

TESIS DOCTORAL

**LA EDUCACIÓN AFECTIVA Y SEXUAL
EN EL ACTUAL Y FUTURO PROFESORADO**

Nieves López Soler
2015

TESIS DOCTORAL

**LA EDUCACIÓN AFECTIVA Y SEXUAL
EN EL ACTUAL Y FUTURO PROFESORADO**

Autora: Nieves López Soler
Directores: D. Juan Carlos Martín Quintana
D. Fernando Barragán Medero



DEDICATORIA

A todas las personas y profesionales que siempre han creído y defendido la Educación afectiva y sexual, en particular a aquellas que han hecho de ésta una realidad presente en las aulas, en beneficio del profesorado y del alumnado de los centros educativos de nuestro país. Gracias por el empuje, la capacidad, el esfuerzo y la ilusión en hacer de la educación una mejor herramienta de transformación social.



AGRADECIMIENTOS



AGRADECIMIENTOS

Cualquier trabajo que uno emprende se convierte en un reto personal y profesional que necesita del esfuerzo y la determinación para alcanzarlo. Para ello es necesario mientras transitamos ese camino largo y en muchas ocasiones tortuoso, aceptar que nos encontraremos a lo largo del mismo con aliados, enemigos y personas significativas que forman parte de él. En este sentido, mis aliados fueron: la ilusión, el optimismo, el esfuerzo, la paciencia y el trabajo sin tregua. Mis enemigos: la enfermedad, la falta de tiempo, los múltiples inconvenientes y cambios administrativos, el estrés, la desesperación, la prisa, las equivocaciones, las esperas y las vueltas a empezar. Sin embargo, no existe trabajo terminado que no haya necesitado del apoyo de personas relevantes que ayudan a hacerlo posible. En mi caso, para llevar a buen término esta tesis doctoral, he contado con algunas personas que me animaron, me cuidaron y me ayudaron a alcanzar este objetivo. Es por ello que doy mi más sincero agradecimiento:

A Juan Carlos por dirigirme esta tesis doctoral y aportar sus conocimientos metodológicos para hacer de este trabajo un estudio serio y significativo que pudiera desvelar y aportar resultados de interés científico. Gracias por el tiempo y el esfuerzo dedicado.

A Fernando Barragán por ofrecerse desde un principio a ser mi director y mi guía en el conocimiento de esta materia que ambos defendemos y creemos. Él es el faro que inspira “mi viaje a Ítaca”, pues fue el primero que lo transitó.

A Esther Elejabeitia del Centro de Profesores de Las Palmas y a Noemí Parra del equipo de trabajo “Red-sexualidad”, “acciónenred-Canarias” y su Programa socioeducativo por los “Buenos Tratos”, así como el empeño altruista de un grupo de profesionales de distintos ámbitos, sanitarios, sociales y educativos, que aspiramos a aportar de manera coordinada y colaborativa recursos de Educación afectiva y Sexual. Gracias también por aportar sugerencias en el inicio de la elaboración de los cuestionarios.

A las directoras del CEP I y CEP II de Las Palmas de Gran Canaria, Eva Navarro y M^a Carmen Ruano, así como del CEP de Telde, a Concepción Bueno por facilitarme el contacto y los datos necesarios para acceder a la muestra de participantes de los colegios de los municipios correspondientes, y a todas las profesoras y los profesores de los colegios que tan amablemente dedicaron su tiempo para cumplimentar los cuestionarios para dicho estudio. Gracias a todos y cada uno de los 40 centros educativos y de sus 436 participantes, profesorado muy colaborativo.

A los alumnos y las alumnas de la Facultad de Formación del profesorado y de la ULPGC por cumplimentar dichos cuestionarios, facilitándome más datos para el estudio comparativo. Gracias a todos y cada uno de los 557 estudiantes universitarios y al profesorado que me facilitó entrar a sus clases: Antonio Almeida, Ismael Betancourt, Alicia Díaz, Mónica Guerra, Paco Machado, Juan Manuel Santana, Claudio Moreno, y Manolo Wood.

A todos los que se prestaron generosamente a leer mis borradores para mejorar los detalles de la redacción: Pepe Correa, Oswaldo Guerra, Elisa Ramón, a mi amiga Maisa Quintana y a mi hermana Carmen. Gracias por vuestras sugerencias y correcciones.

A todas las compañeras y compañeros del Departamento y de la Facultad que expresaron su deseo sincero de que lograra este objetivo. Gracias por vuestro cariño, apoyo y la confianza depositada.

A mi grupo de amigas por escucharme, animarme y ser las primeras colaboradoras de este estudio: Maisa, Mariluz, Candy, Nuria, Eva, Loreto, Silvia, Nereida, Dácil, Avelina, Saro y Lola por este círculo de mujeres “brujillas”. Gracias por ser y estar.

A mí querida Adriana por ser mi colaboradora más fiel, tierna, eficiente y capaz de todas las alumnas y becarias que he tenido. Ha sido para mí un “mirlo blanco” a la que le deseo todo lo mejor. Gracias por tu trabajo, capacidad y esfuerzo.

A mi madre por su amor incondicional. A mi padre por inspirarme a trabajar duro pero con optimismo. A mi hijo David por ser el motivo para levantarme todas las mañanas y sonreírme en los días difíciles, siempre entendió mis ausencias y me abrazó en nuestros encuentros. A Javier mi pareja y padre de mi hijo por haber estado ahí en todos los momentos oscuros llenándolos de amor, de música y de luz.

Muchas gracias de corazón



RESUMEN



Palabras clave: Formación del profesorado en educación afectiva y sexual; estilos docentes en educación afectiva y sexual; conductas afectivo-sexuales observadas; contenidos de educación afectiva y sexual a impartir; autocompetencia y responsabilidad profesional; teorías implícitas sobre sexualidad y educación afectiva y sexual.

Somos muchos los profesionales que planteamos la necesidad de incorporar la Educación Afectivo-Sexual (EAS) en los planes de estudio del profesorado. Esto ayudaría a dar una respuesta adecuada a las conductas, las necesidades, los intereses y los posibles problemas que pueda tener el alumnado de las distintas etapas educativas con respecto a su desarrollo afectivo y sexual. En el presente trabajo realizaremos un análisis de los estilos docentes que adopta el profesorado y el futuro profesorado frente a las situaciones relacionadas con la EAS para conocer los aspectos que predicen estos estilos. Para esta investigación se contó con una muestra de 436 docentes de infantil, primaria y secundaria, de colegios públicos, concertados y privados de las Palmas de Gran Canaria y Telde, así como 557 universitarios de los grados de Educación infantil, primaria y educación social, y de otras facultades.

Los instrumentos utilizados fueron seis escalas: escala de contenidos afectivo-sexuales que deben impartirse en la educación infantil, primaria y secundaria obligatoria; escala conductas afectivo-sexuales observadas en el aula; escala de teorías implícitas sobre sexualidad; escala de teorías implícitas sobre educación afectivo-sexual; escala de educación afectivo-sexual recibida; escala de autocompetencia y responsabilidad profesional; y escala de estilos docentes del profesorado ante comportamientos afectivos y sexuales de su alumnado. Éstas han sido validadas obteniendo alfas ordinales en todos sus factores que oscilan entre .83 y .95. Hemos encontrado tres estilos educativos asociados al profesorado de infantil y primaria: el asertivo-inductivo, el sobreprotector y el punitivo-negligente. Y tres en el profesorado de secundaria: el estilo asertivo-inductivo; el estilo punitivo-negligente y el estilo

evasivo. Además, se hallaron diferencias significativas en relación al sexo, la edad, la etapa educativa donde imparten docencia y la formación recibida en EAS.

En cuanto a las variables que están influyendo en los estilos docentes, debemos resaltar la importancia e influencia de las teorías implícitas, tanto de la sexualidad como de la educación afectivo-sexual, así como la competencia para hablar y responder a la EAS, y la predisposición para formarse. Concluimos que para abordar la formación del profesorado en EAS es importante trabajar con sus teorías implícitas, tanto de sexualidad como de EAS, además de desarrollar su competencia para hablar y responder asertivamente a las conductas afectivas y sexuales de su alumnado.

ABSTRACT

Keywords: Teacher training in affective and sexual education; teaching styles in affective and sexual education; affective-sexual behaviours observed; affective and sexual education contents to teach; self-competence and profesional responsibility; implied theories about sexuality and affective and sexual education.

Many of us professionals propose the need of introducing Affective-Sexual Education (ASE) in the study plan of teachers. This would help to provide an appropriate answer to the behaviours, needs, interests and possible problems students may have at the different educative stages regarding their affective and sexual development. In this dissertation we will carry out an analysis of the teaching styles adopted by teachers and future teachers when involved in ASE situations to recognise the aspects that these styles predict. For this particular research, we had a sample of 436 teachers of nursery, primary and secondary, belonging to public, charter and private schools of Las Palmas de Gran Canaria and Telde, as well as 557 university students of the different degrees in Education (nursery, primary and social education) and other university degrees.

The instruments used were six scales: scale of affective-sexual contents that must be taught at nursery, primary and compulsory secondary education; scale of affective-sexual behaviours observed at classroom, scale of implied theories about sexuality; scale of implied theories about affective-sexual education; scale of affective-social education received; scale of self-competence and professional responsibility; and scale of teaching styles of teachers when affective and sexual behaviours of their students take place. These have been validated obtaining ordinal alphas in all of their factors, which range between .83 and .95. We have found three educative styles associated to nursery and primary teachers: the assertive-inductive, the overprotective and the punitive-negligent. Other three in secondary teachers: the assertive-inductive style, the punitive-negligent style and the evasive style. Moreover, significant differences were discovered depending on gender, age, educative stage where teaching is given and the education received at ASE.

Regarding the variables that are currently influencing teaching styles, we must emphasise the importance and influence of implied theories, both of sexuality as of affective-sexual education, as well as the competence to talk and answer to ASE, and the predisposition for academic training. We conclude that for approaching teachers' training in ASE it is important to work with their implied theories, both about sexuality and ASE, in addition to developing their competences to talk and answer in an assertive way to affective and sexual behaviours of their students.



ÍNDICE



ÍNDICE

PRESENTACIÓN.....	45
MARCO TEÓRICO.....	55
CAPÍTULO I. LA SEXUALIDAD COMPONENTE VITAL PARA TODAS LAS PERSONAS.....	57
1.1. La Sexualidad: Concepto y Definiciones	60
1.2. Mitos sobre la Sexualidad.....	65
1.3. Desarrollo Afectivo y Sexual en las Etapas de Infantil, Primaria y Secundaria	71
1.3.1. Sexualidad en la Etapa de Infantil: características, intereses y conductas sexuales.....	71
1.3.2. Sexualidad en la Etapa de Primaria: características, intereses y conductas sexuales.....	76
1.3.3. Sexualidad en la Etapa de Secundaria: características, intereses y conductas afectivas y sexuales.....	83
CAPÍTULO II. LA EDUCACIÓN AFECTIVO-SEXUAL: EDUCAR PARA LA VIDA.....	93
2.1. Historia de la Educación Sexual	97
2.2. La Educación Sexual.....	99
2.2.1. Definiciones y Concepto	99
2.2.2. Criterios Básicos: educación para la vida.....	103
2.3. El papel de la escuela en la Educación Afectivo-sexual.....	108

2.3.1. Las Reformas Educativas en España y su relación con la Educación Afectivo-sexual	108
2.3.2. El Papel del Profesorado en la Educación Afectivo-sexual con el Alumnado y sus Familias	112
2.4. El Papel de las Instituciones en la Educación Afectivo-sexual	116
CAPÍTULO III. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN EDUCACIÓN AFECTIVO-SEXUAL	123
3.1. La Formación del Profesorado en Educación Afectivo-sexual en Canarias.....	127
3.2. Los Estilos Docentes en Educación Afectivo-sexual	133
3.3. Las Teorías Implícitas y los Estilos Docentes en Educación Afectivo-sexual	138
3.4. La relación de los Estilos Docentes con las Conductas y con la Inteligencia Emocional del Profesorado	140
3.5. La Autocompetencia y la Responsabilidad Profesional y su relación con los Estilos Docentes en Educación Afectivo-sexual.....	146
CAPITULO IV. LA INVESTIGACIÓN SOBRE SEXUALIDAD Y EDUCACIÓN SEXUAL.....	151
4.1. Temáticas Investigadoras sobre Sexualidad y Educación Sexual	153
4.2. Los Modelos Explicativos de la Sexualidad: las teorías implícitas.....	159
4.3. Los Modelos Explicativos de Educación Sexual: las teorías implícitas	163
MARCO METODOLÓGICO.....	169
CAPÍTULO V. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	171
5.1. Problema	174

5.2. Objetivos de la investigación	174
5.3. Método	176
5.3.1. Participantes	176
5.3.2. Elaboración de los Instrumentos	179
5.3.3. Procedimiento.....	184
5.3.4. Fiabilidad y Validez de los Instrumentos	186
CAPÍTULO VI. RESULTADOS	195
6.1. La Educación Afectivo-sexual en los Centros Educativos.....	197
6.2. Escala de Contenidos Afectivo-sexuales que deben Impartirse en el Aula.....	199
6.3. Escala Conductas Afectivo-sexuales observadas en el Aula.....	217
6.4. Escala de Teorías Implícitas sobre Sexualidad	246
6.5. Escala de Teorías Implícitas sobre Educación Afectivo-sexual.....	255
6.6. Escala de Educación Afectivo-sexual Recibida	273
6.7. Escala de Autocompetencia y Responsabilidad Profesional	293
6.8. Escala de Estilos Docentes en el Aula	307
6.9. Análisis de Correlaciones de los Estilos	336
6.10. Regresiones Lineales	343
CAPÍTULO VII. DISCUSIÓN DE RESULTADOS	357
7. 1. Quiénes imparten la Educación Afectivo-sexual en los Centros Educativos y Cómo se Aborda.....	359
7.2. Contenidos Afectivos-sexuales que deben Impartirse.....	360
7. 3. Conductas Afectivo-sexuales observadas en el Aula.....	363

7. 4. Teorías Implícitas sobre Sexualidad	368
7. 5. Teorías Implícitas sobre Educación Afectiva y Sexual	370
7. 6. Educación Afectivo-sexual Recibida	372
7. 7. Autocompetencia y Responsabilidad Profesional	374
7. 8. Los Estilos Docentes del Profesorado ante Comportamientos Afectivos y Sexuales de su Alumnado	377
7. 9. Tipo de Emociones e Intensidad Emocional	380
7.10. Variables que correlacionan o predicen los Estilos Docentes.....	383
CAPÍTULO VIII. CONCLUSIONES RELEVANTES DEL ESTUDIO	393
8.1. Conclusiones.....	395
8.2. Perspectivas y Líneas Futuras	401
8.3. Propuestas para la Formación del Profesorado y Futuro Profesorado.....	403
8.3.1. Implicaciones de Mejora a partir de los Resultados Obtenidos.....	403
8.3.2. Programas y Asignaturas para la Formación en Educación Afectivo-sexual...	405
BIBLIOGRAFÍA.....	409

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Relación de la Temática Demandada en el Plan Canario de Formación del Profesorado (2011-2013).....132

Tabla 2: Características de los Diferentes Tipos de Conducta según Güel (2006).....142

Tabla 3: Relación de Escalas y Factores de la Investigación.....177

Tabla 4: Resumen de los Análisis de Datos Realizados.....179

Tabla 5: Distribución de los Participantes según la Titulación y la Etapa Educativa donde Imparte Docencia.....190

Tabla 6: Características Socio-demográficas de los/as Participantes de la Investigación.....193

Tabla 7: Frecuencias de las Respuestas del Profesorado y el Alumnado Universitarios sobre la Responsabilidad para Impartir la EAS.....198

Tabla 8: Frecuencias de las Respuestas del Profesorado y el Alumnado Universitario sobre la Forma de Trabajar la EAS en los Centros.....199

Tabla 9: Contenidos Afectivo-sexuales que pueden Impartirse en las Aulas.....200

Tabla 10: Análisis Factorial Exploratorio y Confirmatorio de la Escala de Contenidos Afectivo-sexuales que deben Impartirse en el Aula de Infantil.....201

Tabla 11: Estadísticos Descriptivos del Profesorado para la Escala Contenidos Afectivo-sexuales que deben Impartirse en el Aula de Educación Infantil.....203

Tabla 12: Medias de los Contenidos que se deben Impartir en las Aulas de Educación Infantil en función de la Formación en EAS del Profesorado.....203

Tabla 13: Estadísticos Descriptivos del Alumnado Universitario para la Escala de Contenidos que deben Impartirse en las Aulas de Educación Infantil.....204

Tabla 14: Medias de los Contenidos que se deben Impartir en las Aulas de Educación Infantil en función de la Formación en EAS del Alumnado Universitario.....205

Tabla 15: Análisis Factorial Exploratorio y Confirmatorio de la Escala Contenidos Afectivo-sexuales que deben Impartirse en el Aula de Educación Primaria.....205

Tabla 16: Estadísticos Descriptivos para la Escala de Contenidos Afectivo-sexuales que deben Impartirse en el Aula de Educación Primaria.....	207
Tabla 17: Estadísticos Descriptivos del Alumnado Universitario para la Escala de Contenidos Afectivo-sexuales que deben Impartirse en el Aula de Educación Primaria.....	208
Tabla 18: Medias de los Contenidos que se deben Impartir en las Aulas de Educación Primaria en función al Sexo del Alumnado Universitario.....	209
Tabla 19: Medias de los Contenidos que se deben Impartir en las Aulas de Educación Primaria en función a la Edad del Alumnado Universitario.....	209
Tabla 20: Análisis Factorial Exploratorio y Confirmatorio de la Escala Contenidos Afectivo-sexuales que deben Impartirse en el Aula de Educación Secundaria.....	210
Tabla 21: Estadísticos Descriptivos del Profesorado para la Escala de Contenidos Afectivo-sexuales que deben Impartirse en el Aula de Educación Secundaria.....	212
Tabla 22: Medias de los Contenidos Afectivo-sexuales que deben Impartirse en el Aula de Educación Secundaria en función del Sexo del Profesorado.....	213
Tabla 23: Medias de los Contenidos que se deben Impartir en las Aulas de Educación Infantil en función de la Formación en EAS del Profesorado.....	215
Tabla 24: Estadísticos Descriptivos del Alumnado Universitario para la Escala de Contenidos que se deben Impartir en las Aulas de Educación Secundaria.....	215
Tabla 25: Medias de los Contenidos que deben Impartirse en las Aulas de Educación Secundaria en función al Sexo del Alumnado Universitario.....	216
Tabla 26: Medias de los Contenidos que deben Impartirse en las Aulas de Educación secundaria en función de la Formación en EAS del Alumnado Universitario.....	217
Tabla 27: Conductas Afectivo-sexuales que pueden Observarse en las Aulas.....	218
Tabla 28: Análisis Factorial Exploratorio y Confirmatorio de la Escala Frecuencia de Conductas Observadas en el Aula de Infantil.....	219
Tabla 29: Estadísticos Descriptivos del Profesorado para la Escala de Conductas Observadas en las Aulas de Educación Infantil.....	221

Tabla 30: Medias de las Conductas Observadas en las Aulas de Educación Infantil en función a la Edad del Profesorado.....	222
Tabla 31: Medias de las Conductas Observadas en las Aulas de Educación Infantil en función a los Años de Experiencia del Profesorado.	222
Tabla 32: Medias de las Conductas Observadas en las Aulas de Educación Infantil en función de la Formación en EAS del Profesorado.....	223
Tabla 33: Estadísticos Descriptivos del Alumnado Universitario para la Escala de Conductas Observadas en las Aulas de Educación Infantil.....	224
Tabla 34: Análisis Factorial Exploratorio y Confirmatorio de la Escala Frecuencia de Conductas Observadas en el Aula de Primaria.....	225
Tabla 35: Estadísticos Descriptivos del Profesorado para la Escala de Conductas Observadas en las Aulas de Educación Primaria.....	228
Tabla 36: Medias de las Conductas Observadas en las Aulas de Educación Primaria en función a los Años de Experiencia del Profesorado.....	229
Tabla 37: Medias de las Conductas Observadas en las Aulas de Educación Primaria en función de la Formación en EAS del Profesorado.	229
Tabla 38: Estadísticos Descriptivos del Alumnado Universitario para la Escala de Conductas Observadas en las Aulas de Educación Primaria.....	230
Tabla 39: Medias de las Conductas Observadas en las Aulas de Educación Primaria en función la Edad del Alumnado Universitario.....	231
Tabla 40: Medias de las Conductas Observadas en las Aulas de Educación Primaria en función de la Formación en EAS del Alumnado Universitario.....	232
Tabla 41: Análisis Factorial Exploratorio y Confirmatorio de la Escala Frecuencia de Conductas Observadas en el Aula de Secundaria.....	233
Tabla 42: Estadísticos Descriptivos del Profesorado para la Escala de Conductas Observadas en las Aulas de Educación Secundaria.....	237
Tabla 43: Medias de las Conductas Observadas en las Aulas de Educación Secundaria en función a la Edad del Profesorado.....	238

Tabla 44: Medias de las Conductas Observadas en las Aulas de Educación Secundaria en función al Nivel de Estudios de la Madre del Profesorado.....	239
Tabla 45: Medias de las Conductas Observadas en las Aulas de Educación Secundaria en función del Tipo de Centro donde Estudió el Profesorado.....	241
Tabla 46: Estadísticos Descriptivos del Alumnado Universitario para la Escala de Conductas Observadas en las Aulas de Educación Secundaria.....	242
Tabla 47: Medias de las Conductas Observadas en las Aulas de Educación Secundaria en función a la Edad del Alumnado Universitario.....	243
Tabla 48: Medias de las Conductas Observadas en las Aulas de Educación Secundaria en función de la Formación en EAS del Alumnado.....	244
Tabla 49: Medias de las Conductas Observadas en las Aulas de Educación Secundaria en función de la Formación en EAS del Alumnado Universitario	245
Tabla 50: Modelos de Sexualidad Relacionados con las Teorías Implícitas.....	246
Tabla 51: Análisis Factorial Exploratorio y Confirmatorio de la Escala de Teorías Implícitas sobre Sexualidad.....	247
Tabla 52: Estadísticos Descriptivos del Profesorado para la Escala de Teorías Implícitas sobre Sexualidad.....	251
Tabla 53: Medias de Teorías Implícitas sobre la Sexualidad en función del Sexo del Profesorado.....	252
Tabla 54: Medias de Teorías Implícitas sobre la Sexualidad en función de la Formación Recibida en Educación Afectivo-sexual del Profesorado.....	252
Tabla 55: Estadísticos Descriptivos del Alumnado Universitario para la Escala de Teorías Implícitas Sobre Sexualidad.....	253
Tabla 56: Medias de Teorías Implícitas sobre el de Sexualidad en función del Sexo del Alumnado Universitario.....	254
Tabla 57: Contenidos Relacionados con las Teorías Implícitas sobre la EAS.....	255
Tabla 58: Análisis Factorial Exploratorio y Confirmatorio de la Escala de Teorías Implícitas sobre la EAS.....	256

Tabla 59: Estadísticos Descriptivos del Profesorado para la Escala de Teorías Implícitas sobre la EAS.....	260
Tabla 60: Medias sobre la Teoría Implícita de EAS en función a la Edad del Profesorado.....	261
Tabla 61: Medias de Teorías Implícitas sobre la EAS en función del Tipo de Centro donde desarrollan su Labor Docente.....	263
Tabla 62: Medias de Teorías Implícitas sobre la EAS en función del Nivel Educativo en el que Imparten Docencia.....	264
Tabla 63: Medias de Teorías Implícitas sobre la EAS en función de la Formación en EAS del Profesorado.....	266
Tabla 64: Estadísticos Descriptivos del Alumnado para la Escala de Teorías Implícitas sobre EAS.....	267
Tabla 65: Medias de Teorías Implícitas sobre la Teoría Implícita de EAS en función del Sexo del Alumnado Universitario.....	268
Tabla 66: Medias de Teorías Implícitas sobre la EAS en función del Tipo de Familia del Alumnado Universitario.....	269
Tabla 67: Medias de Teorías Implícitas sobre la EAS en función al Nivel Educativo del Padre del Alumnado Universitario.....	270
Tabla 68: Medias de Teorías Implícitas sobre la EAS en función al Nivel Educativo de la Madre del Alumnado Universitario.....	271
Tabla 69: Medias de Teorías Implícitas sobre la EAS en función de la Formación en EAS.....	272
Tabla 70: Principales Transmisores de EAS.....	273
Tabla 71: Análisis Factorial Exploratorio y Confirmatorio de la Escala Educación Afectivo-sexual Recibida.....	274
Tabla 72: Estadísticos Descriptivos del Profesorado para la Escala de Conductas Observadas en las Aulas de Educación Infantil.....	277

Tabla 73: Medias de Educación Afectivo-sexual Recibida en función del Sexo del Profesorado.....	278
Tabla 74: Medias de Educación Afectivo-sexual Recibida en Función a la Edad del Profesorado.....	280
Tabla 75: Medias de Educación Afectivo-sexual Recibida en función al Nivel Educativo del Padre del Profesorado.....	281
Tabla 76: Medias de Educación Afectivo-sexual Recibida en función al Nivel Educativo de la Madre del Profesorado.....	282
Tabla 77: Medias de Educación Afectivo-sexual Recibida en función del Nivel Educativo en el que Imparten Docencia.....	283
Tabla 78: Medias de Educación Afectivo-sexual Recibida en función del Tipo de Centro donde Estudió el Profesorado.....	284
Tabla 79: Medias de Educación Afectivo-sexual Recibida en función a los Años de Experiencia del Profesorado.....	285
Tabla 80: Medias de Educación Afectivo-sexual Recibida en función de la Formación en EAS del Profesorado.....	287
Tabla 81: Estadísticos Descriptivos del Alumnado Universitario para la Escala sobre EAS Recibida.....	289
Tabla 82: Medias de EAS Recibida en función al Nivel Educativo del Padre del Alumnado Universitario.....	290
Tabla 83: Medias de EAS Recibida en función al Nivel Educativo de la Madre del Alumnado Universitario.....	291
Tabla 84: Contenidos sobre Autocompetencia y Responsabilidad en EAS.....	293
Tabla 85: Análisis Factorial Exploratorio y Confirmatorio de la Escala Autocompetencia y Responsabilidad Profesional.....	294
Tabla 86: Estadísticos Descriptivos del Profesorado para la Escala de Autocompetencia y Responsabilidad Profesional.....	297

Tabla 87: Medias de Autocompetencia y Responsabilidad Profesional en función a la Edad del Profesorado.....	298
Tabla 88: Medias de Autocompetencia y Responsabilidad Profesional en función del Curso en el que Imparten Docencia.....	299
Tabla 89: Medias de Autocompetencia y Responsabilidad Profesional en función del Tipo de Centro de Estudio del Profesorado.....	300
Tabla 90: Medias de Autocompetencia y Responsabilidad Profesional en función a los Años de Experiencia del Profesorado.....	301
Tabla 91: Medias de Autocompetencia y Responsabilidad Profesional en función la Formación en Educación Afectivo-sexual Recibida del Profesorado.....	302
Tabla 92: Estadísticos Descriptivos del Alumnado Universitario para la Escala de Autocompetencia y Responsabilidad Profesional.....	303
Tabla 93: Medias de Autocompetencia y Responsabilidad Profesional en función del Sexo del Alumnado Universitario.....	304
Tabla 94: Medias de Autocompetencia y Responsabilidad Profesional en función al Nivel Educativo del Padre del Alumnado Universitario.....	305
Tabla 95: Medias de Autocompetencia y Responsabilidad Profesional en función al Nivel Educativo de la Madre del Alumnado Universitario.....	306
Tabla 96: Estilos Docentes en relación a la EAS.....	307
Tabla 97: Análisis Factorial Exploratorio y Confirmatorio de la Escala de Estilos Docentes de Infantil.....	308
Tabla 98: Estadísticos Descriptivos para la Escala de Estilos Docentes de Infantil.....	311
Tabla 99: Medias de los Estilos Docentes Infantil en Función de la Edad.....	312
Tabla 100: Análisis Factorial Exploratorio y Confirmatorio de la Escala Estilos Docentes de Primaria.....	313
Tabla 101: Estadísticos Descriptivos para La Escala de Estilos Docentes de Primaria.	316
Tabla 102: Medias de los Estilos Docentes de Primaria en función a la Edad del Profesorado.....	317

Tabla 103: Medias de los Estilos Docentes de Primaria en función a los Años de Experiencia del Profesorado.....	317
Tabla 104: Análisis Factorial Exploratorio y Confirmatorio de la Escala Estilos Docentes de Secundaria.....	318
Tabla 105: Estadísticos Descriptivos del Profesorado para la Escala Estilos Docentes de Secundaria.....	322
Tabla 106: Medias de los Estilos Docentes del Profesorado de Secundaria en función al Sexo del Profesorado.....	322
Tabla 107: Medias de los Estilos Docentes de Secundaria en función del Tipo de Centro donde el Profesorado realizó sus Estudios.....	323
Tabla 108: Tipo de Emociones despertadas en el Profesorado por las “Curiosidades Sexuales” de su Alumnado en función a la Etapa Educativa en la que el Profesorado Imparte Docencia.....	325
Tabla 109: Tipo de Emociones despertadas en el Profesorado por las “Conductas Afectivo-Sexuales” en función a la Etapa Educativa en la que el Profesorado Imparte Docencia.....	327
Tabla 110: Tipo de Emociones despertadas en el Profesorado ante Situaciones “Homóforas” de su Alumnado en función a la Etapa Educativa en la que el Profesorado Imparte Docencia.....	328
Tabla 111: Tipo de Emociones despertadas en el Profesorado por la “Aceptación Corporal e Identidad Sexual” en función a la Etapa Educativa en la que el Profesorado Imparte Docencia.....	330
Tabla 112: Tipo de Emociones despertadas en el Profesorado por la “Inestabilidad Emocional” en función a la Etapa Educativa en la que el Profesorado Imparte Docencia.....	331
Tabla 113: Tipo de Emociones despertadas en el Profesorado por los “Abusos Sexuales” en función a la Etapa Educativa en la que el Profesorado Imparten Docencia.....	333

Tabla 114: Medias de Intensidad Emocional de las Situaciones en el Aula en función a la Etapa en la que el Profesorado Imparte Docencia.....	334
Tabla 115: Correlaciones entre los Estilos Sobreprotectores de Infantil y Primaria y los demás Factores Analizados.....	336
Tabla 116: Correlaciones entre el Estilo Evasivo de Secundaria y los demás Factores Analizados.....	338
Tabla 117: Correlaciones entre los Estilos Asertivo-inductivos de Infantil y Primaria y los demás Factores Analizados.....	339
Tabla 118: Correlaciones entre los Estilos Restrictivo-punitivo de Infantil y Punitivo-negligente de Primaria y los demás Factores Analizados.....	341
Tabla 119: Modelos de Predicción Significativos realizados con Regresión Jerárquica para el Estilo Sobreprotector de Infantil.....	344
Tabla 120: Modelos de Predicción Significativos realizados con Regresión Jerárquica para el Estilo Asertivo-inductivo de Infantil.....	346
Tabla 121: Modelos de Predicción Significativos realizados con Regresión Jerárquica para el Estilo Sobreprotector de Primaria.....	348
Tabla 122: Modelos de Predicción Significativos realizados con Regresión Jerárquica para el Estilo Asertivo-inductivo de Primaria.....	349
Tabla 123: Modelos de Predicción Significativos realizados con Regresión Jerárquica para el Estilo Punitivo-negligente de Primaria.....	350
Tabla 124: Modelos de Predicción Significativos realizados con Regresión Jerárquica para el Estilo Evasivo de Secundaria.....	351
Tabla 125: Modelos de Predicción Significativos realizados con Regresión Jerárquica para el Estilo Asertivo-inductivo de Secundaria.....	353
Tabla 126: Modelos de Predicción Significativos realizados con Regresión Jerárquica para el Estilo Punitivo-negligente de Secundaria.....	354

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Contenidos Afectivo-sexuales que deben Impartirse en el Aula de Educación Secundaria en función al Sexo del Profesorado.....	214
Figura 2: Conductas Observadas en las Aulas de Educación Primaria en Función de la Formación en EAS del Profesorado.....	230
Figura 3: Conductas Observadas en las Aulas de Educación Secundaria en función a la Edad del Profesorado.....	239
Figura 4: Conductas Observadas en las Aulas de Educación Secundaria en función del Nivel de Estudios de la Madre del Profesorado.....	241
Figura 5: Conductas Observadas en las Aulas de Educación Secundaria en función al Sexo del Alumnado Universitario.....	245
Figura 6: Teorías Implícitas sobre la Sexualidad en función de la Formación Recibida en Educación Afectivo-sexual del Profesorado.....	253
Figura 7: Teorías Implícitas sobre la Sexualidad en función de la Formación Recibida en Educación Afectivo-sexual del Profesorado.....	255
Figura 8: Teorías Implícitas sobre la EAS en función de la Edad del Profesorado.....	262
Figura 9: Teorías Implícitas sobre la EAS en Función al Tipo de Centro donde Desarrollan su Labor Docente.....	264
Figura 10: Teorías Implícitas sobre la EAS en Función a la Etapa en la que Imparten Docencia.....	265
Figura 11: Teorías Implícitas sobre la EAS en función de la Formación en EAS del Profesorado.....	267
Figura 12: Teorías Implícitas sobre la EAS en función al Sexo del Alumnado Universitario.....	269
Figura 13: Teorías Implícitas sobre la EAS en función de la Formación en EAS del Alumnado Universitario.....	273
Figura 14: EAS Recibida en función del Sexo del Profesorado.....	279

Figura 15: EAS Recibida en función a la Edad del Profesorado.....	281
Figura 16: EAS Recibida en función del Nivel Educativo en el que Imparten Docencia.....	284
Figura 17: EAS Recibida en función de los Años de Experiencia del Profesorado.....	287
Figura 18: EAS Recibida en función de la Formación en EAS del Profesorado.....	288
Figura 19: EAS Recibida en función de la Formación del Nivel Educativo del Padre del Alumnado Universitario.....	291
Figura 20: EAS Recibida en función de la Formación del Nivel Educativo de las Madres del Alumnado Universitario.....	292
Figura 21: Autocompetencia y Responsabilidad Profesional en función del Curso en el que Imparten Docencia.....	300
Figura 22: Autocompetencia y Responsabilidad Profesional en función a la Formación en EAS del Profesorado.....	303
Figura 23: Autocompetencia y Responsabilidad Profesional en función del Sexo del Alumnado Universitario.....	305
Figura 24: Estilos Docentes de Secundaria en función al Sexo del Profesorado.....	323
Figura 25: Estilos Docentes de Secundaria en función del Tipo de Centro donde Estudió el Profesorado.....	324
Figura 26: Emociones despertadas en el Profesorado por las “Curiosidades Sexuales” del Alumnado en función a la Etapa en la que Imparte Docencia.....	326
Figura 27: Emociones despertadas en el Profesorado por las “Conductas Afectivo-Sexuales” del Alumnado en función a la Etapa en la que Imparte Docencia.....	328
Figura 28: Emociones despertadas en el Profesorado por la “Homofobia” en función a la Etapa en la que Imparte Docencia.....	329
Figura 29: Emociones despertadas en el Profesorado por las Situaciones de “Aceptación Corporal e Identidad Sexual” del Alumnado en función a la Etapa en la que Imparte Docencia.....	331

Figura 30: Emociones despertadas en el Profesorado por la “Inestabilidad Emocional” del Alumnado en función a la Etapa en la que Imparte Docencia.....332

Figura 31: Emociones despertadas en el Profesorado por los “Abusos Sexuales” en función a la Etapa Educativa en la que el Profesorado Imparte Docencia.....333

Figura 32: Intensidad Emocional del Profesorado en las Situaciones Planteadas.....335

ANEXOS (CD-ROM COMPLEMENTARIO)

Anexo I. Documentos relacionados con la investigación

- 1.1. Petición de colaboración del profesorado de enseñanza obligatoria de Gran Canaria.
- 1.2. Relación de profesorado de las zonas investigadas.
- 1.3. Relación de Centros y Facultades que participan en la investigación.

Anexo II. Instrumentos de Evaluación

- 2.1. Cuestionario sobre sexualidad y Educación Afectivo-Sexual para la etapa de Infantil, de Primaria y de Secundaria.

