen ser duraderas ya que las diferencias socioculturales son difíciles de salvar”*. Por lo tanto, una puntuación más elevada en la suma de ARSI indica una mejor actitud favorable al mantenimiento de relaciones sentimentales de manera independiente a la etnia, raza o cultura de las personas.

6.2.2.5.1. Estimación de la fiabilidad y descripción

La fiabilidad obtenida por la escala en cada momento de medición, estimada mediante el coeficiente Alfa de Cronbach fue de 0,623, 0,664 y 0,730 para el Pre-Test, el Post-Test y el Re-Test. Estos valores son considerados adecuados.

		Pre-test			Post-test			Re-test		
		Medi								
		Media	D.t.	N	Media	D.t.	N	a	D.t.	N
Grupo:	Presencia									
	I	4,01	0,69	50	4,24	0,63	49	4,24	0,69	49
	Tipo de Enseñanza	Virtual	4,11	0,54	44	4,24	0,60	40	4,54	0,50
a	Control	4,21	0,57	41	4,14	0,59	19	4,28	0,49	6

Tabla 52. Estadísticos descriptivos de la Actitud hacia las Relaciones Sentimentales Interculturales por grupo y momento de medición.

		Pre-test			Post-test			Re-test		
		Medi								
		Media	D.t.	N	Media	D.t.	N	a	D.t.	N
Grupo:	Presencia									
	I	4,05	0,67	45	4,24	0,62	45	4,24	0,68	45
	Tipo de Enseñanza	Virtual	4,17	0,51	38	4,27	0,60	38	4,55	0,51
a	Control	4,75	0,32	4	4,42	0,57	4	4,50	0,43	4

Estadísticos descriptivos de la Actitud hacia las Relaciones Sentimentales Interculturales por grupo y momento de medición en los participantes presentes en los tres momentos de medición.

Tabla 53. Estadísticos descriptivos de la Actitud hacia las Relaciones Sentimentales Interculturales por grupo y momento de medición en los participantes presentes en los tres momentos de medición.

En la ilustración 31 se muestra un gráfico representativo de la evolución de la puntuación en los grupos experimentales.

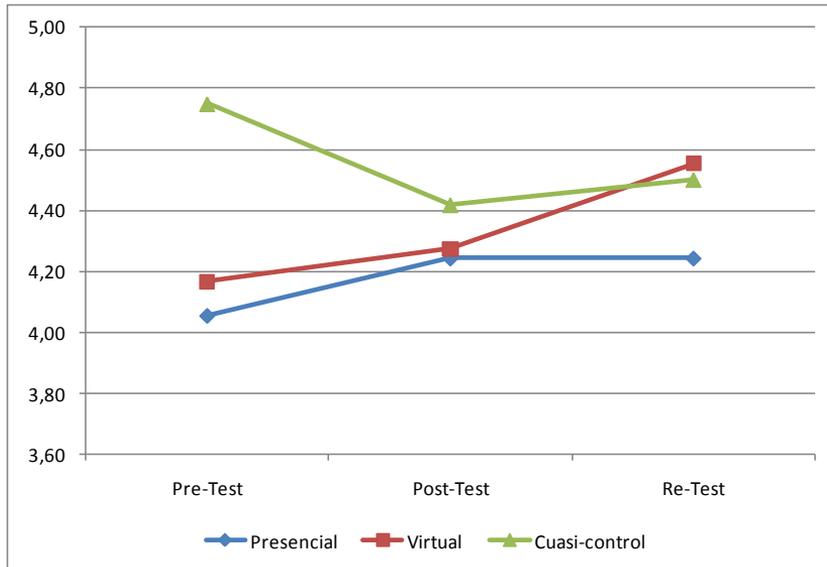


Ilustración 31. Evolución de la actitud hacia las relaciones sentimentales interétnicas en los tres grupos.

Como podemos observar en tabla 54, puede asumirse que todas las mediciones siguen una distribución normal ($p > 0,05$) excepto en el caso del grupo Virtual en la medición Re-Test ($p < 0,01$). Al no satisfacerse el requisito sólo en una medida, y teniéndose en cuenta que el supuesto de normalidad es el más flexible de todos los supuestos estadísticos de la prueba F, teniendo poca incidencia sobre el mismo (Balluerka y Vergara, 2002, página 46), se aplicó la prueba de ANOVA, que sería corregida en caso de obtener un resultado significativo relacionado con los grupos experimentales.

		Pre-Test	Post-Test	Re-Test
Presencial	Diferencia absoluta	0,176	0,157	0,179
	Z de Kolmogorov-Smirnov	1,181	1,052	1,203
	Sig. Asintótica bilateral	0,1229	0,2179	0,1105
Virtual	Diferencia absoluta	0,155	0,164	0,310
	Z de Kolmogorov-Smirnov	0,957	1,012	1,910
	Sig. Asintótica bilateral	0,3193	0,2575	0,0014
Control	Diferencia absoluta	0,283	0,192	0,151
	Z de Kolmogorov-Smirnov	0,567	0,384	0,301
	Sig. Asintótica bilateral	0,9052	0,9985	1,0000

Tabla 54. Resultados de las pruebas de Bondad de Ajuste de una muestra de Kolmogorov-Smirnov sobre la Actitud hacia las Relaciones Sentimentales Interétnicas.

6.2.2.5.2. Pruebas de comparación

El modelo aplicado fue el Mixto o de Medidas Parcialmente Repetidas, contando con dos variables de naturaleza transversal (grupos experimentales y titulación de los participantes) y una de naturaleza longitudinal (medidas o momentos de medición).

Una vez comprobado el resto de requisitos de aplicación, se obtuvo un resultado estadísticamente no significativo en la interacción de segundo orden Medidas x Grupos x Titulación (F Esfericidad Asumida (4, 154) = 1,864, p = 0,120), por lo que pueden interpretarse los resultados obtenidos en las interacciones de primer orden. Entre ellas, las que implican a los grupos experimentales resultaron estadísticamente no significativas (F Esfericidad

Asumida en Medición X Grupos ($4, 154$) = $1,187$, $p = 0,319$; F Grupo X Titulación ($2, 77$) = $2,471$, $p = 0,091$), por lo que puede concluirse sobre el efecto principal de los grupos de forma incondicionada. Dicho efecto principal resultó, asimismo, estadísticamente no significativo (F Grupos ($2, 77$) = $1,562$, $p = 0,216$), por lo que no existen diferencias en la actitud hacia las relaciones sentimentales interétnicas asociadas a los grupos de tratamiento.

Por otra parte, la interacción Medición X Titulación resulta estadísticamente significativa (F Esfericidad Asumida ($10, 154$) = $2,220$, $p = 0,019$), lo que implica que las conclusiones sobre la titulación están condicionadas al momento de medición y viceversa, es decir, hay una evolución de la puntuación diferente en al menos una de las titulaciones. Para comprobar cómo evoluciona la puntuación de la escala en las distintas titulaciones se aplicaron pruebas de contraste por pares a posteriori con la corrección de Bonferroni. En primer lugar se contrastó la diferencia entre las distintas titulaciones en cada una de las mediciones por separado, obteniendo resultados estadísticamente no significativos en todos los casos ya que las diferencias absolutas entre las titulaciones oscilaban entre 0,00 en el menor de los casos y 2,14 en el resultado más dispar. Posteriormente se comprobó la diferencia entre las distintas medidas en cada una de las titulaciones, obteniéndose un resultado estadísticamente significativo sólo en la comparación entre el Pre-Test y el Re-Test de la titulación de Filología (significación = $0,003$) contando con una diferencia de 1,40 puntos (con error típico de 0,409) por su mayor puntuación en el Re-Test. En la ilustración 32 puede verse un gráfico de esta evolución, que ha resultado estadísticamente significativa.

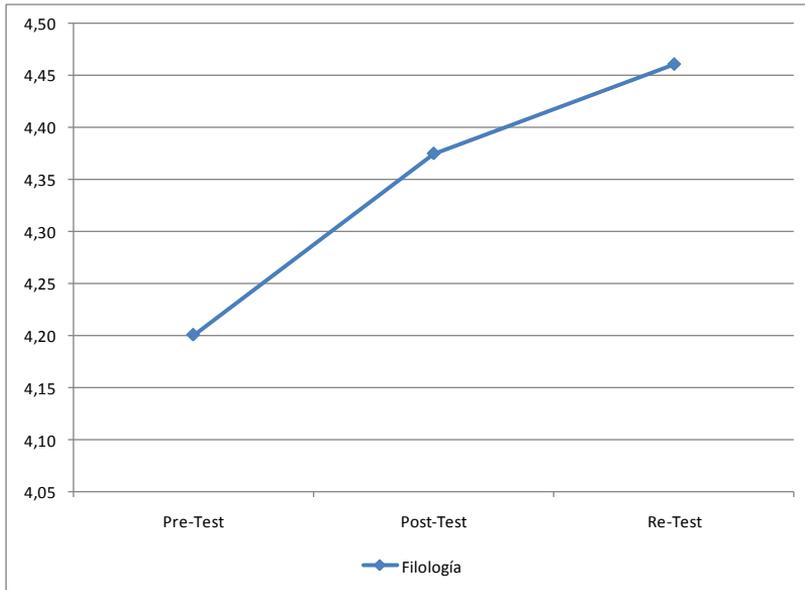


Ilustración 32. Evolución de la puntuación en Actitud hacia las Relaciones Sentimentales Interétnicas en los participantes de Filología.

6.2.2.5.3. Conclusión general

A la vista de estos resultados podemos concluir que en cuanto a la actitud hacia el mantenimiento de relaciones sentimentales entre personas de distinta raza, etnia o cultura, los participantes no han mostrado diferencias entre sí por su pertenencia a uno u otro grupo del diseño ni por cursar distintas titulaciones. La evolución de la puntuación sólo resulta estadísticamente significativa en el caso de la titulación de filología, siendo no significativa tanto en los distintos grupos experimentales como en el resto de titulaciones.

6.2.2.6. Evolución de la Autoestima

La medición de la autoestima se basó en la Escala de Autoestima de Rosenberg (Rosenberg, 1965). Está compuesta por 10 ítems tipo Likert, graduados de 1 a 5. Cinco de los ítems tienen polos positivos (como, por ejemplo, “Estoy convencido de que tengo buenas cualidades”; ver Anexo XX para el resto de ítems) estando valoradas las respuestas como 1 (*Totalmente en desacuerdo*), 2 (*En desacuerdo*), 3 (*Ni de acuerdo ni en desacuerdo*), 4 (*De acuerdo*) y 5 (*Totalmente de acuerdo*). Los otros cinco ítems tienen enunciados con polo negativo (como, por ejemplo, “En general, me inclino a pensar que soy un fracasado/a”, ver el Anexo XX para el resto de ítems) valorándose las respuestas de manera inversa: 1 (*Totalmente de acuerdo*), 2 (*De acuerdo*), 3 (*Ni de acuerdo ni en desacuerdo*), 4 (*En desacuerdo*) y 5 (*Totalmente en desacuerdo*). De esta manera, un mayor promedio puntos de los ítems indica una mejor autoestima y un menor promedio de puntos una autoestima más baja.

6.2.2.6.1. Estimación de la fiabilidad y descripción

La fiabilidad estimada de la escala a través del coeficiente alfa de Cronbach ha obtenido valores de 0,812, 0,858 y 0,821 para las mediciones Pre-Test, Post-Test y Re-Test, respectivamente, por lo que cuenta con una muy alta fiabilidad, siendo por lo tanto una puntuación muy consistente.

Los valores de los estadísticos media y desviación típica del promedio de puntos en la escala se muestran en la tabla 55 para toda la muestra y en la tabla 56 para las personas que cumplimentaron las tres mediciones.

		Pre-test			Post-test			Re-test		
								Medi		
		Media	D.t.	N	Media	D.t.	N	a	D.t.	N
Grupo: Tipo de Enseñanz a	Presencia			5						
	I	3,98	0,59	1	4,17	0,69	49	4,07	0,66	49
	Virtual	3,73	0,73	4	3,83	0,66	39	3,81	0,62	41
	Control	3,99	0,55	2	3,94	0,61	19	4,23	0,49	6

Tabla 55. Estadísticos descriptivos de la Autoestima por grupo y momento de medición.

		Pre-test			Post-test			Re-test		
								Medi		
		Media	D.t.	N	Media	D.t.	N	a	D.t.	N
Grupo: Tipo de Enseñanz a	Presencia			4						
	I	4,00	0,62	6	4,14	0,69	46	4,06	0,67	46
	Virtual	3,84	0,68	3	3,84	0,67	37	3,88	0,61	37
	Control	4,33	0,69	4	4,38	0,58	4	4,30	0,62	4

Tabla 56. Estadísticos descriptivos de la Autoestima por grupo y momento de medición en los participantes que cumplimentaron los tres cuestionarios.

En la tabla 57 se muestran los resultados de la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov sobre las puntuaciones promedio de Autoestima. Como

puede comprobarse, en todos los casos puede asumirse que las distribuciones de puntuaciones siguen una Ley Normal de probabilidad ($p > 0,05$).

		Conocimientos		
		Pre-Test	Post-Test	Re-Test
Presencial	Diferencia absoluta	0,154	0,107	0,123
	Z de Kolmogorov-Smirnov	1,041	0,726	0,833
	Sig. Asintótica bilateral	0,2282	0,6681	0,4914
Virtual	Diferencia absoluta	0,161	0,133	0,155
	Z de Kolmogorov-Smirnov	0,978	0,812	0,941
	Sig. Asintótica bilateral	0,2945	0,5253	0,3388
Control	Diferencia absoluta	0,349	0,267	0,314
	Z de Kolmogorov-Smirnov	0,699	0,534	0,628
	Sig. Asintótica bilateral	0,7131	0,9376	0,8255

Tabla 57. Resultados de las pruebas de Bondad de Ajuste de una muestra de Kolmogorov-Smirnov sobre el promedio de Autoestima.

6.2.2.6.2. Pruebas de comparación

Al interpretar las puntuaciones de los participantes desde un Modelo Mixto de ANOVA (empleando la suma de cuadrados Tipo IV), teniendo como variables entre-sujetos al Grupo de Enseñanza (con estatus de Variable Independiente) y a la Titulación de procedencia (con estatus de Variable Extraña anidada y controlada estadísticamente) y como variable intra-sujetos a los tres momentos de medición, se encontró que ninguno de los efectos principales de estas variables, al igual que todas las interacciones de primer y segundo orden

posibles resultó estadísticamente significativa ($p > 0,05$). En la tabla 58 pueden consultarse los distintos valores F y su significación asociada.

	gl numerador	gl denominador	F	Significación
Tiempo de medición	2	154	0,038	0,9627
Grupo de enseñanza	2	77	0,808	0,4495
Titulación	5	77	1,061	0,3886
Tiempo * Grupo	4	154	1,248	0,2930
Tiempo * Titulación	10	154	1,150	0,3290
Grupo * Titulación	2	77	1,536	0,2218
Tiempo * Grupo * Titulación	4	154	0,760	0,5528

Tabla 58. Resultados de las pruebas F de efectos intra-sujetos y entre-sujetos sobre la Autoestima.

6.2.2.6.3. Conclusión general

A la vista de estos resultados no existe evidencia estadísticamente significativa de la existencia de efecto de los Grupos de Enseñanza sobre la Autoestima. Asimismo, tampoco puede afirmarse que dicha puntuación haya evolucionado con el tiempo. Finalmente, los participantes de las distintas titulaciones muestran resultados de Autoestima que no difieren de manera estadísticamente significativa entre sí.

Capítulo 7: Discusión, limitaciones y conclusiones

7.1. Discusión

Debido a las características de la investigación se ha analizado la influencia conjunta de la titulación de los participantes y de los grupos de tratamiento considerados (tres en total: dos experimentales –formación presencial y formación virtual- y uno de cuasi-control). Es preciso recordar que el método de contraste de hipótesis resta la influencia de la que se considera variable perturbadora desde el modelo interpretativo. De esta forma, las conclusiones que se emiten sobre el proceso formativo son independientes de la influencia de la titulación.

Se mantenían las siguientes hipótesis generales:

- A. Los instrumentos empleados mostrarán índices psicométricos adecuados
- B. La evolución de los contenidos evaluados estará asociada a la formación específica, por lo que se encontrará una mejoría de las puntuaciones en los grupos con formación, no encontrándose diferencias estadísticamente significativas entre ellos. Por otra parte, en el grupo cuadi-control, los cambios en la puntuación serán estadísticamente no significativos, al no contar con formación específica durante este tiempo
- C. Los grupos empleados mostrarán diferencias estadísticamente no significativas en la medición inicial (Pre-test), mientras que en las restantes mediciones los grupos experimentales tendrán mejores puntuaciones que el grupo cuasi-experimental, debido a la formación recibida.

Dichas hipótesis se han especificado para cada una de las variables; puede consultarse el texto de cada hipótesis específica en el apartado correspondiente.