Anexo III. Propuesta de Formación Universitaria en Educación Afectivo-Sexual

- 3.1. Desarrollo de la Asignatura.
- 3.2. Presentación General.
- 3.3. Fichas - guías de trabajo y dinámicas de grupo.
 1. Ficha de la Actividad introductoria: Cuestionario Inicial.
 2. Ficha de la Dinámica de grupo “Dibujo que es sexualidad para mí”.
 3. Ficha de la Tarea: “Explicación de un concepto de sexualidad”.
 4. Ficha de la Dinámica “Anécdotas afectivo-sexuales”.

5. Ficha de la Dinámica “Dibujo a mi familia”.
6. Ficha de la Tarea “Actividades de Educación Afectiva y sexual en el aula”.
7. Ficha de la Tarea “Cómo transformar actitudes en EAS: propuesta de intervención”.

3.4. Evaluación de la Asignatura.

3.5. Presentación del tema: Educar para la convivencia: elementos fundamentales a incluir en los programas de educación afectivo-sexual.



PRESENTACIÓN



PRESENTACIÓN

La *Educación Afectiva y Sexual* forma parte de la educación integral de la persona. Este aspecto es apoyado y consensuado por toda la comunidad de expertos que consideran necesario promover una movilización profesional y social a favor de la educación para la sexualidad con bases científicas, como estrategia fundamental para hacer avanzar la agenda de los derechos sexuales. (Hurtado, Pérez, Rubio-Aurioles, Coates, Coleman, Corona, Horno, 2011). La educación afectiva y sexual tiene que ver con el bienestar de las personas, con la educación para la vida, con la educación para la afectividad, las emociones y los sentimientos, con la educación para la salud, la igualdad y con la manera de relacionarnos con los demás, con el amor, la autonomía, la libertad y el respeto a nuestra dignidad y a nuestra valía personal. Una educación que aspira a erradicar la violencia en las relaciones de pareja y a impedir el maltrato sexual, que logre que las personas vivan una sexualidad plena, segura y con consciencia.

Las reformas educativas actuales apuntan hacia una nueva formación del profesorado que los prepare para acoger a una multiplicidad de personas, diversas en cuanto al sexo, a las preferencias sexuales, a las capacidades, a la cultura y a la religión de la que provienen. (Barragán, 2005; Gallardo y Escolano, 2009; García, 2000; Lameiras, Carrera y Rodríguez, 2013; Moretin, Arias, Rodríguez, y Aguado, 2006; Penna, 2012; Torices, 2006; Venegas, 2008). Por tanto, se necesita un curriculum inclusivo (Ferriols, 2011). Ello implica hacer a las personas capaces de descubrir la riqueza de la diferencia y lograr su propio fortalecimiento (Cordero y Rodríguez, 2008). Por tanto se hace necesario trabajar con las emociones y los sentimientos además de desarrollar los valores y las actitudes que propician una adecuada convivencia (Bisquerra, 2005; De Andrés, 2005; Filella, Ribes, Agulló, y Soldevila, 2002; Peña y Canga, 2009).

Los estudios realizados demuestran que los aspectos afectivos y sexuales repercuten en el rendimiento escolar, y en el desarrollo personal y social del alumnado

de las distintas etapas educativas (Cauich, 2005; López, 1992; Martínez-Otero, 2006; Ortega, 2009). Otro motivo más para ver la necesidad de tratarlos.

Somos muchos los profesionales que planteamos la necesidad de incorporar la Educación Afectivo-Sexual en los planes de estudio del profesorado, ésta debe comenzar en la formación inicial y continuar durante el ejercicio de su profesión. De esta manera nos ayudaría a dar una respuesta adecuada a las conductas, las necesidades, los intereses y los posibles problemas que pueda tener el alumnado de las distintas etapas educativas con respecto a su desarrollo afectivo y sexual. Por tanto, requiere formar al profesorado y al futuro profesorado en sexualidad y en Educación Afectiva y Sexual (Cauich, 2005; Martínez, Vicario-Molina, González, Ilabaca, 2014; Oliva, 2012; Ortega, 2009; Penna, 2012; Plaza y Meinardi, 2009; Re, Bianco, y Mariño 2008). Sin embargo *el problema* está en la carencia de formación que posee el profesorado tal y como lo muestran los diversos estudios señalados. Estas carencias ya han sido denunciadas en el sistema universitario por López (2010) entre otros muchos.

Es por ello que, nuestra investigación trata sobre la sexualidad y la Educación Afectiva y Sexual, pues defendemos la necesidad de formar al profesorado en éste ámbito, como un aspecto importante del desarrollo socioemocional de sí mismos y de su alumnado. Por tanto, ha de estar presente en la educación de todas las edades y etapas educativas: infancia, pubertad, adolescencia, juventud y madurez. Para ello, es necesario formarlo en dicha materia para que la trabaje con su alumnado y sus familias. Nuestra investigación en suma, trata de la sexualidad como derecho y de la Educación Afectivo-sexual como responsabilidad de todos.

Dos han sido *los objetivos de esta investigación*: el primero conocer las variables y los factores que predisponen positivamente al profesorado y futuro profesorado a trabajar y a abordar los aspectos afectivos y sexuales de su alumnado. Y el segundo, introducir mejoras en el proyecto docente de la asignatura de Educación Afectiva y Sexual que impartimos en la Facultad de Formación del Profesorado de la ULPGC desde el año 1992 hasta la actualidad, con la aspiración de lograr que el futuro profesorado, desarrolle las competencias que le ayuden a dar respuesta a las diversas situaciones y conductas afectivas y sexuales de su alumnado en las tres etapas educativas: infantil, primaria o secundaria.

Este trabajo de investigación realizado supuso la elaboración y validación de seis instrumentos que nos permitieron recoger datos de un total de 436 profesores de las tres etapas educativas, infantil, primaria y secundaria, de los municipios de Las Palmas de G.C. y Telde (Centros públicos, privados concertados y privados de enseñanza obligatoria) y de un total de 557 alumnos universitarios de los grados de Educación infantil, primaria y educación social, así como de alumnado universitario de otras facultades que cursan titulaciones con las que podrán también ejercer la docencia en centros de educación secundaria (CC. Actividad física y el deporte, de geografía e historia y de traducción e interpretación).

El estudio consistió en evaluar la manera en que se aborda la educación afectiva y sexual en los centros educativos y conocer las conductas afectivas y sexuales observadas por el profesorado y por el alumnado universitario que estudia para serlo, así como conocer los contenidos que consideran importantes tratar, los estilos docentes adoptados y las emociones despertadas ante situaciones concretas de aula y centro, para conocer cuáles son los aspectos que predicen estos estilos; asimismo, también se analizaron las teorías implícitas que poseen sobre la sexualidad y sobre la Educación Afectivo-Sexual, y conocer la que recibieron por parte de sus padres, sus profesores, su grupo de iguales y los medios de comunicación social, para finalmente conocer la autocompetencia y responsabilidad profesional que poseen ante su formación y su implicación en la Educación Afectivo-Sexual.

A continuación, presentamos los ocho capítulos que componen esta tesis doctoral dividida en dos grandes bloques, en el primero exponemos el marco teórico, que fundamenta este trabajo, y en el segundo bloque presentamos el marco metodológico de la investigación propiamente dicha, los instrumentos diseñados, validados e utilizados, así como los resultados, la discusión, las conclusiones y las propuestas que realizamos.

El primer bloque *Marco Teórico* incluye cuatro capítulos:

- En el primer capítulo titulado *la sexualidad: componente vital para todas las personas*, tratamos de aclarar y definir, en primer lugar, lo que significa la sexualidad, sus dimensiones, sus mitos, sus modelos y teorías implícitas, con el fin de comprender la necesidad de conocerlas y superar aquellas que nos

impidan un adecuado desarrollo de la sexualidad. En segundo lugar, explicaremos el desarrollo afectivo y sexual de las tres etapas educativas que hemos investigado: infantil, primaria y secundaria, así como las conductas afectivas y sexuales que se dan durante estos tres periodos de vida: la infancia, la pubertad y la adolescencia.

- En el segundo capítulo titulado *la educación afectivo-sexual: educación para la vida*, abordaremos muy brevemente el inicio de la educación sexual en España y en otros países. Nos acercaremos al concepto de educación sexual y el de Educación Afectivo-Sexual presentando distintas definiciones según los autores más relevantes en esta materia. Esto nos aproximará a describir los criterios básicos que la sustentan para una mejor comprensión de la misma, así como la metodología más adecuada a seguir. Pasaremos después a hablar del papel que ha tenido y tiene la escuela en la Educación Afectivo-Sexual, en donde haremos alusión a las distintas reformas educativas realizadas en España. Luego pasaremos a describir el papel que tiene el profesorado en la Educación Afectivo-Sexual de su alumnado y la necesaria participación y colaboración con las familias. Destacando el papel que éstas tienen al ser una de las fuentes más importantes de transmisión de conocimientos, sentimientos y actitudes de nuestro alumnado. Finalmente hablaremos del papel que tienen las instituciones en la Educación Afectivo-Sexual y de los aspectos que consideramos clave recoger.
- En el tercer capítulo titulado *La formación del profesorado en Educación Afectiva y Sexual*, exponemos en primer lugar las razones que justifican la formación del actual y del futuro profesorado en esta materia. En segundo lugar, haremos alusión a las dos Universidades Canarias que han contemplado y siguen contemplando esta asignatura en sus planes de estudio, así como una breve historia de la manera en que se ha abordado y se está abordando en nuestra Comunidad Autónoma de Canarias. Pasaremos en tercer lugar a explicar los estilos educativos del profesorado y mostraremos los distintos estilos docentes que adoptan en relación a las conductas afectivas y sexuales del alumnado, luego pasaremos a relacionar estos estilos con las teorías

implícitas que tienen sobre sexualidad y sobre educación afectiva y sexual, así como la relación que tienen dichos estilos con las conductas propias del profesorado y con su inteligencia emocional, explicaremos también la relación establecida entre los estilos docentes con la autocompetencia y responsabilidad profesional en materia de educación afectiva y sexual, abordando finalmente algunas competencias y habilidades que consideramos que son necesarias desarrollar en el profesorado y futuro profesorado.

- En el cuarto capítulo titulado *La investigación sobre sexualidad y educación sexual*, presentamos las distintas temáticas y los estudios llevados a cabo sobre sexualidad y educación sexual en estos últimos años, que nos han servido de referencia para nuestra investigación. Estudios sobre la formación del profesorado en educación sexual y otros de interés relacionados con ella como las conductas sexistas, homófobas, la violencia de género, los abusos sexuales y su papel en la educación emocional del alumnado. Abordaremos en este caso los modelos educativos y las teorías implícitas que sobre sexualidad y educación sexual subyacen y condicionan la manera de afrontarla con su alumnado.

En el segundo bloque hacemos referencia al *Marco Metodológico* en el cual incluimos cuatro capítulos más:

- En el capítulo quinto de la tesis *Diseño de la investigación* exponemos el problema de estudio, los objetivos de la investigación, el método utilizado, los participantes, la elaboración de las escalas utilizadas, el procedimiento llevado a cabo y los análisis de los datos utilizados. Con la intención de recoger datos sobre la manera en que se aborda la educación afectiva y sexual en los centros educativos; conocer las conductas afectivas y sexuales observadas por el profesorado y alumnado universitario; los contenidos que consideran importantes tratar; los estilos docentes adoptados y las emociones despertadas ante situaciones concretas de aula; las teorías implícitas que poseen sobre la sexualidad y sobre la EAS; la Educación Afectiva y Sexual recibida por parte de los padres, los profesores, el grupo de iguales y los medios de comunicación

social; y la autocompetencia y responsabilidad profesional que posee el profesorado y futuro profesorado.

- En el capítulo sexto *Resultados de la investigación* presentamos los resultados recogidos de las escalas diseñadas y validadas, presentando la estructura factorial de las mismas y el análisis de las correlaciones encontradas, así como el de las regresiones según los estilos docentes del profesorado de las tres etapas educativas de la enseñanza obligatoria.
- En el capítulo séptimo *Discusión de los resultados* presentamos cada una de las escalas con su correspondiente discusión, así como las correlaciones y las regresiones encontradas.
- En el capítulo octavo *Conclusiones relevantes del estudio*, exponemos las conclusiones a las que hemos llegado, las perspectivas y líneas futuras que se abren, así como las propuestas que hacemos a partir de los resultados obtenidos que nos llevan a mejorar el diseño de esta asignatura dirigida a la formación del futuro profesorado en educación afectiva y sexual, así como al futuro educador social.

Finalmente, acompañamos este trabajo de investigación con la presentación de los *anexos* que aportan los documentos utilizados para el desarrollo de ésta (incluidos en el CD). Que incluye los instrumentos utilizados para la recogida de los datos, según la etapa educativa en la que impartían o impartirían docencia: infantil, primaria o secundaria; la propuesta de formación para la educación afectivo-sexual, junto con la explicación del desarrollo de la asignatura, de los recursos y de las fichas-guías para la realización de las dinámicas de grupos, de las tareas y actividades necesarias para el desarrollo de las competencias docentes en EAS; así como de las fichas de evaluación y autoevaluación del alumnado, de la profesora y del programa. Adjuntamos finalmente uno de los temas propuestos para la formación del profesorado: *Educar para la convivencia: elementos fundamentales a incluir en los programas de educación afectivo-sexual*.



MARCO TEÓRICO



CAPÍTULO I



LA SEXUALIDAD COMPONENTE VITAL PARA TODAS LAS PERSONAS

- 1.1. La Sexualidad: Concepto y Definiciones.
- 1.2. Mitos sobre la Sexualidad.
- 1.3. Desarrollo Afectivo y Sexual en las Etapas de Infantil, Primaria y Secundaria.
 - 1.3.1. Sexualidad en la Etapa de Infantil: características, intereses y conductas sexuales.
 - 1.3.2. Sexualidad en la Etapa de Primaria: características, intereses y conductas sexuales.
 - 1.3.3. Sexualidad en la Etapa de Secundaria: características, interés y conductas afectivas y sexuales.

Los derechos sexuales son derechos humanos universales basados en la libertad, dignidad e igualdad inherentes a todos los seres humanos, por lo que deben ser reconocidos, promovidos, respetados y defendidos.

Asociación Mundial de Sexología.

CAPÍTULO I. LA SEXUALIDAD COMPONENTE VITAL PARA TODAS LAS PERSONAS

La sexualidad es una dimensión muy importante del ser humano. Supone una fuente de placer, ternura, comunicación y salud. Sus funciones son la afectividad, el placer, la comunicación y la reproducción. En este sentido, ininidad de autores a lo largo de la historia y hasta la actualidad la han estudiado y valorado como un componente vital para todas las personas.

Es por ello necesario que definamos en primer lugar lo que significa la sexualidad, sus dimensiones, comprender la necesidad de superar viejos y nuevos mitos que nos han llevado y nos llevan, a tener ideas y teorías implícitas, que nos hacen concebir diversos modelos de sexualidad, unos más acertados que otros. Estos modelos responden a las teorías implícitas que tengamos sobre sexualidad, las cuales predisponen al profesorado a actuar de una manera o de otra ante las conductas afectivas y sexuales que observa en su alumnado. De ahí la necesidad que como docentes tenemos de reflexionar sobre ellas y de conocer además el desarrollo afectivo y sexual, de los niños y las niñas, los chicos y las chicas y los jóvenes presentes en nuestros centros educativos, para poder acompañarlos y orientarlos a lo largo del ciclo sexual por el que van pasando durante toda la escolaridad obligatoria.

En primer lugar queremos definir y aclarar el concepto que sobre sexualidad tenemos, así como el de otros autores, expondremos y analizaremos los mitos que sobre la sexualidad han existido y existen para poder entender los modelos y las teorías implícitas subyacentes. Y explicaremos el desarrollo de la sexualidad y la afectividad en los niños y jóvenes, sus características, sus necesidades, sus intereses y sus conductas afectivo-sexuales. De este modo ayudaremos a comprender la importancia de educarlos en estos aspectos que forman parte de su desarrollo integral como personas.

1.1. LA SEXUALIDAD: CONCEPTO Y DEFINICIONES

En la década de los 50 se produce una revolución conceptual en la sexología y como consecuencia en la explicación de la sexualidad humana. Frente a la construcción tradicional que identifica sexo con genitales externos, Money (1982) siguiendo el desarrollo de la embriología, plantea la existencia de varios niveles de sexuación: sexo genético, cromosómico, hormonal, fetal, gonadal, genital y psicosocial; superando la simplificación que supone identificar sexo con genitales externos. Acuña el primer concepto de género haciendo referencia a la influencia cultural y social en la sexualidad. Define identidad de género como "...la experiencia personal del papel de género, y éste es la expresión pública de la identidad de género" Money (1982: 24).

El papel de género se define en referencia a "Cuanto una persona dice o hace para indicar a los demás o a sí mismo el grado en que es varón o hembra, o ambivalente; incluye la reacción y la respuesta sexuales, si bien no se limita a las mismas; el papel de género es la expresión pública de la identidad de género y ésta es la experiencia privada del papel de género".

Asimismo el sexólogo Beiztegui (2006), critica la utilización del término sexualidad como sinónimo de sexo ya que este último es una condición invariable con la que nacemos mientras la sexualidad se va construyendo. En consecuencia, ya no es posible identificar sexo con sexualidad. Cuando hablamos de *sexualidad* estamos refiriéndonos no sólo a una dimensión importante de nuestra personalidad, sino a una realidad que somos, independientemente de la edad y del sexo que tengamos. La sexualidad es una energía que nos motiva a buscar afecto, contacto, placer, ternura e intimidad; que repercute en nuestros sentimientos, acciones e interacciones; y, por tanto, influye en nuestra salud física y mental.

Si admitimos que la sexualidad es importante para nuestra salud, definamos entonces lo que entendemos por salud sexual. La *salud sexual* es un estado de bienestar físico, emocional, mental y social. La salud no es solamente la ausencia de enfermedad, disfunción o trastorno. Por tanto la salud sexual hace referencia a poseer una sexualidad saludable, y para alcanzarla requiere de una actitud positiva y un acercamiento respetuoso a la sexualidad y a las relaciones de pareja, así como a la posibilidad de tener experiencias sexuales placenteras y seguras, libres de coerción, discriminación y

violencia, no concebidas con fines de explotación sexual. Por tanto, la salud sexual se torna como un derecho de todas las personas que debe ser respetado y protegido.

Gómez (2000) parte de un modelo bio-psico-social para explicar todas las implicaciones de la sexualidad como un proceso que se desarrolla a lo largo de la vida considerando que no se reduce a los comportamientos sexuales. La sexualidad es todo lo relacionado con el hecho de que somos personas sexuadas. La herencia filogenética que recibimos en forma de programaciones o predisposiciones adaptativas, nos permite la disposición a la búsqueda del placer, o la tendencia a la búsqueda de seguridad en el contacto con el otro que son vividas como necesidades básicas. El medio social determina la socialización a través de la familia, portadora de todo el peso de la cultura. Ahora bien la síntesis de ambos factores se produce esencialmente a través de la propia biografía, de la historia personal, de la experiencia.

La sociedad Al-Garaia Sociedad de Sexología y el Grupo de Estudio e Intervención Psicosocial (Villadangos, Martín, García, Martínez, Rivas y Carmona, 2002) definen la sexualidad como una dimensión de la persona que tiene mucho que ver con nuestro bienestar y que además nos acompaña durante toda la vida. La sexualidad es algo por descubrir, algo que se va desarrollando a medida que nos conocemos mejor, a medida que estamos a gusto con nuestro cuerpo y lo que de él surge, algo que es importante descubrir de forma positiva, valorar, conocer para poder compartirlo con otras personas.

El Consejo de Educación e Información sobre Sexualidad de los Estados Unidos, SIECUS (2004) señala que la sexualidad humana abarca el conocimiento sexual, las creencias, las actitudes, los valores y los comportamientos de las personas. Sus dimensiones incluyen la anatomía, la fisiología y la bioquímica del sistema de respuestas sexuales; identidad, orientación, roles y personalidad; así como pensamientos, sentimientos y relaciones. La expresión de la sexualidad recibe la influencia de las inquietudes éticas, espirituales, culturales y morales.

Beiztegui (2006) añade el matiz de la preferencia sexual dentro de su definición de sexualidad así como la diferenciación de la sexualidad femenina de la masculina, es decir, para este autor la sexualidad es la forma, estilo, modo o manera en que cada cual manifiesta y expresa el hecho de ser sexuado. Tenemos pues dos modos de sexualidad

diferentes: una sexualidad masculina y otra femenina de cuyos encuentros, afinidades, deseos y atracciones se producen lo que hemos llamado la homosexualidad o la heterosexualidad.

Sin embargo desde La Teoría Queer se rechaza la clasificación de los individuos en categorías universales, como "homosexual", "heterosexual", "hombre", "mujer", sostienen que la sexualidad esconde un número enorme de variaciones culturales, ninguna de las cuales sería más fundamental o natural que las otras. Plantean la necesidad de realizar una reflexión teórica más amplia y más atenta a la multiplicidad de las diferencias sexuales. Este movimiento critica el que la sociedad actual se construya a partir de categorías binarias y antagónicas que limitan la diversidad existente en las personas a sólo dos posibilidades (Butler, 2001). Desde la "teoría queer" surgen cuatro críticas con respecto a la concepción que poseemos de la sexualidad: la crítica al binomio de sexo, la crítica del sexo como característica biológicamente determinada, la crítica de la normalidad y la crítica a la rigidez de las identidades. El análisis del movimiento LGBTQ permite contemplar una sexualidad amplia y diversa, cargada de matices (Butler, 2001 y 2009; Preciado, 2005) y pródiga en conceptos (Rodríguez, 2008). Una diversidad sexual que debe ser trabajada en los centros educativos. Ya que la heteronormatividad provoca en la sociedad diversas fobias relacionadas con la sexualidad, por ello se ataca a los gays, "gayfobia" (Herrero, 2001), a las lesbianas, "lesbofobia" (Viñuales, 2002; Platero, 2008), a los bisexuales, "bifobia" (López, 2006), a los transexuales, "transfobia" (Becerra, 2003) o al colectivo LGBT "LGBTfobia" que es el término con el que la literatura especializada la denomina (Gallardo y Escolano, 2009; Penna, 2012).

En este sentido Nieto (1998) cuestiona el estático sistema binario de género y aboga por la necesidad de establecer planteamientos socioculturales para la interpretación de la sexualidad. La expresión sexual está impregnada de sociedad y de cultura.

La relación entre sexualidad y normalidad ha sido definida por Tiefer, (1996) que señala cinco acepciones referidas a la normalidad: la *subjetiva*, que hace que consideremos normal las conductas que se asemejen a las nuestras; la *estadística*, que hace que sean normales solo las conductas más frecuentes; la *idealista*, toma como

norma un ideal respecto el cual miden todas las desviaciones; *la cultural*, que se explica teniendo como referencia los países, regiones, culturas, religiones y periodos históricos que no siempre coinciden para determinar la conducta normal de la que no lo es; y *la clínica*, que emplea para formular sus juicios, datos científicos de salud y enfermedad, que en muchas ocasiones enmascaran opiniones culturales y clasistas.

En la declaración de los derechos sexuales de la Asociación Mundial de Sexología (2011) se señalan once derechos: el derecho a la libertad sexual, a la autonomía, a la integridad y seguridad sexual corporal, a la privacidad sexual, a la equidad sexual, al placer sexual, a la expresión sexual emocional, a la libre asociación sexual, a la toma de decisiones reproductivas, libres y responsables, al derecho a la información basada en el conocimiento científico, al derecho a la educación sexual integral y al derecho a la atención de la salud sexual.

Dicha Asociación señala que el desarrollo íntegro de la sexualidad depende de la satisfacción de las necesidades básicas humanas como, el deseo al contacto, a la intimidad, a la expresión emocional, al placer, la ternura y el amor. Éste es indispensable para el bienestar individual, interpersonal y social. Los derechos sexuales son derechos humanos universales basados en la libertad, dignidad e igualdad inherentes a todos los seres humanos, por lo que deben ser reconocidos, promovidos, respetados y defendidos (Asociación Mundial de Sexología, 2011).

En este sentido queremos resaltar el derecho numero diez de la declaración de los derechos sexuales, que es el que hace referencia al *derecho a una educación sexual integral*. Si recogemos todas las ideas expuestas por los diversos autores y movimientos con respecto al concepto de sexualidad, podemos ver que la sexualidad se va construyendo a partir de la interacción de infinidad de factores biológicos, psicológicos, sociales, económicos, políticos, culturales, éticos, legales, históricos, religiosos y espirituales; que se vivencia y se expresa de múltiples maneras; que incluye ternura, afecto, amor, placer, bienestar. Que debe ser defendida, puesto que es un derecho de todas las personas, independientemente del sexo, de la identidad y de la orientación sexual. Así como de sus capacidades funcionales y de su procedencia cultural y religiosa.

Por otra parte, entendemos que la sexualidad posee un componente individual y otro social. El primero tiene relación con uno mismo, y el segundo en relación con los

otros. Si concebimos la sexualidad en relación a uno mismo las preguntas serían: ¿conozco mi desarrollo sexual?, ¿acepto mi sexualidad?, ¿me siento satisfecho/a con ella? Si concebimos la sexualidad dentro de una relación de pareja y queremos dar respuesta a la pregunta ¿qué es para mí la sexualidad? tal y como lo plantea Bach Arasanz, Bonet, Esclapez, Escolá, Martí, Sanz (2004) ocurriría que cada uno de nosotros daría una respuesta distinta, esta dependerá de nuestra visión particular:

- Para unos la sexualidad es conocerse, atenderse y gozarse, además de cuidar esa relación también por el día.
- Para otros la necesidad de sintonizar como pareja en otros aspectos además del sexual.
- Algunos insisten en la necesidad de hablar de nuestras dudas y miedos, de nuestras carencias, necesidades y sentimientos, para que no existan malestares mudos.
- Otros opinan que la sexualidad es ofrecer escucha y comprensión, cultivar el afecto, el placer compartido, el sorprenderse y reinventarse.
- Y para otros muchos la sexualidad es admitir que las relaciones de pareja deben tener un planteamiento ilusionado y realista a la vez, pues las relaciones están sujetas a altibajos y dificultades por los avatares de la vida.

En resumidas cuentas de lo que se trata es de abrir espacios para la vivencia, la reflexión y el intercambio que incidan sobre las propias necesidades, sentimientos y deseos y permitan tomar conciencia de quiénes somos, qué queremos y qué posibilidades tenemos. En el camino deberemos despojarnos de toda clase de mitos, mentiras, miedos y confusiones, reencontrar un amplio abanico de emociones olvidadas y reorganizar bajo una nueva luz nuestro bagaje personal y sexual (Bach et al., 2004).

A partir de esta idea debemos reconocer que la sexualidad siempre está y estará sujeta a subjetividades, prejuicios, a mitos, a avances y retrocesos. Todo va a depender de los modelos, las ideas previas o teorías implícitas que tengamos sobre ella. Estos modelos de sexualidad nos harán concebir a su vez distintas maneras de enfocar la

educación que deseamos transmitir, de ahí la importancia de que abordemos este aspecto.

Veamos cuáles son estos mitos, prejuicios e ideas erróneas que hemos tenido, y seguimos teniendo, para reflexionar sobre ellos e intentar superarlos. En el desarrollo de mis clases en la universidad, solemos debatir sobre nuestras ideas, teorías y mitos que consideramos que provienen del pasado y que aún siguen vigentes en la actualidad, para reflexionar sobre cuáles hemos superado y cuáles no. E incluso si en la actualidad hemos generado nuevos mitos que serán necesarios sacarlos a la luz, explicitarlos para reflexionar también sobre ellos.

1.2. MITOS SOBRE LA SEXUALIDAD

Existen, han existido y existirán ideas erróneas, mitos y prejuicios con respecto a la visión que tenemos sobre la sexualidad. Una vez admitida esta premisa, desglosemos cuáles son estos mitos y qué consecuencias tienen en la manera en como hemos concebido la sexualidad y por tanto la educación sexual.

Comenzamos exponiendo los siete mitos que arrastramos del pasado: Sexualidad igual a genitalidad, a reproducción, a adultos, a matrimonio, a varón, a heterosexualidad, y a ser “normal” (López, 2003b):

1. El primer mito limita y reduce la sexualidad, las relaciones sexuales y la educación sexual, únicamente con una parte de nuestro cuerpo, los genitales, es decir relaciona la sexualidad con la *genitalidad*.

Este mito a su vez provocó tres limitaciones, la primera ignorar que la sexualidad está regulada también por nuestro cerebro, nuestras hormonas, nuestras emociones y un sinnúmero de componentes que repercuten en ella y por tanto la necesidad de considerarlas. La segunda limitación de este mito es que reduce la sexualidad a las relaciones sexuales con coito (pene y vagina), privándonos de sentir placer con el resto de nuestro cuerpo, ello limita la relación de pareja a ese coito heterosexual. Y la tercera consecuencia de este mito es, que reduce la educación sexual a un solo aspecto, a la transmisión del conocimiento sobre la anatomía sexual y sobre las relaciones sexuales

con una visión exclusivamente biológica, coital y heterosexista de la sexualidad (Penna, 2012).

2. El segundo gran mito es el de relacionar la sexualidad únicamente con la *reproducción*. Esto supone considerar que la función de la sexualidad tiene como fin el tener hijos. Parte de este mito fue superado por el avance que supuso el uso de los métodos anticonceptivos y la libertad que acompañó el poder decidir cuándo y cuántos hijos tener. Pero esta visión condiciona y limita la educación sexual a dar información solo sobre los aspectos biológicos de la reproducción, en particular sobre el uso de métodos anticonceptivos con la intención de evitar los embarazos no deseados en la adolescencia, algo que continúa existiendo (Gaudreau, 1985; Muñoz y Revenga, 2005).

3. El tercer mito posterga la sexualidad a una sola etapa de la vida, a cuando fuéramos *adultos*, por tanto hay que esperar a tener unos órganos sexuales completamente desarrollados, listos para el coito y la reproducción, y por tanto para tener el derecho a mantener relaciones sexuales. Se desconocía que el desarrollo sexual daba comienzo mucho antes y que la capacidad y la búsqueda de placer, así como las necesidades, los intereses y las conductas sexuales, se daban y se dan, a lo largo de todo el ciclo vital del ser humano, independientemente de nuestra edad y de nuestra capacidad reproductiva. Esto hizo que se excluyera tanto a los niños, como a los jóvenes de vivir su sexualidad.

Con el tiempo las investigaciones confirmaron que la sexualidad no se limita a una sola etapa de la vida, pues tanto los niños como los jóvenes y las personas mayores son sujetos con necesidades e intereses afectivos y sexuales. Además la sociedad observa cómo los jóvenes comienzan a mantener relaciones sexuales a edades cada vez más tempranas, a pesar de que no los consideramos aún adultos para asumir las posibles consecuencias que se derivan de ellas. Este mito como consecuencia dejó a los niños y jóvenes en la ignorancia de todo lo relacionado con su sexualidad. Actualmente esta visión ha cambiado, pues se recomienda que la educación sexual comience en

etapas anteriores para precisamente prevenir los riesgos inherentes a la sexualidad (Ballester y Gil, 2006; Faccioli y Ribeiro, 2003; Muñoz y Revenga, 2005).

4. El cuarto mito, que consideramos el más superado de todos en nuestra sociedad actual, es el que legitima la sexualidad y por tanto las relaciones sexuales solo dentro del *matrimonio* y para formar una familia. Este mito condicionado por creencias religiosas, no admite las relaciones prematrimoniales, ni extramatrimoniales. La sexualidad y las relaciones sexuales son pecaminosas si se llevan a cabo antes del matrimonio, que por supuesto debe ser entre un hombre y una mujer que se comprometen a estar juntos hasta el fin de sus días. Este mito supuso para esas generaciones la negación de sus propios deseos, el optar por la clandestinidad en las relaciones, o el soportar el peso de la culpa en sus relaciones sexuales. Sobre todo provocó en la mujer un gran desconocimiento de su propia sexualidad e inexperiencia en las relaciones sexuales. Aspecto muy distinto y contrario en los hombres, que su experiencia y su capacidad sexual está bien valorada. Sin embargo la mujer que perdiera la virginidad antes del matrimonio o se quedaba embarazada, sufría el reproche moral, religioso y familiar.

En la actualidad se conciben distintas uniones, y maneras de formar una pareja o una familia, que ha desbancado esta visión limitada de las relaciones afectivas y sexuales dentro del matrimonio. Aunque en algunas culturas y religiones se siguen manteniendo ideas conservadoras con respecto a la formación de las parejas y las familias.

Este mito como consecuencia hizo de la educación sexual una educación que se limitaba a preparar a las parejas para cumplir con el sacramento del matrimonio. Esta visión no dejaba opción a concebir otras estructuras familiares y de pareja distintas, como madres solteras, padres separados, divorciados, familias reconstituidas, parejas de hecho o libres. Actualmente en los programas de EAS se introducen todas ellas, incluidas las familias homoparentales y adoptivas, pues se le da valor a que todo el alumnado se sienta representado, aceptado y valorado independientemente del tipo de familia a la que pertenezca. (Faccioli, y Ribeiro, 2003; Ros, 2012)

5. El quinto mito concibe la sexualidad como privilegio exclusivo de los *hombres*, limitando a la mujer al papel de madre y fiel esposa. Este mito no solo dejó a la mujer en inferioridad de condiciones y de derechos, sino que propició una moral distinta para cada sexo. El hombre asumía el papel dominante y la mujer uno más sumiso, él era el responsable de tomar la iniciativa sexual y la mujer la consentidora. Ellos podían mantener un mayor número de relaciones sexuales para demostrar así su virilidad, y la mujer al contrario, demostrar su inocencia, su virginidad y su pureza. Sin embargo este mito, en ocasiones aún no superado, deja al hombre y a la mujer pendientes de superar infinidad de prejuicios y contradicciones tanto personales como educativas y sociales.

Este mito de una manera explícita o implícita hizo de la educación sexual otra transmisora más de valores heredados durante siglos. Que hacía que confundiéramos identidad sexual, con identidad de género, y que fueran los genitales los que marcaran el rol sexual a representar, independiente de la identidad que tuvieras como persona. Surgen entonces los movimientos sociales como el feminismo y el machismo, enfrentando a hombres y mujeres, en una lucha que sin embargo debía ser común y pacífica. De ahí que la educación no sexista se incluyera en los programas de educación sexual para conseguir la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres. Como resultado se crearon muchos programas coeducativos y de educación sin violencia (Urruzola, 1995; Subirats y Tome, 1992). Sin embargo actualmente aparecen en este sentido dos nuevas propuestas, una proveniente de la corriente llamada coeducación reflexiva o educación diferenciada, (Calvo, 2005) y otra sobre las nuevas masculinidades (Barragán, 2004; Bonino, 2001; Gabarró, 2009; Guasch, 2005; Lomas, 2003).

6. El sexto mito nos hace concebir la sexualidad desde una visión exclusivamente *heterosexista*, es decir ver como unión natural la establecida entre los hombres y las mujeres. Este mito propició un fuerte rechazo a otras orientaciones o preferencias sexuales como las relaciones afectivas y sexuales de los homosexuales y los bisexuales. Consideradas relaciones enfermizas, patológicas e incluso peligrosas, despertando temor, rechazo, y discriminación hacia estas personas.

Es un mito que consideramos hoy en día superado en España al menos desde el punto de vista legal y social, sin embargo los estudios demuestran que aún tenemos importantes retos que superar, tanto desde el punto de vista personal como del educativo y social. Actualmente en los programas de educación sexual se introduce la diversidad sexual para evitar conductas LGTBfóbicas tanto del profesorado hacia el alumnado como de estos entre sí (Barragán, 2004; Penna, 2012; Simonis, 2005).

7. Y el séptimo mito, que concibe la sexualidad para los considerados “normales”, es decir aquellas personas que no poseen ningún tipo de “minusvalías”, sean estas motóricas, mentales, psíquicas, o sensoriales. Este mito es consecuencia de los mitos anteriores pues a las personas con “discapacidades”, se les considera inmaduras y dependientes, por tanto, incapacitadas para poder vivir su sexualidad. Por otra parte, si la sexualidad se la concibe solo si hay coito (aspecto que algunos discapacitados motóricos no pueden), con el fin de casarse (matrimonio) y tener hijos (reproducción), la cuestión se complica dado que estas personas no tienen fácil acceso a ésta. Por ello se les trata como si carecieran de sexualidad y por tanto de necesidades afectivas y sexuales, excluyéndolas de ese derecho.

Sin embargo el avance y la superación de términos como “normal”, “minusvalía”, “discapacidad”, hicieron crecer con fuerza el concepto de “inclusión” que defiende el derecho y la necesidad de todas estas personas a formar parte de nuestra sociedad, y que puedan ejercer su derecho a disfrutar con garantía de su sexualidad. Por consiguiente, el que puedan acceder a una educación sexual que les enseñe a vivirla con libertad y responsabilidad. En la actualidad existen cada vez más autores, movimientos y asociaciones que reivindican el ser beneficiarios de una educación sexual que se adapte a sus limitaciones, sus posibilidades y recursos (Insa, 2005; López, 2008; López, 2003b).

En conclusión, está en nuestras manos el trabajar para superar estos siete mitos que impiden a los homosexuales y bisexuales, a las mujeres, los niños, los jóvenes, a las personas mayores, y a las personas con diversidades funcionales a vivir su propia sexualidad con dignidad, respeto, libertad y responsabilidad. A modo de resumen podemos concluir que la sexualidad va más allá de poseer unos genitales, de tener

capacidad de reproducción, de ser adulto, de estar casado, de ser hombre, de ser heterosexual y de ser “normal”. La sexualidad es la manera en que expresamos la necesidad que tenemos todas las personas de dar y recibir placer, comunicación y afecto (López, 2003b).

No obstante tras el análisis de estos siete mitos debemos plantearnos, si todos ellos están ya superados, y si existen incluso otros nuevos que están presentes en nuestra sociedad actual, esos que van emergiendo poco a poco configurándose como mitos actuales, siendo necesario reflexionar y debatir también sobre ellos.

Es importante reconocer que en España de una situación oprimida y represora tanto desde el punto de vista político, como social, cultural y económico, como del sexual pasamos en pocos años (guerra civil, franquismo, y llegada de la democracia) de una situación de opresión a una de mayor libertad. De un modelo de sexualidad judeo-cristiano (Barragán, 1991) basada en los siete mitos anteriormente comentados, a un modelo de sexualidad capitalista-burgués. Algunos opinan que hemos pasado de un modelo prohibitivo a un modelo de consumo casi obligatorio. Nuestras costumbres sexuales han evolucionado al son de un péndulo, pasando de la represión a la prescripción, de la prohibición a la permisividad total, al todo vale (López, 2010).

Esta situación ha dejado confusos a los jóvenes, sus padres, sus profesores e incluso a los profesionales sanitarios que observan perplejos el índice tan alto de embarazos no deseados en adolescentes, junto al número de abortos, la proliferación de Infecciones de Transmisión sexual, e incluso el aumento de conductas poco deseadas como son los abusos sexuales y la violencia en las relaciones de pareja entre los jóvenes (Díaz-Aguado, 2012).

Concluimos afirmando como todos estos mitos que arrastramos del pasado y en ocasiones aún siguen presentes, van a influir para que tengamos unas ideas, unos modelos o unas teorías con respecto a la sexualidad, pues detrás de cada modelo existe una teoría implícita que la sustenta, aspecto que hemos abordado con gran interés en nuestro estudio.

A continuación veamos cómo es el desarrollo sexual en las tres etapas educativas de la enseñanza obligatoria, sus características, necesidades, intereses y conductas

afectivo-sexuales, información necesaria para entender y aceptar la sexualidad desde las primeras etapas de nuestra vida.

1.3. DESARROLLO AFECTIVO Y SEXUAL EN LAS ETAPAS DE INFANTIL, PRIMARIA Y SECUNDARIA

1.3.1. SEXUALIDAD EN LA ETAPA DE INFANTIL: CARACTERÍSTICAS, INTERESES Y CONDUCTAS SEXUALES

La educación infantil pertenece a una etapa no obligatoria que comprende dos ciclos de tres años cada una:

- Primer Ciclo: de 0 a 3 años.
- Segundo Ciclo: de 3 a 6 años

Este es el periodo de edad menos estudiado de todos, pues hasta finales del XIX se negaba la existencia de la sexualidad infantil. Y si había algún tipo de manifestación sexual se consideraban perversiones propias de niños precoces. Sin embargo, Freud (1972) ya afirmaba la existencia de la sexualidad infantil y hablaba de una fuerza pulsional que nos lleva a esa búsqueda del placer que denominó “libido”.

Desde el punto de vista fisiológico, los tejidos del pene y del clítoris están lo suficientemente formados e inervados de fibras nerviosas como para que desde el primer año de vida sean posibles las erecciones espontáneas y las erecciones como respuesta al contacto o estimulación táctil. Es pues indudable que desde el nacimiento puede hablarse de capacidad fisiológica y psicológica para obtener placer tanto en niñas como en niños. A partir de aquí ya podemos entender y admitir el interés que nos despierta la obtención de placer sexual desde la etapa de infantil (Gay, 2002). Esa búsqueda del placer infantil es autoerótica, de ahí que se toquen sus genitales y se lleven todo a la boca.

En el desarrollo de la sexualidad, el placer se va desplazando de unas zonas a otras del cuerpo, de manera que en cada etapa del desarrollo se localiza principalmente en una zona erógena determinada. Freud (1972) opinaba que las represiones continuadas en esa búsqueda del placer serían decisivas para conformar un tipo de

personalidad patológica determinada. Este autor, desde el psicoanálisis ortodoxo, opinaba que para alcanzar una personalidad madura era necesario ir superando de forma no excesivamente conflictiva las distintas etapas del desarrollo psicosexual por las que íbamos pasando, estas son cinco: oral (de 0 a 2 años), anal (de 2 a 4 años), fálica (de 4 a 7 años), de latencia (de 7 a 12 años) y genital (de 12 en adelante). El niño y la niña poseen por tanto, *zonas erógenas* desde su nacimiento, éstas no se localizan únicamente en los órganos genitales, el placer es proporcionado por la boca, el ano, los muslos, las axilas y las nalgas, entre otros. Se puede observar que mamar, chupar o defecar son actos llenos de interés para el niño. También las caricias son una fuente de placer y su necesidad de recibir las, sin embargo todas estas conductas estarán moduladas por pautas sociales.

Es evidente que el desarrollo sexual comienza desde el mismo momento de la fecundación, continúa durante la gestación y el embarazo, y nos acompaña hasta la muerte por tanto, la sexualidad no finaliza sigue desarrollándose de una manera u otra en todas las etapas de nuestra vida.

Si hacemos un recorrido desde un principio comprobamos que durante el período prenatal es el momento en el que tienen lugar los procesos biofisiológicos sexuales más importantes. Conocer estos procesos de sexuación prenatales nos permite darnos cuenta de la enorme complejidad de la dimensión sexual humana, comprender las grandes similitudes morfológicas entre hombre y mujer, así como de sus diferencias y tomar conciencia de la importancia del cuidado de la mujer en el periodo de la gestación. Por ello es importante procurar las mejores condiciones de alimentación, estilo de vida y salud de la madre para un adecuado desarrollo del feto y del bebé. De ahí la importancia de comprender desde pequeños que debe ser una decisión libre y responsable de hombres y de mujeres y que requiere de cuidados y de apoyos.

La sexualidad comienza con la *diferenciación sexual*. El programa genético está contenido en los genes de los cromosomas. Desde el punto de vista del proceso de sexuación, la función del sexo genético (XX o XY) es producir la diferenciación sexual de las gónadas en testículos o en ovarios. Los genitales internos se forman a partir de órganos embriológicos dobles: conductos de Müller o conductos de Wolff, de esta manera se desarrolla un niño o una niña. No obstante, esa diferenciación sexual viene

también determinadas por pautas sociales. Es importante reseñar que desde el nacimiento el grupo social nos asigna una *identidad sexual*, un *rol de género*. En este sentido, López (2013) nos habla de diferencias entre los hombres y las mujeres desde la infancia, en la predisposición en el caso de los niños, a puntuar más alto en representación espacial (ejercitan más movimientos, utilizan distintos espacios y sus juegos son más motrices) y en las niñas en puntuar más alto en fluidez verbal (de pequeñas, sus juegos son más sedentarios y por tanto, deben utilizar más el lenguaje). Por tanto, estas diferencias de comportamiento y de aptitudes parecen ser producto de la combinación de factores genéticos y de aprendizajes sociales. En este sentido, la familia y el profesorado deben aceptar y respetar la identidad sexual o el rol de género con el que el niño o la niña se identifican para un adecuado desarrollo psicosexual.

Por otra parte, durante este periodo es necesario que contemos desde el nacimiento con unas *figuras de apego*, que son aquellas personas con las que nos vinculamos afectivamente, pues nos alimentan, nos cuidan y nos dan cariño, normalmente son las madres y los padres, aunque en ocasiones son otras personas las que cubren estas necesidades y nos ofrecen esa necesaria *seguridad afectiva* que nos ayuda a explorar el mundo, a los demás y a nosotros mismos. Ellas son las figuras de apego con las que establecemos esos vínculos afectivos que nos hacen querer tenerlas físicamente próximas, para tener frecuentes contactos táctiles, visuales y auditivos, pues buscamos y necesitamos su apoyo, su ayuda y su amor incondicional.

Otro aspecto importante en esta etapa que condiciona nuestro desarrollo psicosexual es la reacción que muestra el adulto (padres, profesorado...) ante las *conductas sexuales* que el niño y la niña van manifestando a lo largo de su desarrollo. Estas se manifiestan con sus curiosidades y sus conductas sexuales además de sus preguntas. Éstas suelen ser sobre el origen de los niños, cómo se hacen, por donde salen, por donde entran, preguntas que en muchas ocasiones ni la familia, ni el profesorado saben responder pues dudan del momento para hacerlo y de la manera de abordarlas. La manera en como respondamos, así como la respuesta ante sus rabietas, peleas, o llamadas de atención, repercutirá en sus emociones, su afectividad y su sexualidad. En este sentido, los expertos suelen coincidir en que debemos acompañar

con naturalidad el despertar de esa curiosidad e interés, con explicaciones sencillas y adaptadas a su edad, basadas en tres principios: veracidad, claridad, y naturalidad.

Por tanto, la educación sexual del niño y de la niña resultará apropiada siempre y cuando el adulto no esté bloqueado él mismo sexualmente, acepte su propia sexualidad y la de los demás, y no sienta culpabilidad o vergüenza al tratar el tema. Además de saber que la sexualidad se desarrolla desde un principio y que es importante responder a las preguntas sin castigarles, ni reprimirles por que pregunten o manifiesten conductas sexuales. Que no entienda que es un tema tabú, incómodo o prohibido. Sino que les facilitemos el que pregunten y si no lo hacen, que observemos sus conductas para conocer aquellas que no se atreven a preguntar, pero que sin embargo son necesarias aclarar.

De acuerdo con las propuestas de Harimaguada (1994b), López (1999a) y López (2003), existen algunos temas de interés para los niños y las niñas: nuestro cuerpo (los genitales, la higiene corporal, la identidad sexual), nuestro origen (la fecundación, el embarazo, el parto y el papel de la madre y el padre), nuestra relación con los demás (los juegos sexuales, la diversidad de modelos de familia, personas conocidas y desconocidas, actividades públicas y privadas) y nuestra relación con el mundo (los juegos y juguetes no sexistas, los oficios, los estudios y las profesiones independientemente del sexo). Estos contenidos los podría trabajar el profesorado y la familia. No obstante conviene que prestemos atención a otras necesidades e intereses, que puedan despertarles interés por que se den en entornos próximos. Por ello debemos observarles y preguntarles, para conocer sus dudas y orientar sus conductas afectivas y sexuales.

Para resumir hemos visto que las conductas más frecuentes en los menores están muy relacionadas con la curiosidad, la imitación y la búsqueda de placer. Estas se manifiestan a través de las preguntas que nos hacen sobre sexualidad, las conductas exploratorias de sus genitales y los de los otros, las que buscan el placer autoerótico, y la imitación de conductas sexuales adultas, a través de juegos con contenido sexual (jugar a papá y mamá, a médicos, o a novios). En esta primera etapa, los niños y las niñas muestran intereses y necesidades afectivas y sexuales. Por ello es importante saber y reconocer que en estas edades los niños y las niñas manifiestan conductas

relativas a la expresión de su afectividad y su sexualidad, conductas que son visibles en el aula, en el baño, o en el recreo. En este sentido, López, Guijo y Del Campo (2003), confirman que las más comunes suelen ser: conductas de exploración como observar y tocar sus genitales, explorarlos, compararlos con otros, darse besos y abrazos, hacer preguntas, comentarios, participar en juegos, hacer uso de palabras con contenido sexual, caricias, enamorarse.

Veamos algunas *recomendaciones* a seguir ante estas conductas sexuales:

Para las *conductas autoeróticas o masturbatorias*, es necesario considerarlas como conductas naturales de buen pronóstico, tanto si se dan como si no. En estos primeros años se suele ver con frecuencia en los centros infantiles, en el momento de la siesta o incluso en clase, por tanto nuestra intervención debe ser solo para que aprendan a no masturbarse en público, indicándole que pueden hacerlo en su habitación o en cualquier lugar privado. Intervendremos cuando es frecuente y compulsiva.

En cuanto a *las preguntas* las recomendaciones son que deben ser contestadas en el mismo momento en que las hacen, con palabras sencillas pero evitando que sean sexistas, vulgares, ofensivas para ir introduciendo posteriormente palabras más técnicas y profundizando más en las respuestas a medida que van cumpliendo años. Lo importante es dar siempre una visión positiva de la sexualidad, pues no se trata de ocultar hechos sino de explicarlos de una forma adecuada a su edad.

En cuanto a *sus juegos sexuales* debemos ser benevolentes y dejar que realicen sus descubrimientos, siempre que se traten de niños de edad similar. Intervendremos cuando observemos que alguno se obsesiona e introduce conductas de abuso que puedan alertarnos de que pueda estar sufriendolas, en este caso habría que intervenir urgentemente. También si estas conductas provocan malestar e intimidación, para que aprendan que no se puede obligar, ni forzar a nadie sin su consentimiento.

Pasamos a la siguiente etapa educativa, en la que entran como niños o niñas y salen siendo chicos o chicas, dado el comienzo de sus primeros cambios puberales en la que su cuerpo se transforma, necesitando que les acompañemos en esta nueva etapa de vida.

1.3.2. SEXUALIDAD EN LA ETAPA DE PRIMARIA: CARACTERÍSTICAS, INTERESES Y CONDUCTAS SEXUALES

La pubertad es un período que dura un cierto número de años. Etimológicamente “pubertad” significa “cubrirse de pelo”, pero en la práctica se define la pubertad como el momento en que se desarrollan los caracteres sexuales secundarios. En el caso de las chicas aparecen las primeras menstruaciones y en los chicos las primeras eyaculaciones. Sin embargo, la pubertad es un momento de larga evolución que comprende una fase prepuberal, y una fase postpuberal, que dura varios años hasta la transformación completa del niño en adolescente.

Para conocer su desarrollo sexual tenemos que hablar de los niños y las niñas, de 6 años hasta los chicos y las chicas de 12 años, dado que pasan de ser niños y niñas a alcanzar el comienzo de la adolescencia.

El profesorado sabe que la educación en este período se organiza en 3 ciclos:

- Primer Ciclo: de 6 a 8 años.
- Segundo Ciclo: de 8 a 10 años.
- Tercer Ciclo: de 10 a 12 años.

Cada etapa tiene sus propios cambios, intereses y necesidades. Pero digamos que los más representativos desde el punto de vista sexual son los que ocurren en el último ciclo entre los 10 a los 12 años. En esta etapa al chico y a la chica les ocurren cambios muy importantes en varios aspectos de su persona: cambios fisiológicos-sexuales; cambios psicológicos-afectivos; y cambios cognoscitivos-intelectuales.

a) *Cambios fisiológicos-sexuales* son el resultado de un aumento de determinadas secreciones hormonales. Las glándulas productoras de hormonas sexuales (gónadas) están controladas por el sistema nervioso (hipotalámico-hipofisiario), que es precisamente el que las activa y marca el inicio de la "Pubertad". Las hormonas tienen a su vez una acción sobre el funcionamiento del sistema nervioso, por lo cual se establecen unas relaciones mutuas extremadamente complicadas, gracias a un mecanismo de Feed-Back.

Las transformaciones producidas en las chicas se dan aproximadamente entre los 10 a los 12 años en donde comienza el crecimiento acelerado de las gónadas, se modifican tanto los órganos reproductores internos como los genitales externos, aparecen las primeras reglas irregulares “menarquía” y se producen cambios visibles como un aumento de estatura, la pelvis se ensancha y se forman capas de grasa en las caderas, los pechos se desarrollan, los pezones se engrosan y la aureola se torna más oscura. Comienza la aparición del vello en el pubis y en las axilas, aumenta el sudor, y aparece acné en el rostro.

Las transformaciones producidas en los chicos son alrededor de los 12-14 años, un poco más tarde que en las chicas. Hay aspectos comunes en ambos sexos como lo son el crecimiento acelerado de las gónadas, pero otros son particulares en los chicos como, el aumento del volumen y tamaño de los testículos y el pene; el ensanchamiento de los hombros y el aumento de la masa muscular; y las primeras poluciones nocturnas o eyaculaciones que aún se presentan sin espermatozoides. Es visible también el aumento de estatura, la aparición del vello en el pubis, las axilas y el rostro, además del incómodo acné. Así como un aumento de sudor y un registro más grave en la voz.

b) Cambios psicológicos y afectivos tienen relación con la problemática que puede surgir por estos cambios fisiológicos- sexuales por los que pasan. Algunas de estas problemáticas vienen dadas por su necesidad de conformar su identidad sexual, por su necesidad de aceptación propia y social, y por la necesidad de cubrir sus deseos sexuales. Por ello debe aceptar esos cambios corporales, desarrollar su propia identidad sexual, y socializar su deseo sexual.

Estas tres necesidades se cubren con el apoyo de la familia, de la escuela y del grupo de iguales. La valoración de todos ellos es fundamental, sobre todo la realizada por sus iguales. Por ello la comparación, la burla, la vergüenza, la adecuación a los cánones de belleza, los éxitos, los fracasos, la superación o no de conflictos, contribuyen al desarrollo de una autoestima equilibrada y un adecuado desarrollo psicológico y afectivo sano.

Para ello es necesario ayudarlo a:

- Que logre una adecuada *identidad sexual* y pueda superar las presiones ejercidas sobre la conformación a los estereotipos de masculinidad y feminidad de su grupo

social, lo que puede provocar perturbaciones en algunos casos por que no se acomoden a los estereotipos existentes.

- Que acepte el *ritmo de su desarrollo sexual* pues cada niño o niña puede entender como retardado o acelerado su ritmo de crecimiento, y le pueda generar complejos en una edad que necesita sentirse seguro y estimado.
- Que se sienta libre par descubrir su *orientación del deseo sexual*, ya sea hacia la homosexualidad, la heterosexualidad o la bisexualidad y no sufra por verse diferente. También para que acepte la diversidad sexual sin estereotipos sexistas, ni discriminaciones homófobas. El chico-a busca, explora, descubre, se pierde, se encuentra, experimenta.

Todo esto va a depender de las experiencias tenidas en las etapas anteriores, de la actitud que sus padres han mostrado con respecto a su sexualidad, su cuerpo y al apoyo, la seguridad y el afecto que le han mostrado. También del grado de timidez, introversión, extroversión, y madurez del chico o la chica.

c) *Cambios cognoscitivos-intelectuales*. Este período es denominado el de las operaciones formales, aparece el razonamiento hipotético-deductivo, tal y como lo explicó Piaget (1981).

En este sentido los chicos y chicas ya son capaces de:

- Razonar no sólo sobre lo real, sino también sobre lo posible. Por ello debemos aprovechar esto para hacerles reflexionar sobre temas como la aceptación corporal y la no discriminación sexual y afectiva.
- Examinar las consecuencias de algo que se toma como hipótesis. Por ello es un buen momento para fomentar la responsabilidad compartida de las cosas para su preparación cuando sea adolescente o adulto.
- Entender fenómenos que están alejados en el espacio y en el tiempo que les ayuden abrir la mente ante los acontecimientos del mundo, para que aprendan a dar sus opiniones. Pues sus razonamientos ya no aceptan las opiniones sin

someterlas a examen, de ahí la importancia de desarrollar su capacidad crítica y su libertad en la toma de decisiones, para responsabilizarse de sus consecuencias. Desarrollar su capacidad de actuar y de participar.

- Comienzan a ser más conscientes de sí mismos, esto le da nuevas posibilidades para conocer al otro sexo y lograr acuerdos y puntos en común. Sabemos que la necesidad de conformar su identidad sexual les hace dividirse en dos grandes y claros grupos diferenciados, el de las niñas y el de los niños, con sus disputas respectivas. Enseñarles a complementarse y a trabajar en equipo.
- Se despierta en ellos y ellas un apasionado interés y curiosidad por los hechos sociales, lo aprovecharemos para proporcionarles con más detalle determinados conocimientos. De nuestra parte está que lo hagamos con sencillez, naturalidad y exactitud, sobre todo, con lo que respecta a sus curiosidades sexuales.

En este sentido, hay un aumento del interés por las *cuestiones sexuales*. Por ello hacen preguntas, siempre y cuando detecten que hay un buen clima de confianza, comunicación y diálogo. Estas preguntas van a depender también de su maduración o de las características de su entorno.

Es importante prepararlos para los acontecimientos que le ocurrirán cuando sus cuerpos comiencen a desarrollarse sexualmente, conceptos como la menstruación, la eyaculación, etc. Otros temas que son de su interés son los de contenido sexual, ver películas, series, contar chistes de sexo, o la búsqueda del placer propio, la masturbación o autoerotismo. Las chicas y los chicos suelen compartir sus secretos y su intimidad sexual con el mismo sexo, por la proximidad e identificación corporal, así como por la necesidad de reforzar su "yo" y sus propios aprendizajes frente al otro sexo; más tarde durante la adolescencia se interesarán y se buscarán para mantener relaciones más frecuentemente.

Las preocupaciones de las chicas se entremezclan entre el deseo de gustar y mostrarse, con el temor a ser consideradas objeto sexual. En los chicos, la mayor parte de su problemática se centra en torno al desarrollo de su propia virilidad, su fuerza, su

destreza física, su capacidad para gustar, atraer a las chicas y tener éxito con otro tipo de hazañas arriesgadas y/o peligrosas.

Están muy interesados en su *independencia* y en la relación con su pandilla de amigos-as, estas suelen ser pandas de la misma edad y sexo, tienen su propio argot, su territorio, sus lugares de reunión, sus propios signos distintivos, su manera de vestir, de peinarse. Están en la edad del clan, de los héroes y famosos de T.V., del cine, de los cómics, de la música, de los deportes, o de los personajes que aparecen en sus juegos de *Play, Wii, Internet*, etc... . Sus modelos de referencia e imitación comienzan a ser su grupo de iguales dada la necesidad de sentirse aceptado y valorado por sus amigos y compañeros de clase.

Se interesan en emplear y hacer un uso constante de *palabras de "moda"*: *¿Qué pasa tío?, chachi, mola cantidad, que pasada, que güay*, etc... Y de palabras de contenido sexual, "palabrotas" como *coño, mierda, hijo puta, poya, follar, gilipoyas, maricón, cabrón, cojones, tócame los huevos, vete a tomar por culo*,... aspecto este que tanto padres como profesores solemos corregir para evitar insultos y burlas entre ellos, y cumplan con las normas de educación que deseamos que adquieran. Así como un vocabulario acorde a los conocimientos sobre sexualidad.

Algunos *sentimientos* de esta etapa son: temor al rechazo, al ridículo, al desprecio, a las burlas y las bromas mal intencionadas. En la mayoría de los casos por su inseguridad a afirmarse, a ser él mismo, por ello imita y copia a los líderes. Siente pudor, vergüenza sobre todo en relación a su cuerpo, su sexualidad o a los fracasos. Sentimientos de rabia al comenzar a enfrentarse a sus padres por discusiones diarias como ir a la ducha, ordenar la habitación, estudiar, cuidar su ropa, respetar normas, cumplir con sus responsabilidades, llegar a la hora a casa. Pasan por momentos de crisis, en este sentido suelen ver los castigos injustos, tener el sentimiento de que no los comprenden y que los humillan cuando los corrigen o castigan. Respondiendo con indignación, cólera, llantos repentinos, que olvidan de prisa porque las defensas del "yo" ya están bien estructuradas (Hernández, 2006).

Tanto chicos como chicas se encuentran ahora dominados por el deseo de demostrar que ya no son un "niño" o una "niña". Es la edad de las amistades apasionadas, de las primeras exaltaciones amorosas con base absolutamente emocional (López y Colectivo Harimaguada, 1996). De nuevo los contenidos que proponen tratar con los chicos y chicas que se encuentran en esta etapa son: *su cuerpo*, concretamente

la anatomía sexual del chico y de la chica, los cambios fisiológicos y sexuales por los que están pasando y van a pasar, su apariencia física, su imagen corporal y su nueva identidad. *Su persona*, concretamente la aceptación propia, sus posibles complejos, su autoestima, sus inestables cambios emocionales. Y *su relación con los demás*, que incluye el deseo amoroso y sexual hacia otra persona, la búsqueda del placer, de su orientación sexual, de su necesidad de tener amigos y amigas, de sentirse valorados o valoradas, queridos o queridas, aceptados o aceptadas por el grupo de iguales, además de sentirse útiles y capaces ante sus padres, sus profesores, sus amigos, etc.

Otros temas que podríamos abordar son los abusos sexuales y los embarazos preadolescentes o adolescentes futuros. Es necesario que entiendan que deben también protegerse y prepararse para evitar o superar las posibles dificultades que puedan tener con respecto a su sexualidad (López y Oroz, 2001).

Es muy importante que no olvidemos preguntarles cuáles son los temas que quieren conocer, que les preocupan o interesan, pues ellos y ellas son los que guían, en muchos casos, nuestro hacer. A partir de observar el contexto y las conductas afectivas y sexuales manifestadas.

En este sentido y en líneas generales el profesorado debe: asegurar que los aprendizajes tengan relación con la vida real del alumnado y partan de las experiencias tanto dentro como fuera de la escuela, para facilitar la construcción de aprendizajes significativos, que les sirvan para la vida. Propiciar un clima cordial y de confianza que favorezca la comunicación y el intercambio de información y de experiencias que ayuden a detectar intereses y necesidades nuevas y donde puedan hablar de sus gustos, motivaciones, dificultades, problemas, o logros. Tener en cuenta las peculiaridades de cada uno, sus diferentes ritmos, adaptando los recursos y las actividades a éstos. Hacerles sentir competentes, que conozcan bien sus propias fortalezas y que valoren y respeten la diversidad. Potenciar siempre las actitudes de aceptación y afecto entre ellos, que propicie la igualdad de trato, evite conductas sexistas, y homófobas. Finalmente que desarrolle la ayuda mutua, el trabajo colaborativo, la toma de decisiones conjuntas, y la superación de conflictos mediante el diálogo y el acuerdo.

Pasemos a tratar cuáles son las conductas sexuales más frecuentes. Estas son: hacer preguntas sobre sexualidad, mantener conversaciones sobre ésta, contar chistes,

hablar de sexo, buscar películas, revistas o páginas de Internet con contenido sexual. Escribirse mensajitos, chatear entre ellos, sentirse atraídos o enamorados, darse besos y abrazos, o incluso sentir algún desamor, todas estas son conductas que se dan en esta etapa (Jaramillo y Hernández, 2006).

Existen otras posibles conductas que se puedan dar y que consideramos que están relacionadas con el desarrollo afectivo y sexual del alumnado, tales como: niños o niñas que sufren algún complejo corporal por su aspecto físico, su altura, su peso, su cara, o que pueda sentir rechazo por el grupo-clase, conductas de aislamiento por introversión, miedo, burlas, o insultos, conductas agresivas, peleas constantes, conductas para aislar intencionadamente a un determinado niño o niña, acoso escolar o *bullying*. También niños y niñas que se muestran tristes, o que se apartan y juegan solos o solas. O que manifiestan miedos, fobias o celos excesivos a sus hermanos, compañeros o amigos. También se puede observar conductas discriminatorias, que hace que formen grupos separados por sexo, en el que cruzan mensajes como “ellos son unos brutos” o “ellas son unas tontas”. O incluso algún niño o niña que rechaza su sexo biológico. En algunas ocasiones pueden observarse conductas sexuales compulsivas como la masturbación pública. O incluso agresores sexuales en el centro, o víctimas de maltrato o abuso sexual en casa. Todas estas conductas impiden un adecuado desarrollo afectivo y sexual.

En resumen es fundamental que el profesorado sepa detectar a tiempo cualquiera de estas conductas señaladas, eso nos ayudará y nos mostrará el camino con suficiente tiempo de antelación para prevenirlas y abordarlas con profesionalidad, para un correcto desarrollo de la afectividad, la sexualidad, la autonomía, la autoestima, y la sociabilidad del alumnado.

Veamos la siguiente etapa por la que pasa el alumnado de nuestros centros educativos: la secundaria, la temible adolescencia.

1.3.3. SEXUALIDAD EN LA ETAPA DE SECUNDARIA: CARACTERÍSTICAS, INTERES Y CONDUCTAS AFECTIVAS Y SEXUALES

Esta etapa la transitan los jóvenes durante un periodo que abarca desde los 12 hasta los 16 años de edad. Dos ciclos claramente diferenciados, el primero con alumnado de 12 a 14 años y el segundo los de 14 a 16 años, esto incluye diferencias por sexos, chicos y chicas, y diferencias en ritmos de crecimiento y madurez. Esta es la edad del desarrollo sexual más evidente, pasan por los procesos hormonales más importantes y tanto su cuerpo como sus emociones están ambas revolucionadas.

La adolescencia es el período de la maduración reproductiva, la cual se subdivide en 3 fases:

1. *Prepuberancia*. Primeros síntomas de maduración reproductiva hasta la aparición de vello púbico (10 -12 años)
2. *Pubescencia*. Fase en la que se producen los principales cambios evolutivos. Cuando la aparición del vello púbico termina por completo y la acompaña el crecimiento en la estatura, la menarquía y la primera eyaculación, desarrollo gradual de los órganos sexuales primarios (12-16 años).
3. *Postpubescencia*. Completa maduración de las características sexuales, primaria, secundaria y la fertilidad (16-20 años).

Esta maduración no siempre es igual para todos, influyen muchos factores: genéticos, de nutrición, de raza, geográficos, endocrinos, individuales, socio-económicos, etc. pero hay que tener en cuenta que esta disparidad puede ocasionarles una discordia importante, pues cuando la *maduración es temprana* (menores de 9 años) les suele ocasionar temores, complejos y en ocasiones algunas conductas sexuales pueden acelerarse dado su aspecto físico general. Y cuando la *maduración es demorada* (mayores de 14 años) también corren el riesgo de tener complejos, al no ajustarse al desarrollo de su grupo de edad correspondiente, y sentirse inferior.

En ocasiones, un desarrollo sexual distinto puede tener como consecuencia el verse tratado por el grupo de iguales de modo diferente, tener un menor prestigio dentro del grupo, recibir menos atención o indiferencia por parte del sexo opuesto, e incluso pueden recibir burla o desprecio.

Lo importante es conocer la presión que puedan ejercer en ellos sus amigos y compañeros, para evitar conductas de manipulación, presión o acoso, que requieran nuestra intervención en las dos direcciones, con el acosador, para enseñarle a respetar a los otros, y con el acosado o víctima, para que deje de serlo, ofreciéndole apoyo, seguridad y entrenamiento en adquirir conductas asertivas, que le faciliten el poder decir “no” a las presiones del grupo y generarles la confianza suficiente para que se enfrente de manera segura y positiva o pida ayuda cuando la necesite.

En esta etapa muchos muestran inseguridad, ansiedad, complejos corporales por su aspecto físico (altura, peso, partes del cuerpo, de la cara, vestimenta, etc.). O sufren por complejos relacionados con el rendimiento escolar (sacar buenas notas, ser valorado por el profesorado, por sus padres), pero sobre todo por conseguir tener éxito social (tener amigos, destacar con las chicas o los chicos, ser bueno en algún deporte, etc.). El adolescente necesita sentirse valorado y aceptado por el grupo, verse guapo o guapa, atractivo o atractiva y con éxito social. Durante estos años los chicos y las chicas ya han experimentado profundos cambios en su desarrollo sexual, así como en su personalidad. La presión ejercida debida a los ideales estéticos y sexuales poco realistas, provocada por la competitividad en el tamaño del pene, en el caso de los chicos, y en las chicas por el tamaño de los pechos o por aspirar a tener un cuerpo escultural.

Otro aspecto importante a conocer independientemente de sus características de desarrollo sexual, son sus *intereses sexuales*, para ello será crucial la observación que hagamos de sus conductas, así como el preguntarles los temas que les interesan conocer, debatir y estar formados. Es necesario tomarse en serio sus necesidades, inquietudes, e intereses. En este sentido, tomamos como referencia el material *Guía para jóvenes, hablemos de sexualidad* de Barragán y González (2009) donde aparecen muchas de las preguntas, intereses e inquietudes de los jóvenes. Algunas referidas a preguntas relativas a la eficacia y uso de los métodos anticonceptivos, a las respuestas sexuales y a la normalidad o no de sus conductas.

Sin embargo, si les preguntáramos a los jóvenes sobre sus intereses posiblemente aparecerían, si hay confianza, otros que estén relacionados con los momentos por los que pasan cuando se enamoran, sus amores y sus desamores, el sentirse engañados, el soportar los celos, o la separación de sus parejas.

En este sentido nos parece fundamental darles voz, conocer sus intereses y adaptar los programas de educación sexual a éstos, tal y como lo propone Venegas, (2014) en la investigación que realizó con un grupo de estudiantes de 3° de ESO desde un enfoque constructivista, que recogía las voces de los adolescentes con los que posteriormente iba a trabajar, con la intención de provocar un cambio en sus comportamientos afectivos y sexuales. Para ello, el punto de partida es considerar a los individuos como sujetos agentes, personas que protagonizan los procesos del aula en primera persona, en la cotidianeidad de su vida. La gran mayoría de los jóvenes, de hecho, creen que es necesario impartir educación sexual en la escuela desde edades muy tempranas, y dentro del horario lectivo (Fernández, Infante, Barreda, Padrón, y Doblás, 2006).

A continuación veamos cuales son las *conductas sexuales* que durante la adolescencia son el foco principal de atención:

- La autoestimulación, una práctica concebida para obtener placer autoerótico, descargar tensiones sexuales, conocer el propio cuerpo y sus respuestas sexuales, descubrir, explorar y compartir el placer erótico gratuito que ofrece su propia naturaleza corporal.
- Las conductas sexuales, sean estas heterosexuales u homosexuales, surgen como búsqueda compartida de fantasías eróticas o amorosas, o como inicio y ensayo de la práctica del coito. Las conductas afectivo- sexuales en esta etapa suele seguir unas fases o grados escalonados en el tiempo, se comienza con los besos, las caricias, las primeras citas, los encuentros, el *petting*, y finalmente el coito. El *petting* es una forma de contacto sexual próxima al coito, en el que se estimulan zonas erógenas y donde los órganos de la pareja entran en contacto íntimo, pero no hay penetración aún. Finalmente llega el

coito que en un primer momento se inicia con una sola persona, y más tarde con más de una.

En este sentido, uno de los mayores peligros o riesgos asociados a la adolescencia son los embarazos y las infecciones de transmisión sexual. En este sentido y considerando los estudios y las propuestas de Barragán y González, (2009) a propósito de las dificultades, problemas y peligros que acechan a los jóvenes durante esta etapa de la vida, señalan que es preferible frente al uso del término “riesgos o peligros” de la sexualidad, prefiere el de “efectos no deseados” para alegarse de la idea negativa, represora y tradicional de las conductas sexuales.

En referencia al comienzo de las relaciones sexuales, algunas adolescentes repiten los mismos esquemas de sus madres, siendo madres muy jóvenes, otras son más vulnerables y se inician en las relaciones sexuales sin quererlo o consentirlo, otras maduran antes que el resto del grupo y se inician sexualmente con personas mayores que ellos o ellas. Lo importante es hacerles ver que en toda relación sexual es imprescindible el consentimiento de la otra persona para establecer una relación, de forma que para que cualquier manifestación afectiva o sexual debe ser aceptada y consentida por quien la recibe y que no deben permitirse situaciones que puedan tener contenidos más o menos claros de “acoso” o abuso, manipulación o dominio de una persona hacia otra. Y que hay que estar preparados y preparadas para comenzarlas.