Sobre la hipótesis general A, cabe decir que todos los instrumentos empleados han mostrado valores del coeficiente Alfa de Cronbach, que analiza la fiabilidad entendida como consistencia interna de la escala, que pueden ser considerados adecuados, excepto para la Actitud hacia la Violencia de Género

en las dos primeras mediciones, que resultaron pobres. Podemos decir que en general la medición ha resultado fiable, siendo por lo tanto instrumentos adecuados que permitirán un análisis preciso de las hipótesis mantenidas. Excede de las pretensiones de esta obra el análisis psicométrico de la escala de Actitud hacia la Violencia de Género, siendo recomendable un análisis de sus contenidos y enunciados que permita detectar ítems con redacciones mejorables para posibilitar una mayor precisión en la medida de esta variable.

La hipótesis general B trata sobre la evolución de las puntuaciones, planteando que ésta estará influida por la enseñanza recibida en sexualidad y no por la titulación inicial de las personas. Sobre la misma se ha obtenido evidencia favorable que permite el mantenimiento de dicha hipótesis en el caso de la variable Conocimientos en Sexualidad, mientras que en el resto de variables la evidencia obtenida se muestra desfavorable al mantenimiento de la misma. Asimismo, sobre la hipótesis general C, planteada sobre las diferencias transversales en cada uno de los momentos de medición, se ha encontrado evidencia favorable en el caso de la variable Conocimientos en Sexualidad y desfavorable para el resto de conceptos medidos. Pasamos a analizar cada uno de los resultados a continuación.

Se han encontrado evidencias estadísticamente significativas de una mejoría en los conocimientos sobre sexualidad en los participantes que formaban parte de ambos grupos experimentales, es decir, de quienes siguieron el proceso formativo. Antes de comenzar el período formativo, dichos grupos contaban con conocimientos en sexualidad equiparables entre sí y similares estadísticamente al grupo que no recibe formación. Pero durante el período de formación, tanto el grupo presencial como el virtual experimentan un aumento de sus conocimientos, relevante a niveles estadísticos en el grupo de enseñanza presencial y marginales en el grupo de enseñanza virtual. Este aumento hace que al finalizar el curso los participantes de la modalidad presencial se distancien significativamente de los participantes que no realizan el curso, siendo evidente también esta diferencia en la medida de seguimiento en los participantes que

realizaron el curso virtual. Durante este período de tiempo, el grupo que no recibe formación no mejora sus conocimientos. En cuanto al nivel de conocimientos, no se han encontrado diferencias relevantes entre los participantes de las distintas titulaciones. Este hecho (la ausencia de influencia relevante de la titulación y la ausencia de evolución significativa en el grupo cuasi-control) permite descartar hipótesis rivales como la posible influencia de fuentes no contempladas en la investigación a la que puede estar expuesta la muestra. Asimismo, podemos descartar que la mejora de los conocimientos se dé por la influencia de otros cursos que estén realizando asociados a las titulaciones que cursan los participantes.

Cabe plantearse el motivo de que el grupo virtual no alcance una diferencia estadísticamente significativa entre el principio y el final del curso tal como ocurre en el grupo control. Este hecho puede ser debido a las especiales características de la formación virtual, donde el participante puede elegir cuándo acceder a los contenidos del curso, que siguieron disponibles durante el resto del curso académico.

En cuanto a las actitudes, tanto hacia la sexualidad como a su educación, no se ha encontrado un cambio estadísticamente significativo en la actitud hacia la sexualidad debido al tratamiento, si bien los participantes de Magisterio y Filología experimentan una mejoría mediana durante el curso en su actitud hacia la sexualidad. Para interpretar estos resultados hay que tener en cuenta que los participantes eran voluntarios que eligieron libremente formarse en sexualidad y su educación, por lo que el alto nivel inicial de actitud favorable hacia las mismas puede provocar un efecto *techo*. Así lo muestran los altos promedios obtenidos en el Pre-test en las escalas de actitud hacia la sexualidad (de 4,1 en el grupo Presencial, 4,0 en el grupo Virtual y 3,9 en el grupo Cuasi-control), actitud hacia la educación en sexualidad (de 4,1 en el grupo Presencial y el Virtual, y de 4,3 en el grupo Cuasi-control), actitud hacia la violencia de género (de 4,7 en el grupo Presencial, 4,6 en el grupo Virtual y 4,4 en el grupo Cuasi-control) y actitud hacia las relaciones sentimentales interétnicas (de 4,1 en el

grupo Presencial, 4,2 en el grupo Virtual y 4,8 en el grupo Cuasi-control). Estos valores elevados y estadísticamente similares en todos los grupos y medidas indican la existencia de dicho efecto: se han obtenido medidas especialmente altas en variables que debían aumentar con el tratamiento, fenómeno que provoca que el tratamiento aparente ser ineficaz. Sería preciso conocer la efectividad de programa educativo en el cambio de las actitudes de personas que no estén, inicialmente, tan motivadas hacia la temática (por ejemplo, en cursos obligatorios en muestras de la ESO o similares) o plantear otro método de investigación para su comprobación (por ejemplo, un diseño Ex Post Facto prospectivo de discontinuidad en la regresión entre grupos extremos en su actitud). Por este motivo se hace aconsejable no interpretar los resultados obtenidos en estas medidas, ya que podría incurrirse en un Error del Tipo II, considerando ineficaz a un tratamiento que puede ser eficaz.

Por último, la Autoestima no ha mostrado diferencias estadísticamente significativas entre los grupos ni entre las titulaciones, por lo que no podemos afirmar que el programa educativo sea eficaz para fomentar la misma.

7.2. Limitaciones y líneas futuras de investigación

El estudio cuenta con diversas limitaciones propias de la investigación cuasi experimental, es decir, de la aplicación del método experimental a contextos naturales o aplicados.

En primer lugar, el método cuasi experimental, en sí, carece de la posibilidad de control de la experimentación llevada a cabo en laboratorio. Durante un estudio en laboratorio cabe en la capacidad del investigador el control de variables que puedan afectar a la medida dependiente o asociarse con la causa eficiente puesta a prueba. En el caso de la investigación que nos ocupa, la medida dependiente es la sexualidad humana, analizada desde el punto de vista de los conocimientos sobre la misma, las actitudes hacia ella y su educación, la actitud hacia la violencia de género y hacia el mantenimiento de

relaciones interétnicas y la autoestima. Si tenemos en cuenta la multiplicidad de variables que pueden influir sobre estas dimensiones veremos que, sencillamente, no podemos aislar a seres humanos de dicha influencia durante el período de duración del curso propuesto. Por lo tanto, debe asumirse que parte de la evolución encontrada puede deberse a influencias no controladas en la investigación, tales como lecturas, material audiovisual, influencia de otras asignaturas, influencia de los iguales o de la pareja, experiencias sexuales tenidas durante el curso, etcétera.

Otra limitación habitual en las aplicaciones del modelo de investigación aplicada a contextos naturales es el empleo de muestras seleccionadas de manera no probabilística. En el caso actual todos los participantes acudieron voluntariamente por procesos de naturaleza desconocida, ya sea al matricularse por propia voluntad a los cursos de libre configuración que constituyeron ambos tratamientos experimentales o al colaborar libremente en el grupo cuasi-control. Este procedimiento de selección de la muestra responde a criterios de idoneidad y accesibilidad de la misma, no a un criterio de generalización de los resultados a una población definida previamente. De esta manera, la totalidad de personas matriculadas en las titulaciones mencionadas han recibido la oferta de cursos de libre configuración y la solicitud de participación en el grupo cuasi-control, pero no han sido *seleccionadas* para participar en el estudio sino que han *elegido* hacerlo. Debido a ello, los resultados no deben ser generalizados a la totalidad de personas matriculadas en estas titulaciones, no pudiendo extenderse más que a las personas presentes en la investigación. Posiblemente esta elección ha sido inducida por una mayor motivación hacia las temáticas propuestas en los cursos, al igual que es posible que otras personas no hayan participado por haber obtenido la totalidad de créditos de libre configuración u otros motivos similares.

Otra limitación, en este caso propia de la especificación del esquema de estudio cuasi-experimental llevada a cabo, ha sido la asociación entre titulaciones y grupos de tratamiento. Este problema ha sido debido a requisitos

corporativos, ya que desde la institución se solicitó no ofrecer diferentes cursos de libre configuración similares entre sí a una misma titulación, por lo que la división entre el grupo presencial y el virtual estuvo asociada a las titulaciones correspondientes. Esta asociación dificulta el proceso de inferencia, pudiendo constituir un problema de validez interna si no se tiene en cuenta o es desconocido. En el estudio actual ha sido tenido en cuenta incluyendo la titulación en el modelo y obteniendo indicadores independientes entre sí de la variación producida por la titulación y por los grupos experimentales, gracias al cálculo de la suma de cuadrados del Tipo IV. Al haberse obtenido significación estadística de la asociación de los conocimientos tanto con los grupos de tratamiento como de la titulación, un diseño idóneo debería incluir una combinación ortogonal (esto es, independiente) de ambas variables, para poder estudiar al completo el efecto interactivo de ambas variables así como sus efectos principales.

Por otra parte ha habido una cuantiosa mortalidad experimental, asociada al grupo Cuasi-control y a las titulaciones de Psicología y Psicopedagogía. Dicho grupo participaba voluntariamente, al igual que el grupo virtual y el presencial, si bien éstos lo hacían al haberse matriculado de asignaturas de libre configuración, necesarias para la finalización de sus estudios. Debemos tener en cuenta que las titulaciones de Psicología y Psicopedagogía, asimismo, se asociaban de manera estadísticamente significativa a la participación en el grupo Cuasi-control, por lo que no es posible concluir de manera válida si el abandono se produce debido a las características del grupo cuasi-control o de los participantes de estas titulaciones, si bien no contamos con evidencia de asociación entre la titulación y cualquier otra característica. En caso de suponer, como es nuestra conjetura, que el abandono se produce por la menor motivación intrínseca y extrínseca por la participación debido a las características del grupo cuasi-control sería recomendable en futuras investigaciones plantear algún tipo de equiparación en esta variable para evitar el sesgo que puede estar cometándose, esto es, contar

en los últimos momentos de medición sólo con personas que están más motivadas hacia la temática que el resto.

Revisadas estas limitaciones proponemos, entre otras, las siguientes líneas futuras de investigación:

- Las propuestas formativas deben contar con una mayor temporalidad (semestre o curso completo) con la finalidad de que las conductas y actitudes se asienten y modifiquen.
- Sería necesario la elaboración y posterior validación de un cuestionario en consonancia con la edad de los universitarios y que contemple todos los constructos de la dimensión sexual e insistimos que no existe para esta población universitaria.
- Conjugar el cuestionario con otras técnicas de evaluación de corte cualitativo, como pudieran ser grupos de discusión, entrevistas, historias de vida...
- Hacer diseños experimentales donde la propuesta formativa no fuese de libre elección, para evitar el efecto techo con respecto a las actitudes, dado que el alumnado no tiene que tener una actitud positiva ante la dimensión sexual. Del mismo modo, al ser la propuesta obligatoria evitaríamos la mortalidad de sujetos.

7.3. Conclusiones

Con las limitaciones propias de este tipo de investigaciones mencionadas anteriormente en el apartado de las limitaciones, podemos afirmar que gracias a los cursos diseñados, los participantes han experimentado una mejoría significativa de sus conocimientos en sexualidad. Dicha mejoría se encuentra tanto en el grupo que recibió la enseñanza presencialmente como en el que la recibió virtualmente. Entre ambos no se han detectado diferencias relevantes, por lo que podemos afirmar que el curso es igualmente eficaz en una modalidad

y en otra. Ahora bien, al haber contado con una muestra voluntaria de personas de alto nivel de formación académica se ha detectado un efecto techo en las puntuaciones de conceptos como la actitud hacia la sexualidad, hacia la educación sexual, hacia la violencia de género, hacia las relaciones sentimentales interculturales, y la autoestima. Por lo tanto, desconocemos el efecto que dicho curso pueda mantener sobre personas que cuenten con valores más bajos de estas variables. Estos efectos han sido, prácticamente en su totalidad, independientes de la formación académica previa. Por lo tanto podemos recomendar este curso para procesos de enseñanza-aprendizaje de la sexualidad humana por su eficacia para la mejoría de los conocimientos sobre la misma.

López (1999) afirma que las actitudes tienden a mantenerse estables temporalmente a lo largo de la vida de las personas, por lo que el cambio no siempre es tan rápido. Por lo tanto suele haber un cierto patrón global de actitud hacia la sexualidad estable. Según este mismo autor, la inclusión de las actitudes como contenido de la Educación Sexual requiere conocerlas, analizarlas y evaluarlas, aunque con diversas técnicas, en función de los objetivos de la intervención pedagógica. Junto a los cuestionarios, destaca la utilidad de las entrevistas, grupos de discusión, ensayos conductuales y técnicas corporales, entre otras.

Los resultados del presente estudio se asemejan a los realizados por García-Vázquez y Arbesú (2013); Claramunt (2011); Carrera et al. (2007) y Lameiras et al. (2006) que muestran a grandes rasgos un aumento significativo en la variable *conocimiento* de los grupos que han tenido la formación y un menor aumento, o nulo, en la variable *actitud*. Estos análisis se asemejan al diseño metodológico de la presente tesis doctoral ya que se tratan de estudios cuasi-experimentales que incluyen grupo control y experimental, con un diseño pre y post, con un programa formativo. Sin embargo la duración de los programas en todos los casos es muy superior al que hemos planteado, centrándose en adolescentes insertos en la Educación Secundaria. Los resultados

de estas investigaciones junto con el nuestro pueden ser explicados por la estabilidad temporal de las actitudes a los que alude López (1999).

La humilde aportación de esta investigación permite albergar evidencias empíricas sobre la viabilidad de introducir en los procesos de enseñanza y aprendizaje en contextos universitarios la formación en educación sexual y afectiva, bien sea a través del currículum oficial de las titulaciones de Grado relacionadas con la atención a grupos humanos (Educación Social, Psicología, Infantil, Primaria, Enfermería...) o de titulaciones específicas de postgrado en formato de títulos propios o de Másteres oficiales. Y como queda recogido implícitamente en nuestra fundamentación teórica, es necesario instar a los legisladores y legisladoras de las políticas educativas para que consideren la educación sexual y afectiva como algo inseparable de la formación integral de la persona y con la entidad suficiente como para comenzar en la etapa de Infantil y continuar en Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Bachillerato.

Desde el punto de vista que, también humildemente, tengo como educador, pienso que los docentes debemos ser “raíces de hierba”, o lo que es lo mismo, debemos dar en nuestra enseñanza el protagonismo que se merecen a aprendizajes que consideramos irrenunciables para nuestro alumnado, estén recogidos o no en el currículum oficial. Así dejarán de ser proscritos de las aulas temas como la creatividad, la educación estética, la inteligencia emocional, la educación en valores... y la educación sexual y afectiva.

7.4. Propuesta de intervención educativa en el ámbito universitario

La educación sexual y afectiva y las cuestiones de género, a pesar de que existen contadas experiencias, constituyen enseñanzas y aprendizajes proscritos de la oficialidad curricular, desde Educación Infantil hasta la Universidad. Éste es uno de los ejes expositivos de la presente tesis doctoral.

Como corolario de la misma exponemos a continuación diversos aspectos de una iniciativa personal que ha perseguido ser coherente con los postulados que hemos defendido y las finalidades que nos hemos planteado, a nivel teórico y práctico, sobre nuestro objeto de estudio y análisis.

La propuesta a la que vamos a hacer referencia, estructurada como un curso de libre configuración, ha tenido una vigencia de 7 años (desde el curso académico 2009/10 hasta el 2015/16) y constituye un testimonio con garantía sobrada de la viabilidad y pertinencia en abordar la adquisición de unas competencias en la formación inicial de ciertos estudios universitarios que en sus ámbitos de desarrollo profesional es una demanda de formación tan urgente como necesaria.

7.4.1. Consideraciones previas

Cuando Internet se encontraba en un estado de desarrollo seminal a finales del siglo XX y, como ha ocurrido con otros medios, era normal asistir al debate académico entre discursos tecnocráticos integrados y los discursos apocalípticos, en las antípodas de aquéllos. Para un lado y otro de la balanza, Internet ha sido mitificada (Aparici, 2000). La metástasis de la información que el ciberespacio nos ofrece (Correa, R., 2010) nos está planteando serios problemas de basura semiótica o infobasura en la Red, de capacidad de asimilación desde nuestra mente humana y de la estrategia intelectual de seleccionar la información relevante y significativa de la que no lo es.

Por otra parte, el hieratismo unilineal del acceso a la información de las primeras etapas ha dado paso a un activismo hasta hoy desconocido: hemos sido y somos consumidores y consumidoras de signos pero actualmente también somos productores de información (*prosumers*, en el anglicanismo de turno). Lo que ha dado en denominar como Web 2.0 ha significado el apogeo social de los nuevos iconos de la Red: *Wikipedia*, los blogs y las redes sociales (*Facebook*, *Instagram*, *MySpace*, *Twitter*...).

Desde el punto de vista pedagógico, el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación siempre plantearon el dilema, como antes lo hicieron el cine, la televisión o el vídeo, de creer que la Web 2.0 o cualquier TIC tiene una intrínseca bondad didáctica, ungidos por una especie de animismo, cuya utilización camina, *per se*, por los senderos de la innovación y del progreso o, por el contrario, son simplemente un medio o recurso didáctico que ha de insertarse en unos modelos de enseñanza y aprendizaje ciertamente progresistas por cuanto sus fines así lo son también (en este sentido, siempre solemos afirmar que la utilización de recursos tradicionales como el libro, una pizarra o de la palabra, en alguien como Paulo Freire, no solamente formaba parte de una pedagogía innovadora sino, incluso, revolucionaria).