Algunos estudios hablan de que el inicio de las relaciones sexuales en los jóvenes depende del tipo de control y supervisión que ejercen sus padres sobre sus conductas en general y sobre las sexuales en particular. Dos son los estilos educativos que parecen ser contraproducentes, padres con estilos muy restrictivos o por el contrario padres indiferentes, que no ejercen ninguna supervisión de sus hijos e hijas al ser excesivamente permisivos. En este caso, estos jóvenes presentan un índice mayor de conductas de riesgo, entre ellas las sexuales, así como mayores probabilidades de abandonar los estudios. Lo confirman los estudios e investigaciones de Rodrigo, Máiquez, García, Mendoza, Rubio, Martínez, y Martín, (2004) y anteriormente los estudios de Dishion, Patterson, Stoolmiller y Skinner, (1991) que demostraron como la

falta de disponibilidad y accesibilidad parental (frecuentemente asociadas a la falta de supervisión familiar) y la dificultad para resistir la presión de los iguales, parecen estar relacionadas con la tendencia a mantener conductas de riesgo (beber, fumar y tener relaciones sexuales de riesgo).

El inicio de las relaciones sexuales en España según los estudios la sitúan en torno a los 15 años (Hidalgo, Garrido y Hernández, 2000; Moreno, Muñoz, Pérez y Sánchez, 2004; Teva, Bermúdez y Buela, 2009) aunque legalmente ha sido a partir de los 13 años de edad. En otros países de Europa como Alemania, Italia y Portugal, la edad legal para mantener relaciones sexuales es a los 14 años; en Francia a los 15 años; en el Reino Unido a los 16 y en Estados Unidos, entre los 16 a los 18 años, según el estado que lo regule. Tanto las relaciones sexuales como el aborto son dos temas de gran calado social en el que están sujetos a la ética y moral de cada uno, a la visión particular y subjetiva que tenemos de pensar, sentir y de hacer. En España hay un gran debate al respecto, dos visiones distintas y contrarias, difíciles de conciliar.

No cabe duda que la presión del grupo para empujar a un comienzo temprano en las relaciones sexuales, unido a las dificultades por parte de los padres y del profesorado en la supervisión de las conductas “no deseadas”, hace que en muchas ocasiones ambos, junto al personal sanitario se sientan impotentes y desconcertados, sin saber cómo reaccionar, en ocasiones lo hacen de manera muy autoritaria y punitiva, y en otras se muestran muy negligentes y permisivos.

Cada familia y cada sociedad reaccionan de muy diferente manera con respecto a sus hijos o hijas adolescentes. Pero hay que reconocer que los jóvenes están sometidos a contradicciones e incoherencias presentes en nuestra sociedad. Por una parte, son víctimas de un bombardeo de estímulos sexuales constante y por otra a una paradójica contención de sus deseos sexuales. No podemos incitar y reprimir al mismo tiempo sus conductas sexuales. O les informamos en exceso o por defecto, o lo hacemos demasiado tarde o de manera precipitada y sin fundamento, lo único que hacemos es parchear ofreciendo una información incompleta, sesgada y poco educativa. Ya que la información que le ofrecemos no viene la mayoría de las veces acompañada de un trabajo previo que ayude a desarrollar valores, hábitos y actitudes libres y responsables.

No obstante, los adolescentes tienen en común una pugna constante con los adultos, sean estos los padres y madres, el profesorado o con cualquier otro adulto que ejerza autoridad sobre ellos. Esta pugna viene de su interior, de las grandes dosis que tienen de inseguridad y rebeldía, unida a la necesaria búsqueda de su identidad e independencia. Pero no debemos olvidar que a pesar de ello, siguen necesitando del apoyo y de la seguridad afectiva que les podamos ofrecer los padres, las madres y el profesorado, para ayudarlos a resolver los conflictos internos por los que están pasando. Hemos de entender que para algunos colectivos de madres y padres así como de profesorado, pueda existir una preocupación por lo que son comportamientos no planificados o no deseados, si bien es cierto que en muchas ocasiones implican una concepción reduccionista de la amplia gama de conductas que incluye la sexualidad.

Finalmente consideramos que el profesorado debe poder distinguir las conductas afectivas y sexuales que son propias de un desarrollo sexual adecuado, de las que no lo son. En ese sentido, podríamos señalar aquellas que implican la interrupción o desajuste en el desarrollo evolutivo del niño o joven, impidiéndole crear y mantener relaciones sociales saludables, conductas que obstaculizan y dificultan el aprendizaje y las relaciones consigo mismo y con los demás.

Podríamos decir que las conductas sexuales no adaptativas y por tanto perjudiciales o “no deseadas” para el propio individuo o para su relación con los otros, serían aquellas conductas que denotan falta de bienestar, que les imposibilita conseguir el equilibrio necesario para ser feliz, a consecuencia de determinadas circunstancias personales, familiares, escolares y sociales que puedan estar provocando en el alumnado tristeza, aislamiento, fobias, miedos, celotipias, complejos y agresividad. Si es así debemos estar atentos a la incidencia de peleas, insultos, burlas continuas, en definitiva si hay algún alumno o alumna que esté siendo víctima o esté infringiendo *bullying*, o *ciberbullying*, aspecto que va en aumento (Flores, 2010; Garaigordobil y Oñederra, 2008; Quicios y Moreno, 2012). En este sentido, los dos últimos estudios elaborados por la Delegación de Gobierno para la violencia de género, en 2012 y 2013, destacan el hecho de que las nuevas tecnologías facilitan a los agresores alcanzar a sus víctimas sin tener contacto directo con ellas, así como la dificultad de poder cerrar una relación de pareja. El estudio de Torres y Hermosilla, (2012) sobre el ciberacoso señala

el Whatsapp, Tuenti y las llamadas a móvil para insultar, controlar y amenazar proyectan claramente estereotipos sexistas tradicionales. En paralelo la juventud “nativa digital” tiene una percepción de riesgo muy baja, porque suelen pensar en el tópico “a mí nunca me va a pasar eso”.

Otra de las conductas indeseadas que pueden darse en los jóvenes es el rechazo hacia otros compañeros que no se comportan según los cánones establecidos de feminidad/masculinidad o las conductas homófobas hacia compañeros y compañeras gays o lesbianas. También debemos estar atentos a la observación de conductas sexistas entre chicos y chicas que en ocasiones muestran síntomas o inicios de lo que entendemos por violencia de género. Parece ser que este tipo de conductas están siendo cada vez más frecuentes por el control, los insultos y las agresiones entre las parejas (Díaz-Aguado, 2012). Otro de los efectos no deseados son los problemas derivados de los abusos sexuales en casa, o en su entorno cercano. Muchas de estas situaciones descritas se podrían estar dando en cualquier centro educativo y los adultos deben estar preparados para dar una respuesta multiprofesional adecuada y coherente.

Por tanto, la mejor educación sexual es aquella que haga que los jóvenes adolescentes se sientan: atractivos, aceptados, valorados. Seguros, preparados, autónomos, sin complejos. Libres de presiones, de temores y de abusos. Para ello debemos orientarles, informarles y formarles en todo cuanto el adolescente necesite para que pueda desarrollarse de forma libre y responsable.

Nuestra responsabilidad estriba en prepararlos para que ejerzan su derecho y su deber a estar bien informados y bien preparados para un adecuado desarrollo afectivo y sexual. (López, Etxebarria, Fuertes, Ortiz, 2011) No olvidemos nunca sus problemas, sus intereses y sus necesidades, pues en la mayoría de las ocasiones guiarán nuestro trabajo con ellos. Sabemos que el estilo educativo que tiene más éxito, es el estilo de control democrático, el cual se basa y contiene tres palabras: más comunicación, más afecto y más supervisión.

Concluimos este capítulo reconociendo que la sexualidad es una dimensión muy importante del ser humano. La necesidad de placer, ternura, comunicación y salud, es fundamental para un buen desarrollo. Muchos autores a lo largo de la historia y hasta la actualidad la han estudiado y valorado como un componente vital para todas las

personas. La visión que tengamos de la sexualidad vienen marcada por una serie de ideas, modelos, mito o teorías implícitas que marcarán la manera en la educamos estos aspectos. Lo primero es conocer y entender el desarrollo sexual de los niños y de las niñas, de los chicos y de las chicas y de los jóvenes adolescentes, para poder acompañarlos y orientarlos a lo largo de todo su desarrollo afectivo y sexual.

A continuación en el siguiente capítulo abordaremos con más detalle en qué consiste la educación afectivo-sexual, su historia, su definición, sus criterios básicos y el papel de la escuela y su profesorado con respecto a esta educación.

CAPÍTULO II



LA EDUCACIÓN AFECTIVO-SEXUAL: EDUCAR PARA LA VIDA

2.1. Historia de la Educación Sexual.

2.2. La Educación Sexual.

2.2.1. Definiciones y Concepto.

2.2.2. Criterios Básicos: Educación para la Vida.

2.3. El Papel de la Escuela en la Educación Afectivo-sexual.

2.3.1. Las Reformas Educativas En España y su Relación con la Educación Afectivo-sexual.

2.3.2. El Papel del Profesorado en la Educación Afectivo-sexual con el Alumnado y sus Familias.

2.4. El Papel de las Instituciones en la Educación Afectivo-sexual.

**El fin de la educación es aumentar la probabilidad
de que suceda lo que queremos.**

José Antonio Marina

CAPÍTULO II. LA EDUCACIÓN AFECTIVO-SEXUAL: EDUCAR PARA LA VIDA

Para empezar debemos ser conscientes de que Educación Afectivo-Sexual se ha impartido siempre a lo largo de la historia y a lo largo de nuestra vida. Lo que ocurre es que ha formado parte de un currículo oculto más que de uno explícito. La manera en la que se ha abordado a lo largo de la historia de nuestro sistema educativo ha tenido sesgos represivos, contradictorios e incompletos. En la mayoría de las ocasiones esta educación la hemos dejado al azar, bajo la influencia de otros que puedan manipularla o deformarla. Pero ha llegado la hora de que nos planteemos la necesidad de que esta educación sea adecuada e útil, y que forme parte de la educación integral de las personas y de sus vidas.

La necesidad de una Educación Afectiva y Sexual ha ido cobrando fuerza e importancia dada las implicaciones personales, educativas y sociales que se deducen de una inadecuada Educación Afectivo-Sexual, huérfana de responsables, ya sea por falta de implicación de las administraciones educativas y sociales, de los padres y del profesorado.

Sin embargo algunos movimientos sociales dieron voz a la lucha por la igualdad entre los hombres y las mujeres, a la defensa de las diversidades sexuales, al logro por conseguir que las relaciones afectivas y sexuales estuvieran libres de presión, de coerción, y de malos tratos. El objetivo de la Educación Afectivo-Sexual era y es el poder conseguir personas libres y responsables con su propia sexualidad y respetuosa con la sexualidad de los demás. Una educación que nos ayude a hablar de nuestros cuerpos con naturalidad, sin tapujos, valorándolos y cuidándolos, a descubrir nuestras identidades sexuales, nuestras zonas eróticas y placenteras, a preguntar para despejar las dudas y curiosidades sexuales propias de cada edad, a aceptar las transformaciones corporales y sexuales por las que vamos pasando, a descubrir y aceptar nuestra orientación del deseo sexual, a expresar nuestros afectos, a encajar los afectos no correspondidos y los que si lo son, a enamorarnos y a desenamorarnos, a prevenir riesgos, en definitiva, a capacitarnos para vivir una sexualidad sana y satisfactoria que nos prepare para la vida.

Todo ello es más que suficiente para que nos planteemos la necesidad de acordar un objetivo común: abordar estos temas dentro de la educación formal, que se incluya en los planes de estudio de la enseñanza reglada para todas las etapas educativas y que logre la colaboración de los padres y de otros agentes educativos.

Es necesario reconocer el desconcierto, el temor o la vergüenza que supone tratar estos temas, ya sea en clase o en la escuela con el alumnado, como en casa. Admitir la dificultad en contestar a las preguntas de nuestro alumnado por temor a cometer errores, a no saber qué decir o a posibles reacciones adversas de los padres, es una realidad que nos demuestra cada día lo necesario que es prepararnos para saber responder y actuar ante una gran variedad de situaciones que se nos pueden dar en los centros educativos o en casa (López, 2003b).

Hoy no es cuestionable la Educación Afectivo-Sexual, el problema básico es determinar cómo se aborda, qué objetivos y contenidos debe incluir, cuáles son las estrategias de enseñanza y aprendizaje más adecuadas, los medios didácticos a emplear y cómo evaluar al mismo tiempo información, actitudes y conductas. Pero en general existe un acuerdo común: la Educación Afectivo-Sexual es necesaria (Oliva, 2012).

En este capítulo vamos a abordar muy brevemente el inicio de la educación sexual en España y en otros países. Nos acercaremos al concepto de Educación Afectiva y Sexual (en adelante EAS) presentando distintas definiciones según los autores más relevantes en esta materia. Describiremos los criterios básicos para entender la EAS, lo que abarca y la metodología más adecuada a seguir.

Pasaremos después a hablar del papel que ha tenido y tiene la escuela en la Educación Afectivo-Sexual, en donde haremos alusión a las distintas reformas educativas realizadas en España. Luego pasaremos a describir el papel que tiene el profesorado en la Educación Afectivo-Sexual de su alumnado y la necesaria participación y colaboración de las familias. Destacando el papel que éstas tienen al ser una de las fuentes más importantes de transmisión de conocimientos, sentimientos y actitudes de nuestro alumnado. Finalmente hablaremos del papel que tienen las instituciones en la Educación Afectivo-Sexual y de los aspectos que consideramos clave recoger.

2.1. HISTORIA DE LA EDUCACIÓN SEXUAL

Si hacemos un repaso a la historia de la humanidad destacaríamos el siglo XX como el siglo que trató con mayor detenimiento el estudio de la sexualidad y como consecuencia la defensa de la misma para el desarrollo de los individuos. Concretamente, en los años 60, denominada década de la revolución sexual, se presentó en Europa el “boom” de la educación sexual a consecuencia de los avances obtenidos tras los estudios realizados sobre la sexualidad humana que nos documentaron sobre la sexualidad de los hombres, la de las mujeres, e incluso la de los niños y niñas.

Muchos autores y estudios diversos posibilitaron un cambio de mentalidad con respecto a la concepción que teníamos con respecto a ella. Estos estudios anteriores demostraron los muchos prejuicios e ideas erróneas que teníamos con respecto a la sexualidad. Destacamos a Freud, que en el año 1905 nos habla por primera de la existencia de la sexualidad infantil y por tanto de la necesidad de una educación sexual que los prepare. Más tarde, en 1940, Gesell evidenció la existencia de intereses sexuales en los niños y las niñas desde los 18 meses (López, 1999c). De ahí que lo siguiente fuera defender la utilidad de que los maestros se prepararan para dar respuesta a estos intereses sexuales manifestados por los niños y niñas. Incluso de la importancia de que los maestros tomaran consciencia de su propia sexualidad.

El pedagogo Neill en 1975, en su obra *The Problem Teachers*, ya nos hablaba de las actitudes de los maestros con respecto a su sexualidad, pues afirmaba que *“era necesario que los maestros tuvieran una actitud más sana respecto a lo sexual, y también una vida sexual satisfactoria”* (Neill, en Hemmings, 1975:189).

Wolffein (1977) criticaba la actitud de los educadores, manifestándose a favor de un correcto tratamiento de la información sexual que condujera al niño a considerar la sexualidad con naturalidad.

Es muy difícil citar a todos los autores que han contribuido a desarrollar la educación sexual, pero nombraremos a algunos de los primeros que se dedicaron a elaborar materiales educativos como cuentos y videos que ayudaron a explicar a los

niños, chicos y jóvenes, aspectos de su sexualidad, estos autores son, entre otros: Mayle, (1974, 1980, 1981); Comfort y Comfort, (1980).

En España destacamos a nuestro juicio, aquellos autores más representativos, Amezúa, (Madrid); Márquez, (Valencia); López y Carpintero (Salamanca); Barragán y Colectivo Harimaguada (Canarias); Font, (Barcelona); García, (Navarra); Gómez, (País Vasco) como algunos de los precursores en defender la importancia de la Educación sexual y dar orientaciones al respecto.

Si quisiéramos destacar cronológicamente la aparición de *la Educación Sexual en los diferentes países* diríamos (López, 1999c) que Suecia fue el país pionero, introduciendo la educación sexual en 1942 a partir de los 7 años y extendiéndola en 1956 hasta los 19 años (Karlsson, 1985). En Noruega su obligatoriedad data de 1950, para más tarde en 1954 editarse una guía para maestros. En Alemania, en 1962, aparecieron las primeras directrices pedagógicas generales sobre la educación sexual. En Inglaterra la educación sexual hizo su aparición en 1963, recomendada para alumnado de entre 13 y 16 años, para más tarde, en 1967, incluirse en la formación de los maestros. En Polonia en 1963 la introducen en el programa escolar obligatorio (Maideu, 1982). En la URSS surge en 1964 una campaña en pro de la educación sexual en las escuelas. En EEUU se confirma la introducción de la educación sexual en los programas escolares en 1965 (Martín, 1987). En Suiza data de 1965 su aparición. En Bélgica en 1967 (Baen, 1971). En Dinamarca es en 1970 cuando se hace obligatoria para todo el país. En España fue en 1970 cuando se contempla la educación sexual en las Orientaciones Pedagógicas Ministeriales. Posteriormente, en los programas renovados de 1981, se incluye para Preescolar y EGB, que centra la educación sexual exclusivamente en informar sobre la reproducción y la anatomía sexual. Pero la formación de los maestros en dicha materia no se inicia hasta 1983, posteriormente con la LOGSE (1990) dicha materia se deja en manos del profesorado voluntario para que la trabajara como materia transversal dentro de la educación para la salud. En Francia fue gracias a la orden ministerial, Fontanet en 1973, cuando aparece la educación sexual como asignatura a impartir en los centros educativos. En Italia es en 1978 cuando se editan las normas para la educación sexual en la escuela. En Canadá la educación sexual formó parte del currículum escolar en 1984 como formación personal y social (Gaudreau, 1985; Samson, 1981). En Japón no es hasta 1985 cuando

comienza su interés. En Latinoamérica, concretamente en Venezuela, en 1985 se marcó la pauta en dicho país al incluir la sexualidad en los programas de educación para la salud (Medina y Torella, 1995).

Como vemos Suecia fue el país pionero en el mundo; ya en 1933 la Doctora Elisse Ottesen funda en Suecia la Asociación Nacional para la educación sexual, solicitando entre otros aspectos la educación sexual en los centros educativos.

“En Suecia la Educación Sexual ha sido especialmente apoyada por una asociación de profesionales (RFSU: Riksförbundet för Sexuell Upplysning) que ha tenido influencia incluso en otros países” (López, 1990: 21).

Ya desde 1976 en el informe titulado *La vida sexual en Suecia*. Se animaba a la escuela a dar una información sexual objetiva y general, poniendo de relieve que la Educación Sexual debía intentar reforzar los valores democráticos de los estudiantes, aplicar las mismas normas a las mujeres que a los hombres, evitar la moral del doble estándar y mostrar que cualquier discriminación sexual, al igual que otras, era equivocada. Con la convicción de que toda Educación Sexual debía basarse en el conocimiento de las condiciones de vida reales del estudiante. La cual no debía ser demasiado ilustrativa y biológica, para que pasara a ocuparse también de los aspectos emocionales, psicológicos y éticos de la vida sexual.

Este informe constató que casi un tercio de los maestros tenían dificultades para llevar a cabo la Educación Sexual, sintiéndose inhibidos, faltos de preparación o temerosos, un hecho que aún se sigue repitiendo en todos los países en la actualidad.

2.2. LA EDUCACIÓN SEXUAL

2.2.1. DEFINICIONES Y CONCEPTO

Es necesario clarificar que la Educación Sexual ha adoptado dos perspectivas: la *formativa*, aquella que se encarga de los aspectos más personales, emocionales y actitudinales del aprendizaje sexual; y la *informativa*, aquella que ve necesario que el alumnado reciba información veraz y objetiva sobre su sexualidad. Por nuestra parte consideramos que es necesario incluir ambas. Hagamos un recorrido sobre algunas definiciones relevantes realizadas por autores o instituciones a lo largo de los años de

auge de dicha materia. Definiciones como la de la Organización Mundial de la Salud (1975), Ferrer, (1988), López, (1990), Barragán, (1991), Gómez, (1993), Harimaguada (1994a), Haffaner (1995, en Medina y Torella, 1995). A continuación las expondremos en orden cronológico.

La OMS, en Ginebra, en el año 1975 la definía como:

“La integración de los aspectos sociales, normativos, afectivos e intelectuales de la sexualidad humana, para enriquecer positivamente y mejorar la personalidad, la intercomunicación y afectividad, ampliándola con el concepto de autonomía y solidaridad del placer” (Maideu, 1982: 79)

Ferrer, (1988) entendía la educación sexual como parte de la educación:

...la parte de la educación general que incorpora los conocimientos bio / psico-sociales de la sexualidad, como parte de la formación integral del educando. Su objetivo básico es lograr la identificación e integración sexual del individuo para que cree sus propios valores y actitudes que le permitan realizarse y vivir su sexualidad de una manera sana y positiva, consciente y responsable dentro de su cultura, su época y su sociedad (Ferrer, 1988: 66).

López (1990), le da un enfoque más profesional y ético, para este autor la educación sexual:

Logra que el alumnado adquiera un conocimiento amplio y adecuado a su edad de la sexualidad, consiguiendo que acepte de forma positiva su identidad sexual, entendiendo y sintiendo las posibilidades que nos brinda ésta de placer, ternura, comunicación, afecto y procreación, para un desarrollo óptimo de su personalidad. Favoreciendo el que los alumnos, padres y educadores puedan hablar con libertad y naturalidad. Basando las conductas sexuales en una ética relacional: sinceridad, igualdad, responsabilidad y respeto. Y adquiriendo también la capacidad de emitir juicios críticos autónomos, junto con la elaboración de un sistema de valores morales, personales y coherentes (López, 1990:119).

Barragán (1991), define Educación Sexual desde un punto de vista más crítico y constructivista como:

...el proceso de construcción de un modelo de representación y explicación de la sexualidad humana acorde con nuestras potencialidades, con el único límite de

respetar la libertad de las demás personas, y en este sentido es necesario analizar críticamente los fundamentos de los modelos que nos proponen, contrastar diversos modelos, conocer otras culturas y la propia historia del conocimiento sexual (Barragán, 1991: 135).

Algunos autores incluyen el término *afectivo* en la definición de educación sexual, como Harimagüada (1994), Gómez, (1993), López y Harimagüada (1996) que hizo que desde el inicio de esta asignatura en la ULPGC se denominara así desde el curso 1991-1992, hasta la actualidad.

Gómez, (1993) define Educación Afectivo-Sexual desde un punto de vista psicológico e integrador de la personalidad:

La Educación Afectivo-Sexual tiene como objetivo básico promover la salud, es decir, promover personas equilibradas, emocionalmente estables, con capacidad y recursos para disfrutar de la existencia y resolver los conflictos, con capacidad de empatía que permita la solidaridad y el compromiso interpersonal, así como la capacidad de disfrutar de sensaciones sexualmente placenteras (Gómez, 1993: 207).

Harimagüada, (1994a) define la Educación Afectivo-Sexual desde un punto de vista coeducativo e integrador escuela-familia, como:

Un proceso cuyo objetivo básico es posibilitar que cada persona viva su sexualidad de forma sana, feliz y responsable (...) La educación afectivo-sexual debe ser entendida como un derecho de niños, niñas y jóvenes, en cuya satisfacción han de colaborar la familia y la escuela (...) transmitiendo mensajes de igualdad y cooperación entre los sexos (Harimagüada, 1994a: 33).

La razón por la que estos autores han introducido el concepto de *afectividad* se muestra a continuación:

El término de *Educación Afectivo-Sexual* supone un intento, un deseo de comprender la sexualidad humana de una manera más global, más integrada. Es un intento de deshacer la dicotomía entre amor y sexo, entre afectividad y placer. Es una manera de integrar dos necesidades básicas: la necesidad de querer y ser querido, y la necesidad de satisfacción del deseo sexual (Gómez, 1993:216).

Venegas, (2014) también prefiere el uso del término educación afectivo-sexual por considerarlo más holístico. Sin embargo algunos autores defienden el seguir

utilizando exclusivamente Educación Sexual, como es el caso de Barragán, (1995) que argumenta que:

La denominación afectivo-sexual no parece ser la más adecuada porque separa lo sexual de lo afectivo y destaca una de las funciones sobre las demás, justamente aquella que ha sido utilizada históricamente por los sectores más conservadores para disfrazar especialmente la sexualidad femenina. ¿Por qué no hablar de Educación Sexual para el placer, para la comunicación o para el erotismo? Desde nuestro punto de vista el término sexual implica comunicación, afectividad, placer y de forma secundaria reproducción, por ello no necesita ningún aditivo (Barragán, 1995:89).

Es cierto que no hay que destacar una dimensión frente a otra. Además conviene evitar utilizar esta dicotomía entre el amor y el sexo para diferenciar la sexualidad del hombre frente a la de la mujer, justificando y encorsetando ambas sexualidades a realidades inmutables, (hombre en la búsqueda de sexo frente a la mujer en la búsqueda de amor, o en una sexualidad masculina más externa y activa, frente a la de la sexualidad femenina más interna y pasiva). Pero evidentemente, si no añadimos el componente afectivo a esta definición muchos en general continuarían considerando esta materia solo y exclusivamente para hablar de sexo, coito y relaciones sexuales, obviando los aspectos más emocionales y afectivos de la misma, cuestión que por otra parte la educación en general olvida en el currículum. De esta manera esta asignatura o materia tendrá la oportunidad de hacer explícitos estos aspectos, para que puedan ser programados y evaluados.

Sin embargo, en opinión de Malón (2012), esta concepción instrumental o utilitaria de la Educación Sexual como salvadora, liberadora, protectora y transformadora, deja arrinconada toda posible justificación basada en la formación intelectual y la transmisión de conceptos, ideas y saberes para la comprensión del mundo y de la sexualidad. Haciendo que la Educación Sexual sigue siendo un anhelo nunca satisfecho, plagado de profundos desacuerdos, desconfianzas, escepticismos y vacíos intelectuales que hacen más complicada su posible conceptualización y aplicación sistemática en la escuela. Este autor aboga por una Educación Sexual que transmita un conocimiento valioso, organizado y coherente, una formación sexológica elemental en la preparación universitaria de los futuros enseñantes.

“Cuando se habla de valores en sexualidad se habla de valores morales, pero nunca de valores intelectuales que son los que podrían dar más sentido a su enseñanza.” (Malón, 2012: 222-223).

No obstante, podemos concluir que para trabajar la Educación Afectiva y Sexual es necesario:

1. Ofrecer conocimientos que formen parte de una educación integral, pudiéndolo hacer desde diversas materias que se interrelacionan entre sí con una perspectiva constructivista del aprendizaje, que se nutria además de fuentes intelectuales como la biología, la sociología, la antropología, la psicología y la pedagogía.
2. Acompañarla al menos a lo largo de las tres etapas educativas de enseñanza obligatoria, infantil, primaria y secundaria.
3. Trabajar el desarrollo de valores y actitudes de respeto, igualdad, responsabilidad, libertad, autonomía, comunicación, solidaridad, inclusión, dentro de una programación de aula y de centro coherente con dichos valores y actitudes a trabajar.
4. Contar con la participación y colaboración de todos, familia, profesorado, administración educativa, equipo directivo, colectivos sociales, y profesionales de los centros de salud del contexto próximo al centro.

Expongamos a continuación cómo entendemos la Educación Afectivo-Sexual, cuál es el enfoque, cómo podríamos hacerlo.

2.2.2. CRITERIOS BÁSICOS: EDUCACIÓN PARA LA VIDA

Nuestra manera de comprender la EAS dista de lo que normalmente se entiende de ella. La tendencia ha sido considerarla como una educación que informaba puntualmente de contenidos biológicos, y reproductivos, una vez llegada la adolescencia, para prevenir los embarazos y las infecciones de transmisión sexual.

Sin embargo, infinidad de autores insistimos en la necesidad de que la EAS comience desde la etapa de infantil y continúe en primaria y en secundaria. Para

nosotros es un error comenzarla en la adolescencia para prevenirlos de riesgos que en muchos de los casos ya han contraído. En este sentido llegamos tarde y además con la carencia de no haber trabajado con anterioridad el desarrollo de los valores, las actitudes y las capacidades necesarias para afrontar esta etapa difícil y controvertida (Font, 2000; Harimaguada, 1994a; Kirby, 2007; López, 1990). Por ello apostamos por una EAS que incluya el desarrollo de valores y actitudes y el entrenamiento de capacidades y competencias que les enseñen a vivir la sexualidad de forma sana, equilibrada y feliz (Bach et al., 2004).

Opinamos al igual que Font (2000), que hay que darle una nueva orientación, un nuevo marco, entenderla como lo que en pedagogía denominamos *educación para la vida*. Esta nueva orientación no sólo sería para los contenidos, sino también para la metodología utilizada en el trabajo cotidiano en las escuelas.

En este sentido, puede afirmarse que la educación sexual se ha orientado, en los últimos años, hacia una visión más global del ser humano, huyendo de planteamientos excesivamente biologicistas y centrados en lo individual. El referente sexológico (técnico) pierde entonces parte de su peso para ceder terreno ante un referente (holístico) que permite y facilita múltiples perspectivas de trabajo y análisis, ya que se basa en un concepto amplio de salud que interrelaciona lo fisiológico con lo psicológico y lo social, distanciándose cada vez más de una concepción más tradicional, en la que la educación sexual consistía en un conjunto de contenidos (información) que determinados expertos explicaban a audiencias interesadas (o no), (Font, 2000).

Este autor Font, (2000) señala que esta visión la poseen un buen número de profesionales de la educación y del campo sanitario, impidiendo con ello un mayor desarrollo de la Educación Sexual en la escuela ¿Por qué?

En primer lugar porque *la educación sexual tiene que ver principalmente con el desarrollo de actitudes y de habilidades*, incidiendo en mayor medida sobre los comportamientos (individuales y colectivos) que no sobre los conocimientos. La información es una condición necesaria pero no suficiente, con la información las personas no cambian sus actitudes ni sus comportamientos. Aunque la información pueda contribuir a ello, no es decisiva.

En segundo lugar porque *fundamentar las intervenciones sobre los contenidos obliga a disponer de expertos que dominen el tema*. El profesorado, en términos generales, no se siente entonces competente en materias sobre las que su proceso de aprendizaje profesional no ha recibido formación, y solicita la colaboración de otros profesionales externos al sistema educativo que se supone que si la han recibido. Existe en este caso una visión de los contenidos de sexualidad como temas “médicos o sanitarios”, con la cuál cierta parte del profesorado se desinteresa o se desvincula de los mismos. Lamentablemente también, los expertos, que suelen dominar los contenidos, no disponen generalmente de conocimientos ni experiencia en procesos y metodología educativa, con lo cual algunas intervenciones absolutamente bien intencionadas fracasan, generando un cierto grado de frustración.

Los resultados demuestran que el tratamiento de la sexualidad en los centros educativos españoles continúa estando en el “limbo” de las cuestiones permanentemente pendientes delegando esa responsabilidad, en el mejor de los casos, a profesionales externos que imparten seminarios o cursos puntuales manifiestamente insuficientes (Gómez-Zapiain y Pinedo, 2010: 5).

Y en tercer lugar, porque *la interpretación generalizada de la palabra explicar deriva de sesiones excesivamente académicas*, en la que los alumnos solo pueden optar por escuchar y preguntar. Es muy importante incidir en este punto, ya que la sexualidad va más allá de lo que pueda ser explicado en una simple lección o charla, y por ello, en educación sexual, la participación del alumnado cumple un doble papel, ya que es objetivo y medio a la vez. Medio para conseguir determinados objetivos, y objetivo en sí misma, ya que sin participación, ni implicación, la educación sexual fracasa. En este sentido, Barragán, F. y Blanco, B. consideraban que:

“... para posibilitar una construcción del conocimiento sexual, es insuficiente la mera transmisión verbal de la información; es necesario la confrontación de las concepciones autónomas de los escolares con las diversas informaciones que reciben.” (Barragán y Blanco 1985: 41).

Para conseguir esta nueva orientación de la educación sexual, es necesario aceptar cinco criterios básicos inspirados en las propuestas de Young y Williams (1989), sobre la escuela promotora de salud:

1. La educación de la sexualidad como educación integral del individuo

Desde un punto de vista educativo, no se debe reducir la sexualidad al sexo y a las relaciones sexuales, ya que con ello se limita la posibilidad de comprender otros aspectos relevantes en relación con la sexualidad humana.

Por ello es importante que la educación sexual se desarrolle desde una perspectiva inter y multidisciplinar integrándola en las diferentes áreas educativas, relacionándola con una gran variedad de temas y contenidos. La concepción transversal del tratamiento de los temas de salud en la escuela se constituye, incluso en sus limitaciones, como un elemento facilitador de primer orden. Esta transversalidad debe entenderse no sólo en base a las diferentes áreas formativas, sino también en base a los conocimientos, las habilidades y las actitudes y los valores (González, Sánchez-Crespo y González, 2009; López, 2003; Re, Bianco y Mariño, 2008).

2. La educación afectivo-sexual en el marco de la educación para la salud.

La educación para la salud está relacionada con la calidad de vida y con la promoción del bienestar físico, psicológico y social de los individuos. Es por ello que en los últimos años, la educación para la salud ha experimentado un auge importante, fundamentalmente relacionado, en primer lugar, con el reconocimiento del enorme potencial que tienen los individuos y las comunidades para hacerse cargo de su propia salud; en segundo lugar, por las claras limitaciones del sistema sanitario para hacer frente a una serie de problemas intrínsecamente relacionados con las conductas y los hábitos. En definitiva educar para que las personas deseen estar sanas, sepan como conseguirlo, hagan todo lo posible individual y colectivamente para alcanzarlo y busquen ayuda cuando la necesiten.

Es importante entender que una de las principales tareas de la escuela es la de promover el desarrollo personal y social de los alumnos (López, 1992). En este sentido, reforzar su autoestima es un objetivo general importante ya que el alumnado, probablemente, desarrollará un mayor número de conductas saludables si tiene un sentido de su propia valía personal (Gómez, 2010; OMS, 2006; Pastor y Martínez, 2011; Pozueta e Ibáñez, 2005).

3. La educación de la sexualidad como educación de la afectividad.

Comprender el papel del afecto y la estima en las relaciones interpersonales puede considerarse como un elemento imprescindible en el desarrollo de niños, niñas y adolescentes, de cara a una comprensión global de la sexualidad. Desde un punto de vista pedagógico afectividad y sexualidad deben estar unidas, no tanto como condición indispensable sino como objetivo deseable. Durante la infancia, comprender las relaciones de afecto entre las personas prepara para, en su momento, extender esta comprensión al terreno de la sexualidad, desarrollando actitudes positivas facilitará en el futuro las relaciones personales de adolescentes y jóvenes. En base a estas consideraciones se utilizará, a partir de este momento, el término educación afectivo-sexual (Gómez, 1993; López y Harimagüada, 1996).

4. La educación afectivo- sexual como educación para la igualdad.

Si se acepta la premisa de que la educación afectivo-sexual ha de mejorar la relación general con los demás, es evidente que esta mejora solo se podrá producir en el marco de la promoción de las habilidades relacionales y el fomento del respeto hacia uno mismo y los otros. Entonces, en cualquier proyecto pedagógico habrá de incluir necesariamente el respeto por la diferencia. En este sentido, la coeducación se convierte en una de las piezas clave en este proceso. También opinamos que en esta educación para la igualdad es necesario incluir todas las diversidades sexuales, entendida como diversidad en identidades sexuales, en orientaciones sexuales, en capacidades funcionales y en diversidades religiosas y culturales (Barragán, 2005; Gallardo y Escolano, 2009; García, 2000; Lameiras, Carrera y Rodríguez, 2013; Moretin, Arias, Rodríguez, y Aguado, 2006; Penna, 2012; Torices, 2006; Venegas, 2008).

5. La educación afectivo-sexual como educación para la vida.

Entender el papel de la escuela y del profesorado en relación a un proceso educativo más global que relacionado estrictamente con los contenidos educativos, implica una actitud abierta hacia el alumnado y sus intereses. Por ello se deben

aprovechar todas las oportunidades, tanto a través del currículum formal como de otras situaciones informales. Con frecuencia como es bien conocido por cualquier educador, existen buenas oportunidades para enseñar sobre ciertos temas a través de situaciones que pueden surgir naturalmente que podremos aprovechar para animar al alumnado a asumir responsabilidades hacia sí mismo y hacia los otros.