Es necesario un cambio en la concepción más tradicional en su versión más peyorativa del proceso de aprendizaje y una nueva comprensión acerca de cómo las nuevas tecnologías digitales pueden ayudar a crear nuevos entornos de aprendizaje en los que las alumnas y alumnos se sientan más motivados y comprometidos, asuman mayores responsabilidades sobre su propio aprendizaje y puedan construir con mayor independencia sus propios conocimientos (Khvilon, 2004, p. 20).

Porque cuando a los docentes se nos ha dado la oportunidad de realizar procesos de enseñanza y aprendizaje hemos imitado los matices más oscuros del método tradicional y un curso de formación online, una experiencia de teleformación era, en el mejor de los casos, “más de lo mismo”. La experiencia que presentamos a continuación es una de los numerosos proyectos de *e-learning* que se han dado en la última década. Podría ser una más entre cientos de ellas. Pero en lo novedoso de su contenido, en su capacidad de realizar aprendizajes colaborativos, en el uso de la plataforma educativa no únicamente como repositorio de información sino como lugar de encuentro para socializar opiniones y actitudes en los foros de debate y, en suma, en su entramado didáctico y organizativo y en la racionalidad y coherencia de sus

planteamientos, creemos, que se encuentran los matices diferenciadores que la distinguen de otras experiencias de formación virtual.

7.4.2. Planteamiento y estructura

7.4.2.1. El soporte tecnológico: Moodle como TAC (Tecnología de Aprendizaje y Conocimiento)

El Curso de Libre Configuración de la Universidad de Huelva *La Sexualidad y el Género como intervención educativa* fue alojado en la plataforma Moodle (ilustración 33). En la onubense hemos utilizado tres modelos distintos de plataformas: la primera, *Huelva online*, que ya no existe; la segunda, *WebCT*, operativa hasta 2010 y, finalmente, *Moodle*, desde 2008. Durante tres cursos estuvieron coexistiendo la *WebCT* y la *Moodle*. “MOODLE” es el acrónimo de *Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment* (Entorno de Aprendizaje Modular Orientado a Objetos). Desde que Martin Dougiamas iniciara el proyecto, las primeras etapas del desarrollo de *Moodle* comenzaron en 1999.

Moodle es un Sistema de Gestión de Cursos (*Course Management System*, CMS) aunque también es conocido por otros nombres, como LMS o Entorno de Aprendizaje Virtual (*Virtual Learning Environment*, VLE). Esta herramienta, como sabemos, permite al profesorado la creación de cursos en línea, aunque también puede ser utilizado como herramienta de trabajo colaborativa. El objetivo es que el usuario sólo necesite un navegador *web* en su ordenador y una conexión a Internet para interactuar con la herramienta.



Ilustración 33. Página principal del Curso en la plataforma Moodle.

7.4.2.2. El alumnado

En 2009/2010 se ofertó por primera vez en el Catálogo de Libre Configuración de la Universidad de Huelva *La sexualidad como intervención educativa* (3 créditos). Como experiencia piloto el perfil del alumnado no se delimitó, por lo que fue muy disperso, contando con alumnado de Educación Social, Enfermería, Ingeniería Industrial, Administración y Dirección de Empresas, Psicología, Psicopedagogía y Maestro (en todas sus especialidades).

En el curso 2010/11 se mantuvo la denominación y el número de créditos pero se delimitó el perfil a alumnado matriculado en las titulaciones de Psicología, Trabajo Social, Filología, Psicopedagogía, Humanidades y Enfermería.

En el curso 2011/12 se vio la necesidad de incluir el concepto “género” en el título, denominándose el curso *La sexualidad y el género como intervención educativa* pasando a tener 4 créditos, delimitándose aún más el perfil al alumnado matriculado en la Facultad de Ciencias de la Educación, Trabajo Social, y Enfermería. En los posteriores cursos se ha mantenido dicha estructura.

En los seis cursos académicos se han formado 520 alumnas y alumnos de la Universidad de Huelva. Cabe reseñar que en las seis ediciones el número máximo de matrículas se ha cerrado el primer día de solicitud en la Universidad de Huelva, triplicando el número de demandas al de la oferta.

7.4.2.3. Estructura del Curso

7.4.2.3.1. Justificación

El objetivo general de este Curso no es otro que dotar a los alumnos y alumnas de las herramientas necesarias para abordar la intervención educativa en sexualidad y género. Por todo ello, está pensado para dar respuesta a un elevado número de alumnos y alumnas que a lo largo de sus diferentes carreras detectan la necesidad de una formación específica adicional en un terreno tan amplio como es la sexualidad y el género. Del mismo modo, y tal como nos demuestra la experiencia derivada de las ediciones anteriores, también despierta un elevado interés entre los profesionales de la salud que detectan cómo día a día se ven acuciados en dar respuestas o instaurar programas con los usuarios y usuarias de los servicios sanitarios sin contar con las herramientas adecuadas para ello. De hecho, la *Ley Orgánica 2/2010, de 3 de marzo, de salud sexual y reproductiva y de la interrupción voluntaria del embarazo*, recoge en su artículo 8 la necesidad de que los profesionales de la salud adquieran competencias específicas en educación y asesoría sexual e insta a las Universidades públicas a contemplar esta formación tanto en los estudios de grado como en los de posgrado.

En el mismo sentido, los profesionales de la educación demandan una mayor formación en sexualidad al ser éste un tema transversal recogido en nuestras leyes educativas al tiempo que reconocen sus limitaciones a la hora de dar respuesta o implementar programas formativos adecuados a los diferentes niveles de educativos.

7.4.2.3.2. Objetivos

- Valorar y entender la sexualidad como una dimensión propia que podemos compartir libremente, que tiene implicaciones sociales y, a su vez, que puede estar relacionada con la reproducción.
- Aprender a diseñar la propia sexualidad, integrándola en el conjunto de la personalidad de una manera autónoma, deshaciendo los mitos y los estereotipos acerca de las “relaciones sexuales”.
- Tomar conciencia del carácter cultural de la sexualidad y de la diversidad de enfoques que se dan, según las épocas, los lugares, las religiones, las ideologías, etc.
- Conocer y asumir el desarrollo de la sexualidad a lo largo de vida desde un punto de vista amplio: afectividad, psicología, fisiología...
- Saber diferenciar el deseo sexual de los afectos (amor, enamoramiento, atracción...).
- Desarrollar habilidades sociales como la comunicación, la empatía, la expresión emocional, que permitan potenciar la autoestima y la capacidad de manejar adecuadamente las relaciones interpersonales.
- Reconocer la sexualidad como una de las principales fuentes de salud. Conocer sus principales funciones.
- Debatir sobre los distintos tipos de violencia en la pareja en la actualidad y su origen. Analizar posibles medidas de autodefensa y de ayuda a las personas que las puedan sufrir.
- Adquirir habilidades básicas de prevención sexual.
- Conocer el enfoque que la administración educativa le da y le ha dado a la educación sexual.

- Adquirir estrategias para la intervención en educación sexual a través de programas educativos.
- Saber utilizar las herramientas de comunicación sincrónicas y asincrónicas de la plataforma *Moodle*, así como el manejo de recursos tecnológicos y fuentes documentales para la realización de aprendizajes colaborativos.

7.4.2.3.3. Bloques de contenidos

Módulo 1. Introducción a la sexualidad humana:

- Definiciones conceptuales básicas.
- Funciones, dimensiones y componentes de la sexualidad.
- Mitos y falacias de la sexualidad.

Módulo 2. La cultura del género:

- El género como construcción cultural.
- La socialización del género.
- Estereotipos y roles de género.
- El género en la sociedad actual.

Módulo 3. Relaciones de pareja:

- Concepto de amor, amistad y relaciones de pareja.
- Violencia de género.

Módulo 4. Habilidades básicas de prevención:

- Enfermedades de transmisión sexual.
- Métodos anticonceptivos.

Módulo 5. La sexualidad como intervención educativa:

- La educación sexual en el Sistema Educativo.
- Modelos de Educación Sexual.
- Diseño de Programas de Intervención en Educación Sexual.

7.4.3. Metodología y criterios de evaluación

Las redes sociales, las plataformas educativas o Internet y las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en general son un contexto donde se pueden articular estrategias colaborativas de enseñanza y aprendizaje. Desde el plano individual de asimilación, análisis y construcción de significados, lo social añade un complemento a la instantaneidad e interacción, características inherentes al ciberespacio como espacio de comunicación didáctica. Hemos seguido las premisas del trabajo colaborativo propuestas por Driscoll y Vergara (1997):

Responsabilidad individual: todos los miembros son responsables de su desempeño individual dentro del grupo.

Interdependencia positiva: los miembros del grupo deben depender los unos de los otros para lograr la meta común.

Habilidades de colaboración: las habilidades necesarias para que el grupo funcione en forma efectiva, como el trabajo en equipo, liderazgo y solución de conflictos.

Interacción promotora: los miembros del grupo interactúan para desarrollar relaciones interpersonales y establecer estrategias efectivas de aprendizaje.

Proceso de grupo: el grupo reflexiona de forma periódica y evalúa su funcionamiento, efectuando los cambios necesarios para incrementar su efectividad.

Transversalmente se fueron trabajando dos contenidos fundamentales:

- a) Uso de las herramientas de comunicación de la plataforma *Moodle* para la realización de aprendizajes colaborativos, como por ejemplo la participación en los Foros asociados a cada grupo temático.
- b) La utilización de las TIC en la educación sexual y género, como medio y recurso para el aprendizaje. Con ello, se quería conseguir asimilar las TIC como fuente de aprendizaje desde una perspectiva crítica en la temática de la sexualidad y el género.

La propuesta de actividades siempre siguieron las bases del aprendizaje colaborativo. Reseñamos algunos ejemplos:

Actividad 1: Buscar cinco definiciones de sexualidad de distintos autores/as, señalando el autor/a, año, título obra y editorial. A partir de las mismas, construir una definición propia del concepto de sexualidad.

Actividad 2: Visualizar el vídeo denominado *Mi primera vez* (recuperado de www.youtube.com/watch?v=cfBnc91oyBk&feature=player_embedded) y hacer una reflexión profunda en un documento, analizando la situación: qué ocurre y por qué ocurre, si tiene influencia el género, el sexo, la cultura, etc.

Actividad 3: Realizar una reflexión profunda sobre las causas que son el detonante de la violencia de género. Del mismo modo, reflexivamente y de forma argumentada, hacer aportaciones sobre posibles soluciones (políticas, sociales, etc.) para su erradicación.

Actividad 4: Elaborar un artículo de opinión (argumentado) sobre la Ley Contraceptiva.

Igualmente, otra de las actividades propuestas fue la realización de un glosario de términos. Se trataba de elaborar un diccionario sobre conceptos referidos a la sexualidad y el género que contenga, brevemente resumidas (no más de ocho o diez líneas), la definición. No se trata de reproducir información de otras fuentes sino más bien de resumir y esquematizar la información de los materiales del curso, señalando los aspectos más esenciales del concepto, de

modo que sirva a todos como herramienta de estudio. Lo que se valora es el esfuerzo de síntesis, así como la claridad y acierto en la exposición.

Para estimular la actividad formativa y promover a la vez el estudio de la asignatura, se plantea algún tema objeto de debate en el desarrollo del temario, siendo la intervención del alumnado objeto de evaluación. El debate no está pensado como un espacio de respuestas definitivas sino de ensayo, error y aprendizaje colectivo. Los errores o equivocaciones no se tendrán en cuenta y la participación es valorada siempre de forma favorable. El único requisito es la brevedad, sentido crítico, el esfuerzo de precisión conceptual, hacer referencia a los contenidos teóricos básicos de las unidades didácticas que enmarcan el fenómeno (definición, tipología, teorías que intentan explicarlo) y tratar de ilustrar la teoría con ejemplos cotidianos. Las aportaciones pueden ser una ampliación informativa sobre el tema tratado o una nueva referencia documental (archivo, web...), también puede ser una valoración crítica de algún aspecto o del conjunto o también un análisis sobre el tema desde la perspectiva personal de cada alumno o alumna.

La última actividad, síntesis de todas las demás, consistió en elaborar un programa de intervención educativa dentro de la formación reglada o no reglada (Infantil, Primaria, Secundaria, Formación Profesional, Bachillerato, Universidad, Asociaciones formativas, etc.).

Para ello el alumnado cuenta con el documento base de referencia la *Guía para elaborar el programa de intervención* en donde se explican los apartados a trabajar en la propuesta. Como factores intervinientes a tener en cuenta se puede hacer referencia a la diversidad de dinámicas de grupo, las nuevas tecnologías como recurso formativo en vuestro programa y la atención a alumnado con dificultades físicas y/o psíquicas.

Como criterios de evaluación de las intervenciones en los foros se establecieron los siguientes:

- a) Si sólo hay alusión superficial al tema que se está planteando y/o referencia vaga o inadecuada al contenido de la unidad didáctica a ese respecto (5).
- b) Si hay alusión vaga al tema que se está planteando y/o alusión escasa al contenido relacionado de la unidad didáctica (6).
- c) Si hay alusión crítica al tema que se está planteando y/o alusión adecuada a los contenidos de la unidad didáctica (7-8).
- d) Si las argumentaciones sobre el tema son críticas y/o están suficientemente informadas e incluyen el uso adecuado de conceptos y teorías asociadas que se ilustran con ejemplos de la realidad cotidiana (9-10).

En cuanto a la evaluación global, se desglosó la importancia relativa de cada apartado de la siguiente forma: Glosario de términos (10%); Foros de debate (10%); Actividades de aprendizaje (40%) y el Diseño del Programa (40%).

7.4.4. Resultados y discusión

En los foros conceptuales, actitudinales y de síntesis creados en la plataforma, señalamos algunas aportaciones destacadas de las mismas, que revelan una evaluación implícita del alumnado con respecto a esta experiencia formativa (y que detallamos en el apartado siguiente):

“Mi concepto previo de sexualidad y sexo estaba totalmente sesgado, ahora entiendo los conceptos de forma general y libre de las cargas socioculturales”.

“Me ha impactado el módulo de violencia de género, he descubierto conductas que jamás creí que se englobasen en ella”.

“Quiero destacar las reticencias que tenía en un principio con el hecho de que las actividad formativa fuese totalmente virtual a través de la Moodle, pensaba que no iba a aprender nada, estaba totalmente equivocada, he aprendido del

profesor y de mis compañeros y compañeras, tanto o más que de forma presencial”.

“Una vez que aboradas estas temáticas te quedas con las ganas de seguir la formación”.

“La Ley de Violencia de Género de 2004 me ha abierto los ojos, llevándome a comprender ahora las noticias que acontecen...”.

“Si antes lo pensaba, después de esta formación considero que la educación sexual hay que trabajarla desde Infantil...”.

“Nuestro sistema educativo debería de contemplar la educación sexual y el género como áreas de intervención obligatorias”.

“Los recursos empleados han sido muy significativos, lo que ha llevado a una mejor comprensión de las temáticas”.

“A partir de aquí...me he dado cuenta de que tengo que trabajar determinadas conductas que son machistas...”.

Al alumnado se les facilitó un cuestionario, a través de la propia Plataforma Moodle, solicitando que lo cumplimentaran de forma sincera, una vez terminado el proceso formativo. Los resultados obtenidos quedan reflejados en la siguiente tabla 59:

	Nada Adecuado	Poco Adecuado	Adecuado	Muy Adecuado
Contenidos desarrollados	0%	0%	13%	87%
Documentación aportada	0%	0%	5%	95%
Metodología implementada	0%	0%	0%	100%
Aplicabilidad práctica	0%	0%	18%	82%
Ponente	0%	0%	5%	95%
Valora lo que has aprendido	0%	0%	8%	92%
Satisfacción global	0%	0%	0%	100%

Tabla 59. Evaluación de la actividad formativa por parte del alumnado.

La sexualidad es una dimensión del ser humano que nos condiciona nuestra forma de ser, de expresarnos, de emitir conductas, de tener actitudes... Por ello su intervención educativa debería de ser obligatoria en nuestro sistema educativo, con la finalidad de derribar los sesgos, tabúes y mitos que nos llevan a vivir y expresar nuestra sexualidad de forma negativa.

Este curso intenta dotar, de alguna manera, de aquellos conceptos, conocimientos y actitudes con respecto a la sexualidad y el género que nuestro alumnado de la Universidad de Huelva no ha tenido anteriormente en su proceso educativo.

Con base los datos obtenidos a nivel de demanda así como los arrojados por la evaluación del alumnado, deberíamos seguir apostando por esta formación tan necesaria en nuestro alumnado, más si cabe, en futuros profesionales del ámbito socioeducativo.

Hemos podido constatar igualmente ciertas posturas reticentes al comienzo por parte del alumnado por ser ésta enteramente virtual. De ahí, pasamos a un extraordinario nivel de motivación que se vio reflejado posteriormente en las interacciones mantenidas, así como en la valoración global del curso.

Esta experiencia muestra, una vez más, la idoneidad de las plataformas educativas para abordar temáticas y procesos de enseñanza-aprendizaje transversales que no son abordados en nuestros planes de estudios y que consideramos deben formar parte de la educación integral de la ciudadanía del siglo XXI.

Referencias

- Agacinsky, S. (1999). *Política de sexos*. Madrid: Taurus.
- Aguaded, J., Guzmán, M.D. y Tirado, R. (2010). Estudio sobre el uso e integración de plataformas de teleformación en universidades andaluzas. *Revista Didáctica, Innovación y Multimedia*, 18, 1-18. Recuperado de dim.pangea.org/revista.
- Aguado, T., Gil, I. y Mata, P. (2008). El enfoque intercultural en la formación del profesorado. Dilemas y propuestas. *Revista Complutense de Educación*, 19(2), 275-292.
- Ahl, H. (2006). Why research on women entrepreneurs needs new directions. *Entrepreneurship: Theory and Practice*, 30(5), 595-621.
- American Academy of Pediatrics (1993). Confidentiality in adolescent health care. *AAP News*. April 1989, 9. Reaffirmed January 1993.
- American Academy of Pediatrics, Committee on Adolescence (1993). Homosexuality and adolescence. *Pediatrics*, 92, 631-634.
- American Psychological Association (2012). Recuperado de www.apa.org/centrodeapoyo/sexual.aspx.
- Aparici, R. (2000). Trece mitos sobre las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación. *Kikirikí. Cooperación Educativa*, 58, 38-42.
- Archard, D. (2000). *Sex education (Impact series number 7)*. London: Philosophy of Education Society of Great Britain.
- Area, M. (2004). *Los medios y las tecnologías en la educación*. Madrid: Pirámide.
- Ariza, C.; Cesari, M.D. y Galán, M.G. (1991). *Programa integrado de pedagogía sexual en la escuela*. Madrid: Narcea.
- Arnett, J.J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55, 469-480.
- Arnett, J.J. (2008). *Adolescencia y adultez emergente. Un enfoque cultural (3ª ed.)*. México: Pearson.
- Asamblea General de la Asociación Mundial de Sexología (WAS). (1999). *Declaration of sexual rights*. Recuperado de www.worldsexology.org/sites/default/files/Declaration%20of%20Sexual%20Rights.pdf

- Bacaicoa, F. (2001). La formación permanente del profesorado ¿para qué sirven los cursos de actualización? *Revista Fuentes*, 3, 32-44.
- Baile, J.I. (2007). *Estudiando la homosexualidad: Teoría e investigación*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Ballester, R. y Gil, M.D. (1997). Salud Sexual (II): estudio de actitudes sexuales en nuestro contexto. *Análisis y Modificación de Conducta*, 23, 181-209.
- Ballester, R. y Gil, M.D. (2006). La sexualidad en niños de 9 a 14. *Psicothema*, 18(1), 25-30.
- Ballester, R., Gil, M.D., Ruíz, E. y Giménez, C. (2013). Autoeficacia en la prevención del Sida: la influencia del género. *Anales de Psicología*, 29(1), 76-82.
- Barberá, E. (2000). Género y organización laboral: intervenciones para el cambio. En J. Fernández (Coord.). *Intervención en los ámbitos de la sexología y generología*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Barragán, F. (1991). *La educación sexual: guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Barragán, F. (1999). *Programa de educación afectivo sexual (Itaca)*. Sevilla: Consejería de Educación y el Instituto de la Mujer de la Junta de Andalucía
- Barragán, F. y Bredy, C. (1993). *Niñas, niños, maestros, maestras: una propuesta de educación sexual*. Sevilla: Díada Editoras.
- Barragán, F., De la Cruz, J.M., Doblaz, J.J., Padrón, M.M., Navarro, A. y Álvarez, F. (2001). *Violencia de género y currículum. Un programa para la mejora de las relaciones interpersonales y la resolución de conflictos*. Málaga: Aljibe.
- Barrio, J.L. (2005). Marco teórico: el modelo de formación permanente del profesorado de los centros de profesores y recursos en la Comunidad de Madrid (1995-2001). *Revista Complutense de Educación*, 16(2), 673-700.
- Baumgartner, P. (2005). *Cómo elegir una herramienta de gestión de contenido en función de un modelo de aprendizaje*. Recuperado de www.elearningeuropa.info.
- Beauvoir, S. (1999). *El Segundo Sexo*. Madrid: Cátedra.

- Blázquez, M. y Moreno, J.M. (2008). Análisis de la inteligencia emocional en la violencia de género. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 475-500.
- Bolaños, M.C., González, M.D., Jiménez, M., Ramos, M.E. y Rodríguez, M.I. (1999). *Educación afectivo-sexual en la Educación Infantil: Guía para el profesorado*. Málaga: Consejería de Educación y Ciencia e Instituto Andaluz de la Mujer.
- Bonilla, A. y Martínez-Benloch (2000). Identidades, transformación de modelos sociales y su incidencia en el ámbito educativo. En J. Fernández (Coord.). *Intervención en los ámbitos de la sexología y generología*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Bordieu, P. (2000). *La Dominación Masculina*. Barcelona: Cátedra.
- Britzman, D. (2005). Educación precoz. En S. Talburt y R. Steinberg (Eds.). *Pensando Queer: sexualidad, cultura y educación*. Barcelona: Graó.
- Bruel, T.C., Scarparo, H.B., Calvo-Hernández, A.R. y Blanco, A. (2013). Estudio psicosocial sobre las representaciones sociales de género. *Revista DIVERSITAS-Perspectivas en Psicología*, 9(2), 243-255.
- Byne, W. (2006). Developmental endocrine influences on gender identity: implications for the management of disorders of sex development. *The Mount Sinai Journal of Medicine*, 73, 950-959.
- Cabello, F. (2010). *Manual de sexología y terapia sexual*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Cabello, F. y García-Rojas, A.D. (2013). Introducción a la sexología. En A.D. García-Rojas y F. Cabello (Eds.). *Actualizaciones en sexología clínica y educativa*. Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- Cabero, J. (Ed.) (2000). *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Madrid: Síntesis.
- Cabra, Q., Camps, V. y Díaz, E. (2011). *Afectividad y sexualidad. ¿Son educables?* Barcelona: Fundació Víctor Grífols i Lucas.
- Cáceres, J. (2004). Violencia física, psicológica y sexual en el ámbito de la pareja: papel del contexto. *Clínica y Salud*, 15, 33-54.
- Campbell, D.T., y Stanley, J.C. (1963). Experimental and quasi-experimental designs for research on teaching. In N. L. Gage (Ed.). *Handbook of research on teaching*. Chicago, IL: Rand McNally.

- Carrera, M.V., Lameiras, M. y Rodríguez, Y. (2007). Intervención y evaluación de una programa de educación afectivo-sexual en la escuela para padres y madres de adolescentes. *Revista DIVERSITAS-Perspectivas en Psicología*, 3 (2), 191-202.
- Carrera, M.V., Lameiras, M., Foltz, M., Núñez, A.M. y Rodríguez, Y. (2007). Evaluación de un programa de educación sexual con estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. *International Journal of Clinical Health Psychology*, 7 (3), 739-751.
- Carrobes, J.A., Gámez-Guadix, M. y Almendros, C. (2011). Funcionamiento sexual, satisfacción sexual y bienestar psicológico y subjetivo en una muestra de mujeres españolas. *Anales de Psicología*, 27(1), 27-34.
- Carvalho, A. (2005). El sexo a través de internet. En S. Rathus, J. Nevid y L. Fichner-Rathus. *Sexualidad humana 6ª Edición*. Madrid: Pearson Educación.
- Castillo, R. y Montes, B. (2014). Análisis de los estereotipos de género actuales. *Anales de Psicología*, 30(3), 1044-1060.
- Cauch, J.F. (2005). *Estudio biográfico-narrativo de los procesos de desarrollo profesional y de asesoramiento del profesorado en el ámbito de la educación sexual en la educación secundaria obligatoria*. Disertación doctoral no publicada, Universidad de Granada, Granada, España.
- Ceballos, M. (2013). Homofobia en clave masculina. Consideraciones para la intervención psicopedagógica en el contexto escolar. *Apuntes de Psicología*, 31(1), 21-28.
- Centre D'Educació I Noves Tecnologies (CENT). (2004). *Selección de un entorno virtual de enseñanza-aprendizaje de código fuente abierto para la Universitat Jaume*. Recuperado de cent.uji.es/doc/eveauji_es.pdf.
- Chaigneau, S., Canessa, E. y Quezada, A. (2012). Aplicación del modelamiento basado en agentes al estudio de los estereotipos de género. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 30(2), 238-256.
- Cheryl, B., Aspy, C., Vesely, S., Oman, R., Rodine, S., Marshall, L. y McLeroy, K. (2007). Parental communication and youth sexual behaviour. *Journal of Adolescence*, 30, 449-466.
- Claramunt, C. (2011). Valoración del programa de educación sexual (P.E.Sex) en adolescentes de 13 a 16 años. Disertación doctoral no publicada, Universidad Nacional a Distancia UNED, Madrid, España.

- Close, S.M. (2005). Dating violence prevention in middle school and high school youth. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 18(1), 2-9.
- Clouder, C. (s.f.). *Aspectos del aprendizaje social y emocional en el Reino Unido*. Recuperado de www.centrobotin.org/oedihg287ddy278_uploads/web_1/personales/analisis_internacional/reinounido2008.pdf
- Correa, J.M. (2005): La integración de plataformas de e-learning en la docencia universitaria: enseñanza, aprendizaje e investigación con Moodle en la formación inicial del profesorado. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 4 (1), 37-48.
- Correa, R. I. (2010). Entre el mesianismo y el prognatismo pedagógico. En R. Aparici (Coord.). *Conectados en el ciberespacio*. Madrid: UNED.
- Correa, R.I. (2011). *Imagen y control social*. Barcelona: Icaria.
- De Carlo, P. (1996). *¿Sirve la Educación Sexual?* California: Universidad de California. Recuperado de www.caps.ucsf.edu/capsweb/spsectex.html
- De la Cruz, C. (2013). Los profesionales de la salud ante la homosexualidad adolescente. En A.D. García-Rojas y F. Cabello (Eds.). *Actualizaciones en sexología clínica y educativa*. Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- De la Osa, Z., Andrés, S. y Pascual, I. (2013). Creencias adolescentes sobre la violencia de género. Sexismo en las relaciones entre adolescentes. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3(3), 265-275.
- De las Heras, J. y Polaino, A. (1991). *Introducción a la sexualidad, en Enciclopedia de la Sexualidad*. Madrid: Espasa-Calpe.
- De Lemus, S., Castillo, M., Moya, M., Padilla, J.L. y Ryan, E. (2008). Elaboración y validación del Inventario de Sexismo Ambivalente para Adolescentes. *International Journal of Clinical Health Psychology*, 8(2), 537-562.
- De Pablo, C. (2005). *Educación en sexología y sexualidad humana*. Jaén: Formación Alcalá.
- Decreto 93/2013, de 27 de agosto, por el que se regula la formación inicial y permanente del profesorado en la Comunidad Autónoma de Andalucía, así como el Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado (BOJA 30-08-2013). Recuperado de www.adideandalucia.es/disposicion.php?cat=45.

- Decreto 97/2015, de 3 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía (BOJA 13.03.2015). Recuperado de www.juntadeandalucia.es/eboja/2015/50/BOJA15-050-00012-4617-01_00065845.pdf
- Delgado, K. (2005). Las plataformas en la educación a distancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(1), 1-4.
- Díaz-Aguado, M.J. (2002). *Prevenir la violencia contra las mujeres construyendo la igualdad*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Díaz-Aguado, M.J. (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Diego, C. y González, M. (2014). La educación sexual en la escuela primaria: intento frustrado de los eugenistas. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, 9, 158-181.
- Diekman, A.B. y Eagly, A.H. (2000). Stereotypes as dynamic constructs: Women and men of the past, present, and future. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26(10), 1171-1188.
- Dillon, A. (2013, 29 de agosto). La educación sexual no llega a todos. *Clarín*, Educación. Recuperado de http://www.clarin.com/sociedad/educacion-sexual-llega_0_983301809.html
- Dittus, P.J. y Jaccard, J. (2000). Adolescents perceptions of maternal disapproval of sex: Relationship to sexual outcomes. *Journal of Adolescent Health*, 26, 268-278.
- Driscoll, M. P. y Vergara, A. (1997). Nuevas tecnologías y su impacto en la educación del futuro. *Pensamiento Educativo*, 21, 81-99.
- Echeburúa, E. y De Corral, P. (1998). *Manual de violencia familiar*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- Epstein, D. y Johnson, R. (2000). *Sexualidades e institución escolar*. Madrid: Ediciones Morata.
- Epstein, D.; O'Flynn, S. y Telford, D. (2003). *Silenced sexualities in schools and universities*. Sterling: Trentham Books.
- Fallas, M.A. (2009). *Educación afectiva y sexual. Programa de formación docente en Secundaria*. Disertación doctoral no publicada. Universidad de Salamanca, Salamanca, España.

- Fausto-Sterling, A. (2006). *Cuerpos Sexuados*. Barcelona: Melusina.
- Fernández, A. y Fuertes, A. (2005). Violencia sexual en las relaciones de pareja de los jóvenes. *Sexología Integral*, 2, 126-132.
- Fernández, J. (2010). El sexo y el género: dos dominios científicos diferentes que deberían ser clarificados. *Psicothema*, 22(2), 256-262.
- Fernández, J. (Coord.) (2000). *Intervención en los ámbitos de la sexología y gerontología*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Fernández, M. y Digón, A. (2006). Nuestra experiencia en la docencia de la asignatura nuevas tecnologías aplicadas a la educación dentro de los grupos de calidad de la Universidad de A Coruña. Algunas limitaciones para el uso de las plataformas. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 5 (2), 325-333.
- Fernández-Fuertes, A.A., Fuertes, A. y Pulido, R.F. (2006). Evaluación de la violencia en las relaciones de pareja en los adolescentes (CADRI) versión española. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 2(6), 339-358.
- Ferreira, G.B. (1992). *Hombres violentos, mujeres maltratadas: aportes a la investigación y tratamiento de un problema social*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Fiske, S.T. y Taylor, S.E. (1991). *Social cognition*. New York: Mc-Graw Hill.
- Fonseca, L. (2007). Corpo falado: sexualidades, poder e educação. *Educação, Sociedade & Culturas*, 25, 135-168.
- Fonseca, L. (2009). *Justiça social e educação: vozes, silêncios e ruídos na escolarização das raparigas ciganas e payas*. Porto: Afrontamento.
- Frederick, A.A. y Susan, G. (2005). Dating violence in college women: associated physical injury, healthcare usage, and mental health symptoms. *Nursing Research*, 54(4), 235-242.
- Fuente, M.A. (2006). Los servicios técnicos complementarios externos de los centros educativos no universitarios en Galicia. *Revista de Investigación en Educación*, 3, 155-192.
- Fuertes, A. (1995). La naturaleza del deseo sexual y sus problemas: Implicaciones terapéuticas. *Cuadernos de Medicina Psicosomática*, 33, 28-39.

- Fuertes, A. (1996). Redefinición sexual y de género. En J. Fernández (Coord.). *Varones y mujeres. Desarrollo de la doble realidad del sexo y el género*. Madrid: Pirámide.
- Fuertes, A. y López, F. (1997). *Aproximaciones al estudio de la sexualidad*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Fuertes, A., Ramos, M. y Fernández, A.A. (2007). La coerción sexual en las relaciones de los y las adolescentes y jóvenes: naturaleza del problema y estrategias de intervención. *Apuntes de Psicología*, 25(3), 341-356.
- Fuertes, A., Soriano, S. y Martínez J.L. (1995). La sexualidad en la adolescencia. En F. López. *Educación sexual de adolescentes y jóvenes: reelaboración de "cómo planear mi vida"*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- Fullan, M. (1993). *Change forces: Probing the depths of educational reform*. Londres y Nueva York: Falmer Pres.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- García, E., Menéndez, E., Fernández, P. y Cuesta, M. (2012). Sexualidad, anticoncepción y conducta sexual de riesgo en adolescentes. *International Journal of Psychological Research*, 5(1), 79-87.
- García, E., Menéndez, E., García, P. y Rico, R. (2010). Influencia del sexo y del género en el comportamiento sexual de una población adolescente. *Psicothema*, 22(4), 606-612.
- García, N. y Martín, M.A. (2011). Algunas notas en perspectiva comparada sobre formación de maestros: el caso de España y Finlandia. *Tejuelo*, 13, 70-87.
- García, P. (2005). Identidad de género. Modelos explicativos. *Escritos de Psicología*, 7, 71-81.
- García-Blanco, J. (1990). *Guía práctica de información sexual para el educador*. Pamplona: Medusa.
- García-Rojas, A.D. (2012). Evolución de los Centros de Profesorado y análisis de la formación a través del estudio de un caso. *Revista Qurrriculum*, 25, 189-209.