Finalmente, al ser un tema educativo claramente relacionado con las actitudes, los sentimientos y las vivencias, es fundamental que la educación afectivo-sexual ayude a los alumnos y alumnas a fomentar la reflexión crítica que les capacite para la toma de decisiones a través del análisis de las alternativas posibles y de la valoración de sus consecuencias. Este proceso debe realizarse tanto personalmente como en grupo, generando actitudes positivas que conjuntamente con las habilidades necesarias contribuyan a establecer un estilo de vida saludable, así como un sistema de valores coherentes (Álvarez, 2007; Garza y Patiño, 2005; Gervilla, 2000; López, 1998; Martín y Puig, 2007; Paredes y Ribera, 2006; Santos, 2010; Vila, 2006).

A continuación, pasamos a hablar del papel de la escuela y del papel del profesorado sobre la Educación Afectivo-Sexual.

2.3. EL PAPEL DE LA ESCUELA EN LA EDUCACIÓN AFECTIVO-SEXUAL

2.3.1. LAS REFORMAS EDUCATIVAS EN ESPAÑA Y SU RELACIÓN CON LA EDUCACIÓN AFECTIVO-SEXUAL

Veamos el papel que ha tenido la escuela en lo que respecta a la educación afectiva y sexual. Desde hace muchos años en España se ha apostado por la idea de una educación integral para el individuo. Así lo confirman la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), la Constitución Española (1978) y las distintas reformas educativas. Haciendo un poco de historia comprobamos que la educación en España ha soportado infinidad de reformas en su sistema educativo: Programas Renovados (1977- 1985), LODE (1985-1990), LOGSE (1990-2002), LOCE (2002 a 2006), LOE (2006 a 2013) y ahora LOMCE (2014). Veamos como cada una de ellas ha contemplado la EAS como parte del desarrollo integral del alumnado.

Con respecto a los programas renovados de 1977, la EAS se contempló muy tímidamente, estuvo presente en preescolar y en el ciclo inicial en el área de comportamiento afectivo-social con el título *Preparación para la educación sexual*; en el ciclo medio en el área de Ciencias de la Naturaleza, solo para 5º de EGB con el título *Conocimiento de sí mismo: el hombre se reproduce*; y en el ciclo superior en el área de Ciencias Naturales con el título, *Conocimiento de sí mismo: la reproducción*. Y en el área de educación ética y cívica, con el título, *La autorrealización del hombre: la sexualidad como realización personal y familiar* con un enfoque en general biológico, reproductivo y para formar una familia.

Más tarde aparecieron opciones más innovadoras que se pronunciaban decididamente por una acción formativa integral que contemplara de manera equilibrada tanto los aspectos intelectuales, como los morales y que potenciara el desarrollo armónico de la personalidad de los alumnos y alumnas, sin olvidar el complejo contexto social en que ellos viven. Así lo reflejó *la Ley Orgánica del Derecho a la Educación* (LODE) (Ley Orgánica 8/1985 de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación) en el Art. 2º del Título Preliminar, y más tarde también *la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo* (LOGSE) (Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre) en sus artículos 1 y 2 en donde se amplía la mirada a otras asignaturas o materias que trabajaran contenidos que incluían aspectos más actitudinales:

Ésta decidida orientación humanizadora de la práctica educativa se concreta en los actuales diseños curriculares desde una triple perspectiva: en los contenidos actitudinales de cada área curricular, en algunas materias optativas y a través de los llamados ejes, enseñanzas o materias transversales (Bolívar, 1992a).

De esta forma, la LOGSE (1990) propuso siete materias transversales: educación moral y cívica, educación para la paz, educación ambiental, educación para el consumidor, educación vial, educación para la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, y educación para la salud en la que estaba incluida *la educación sexual*. Volvía a aparecer esta materia pero de una manera poco sistemática y no evaluable.

Se tenía la idea de que todas ellas contribuirían decisivamente a formar personas autónomas, capaces de enjuiciar críticamente la realidad e intervenir para transformarla y mejorarla, basándose en principios asumidos autónoma y racionalmente:

Las preocupaciones y necesidades de los hombres y mujeres de finales del siglo XX son muy diferentes de las de los pensadores clásicos. Vivimos en una sociedad que clama por la paz, por la igualdad de derechos y oportunidades entre el hombre y la mujer, por la conservación y mejora del medio ambiente, por vivir de una manera más saludable, por un desarrollo de la afectividad y de la sexualidad que permita mejorar las relaciones interpersonales; una sociedad que necesita formar sujetos autónomos y críticos, capaces de respetar a las personas que opinan de distinta manera y, a la vez, de defender sus derechos (González Lucini, 1993: 20).

Tiene sentido que en el contexto de una sociedad pluralista y democrática, la educación ética debía inspirarse en los valores básicos para la vida y para la convivencia; es decir, en aquellos valores mínimos asumibles por todos, aquellos valores que precisamente favorecen la convivencia democrática, y de los que nadie puede renunciar sin prescindir de la condición de ser humano. Esta ética práctica ha de potenciar el respeto de las diferencias y el reconocimiento de la riqueza que emana de una convivencia en la diversidad, y en el pluralismo. Sólo a partir de esa base moral común, cada alumno y cada alumna elegirán y trazarán con libertad y autonomía su proyecto de vida, al que podrá incorporar, si esa es su elección, los valores y creencias que quiere asumir como propios, o elaborar los suyos, por ello:

Los valores, normas y actitudes que se plantean en los distintos ámbitos de transversalidad tienen entre sí una relación profunda, ya que todos ellos apelan a principios universales y fundamentales, como son la igualdad (en contradicción con cualquier tipo de discriminación y dominación), la solidaridad (frente a las distintas formas de explotación y de egoísmo), la justicia (contraria a situaciones de desprecio a los derechos individuales y colectivos), la libertad (como situación que supera cualquier modo de esclavitud y de falta de reconocimiento del ámbito propio de decisión), la salud (enfrentada a la desvalorización del propio cuerpo y del bienestar general), etc. (Reizald y Sanz, 1995, en López 2003a).

Fue una época en la que creíamos que con solo este espíritu de cambio íbamos a conseguir trabajar la EAS desde la transversalidad, sin preparar al profesorado en la metodología globalizadora e interdisciplinar, sin dotarlos de recursos, de tiempo y espacios para formarse, para las coordinaciones necesarias para incluirlas en las distintas materias, para sistematizar los objetivos, los contenidos y la evaluación. De

esta manera la EAS quedó en manos de algún profesorado voluntario que hacía lo que podía e insistía en los aspectos que consideraba más pertinente, algunos sobre la educación no sexista, otros sobre el trabajo con las emociones o sobre la prevención de embarazos no deseados.

En la mayoría de los casos la EAS se limitaba, y aún sigue siendo así, a un aspecto muy concreto, evitar los riesgos que se consideran inherentes a la sexualidad, en especial a las prácticas coitales:

Este modelo de educación, llamado biologicista, se empieza a impartir en la adolescencia y es considerado objetivo e imparcial. Sin embargo, hace mucho que no creemos en la neutralidad de los discursos y ni siquiera deseamos afirmar que el nuestro lo sea. Tampoco es nuestra intención cuestionar solamente la educación que se da, pues en general se hace con la mejor intención, sino más bien poner en evidencia lo que no se enseña (Sanchis, 2011: 55).

Las visitas de personas especialistas son una de las vías de educación sexual en las escuelas y éstas pueden ser un excelente complemento, pero consideramos que también se podría trabajar en la tutoría, en una asignatura optativa, o de manera transversal a través de cualquier asignatura. Sin embargo los riesgos a los que se exponían eran y finalmente fueron: el cansancio derivado del voluntarismo, la poca implicación del centro o de la Administración, la consideración de las optativas como materias menores, que además solo alcanzaba a un número limitado de alumnado, y la dificultad de llevar a cabo la innovadora metodología de la transversalidad (Sanchis, 2011).

Finalmente conviene resaltar que en la última reforma educativa, La Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2014), ofrece la posibilidad de trabajar cualquier materia a través de las asignaturas de libre configuración, materias que son propuestas por las propias comunidades autónomas. En este sentido el Gobierno Canario ha apostado por introducir, en forma de "experiencia piloto", una materia que ofrece formación en inteligencia emocional al alumnado de Primaria, puesto que ha incluido en su currículum una asignatura denominada "*Educación Emocional y para la Creatividad*" (EMOCREA) esta asignatura de libre configuración comenzará a impartirse en las enseñanzas del curso 2014-2015 que será ofrecida para

primero y tercero de primaria y en el curso 2015-2016 llegará a segundo y cuarto, que dispondrá de dos horas a la semana (Decreto 89/2014, de 1 de agosto, BOC n.º 156, de 13 de agosto). La intención de la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias es en el futuro introducirla también en el horario para el alumnado de secundaria. Según el profesor Rodríguez, de la ULL, asesor académico del proyecto de implantación de la asignatura, que apoya la idea de que el mundo emocional de los adolescentes esta en plena ebullición y es precisamente el momento en que se produce la mayor parte de los abandonos escolares.

Esta asignatura por tanto surge de la necesidad de atender, desde un punto de vista educativo, el relevante papel que las emociones y la creatividad juegan en la escuela, tanto las del alumnado, como las del profesorado y la de toda la comunidad educativa. La intención es promover el desarrollo emocional y creativo del alumnado, desde una perspectiva integradora y transversal, su principal finalidad es el bienestar personal y social de la persona que evite el abandono escolar temprano y el fracaso emocional en las aulas. Esta asignatura por tanto aspira a conseguir desarrollar el potencial creativo de todos, para que en el futuro sean capaces de emprender. Esta asignatura será impartida en función de lo que determine oportuno cada centro educativo, por los tutores o por algún profesorado especializado, tras haber recibido un programa de formación por parte de la Consejería de Educación.

2.3.2. EL PAPEL DEL PROFESORADO EN LA EDUCACIÓN AFECTIVO-SEXUAL CON EL ALUMNADO Y SUS FAMILIAS

La pregunta que nos hacemos es: ¿cuál deber ser el papel de profesorado en la escuela para desarrollar la EAS? ¿Qué es lo que dificulta al profesorado trabajar estos aspectos que forman parte de la educación de su alumnado? La respuesta nos abre la puerta, nos indica el camino a seguir para buscar soluciones. Una de ellas es conocer las dificultades que posee el profesorado para considerarlas, trabajarlas y superarlas. Otra es conseguir que se forme, se implique y cumpla con su papel en la EAS de su alumnado (Oliva, 2012; Ortega, 2009; Plaza y Meinardi, 2009; Re, Bianco y Mariño, 2008).

En este sentido el papel que tiene el profesorado en la Educación Afectivo-Sexual de su alumnado es incluir en las programaciones de aula los objetivos y contenidos que respondan a las necesidades e intereses de este. Además debemos aprovechar las diversas situaciones cotidianas que se puedan dar para tratar el tema; una vivencia, un hecho acaecido, un caso cercano y próximo a estos, una pregunta o un comentario que escuchemos, un programa de TV, un artículo, una película, o un libro que compramos intencionados para abordar cualquier tema que nos preocupe o nos parezca interesante, etc. Existe un acuerdo común entre los profesionales en recomendar que la EAS se haga con naturalidad, con sentido del humor, que utilicemos recursos buenos y adecuados para abordar estos temas, y que trabajemos en corresponsabilizar a ambos sexos en todo lo que respecta a la sexualidad. En ocasiones es el contexto en el que se desenvuelve el alumnado el que marca la prioridad para trabajar unos contenidos u otros.

En este sentido, los expertos en sexualidad y educación sexual (Hurtado, et al., 2011), proponen que para el diseño de estos contenidos incluyamos un espacio propio dentro del currículum, desarrollemos y difundamos materiales sensibles y adaptados a las distintas edades y a las necesidades de los colectivos. Y que hagamos participar a los niños, niñas y adolescentes en la creación de contenidos y en la aplicación de los programas. Como por ejemplo realizando encuestas para conocer la actitud de niños, niñas y adolescentes ante la educación para la sexualidad y los problemas principales que les preocupan. Para ello debemos trabajar específicamente estrategias en las redes sociales en Internet, e incluir estrategias de educación formal y no formal.

Una de las mayores dificultades que tiene el profesorado, además de la falta de formación, es sobre todo el temor a la familia, (Cauich, 2005; López, 2003b). Por ello insistimos en la necesidad de contemplar este aspecto en la formación del profesado, ahora que con la convergencia europea se han introducido asignaturas en los nuevos grados y en los diversos master sobre el trabajo con las familias, dada la importancia que tiene el colaborar con ellas para un objetivo común: lograr el bienestar de sus hijos e hijas, nuestros alumnos y alumnas.

Por eso los educadores debemos tener claro que no hay que hacer educación sexual sin los padres, ni contra los padres, sino con los padres. Por ello debemos aceptar la diversidad de padres y alumnos, con diversidad de ideas y creencias.

Para lograr hacer una EAS de calidad debemos implicar a la familia, contar con ellos, hacer que participen, pedir opinión, abrir foros, facilitarles asesoramiento e información y sobre todo, contar con su colaboración. En este sentido hay que tener en cuenta el papel que juega el profesorado en relación con las familias:

La participación de las familias en el medio escolar es un principio básico en las prácticas curriculares en todas las etapas. La escuela tiene una capacidad transformadora cuya potencialidad no es suficientemente valorada. No solo con la actuación directa sobre los niños sino con la influencia que puede ejercer sobre la cultura familiar. Esta influencia puede ir desde las modificaciones en las ideas, creencias, valores y expectativas de los padres en relación con sus hijos a los cambios en las pautas de conducta y formas de relación con ellos (Kňallinsky, 1998: 107).

Debemos saber que, aunque los padres no hablen abiertamente de estos temas, transmiten lo más importante para la educación sexual: sus actitudes. Ello se manifiesta a través del tipo de relaciones que mantienen, es decir si éstas son confiadas o desconfiadas, cercanas o distantes, igualitarias o discriminatorias, hostiles o afectuosas, esperanzadas o desesperadas, con ideas positivas o negativas de la vida, de la sexualidad, del mundo y de las personas (López, 2005b). Por otra parte las relaciones de los padres como pareja son un referente para los hijos, además de la relación que establecen con ellos, el tipo de educación, el tiempo dedicado a los hijos, y la comunicación que han establecido con ellos a lo largo de su vida, esto será otra variable a considerar (Bach et al., 2004).

Sin embargo la tarea de los padres en este sentido no es prácticamente objeto de ningún aprendizaje, y debería de serlo. El primer paso sería que reconozcan y acepten las propias dudas y limitaciones para abordar estos temas. Que tomen conciencia de sus conocimientos, de las emociones que les despiertan cuando tratan el tema con sus hijos. También es importante que se pregunten que valores y actitudes quieren transmitir y cuál es el mejor método para conseguirlo. Que se pregunten cómo responden a las preguntas que les hacen sobre sexualidad y cómo actúan. Si adoptan

un estilo más autoritario o restrictivo, o más sobreprotector, más evasivo o más asertivo. Algunas de las preguntas que podríamos hacerles, son las siguientes: ¿Hablas alguna vez sobre sexualidad con tus hijos?, ¿Con mas o menos frecuencia de la que te gustaría?, ¿Cómo te sientes al hacerlo?, ¿Qué les sueles decir?, ¿Qué es lo más importante transmitir a tus hijos sobre sexualidad?, etc.

Existen infinidad de programas de EAS que añaden el trabajo con las familias, Harimaguada (1994b) en las tres etapas educativas; Carrera, Lameiras y Rodríguez (2007) para padres y madres de secundaria; De la Cruz, (2004) para infantil y primaria; De la Cruz y Suárez, (2004) para la etapa de secundaria; Hernández y Jaramillo, (2003) educación infantil, y para educación primaria Hernández y Jaramillo, (2006); también López, (2005) orienta al profesorado en cómo debe trabajar con la familia del alumnado; y además ofrece recomendaciones para las familias con hijos o hijas homosexuales, en López, (2006) , estos son algunos autores y programas que abordan el trabajo con las familias.

Lo básico es que para trabajar con los padres hay que empezar conociendo sus teorías implícitas, sus temores, sus mitos con respecto a la sexualidad y a la EAS, hablarles de la sexualidad de sus hijos y de lo importante de su apoyo e implicación en su educación. Las sesiones deben servirles de entrenamiento para saber cómo actuar con sus hijos e hijas, utilizando diversas técnicas participativas para que las tengamos en cuenta en el trabajo con ellos (López, 2005a).

En este sentido, se muestran estudios descriptivos sobre los conocimientos, las actitudes y los comportamientos de los padres a partir de programas de educación sexual basados en la investigación participativa y la investigación en acción como metodología de trabajo, que defienden la necesidad de abordar los problemas de la convivencia familiar en la educación sexual. En este sentido los hijos revelan mayores dificultades en los lazos de comunicación interpersonal y en la atención afectiva de los padres hacia ellos. Todos estos programas se enriquecen al explorar las necesidades sentidas por el grupo concreto en capacitación (Castro, 2004).

Otro aspecto a considerar es el tiempo y la actitud. En este sentido es necesario flexibilizar horarios y programar actividades que favorezcan la participación, dar tiempo para preparar propuestas y por supuesto una actitud de compromiso, respeto,

pluralismo ideológico y libre expresión de ideas, así como una buena comunicación y saber trabajar en equipo (De la Guardia y Kñallinsky, 2007).

Sin embargo, a la escasez de tiempo que cada día tienen las familias para acudir al centro, asistir a las tutorías y a las reuniones, se suma la ausencia de los padres y madres a los cursos, talleres o charlas que organiza el centro sobre estos temas u otros de su interés. Algo a solucionar, para poder cubrir la necesidad de que las diversas familias presentes en cualquier centro educativo, puedan colaborar y participar. López y Acereda, (2007), plantean reflexiones con respecto a la reconciliación familia-trabajo, que es uno de los handicap que tenemos en comparación con otros países de la Unión Europea, que poseen mejores políticas de apoyo a las familias.

2.4. EL PAPEL DE LAS INSTITUCIONES EN LA EDUCACIÓN AFECTIVO-SEXUAL

La educación para la sexualidad además de ser comprendida en el marco de los derechos humanos, está incluida específicamente en los derechos sexuales. Es por ello que recibir una educación para la sexualidad con bases científicas y de calidad es un Derecho Humano, universal e inalienable de todo individuo:

Los Estados, como garantes del cumplimiento de estos derechos universales, están obligados a tomar las medidas necesarias y suficientes para garantizar esta educación para la sexualidad en el marco del sistema educativo. Y por tanto, no es una opción de los Estados, ni de los padres y madres o tutores legales de los niños y niñas negarse a que los menores la reciban ni eximirse de la responsabilidad que les corresponde de fomentarla e impartirla (Hurtado, et al., 2011: 1).

En España hubo un encuentro internacional de expertos en sexualidad y en educación sexual realizado en Madrid (2011) con el apoyo del Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad de España en donde se concluye que: La Educación Afectiva y Sexual forma parte de la educación integral de la persona, aspecto apoyado y consensuado por toda la comunidad de expertos en educación sexual que consideran necesario promover una movilización profesional y social a favor de la educación para la sexualidad con bases científicas como estrategia fundamental para hacer avanzar la agenda de los derechos sexuales. La educación para la sexualidad ha de ser un

elemento obligatorio de la educación para lograr el desarrollo óptimo de cualquier persona desde la primera infancia (Hurtado, et al., 2011).

Según las recomendaciones de este grupo internacional de expertos, no se trata sólo de prevenir las infecciones de transmisión sexual y los embarazos en adolescentes, sino de un enfoque mucho más amplio que tiene que ver con el desarrollo pleno, el bienestar y la salud de la persona y una educación en y para el amor y una vida también plena y satisfactoria.

La comprensión adecuada de la educación para la sexualidad requiere adoptar una visión positiva y holística, que tenga que ver con el bienestar de las personas, con la educación para la vida, el amor, la autonomía, la libertad y el respeto, con el respeto a su dignidad y su valía personal, con la garantía de la no discriminación de cualquier tipo, con la igualdad de género, con la erradicación de la violencia en las relaciones de pareja y el maltrato sexual, con hacer a las personas capaces de descubrir la riqueza de la diferencia y de lograr su propio fortalecimiento (Cordero y Rodríguez, 2008).

Es en definitiva luchar por una vida plena y con consciencia en la que las personas vivan una sexualidad feliz y responsable como parte del desarrollo pleno de su persona. Uno de los factores clave del éxito en el logro de estos objetivos es el inicio temprano de la educación para la sexualidad. Toda institución que trate con personas debe incluir una educación integral, incluyendo el ámbito de la sexualidad y comprender ésta como un proceso que cubre toda la vida de la persona, adaptando sus contenidos a las necesidades e intereses de cada etapa evolutiva.

En los últimos tiempos se ha venido constatando por profesionales e instituciones que se dedican a promover la salud sexual que:

- La educación para la sexualidad sigue siendo una asignatura pendiente en muchos países.
- Muchos profesionales, Instituciones y colectivos dedicados a la educación para la sexualidad se encuentran con numerosas trabas y dificultades para llevarla a cabo.

- En algunos casos en lugar de avanzar, parece haber un retroceso en muchas de las conquistas conseguidas en pro de los derechos sexuales y de la salud sexual.

Las cuatro estrategias sugeridas (Hurtado, et al., 2011), para llevar a cabo una educación de la sexualidad son:

1. Los mensajes destinados a los agentes responsables de la toma de decisiones en los distintos ámbitos, han de diseñarse siguiendo estos *criterios* fundamentales:

a. *La perspectiva de salud pública*, con un enfoque de coste-beneficio con argumentos que sustenten los beneficios de la inversión en educación para la sexualidad. La educación para la sexualidad no sólo no daña sino que posibilita el desarrollo humano pleno y reduce costes de salud a medio y largo plazo.

b. *El enfoque de responsabilidad y obligatoriedad del Estado* de garantizar la inversión en bienestar y salud individual, más allá de los beneficios institucionales y sociales. Debe jugar un papel en el marco de las relaciones interpersonales, promoviendo la educación en valores y la interiorización de modelos de relación afectivos y no violentos.

c. *El marco de derechos humanos*, en el que se hace visible el papel del Estado, de las Regiones, de las Provincias, de las Comunidades Autónomas, de las Entidades federativas, de los Departamentos, de los Municipios y de cualquier otro estamento gubernamental como garantes del cumplimiento de los derechos humanos, incluidos los derechos sexuales. Incluir una educación para la sexualidad con bases científicas en el currículo educativo es una obligación de todos los estados, así como dotar de los medios humanos y económicos suficientes para su implementación.

d. *La perspectiva de justicia social*, una educación para la sexualidad contribuye a la igualdad, a la no discriminación y al empoderamiento de colectivos vulnerables y desfavorecidos.

2. Para lograr la implementación eficaz de los programas de educación para la sexualidad, es imprescindible que el sistema educativo y el sistema sanitario trabajen de forma coordinada para lograr una educación para la sexualidad y la promoción de la salud plena.

3. Hay cuatro principios imprescindibles en esos argumentos los derechos humanos, la igualdad de género, la autonomía de la persona en su toma de decisiones y la aceptación y respeto de la diversidad. Es necesario identificar errores conceptuales e imprecisiones de las argumentaciones en contra y exponerlos al público general, diferenciando los que contienen argumentos a favor de una educación para la sexualidad con evidencia empírica que los sustente.

4. Debe exigirse el cumplimiento del marco jurídico internacional de los derechos humanos por parte de los Estados.

Por otra parte, es fundamental el papel que juegan los medios de comunicación social en la EAS. En este sentido, se hace imprescindible desarrollar estrategias de trabajo con los medios de comunicación social, como agentes clave en la educación para la sexualidad, señalando que (Hurtado, et al., 2011):

- a) Se debe formar a los profesionales de los medios de comunicación sobre los contenidos de la educación para la sexualidad.
- b) Se deben realizar notas de prensa frecuentes, con una periodicidad estable y con mensajes unificados, sencillos y positivos.
- c) Se deben difundir los avances científicos que se realizan en el área, así como los programas de intervención exitosos.
- d) Implicar a los jóvenes en el diseño de los mensajes de sensibilización social y las campañas en medios de comunicación.

En cuanto a los mensajes para el trabajo de sensibilización social deben ser sencillos y positivos, “discurso inteligente” y vinculados a los problemas de la vida cotidiana de niños, niñas, adolescentes y jóvenes. Además dichos expertos insisten en la necesidad de *la sistematización y coherencia interna de los mensajes* a través de la creación de recursos que favorezcan el trabajo en red de las instituciones y profesionales implicados en la educación para la sexualidad y el acceso de los profesionales a la misma (Web, documentos de consenso, programas formativos). Desarrollar y promover programas de formación de profesionales específicos para los educadores. La utilización de herramientas de pedagogía participativa: comprensión, escucha y aprendizaje.

Terminamos este capítulo insistiendo en que para hacer Educación Afectivo-Sexual es necesario conocer y tener en cuenta que esa educación recibida viene transmitida por la familia desde el hogar; por el profesorado desde la escuela; por el grupo de iguales en los entornos escolares y lúdicos; y por el contexto social donde viven, sus barrios, sus vecinos, los recursos que el entorno les ofrece y la información transmitida por los medios de comunicación social, que además de ofrecer información nos presentan modelos de referencia a través de los programas de televisión, de las películas y de los contenidos expuestos en Internet.

No cabe duda de que sin la estrecha colaboración de todos, esta tarea sería intensa y contradictoria. Debemos aunar esfuerzos, rentabilizar recursos y llegar a acuerdos ya que, como afirman Carrera, Lameiras y Rodríguez (2007), la responsabilidad de la educación recae en diversos agentes, escuela, familia, medios de comunicación y sociedad en general, todos ellos deben tener un papel activo.

Para concluir podríamos decir que la EAS depende del papel de las instituciones, de las reformas introducidas en el sistema educativo, del papel de la escuela, del papel del profesorado, del papel de las familias y del entorno que tenemos. Sin embargo, para trabajar con éxito la EAS es necesario conocer las dificultades existentes en cada uno de estos ámbitos, familia, escuela y entorno, para poder adoptar medidas que ayuden a superar esos obstáculos y ofrecer soluciones entre todos. En una investigación reciente sobre los obstáculos y las dificultades que encontraba el profesorado para la educación sexual en nuestro país, se reconocía

como elementos más relevantes, entre otros, la falta de formación y las dificultades para acceder a la misma (Martínez et al., 2011). Otras dificultades añadidas a éstas son la falta de tiempo, (García-Vázquez, Ordóñez y Arias-Magadán, 2014).

Sin embargo, nos queda pendiente incluir en dicha formación del profesorado el afrontamiento o abordaje de situaciones relacionadas con la sexualidad, tan presente en los centros educativos. Esto mismo también lo señalan otros autores que se preguntan: “¿qué hacen ante las manifestaciones sexuales de su alumnado en el centro o en el aula, ante las preguntas directas del alumnado sobre el tema? o ¿cómo actuar ante casos posibles de abusos sexuales? “, y un largo etcétera (Martínez et al. 2011). Por ello en el siguiente capítulo trataremos de la formación del profesorado en Educación Afectivo-Sexual.

CAPÍTULO III



LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN EDUCACIÓN AFECTIVO-SEXUAL

- 3.1. La Formación del Profesorado en Educación Afectivo-sexual en Canarias.
- 3.2. Los Estilos Docentes en Educación Afectivo-sexual.
- 3.3. Las Teorías Implícitas y los Estilos Docentes en Educación Afectivo-sexual
- 3.4. La Relación de los Estilos Docentes con las Conductas y con la Inteligencia Emocional del Profesorado.
- 3.5. La Autocompetencia y la Responsabilidad Profesional y su Relación con los Estilos Docentes en Educación Afectivo-sexual.

No podéis preparar a vuestros alumnos para que construyan mañana el mundo de sus sueños, si vosotros ya no creéis en esos sueños; no podéis prepararlos para la vida, si no creéis en ella; no podríais mostrar el camino, si os habéis sentado, cansados y desalentados en la encrucijada de los caminos.

Celestin Freinet

CAPÍTULO III. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN EDUCACIÓN AFECTIVO-SEXUAL

La necesidad de formar al profesorado en Educación Afectivo-Sexual viene reclamándose desde hace ya muchos años. Las voces que lo piden vienen de muchos países, incluido España. Sin embargo, no aparece suficientemente reflejada en la formación del profesorado. Los estudios realizados demuestran que los aspectos afectivos y sexuales repercuten en el rendimiento escolar, y en el desarrollo personal y social del alumnado de las distintas etapas educativas (Cauich, 2005; Martínez et al, 2011; Ortega, 2009). Sin embargo, es desoladora la poca implicación que existe al respecto.

Sabemos que una clave fundamental para que el profesorado aborde la educación afectivo-sexual es que esté formado, dado que sentirse seguro y capaz, es fundamental para que dé el paso. Para ello será necesario que tanto en la formación inicial como en la permanente esté incluida dicha formación. De ahí, nuestra defensa al considerar que debemos ocuparnos en formar, tanto al actual profesorado que trabaja en la enseñanza obligatoria, con niños y niñas de infantil, chicos y chicas de primaria, y jóvenes de secundaria, como al futuro profesorado, para que aprendan a dar una respuesta educativa adecuada a las conductas afectivas y sexuales de su alumnado o de su futuro alumnado. Los estudios ponen de manifiesto que es importante mejorar la formación de los docentes en materia de sexualidad y educación Sexual. Estas carencias ya han sido denunciadas en el sistema universitario por López, (2010).

Cabe pensar, por lo tanto, que muchos profesores españoles (cuatro de cada diez) están abocados a asumir gran parte de la responsabilidad de la educación sexual de sus alumnos sin haber adquirido, al menos, las competencias que son deseables para su docencia (Martínez et al., 2014: 140).

Cinco son las razones que consideramos básicas para responder a esta pregunta: ¿Por qué es importante La formación del profesorado en EAS? En primer lugar porque somos modelos de referencia, esta es una premisa básica para entender que el propio profesorado es uno de los referentes que tiene el alumnado, además de

la familia, ya que en muchos casos, las sustituimos o las complementamos. En segundo lugar, porque debemos dar respuesta educativa a una gran diversidad de aspectos que repercuten en el equilibrio y rendimiento de nuestro alumnado, que en muchas de las ocasiones están relacionadas con estos aspectos. En tercer lugar, porque es muy importante que detectemos a tiempo dificultades afectivas y sexuales de nuestro alumnado que ayuden a evitar, corregir o dar solución a éstas. En cuarto lugar, porque cada vez se hace más necesario aprender a establecer lazos de unión y colaboración con la familia, y en este tema mucho más. Y en quinto lugar, porque debemos aprender a trabajar en equipo con otros profesionales para ser más eficaces en el abordaje de los aspectos afectivos y sexuales del alumnado de las distintas etapas educativas.

Sin embargo, como investigadora me siento totalmente desconcertada ante el panorama de la formación del profesorado en Educación Afectivo-Sexual y su investigación, que no responde a las necesidades de la población escolar.

En este capítulo, de especial importancia para nuestro estudio, hemos tratado de exponer en primer lugar las razones que justifican la formación del actual y del futuro profesorado en esta materia.

En segundo lugar, haremos alusión a las dos Universidades Canarias que han contemplado y siguen contemplando esta asignatura en sus planes de estudio, así como una breve historia de la manera en que se ha abordado y se está abordando en nuestra Comunidad Autónoma de Canarias la Educación Afectivo-Sexual.

En tercer lugar, hemos realizado un auténtico esfuerzo en tratar de encontrar estudios que traten sobre los estilos docentes que el profesorado tiene ante la EAS, dada la escasa investigación al respecto. No obstante, comenzaremos describiendo algunos de esos estilos con respecto a las conductas afectivas y sexuales de su alumnado, intentando encontrar la relación que pueden tener éstos con las teorías implícitas que posean de sexualidad y de EAS, con el tipo de conductas y de emociones que posean, así como con la autocompetencia y responsabilidad profesional con la que asumen la EAS de su alumnado, como factores a considerar en su formación.

Pasemos a tratar brevemente la historia de la EAS en Canarias, al menos algunos que la hicieron posible, unos desde la universidad y otros desde la escuela.

3.1. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN EDUCACIÓN AFECTIVO-SEXUAL EN CANARIAS

Haciendo referencia al estudio realizado por la Universidad de Salamanca y la Universidad de Cantabria (Martínez et al., 2011), el número de alumnado universitario y/o profesorado que recibe formación en EAS, en las distintas comunidades autónomas de nuestro territorio nacional, es en ambos casos, insuficiente pues no alcanza siquiera el 50%. Esto confirma la poca implicación que existe en España en la formación inicial y permanente del profesorado en esta materia. Dicho estudio sitúa a Canarias en la tercera comunidad autónoma con un 15,6% en la formación inicial y un 33,0% en la formación permanente de su profesorado. Sin embargo, unos años más tarde, Martínez et, al., (2014), afirman que en España una minoría, el 12.2% manifestó haber recibido preparación sobre esta materia en sus estudios universitarios de grado o postgrado.

A continuación vemos necesario hacer una breve referencia a la historia de como se desarrolló esta materia o asignatura en ambas universidades canarias, la Universidad de La Laguna (ULL) y la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC).

Su comienzo fue liderado por el profesor Fernando Barragán Medero desde la facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, de la Universidad de La Laguna en el año 1982. Siguiendo su trayectoria podríamos decir que su primera línea de investigación se inició con su Memoria de Licenciatura (1982), *"Un análisis de la Educación Sexual en EGB"* y posteriormente con su Tesis Doctoral, *"Las Teorías Sexuales Infantiles, la Información Sexual y las Teorías de los Adultos sobre Sexualidad y Educación Sexual: Bases para el Diseño Curricular de la Educación Sexual en el Ciclo Medio de la E.G.B."* (1998). Ambas investigaciones se centraron en el estudio de la información sexual, el comportamiento y las teorías sexuales infantiles, así como en el pensamiento de madres y padres sobre educación sexual y sexualidad. Fue el primer

autor en abordar la existencia de teorías implícitas en la visión que teníamos de la sexualidad.

Fruto de su trabajo y de sus investigaciones, produce una larga lista de publicaciones al respecto. Sus intereses se centran en el diseño, desarrollo y evaluación de programas de educación sexual dirigidos a la población escolar. Dicho profesor e investigador, consigue producir con esa inquietud creativa constante, trabajos de investigación pioneros en el ámbito nacional como en ámbitos internacionales. Al mismo tiempo, sigue impartiendo desde 1996 hasta la actualidad la asignatura de *Currículum, Género y Diversidad Cultural*, para 3º y 4º de Pedagogía (Plan Nuevo) formando parte de la plantilla del profesorado de la Facultad de Educación, del Departamento de Didáctica e Investigación Educativa, en la Universidad de La Laguna. Sus principales líneas de investigación son: Educación Sexual y Género; Masculinidades y Género, y Violencia de Género e Interculturalidad.

Algunos de sus proyectos internacionales son: Project Arianne. Broadening Male and Female Horizons through Adolescent Masculinity desarrollado entre 1995 y 1998 y financiado por la Comisión Europea (Dirección General XXIII Educación, Formación y Juventud) en el que participan Reino Unido, Francia, Alemania, Dinamarca, Grecia, Alemania, Italia, España y Portugal. Proyecto Dafne: Elaboración de materiales curriculares para la prevención de la violencia en varones adolescentes (1998-1999) financiado por la Dirección General de Justicia y Asuntos Interiores de la Comisión Europea bajo la dirección europea de Alemania y el siguiente proyecto sobre Educación para el presente sin violencia: La Construcción de una cultura de paz (2002-2004), financiado nuevamente por la Comisión Europea. Por otra parte, el primer programa de postgrado del Estado Español *Experto Universitario en Educación Sexual* fue dirigido por él (1993 y 1994) hasta su última edición (2004 y 2006), que toma por título *Master Universitario en Educación Sexual, terapia Sexual y Género*.

Al mismo tiempo, la asignatura *Didáctica de la Educación sexual* se empieza a impartir en La Laguna con el Plan de 1992 publicada en el BOE (Jueves 17 de junio de 1993), para todas las titulaciones de Magisterio como asignatura optativa de 4,5 créditos y adscrita al Departamento de Didácticas Específicas, hasta que en 1995 se crea el Centro Superior de Educación, que une Magisterio y la Facultad de Educación.