- García-Rojas, A.D. y Santín, C. (2013). Sistema educativo y perspectiva de género. En A.D. García-Rojas y F. Cabello (Eds.). *Actualizaciones en sexología clínica y educativa*. Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- García-Vázquez, J. y Arbesú, E. (2013). Efecto en los conocimientos, actitudes y conductas del alumnado del programa de educación afectivo-sexual Ni ogros ni princesas en la ESO. Recuperado de www.asturias.es/Astursalud/Ficheros/AS_Salud%20Publica/AS_Promocion%20de%20la%20Salud/Programas%20de%20Educa%C3%B3n/Educa%C3%B3n%20afectivo%20sexual/Evaluacion%20del%20efecto%20de%20Ni%20Ogros%20Ni%20Princesas%202008-2012.pdf
- Giami, A. (2007). Une histoire de l'éducation sexuelle en France: une médicalisation progressive de la sexualité (1945–1980). *Sexologies*, 16, 219-229.
- Glick, P. y Fiske, S.T. (1996). The Ambivalent Sexism Inventory: Differentiating hostile and benevolent sexism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 491-512.
- Gómez, A. (2015). Multiculturalidad y educación sociosexual. *Revista de Antropología Experimental*, 15, 189-200.
- Gómez, J. (2005). Aproximación a los comportamientos sexuales y de riesgo en la adolescencia. En S. Rathus, J. Nevid y L. Fichner-Rathus. *Sexualidad humana 6º Edición*. Madrid: Pearson Educación.
- Gómez, J. (2007). *El desarrollo sexual en la adolescencia*. Universidad del País Vasco y Sociedad Vasco-Navarra de Pediatría.
- Gómez, J. (2009). *Apego y sexualidad: entre el vínculo afectivo y el deseo sexual*. Madrid: Alianza Editorial.
- González, E., Martínez, V., Leyton, C. y Bardi, A. (2004). Orientación sexual: Un desafío actual para la atención de adolescentes. *Revista Sogia*, 11(3), 69-78.
- González, I. (1994). Socialización del adolescente. En A. Aguirre (Ed.). *Psicología de la adolescencia*. Barcelona: Marcombo.
- González, J.C. (2006). B-Learning utilizando software libre, una alternativa viable en Educación Superior. *Revista Complutense de Educación*, 17(1), 121-133.

- González, R. y Santana, J.D. (2001). La violencia en parejas jóvenes. *Psicothema*, 13, 127-131.
- González-Lucini, F. (1993). *Temas transversales y educación en valores*. Madrid: Alauda.
- Gorrotxategi, M. y De Haro, I.M. (1999). *Materiales Didácticos para la Prevención de la Violencia de Género. Educación Secundaria*. Málaga: Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía.
- Guadarrama, L.A. y Valero, J. (2010). Adolescentes, sexualidad e interacciones mediáticas. Visión multidisciplinaria. En L.A. Guadarrama (Coord). *Adolescencia, sexualidad y comunicación*. México: Bonobos Editores.
- Guerra, S., González, N. y García, R. (2010). Utilización de las TIC por el profesorado universitario como recurso didáctico. *Comunicar*, 35 (XVIII), 141-148.
- Health Canada (1995). Dating violence. National Clearinghouse on Family Violence. En Hernando, A. (2007). La prevención de la violencia de género en adolescentes. Una experiencia en el ámbito educativo. *Apuntes de Psicología*, 26(3), 325-340.
- Heilman, M., Wallen, A., Fuchs, D. y Tamkins, M. (2004). Penalties for success: Reactions to women who succeed at male gender-typed tasks. *Journal of Applied Psychology*, 89(3), 416-427.
- Hernando, A. (2007). La prevención de la violencia de género en adolescentes. Una experiencia en el ámbito educativo. *Apuntes de Psicología*, 26(3), 325-340.
- Hernando, A., García-Rojas, A.D. y Montilla, C. (2012). Exploración de las actitudes y conductas de jóvenes universitarios ante la violencia en las relaciones de pareja. *Revista Complutense de Educación*, 23(2), 427-441.
- Hindelang, R.L., Dwyer, W.O. y Leeming, F.C. (2001). Adolescent Risk-Taking Behavior: A Review of the Role of Parental Involvement. *Curr Probl Pediatr*, 31, 67-83.
- Illán, N. y Arnaiz, P. (1996). La evolución histórica de la Educación Especial. Antecedentes y situación actual. En N. Illán (Coord.). *Didáctica y organización en Educación Especial*. Málaga: Aljibe.
- Imbernón, F. (1995). Planificar la Formación Permanente del Profesorado. En MEC. *Documentos de Apoyo a la Red nº 5* (Cap. II, Modelos de Formación). Madrid: Publicaciones S.G.F.P.

- Instrucciones de 9 de mayo de 2015, de la Secretaría General de Educación de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte, sobre la ordenación educativa del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato y otras consideraciones para el curso escolar 2015/16. Recuperado de www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/normativas/normativas/-/normativas/detalle/instrucciones-de-9-de-mayo-de-2015-de-la-secretaria-general-de-de-educacion-de-la-consejeria-de.
- Jackson, S.M., Cram, F. y Seymour, F.W. (2000). Violence and sexual coercion in high school student's dating relationships. *Journal of Family Violence*, 15, 23-36.
- Kan, M.L., Cheng, Y.A., Landale, N.S. y McHale, M.S. (2010). Longitudinal predictors of change in number of sexual partners across adolescence and early adulthood. *Journal of Adolescent Health*, 46, 25-31.
- Kent, R. (1993): Replantear la formación de recursos humanos. *Revista Educación de Adultos*, 16, 22-26.
- Kenyon, D.B., Sieving, R., Jerstad, S., Pettingell, S.L., Skay, C. (2009). Individual, interpersonal and relationship factors predicting hormonal and condom use consistency among adolescent girls. *Journal of Pediatric Health Care* (en prensa).
- Khvilon, E. (Coord.) (2004). *Las Tecnologías de Información y Comunicación en la Formación Docente. Guía de Planificación*. París: UNESCO. Recuperado de www.unesdoc.unesco.org/images/0012/001295/129533s.pdf.
- Kinsey, A.C., Pomeroy, W.B. y Martín, C.E. (1948). *Sexual behavior in the human male*. Philadelphia: Saunders.
- Kinsey, A.C., Pomeroy, W.B. y Martín, C.E. (1953). *Sexual behavior in the human female*. Philadelphia: W.B. Saunders Co.
- Kirk, R.E. (2012). *Experimental Design: Procedures for the Behavioral Sciences*. SAGE Publications.
- Kolodny, R., Masters, W., Johnson, V. y Biggs, M. (1982). *Manual de la sexualidad humana*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Krug, E.G., Dahlberg, L.L., Mercy, J.A., Zwi, A.B. y Lozano, R. (Eds.). (2002). *World report on violence and health*. Geneva: World Health Organization.

- Kury, H., Obergfell-Fuchs, J. y Woessner, G. (2004). The extent of family violence in Europe. A comparison of National Surveys. *Violence Against Women*, 10(7), 749-769.
- Lameiras, M., Carrera, M.V., Núñez, A.M. y Rodríguez, Y. (2006). Evaluación de un programa de educación sexual con adolescentes: una perspectiva cualitativa. *Revista DIVERSITAS-Perspectivas en Psicología*, 2(2), 193-204.
- Lameiras, M., Rodríguez, Y., Ojeda, M. y Dopereiro, M. (2004). *Programa Agarimos: programa educativo de desarrollo psicoafectivo y sexual*. Madrid: Pirámide.
- Larrauri, M. (1999). ¿Iguales a quién? Mujer y educación. En C. Lomas (Comp.). *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Levine, S.B. (1988). Intrapyschic and individual aspects of sexual desire. En S. L. Leiblum y R. C. Rosen (Eds.). *Sexual desire disorder*. New York: Guilford Press.
- Levine, S.B. (1992). *Sexual live. A clinician's guide*. New York: Plenum Press.
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE) (BOE 06.08.1970). Recuperado de www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1970-852.
- Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía (BOJA 252 de 26 de diciembre). Recuperado de www.juntadeandalucia.es/boja/2007/252/1.
- Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857. Recuperado de personal.us.es/alporu/historia/ley_moyano_texto.htm.
- Ley Nacional N° 26.150 (B.O. 24/10/2006). Programa Nacional de educación sexual integral. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de <http://www1.hcdn.gov.ar/dependencias/educacion/ley26150.htm>
- Ley n° 120/99 de 11 de Agosto. Reforça as garantias do Direito à Saúde Reprodutiva (DR n.º 186-I Série-A). Recuperado de www.spdc.pt/index.php/documentacao/legislacao/contracecao/17-lei-n-120-99-de-11-de-agosto-dr-n-186-i-serie-a
- Ley n° 3/84 de 24 de Março. Educação Sexual e Planeamento Familiar (DR n.º 71-Série). Recuperado de www.spdc.pt/index.php/documentacao/legislacao/contracecao/13-lei-n-3-84-de-24-de-marco-dr-n-71-i-serie

- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) (BOE 04.10.1990). Recuperado de www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-24172.
- Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género (BOE 29.12.2004). Recuperado de www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2004-21760.
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE) (BOE 24.12.2002). Recuperado de www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2002-25037.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) (BOE 04.05.2006). Recuperado de www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899.
- Ley Orgánica 2/2010, de 3 de marzo, de salud sexual y reproductiva y de la interrupción voluntaria del embarazo (BOE 04.03.2010). Recuperado de www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2010-3514.
- Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres (BOE 23.03.2007). Recuperado de www.boe.es/buscar/pdf/2007/BOE-A-2007-6115-consolidado.pdf.
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (BOE 03.07.1985). Recuperado de www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1985-12978.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) (BOE 10.12.2013). Recuperado de www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf.
- Lion, C. (2005). Nuevas maneras de pensar tiempos, espacios y sujetos. En E. Litwain. *Tecnologías educativas en tiempos de Internet*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Loizaga, F. (2008). *Nuevas técnicas didácticas en educación sexual*. Madrid: McGraw-Hill.
- Lomas, C. (Comp.) (1999). *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- López, F. (1984). *Sexología Volumen I*. Salamanca: PM.
- López, F. (1988). Adquisición y desarrollo de la identidad sexual y de género. En J. Fernández (Coord). *Nuevas perspectivas en el desarrollo del sexo y del género*. Madrid: Pirámide.

- López, F. (1990). *Educación sexual*. Madrid: Fundación Universidad-Empresa (UNED).
- López, F. (1995). *Educación sexual de adolescentes y jóvenes*. Madrid: Siglo XXI.
- López, F. (2000). Intervención en la sexualidad infantil y adolescente. En J. Fernández (Coord.). *Intervención en los ámbitos de la sexología y generología*. Madrid: Pirámide.
- López, F. (2000). Prólogo. En S. Rathus, J. Nevid y L. Fichner-Rathus. *Sexualidad humana 6ª Edición*. Madrid: Pearson Educación.
- López, F. (2005). *La educación sexual*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- López, F. (2009). *Amores y desamores: procesos de vinculación y desvinculación sexuales y afectivos*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- López, F. (2012). *Sexualidad y afectos en la vejez*. Madrid: Pirámide.
- López, F. y Fuertes, A. (1989). *Para comprender la sexualidad*. Navarra: Estella.
- López, F. y Olazábal, J.C. (1998). *Sexualidad en la vejez*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- López, F., Carcedo, R., Fernández-Rouco, N., Blázquez, M.I. y Kilani, A. (2011). Diferencias sexuales en la sexualidad adolescente: afectos y conductas. *Anales de Psicología*, 27(3), 791-799.
- López, M.A. (2008). *Placer y vínculo en una sexualidad felicitaria*. Salamanca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Salamanca.
- López-Zafra, E., García-Retamero, R., Diekman, A. B. y Eagly, A. H. (2008). Dinámica de estereotipos de género y poder: Un estudio transcultural. *Revista de Psicología Social*, 23(2), 213-219.
- Lorenzo, J.A. (1998). El profesor y su dimensión profesional. *Revista Complutense de Educación*, 9(1), 141-163.
- Louro, G.O. (2001). *Corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autentica.
- Maggio, M. (2005). Los portales educativos: entradas y salidas a la educación del futuro. En E. Litwin. *Tecnologías educativas en tiempos de Internet*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

- Magnusson, C. (2001). Adolescent girls sexual attitudes and opposite-sex relations in 1970 and in 1996. *Journal of Adolescent Health, 28*, 242-252.
- Makepeace, J.M. (1981). Courtship violence among collage students. *Family Relations, 30*, 97-102.
- Malón, A. (2012). ¿El derecho a una educación sexual? Entre el discurso de salvación y la ausencia del conocimiento. *Educatio Siglo XXI, 30* (2), 207-228.
- Mansukhani, A. (2013). Dependencias interpersonales: las vinculaciones patológicas. Conceptualización, diagnóstico y tratamiento. En A.D. García-Rojas y F. Cabello (Eds). *Actualizaciones en sexología clínica y educativa*. Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- Marina, J.A. (1996). *El laberinto sentimental*. Barcelona: Anagrama.
- Martín, J., Núñez, J.L., Navarro, J.G. y Grijalvo, F. (2007). The Rosenberg Self-Esteem Scale: Translation and Validation in University Students. *The Spanish Journal of Psychology, 10*(2), 458-467.
- Martínez, J.A., Guerrero, S.I. y Rey, C.A. (2012). Evaluación de la validez de constructo y la confiabilidad del inventario de masculinidad y femineidad en adolescentes y adultos jóvenes colombianos. *Avances en Psicología Latinoamericana, 30*(1), 170-181.
- Masters, W.H. y Johnson, V.E. (1966). *Respuesta sexual humana*. Buenos Aires: Inter-Médica.
- Masters, W.H., Johnson, V.E. y Kolodny, R.C. (1982). *Human sexuality*. Boston: Little Brown and Company.
- Megías, I., San Julián, E., Méndez, S. y Pallarés, J. (2005). *Jóvenes y sexo: el estereotipo que obliga y el rito que identifica*. Madrid: Fundación de Ayuda a la Drogadicción (FAD) e Instituto de la Juventud (INJUVE).
- Miqueo, P. (1996). *Evaluación de programas de formación en educación sexual para profesionales en Navarra*. Disertación doctoral no publicada. Universidad de Salamanca, Salamanca, España.
- Montero, I. y León, O.G. (2007). A guide for naming research studies in psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 7*(3), 847-862.
- Moodle (2015). *Moodle Statistics*. Recuperado de moodle.org/stats/.

- Moreno, E. y Correa, R.I. (2010). De la Dominación Masculina y otras Leyes Naturales. En R. Aparici (Coord.). *La Construcción de la Realidad en los Medios de Comunicación*. Madrid: UNED.
- Mueller, T.E., Gavin, L.E. y Kulkarni, A. (2008). The association between sex education and youth's engagement in sexual intercourse, age at first intercourse, and birth control use at first sex. *Journal of Adolescent Health*, 42, 89-96.
- Muñoz-Rivas, M., Graña, J.L., O'leary, K.D. y González, M.P. (2009). Prevalence and predictors of sexual aggression in dating relationships of adolescents and young adults. *Psicothema*, 21(2), 234-240.
- Muñoz-Rivas, M., Graña, J.L., O'leary, K.D. y González, M.P. (2007). Aggression in Adolescent Dating Relationships: Prevalence, Justification, and Health Consequences. *Journal of Adolescent Health*, 40, 298-304.
- Muñoz-Silva, A., Sánchez-García, M., Martins, A. y Nunes, C. (2009). Gender differences in HIV-related sexual behavior among college students from Spain and Portugal. *The Spanish Journal of Psychology*, 12(2), 485-495.
- Nieto, J.A. (2003). *Antropología de la sexualidad y diversidad cultural*. Madrid: Talasa.
- Nuevo, P. (2011). Educación sexual y derechos fundamentales. Contribución a un debate necesario. *Revista de Derecho Político*, 80, 117-148.
- Oliva, A., Serra, L. y Vallejo, R. (1993a). *Sexualidad y contracepción en la adolescencia: un estudio cualitativo*. Sevilla: Consejería de Salud de la Junta de Andalucía.
- Oliva, A., Serra, L. y Vallejo, R. (1993b). *Sexualidad y contracepción jóvenes andaluces: estudio cuantitativo*. Sevilla: Consejería de Salud de la Junta de Andalucía.
- O'Loughlin, (1992): Engaging Teachers in Emancipatory Knowledge Construction. *Journal of Teacher Education*, 4 (5), 336-46.
- Orden de 15 de mayo de 2006, por la que se regulan y desarrollan las actuaciones y medidas establecidas en el I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación (BOJA 25.05.2006). Recuperado de www.juntadeandalucia.es/boja/2006/99/4

- Orden de 24 de junio de 2003, por la que se crea la materia optativa Cambios sociales y nuevas relaciones de género en la Educación Secundaria Obligatoria (BOJA 15.07.2003). Recuperado de www.juntadeandalucia.es/boja/2003/134/4.
- Orden de 28 de abril de 2015, por la que se modifica la Orden de 20 de junio de 2011, por la que se adoptan medidas para la promoción de la convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos y se regula el derecho de las familias a participar en el proceso educativo de sus hijos e hijas (BOJA 21.05.2015). Recuperado de www.juntadeandalucia.es/boja/2015/96/1.
- Orden de 31 de julio de 2014, por la que se aprueba el III Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado (BOJA 02-09-2014). Recuperado de www.adideandalucia.es/disposicion.php?cat=45.
- Orden ECD/567/2015, de 25 de marzo, por la que se integran los Centros de Profesores y Recursos en las Unidades de Programas Educativos en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (BOE 02-04.2015). Recuperado de www.boe.es/boe/dias/2015/04/02/pdfs/BOE-A-2015-3573.pdf
- Organización de Naciones Unidas (ONU). (2010). *Orientaciones Técnicas Internacionales sobre Educación en Sexualidad*. Volumen I: Justificación de la educación en sexualidad.
- Organización de Naciones Unidas (ONU). (2010). *Orientaciones Técnicas Internacionales sobre Educación en Sexualidad*. Volumen II: Temas y objetivos de aprendizaje.
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2001). *Estrategia Regional de la OMS sobre Salud Sexual y Reproductiva*. Copenhague: OMS, Oficina Regional para Europa.
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2004). *Informe sobre Embarazo en Adolescentes*. Ginebra: OMS.
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2006). *Defining sexual health report of a technical consultation on sexual health*. Ginebra: OMS.
- Ortega, V., Ojeda, P., Sutil, F. y Sierra, J.C. (2005). Culpabilidad sexual en adolescentes: Estudio de algunos factores relacionados. *Anales de Psicología*, 21(2), 268-275.