Más tarde en 1999 con el cambio de Plan de Estudios de Magisterio, desaparece la asignatura de todas las titulaciones, excepto de la especialidad de Educación Física que permanece como optativa con 4,5 créditos (BOE viernes 18 febrero 2000). En 2003, vuelve a ser Facultad de Educación y continua impartándose hasta Bolonia (en los últimos planes ya no aparece la asignatura). Sin embargo, siempre fue seguida por un número elevado de alumnado. Esto se lo debemos a la profesora M^a Isabel Guerra Pérez, entre otros profesionales.

Por otra parte, en la provincia de Las Palmas de G. C. en el plan de estudios de la carrera de Magisterio de la ULPGC, comienza a impartirse en el año 1990 la asignatura “Didáctica de la Educación afectivo-sexual”, y en 1994 la asignatura “Educación afectivo-sexual para minusválidos” dirigida al alumnado de la especialidad de educación especial. En un principio se contemplaba como asignatura obligatoria y anual, para más tarde tras las distintas reformas de los planes de estudio, pasa a ser optativa semestral, formando parte actualmente del plan de estudios de los nuevos grados, en concreto para el alumnado de 3^o del grado de educación infantil con 3 créditos, para el alumnado de 4^o en el grado de Maestro de primaria con 4.5 créditos, y para el alumnado de 4^o del grado de educación social con 6 créditos. Asignaturas denominadas: *Educación Afectivo-Sexual para Infantil*; *Educación Afectivo-Sexual para Primaria*; y *Educación Afectivo-Sexual para educadores sociales*. A lo largo de estos más de veinte años hasta la actualidad, he tenido el orgullo de ver cómo ha sido una asignatura seguida por un elevado número de alumnado, que además pide de manera reiterada que se contemple como asignatura obligatoria o que al menos se le amplíen los créditos, dado el interés que despierta.

Veamos a continuación cómo se ha desarrollado esta materia en los centros públicos de enseñanza obligatoria en Canarias.

Si hacemos un breve recorrido sobre la aparición de esta asignatura en el curriculum escolar, tenemos que hacer referencia a los programas renovados de 1977 que contemplaban la educación afectivo-sexual muy tímidamente y desde un punto de vista biológico y reproductivo, dentro del matrimonio y como fin último, la creación de una familia.

No estaba presente en todas las áreas del currículum y no aparecía en todos los niveles educativos. Recordemos que con la LOGSE (1990 -2002) la educación afectiva y sexual se valoraba, facilitando al profesorado apoyo para trabajarla con el alumnado en los centros educativos; así lo reflejaba por aquél entonces *los Diseños Curriculares Base de Canarias de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias*:

Facilitar desde la Educación Afectiva-Sexual, la construcción del conocimiento de la sexualidad a través del contraste de las preconcepciones del alumnado con una información lo más objetiva, completa y rigurosa posible a niveles biológico, psíquico y social del hecho sexual humano. Asimismo habrá que fomentar en el alumnado la adquisición de actitudes positivas de respeto, y de conductas responsables ante este hecho. En el mismo sentido se deberá favorecer la aceptación positiva de la propia identidad sexual, desligada de elementos discriminatorios de género y el desarrollo de unas relaciones interpersonales equilibradas y satisfactorias (Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias, 1991: 31).

Por aquel tiempo en Canarias ya desde la Universidad de La Laguna el profesor Fernando Barragán, pionero en esta materia, publica un programa de educación sexual titulado *La educación sexual. Guía teórica y práctica* (Barragán, 1991) subvencionado por el Gobierno de Canarias, con proyección internacional. Así mismo, este mismo autor colabora en la puesta en marcha del I Plan Insular de Atención a la Sexualidad Juvenil 2007-2009 del Cabildo Insular de Tenerife, para la formación de profesionales de educación sexual y para la publicación de materiales curriculares dirigidos a adolescentes, madres y padres, profesorado y personal que trabaja en los centros educativos.

Al mismo tiempo cabe mencionar también al Colectivo Harimagüada por el apoyo ofrecido a los maestros de infantil, primaria y secundaria. Este colectivo y grupo de profesionales de la educación llevaron a cabo el Plan Institucional de Educación y Atención a la Sexualidad Juvenil (1997-2003) subvencionado por la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias, siendo el principal impulsor del Plan Canario de Educación y Atención a la Sexualidad Juvenil, firmado por tres Consejerías del Gobierno de Canarias.

El colectivo Harimaguada se ha caracterizado, entre otras líneas de trabajo, por la elaboración de materiales didácticos. Entre ellos cabría destacar: *Las Carpetas*

Didácticas de Educación Afectivo-Sexual para infantil, primaria y secundaria (1994) Consejería de educación del Gobierno de Canarias; *Sexpresan. Multimedia para la educación afectivo-sexual* (2007) CD-ROM en colaboración con el profesorado de la Universidad de la Laguna Area y Díaz, (EDULLAB).

Es importante saber que Canarias fue una de las Comunidades Autónomas pioneras en la formación del profesorado en EAS, gracias al empeño, la certeza y el tesón de las personas, las instituciones, los profesionales nombrados y de este colectivo de profesionales que defendían la Igualdad de Oportunidades entre los sexos y que apostaron decididamente en incluir la Educación Afectivo-Sexual para la formación de los pedagogos, los futuros maestros, y para el profesorado y alumnado de todas las etapas educativas.

Pasemos a comprobar seguidamente la situación actual de la formación permanente del profesorado en EAS en Canarias. Después de consultar el Plan Canario de formación del profesorado (2011-2013), comprobamos que no se ofertan programas para la formación del profesorado en EAS. Desconocemos si se esto se debe a que el profesorado no lo pide, al poco interés con respecto a ella o que sea debido a la sobrecarga de trabajo que tiene el profesorado que asiste perplejo a las continuas reformas educativas a las que se tiene que adaptar, que no permiten consolidar ningún modelo educativo al respecto y le impide hacer frente con ilusión a la mejora de su formación.

Veamos, en el siguiente cuadro, lo que el profesorado canario demanda a nivel formativo a la Consejería de educación del Gobierno Canario en este último periodo consultado (2011-2013).

Tabla 1:

Relación de la Temática Demandada en el Plan Canario de Formación del Profesorado (2011-2013).

Plan Canario de Formación del Profesorado (2011-13)
Temáticas más demandadas por el profesorado por orden de peticiones
<ol style="list-style-type: none">1. La competencia digital2. El desarrollo de las competencias básicas3. El fomento de la lectura y el plan lector4. La mejora de la convivencia y del clima escolar5. La atención a la diversidad6. La concreción curricular7. La acción tutorial8. La formación en competencia comunicativa y lingüística en lenguas extranjeras9. El fomento de la igualdad10. Formación en competencias científicas, didácticas y profesionales11. Liderazgo compartido y participación de la comunidad educativa12. La prevención de riesgos laborales13. La propuesta pedagógica en Educación Infantil

Nota: Fuente: Adaptado de Gobierno de Canarias (2011). Plan canario de formación del profesorado no universitario bienio 2011-2013. Las Palmas de Gran Canaria: Gobierno de Canarias. Recuperado el 10 de 11 de 2012 de Gobierno de Canarias: http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/campus/doc/doc/plancanario_formacion_2011_13.pdf

Podemos observar en la tabla algunas demandas que podrían relacionarse indirectamente con la Educación Afectivo-Sexual (destacamos la 4, 5, 7 y 9).

Con respecto a *la mejora de la convivencia y del clima escolar*, podría traducirse en la necesidad de dar respuesta a situaciones de falta de disciplina, de respeto, y conductas de agresividad, violencia de género, acoso, bulling. Y la demanda en *atención a la diversidad*, que pudiera hacer referencia, no sólo a estar preparado para tratar con alumnado con discapacidades, sino también a alumnado que provenga de otras culturas, ó a alumnado que muestre diversidad en cuanto a sus preferencias e identidades sexuales, ó a alumnado con una gran diversidad de tipos de familia, entre

ellas las monoparentales, las homoparentales, las reconstituidas, etc., presentes en los centros educativos en Canarias.

Por otra parte, aparece otra demanda como es *la acción tutorial*, aspecto que indica la necesidad de formarse para trabajar individualmente o en pequeños grupos algunos temas de interés, como tratar las conductas afectivas y sexuales del alumnado y aprovechar así las tutorías para abordar dicha materia. Y por último, podemos observar otra demanda relacionada con el *fomento de la igualdad*, para conseguir unas relaciones más igualitarias entre ambos sexos, y también para saber trabajar en la superación de otro tipo de desigualdades que se dan en el contexto escolar.

Una vez hemos tratado la formación tanto inicial como permanente del profesorado en EAS, pasemos a tratar de aproximarnos a uno de los objetivos de este estudio: preguntarnos qué estilo docente adoptan los profesores y las profesoras en la EAS de su alumnado?, ¿A qué se debe el que posean un estilo u otro?, ¿Se relaciona con alguna variable o con un determinado perfil?, ¿Que condiciona el que adopten un estilo u otro?, ¿Cuál es el perfil más adecuado y por qué? Intentaremos responder a estas preguntas en los siguientes apartados.

3.2. LOS ESTILOS DOCENTES EN EDUCACIÓN AFECTIVO-SEXUAL

En primer lugar, vamos a tratar de definir lo que entendemos por estilo docente, buscar y exponer la relación que tienen los estilos con los perfiles profesionales y personales en la educación en general, para luego mostrar los diferentes estilos docentes que el profesorado manifiesta ante las conductas afectivas y sexuales de su alumnado. Posteriormente pasaremos a explicar la relación que tienen los estilos docentes con las teorías implícitas. Así como la relación que tienen los estilos docentes con las conductas. Y finalmente, la relación que tienen los estilos docentes con la inteligencia emocional de éste.

La tarea de educar forma parte de la labor tanto de los padres y las madres como del profesorado. El educador es un transmisor de valores, normas y conductas. Cada educador tiene su estilo personal de educar pues se basa en su propio aprendizaje y en sus conocimientos.

En este sentido, los estilos educativos son subrayados por Sala (2002: 544) “como una de las variantes que mayor influencia ejerce en el desarrollo emocional y social del niño”. De los estilos educativos parentales más difundidos reconocemos algunos como los que plantea Maccoby y Martin, (1983) y Berk (1999). Estos autores exponen que los estilos docentes son las formas y estrategias en que los y las educadoras desarrollan su práctica educativa que, si bien se identifican con un método de enseñanza, también tienen que ver con las visiones que se tienen de las y los educandos.

Por otra parte, la importancia del estilo educativo de los padres en el desarrollo de las competencias emocionales de los niños es incuestionable. Sin embargo, no podemos olvidar el papel del profesor en todo este proceso. En este sentido, el profesorado tiene su propio estilo de educar al alumnado, pudiendo contribuir o no al desarrollo integral del niño.

Magaz y García (1998), elaboraron un test para medir los estilos educativos del profesorado, en base a los supuestos de Toro (1981). Los estilos se clasifican desde cuatro perfiles:

- *Estilo sobreprotector*: El educador tiende a responsabilizarse excesivamente por el niño. Este tipo de estilo educativo repercute en que el niño forme un autoconcepto inseguro y negativo, desarrolle pocas habilidades sociales y dependa de los demás.
- *Estilo asertivo*: El educador respeta el desarrollo evolutivo del niño. Las pautas de exigencias son impuestas paulatinamente. Su estilo educativo se basa en cuatro premisas: el equilibrio entre libertad-responsabilidad, la funcionalidad, la economía y el optimismo. Busca elogiar a los niños con la finalidad de que estos crezcan con seguridad en sí mismos, con autonomía y motivación para conquistar sus objetivos.
- *Estilo punitivo*: Se refiere a un estilo de educador que cree que los niños deben actuar de acuerdo a las normas preestablecidas. No reconoce los esfuerzos de los demás, tienden a criticar al alumnado. Este estilo educativo agudiza en los niños el autoconcepto negativo, la ansiedad y diversos tipos de trastornos.

Además genera en los educandos conductas de evitación y sentimiento de rencor hacia el educador.

- *Estilo inhibicionista*: Son aquellos educadores que adoptan un estilo pautado en la libertad de que el niño puede aprender por su cuenta, y donde el educador no debe poner trabas. Estudios llevados a cabo, muestran que niños educados bajo este estilo, suelen tener un autoconcepto positivo, sin embargo sufren de baja autonomía, baja habilidad en el cuidado personal y en habilidad social, y por este motivo buscan apoyo en una figura con autoridad.

Partiendo de los estilos docentes presentados anteriormente podríamos definir varios estilos que se suelen dar con respecto a la EAS, éstos son: el estilo evasivo, el estilo punitivo, el estilo laissez faire, el estilo ambiguo, el estilo sobreprotector y el estilo asertivo-inductivo. La intención de nuestro trabajo es intentar averiguar cual de éstos estilos suele adoptar el profesorado y el futuro profesorado ante la EAS de su alumnado y qué determina que adopten un estilo u otro. Bien, describamos cada uno de estos *estilos en relación con la EAS*:

- *Estilo Evasivo en EAS*: Adoptado por aquél profesorado que suele huir de afrontar la educación afectivo-sexual de su alumnado, que mira para otro lado, por no saber qué hacer, por vergüenza, o por considerar que aquello no es responsabilidad suya.

Ejemplos: “no supe qué hacer”, “me dio mucha vergüenza”, “me quede muy cortada” “Lo ignoré por completo”, “es mejor mantenerse al margen”, “otro día te respondo”, etc.

- *Estilo Punitivo en EAS*: Profesorado que centra su intervención en el control, el castigo, y la negativa ante las manifestaciones afectivo-sexuales de su alumnado. Considera que dicha conducta merece ser recriminada y castigada. Se manifiesta con conductas agresivas y autoritarias.

Ejemplos: “Hay que darle una buena cachetada”, “eso está terminantemente prohibido” “se lo impediré por todos los medios”, “me reiré de él para que aprenda” “Lo expulsé de la clase”, “tuve una fuerte discusión”, “me enfadé

muchísimo con él, le grité y lo amenacé”, “no te permito que hagas ese tipo de preguntas”, etc.

- *Estilo Laissez fair en EAS:* relacionado con el “dejar hacer”, es aquel profesor/a que considera que la conducta sexual es normal y que hay que dejar a los niños o jóvenes en total libertad.

Ejemplos: *“no le veo ninguna maldad”, “hay que dejar vía suelta a sus necesidades”, “es una conducta natural”, “no le doy importancia”, “le reiré la gracia”, “le seguí la corriente”, “dejo que me pregunten lo que quieran en cualquier momento del día”, etc.*

- *Estilo Ambiguo en EAS:* es el estilo que adopta un profesor/a que mantiene una actitud que no deja claro lo que quiere que haga el alumno, duda mucho y no se siente con seguridad y convicción para mantener una postura equilibrada y coherente, por ello ofrece mensajes contradictorios.

Ejemplos: *“a veces sí, a veces no”, “ayer lo castigué hoy en cambio no supe qué decirle”, “siempre se lo he permitido pero se merece un castigo”, “le dije que le premiaría por ello pero luego no me pareció importante hacerlo”, “a veces le contesto otras no”, “le castigué pero luego me reí de lo que hizo”, “dudo mucho de lo que tengo que hacer”, “les hablo de que deben usar preservativos pero me niego a facilitarlos” “les digo que deben ser libres y disfrutar del sexo, pero que no vayan ligando con quien se les antoje”, etc.*

- *Estilo Sobreprotector en EAS:* aquél profesorado que centra su atención en la protección del alumnado frente a sus conductas afectivo-sexuales. Pues considera que hay que protegerlo de todas las cuestiones sexuales dado que la sexualidad es peligrosa y no adecuada para los niños. Piensa que es mejor esperar a que sean adultos y puedan entender todo lo relacionado con la sexualidad.

Ejemplos: *“prefiero que desconozcan todo lo relacionado con el sexo”, “eso no le conviene saberlo el alumno”, “cuando sea mayor se le explicará”, “no es conveniente para ellos”, etc.*

- *Estilo Asertivo en EAS*: Aquél profesorado que se implica de manera positiva en estos aprendizajes de su alumnado, sea en la etapa educativa donde se encuentren, infantil, primaria o secundaria. Haciendo todo lo posible por dar una respuesta adecuada que pueda cubrir sus curiosidades, sus intereses, sus preocupaciones, y solucionarlas. Este profesorado considera que la conducta afectiva y sexual requiere implicarse en su intervención de una manera positiva, calmada, segura, firme y profesional.

Ejemplos: *“con cariño le preguntaré qué pasó”, “hablaré con él y se lo explicaré”, “estableceré contacto con la familia” “comprobaré su conducta también fuera del centro”, “estableceré con él las normas”, “le dejaré claro cuales son las conductas deseadas”, “responderé a sus dudas con claridad”, etc.*

Sin embargo es poco común que en todos los casos el profesorado o futuro profesorado mantenga de manera “pura” una sola de estas actitudes, es decir que siempre adopte una postura coherente. A veces somos punitivos, evasivos, ambiguos, liberales, sobreprotectores o asertivos. Normalmente fluctuamos entre varios de estos estilos o conductas, esto va a depender de nuestra formación, nuestra personalidad, nuestras ideas previas sobre sexualidad y EAS, de las circunstancias, de como nos encontremos ese día concreto, del tipo y número de alumnos que tengamos, de la incidencia de conductas afectivas y sexuales que se den en el centro, de la presión ejercida por los alumnos, por sus padres o del apoyo que nos ofrece la comunidad escolar, etc.

Consideramos que estos seis estilos docentes nos indican la manera en cómo responde un profesor o profesora ante las diversas situaciones afectivas y sexuales que pueda presentar el alumnado en el día a día en cualquier centro educativo, va a estar determinado por el perfil, el carácter, la actitud, la conducta, y la inteligencia emocional que posea. Además de otros aspectos que abordaremos seguidamente como son sus teorías implícitas, pues éstas podrían marcar o definir un estilo educativo u otro.

3.3. LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS Y LOS ESTILOS DOCENTES EN EDUCACIÓN AFECTIVO-SEXUAL

Tenemos que admitir la inexistencia de estudios que hayan estudiado la relación que tienen las teorías implícitas del profesorado en relación a la EAS de su alumnado. No obstante, los estudios realizados por Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993), confirman la existencia de teorías implícitas y el modo en que influyen en nuestras concepciones. En este sentido, no solo las han encontrado en los padres con respecto a la educación de sus hijos, sino que también confirman la existencia de ellas en el profesorado y de cómo inciden en el modo en que planifican y dirigen la enseñanza.

Sin embargo, no hablan de cómo influyen éstas en sus conductas y estilos docentes, y menos aún de la relación que tienen con los estilos docentes que adoptan con su alumnado en cuanto a la EAS.

Por otra parte, consideran que las teorías implícitas son construcciones personales, realizadas a partir de experiencias que en su mayor parte se construyen en entornos sociales y culturales, que aunque tengan al individuo como protagonista, se llevan a cabo en contacto con otras personas. Estas experiencias son entendidas como episodios personales de contacto con una pauta sociocultural, definida por una práctica y un formato de interacción social. La experiencia puede tener una naturaleza diversa, pues pueden ser experiencias *directas* de conocimiento del objeto o compartidas en situaciones de la vida diaria; experiencias *vicarias* obtenidas por medio de la observación de otros; y experiencias *simbólicas* canalizadas lingüísticamente, por ejemplo, por medio de lecturas, conversaciones, asistencia a charlas, cursos, etc. (Rodrigo, et al., 1993).

Si relacionamos esto con la EAS tendríamos que decir que la actitud de un profesor ante la EAS estaría condicionada por las teorías implícitas que posee con respecto a la sexualidad y la EAS adquirida por la cultura y la educación recibida, por la información y conocimiento que tenga de la misma, por los modelos de referencia que haya observado y tenido, por el interés que haya puesto en formarse, leyendo, estudiando, asistiendo a charlas, o a cursos de formación en dicho campo.

Por tanto, una parte importante de las decisiones y acciones del profesorado depende de sus concepciones, conocimientos, creencias o teorías acerca de la enseñanza. Desde esta perspectiva las teorías implícitas adquieren especial relevancia.

Conocer las teorías implícitas del profesorado sobre la enseñanza es de vital importancia para entender la enseñanza, provocar un cambio radical en los programas de formación y promover la calidad de la enseñanza en la escuela, desde una perspectiva innovadora (...) Una constelación de concepciones y creencias, a menudo en contradicción, conviven de manera permanente en los distintos centros y niveles de enseñanza. (...) Sin embargo, no es suficiente pensar el currículum desde la superficie, es necesario explorar otras dimensiones, subterráneas, más ocultas, implícitas (Rodrigo et al., 1993: 273).

Plaza y Meinardi, (2009), señalan que la mayoría de las investigaciones que existen actualmente sobre el currículum oculto se centran en averiguar las concepciones que sobre el género poseen los docentes, sin embargo ninguna presta atención a las concepciones que sobre sexualidad poseen éstos.

El alumno aprende desde sus teorías implícitas, por lo que conocerlas y comprenderlas es la mejor manera de poder cambiarlas. A cada uno de nosotros, niños o científicos, aprendices o maestros, nos sucede con nuestras teorías implícitas lo mismo que dicen les ocurre a los pueblos con su Historia. Quien no conoce sus teorías implícitas, y las de sus alumnos, está condenado a repetirlas o mantenerlas (Pozo en Benlloch, 1997: 15).

Muchos estudios didácticos sobre el cambio conceptual, centrado más bien en la sustitución de una ideas (supuestamente erróneas) por otras (aparentemente científicas), insisten en la persistencia de esas ideas previas o alternativas, sin detectar que, aunque muchas ideas permanezcan, su significado o sentido ha cambiado, al integrarse una nueva teoría. Tal y como nos decía Ortega y Gasset, (1964) las creencias constituyen la base de nuestra vida, el terreno sobre que acontece. En ellas “vivimos, nos movemos y somos”. Por lo mismo, no solemos tener conciencia expresa de ellas, no las pensamos, sino que actúan latentes, como implicaciones de cuanto expresamente hacemos o pensamos.

Siguiendo con las teorías de Fenstermacher (1987), hasta que el docente o futuro docente no se enfrente a situaciones en las que aparezcan aspectos

relacionados con la educación afectiva y sexual así como con la atención a la diversidad afectivo-sexual, no podrá ser consciente de las ideas implícitas que están condicionando su manera de interpretar los hechos relacionados con estas cuestiones, es decir, no podrá ser consciente de su posible pensamiento homófobo, por ejemplo. Por ello es importante conocer el pensamiento que el profesorado activa cuando debe enfrentarse a situaciones problemáticas frecuentes en su práctica diaria (Pérez, 1992) y hacerles conscientes de ese pensamiento, de esas teorías implícitas.

De ahí la necesidad de hacer explícita estas ideas y teorías sobre la sexualidad y la EAS para que el profesorado y el futuro profesorado tome consciencia de ellas y logre cambios significativos que le ayuden a mejorar su práctica educativa. Pasemos a describir las conductas que adopta el profesorado y su relación con los estilos docentes.

3.4. LA RELACIÓN DE LOS ESTILOS DOCENTES CON LAS CONDUCTAS Y CON LA INTELIGENCIA EMOCIONAL DEL PROFESORADO

Los estilos docentes que adoptamos tienen relación con nuestras teorías implícitas, y con las emociones y sentimientos que nos despiertan. Pero además cada estilo educativo viene determinado por una conducta, en este sentido Vaello, (2009) hace alusión a tres modelos de conducta: agresiva, pasiva y asertiva. A su vez cada conducta se muestra a través de tres elementos: los no verbales, los cognitivos y las emociones y sentimientos que subyacen a cada conducta (Güel, 2006). Con respecto a los elementos cognitivos vemos su relación con los pensamientos que dirigen las conductas, de esta manera intentaremos explicar si responden a algunos de los estilos docentes que hemos planteado en nuestro estudio, fundamentalmente el estilo sobreprotector, el evasivo, el punitivo y el asertivo.

Pasemos a describir estas tres conductas, la conducta agresiva, la conducta pasiva y la conducta asertiva. *La conducta agresiva* la manifiestan personas con un temperamento muy autoritario, suelen intimidar con su presencia, sus gestos, su tono de voz alto, y su tensión en el cuerpo. Suelen pensar que es necesario ser así para no perder el control, para poder ser respetado y que se haga lo que dicta su voluntad,

pues es lo correcto. Sus conductas se basan en el castigo si se incumplen sus órdenes, su nivel de exigencia es alto. La adoptan algunos profesores que entienden que a los alumnos es necesario mantenerlos a raya. Esta conducta la relacionamos con el estilo punitivo.

La conducta pasiva la manifiestan personas que prefieren el silencio, la inactividad, el aguante antes de actuar, evita los conflictos por encima de todo y prefiere decir que sí, aceptar la humillación y la frustración antes que afrontar de modo asertivo el conflicto. Su mirada suele estar baja, la voz es débil, la postura corporal hundida, presentan tensión en la cara, los labios y suelen manifestar risas falsas y nerviosas. Sus pensamientos suelen girar en torno a considerar a los otros más importantes que uno mismo, pensar en que tienen que sacrificarse por los demás o que no deben molestar a los demás con sus cosas. Suelen tener baja autoestima y poco respeto hacia uno mismo. Lo podríamos relacionar con el profesor o profesora que se deja llevar, que no sabe como controlar las situaciones, manifestando un estilo evasivo y pasivo.

La conducta asertiva la manifiestan personas a las que les gusta mantener contacto ocular directo, su nivel de voz es adecuado, hablan de manera fluida, sus gestos, su postura corporal, sus manos están sueltas y relajadas. Suelen ser honestas con sus emociones, dicen lo que sienten, tienen sensación de control, se sienten a gusto consigo mismas y con los demás, poseen una buena autoestima, se respetan a sí mismas y a los demás. Pues mantienen una conducta que implica siempre el respeto a la integridad de la persona y a la integridad del otro, pues piensa que todo el mundo tiene el mismo derecho a ser respetado, además piensa que no es ni superior, ni inferior a los demás y que posee unos derechos a ejercitar. La conducta asertiva no es una llave mágica con la cual se puede conseguir siempre lo que uno quiere, pero el actuar de modo asertivo provoca que la persona esté bien con ella misma y con los demás. La persona asertiva asume de modo completo lo que dice, piensa y hace, sin culpabilizar a los demás de su propia conducta. Suele tener un buen nivel de autoestima, una ansiedad baja, una buena relación social y una buena capacidad de comunicación.

En el siguiente cuadro se exponen las características de estas conductas, en las que se incluyen los elementos no verbales, aquellos que mostramos con el cuerpo y la cara, los elementos cognitivos es decir lo que pensamos, nuestras ideas y pensamientos y las emociones y los sentimientos que se identifican con cada uno de estos perfiles o conductas.

Tabla 2:

Características de los Diferentes Tipos de Conducta según Güel (2006).

Conducta agresiva		
Elementos No Verbales	Emociones y sentimientos	Elementos cognitivos
<ul style="list-style-type: none"> • Mirada fija. • Voz alta. • Habla rápida. • Gestos de amenaza. • Postura intimidatoria, invadiendo el espacio del otro. • Tensión del cuerpo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Baja autoestima. • Sentimiento de culpa. • Sensación de pérdida de control. • Nota que los demás le/la dejan solo/a cada vez que es agresivo/a. • Frustración. 	<ul style="list-style-type: none"> • No tengo necesidad de respetar a los demás. • Sólo me respetan si soy agresivo/a. • No puedo soportar que las cosas no sean como yo quiero. • Las cosas son blancas o negras: o yo o tú.
Conducta pasiva		
Elementos No Verbales	Emociones y sentimientos	Elementos cognitivos
<ul style="list-style-type: none"> • Mirada baja. • Voz débil. • Postura corporal hundida. • Tensión en la cara y los labios. • Falsas risas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Baja autoestima. • Sensación de desamparo. • Soledad. • Sentimiento de enfado. • Sensación de pérdida de control. • Falta de respeto a sí mismo/a. 	<ul style="list-style-type: none"> • Los otros son más importantes que yo. • Tengo que sacrificarme por los demás. • Si digo que no, si no ayudo a los demás, nunca más me tendrán en cuenta. • Pienso que los otros se aprovechan de mí. • No quiero molestar a los demás con mis cosas.

Conducta asertiva		
Elementos No Verbales	Emociones y sentimientos	Elementos cognitivos
<ul style="list-style-type: none"> • Contacto ocular directo. • Nivel de voz adecuado a la conversación. • Habla fluidamente. • Gestos firmes. • Postura erecta. • Manos sueltas. • Cuerpo relajado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Honestidad emocional, dice lo que siente. • Se siente a gusto consigo mismo/a y con los demás. • Sensación de control. • Se respeta a sí mismo/a y a los demás. • Buena autoestima. 	<ul style="list-style-type: none"> • Piensa que tiene unos derechos y los ejercita. • Cree que todo el mundo tiene derecho a ser respetado. • Piensa que no es ni superior ni inferior a los demás.

Nota: Fuente: Güel Barcerló, M. (2006). ¿Por qué he dicho blanco si quería decir negro? Técnicas asertivas para el profesorado y formadores. Barcelona: Graó.

En este sentido, tras observar el cuadro podríamos concluir que existen dos de estas conductas, la agresiva y la asertiva que describen dos de los estilos que hemos estudiado. La conducta agresiva se observa en el estilo punitivo y la conducta asertiva en el estilo asertivo-inductivo. En un primer momento pensábamos que la conducta pasiva podría describir la actuación de aquel que asume el estilo evasivo, pero nos damos cuenta que no se ajusta totalmente, pues determinado profesorado se muestra evasivo no porque posea una voz débil, tenga una autoestima baja, o por que piense que los otros son más importantes que él, sino al contrario, su estilo evasivo puede ser debido a que no tiene el más mínimo interés en el asunto, porque piensa en sí mismo y no quiere complicaciones.

Por otra parte la definición de la conducta asertiva se complementa con la descripción de dos modelos contrarios de conducta no asertiva: la conducta agresiva y la conducta pasiva. Los fundamentos de estas dos conductas no asertivas tienen relación con dos modelos de conducta genética propia de los mamíferos: la conducta de lucha y la conducta de huida. Pero ¿qué ocurre después de huir o de luchar?, que nuestras emociones y nuestro estado de ánimo se traducen en efectos negativos como malhumor, sensación de fracaso, rabia, tensión, vergüenza, etc., todas estas son posibles consecuencias de una conducta en la que hemos utilizado la huida o la lucha. Y evidentemente, no nos ayudan a alcanzar nuestro bienestar; pero tampoco

favorecen las relaciones personales con nuestros compañeros y compañeras, ni con el alumnado. Dado que las conductas pasivas (retraerse, hacer ver que no pasa nada, tolerar indisciplinas) o las agresivas (gritar, amenazar, imponerse por la fuerza, no tolerar réplicas o críticas) conllevan emociones negativas y malestar para el alumnado y para el profesorado.

En este sentido diríamos que la asertividad es una conducta que demuestra una alta “inteligencia emocional”, mientras que las conductas pasiva y agresiva son poco inteligentes emocionalmente.

Por ello, existe un acuerdo común en considerar la conducta asertiva como la más adecuada para todos, profesorado y alumnado, de ahí que sea la que proponemos desarrollar en el docente. Dado que:

Actuar asertivamente significa, en las relaciones interpersonales, expresar de un modo claro y honesto los deseos, necesidades, sentimientos, opiniones y derechos a otra u otras personas, sin dominar, humillar o degradar. Se define el estilo asertivo de conducta aquel que protege la propia identidad respetando la de las y los demás. Implica estar satisfecha o satisfecho consigo misma o consigo mismo, tener confianza en sí mismo o en sí misma, hacer elecciones propias, conseguir lo que quiere sin ofender a las demás personas (Barragán, 2005: 326).

Sin embargo aunque la asertividad no resuelve por sí misma las dificultades o los conflictos, los plantea de un modo más satisfactorio para las dos partes implicadas. Por ello la conducta asertiva beneficia a la persona que la practica y también a sus interlocutores. Esta conducta la relacionamos claramente con el estilo asertivo-inductivo. Y si definimos la asertividad como una conducta, se deduce que puede ser aprendida a partir de un entrenamiento para que luego pueda ser un buen modelo de referencia. Por tanto:

...el profesorado que actúa como líder asertivo está ofreciendo un modelo ético muy concreto y específico a su alumnado. Un modelo ético que, creemos, está totalmente en consonancia con los objetivos básicos de toda acción formativa y educativa, y con los principios éticos generalmente aceptados en nuestra cultura que se podrían concretar en los de la declaración universal de los derechos humanos (Güel, 2006: 123).

Animamos por ello a entrenar al profesorado en el desarrollo de conductas asertivas que favorezcan como consecuencia estilos docentes asertivos. Hemos visto anteriormente como la inteligencia emocional del profesorado está muy relacionada con este estilo educativo, por ello en este sentido destacamos los estudios de Extremera y Fernández-Berrocal (2004), que señalan la importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. El estudio realizado por Sala (2002), constató en una muestra de futuros educadores, que las competencias emocionales evaluadas con una medida de autoinforme de inteligencia emocional (Emotional Quotient Inventory, E-Q-i) inciden de forma moderada en los estilos educativos, creencias, actitudes y valores de estos futuros profesionales de la docencia. Así, un *estilo sobreprotector* se relacionaba con menores habilidades intrapersonales de inteligencia emocional, el *estilo punitivo* se relacionaba con niveles más bajos de habilidades interpersonales de inteligencia emocional y el perfil o *estilo asertivo* se relacionó con un buen estado afectivo en ambas.

De ahí que consideremos importante incluir en la formación del profesorado el desarrollo de su inteligencia emocional, pues ésta le predispondrá a adoptar un estilo más asertivo y por tanto, más beneficioso tanto para el propio profesorado como para la relación que establezca con su alumnado. Es necesario, por tanto, incluir en la EAS la educación emocional, entendida como la educación que nos hace ser más inteligentes emocionalmente y más asertivos, estilo al que debemos aspirar.

...el profesor emocionalmente competente posee un buen nivel de autoestima, enseña mejor, tiene menos problemas de disciplina con sus alumnos, suele tener una actitud ante la vida optimista y positiva, además de ser capaz de ponerse en el lugar de los demás, resistir bien las presiones de los compañeros, superar sin dificultad las adversidades y tener altas probabilidades de ser más felices y tener más éxito (Vaello, 2009: 31).

Veamos a continuación qué relación hay entre la autocompetencia y la responsabilidad profesional, y qué relación hay entre la autoestima y el sentirse autocompetente.

3.5. LA AUTOCOMPETENCIA Y LA RESPONSABILIDAD PROFESIONAL Y SU RELACIÓN CON LOS ESTILOS DOCENTES EN EDUCACIÓN AFECTIVO-SEXUAL

Definamos primero lo que entendemos por competencia, según el diccionario de la Real Academia Española, la competencia es la *“Pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado”*. Partiendo de esta definición podríamos decir que la autocompetencia es la propia percepción de las aptitudes y la idoneidad para ejercer una labor, en este caso, la labor docente.

Según Perrenoud (2007), “El concepto de competencia representa una capacidad para movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones”. Se podría considerar que la competencia engloba una serie de aspectos (conocimientos, habilidades y capacidades) que en conjunto movilizan a la persona para que pueda afrontar una situación concreta. En el caso de la profesión docente, el concepto de competencia tiene que ver con características específicas de las funciones y responsabilidades cotidianas del docente, articuladas a una práctica concreta. Esto significa que a un estilo y una posición de práctica docente en particular les corresponden desempeños múltiples y específicos, que en términos pedagógicos designamos como competencias docentes.

Para Marchesi (2007), el profesorado debe:

1. Ser capaz de enseñar a los alumnos despertando el deseo de aprender en ellos, sabiendo gestionar un aula en la cual aprendan lo que se espera que aprendan.
2. Ser capaz de organizar el aula para que todos sus alumnos aprendan dando respuesta a la diversidad, mostrando sensibilidad en el trato con ellos.
3. Favorecer el desarrollo social y emocional de los alumnos y en consecuencia generar entornos de convivencia equilibrados y tranquilos. Haciendo que el alumno se sienta reconocido en la escuela. Contribuyendo con la educación para la convivencia y el desarrollo afectivo de todos los alumnos.
4. Ser capaz de trabajar en equipo, dado que él mismo debe hacerlo, también podrá transmitirlo a su alumnado.
5. Ser capaz de trabajar con las familias, esto exige entender los problemas y las dificultades, y cooperar con ellas.

Podríamos a partir de lo que nos dice Marchesi (2007), traducir estas cinco capacidades en siete competencias que recomendamos desarrollar en los docentes:

- Las *competencias personales* aquellas que hacen referencia a cualidades personales del profesorado, como poseer salud física, psíquica, emocional y sexual (Cano, 2005; Carpena, 2010).
- Las *competencias emocionales* necesarias para trabajarlas en sí mismo y en su alumnado. Una profesión que necesita cada día más del entrenamiento en ésta (Bisquerra, 2005; Cano, 2005; Carpena, 2010; Guil, Mestre, González, Foncubierta, 2011; Filella, Ribes, Agulló y Soldevila 2002; Vivas, 2004).
- Las *competencias comunicativas* que ayudan a llegar a su alumnado con un buen dominio del lenguaje oral, corporal, gestual y paralingüístico (Cano, 2005; Carpena, 2010; Sanz, 2005).
- Las *competencias organizativas* necesarias para planificar los tiempos, los espacios, los recursos y el tipo de actividades que desarrollemos en el aula y en el centro (Cano, 2005; Perrenoud, 2004).
- Las *competencias sociales* que le facilitan la relación, la cercanía, la simpatía, la comunicación con el alumnado, sus familias, sus compañeros y todas las personas de su entorno (Carpena, 2010; Vivas, 2004).
- Las competencias para el *trabajo en equipo*, imprescindibles para el logro de objetivos y metas comunes (Carpena, 2010; Perrenoud, 2004).
- Las *competencias colaborativas* que nos ayudan a economizar y rentabilizar esfuerzos, y nos dan la llave para crecer juntos (Carpena, 2010; Nieto, Callejas y Jeréz, 2012).

Todas estas capacidades y competencias descritas son necesarias desarrollarlas en el profesorado y tendrán que formar parte de su formación y entrenamiento. Además a la hora de abordar situaciones relacionadas con la EAS, nos facilitarán nuestros propósitos. En este sentido, otro factor determinante a la hora de abordar cuestiones relacionadas con la EAS es que asuma la responsabilidad de su formación. Para ello debemos conocer:

- La predisposición del profesorado para formarse en EAS.

- La actitud responsable del profesorado ante la EAS.

En un estudio anterior quisimos comprobar la relación que tenía la Autocompetencia con la Práctica Educativa en EAS del futuro profesorado, obteniendo como resultado que la autocompetencia correlacionaba positivamente con la asunción de responsabilidad, con la satisfacción y autorrealización personal y afectivo-sexual, con la autoestima, la sociabilidad y la empatía. Y negativamente con una personalidad basada en la inseguridad, la infravaloración, la insatisfacción y la autoexigencia o el perfeccionismo. Otro aspecto a destacar en dicho estudio fue que la empatía y las habilidades comunicativas, predisponían al futuro profesorado a asumir la responsabilidad de implicarse en un programa de EAS. Además la baja asunción de responsabilidad en este campo correlacionó positivamente con la indiferencia, la dejadez, el abandono o la tristeza, y con la aprehensión, la incertidumbre y la tendencia a reducir conflictos (López, 1998).

Un concepto satisfactorio de sí mismo, que supere los sentimientos de inseguridad, timidez y desconfianza y posea sentimientos de serenidad, satisfacción, alegría, entusiasmo, autonomía, moderación, autocontrol, iniciativa y colaboración, predispone en mayor medida al futuro profesorado a implicarse en la EAS (López, 1999b).

Finalizado dicho estudio llegamos a la conclusión de que era necesario para mejorar los programas de formación en EAS, generar sentimientos de autoestima, autocompetencia y capacidad empática para que el profesorado y el futuro profesorado asumieran su responsabilidad en la práctica educativa en la EAS. Además vimos necesario desarrollar en ellos valores de libertad, tolerancia, solidaridad, salud, independencia y responsabilidad. Y sentimientos de serenidad, satisfacción, alegría, entusiasmo, autonomía, moderación, autocontrol, iniciativa y colaboración (López, 1999b).

Actualmente podemos comprobar que las carencias formativas hacen que el profesado no asuma la responsabilidad en esta materia, generando en él una gran desconfianza en su capacidad o autocompetencia para llevarla a cabo y sea ésta tal vez la raíz del problema:

Las carencias formativas del profesorado en España, por lo tanto, pueden ser responsables en buena medida de la baja tasa de implantación de la educación sexual en los centros. Es posible que la falta de preparación lleve a los educadores a desconfiar de su capacidad para ejercer adecuadamente el rol que la ley les asigna, pudiendo optar por desentenderse de la práctica de la educación sexual (Martínez et, al., 2014: 142).

No cabe duda que los estilos educativos en el profesorado marcan una diferencia en cuanto al aprendizaje del alumnado. La diversidad de estilos docentes existentes es una realidad presente en nuestros centros educativos y sabemos que no todos los estilos son adecuados para tratar los aspectos relacionados con la EAS.

Sería interesante comprobar cuál de los estilos educativos son mayoritariamente presentados por el profesorado ante las conductas emocionales, afectivas y sexuales de su alumnado. Con la intención de asegurarnos si el estilo asertivo, el cual considerábamos como el más conveniente a adoptar en EAS, es el que posee dicho profesorado. No obstante suponemos que en las aulas y en los centros educativos en general conviven varios estilos al mismo tiempo.

Por ello, consideramos que es importante conocer del profesorado cuál es su currículum oculto, sus teorías implícitas sobre sexualidad y EAS para conociéndolas poder cambiarlas, en primer lugar las suyas, tomando consciencia de ellas, y lo mismo con la de sus compañeros del centro, la de los padres y madres, y las de su propio alumnado. Preparándolos para que sepan dar una respuesta adecuada y asertiva a las diversas conductas afectivas y sexuales de su alumnado.

CAPÍTULO IV



LA INVESTIGACIÓN SOBRE SEXUALIDAD Y EDUCACIÓN SEXUAL

- 4.1. Temáticas Investigadoras sobre Sexualidad y Educación Sexual.
- 4.2. Los Modelos Explicativos de la Sexualidad: las Teorías Implícitas.
- 4.3. Los Modelos Explicativos de Educación Sexual: las Teorías Implícitas.

**Uno no advierte jamás lo que está hecho,
sólo puede ver lo que falta por hacer.**

Marie Curie

CAPITULO IV. LA INVESTIGACIÓN SOBRE SEXUALIDAD Y EDUCACIÓN SEXUAL

4.1. TEMÁTICAS INVESTIGADORAS SOBRE SEXUALIDAD Y EDUCACIÓN SEXUAL

Los estudios e investigaciones más recientes que tratan sobre sexualidad y educación sexual se han centrado sobre todo en torno a las siguientes temáticas: La educación sexual en la adolescencia, la violencia de género y su prevención, el maltrato infantil y los abusos sexuales, la homofobia y su prevención en los entornos educativos, las familias homoparentales, el papel del género y el sexo en la consecución de la igualdad y la formación del profesorado en educación emocional, y en educación sexual.

La investigación desarrollada sobre la forma de impartir la Educación sexual se centra en la preocupación por los llamados “riesgos sexuales” asociados a la etapa de la adolescencia, refiriéndose de forma especial a evitar infecciones de transmisión sexual y embarazos no deseados, (Beiztegui, 2006; Ferguson, Vanwesenbeeck y Knijn, 2008; Fernández, et al., 2006; Gómez, 2010; Lamb, 2010), dado que las prácticas sexuales de los jóvenes es la temática en las que más abundan estudios e investigaciones. Sin embargo, la mayoría de los programas no evalúan adecuadamente los resultados o cuando lo hacen no los dan a conocer. Por ello algunos investigadores se siguen planteando estrategias de mejoras, entre ellas diseñar programas con una visión de la Educación Afectivo-Sexual más integral, que vaya más allá de la prevención del riesgo de embarazo y de las Infecciones de Transmisión Sexual, no obstante cuando son evaluados estos programas los resultados no son los esperados (Muñoz y Revenga, 2005).

En ocasiones se advierte que esta *visión preventiva y biologicista*, con la que se siguen abordando los programas de EAS hace que no se consigan alcanzar suficientemente los objetivos propuestos, por ello una de las apuestas, a parte de la de cambiar el enfoque y la de evaluar los programas que se llevan a cabo, es la de formar al profesorado, (Cauich, 2005; Martínez, et al., 2011), así como la de incluir también a los padres en dichos programas de educación sexual, (Carrera, Lameiras y Rodríguez, 2007; Walker, 2004). Se muestran estudios descriptivos sobre los conocimientos, las

actitudes y los comportamientos de los padres a partir de programas de educación sexual basados en la investigación participativa y la investigación en acción como metodología de trabajo. En este sentido los hijos revelan mayores dificultades en los lazos de comunicación interpersonal, y se quejan de la atención afectiva de los padres hacia ellos. Todos estos programas se enriquecen al explorar las necesidades sentidas por el grupo concreto en capacitación (Castro, 2004).

Otra fuente de análisis ha sido la repercusión que tienen otros agentes influyentes en el comportamiento sexual de los jóvenes a diferencia del profesorado y de los padres como son los medios de comunicación social, (Bisquerra y Fililla, 2003; López, 2003a) que se confirma que no solo transmiten información sino que además despiertan emociones. Por ello se comienza a valorar las Nuevas Tecnologías, en la visión que transmiten de la sexualidad y de cómo éstas afectan a las conductas sexuales de niños y adolescentes, por consiguiente de la estrategia de su utilización para impartir EAS, (Belli, López, Feliu y Gil, 2009).

Otro ámbito de investigación se ha centrado en la *violencia de género*, (Ferrer y Bosch, 2005; RED2RED, 2013). Uno de los objetivos en el campo educativo es la aplicación de programas escolares para la prevención de estas conductas en los jóvenes, (Blaya, Derarbieux y Molina, 2007; Caro, 2010). En este sentido los estudios de Díaz-Aguado (2009, 2012) confirman el aumento de la violencia de género en los jóvenes de nuestro país. Al mismo tiempo otros estudios insisten en el aumento del *maltrato infantil* (Muela, 2008; Trenchs, Curcoy, Gelabert y Macías, 2013); y dentro de éstos los relativos a los *abusos sexuales* a menores (Goldman y Torrisi-Steele, 2004; Redondo y Ortiz, 2005) que demuestran que la mayoría se descubren dentro del entorno familiar (Vega y Moro, 2013). Las secuelas y repercusiones que tienen estos abusos han sido estudiadas por Echeburúa y Corral, (2006) que demuestran que éstas siguen presentes a lo largo de toda la escolaridad, incluida la universitaria (Pereda y Forns, 2007); por ello la necesidad urgente de incluir en los programas de EAS la prevención de este tipo de maltrato infantil (Horno, 2008). Sin embargo no puede concluirse que la violencia de género o los abusos sexuales sean una consecuencia de la ausencia de educación sexual, pero recordemos en este sentido, las recomendaciones de la Unión Europea que indican que ambas son el resultado de un ejercicio ilegítimo de poder (Barragán, 2004a).

Se confirma que en la mayoría de los casos de *maltrato infantil* el maltratador se encuentra en el entorno del niño, que abusa de su poder para mantener la situación oculta, prolongándose en el tiempo y convirtiendo estas situaciones en crónicas. Esta cronicidad, unida al tipo de maltrato, es lo que determina la mayor afectación al desarrollo del menor (Mestre et al., 2008). El abuso sexual a un menor se considera un tipo de maltrato infantil, por su prevalencia y las repercusiones que tienen para la psique del menor. Por ello es necesario que se lleven a cabo programas de prevención y de ayuda a las víctimas (Horno, 2008).

Destacamos otros estudios centrados en otro tipo de violencia, la que se ejerce contra las personas que manifiestan preferencias sexuales distintas a las heterosexuales, este es el caso de la *homofobia* y la *LGTBfobia* que añade también el rechazo hacia aquellas personas que poseen identidades sexuales distintas al género masculino o femenino. Diversos estudios demuestran su existencia, así lo expone el informe de Garchitorena (2009), que describe la situación de los jóvenes LGBT en España; pero el problema no sólo está en las actitudes que muestran los niños y jóvenes (O'Higgins-Norman, 2009), sino que estas actitudes están presentes en el propio profesorado, así lo confirman, Clark, (2010); Mills, (2004); Norman, (2005). Esta situación es común en todos los países, Takacs (2006) analiza la situación en Europa.

En España tenemos los estudios de Generelo y Pichardo, (2005) que afirman también la existencia de este tipo de conductas en nuestro sistema educativo. Estas conductas preocupan y por ello se intentan evitar con programas para la prevención de la homofobia y la *LGTBfobia* desde los centros educativos, como el de COGAM, (2013) que ha llevado a cabo muchos de estos programas de prevención en las escuelas; otras experiencias al respecto son las realizadas por Minton, Dahl, O'Moore, y Tuck, (2008); Brosa, (2009) que evalúa programas llevados a cabo en secundaria; Gallardo y Escolano, (2009) y Penna, (2012) insisten, sobre todo, en la necesidad de formar al profesorado de todas las etapas educativas para que incluyan la temática de la diversidad sexual en el aula y lograr el respeto y la aceptación de la misma. Otros estudios de interés han sido sobre las *familias homoparentales*, con el objetivo de conocer la visión que tiene la escuela sobre la diversidad familiar y lo que la escuela trasmite al alumnado en relación

a estas familias, (Allan, Atkinson, Brace, DePalma y Hemingway, 2008; Ceballos, 2012; González y López, 2009; Rimalower y Caty, 2009; Ros, 2012). En este sentido, se demuestra que lo único que afecta a los hijos e hijas es la discriminación y los prejuicios del entorno, ya que su ajuste cognitivo, emocional y sexual es adecuado. Además, pone de manifiesto que los niños y niñas no ven afectada su identidad de género al carecer de la figura de referencia de su mismo género, ya que en su entorno encuentran otros modelos sexuales y de género de referencia, al igual que ocurre en las familias monoparentales en las que sólo existe la figura paterna o materna, y no por ello esto repercute negativamente. Finalmente se anima al profesorado a formarse para saber integrar toda la tipología familiar presente en las aulas, en concreto las integradas por el mismo sexo, es decir las homoparentales.

Con respecto a las investigaciones relacionadas con el *papel del género y el sexo*, se estudian las conductas de niños y adolescentes, para una vez observadas y conocidas dichas conductas, plantear programas que ayuden a evitar el sexismo y poder aspirar a la igualdad entre los sexos (Carrera, Lameiras, Foltz, Nuñez, y Rodríguez, 2006; Rogow y Haberland, 2005). Algunos como Venegas, (2008) centran sus estudios en evaluar dichos programas posteriormente. Se siguen buscando fórmulas desde la escuela mixta para lograr una educación realmente coeducativa (Subirats, 2009), sin embargo se abre el debate de la conveniencia de una educación mixta-coeducativa frente a una educación diferenciada, que acepte las diferencias y potencie las capacidades de cada sexo para conseguir el mismo fin, en ese sentido Calvo (2005; 2009), realiza un análisis crítico al modelo de educación mixta que tenemos actualmente para toda la enseñanza obligatoria.

Resaltamos los estudios e investigaciones realizados en estos últimos años sobre *educación emocional y afectiva*, como un aspecto muy importante en la formación, no solo del alumnado sino del profesorado (Bisquerra, 2005; De Andrés, 2005; López, 2005a; Martínez-Otero, 2006; Palomera, Gil-Olarte y Brackett, 2006; Álvarez, 2007; Peña y Canga, 2009; Gayá, 2013). En este sentido los estudios se han centrado en la evaluación de la inteligencia emocional en el alumno y en la del profesorado como promotor de ésta para que sepa abordarla en las aulas. A raíz de esto se han diseñado y llevado a cabo programas para desarrollar la inteligencia emocional en el alumnado y en

el profesorado, incluso desde la etapa de infantil (López, 2003a).

Por otra parte, los estudios e investigaciones que han tratado la *formación del profesorado en EAS*, objeto de esta investigación, se han centrado en conocer las variables que influyen para que el profesorado trate este tema en la escuela y, por tanto, en las propuestas para hacerlo posible. En este sentido, destacamos el recién estudio de Martínez et, al. (2014), que pone de manifiesto la necesidad de mejorar la formación de los docentes en materia de sexualidad y educación sexual. Además encontraron a su vez que, los docentes formados en EAS muestran actitudes más positivas hacia la sexualidad y por tanto una predisposición mayor a implicarse en programas de educación sexual. Sus resultados subrayan la importancia de revisar y mejorar la formación de los docentes sobre sexualidad y educación sexual, con especial énfasis en los aspectos actitudinales.

Con anterioridad las investigaciones De Almeida y Vilar (2006), ya habían aportado evidencias de que el profesorado que tenía actitudes más positivas hacia la educación sexual se involucraba en mayor medida en la enseñanza de temas sexuales con sus alumnos, y al contrario, los educadores con actitudes más negativas tenían más probabilidad de evadir esta labor. A su vez ya otros investigadores habían llegado a la conclusión (Silva, 2004) de que era indispensable que el profesorado se formara para evitar tener una actitud represora, conservadora y prejuiciosa. Y que esta era debida a los valores personales de cada profesor o profesora y que por consiguiente era necesario revisarlos dado que influían en sus actitudes. Por otro lado Jiménez, (2004) en su estudio experimental con 1200 estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, recogió a través de un cuestionario las voces de los sujetos participantes en la investigación, los cuales manifestaron la urgente necesidad de formarse en una educación sexual que incluyera valores personales de respeto, igualdad, dignidad, sinceridad, equilibrio, libertad, encaminada a la mejora del tejido social (Jiménez, 2004).

En consonancia con los hallazgos de Berger, Bernard, Khzami, Selmaoui, y Carvalho, (2008); Ramiro y Matos (2008), Fallas (2010), y Gursimsek (2010), afirman que los docentes que tienen un conocimiento más amplio de la educación sexual tienden a comprender en mayor medida su importancia y a adoptar una postura más tolerante y menos conservadora hacia ella. Algunos trabajos sugieren, no obstante, que la

formación podría afectar a la dimensión cognitiva de las actitudes, pero no tanto a la emocional, por ello sugirieron que la formación debía afectar también a la dimensión emocional de las actitudes (De Almeida y Vilar, 2006).

Otro estudio reciente de carácter cualitativo y cuantitativo que trata de la importancia de la educación sexual en el entorno escolar, ha sido el de Marques, (2014), en el que analizó la formación e información de los gerentes, directores, vicedirectores y profesores de un municipio en el estado de São Paulo, Brasil. Los resultados ponían en evidencia la falta de formación en esta temática, denunciando la necesidad de que el maestro estuviera preparado en este ámbito. Según Teixeira (2010), la urgencia de esta formación en el contexto escolar conduce a la necesidad de que existan programas desde la formación inicial del profesorado. Los estudios de Leão, Bedin y Ribeiro, (2010) también lo confirman, viendo la necesidad de que los docentes estén preparados adecuadamente para efectuar el trabajo de educación sexual. Silva (2004) y Koerich (2007) destacan que el trabajo de la educación sexual se puede cubrir de manera efectiva en las escuelas (Martínez et al., 2014). Los resultados dieron que la mayoría de los participantes, un 66.65% admitieron no recibir ninguna formación en estos aspectos. Al igual que los estudios de Lion (2012 en Martínez et al., 2014), que encontró que el 60% de los estudiantes a maestros de la universidad no tenían formación, y del profesorado un 68% reconoció que no se sentía preparado para abordar estos temas en clase, sólo el 27% dijo que no lo necesitaba.

Bejarano y Mateos, (2014) apuestan por un currículum que contenga un enfoque sexual dentro de los planes de estudio de las Facultades de Educación, que aborde la formación de los futuros y futuras docentes para que sepan cómo responder a las preguntas, las curiosidades o las diversas situaciones que se den en el aula o centro, y no muestren actitudes de evasión u omisión de esta responsabilidad. Aspecto confirmado por Gómez-Zapiain y Pinedo, (2010) que afirmaban que esta labor, en el mejor de los casos, se delegaba en profesionales externos que impartían seminarios o cursos puntuales manifiestamente insuficientes a los que podría aportar el profesorado. Por otra lado, Venegas, (2014) también confirma esta postura al afirmar que la educación afectivo-sexual ha sido y es la gran ausente en el currículum escolar en

España, así como la investigación sociológica sobre educación/política afectivo-sexual durante la última década.

El estudio de García-Vázquez, Ordóñez y Arias-Magadán (2014), planteó recoger la opinión del alumnado y profesorado de secundaria, así como sus propuestas para la acción. El profesorado destacó numerosas dificultades, entre ellas la falta de tiempo y de formación. En la opinión de estos, la formación docente debe ser continuada e incorporar estos temas en la formación técnica (para el personal de educación infantil), universitaria (para los maestros) y de post-grado (para el profesorado de Secundaria, debe incluirse de forma obligatoria en un Master concreto.

Según Teixeira (2010), la urgencia de esta formación en el contexto escolar conduce a la necesidad de que existan programas desde la formación inicial del profesorado. Los estudios de Leão, Bedin y Ribeiro, (2010) también lo confirman, viendo la necesidad de que el profesorado esté preparado adecuadamente para efectuar el trabajo de educación sexual.

4.2. LOS MODELOS EXPLICATIVOS DE LA SEXUALIDAD: LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS

Con respecto a la búsqueda de estudios anteriores que traten sobre las teorías implícitas sobre sexualidad y educación sexual, ha sido totalmente infructuosa, solo tenemos de referencia las realizadas por Barragán (1988), que describe las teorías sexuales como:

...un conjunto de teorías explicativas de la sexualidad y la educación sexual, generalmente cohesionadas o interrelacionadas entre sí, que de forma más o menos explícita ha existido a lo largo de la historia y de los pueblos actuales, conformando una influencia clara sobre las concepciones modernas, en unos casos de forma completa y en otros mediante la transmisión de algunas dimensiones de cada una de estas teorías, dada la difusión que han tenido desde determinadas instancias del poder económico, político y religioso (Barragán, 1988: 189).

Dicho autor nos dice que la sexualidad ha sido conceptualizada en torno a cuatro teorías básicas, que son las siguientes:

- La teoría *judeo cristiana*, de carácter claramente represivo, defensora a ultranza de la procreación como fin último de la sexualidad humana y como máxima expresión del amor conyugal. Y que por tanto negará la existencia del placer sexual, de la sexualidad infantil, reprimiendo toda manifestación sexual fuera del matrimonio por considerarlas una anomalía. Se condenará en consecuencia la autoestimulación, la homosexualidad y el uso de métodos anticonceptivos. La prostitución sin embargo se permite como desahogo del varón mientras que la mujer debe asegurar su virginidad.
- La teoría *burguesa tradicional* sin embargo aun reconociendo el papel del placer de la sexualidad censura que la mujer hable públicamente de ella considerándola en ese caso una prostituta. La penetración sigue siendo la mejor manera de relación sexual, por ello la homosexualidad se considera vergonzosa y anormal. El amor y el sexo deben estar unidos y se reconocen algunas manifestaciones sexuales infantiles pero incompletas al no tener capacidad de reproducción.
- La teoría *capitalista permisiva* se basa en el modelo represivo greco-romano en convivencia con el occidental, fruto de los estudios sexológicos modernos que propugnan la necesidad de satisfacción sexual tanto del varón como de la mujer, sin condenar ninguna orientación sexual distinta a la heterosexual, recomendando el uso de métodos anticonceptivos y reconociendo la sexualidad infantil. Además integra perfectamente como normal cualquier relación sexual. El orgasmo no sería necesariamente el fin último.
- Por último, la *teoría productivista* que aspira a la simultaneidad del orgasmo en la pareja, reconoce el deseo sexual en ambos, y da comienzo a las nuevas enfermedades sexuales como la frigidez, la impotencia, la eyaculación precoz.

Asimismo, desde diferentes perspectivas teóricas, se han descrito otros modelos para explicar la sexualidad que pueden predecir la educación sexual que después transmitirán.

- *Modelo biológico/reproductivo*. Aquellos cuya visión de la sexualidad la centran en los genitales y en la reproducción. Por ello la idea que se tiene de la sexualidad y de la educación sexual es ofrecer una información que trate contenidos sobre la anatomía sexual, la biología y la reproducción.

Este modelo de sexualidad *biológica y reproductiva* ha sido el que más ha compartido el profesorado a lo largo de todas las reformas educativas en España. En los programas renovados de 1977 se trató solo para el alumnado de 5º y 7º de EGB en el área de Ciencias de la Naturaleza. Más tarde con la LOGSE en 1990 se incluyó como un “eje transversal”, dentro de la educación para la salud, luego con la LOCE 2006 solo aparece en la asignatura de conocimiento del medio. Pero este modelo recibe diversas críticas, entre ellos Sanchis, (2011) por entender que esto pone en evidencia lo que no se enseña, lo que se omite sobre sexualidad.

- *Modelo coital/preventivo*. Aquellos cuya visión de la sexualidad está basada en las relaciones sexuales con coito y por tanto, la educación sexual que se ofrece centrará sus contenidos en dar información sobre los métodos anticonceptivos y sobre las enfermedades de transmisión sexual, con el único objetivo de prevenir los embarazos en adolescentes, insistiendo en el uso del preservativo para evitar ambos riesgos. Su visión es por tanto coital-preventiva, centrada en las relaciones sexuales y en la prevención de estas conductas de riesgo.

Consideramos que este modelo está sustentado por el mito de la genitalidad en la que reduce la relación sexual a las relaciones cóitales y por ello a la prevención de éstas. La totalidad de los programas de educación sexual incluyen estos contenidos, así lo confirman Font, (2000) y López, (2003b) entre otros muchos autores.

- *Modelo heterosexista/discriminatorio*. Aquellos cuya visión de la sexualidad solo la conciben en las relaciones sexuales entre un hombre y una mujer, el resto de relaciones están excluidas. Por consiguiente la EAS solo tratará las relaciones sexuales heterosexuales, excluyendo consciente o

inconscientemente a los homosexuales y bisexuales. Generando conductas homófobas en los familiares, en el profesorado, en el alumnado y en la sociedad en general.

Este modelo parte de relacionar sexualidad con heterosexualidad, excluyendo otras prácticas sexuales. Modelo que genera ideas LGTBfóbicas (Barragán, 2004b; Penna, 2012; Simonis, 2005).

- *Modelo tradicional/moral.* Aquellos cuya visión de la sexualidad se nutre de una teoría implícita conservadora y moral, que evita ofrecer información al respecto y la pospone hasta que los jóvenes estén preparados para el matrimonio, concebido entre un hombre y una mujer, que aspira a perpetuarse hasta la muerte, basada en la fidelidad y en la familia. Por consecuencia la EAS no se ofrece a los niños, ni a los jóvenes, ni a las personas con discapacidades, por considerar que no están preparados para recibirla o que no la necesitan.

Este modelo sustentado por ideas religiosas o conservadoras se opone al aborto, al uso de anticonceptivos, a la reproducción asistida, a las relaciones prematrimoniales, al divorcio, a las relaciones homosexuales y al matrimonio entre personas del mismo sexo. El sexo es un tema tabú, que es mejor no abordar. Sin embargo, citamos de manera excepcional a Pélissié (2001) y a Mañú, (2012) como ejemplos de programas de EAS dirigido a niños y niñas de infantil y primaria, y a sus padres para prepararlos a responder a las preguntas de sus hijos. Por supuesto que muchos de sus contenidos poseen una visión claramente religiosa y cristiana de la vida, de la sexualidad y del amor.

- *Modelo liberal/placentero.* Aquellos cuya visión de la sexualidad está abierta a todo tipo de posibilidades, independiente del amor, del sexo, de la orientación sexual y de la pareja. Favorecedora de enriquecerlas con el uso de prácticas sexuales liberales y placenteras. Los contenidos que tratarían en un programa de EAS se basarían en el descubrimiento de nuestro cuerpo como goce sexual, y en las múltiples posibilidades que tenemos de formar parejas libres, admitiendo toda la diversidad sexual.

Este modelo es seguido por personas y movimientos liberales que defienden la libertad total en las prácticas sexuales placenteras (Martínez, 2005) entre otros.

- *Modelo integral/asertivo*. Aquellos cuya visión de la sexualidad es holística e integral, es decir aquella que abarca los componentes emocionales, afectivos y biográficos de cada uno. Que trabaja para desarrollar valores, hábitos y capacidades en los niños y jóvenes para que aprendan a afrontar y prevenir conductas de riesgo y a ser respetuosos con las diversidades sexuales. La Educación Afectiva y Sexual aborda con una metodología de trabajo inclusiva, constructiva, significativa, globalizada e interdisciplinar con el fin de capacitar a la persona a vivir su sexualidad con dignidad, libertad y responsabilidad.

Este modelo integral y liberal es defendido por autores relevantes en este campo, tales como Barragán, (1991), Harimaguada, (1994a), López, (2005a), Font y Catalán, (2000), López, (2003b), Penna (2012).

4.3. LOS MODELOS EXPLICATIVOS DE EDUCACIÓN SEXUAL: LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS

Con respecto a los modelos existentes para explicar la educación sexual, en primer lugar hemos de hacer referencia a las investigaciones sobre teorías implícitas (Barragán, 1988) que señalan la existencia de cuatro teorías: la represivo-religiosa o tradicional; la preventiva; la psicoanalítica y la integradora o liberal.

Con respecto a la teoría *represiva-religiosa o tradicional* la educación sexual debe promover la abstención para posponerla al matrimonio heterosexual. La información sexual la consideran fuente peligrosa de incitación y si acaso se ofreciese tendría una valoración moral, individual y segregada por sexos.

En relación a teoría *preventiva*, la educación sexual se centrará en ofrecer una información sexual que alerta de los peligros de la promiscuidad sexual, de los embarazos no deseados y las enfermedades de transmisión sexual.

Sobre la teoría *psicoanalítica* la educación sexual reconoce la presencia explícita de la sexualidad infantil y la necesidad de su educación según el patrón heterosexual,

aunque recomienda combatir las valoraciones de sexo como algo sucio, bajo o despreciable y propugnará partir del estudio de la sexualidad en la naturaleza vegetal y animal como paso previo al estudio de la sexualidad humana.

Finalmente, *la teoría liberal*, propugna una educación sexual que acepta cualquier manifestación sexual que incluye el placer y las diferentes formas de obtenerlo.

A lo largo de estos últimos años otros autores relevantes en esta materia han planteado la existencia de diversos modelos teóricos de educación sexual, que serán de una gran utilidad para nuestra investigación. Según se basen en, los estilos educativos Amezúa (1973), los contenidos Gaudreau (1985), y los objetivos López (1990).

Con respecto al *estilo* de impartir educación sexual, se plantean ocho modelos que son: el Modelo prohibitivo; Modelo permisivo; Modelo social; Modelo instructivo; Modelo pregunta y respuesta; Modelo sanitario; Modelo psicológico; Modelo relacional; y Modelo integrador (Amezúa, 1973).

Por otra parte, los modelos clasificados según sean los *contenidos* predominantes a impartir, Gaudreau (1985), destaca cinco: Modelos Biológicos; Modelos Morales; Modelos Preventivos; Modelos Personales; y Modelos Sociales.

Se proponen cuatro modelos que López (1990), los clasifica según sean sus *objetivos*: Modelo de educación sexual para evitar riesgos. Modelo de educación sexual para la educación moral. Modelo de educación sexual para la revolución sexual y social. Modelo de educación sexual profesionalizada, democrática y abierta.

Nos planteamos en este estudio averiguar cuál de los modelos o teorías implícitas tiene el profesorado actual y el futuro profesorado. Partimos en un principio de la existencia de seis modelos, según las respuestas que esperamos obtener. Estos modelos presentados han sido los siguientes:

- *Modelo informativo*. Centrado en que el alumnado adquiriera, sobre todo, contenidos informativos. En el *saber*, es decir una EAS para la información y la adquisición de conocimientos. Podríamos compararlo con el modelo pregunta-respuesta de Amezúa (1973) y con el modelo biológico de Gaudreau (1985), en

donde la Educación sexual se centraba en dar explicaciones sobre los aspectos biológicos de la sexualidad, limitándose a responder a preguntas relativas a la biología.

- *Modelo higiénico-sanitario.* Centrado en la adquisición de hábitos de prevención. En el *saber hacer*, es decir una EAS para la prevención de problemas y formación en competencias y hábitos para la salud sexual. Este modelo podría tener un símil con el modelo sanitario, de Amezúa (1973), con el modelo preventivo de Gaudreau (1985), con el modelo de educación sexual para evitar riesgos de López (1990), y con el modelo Preventivo Burgués-Tradicional de Barragán (1991). Centrado en evitar o prevenir las ITS y los embarazos precoces en adolescentes.
- *Modelo ético.* Centrado en el desarrollo de valores ético-morales. En el *ser*, es decir una EAS como desarrolladora de valores. Se podría relacionar con el modelo prohibitivo y modelo permisivo de Amezúa (1973). Modelos *Morales* de Gaudreau (1985), con el modelo de educación sexual para la educación moral de López (1990). Y con el modelo Represivo- Religioso de Barragán (1991).
- *Modelo educativo.* Centrado en el aprendizaje y en la formación de capacidades. Este modelo podría asemejarse al modelo instructivo, modelo relacional y modelo integrador, de Amezúa (1973), Modelo de educación sexual profesionalizada, democrática y abierta de López (1990) y con el modelo Liberal de Barragán (1991).
- *Modelo holístico.* Centrado en la persona y en su formación integral. La sexualidad y la EAS vista en su conjunto, en su totalidad, en su globalidad. El cual valora la biografía personal de la persona. *Saber, ser y saber hacer*. Podríamos encontrar relación con el modelo psicológico, modelo relacional y modelo integrador de Amezúa (1973), y con los modelos *Personales y modelos Sociales* de Gaudreau (1985). Y más concretamente con la propuesta de Cordero y

Rodríguez, (2008) sobre el modelo holístico para la educación sexual, que integra todos los elementos anteriormente señalados.

Es necesario comprender que los modelos y las teorías implícitas que tengamos sobre la EAS, viene condicionado también por aquellas transmitidas por la familia, el profesorado, el grupo de iguales y el contexto social. En este sentido, existen limitaciones importantes referidas al estudio sobre la EAS transmitida por los padres a sus hijos, así como estudios sobre los estilos docentes en EAS y sobre la autocompetencia y responsabilidad profesional del profesorado en esta materia, que han supuesto limitaciones importantes para esta investigación.



MARCO METODOLÓGICO



CAPÍTULO V



DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

5.1. Problema.

5.2. Objetivos de la Investigación.

5.3. Método.

5.3.1. Participantes.

5.3.2. Elaboración de los Instrumentos.

5.3.3. Procedimiento.

5.3.4. Fiabilidad y Validez de los Instrumentos.

Cuando el objetivo te parezca difícil, no cambies de objetivo; busca un nuevo camino para llegar a él.

Confucio

CAPÍTULO V. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Como señala Santos (1990) la polémica *métodos cualitativos versus métodos cuantitativos* es resuelta hoy por los especialistas de ambos campos, con un intento de aproximación, comprensión y conjunción metodológica (Cook y Reichardt, 1986). Sin embargo, la naturaleza de algunos fenómenos sociales aconseja un enfoque cualitativo, ya que su complejidad no puede ser captada plenamente a través de diseños experimentales (Angulo, 1989; Pérez, 1983; Stake, 1974).

Entre los rasgos comunes a las diferentes perspectivas en investigación cualitativa, Flick (2004) señala una que nos parece fundamental:

...la *Verstehen como principio epistemológico*. La investigación cualitativa trata de comprender el fenómeno o acontecimiento en estudio desde el interior. Lo que se ha de comprender es la visión de un sujeto o de sujetos diferentes, el curso de las situaciones sociales (conversaciones, discurso, proceso de trabajo) o las reglas culturales o sociales pertinentes a una situación. Cómo se expresan estos conocimientos en términos metodológicos depende de la posición teórica que sirva de base a la investigación (Flick 2004 en Barragán, 2005: 49).

Algunos investigadores, han reflexionado sobre los procedimientos de selección y muestreo que se utilizan en etnografía. Dichos métodos se conocen como muestreo de conveniencia, muestreo exhaustivo y técnicas de muestreo intencionado. La denominada “selección basada en criterios” exige que el investigador determine por adelantado un conjunto de atributos que deben poseer las unidades de estudio (Goetz y LeCompte, 1988).