- Padilla, A.; Del Águila, A.R. y Garrido, A. (2015). Using Moodle in teaching-learning processes in business management: the new profile of EHEA student. *Educación XX1*, 18(1), 125-146. doi: 10.5944/educXX1.18.1.12314.
- Painter, C. (1997). *Sexual health, assertiveness and HIV*. Cambridge: Daniels Publishing.
- Pellejero, L. y Torres, B. (2011). La educación de la sexualidad: el sexo y el género en los libros de texto de Educación Primaria. *Revista de Educación*, 354, 399-427.
- Pereira, M. (1984). La filosofía de los centros de Profesores. Las alternativas del modelo británico. *Cuadernos de Pedagogía*, 114, 17-23.
- Peris, M., Maganto, C. y Kortabarría, L. (2013). Autoestima corporal, publicaciones virtuales en las redes sociales y sexualidad en adolescentes. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3 (2), 171-180.
- Polaino, A. (1992). *Sexo y cultura. Análisis del comportamiento sexual*. Madrid: Rialp.
- Posada, L. (2014). Teoría queer en el contexto español. Reflexiones desde el feminismo. *Daimon. Revista Internacional de Filosofía*, 63, 147-158.
- Powell, G.N. y Graves, L.M. (2003). *Women and men in management*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Price, E.L. y Byers, E.S. (1999). The attitudes towards dating violence scales: Development and initial validation. *Journal of Family Violence*, 14, 351-375.
- Programa de Intervención en Educación Sexual (PIES). Comunidad Valenciana. Recuperado de www.cuidatecv.es/pies/
- Programa Forma Joven (Junta de Andalucía). Recuperado de www.formajoven.org/guia_forma_joven.html
- Programa Harimaguada. Educación afectivo sexual. Recuperado de www.harimaguada.org
- Quintanilla, M. (2006). Didactología y formación docente. El caso de la educación científica frente a los desafíos de una nueva cultura docente y ciudadana. *Revista de Investigación en Educación*, 3, 51-70.

Rathus, S., Nevid, J. y Fichner-Rathus, L. (2005). *Sexualidad humana* 6º Edición. Madrid: Pearson Educación.

Real Decreto 1190/2012, de 3 de agosto, por el que se modifican el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, y el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (BOE 04.08.2012). Recuperado de www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2012-10473.

Real Decreto 1693/1995, de 20 de octubre, por el que se regula la creación y el funcionamiento de los Centros de Profesores y de Recursos (BOE 09.11.1995). Recuperado de www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1995-24265.

Real Decreto 2112/1984, de 14 de noviembre, por el que se regula la creación y funcionamiento de los Centros de Profesores (BOE 24.11.1984). Recuperado de www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1984-25938.

Real Decreto 294/1992, de 27 de marzo, por el que se regula la creación y el funcionamiento de los Centros de Profesores (BOE 03.04.1992). Recuperado de www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1992-7591.

Resolución CFE N°43/2008. Lineamientos curriculares para la educación sexual integral. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res08/45-08.pdf>

Resolución de 7 de septiembre de 1994, de la Secretaría de Estado de Educación (BOE 23.09.1994). Recuperado de www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1994-20935.

Rocamora, M.L. (1972). *El libro de la mujer*. Barcelona: Ediciones Danae.

Rock, E.M., Ireland, M. y Resnick, M.D. (2003). To know that we know what we know: Perceived knowledge and adolescent sexual risk behavior. *Journal of Pediatric and Adolescent Gynecology*, 16, 369-376.

Rodríguez, S. (2015). Violencia en parejas de jóvenes: estudio preliminar sobre su prevalencia y motivos. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 25, 251-275.

Rodríguez, Y., Lameiras, M., Carrera, V. y Vallejo, P. (2013). Validación de la Escala de Homofobia Moderna en una muestra de adolescentes. *Anales de Psicología*, 29 (2), 523-533.

- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. New York: Princeton University Press.
- Rosenkrantz, P., Vogel, S., Bee, H., Broverman, I. y Broverman, D. (1968). Sex-role stereotypes and self-concept s in college students. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 32, 287-295.
- Sáez, J. (2005). *Teoría queer y psicoanálisis*. Madrid: Síntesis.
- Sánchez, J., Sánchez, P. y Ramos, F.J. (2012). Usos pedagógicos de Moodle en la docencia universitaria desde la perspectiva de los estudiantes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 60, 15-38.
- Sánchez, V., Ortega, F.J., Ortega, R. y Viejo, C. (2008). Las relaciones sentimentales en la adolescencia: satisfacción, conflictos y violencia. *Escritos de Psicología*, 2(1), 97-109.
- Sandoval, M. (2008). La colaboración y la formación del profesorado como factores fundamentales para promover una educación sin exclusiones. *Contextos Educativos*, 11, 149-159.
- Santín, C., Torrico, E., López, M.J. y Revilla, C. (2003). Conocimiento y utilización de los métodos anticonceptivos y su relación con la prevención de enfermedades de transmisión sexual en jóvenes. *Anales de Psicología*, 19(1), 81-90.
- Santos, P. y Sierra, J.C. (2010). El papel de la asertividad sexual en la sexualidad humana: una revisión sistemática. *International Journal of Clinical Health Psychology*, 10(3), 553-577.
- Saunders, D.G., Lynch, A.B., Grayson, M. y Linz, D. (1987). The Inventory of Beliefs about Wife Beating: the construction and initial validation of a measure of beliefs and attitudes. *Violence and Victims*, 2(1), 39-57.
- Schein, V.E. (2001). A global look at psychological barriers to Women's progress in management. *Journal of Social Issues*, 57(4), 675-688.
- Serran, G. y Firestone, P. (2004). Intimate partner homicida: a review of the male proprietariness and the self-defense theories. *Aggression and Violent Behavior*, 9, 1-15.
- Shadish, W.R., Cook, T.D., y Campbell, D.T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Boston: Houghton Mifflin.

- Silva, M. y Ross, I. (2003). Evaluation of a school-based sex education program for low income male high school students in Chile. *Evaluation and Program Planning*, 26, 1-9.
- Smyth, J. (1991a). Una pedagogía crítica de la práctica en el aula. *Revista de Educación*, 294, 275-300.
- Smyth, J. (1991b). International Perspectives on Teacher Collegiality: a labour process discussion based on the concept of teacher's work. *British Journal of Sociology of Education*, 3(12), 323-346.
- Straus, M.A. y Savage, S.A. (2005). Neglectful behavior by parents in the life history of University students in 17 countries and its relation to violence against dating partners. *Child Maltreatment: Journal of the American Professional Society on the Abuse of Children*, 10(2), 124-135.
- Subirats, M. (1999). Género y escuela. En C. Lomas (Comp.). *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Subirats, M. (2007). De la escuela mixta a la coeducación. La educación de las niñas: el aprendizaje de la subordinación. En A. Vega (Coord.). *Mujer y educación. Una perspectiva de género*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Swain, C., Ackerman, L. y Ackerman, M. (2006). The influence of individual characteristics and contraceptive beliefs on parent-teen sexual communications: A structural model. *Journal of Adolescent Health*, 38, 753-759.
- Talbur, S. (2005). Introducción: contradicciones y posibilidades del pensamiento queer. En S. Talbur y R. Steinberg (Eds). *Pensando Queer: sexualidad, cultura y educación*. Barcelona: Graó.
- Tjaden, P. y Thoennes, N. (2000). Extent, nature, and consequences of intimate partner violence. Findings from the National Violence Against Women Survey. En Recker, N., Jaycox, L. H., McCaffrey D. F., Ulloa, E., Zander-Cotugno, Marshall, G.N., Shelley, G.A, (2007). Reactions to dating violence among Latino teenagers: An experiment utilizing the Articulated Thoughts in Simulated Situations paradigm. *Journal of Adolescence*, 30, 893-915.
- Torres, G. (2013). Identidades de género, sexualidad y ciudadanía: un análisis crítico del currículum de educación sexual integral. *Contextos Educativos*, 16, 41-54.
- Troiden, R.R. (1988). Homosexual identity development. *Journal of Adolescent Health Care*, 9, 105-113.

- Trujano, P. y Mata, E. (2002). Relaciones violentas en el noviazgo: un estudio exploratorio. *Psicología Conductual*, 10(2), 389-408.
- Tubert, S. (2003). La crisis del concepto de género. En S. Tubert (Ed.). *Del sexo al género. Los equívocos de un concepto*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Valero, J. (2010). Adolescentes, medios de comunicación y salud. En L.A. Guadarrama (Coord.). *Adolescencia, sexualidad y comunicación*. México: Bonobos Editores.
- Valverde, J. (2002): Formación del profesorado para el uso educativo de las tecnologías de la información y la comunicación. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 1(2), 9-28.
- Vázquez, A.J., Jiménez, R., y Vázquez, R. (2004). Escala de autoestima de Rosenberg: fiabilidad y validez en población clínica española. *Apuntes de Psicología*, 22, 247-255.
- Vega, A. (Coord.) (2007). *Mujer y educación. Una perspectiva de género*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- West, C., y Zimmerman, D.H. (1987). Doing gender. *Gender and Society*, 1(2), 125-151.
- WHO (2010). Standards for Sexuality Education in Europe. Organization World Health. Recuperado de www.bzga-whocc.de/?uid=20c71afcb419f260c6afd10b684768f5&id=home
- Wight, D., Williamson, L. y Henderson, M. (2006). Parental influences on young people's sexual behavior: A longitudinal analysis. *Journal of Adolescent Health*, 29, 473-494.
- Wolf, C.H. (1978). *Bisexuales, un estudio*. Barcelona: Plaza Janés.
- Yago, T. y Tomás, C. (2015). Condicionantes de género y embarazo no planificado, en adolescentes y mujeres jóvenes. *Anales de Psicología*, 31(3), 972-978.

ANEXO I. Asignaturas en los planes de estudio de las Universidades Españolas

Universidad	Asignatura	Tipología	Grado
Universidad de Almería	Igualdad de género	Optativa	Grado de Educación Social
	Igualdad de género	Optativa	Grado de Enfermería
	Igualdad de género	Optativa	Grado de Trabajo Social
Universidad de Cádiz	Enfermería en salud reproductiva y sexual	Obligatoria	Grado de Enfermería
	Transculturalidad, género y salud	Obligatoria	Grado de Enfermería
Universidad de Córdoba	Transculturalidad, salud y género	Formación Básica	Grado de Enfermería
	Enfermería de la salud reproductiva y educación sexual	Obligatoria	Grado de Enfermería
Universidad de Granada	Transculturalidad, salud y género	Formación básica	Grado de Enfermería
	Sexología médica	Optativa	Grado de Medicina
	Sociología de la adolescencia y la juventud y de las relaciones afectivo sexuales	Optativa	Grado de Educación Social
Universidad de Huelva	Convivencia y prevención de la violencia de género	Optativa	Grado de Educación Social
	Sexualidad y salud	Formación básica	Grado de Enfermería
Universidad de Jaén	Cambios sociales y nuevas relaciones de género	Optativa	Grado de Educación Social
	Enfermería de la salud sexual y reproductiva	Optativa	Grado de Enfermería

	Trabajo social, género y sistemas de bienestar	Optativa	Grado de Trabajo Social
Universidad de Málaga	Cambios sociales y nuevas relaciones de género	Optativa	Grado de Educación Social
	Intervención social y violencia de género	Optativa	Grado de Trabajo Social
	Género y Salud Sexual	Formación Básica	Grado de Enfermería
Universidad Pablo de Olavide	Género, proceso psicosociales e intervención social	Obligatoria	Grado de Trabajo Social
	Desarrollo para la igualdad y la diversidad	Obligatoria	Grado de Educación Social
Universidad de Sevilla	Diversidad y coeducación	Formación Básica	Grado de Infantil
	Género y salud	Formación Básica	Grado de Enfermería
Universidad de Zaragoza	Salud y género	Optativa	Grado de Medicina
Universidad de La Laguna	Trabajo social, género y políticas de igualdad	Optativa	Grado de Trabajo Social
	Medicina sexual y reproductiva	Optativa	Grado de Medicina
	Psicología del género	Optativa	Grado de Psicología
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria	Educación afectivo-sexual para infantil	Optativa	Grado de Infantil
	Educación para la igualdad entre los géneros	Optativa	Grado de Infantil
	Educación afectivo-sexual para primaria	Optativa	Grado de Primaria

	Educación para la promoción de la igualdad entre los géneros	Obligatoria	Grado de Educación Social
	Educación afectivo-sexual y género	Optativa	Grado de Educación Social
Universidad de Burgos	Salud y género	Optativa	Grado de Enfermería
	Igualdad y perspectiva de género	Obligatoria	Grado de Educación Social
	Educación sexual e igualdad de género en el ámbito educativo	Optativa	Grado de Educación Social
Universidad Católica de Ávila	Educación afectivo sexual en jóvenes	Optativa	Grado de Enfermería
Universidad de León	Orientación e igualdad de oportunidades	Obligatoria	Grado de Educación Social
	Transculturalidad, salud y género	Obligatoria	Grado de Enfermería
Universidad Pontificia de Salamanca	Violencia en la pareja	Optativa	Grado de Psicología
Universidad de Salamanca	Interculturalismo, género y educación	Obligatoria	Grado de Educación Social
	Sexualidad y conducta social	Obligatoria	Grado de Educación Social
	Enfermería de la violencia de género	Obligatoria	Grado de Enfermería
	Fundamentos de sexología en los cuidados de enfermería	Optativa	Grado de Enfermería
	Psicología del	Optativa	Grado de Infantil

	desarrollo y educación afectivo-sexual		
	Sexología aplicada a la medicina	Optativa	Grado de Medicina
	Sexualidad y educación	Optativa	Grado de Pedagogía
	Desarrollo sexual, afectivo y social	Obligatoria	Grado de Psicología
	Igualdad y violencia de género	Optativa	Grado de Psicología
	Psicología de la sexualidad	Optativa	Grado de Psicología
	Desarrollo psicosexual a lo largo del ciclo vital	Optativa	Grado de Trabajo Social
Universidad de Valladolid	Educación para la paz y la igualdad	Formación Básica	Grado de Infantil
	Educación para la paz y la igualdad	Formación Básica	Grado de Primaria
	Género y educación en igualdad	Optativa	Grado de Educación Social
	Enfermería en salud sexual y reproductiva	Obligatoria	Grado de Enfermería
Universidad de Barcelona	Enfermería de la salud sexual y reproductiva	Obligatoria	Grado de Enfermería
Universitat de Girona	Género y educación	Optativa	Grado de Infantil
	Género y educación	Optativa	Grado de Primaria
	Sexualidad y salud	Optativa	Grado de Psicología
Universitat de Lleida	Género y sociedad	Optativa	Grado de Educación Social
	Mujer y sociedad	Optativa	Grado de Trabajo Social

	Enfermería de la mujer	Obligatoria	Grado de Enfermería
Universitat Ramon Llull	Género e inclusión social	Optativa	Grado de Educación Social
	Salud, sexualidad y relaciones interpersonales en la adolescencia	Optativa	Grado de Educación Social
	Género e inclusión social	Optativa	Grado de Trabajo Social
	Salud, sexualidad y relaciones interpersonales en la adolescencia	Optativa	Grado de Trabajo Social
Universitat de Vic	Sexualidad y cronicidad	Optativa	Grado de Enfermería
	Sexualidad y cronicidad	Optativa	Grado de Trabajo Social
	Sexualidad humana	Optativa	Grado de Psicología
Universidad Autónoma de Madrid	Educación en valores: igualdad y ciudadanía	Obligatoria	Grado de Infantil
	Sexualidad	Optativa	Grado de Psicología
	Violencia en relaciones interpersonales	Optativa	Grado de Psicología
	Género y psicología	Optativa	Grado de Psicología
	Sexualidad humana	Optativa	Grado de Enfermería
	Salud y género	Optativa	Grado de Enfermería
Universidad a Distancia de	Criminalidad y violencia de género	Optativa	Grado de Psicología

Madrid			
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)	Sociología del género	Optativa	Grado de Trabajo Social
	Construcción sociocultural de género	Optativa	Grado de Educación Social
Universidad Pontificia de Comillas	Psicología de la salud, género y comunicación	Formación Básica	Grado de Enfermería
Universidad Rey Juan Carlos	Enfermería social. Género y salud	Obligatoria	Grado de Enfermería
Universidad de Navarra	Sexualidad humana	Obligatoria	Grado de Psicología
	Sexualidad humana	Optativa	Grado de Medicina
Universidad Pública de Navarra	Diversidad cultural, derechos fundamentales, igualdad y ciudadanía	Obligatoria	Grado de Trabajo Social
	Trabajo social y violencia de género	Optativa	Grado de Trabajo Social
	Enfermería de la mujer	Obligatoria	Grado de Enfermería
Universitat d'Alacant	Educación en igualdad de género	Optativa	Grado de Infantil
	Educación en igualdad de género	Optativa	Grado de Primaria
Universitat de València	Sociología, género y salud	Formación básica	Grado de Enfermería
	Deontología y valores de igualdad en psicología	Obligatoria	Grado de Psicología
	Vinculaciones afectivas y educación afectiva y sexual	Optativa	Grado de Psicología

	Igualdad de género y no discriminación	Obligatoria	Grado de Trabajo Social
	Psicología y sistema sexo/género	Optativa	Grado de Trabajo Social
Universidad de Extremadura	Enfermería de la mujer	Obligatoria	Grado de Enfermería
	Sociología de las relaciones de género y de la familia	Obligatoria	Grado de Infantil
	Sociología de las relaciones de género y de la familia	Obligatoria	Grado de Primaria
	Sociología de las relaciones de género y de la familia	Obligatoria	Grado de Trabajo Social
Universidade da Coruña	Género, igualdad y educación	Obligatoria	Grado de Educación Social
Universidade de Santiago de Compostela	Crecimiento y maduración sexual	Optativa	Grado de Medicina
	Psicología y género	Optativa	Grado de Psicología
	Identidad de género y Educación	Optativa	Grado de Infantil
	Identidad de género y educación	Optativa	Grado de Primaria
	Trabajo social y género	Optativa	Grado de Trabajo Social
Universidad de Vigo	Género y educación social	Obligatoria	Grado de Educación Social
	Sexualidad y salud	Optativa	Grado de Educación Social
Universitat de Les Illes Balears	Igualdad de oportunidades y género en psicología	Obligatoria	Grado de Psicología
	Historia de la desigualdad	Optativa	Grado de Psicología

	Violencia de género	Optativa	Grado de Psicología
	Evaluación y tratamiento de problemas de pareja y de la conducta sexual	Optativa	Grado de Psicología
	Género y salud desde una perspectiva multidisciplinaria	Optativa	Grado de Enfermería
	Educación para la igualdad de género	Obligatoria	Grado de Educación Social
	Igualdad de género	Optativa	Grado de Trabajo Social
	Tratamiento jurídico de la violencia de género	Optativa	Grado de Trabajo Social
Universidad Internacional de la Rioja	Violencia contra las mujeres: génesis, análisis, prevención e intervención	Optativa	Grado de Psicología
	Violencia contra las mujeres: génesis, análisis, prevención e intervención	Optativa	Grado de Trabajo Social
	Psicología de la sexualidad	Optativa	Grado de Psicología
	Igualdad de género	Optativa	Grado de Trabajo Social
	Violencia contra las mujeres: prevención e intervención	Optativa	Grado de Trabajo Social
Universidad de Murcia	Sociología del género	Optativa	Grado de Infantil
	Trabajo social y género	Optativa	Grado de Trabajo Social

ANEXO II. Actividades formativas realizadas en los Centros de Profesorado de Andalucía (Curso 2014/15)

PROVINCIAS	ACTIVIDAD	Nº
ALMERÍA	Hacemos visible la coeducación en nuestro centro	11
	Material coeducativo en enseñanza de idiomas: creación de comprensiones escritas y comprensiones orales	12
	Comunidad educativa y Plan de Igualdad	34
	Proyecto Relaciona: "la responsabilidad en igualdad, una cuestión de cambio de actitud"	10
	Coeducar en imágenes	8
	Elaboración de materiales didácticos desde una perspectiva coeducativa	7
	Los porqués de coeducar	32
	VII Jornadas Provinciales construyendo igualdad 2014-	103
CÁDIZ	Proyecto Relaciona: "la responsabilidad en la igualdad, una cuestión de cambio de actitud"	30
	Coeducación: innovación educativa	27
	Educando para la convivencia	9
	Aplicación de metodologías para la implementación del Plan de Igualdad e intervención en micromachismos en nuestro IES	7
	Taller sobre violencia de género en jóvenes: prevención, detección e intervención	0
	Cultivando igualdad	9

	Igualdad y coeducación en el centro escolar	4
	Integración del alumnado con tea	0
	Prevención del acoso en el ámbito escolar	36
	Prevención del acoso en el ámbito escolar	27
	VII Jornadas Provinciales "Construyendo igualdad: prevención de la violencia de género y el Plan de Igualdad del centro"	186
	VII Jornadas Provinciales "Construyendo igualdad 2014: prevención de la violencia de género y el Plan de Igualdad del centro"	8
	Educación en igualdad	42
	El lenguaje oral en las aulas-taller	8
	Janda: educación por la igualdad	10
CÓRDOBA	Rutas didácticas por la historia de la igualdad en Córdoba	39
	Violencia de género en el noviazgo: detección, primera acogida y derivación de mujeres adolescentes víctimas de violencia de género	22
	Abc de la coeducación	44
	La mujer pintada y esculpida a través del tiempo	27
	Implementar el plan de igualdad a través de herramientas digitales ii	7
	VII Jornadas Provinciales "construyendo igualdad"	117
	Jornadas 8 de marzo: seguimiento del Plan de	88

	Igualdad	
	VIII concurso de Literatura hiperbreve ilustrada contra la violencia de género	0
	Herramientas didácticas para la detección y la prevención de la violencia de género	26
	Taller de historia: la mujer en los documentos del archivo histórico provincial de Córdoba	17
	Jornadas de seguimiento del Plan de Igualdad 2014-2015	20
	Jornadas 8 de marzo. Seguimiento del Plan de Igualdad	37
GRANADA	Implementación del Plan de Igualdad (nivel 1): ¿empezamos a transformar el centro desde la perspectiva de género?	36
	La coeducación y su inserción en el currículum (nivel 2)	19
	Tertulias dialógicas feministas	15
	Dinamización del Plan de Igualdad dentro y fuera del centro.	9
	Dinamización del Plan de Igualdad dentro y fuera del centro.	10
	Nuestra casa de la igualdad	9
	Experiencias coeducativas en el IES Hiponova	5
	VII Jornadas Provinciales: construyendo igualdad 2014- "Prevención de la violencia de género y el plan de igualdad del centro"	117

	Jornada de Prevención de la violencia sexual en el ámbito educativo	25
	Las mujeres en la Literatura: propuestas didácticas para educación secundaria	11
	Educación e igualdad	17
	¿Por qué María no se puede llamar Ernesto? ¿y viceversa?	11
	Mujeres en la ciencia. Importancia histórica.	4
	Proyecto Relaciona: la responsabilidad en la igualdad, una cuestión de cambio de actitud.	13
HUELVA	VII Jornadas Provinciales: construyendo igualdad 2014 "prevención de la violencia de género y el plan de igualdad del centro"	129
	Proyecto relaciona: la responsabilidad en la igualdad, una cuestión de cambio de actitud.	21
	Jornadas "Educando en Igualdad". Estrategias, herramientas y recursos para integrar el plan de igualdad en el proyecto de centro.	16
JAÉN	Jornadas Construyendo Igualdad	102
	Relaciona	8
	Jornada de Seguimiento del Plan de Igualdad	81
	Jornadas Coordinación Igualdad	52
	Jornada Coordinación de Igualdad	44
	Jornadas de Seguimiento del Plan de Igualdad	21

MÁLAGA	Formación para responsables de igualdad: transversalizar las prácticas coeducativas.	41
	Taller: coeducación en el IES Vega de Mijas	24
	La mujer es cultura IV	14
	Desaprender igualdad para aprender igualdad	3
	Hacia un mundo igualitario II	11
	Coeducación	9
	Proyecto Relaciona: "la responsabilidad en la igualdad, una cuestión de cambio de actitud"	17
	Transversalizar la práctica coeducativa	23
	Igualdad de género	3
	Construyendo igualdad. Jornadas de formación en igualdad de género 2014	85
	Mujer, ciencias y humanidades	14
	Transversalidad en la práctica coeducativa	17
	Construyendo la igualdad	5
	Transversalizar la práctica coeducativa	58
	Coeducando en igualdad a través de la imagen	32
	Educando en equidad	10
Sexualidad y violencia de género en la adolescencia	6	
SEVILLA	El Plan de Igualdad en los Centros: formación de personas responsables en materia de coeducación	72

	VII Jornadas construyendo igualdad "prevención de la violencia de género y el plan de igualdad del centro"	191
	Actividad formativa para personas coordinadoras del plan de igualdad en los centros docentes	39
	Proyecto de coeducación	13
	Coeducar en los centros educativos	4
	Actividad formativa para personas coordinadoras del plan de igualdad en los centros	32
	Coeducar con la ayuda del cine	5
	Construyendo la igualdad en el monroy	5
	Visión violeta: diferentes pero iguales	4
	Tres trimestres, tres efemérides	5
	Detección de necesidades formativas de coordinadores y coordinadoras del plan de igualdad	46
	Proyecto Relaciona: "la responsabilidad en la igualdad, una cuestión de cambio de actitud"	30

ANEXO III. Programa del Curso de Catálogo de Libre Configuración Presencial. La sexualidad como intervención educativa

CENTRO: Dpto. de Educación. Facultad de Ciencias de la Educación

COORDINADOR: Antonio Daniel García Rojas (Profesor Asociado TP- Departamento de Educación de la Universidad de Huelva)

PROFESORADO:

- Antonio Daniel García Rojas (Profesor Asociado TP- Departamento de Educación de la Universidad de Huelva)

Nº HORAS /CRÉDITOS: 30 horas/ 3 créditos

ALUMNADO PARA EL QUE SE OFERTA:

Alumnado matriculado en cualquier curso de las siguientes titulaciones:

- Maestro (todas las especialidades).
- Educación Social.

Máximo 60 matriculados/as

OBJETIVOS:

- Valorar y entender la sexualidad como una dimensión propia que podemos compartir libremente, que tiene implicaciones sociales y, a su vez que puede estar relacionada con la reproducción.
- Aprender a diseñar la propia sexualidad, integrándola en el conjunto de la personalidad de una manera autónoma, deshaciendo los mitos y los estereotipos acerca de las “relaciones sexuales”.
- Tomar conciencia del carácter cultural de la sexualidad, y de la diversidad de enfoques que se dan, según las épocas, los lugares, las religiones, las ideologías, etc.
- Conocer y asumir el desarrollo de la sexualidad a lo largo de vida desde un punto de vista amplio: afectividad, psicología, fisiología....

- Saber diferenciar el deseo sexual de los afectos (amor, enamoramiento, atracción).
- Desarrollar habilidades sociales como la comunicación, la empatía, la expresión emocional, que permitan potenciar la autoestima y la capacidad de manejar adecuadamente las relaciones interpersonales.
- Reconocer la sexualidad como una de las principales fuentes de salud. Conocer sus principales funciones.
- Debatir sobre los distintos tipos de violencia en la pareja en la actualidad y su origen. Analizar posibles medidas de autodefensa y de ayuda a las personas que las puedan sufrir.
- Adquirir habilidades básicas de prevención sexual: ETS y Métodos anticonceptivos.
- Conocer los diferentes trastornos del funcionamiento sexual.
- Conocer el enfoque que la administración educativa le da y le ha dado a la educación sexual.
- Adquirir estrategias para la intervención en educación sexual a través de programas educativos.

PROGRAMA:

Módulo 1. Introducción a la sexualidad humana:

- 1.1.-Definiciones conceptuales básicas
- 1.2.-Funciones, dimensiones y componentes de la sexualidad
- 1.3.-Mitos y falacias de la sexualidad

Módulo 2. La cultura del género:

- 2.1.-El género como construcción cultural
- 2.2.-La socialización del género

2.3.-Estereotipos y roles de género

2.4.-El género en la sociedad actual

Módulo 3. Relaciones de pareja:

3.1.-Concepto de amor, amistad y relaciones de pareja

3.2.-Violencia de género

Módulo 4. Habilidades básicas de prevención:

4.1.-Enfermedades de transmisión sexual

4.2.-Métodos anticonceptivos

Módulo 5. Trastornos del funcionamiento sexual:

5.1.-En la mujer

5.2.-En el hombre

Módulo 6. La sexualidad como intervención educativa:

6.1.- La educación sexual en el Sistema Educativo

6.2.- Modelos de Educación sexual

6.3.- Diseño de Programas de Intervención en educación sexual

METODOLOGÍA:

La metodología a emplear en este curso será activa y participativa, propiciando en todo momento la reflexión y el debate argumentado del alumnado. Para ello, el profesorado asumirá el rol de agente motivador, dinamizador y facilitador del aprendizaje.

Las dinámicas serán tanto individuales como grupales, y se utilizarán distintos recursos (vídeo, revistas, periódicos, publicidad, estudio de casos, etc.) dependiendo de la finalidad de la misma.

EVALUACIÓN:

-Asistencia al 80% de las sesiones de clase.

-Elaboración de una propuesta de intervención didáctica en sexualidad.

CRONOGRAMA:

Módulos	Días
Módulo 1: Introducción a la sexualidad humana	8 Noviembre
Módulo 2: La cultura del género	11 Noviembre
Módulo 3: Violencia de género	12 Noviembre
Módulo 4: Habilidades básicas de prevención	10 y 17 Noviembre
Módulo 5: Trastornos del funcionamiento sexual	15 y 16 Noviembre
Módulo 5: La sexualidad como intervención educativa	18 Noviembre

ANEXO IV. Programa del Curso de Catálogo de Libre Configuración Virtual. La sexualidad como intervención educativa

CENTRO: Dpto. de Educación. Facultad de Ciencias de la Educación

COORDINADOR: Antonio Daniel García Rojas (Profesor Asociado TP- Departamento de Educación de la Universidad de Huelva)

PROFESORADO:

- Antonio Daniel García Rojas (Profesor Asociado TP- Departamento de Educación de la Universidad de Huelva)

Nº HORAS /CRÉDITOS: 30 horas/ 3 créditos

ALUMNADO PARA EL QUE SE OFERTA:

Alumnado matriculado en cualquier curso de las siguientes titulaciones: Psicología, Trabajo Social, Filología, Psicopedagogía, Humanidades y Enfermería.

Máximo 50 matriculados

OBJETIVOS:

- Valorar y entender la sexualidad como una dimensión propia que podemos compartir libremente, que tiene implicaciones sociales y, a su vez que puede estar relacionada con la reproducción.
- Aprender a diseñar la propia sexualidad, integrándola en el conjunto de la personalidad de una manera autónoma, deshaciendo los mitos y los estereotipos acerca de las “relaciones sexuales”.
- Tomar conciencia del carácter cultural de la sexualidad, y de la diversidad de enfoques que se dan, según las épocas, los lugares, las religiones, las ideologías, etc.
- Conocer y asumir el desarrollo de la sexualidad a lo largo de vida desde un punto de vista amplio: afectividad, psicología, fisiología....
- Saber diferenciar el deseo sexual de los afectos (amor, enamoramiento, atracción).

- Desarrollar habilidades sociales como la comunicación, la empatía, la expresión emocional, que permitan potenciar la autoestima y la capacidad de manejar adecuadamente las relaciones interpersonales.
- Reconocer la sexualidad como una de las principales fuentes de salud. Conocer sus principales funciones.
- Debatir sobre los distintos tipos de violencia en la pareja en la actualidad y su origen. Analizar posibles medidas de autodefensa y de ayuda a las personas que las puedan sufrir.
- Adquirir habilidades básicas de prevención sexual: ETS y Métodos anticonceptivos.
- Conocer los diferentes trastornos del funcionamiento sexual.
- Conocer el enfoque que la administración educativa le da y le ha dado a la educación sexual.
- Adquirir estrategias para la intervención en educación sexual a través de programas educativos.

PROGRAMA:

Módulo 1. Introducción a la sexualidad humana:

- 1.1.-Definiciones conceptuales básicas
- 1.2.-Funciones, dimensiones y componentes de la sexualidad
- 1.3.-Mitos y falacias de la sexualidad

Módulo 2. La cultura del género:

- 2.1.-El género como construcción cultural
- 2.2.-La socialización del género
- 2.3.-Estereotipos y roles de género
- 2.4.-El género en la sociedad actual

Módulo 3. Relaciones de pareja:

- 3.1.-Concepto de amor, amistad y relaciones de pareja
- 3.2.-Violencia de género

Módulo 4. Habilidades básicas de prevención:

- 4.1.-Enfermedades de transmisión sexual
- 4.2.-Métodos anticonceptivos

Módulo 5. Trastornos del funcionamiento sexual:

- 5.1.-En la mujer
- 5.2.-En el hombre

Módulo 6. La sexualidad como intervención educativa:

- 6.1.- La educación sexual en el Sistema Educativo
- 6.2.- Modelos de Educación sexual
- 6.3.- Diseño de Programas de Intervención en educación sexual

METODOLOGÍA:

A través de la Plataforma Moodle, donde estarán todos los contenidos, actividades y herramientas necesarias para adquirir los objetivos del curso. Asimismo, se habilitará el foro.

EVALUACIÓN:

- Participación activa en la plataforma Moodle.
- Realización de diferentes actividades por módulos.
- Elaboración de una propuesta de intervención didáctica en sexualidad.

ANEXO V. Datos de filiación y variables antecedentes

1. Sexo: Hombre () Mujer ()
2. Edad:
3. Titulación que cursas: <ul style="list-style-type: none"> • Magisterio • Educación Social • Psicología • Psicopedagogía • Trabajo Social • Filología • Humanidades • Enfermería
4. Centro donde cursaste la educación obligatoria: <ul style="list-style-type: none"> • Público • Concertado • Concertado religioso • Privado • Privado religioso
5. ¿Tienes pareja? <ul style="list-style-type: none"> • Si • No
6. ¿Qué grado de confianza tienes con tu pareja? (Si no tienes pareja no contestes esta pregunta) <ul style="list-style-type: none"> • Tengo una total y absoluta confianza • Tengo bastante confianza • Tengo poca confianza • No tengo ninguna confianza
7.-En temas religiosos ¿Cómo te consideras? <ul style="list-style-type: none"> • Creyente practicante • Creyente no practicante • Ni creyente ni practicante
8. Indica hasta dónde ha llegado tu padre en los estudios: <ul style="list-style-type: none"> • No tiene ningún estudio • Estudios primarios (sabe leer, escribir y hacer cuentas) • Graduado Escolar • Bachillerato • Estudios Universitarios Medios • Estudios Universitarios Superiores
9. Indica hasta dónde ha llegado tu madre en los estudios: <ul style="list-style-type: none"> • No tiene ningún estudio • Estudios primarios (sabe leer, escribir y hacer cuentas) • Graduado Escolar • Bachillerato • Estudios Universitarios Medios • Estudios Universitarios Superiores
10. Experiencia o formación previa en educación sexual:

<ul style="list-style-type: none">• Curso específico• Taller• Charla puntual• Jornada-Congreso• Autoaprendizaje• Otro:• Ninguna• ¿En qué etapa educativa?
11. Señala en qué medida te sientes identificado con la orientación sexual "heterosexual" (de 1 "nada" a 5 "mucho")
12. Señala en qué medida te sientes identificado con la orientación sexual "homosexual" (de 1 "nada" a 5 "mucho")
13. Señala en qué medida te sientes identificado con la orientación sexual "asexual" (de 1 "nada" a 5 "mucho")
14. Señala en qué medida te sientes identificado con la orientación sexual "bisexual" (de 1 "nada" a 5 "mucho")

ANEXO VI. Escala de Conocimientos sobre Sexualidad

Ítem	VERDADERO/FALSO/NO SÉ
15	En la adolescencia es contraproducente dar educación sexual, solo se debe hablar de lo biológico y prevención, para que no inicien relaciones sexuales prematuras.
16	La educación sexual (a lo largo del siglo XX) aparece en el contexto mundial como consecuencia de los cambios sociales (ideas liberales, revolución industrial, etc.).
17	Las actitudes hacia la sexualidad se pueden entender como las predisposiciones a opinar, sentir y actuar ante los objetos sexuales, situaciones, personas diferentes, y conductas sexuales.
18	Algunas de las causas que lleva al colectivo adolescente a tener relaciones sexuales son: por curiosidad, presión de los amigos/as, necesidad de reafirmación de sí mismo, deseo de obtener placer, entre otras.
19	Los afectos sociales hacen referencia al deseo sexual, la atracción, el enamoramiento, o experiencia amorosa.
20	La identidad sexual es saber y sentir que se es hombre o mujer.
21	Un/a docente cuando sospecha que ha existido abuso sexual entre sus estudiantes lo primero que debe hacer es investigar e intentar descubrir si miente el niño, niña o adolescente.
22	Hablamos de varón transexual cuando una persona se siente varón aún teniendo anatomía biológica de mujer.
23	Las personas con discapacidad por su condición o características, no pueden desarrollar su sexualidad, ni pueden vivirla de forma adecuada.
24	La educación sexual, debe estar fuera del alcance de los padres/madres ya que no sabemos qué ideas tienen acerca de la sexualidad.
25	La formación de la educación sexual debe darse sólo de forma ocasional cuando el alumnado lo solicita, así se respeta el ritmo de las personas.
26	Las relaciones sexuales solamente son sanas si ocurren dentro del matrimonio.
27	En educación sexual se debe de ofrecer exclusivamente información sobre los riesgos de la actividad sexual.
28	Las actitudes sexuales del educador/a condicionan el uso de la información y los sentimientos del adolescente, pero no sus conductas.
29	Se ha demostrado que para evitar los riesgos en sexualidad, el enfoque más adecuado es enmarcarlos bajo un discurso atemorizante, insistiendo en el miedo sobre las conductas.
30	El apego es el vínculo afectivo con algunas personas con las que se quiere estar próximo y tener interacciones privilegiadas.
31	El rol de género es el conjunto de normas o expectativas culturalmente establecidas, que determinan el comportamiento de un género. O lo que es igual, los papeles asignados socialmente a hombres y mujeres.
32	Acoso sexual es la imposición y exigencias sexuales indeseables (por quien las recibe) sirviéndose del poder laboral, docente, profesional, etc.; para doblegar la voluntad del otro/a.
33	La orientación homosexual es la atracción exclusivamente sexual y no emocional hacia el individuo del mismo sexo.

34	Los mejores programas educativos a nivel sexual con personas con discapacidad son aquellos que se desarrollan fuera del contexto “normal” de la enseñanza, ya que los colegios no deben trabajar dicho tema.
35	Los padres y las madres tienen el derecho de impedir que su hijo/a reciba educación sexual en el colegio.
36	Los objetivos de la educación sexual son únicamente ofrecer información sobre anatomía, biología y métodos de prevención.
37	Todas las relaciones sexuales fuera del contexto entre un hombre y una mujer son aberrantes.
38	La educación sexual en los colegios puede darse de una forma más abierta, tomando en cuenta la diversidad sexual (homosexualidad, heterosexualidad, bisexualidad...).
39	Modificar las actitudes hacia la sexualidad es sencillo puesto que solo se requiere dar información nueva que promueva el cambio.
40	La conciencia de ser y sentirse hombre o mujer que tiene la persona, se llama identidad sexual.
41	Los afectos sexuales o socio afectivos no requieren de mayor atención en la etapa adolescente, ya que éstos en estas edades son poco consistentes (flor de un día).
42	Lo que se debe hacer para promover la igualdad de género es favorecer que las adolescentes adopten características del rol masculino.
43	La orientación parafilica: es aquella atracción y excitación exclusiva hacia objetos no humanos o animales.
44	Las actitudes básicas que debe asumir el educador o la educadora ante las manifestaciones sexuales de las personas con discapacidad son siempre la ocultación, la negación y represión como única alternativa.
45	La función de la sexualidad es la procreación, lo demás es para garantizarla.
46	Promover la abstinencia sexual debe ser el único objetivo en el trabajo con adolescentes.
47	El espermatozoide pasa por la vagina y si en ella se encuentra al óvulo, ahí tiene lugar la fecundación.
48	Entre los factores sociales que se asocian al escaso uso de métodos anticonceptivos están, entre otros: ser menor de 18 años, ser creyente practicante, estar soltera/o, no considerarse sexualmente activo/a.
49	Atracción y enamoramiento son lo mismo.
50	Hombres y mujeres son biológicamente diferentes pero también reciben distintos mensajes de tipo social que son los que van a influir en sus roles.
51	La institución responsable, en primera instancia a recurrir en situaciones de abuso con menores desde el punto de vista penal es el Servicio Andaluz de Salud, pero si hablamos desde el punto de vista de medidas de protección es la Fiscalía de Menores.
52	Es contraproducente hacer educación sexual con personas con discapacidad porque se les “despierta su sexualidad”.
53	El único tipo de orientación sexual considerado como saludable para el individuo y la sociedad es la heterosexualidad.
54	El centro educativo puede inhibirse de ofrecer educación sexual, si los

	padres/madres rechazan este tipo de educación.
55	La sexualidad humana contempla una dimensión biológica, psíquica, cultural y social.
56	La erotofilia es una tendencia a dar respuestas emocionales positivas ante los estímulos sexuales.
57	Un seropositivo (de SIDA) no ha desarrollado la enfermedad y por lo tanto no es infectante.
58	El reto actual de la educación sexual es tratar de introducir en los centros educativos valores y comportamientos considerados tradicionales como propios de los varones y las mujeres. Y conseguir que ambos tipos de valores y comportamientos los pongan en práctica individuos de los dos sexos, sin que ninguno de ellos genere creación de jerarquías o diferencias.
59	Un abuso sexual se da cuando un adulto involucra a un/a menor en actividades sexuales (directas o indirectas) pero no lo es, si el menor consiente.
60	El hecho de tener algún contacto sexual con personas del propio sexo en la adolescencia significa necesariamente que la orientación del deseo es o va a ser homosexual.
61	Las personas discapacitadas son especialmente propensas a mantener prácticas sexuales anormales.
62	Los docentes deben señalar a los padres y madres los valores, ideas, conceptos, creencias que deben ofrecer a sus hijos e hijas con relación a la educación sexual.
63	La educación sexual puede formar parte de la educación para la salud.
64	Las actitudes que tiene el colectivo adolescente en relación a la sexualidad son pasajeras por eso, no es necesario abordarlas a fondo.
65	El semen que expulsa el hombre en la eyaculación está formado por: los espermatozoides, el líquido producido por la próstata y el líquido producido por las vesículas seminales.
66	Una persona puede saber siempre si se ha infectado con el virus SIDA en los primeros días de tener una práctica de riesgo.
67	Normalmente los hombres dan más importancia a la intimidad o comunicación afectiva y las mujeres a la pasión sexual.
68	El sexo y el rol de género son sinónimos.
69	Los chicos aceptan mejor las conductas homosexuales entre chicas que entre chicos, mientras que las chicas aceptan ambas en un grado similar.
70	La esterilización es la práctica más pertinente para todas las personas que tienen discapacidad.
71	Los agentes sociales que más informan sobre sexualidad son los padres/madres.
72	Como facilitador/a de salud mi único papel es ofrecer información para evitar embarazos o enfermedades de transmisión sexual.
73	Las ideas o creencias sobre la sexualidad que tiene el colectivo adolescente son solo el fruto del momento evolutivo en el que se encuentran.
74	Sobre la confianza y seguridad básica en el contexto parental (mis padres no me van a fallar), se asienta uno de los aprendizajes afectivos y sexuales más importante.

75	En los centros educativos hay diferentes frentes de trabajo en relación al género y la educación: uno es el currículo formal, y otros son los aspectos más sutiles y menos formales (el uso del espacio en los tiempos libres, en los recreos; cómo se usan los espacios comunes), entre otros.
76	La orientación sexual hace referencia al tipo de persona por las que el sujeto se siente atraído sexualmente y por tanto hacia las que se orientará o dirigirá su deseo sexual.
77	Los/as adolescentes con discapacidad visual pueden poseer mayor dificultad para comprobar algunos de los síntomas de determinadas ETS.
78	Que en educación sexual se desarrollen actividades para fortalecer habilidades en la comunicación, puede incidir en las relaciones de intimidad actuales y futuras del adolescente.

ANEXO VII. Escala de Actitudes hacia la Sexualidad

Ítem	ESCALA LIKERT (1 A 5)
79	Las personas no casadas, no deberían tener relaciones sexuales (sexualidad coital).
80	En general, estoy satisfecho conmigo mismo.
81	Yo estoy confuso en relación con mis valores y creencias referidas a la sexualidad.
82	Las relaciones sexuales crean más problemas de lo que ofrecen a cambio.
83	Yo estoy confuso sobre lo que debería o no debería hacer en relación con la sexualidad.
84	Las personas no deberían tener relaciones sexuales antes del matrimonio.
85	Está bien que dos personas tengan relaciones sexuales antes del matrimonio si se quieren.
86	Las personas deberían tener conducta sexual sólo si ellas están casadas.
87	A veces pienso que yo no soy bueno en absoluto.
88	Más personas deberían ser conscientes de la importancia del control de la natalidad.
89	Las relaciones sexuales hacen la vida demasiado difícil.
90	Yo siento, estoy convencido, que tengo muchas buenas cualidades personales.
91	Yo tengo mi propio conjunto de normas para guiar mi conducta sexual.
92	Una relación sexual es una de las mejores cosas que una persona puede hacer.
93	Las relaciones sexuales sólo traen problemas a la gente.
94	El control de la natalidad no es tan importante como la gente dice.
95	Si dos personas tienen relaciones sexuales y no están preparados para tener un hijo/a, es muy importante que hagan uso de anticonceptivos.
96	Es correcto y legítimo, para dos personas tener relaciones sexuales antes del matrimonio.
97	Las relaciones sexuales son una dimensión de la vida importante y llena de sentido.
98	Yo sé con seguridad lo que para mí es correcto o incorrecto sexualmente.

ANEXO VIII. Escala de Actitudes hacia la Educación Sexual

Ítem	ESCALA LIKERT (1 A 5)
99	La educación sexual es un derecho que tienen los niños/as y los/as jóvenes.
100	El MEC incluye la educación sexual desde la transversalidad, por eso me incumbe hacer educación sexual en mi asignatura.
101	La introducción de la educación sexual en la escuela, fomentaría el libertinaje sexual.
102	Podría dedicar algunas horas lectivas para incluir la educación de la sexualidad.
103	Son los padres/madres quienes deben hacer educación sexual con sus hijos/as si así lo desean.
104	Los/as jóvenes deben aprender lo referente al sexo por propia experiencia.
105	Para enseñar educación sexual es suficiente sólo con explicar a los/as alumnas los aspectos biológicos.
106	En todo caso, sería necesario impartir la educación sexual de modo separado a chicos y chicas.
107	Solamente es necesario hablar de sexualidad si los/as alumnos/as lo piden.
108	La educación sexual debería hacerse solamente cuando las personas se van a casar.
109	La escuela es el lugar idóneo para realizar educación sexual como otro aspecto más de la formación.
110	La educación sexual beneficia las relaciones en el plano interpersonal.
111	La aportación de la Iglesia es imprescindible en cualquier tipo de intervención sobre educación sexual.
112	Siento miedo o vergüenza de hablar de sexualidad en clase.
113	La educación sexual es un modo de banalizar el sentido mismo de la sexualidad.
114	Los cambios sociales de los últimos años en materia de sexualidad se deben abordar con mayor información sexual.
115	La educación sexual sólo debería llevarse a cabo por profesionales especializados (fuera de la familia y de la escuela).
116	La mejor edad para comenzar con la educación sexual es la pubertad.
117	Tanto la familia como la escuela deberían colaborar en llevar a cabo la educación sexual con los niños/as.
118	La educación sexual proporcionaría efectos muy positivos en la calidad de vida de las personas.
119	No me atrevo a abordar diversos aspectos de la sexualidad, pues es un tema muy delicado que debe tocarse con prudencia.
120	Hoy se está dando demasiada información sexual a los/as jóvenes.
121	La sexualidad es una dimensión humana que merece ser tenida en cuenta y formada.
122	La educación sexual existe desde el nacimiento por lo que es mejor hacerla de forma más sistemática.

ANEXO IX. Escala de Autoestima Global de Rosenberg

Ítem	ESCALA LIKERT (1 A 5)
123	Siento que soy una persona digna, al menos tanto como las demás.
124	Estoy convencido de que tengo buenas cualidades.
125	Soy capaz de hacer las cosas tan bien como la mayoría de gente.
126	Tengo una actitud positiva hacia mí mismo/a.
127	En general, estoy satisfecho conmigo mismo/a.
128	Siento que no tengo mucho de lo que estar orgulloso.
129	En general, me inclino a pensar que soy un fracasado/a.
130	Me gustaría poder sentir más respeto por mí mismo.
131	Hay veces que realmente pienso que soy un inútil.
132	A menudo creo que no soy una buena persona.

ANEXO X. Escala de Actitudes hacia la Violencia de Género

Ítem	ESCALA LIKERT (1 A 5)
133	Las mujeres deben ser protegidas por la ley si los maridos las golpean.
134	Si una mujer es golpeada por su marido, debería divorciarse/separarse de él inmediatamente.
135	Si oigo que una mujer está siendo atacada por su pareja, debería de llamar a la policía.

ANEXO XI. Escala de Actitudes hacia las Relaciones Sentimentales Interculturales

Ítem	ESCALA LIKERT (1 A 5)
136	Las chicas/os que mantienen relaciones sexuales con personas de otra cultura, raza o etnia lo hacen por lo exótico y diferente de estas relaciones.
137	Las chicas o chicos que mantiene relaciones sentimentales duraderas con personas de otra cultura, raza o etnia lo hacen porque no encuentran personas de su cultura, raza o etnia con quien mantener relaciones sentimentales.
138	Las relaciones sentimentales con personas de otra cultura, raza o etnia no suelen ser duraderas ya que las diferencias socioculturales son difíciles de salvar.