En este sentido en nuestro caso, el método de muestreo seleccionado es de tipo no probabilístico, debido a que este es menos costoso. El muestreo no probabilístico se caracteriza porque el investigador extrae la muestra siguiendo unos criterios específicos de elección con la finalidad de dar respuesta a los objetivos de la investigación. Por lo tanto, aunque no se puede asegurar que la población del estudio cuente con la misma probabilidad de ser elegida, si se pueden realizar afirmaciones sobre la muestra. Con la finalidad de que la muestra fuese lo más representativa posible, los sujetos han sido seleccionados siguiendo los criterios de un muestreo

intencional. En este tipo de muestreo el investigador selecciona deliberadamente los individuos de la población pertenecientes a grupos típicos o de fácil acceso, con ello se consigue que la muestra sea, en la medida de lo posible, lo más representativa (Rodríguez, 2008).

Los criterios de selección utilizados han sido: alumnado que estudia en la Facultad de Formación del Profesorado de La Universidad de Las Palmas de G.C., de la diplomatura de infantil y primaria; de los grados de maestro de educación infantil y primaria, del grado de Educación social, y futuro profesorado de secundaria (geografía e historia, educación física y lengua extranjera) y el profesorado en activo de las tres etapas educativas de enseñanza obligatoria (infantil, primaria y secundaria) de los municipios de Las Palmas y de Telde, de centros tanto públicos, privados y concertados.

5.1. PROBLEMA

La práctica de la educación para la sexualidad y la promoción de la salud sexual, implica la adopción de un enfoque holístico aplicado al estudio de necesidades, planificación, implementación y evaluación de programas diseñados para llegar en forma eficiente a los distintos grupos poblacionales para asegurar una educación de la salud afectivo-sexual de calidad.

Consecuentemente con lo planteado en el capítulo anterior, el problema es la ausencia de información sobre el pensamiento del profesorado con respecto a la sexualidad y a la educación afectivo-sexual, sobre los contenidos que le parecen adecuados impartir, sobre los estilos educativos que adoptan ante las conductas observadas en el alumnado, así como la autocompetencia y responsabilidad que tiene con la Educación Afectivo-Sexual.

5.2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

1. *Diseñar y validar diferentes escalas* que nos permitan evaluar la manera en que se aborda la Educación Afectivo-Sexual en los centros educativos; las conductas afectivas y sexuales que observan de su alumnado; los contenidos de Educación Afectivo-Sexual que consideran importantes tratar; los estilos docentes y las emociones despertadas ante situaciones afectivas y sexuales concretas que se pueden dar en un aula o centro; las teorías implícitas que poseen sobre la sexualidad y sobre la Educación Afectivo-Sexual; la Educación Afectiva y Sexual recibida por parte de sus padres, sus profesores, su grupo de iguales y los medios de comunicación social como factores de información y referencia conductual; la autocompetencia y responsabilidad profesional con respecto esta materia.

- 1.1. Detectar la incidencia de conductas afectivas y sexuales del alumnado de las tres etapas educativas: infantil, primaria y secundaria.
- 1.2. Comprobar la frecuencia de los estilos docentes adoptados ante éstas conductas afectivo-sexuales.
- 1.3. Conocer la intensidad emocional y el tipo de emociones que les despiertan dichas conductas afectivas y sexuales de su alumnado.
- 1.4. Identificar las teorías implícitas que tienen con respecto a la sexualidad y a la Educación Afectivo-Sexual.
- 1.5. Descubrir cuál ha sido la Educación Afectivo-Sexual recibida de sus padres, profesores, grupo de iguales y del entorno social próximo, y en qué medida pueda correlacionar con otras variables o factores estudiados.
- 1.6. Identificar el nivel de autocompetencia y responsabilidad profesional que poseen para tratar estos temas en clase.

2. *Conocer los factores y las variables* que inciden en los estilos docentes del profesorado ante la Educación Afectivo-Sexual de su alumnado.

3. *Proponer un programa de Educación Afectivo-Sexual para la formación del profesorado* que los dote de la competencia necesaria para dar una respuesta educativa adecuada a los aspectos afectivos y sexuales de su futuro alumnado, a través de una mejora en su formación.

5.3. MÉTODO

La metodología que se pretenderá utilizar para el alcance de los objetivos planteados en el diseño de esta investigación, se trata de una *metodología cuantitativa*, ya que esta permitirá, a través de la recogida de datos, cuantificar la influencia de las distintas variables en el objeto de nuestro estudio (Rubio y Varas, 2004).

5.3.1. PARTICIPANTES

Como señala Pérez (1998: 274-275) “no nos sirve el enfoque técnico, pues al pretender convertir el conocimiento en reglas técnicas de intervención ignora por una parte el carácter tentativo, parcial y provisional de todo conocimiento en ciencias sociales y en educación en particular, y por otra desconsidera la naturaleza descontextualizada de toda intervención, así como la diversificación de situaciones y personas que configuran las redes singulares de intercambio académico”. “Los procesos de enseñanza-aprendizaje no pueden entenderse como procesos físicos o mecánicos, puesto que los individuos que intercambian representaciones simbólicas crean actitudes, ideas y conductas en el propio intercambio, imprevisibles a priori e irregulares por medio de diseños y normas técnicas generales y previas.” (Barragán, 2005, 41-43).

La muestra total del estudio está compuesta por 993 sujetos, de los cuales 557 lo forma el alumnado de La Universidad de Las Palmas de Gran Canaria y 436 profesorado de 40 centros escolares de dos municipios, Las Palmas y Telde, en la tabla

3 se puede apreciar un resumen de la distribución de los mismos según la titulación y la etapa educativa donde imparte docencia.

Tabla 3

Distribución de los Participantes según la Titulación que Estudia y la Etapa Educativa donde Imparte Docencia.

Etapa educativa	Participantes		Total
	Alumnado Universitario	Profesorado	
Educación Infantil	150	136	286
Educación Primaria	229	137	366
Educación Secundaria	178	163	341
Total	557	436	993

El grupo de profesorado pertenece a centros de las localidades de Las Palmas de G.C. y Telde, cuya media de edad es de 44 años. El 75% de este son mujeres, dado que es una carrera y una profesión eminentemente femenina. Por otra parte, la mayoría informa que su orientación sexual es heterosexual – el 92.4%. En lo referente a la tipología familiar, el tipo de familia más común entre los participantes es la Heteroparental (72.7%), además, presentan una media de 4 hermanos y/o 2 hijos. Por otra parte, el nivel de estudios del padre y de la madre predominante es el de Estudios Primarios (24.3% y 30% respectivamente). En cuanto al nivel económico, el 75% de los participantes informa tener un nivel económico medio, y el 79% únicamente trabaja.

Según la docencia impartida por etapas se distribuye de la siguiente manera: la distribución por etapas en las que impartían clase es homogénea -37.4% de Educación Secundaria Obligatoria, 31.4% de Educación Primaria y 30.3% de Educación Infantil. Se trata sobre todo de profesorado que trabajan en el área de Ciencias Sociales, Humanidades y Artes 26.8%, seguidos de los que lo hacen en todas las asignaturas 21.1%. Cabe destacar que la media de experiencia como docentes en éste grupo es de 17 años. Las titulaciones del profesorado de la muestra son diversas. El 15.1% de los encuestados pertenecen a la antigua titulación de Maestro de Infantil, seguida por la Diplomatura en Educación Infantil, 11%, y los Maestros de Educación Secundaria Obligatoria, 8.3%. Destacar, además, a los Licenciados en Filología Inglesa o Hispánica,

7.8%. El 53.7%, de la muestra del profesorado pertenece a Centros Públicos y 18.8% a Centros Privados Religiosos; ubicados el 73.6% en zona urbana.

En lo que se refiere a la Educación Afectivo-sexual recibida, el 58,9% afirma no haberla recibido. El 36.7% restante, afirman haber tenido contacto con la misma, en su mayoría, a través de cursos específicos ofrecidos por los CEP u otros organismos o colectivos (14.9%) o dentro de su formación universitaria en una asignatura de la carrera o en cursos para la habilitación docente (14%). Resulta significativo que el 28.9% de profesores con formación en EAS es mayor que el del alumnado en formación debido a que este solo tiene la opción de elegirlo en la carrera, mientras que al profesorado le avala años de experiencia que le ha servido para darse cuenta de la necesidad de formarse en estos aspectos a través de cursos que solicitan a la Consejería de Educación y que ésta les brinda, para dar respuesta a esta necesidad.

Por su parte, en el grupo de alumnado la edad media es de 21 años, siendo la edad mínima 18 y la máxima 48. En lo que respecta al sexo, el 69% de la muestra son mujeres. Esta falta de homogeneidad en el sexo se debe a que esta titulación aún es mayoritariamente elegida por las mujeres. En la facultad del profesorado, según los datos obtenidos de la matrícula 2011-2012 (donde se cumplimentaron los cuestionarios) el 79.6% del alumnado matriculado son mujeres. Así mismo, en cuanto a la orientación sexual la mayoría se declara heterosexual – el 89.9% alumnado. En cuanto al análisis de la situación familiar, el tipo de familia más común entre los participantes es la Heteroparental, 75.8%. Además el alumnado presenta una media de 2 hermanos y/o 2 hijos. Por otra parte, el nivel de estudios del padre y la madre predominante es de Graduado Escolar (25% y 28% respectivamente). El 67% de las familias, tienen un nivel económico medio y el 73.9% del alumnado sólo estudia.

De los 557 estudiantes universitarios que cumplimentaron el cuestionario, el 42% se encontraban en el 1º curso en el momento en que se recabó la muestra, seguido de 40% que pertenecían al 3º curso. Así mismo, el 41.1% pertenecen a especialidades de Magisterio que están formándose para impartir clases en el nivel de Educación Primaria. Éste grupo cuenta, además, con una media de 2 años de Practicum realizados. Por otra parte, el 69.1% del total del alumnado que estudió en un Centro Público, además el 69.3% estudiaron en Centros del núcleo urbano, datos que son

significativos. En cuanto a la formación en el área de Educación Afectivo-sexual, el 72.5% del alumnado afirma no haber recibido formación. Aquellos que sí la recibieron, el 26.2% restante, en su mayoría la ha adquirido dentro de la formación universitaria en una asignatura de la carrera, en el Instituto (5.2%) o a través de cursos específicos ofrecidos por los CEP u otros organismos o colectivos (4.3%).

Tabla 4:

Características Socio-Demográficas de los/as Participantes de la Investigación.

Variables Sociodemográficas		Alumnado % ; M (Dt)	Profesorado % ; M (Dt)
Sexo	Varón	26,8	20,4
	Mujer	69,8	75
Edad		21 (3,76)	44 (9)
Orientación sexual	Heterosexual	89,9	92,4
Tipología familiar	Heteroparental	75,8	72,7
Número de hermanos		2 (1)	4 (1,81)
Número de hijos		2 (0,63)	2 (0,85)
Situación laboral	Sólo estudio	79	0,5
	Sólo trabajo	0,2	73,9
Nivel socio-económico	Medio	67	75
Nivel de estudios padre	Estudios Primarios	17,1	24,3
	Graduado escolar	25,5	8,3
Nivel de estudios madre	Estudios Primarios	14,4	30
	Graduado escolar	28	14,7

5.3.2. ELABORACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS

Para llevar a cabo el presente estudio se elaboró un cuestionario con seis escalas tipo Likert, que recogía en primer lugar una serie de *variables sociodemográficas* para recabar datos personales sobre la muestra de estudio, tales como: el sexo, la edad, la orientación sexual, el nº de hermanos, el nº de hijos, el municipio donde vive, el tipo de familia o estructura familiar que tenía actualmente, la situación laboral, el nivel socioeconómico, el nivel de estudios del padre y el de la madre, el centro en el que trabaja, el curso en el que imparte docencia, la asignatura que imparte, la titulación que posee, los años de experiencia docente, el tipo de centro donde estudió y su zona, así como si había recibido formación en EAS y dónde la había

recibido. En el caso de que fuera estudiante universitario se le realizan las mismas preguntas adaptadas a su situación de estudiante universitario, la facultad en la que estudia, el curso, la titulación, y los años de Practicum. En esta primera parte del cuestionario se añadieron tres preguntas más que recogían la opinión de todos ellos sobre: quién o quiénes creían que debían asumir la responsabilidad de impartir esta materia, la forma más frecuente en la que se solía abordar la EAS en los centros donde había trabajado o realizado las prácticas, y los contenidos que sobre sexualidad consideraba en orden de importancia, que debían incluirse en la etapa educativa donde impartía docencia, (o donde supuestamente impartiría docencia, en infantil, en primaria o secundaria según la titulación que cursara).

La elaboración de las escalas supuso un proceso largo y costoso, que consistió en cuatro fases diferentes que se describen a continuación:

1. *Búsqueda de información y cuestionarios validados*

Para la realización de este estudio o investigación comenzamos realizando una búsqueda de cuestionarios sobre sexualidad y EAS validados, que recogieran aspectos de la educación sexual que nos interesara tener como herramienta. La búsqueda de éstos no fue muy fructífera, ya que no recogían aquellos aspectos que necesitábamos analizar. Muchos de estos estudios, y escalas se centraban en preguntas relativas a sus prácticas o conductas sexuales, al uso o no de anticonceptivos, la edad de inicio de su primera relación sexual, las fuentes de información sexual utilizadas, la frecuencia de sus relaciones sexuales, el tipo de relaciones sexuales, etc. De ahí que decidiéramos finalmente la elaboración propia y original de nuestras escalas de estudio para recoger de la muestra aquello que queríamos investigar.

2. *Elaboración provisional de los instrumentos*

Comenzamos en abril de 2011 a diseñar los ítems partiendo de la existencia de instrumentos previamente utilizados en nuestros estudios.

- En primer lugar de nuestra suficiencia investigadora: *Educación afectivo-sexual en la formación inicial del profesorado: personalidad, valores, actitudes y satisfacción personal*, que consistió en averiguar en qué medida la práctica

educativa en Educación Afectivo-Sexual podía correlacionar con los conocimientos, las actitudes, los valores, la satisfacción personal y la personalidad del Alumnado del Centro Superior de Formación del Profesorado de la ULPGC, (López, 1998).

- En segundo lugar de nuestro Proyecto docente: *Educación afectivo-sexual para la formación inicial del profesorado del Centro de Formación del Profesorado de la ULPGC*, en donde propusimos el proyecto docente de la asignatura, tras un análisis cualitativo de la muestra recogida desde los inicios, cursos 92-93 hasta el curso 98-99, de un total aproximado de 700 estudiantes que habían cursado la asignatura, quedando reflejado los resultados, las conclusiones y las propuestas de mejora en el programa, (López, 1999).
- Y en tercer lugar del trabajo realizado para la obtención del Diploma de Estudios Avanzados: *Convergencia europea y Competencias de la titulación de maestro de educación infantil en educación afectiva y sexual*. Departamento de Educación de la Facultad de Formación del Profesorado de la ULPGC. Estudio que consistió en un *análisis documental*, que realizamos del libro Blanco y de la Ficha técnica de Maestro de educación infantil, de cara a la Convergencia Europea del sistema universitario español. Dicho estudio consistió en averiguar en qué medida el perfil del Maestro de educación infantil, reconocía y recogía competencias generales o específicas asociadas al desarrollo de capacidades afectivo-sexuales del profesorado, (López, 2006).

En un primer momento nos dispusimos a formular un listado de ítems cuya pertinencia parecía indudable. El número de ítems fue extenso. Se fueron ordenando, clasificando y estructurando en distintas escalas según los factores que deseábamos estudiar. Posteriormente tras la revisión con la comisión de expertos decidimos optar por la utilización de la escala Likert incluyendo puntuaciones del 1 al 5 nada de acuerdo (1), algo de acuerdo (2), poco de acuerdo (3), bastante de acuerdo (4), totalmente de acuerdo (5) para dos de las escalas diseñadas, teorías implícitas sobre sexualidad y teorías implícitas sobre Educación Afectivo-Sexual. Adicionalmente decidimos emplear escalas que incluían otros criterios: nada importante (1), poco

importante (2), importante (3), poco importante (4) y muy importante (5) para la escala de contenidos de educación afectivo-sexual ; y el criterio de frecuencia, nunca (1), casi nunca (2), a veces (3), casi siempre (4) y siempre (5) para las escalas de Educación afectivo-sexual recibida, para la escala de autocompetencia y responsabilidad profesional y para la escala de estilos docentes ante las conductas afectivas y sexuales del alumnado; en otras escalas simplemente había que señalar una sola respuesta de las presentadas, como la referida a los datos sociodemográficos, a la información sobre la labor del docente en Educación Afectivo-Sexual y a la relativa al tipo de sentimiento e intensidad emocional despertada en las situaciones presentadas en la escala de estilos educativos. La elección del criterio dependía según fuese lo que queríamos recoger con cada escala.

3. *Comisión de expertos*

Con el fin de mejorar las escalas y encuadrarlas en la realidad de los centros, se creó una *comisión de profesionales de la educación*, que respondieron al cuestionario piloto. Se pretendía medir el tiempo total que tardaban en cumplimentarlo, pedir opinión sobre la comprensión en la redacción de sus ítems, y recoger sugerencias sobre el orden de presentación de las escalas, según la dificultad y el tiempo que exigía cada una. Dicha comisión estuvo compuesta por 12 mujeres y dos hombres, con los siguientes perfiles: tres Profesoras de infantil de colegios públicos; tres Profesoras de primaria de colegios públicos. Una de ellas profesora de PTA; tres Profesores de secundaria, dos hombres y una mujer procedentes de un instituto público, otro privado y otro concertado religioso; una orientadora que trabaja en colegios públicos y concertados; una psicóloga y madre de tres hijos (pubertad-adolescencia); una profesora miembro del CEP II de Las Palmas; una psicóloga y otra enfermera, pertenecientes al programa de *buenos tratos* del grupo Red-sexualidad de Las Palmas de Gran Canaria. Posteriormente se recogieron algunas de sus sugerencias como por ejemplo la reducción del número de ítems y las mejoras en la redacción para facilitar su comprensión.

4. Prueba piloto y elaboración definitiva de los instrumentos

Todas estas sugerencias fueron recogidas y se elaboró un nuevo modelo de cuestionario para atender a las mismas. En éste, se redujo de 12 a 6 situaciones o casos prácticos presentados en la escala de situaciones de aula, situando además esta escala al principio del cuestionario por considerar que era la más interesante y motivadora de contestar. Además se eliminaron y reformularon algunos ítems y se escogió la fórmula de respuestas de 1 a 5 por entender que abarcaba las respuestas adecuadas.

Se realizó una prueba piloto con un número suficiente de cuestionarios, aplicada a 90 participantes de educación infantil, primaria y educación social, y con características similares a las que –posteriormente- tendría la muestra definitiva. Comprobamos el tiempo empleado en su aplicación, problemas de comprensión de los instrumentos, el cansancio producido que nos pudiera dar la primera validación de las herramientas diseñadas. Una vez elaborado el cuestionario final, se calculó el tamaño de la muestra.

Finalmente elaboramos un cuestionario conformado por diferentes instrumentos que explicamos a continuación:

1. *Escala información general “Datos sociodemográficos, opiniones sobre profesionales, experiencia y contenidos sobre educación afectivo-sexual.”*
Este instrumento contiene tres apartados. Uno para los datos sociodemográficos que contiene un total de 22 ítems, otro apartado que contiene dos ítems más para conocer la opinión sobre quién debía asumir la responsabilidad de tratar la educación afectivo-sexual, y el otro sobre su experiencia al respecto de cómo se había tratado dicha EAS. Los ítems ofrecen diferentes alternativas de las que se puede elegir solamente una. Y el último apartado para que señalaran los contenidos que consideraban importantes de abordar con el alumnado de la etapa educativa en donde impartía o impartiría docencia, (para la etapa de infantil 18 ítems, para la de primaria 18 y para la de secundaria 22), donde se debía señalar el nivel de

importancia de cada uno de ellos, desde nada importante 1 a indispensable 5 (Ver Anexo II. Instrumento I).

2. Escala *Estilos Docentes en EAS ante situaciones en el aula*: contiene tres apartados. Uno sobre las *conductas afectivo-sexuales observadas en el aula* dividida en las tres etapas educativas, para infantil (29 ítems), primaria (32 ítems) y secundaria (36 ítems) para señalar la frecuencia observada (desde nunca 1 a siempre 5). Otro apartado sobre *Estilos docentes* ante seis situaciones de aula presentadas, con cuatro ítems para cada etapa educativa donde deberán señalar la frecuencia en la respuesta dada (desde nunca X a siempre X) y el tercer apartado sobre el *tipo de sentimiento y la intensidad despertada* en cada una de las situaciones presentadas señalando una sola respuesta (Ver Anexo II. Instrumento II).
3. Escala *Teorías implícitas sobre la Sexualidad*: este instrumento recoge con un total de 27 ítems las ideas que tienen sobre la sexualidad, incluye las puntuaciones del 1 al 5 desde nada a totalmente de acuerdo. (Ver Anexo II. Instrumento III).
4. Escala *Teorías implícitas sobre la Educación Afectivo-sexual*: este instrumento recoge con un total de 33 ítems para conocer las ideas que tienen sobre la educación afectivo-sexual, incluye puntuaciones del 1 al 5 desde nada a totalmente de acuerdo. (Ver Anexo II. Instrumento IV).
5. Escala *Educación afectiva y sexual recibida*: por parte de sus padres, de sus profesores, de sus amigos o grupo de iguales, y de su entorno próximo. Se presenta con un total de 29 ítems en donde deberán señalar la frecuencia en la respuesta dada (desde nunca 1 a siempre 5). (Ver Anexo II. Instrumento V).
6. Escala *Autocompetencia y responsabilidad profesional*: para averiguar cuál era el nivel de autocompetencia que poseía el profesorado y futuro profesorado con respecto a su propia formación, implicación y responsabilidad para atender o dar respuesta a los asuntos afectivos y sexuales de su alumnado. Se presenta con un total de 24 ítems y tendrán

que señalar la frecuencia en la respuesta dada (desde nunca 1 a siempre 5). (Ver Anexo II. Instrumento VI).

5.3.3. PROCEDIMIENTO

Para conocer el número total de profesorado de los colegios, tanto públicos como privados o concertados, de los municipios escogidos para el estudio, así como del alumnado de la Facultad de Formación del Profesorado y de otras Facultades que pudieran formar al profesorado de secundaria, recurrimos a las fuentes de información disponibles que han sido la dirección de los CEPs de la isla de G.C. y se procedió a solicitar telefónicamente la información comprobando que carecían de una información actualizada, dificultad que solventamos recurriendo directamente a la dirección de cada uno de los centros educativos. (Ver anexo I *Relación de Profesorado de las zonas investigadas*).

Para conseguir la información sobre el número de alumnado de la Facultad de Formación del Profesorado, realizamos las consultas pertinentes obteniendo la *base de datos* realizada por el servicio de informática de nuestra Universidad, dicha información nos fue facilitada por el Decanato, en donde aparecía reflejado el nº total de alumnado matriculado para el curso académico 2011-2012 (Ver anexo I *Relación del alumnado matriculado por titulación y sexo en la Facultad de Formación del Profesorado*).

Contacto con la Administración educativa y con los centros escolares

Comenzamos en septiembre y octubre de 2011 contactando con las directoras de los CEP de la isla de Gran Canaria, la directora del CEP I Las Palmas, Eva Navarro, la directora del CEP II, M^a Carmen Ruano, y la subdirectora del CEP de Telde, Concepción Bueno, que nos facilitaron el listado de centros a su cargo, con la información necesaria para poder ponernos en contacto con cada uno de ellos, email, teléfonos, direcciones, para pedir su colaboración. Primero enviamos masivamente vía email una carta donde se adjuntaba la petición de colaboración para nuestra investigación, en

donde incluíamos el motivo y objetivo de nuestra investigación (Ver Anexo I Carta enviada a los centros).

Posteriormente contactamos telefónicamente, con aquellos colegios e institutos que habían respondido a nuestro email, presentándonos al equipo directivo y en algunos casos a la orientadora del centro. Una vez confirmada su colaboración, conveníamos la fecha y el lugar para que su profesorado pudiera cumplimentar los cuestionarios. Ofrecíamos la opción de aprovechar la convocatoria de la reunión para la exclusiva, al principio o final de la misma, para acudir a explicarlo y cumplimentarlo o la posibilidad de dejarlos en el centro para posteriormente recogerlos en una fecha acordada. No obstante insistíamos en la conveniencia de estar presentes para aclarar dudas, y sobre todo, para poder recogerlo al final de la reunión o convocatoria.

Con respecto a la muestra del alumnado universitario, contactamos en primer lugar con el profesorado de la Facultad y del Departamento de Educación, y de otras Facultades, y departamentos de la ULPGC, para acordar el día y la hora para pasar a que el alumnado voluntariamente cumplimentara los cuestionarios. Al mismo tiempo mantuvimos contactos con orientadores, inspectores, profesores, o jefes de estudio que fueran compañeros y compañeras nuestros que nos podían facilitar el contacto con profesorado dispuesto a colaborar.

Aplicación definitiva de los cuestionarios

Para la aplicación definitiva de los cuestionarios a la muestra de 993 participantes, se necesitaron 5 meses desde su inicio, en enero de 2012, hasta su finalización, en mayo de ese mismo año.

Se concertaron las fechas definitivas con cada uno de los colectivos reuniéndonos en lugares idóneos en los que no se produjeran interferencias que impidieran la concentración. Siempre se les explicó la relevancia de su colaboración con nuestra investigación, rogándoles sinceridad en las respuestas y la cumplimentación de todas las preguntas. Por término medio emplearon 45 minutos en la cumplimentación del cuestionario.

(Ver Anexo I cuadro *Relación de Centros Educativos y Facultades que Participaron en la Investigación*).

5.3.4. FIABILIDAD Y VALIDEZ DE LOS INSTRUMENTOS

El análisis de los datos recogidos para la investigación fue un proceso realizado en diferentes etapas. En primer lugar se determinó la estructura factorial de las escalas y se calculó la consistencia interna de las mismas. Posteriormente se determinó la validez concurrente de cada escala en función de las diferentes variables sociodemográficas recogidas en el cuestionario. Además, se realizó un análisis del Chi-cuadrado para determinar las diferencias en los tipos de emociones que pueden despertar las situaciones relacionadas con la EAS en el profesorado. Finalmente se realizó un análisis de Correlaciones para determinar cómo estaba influyendo los estilos docentes en las demás variables y un análisis de Regresión para predecir los factores que influyen en la configuración de los diferentes estilos docentes en un profesor o profesora. Hay que señalar que en los análisis de los estilos docentes, así como el de las correlaciones y las regresiones, hemos decidido excluir la muestra de alumnado universitario, al comprender que los resultados que podríamos obtener no se podrían basar en la experiencia de ellos como profesorado.

5.3.4.1. Análisis descriptivos

Se realizaron análisis descriptivos en primer lugar para conocer el perfil de la muestra recabada y para conocer los datos de las respuestas a las preguntas sobre el estado de la EAS. En el caso del perfil de la muestra, se utilizaron análisis de frecuencia, medias y desviaciones típicas con los datos sociodemográficos.

Finalmente, para conocer la opinión del profesorado sobre el estado de la EAS en el Centro en el que trabajan (o en el caso del estudiante universitario donde había realizado el practicum) se llevó a cabo el análisis de frecuencias de dos preguntas. La primera hacía referencia a quién debía asumir la responsabilidad de impartir la Educación Afectivo-sexual en los centros y, la siguiente pregunta, tenía que ver con

cuál es la forma más frecuente de trabajar la Educación Afectivo-sexual. El análisis de frecuencias nos da el porcentaje de profesorado y de estudiante universitario que responde a cada una de las opciones planteadas para ambas preguntas.

5.3.4.2. Estructura factorial y cálculo de fiabilidad de las Escalas

Para determinar la estructura factorial de la escala utilizamos la técnica multivariada, modelo de ecuaciones estructurales exploratorio (MESE), desarrollado por Asparouhov y Muthen (2009). La ventaja principal de esta técnica es combinar el análisis factorial exploratorio (AFE) con el análisis factorial confirmatorio (AFC), además no requiere que el peso factorial de los ítems en los demás factores sea cero, por lo que el cálculo de los índices de ajuste y de las correlaciones entre variables latentes son más precisos (Asparouhov y Muthen, 2009; Marsh et al., 2009).

Respecto al método de rotación utilizado, aunque Marsh et al., (2009) señalan que es una cuestión todavía abierta, decidimos utilizar una rotación geomin ya que Asparouhov y Muthen (2009) observaron que ésta se comporta adecuadamente cuando se conoce poco de la estructura factorial a estudiar. Más específicamente, utilizamos el geomin oblícuo ya que la elección de métodos de rotación oblícuo se suele recomendar especialmente en Ciencias Sociales, porque ofrecen una interpretación más realista de la relación entre los factores (Brown, 2006; Schmitt 2011). El criterio para decidir entre un método de rotación u otro no recae, más bien, en las expectativas del investigador sobre la relación entre los factores y el grado en que se desea permitir mayores cargas factoriales cruzadas. En tanto el instrumento de medida sea más novedoso y esté basado en un modelo teórico menos asentado, se debería optar por métodos de rotación que permitieran mayores cargas factoriales cruzadas. En cuanto al método de estimación utilizado, al ser la escala tipo Likert, las variables observables son categóricas ordinales (Flora y Curran, 2004) y, por lo tanto, para estimar el valor de los parámetros y los índices de ajuste es más preciso utilizar un método de estimación que no requiere normalidad multivariada (Schmitt, 2011). Por ello, utilizamos el método de mínimos cuadrados ponderados ajustado por la media y la varianza (WLSMW, por sus siglas en inglés weighted least squares mean and variance adjusted). Para corregir esto, los parámetros fueron estimados maximizando

una función logarítmica ponderada y los errores típicos utilizando un estimador tipo sandwich (Muthén y Muthén, 2011). Para analizar el ajuste del modelo al patrón de los datos utilizamos la prueba de χ^2 , la ratio $\chi^2/g.l.$ (CMIN), el índice de Tucker-Lewis (TLI), el índice de ajuste comparativo (CFI) y el residuo ponderado cuadrático medio (WRMR).

Para decidir el número de factores seguimos varios criterios, en primer lugar el sentido teórico de los mismos, en segundo lugar, como indicador de discriminación de los factores se prestó atención al número de factores con al menos tres ítems significativos en el factor esperado y que fueran significativos (NC = 95%) únicamente en uno o dos factores y, por último, se atendió a los índices de ajuste, teniendo en cuenta que seguir este criterio puede llevar a aceptar más factores de los necesarios (Hayashi, Bentler y Yuan, 2007). Una vez determinado el número de factores, se descartaron los ítems con pesos inferiores a .30 y aquellos cuya diferencia de pesos entre dos factores era menor a .15.

A continuación se analizaron las evidencias de fiabilidad, para ello utilizamos el alfa ordinal en lugar del habitual alfa de Cronbach, ya que éste último requiere que el peso factorial sea igual para todos los ítems (Yang y Green, 2010) y que los datos sean continuos (Elosua y Zumbo, 2008). Los valores perdidos se estimaron utilizando el método WLSMV (Asparouhov y Muthén, 2009). Para realizar los estadísticos descriptivos se utilizó el software R (R Core Development Team, 2011); para el MESE, el Mplus 6.11 (Muthén y Muthén, 1998-2011) y, por último, para estimar el alfa ordinal se utilizó el Microsoft Excel.

Normalmente se considera que CMIN/DF con valores inferiores a 2 indican un buen ajuste (Tabachnick y Fidell, 2007). El índice CFI, TLI varía entre 0 y 1, con 0 indicando ausencia de ajuste y 1 ajuste óptimo. Valores de 0.95 o superiores son considerados excelentes, y valores superiores a 0.90 sugieren un ajuste aceptable del modelo a los datos. El índice RMSEA es considerado óptimo cuando sus valores son de .05 o inferiores y aceptables en el rango .08-.05 (Hu y Bentler, 1999; Byrne, 2010).

En este cuadro se pueden observar cada uno de los factores correspondientes a las diferentes escalas, que podrán verse detallados en los resultados.

Tabla 5.*Relación de Escalas y Factores de la Investigación.*

Relación de escalas y factores	
Escala	Factores
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Escala de Contenidos afectivo-sexuales que deben impartirse en el aula de Educación Infantil 	F1: Contenidos afectivo-sexuales sobre sexualidad y diversidad sexual F2: Contenidos afectivo-sexuales biológicos, de género y sociales
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Escala de Contenidos afectivo-sexuales que deben impartirse en el aula de Educación Primaria 	F1: Contenidos afectivo-sexuales sobre sexualidad y diversidad sexual F2: Contenidos afectivo-sexuales biológicos, de género y sociales
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Escala de Contenidos afectivo-sexuales que deben impartirse en el aula de Educación Secundaria 	F1: Contenidos afectivo-sexuales biológicos y reproductivos F2: Contenidos afectivos-sexuales sobre sexualidad y diversidad sexual F3: Contenidos afectivo-sexuales sobre conductas sexuales de riesgo
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Escala Conductas afectivo-sexuales observadas en el aula de Educación Infantil 	F1: Conductas de rechazo, acoso y complejos corporales F2: Conductas exploratorias y afectivo-sexuales
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Escala Conductas afectivo-sexuales observadas en el aula de Primaria 	F1: Conductas afectivas y sexuales F2: Conductas agresivas, de aislamiento, acoso o tristeza F3: Conductas sexuales desajustadas F4: Conductas de inestabilidad emocional
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Escala Conductas afectivo-sexuales observadas en el aula de Secundaria 	F1: Conductas por ansiedad, complejos o inseguridad F2: Conductas agresivas, discriminatorias, sexistas u homófobas F3: Conductas afectivas y sexuales entre ellos F4: Conductas sexuales desajustadas y conductas de riesgo
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Escala de Estilo docentes en el aula de Infantil 	F1: Estilo sobreprotector F2: Estilo asertivo-inductivo F3: Estilo restrictivo-punitivo
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Escala de Estilo docentes en el aula de Primaria 	F1: Estilo punitivo-negligente F2: Estilo asertivo-inductivo F3: Estilo sobreprotector
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Escala de Estilo docentes en el aula de Secundaria 	F1: Estilo asertivo-inductivo F2: Estilo punitivo-negligente F3: Estilo evasivo
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Escala de Teorías implícitas sobre Sexualidad 	F1: Concepto integral y liberal F2: Concepto tradicional y heterosexualista F3: Concepto coital, biológico y reproductivo
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Escala de Teorías implícitas sobre Educación Afectivo-sexual 	F1: Beneficiosa para el aprendizaje F2: Desarrolladora de valores F3: Formadora de capacidades y prevención de problemas F4: Información y conocimiento en EAS

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Escala de Educación Afectivo-sexual recibida 	<p>F1: Profesorado y entorno como fuente de información y apoyo F2: Padre y madre generadores de un clima de confianza y cercanía F3: Grupo de iguales: fuente de información y referencia conductual F4: Medios de comunicación social: fuente de información sexual</p>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Escala de Autocompetencia y Responsabilidad Profesional 	<p>F1: Competencia para hablar y responder F2: Predisposición para formarse en EAS F3: Actitud de afrontamiento responsable ante situaciones de EAS</p>

5.3.4.3. Validez concurrente

Para determinar la validez concurrente de las escalas se llevó a cabo análisis de medias con cada uno de los factores obtenidos en las diferentes escalas y una serie de variables criterio. Las variables criterio utilizadas fueron las sociodemográficas (el sexo, la edad, la orientación sexual, el nº de hermanos, el nº de hijos, el municipio donde vive, el tipo de familia o estructura familiar actual, la situación laboral, el nivel socioeconómico, el nivel de estudios del padre y el de la madre) y las variables propias de cada grupo, profesorado o alumnado, que eran diferentes. Las del profesorado tenían que ver con su situación laboral y experiencia en la formación en EAS; y las del alumnado con su educación universitaria, incluyendo también la formación recibida en EAS.

Para esto, se realizaron diferencias de medias para muestras independientes y ANOVAs. En ambos casos aceptamos que existen diferencias significativas entre las medias de las variables analizadas cuando el *p-valor* es menor igual que .05.

5.3.4.4. Análisis de Chi-cuadrado

Queríamos analizar si la etapa educativa en la que el profesorado imparte docencia, es decir, si dar clases a nivel de Educación Infantil, Educación Primaria o Educación Secundaria es un factor determinante para presentar un tipo de emoción u otra en las diferentes situaciones que se les han planteado. Para esto hemos realizado análisis de Chi-cuadrado, que nos permitirán establecer si existen diferencias significativas entre el profesorado de las diferentes etapas. Se considera que éstas

diferencias son significativas cuando el valor de la probabilidad (p) es menor igual que .05.

5.3.4.5. Análisis de Correlaciones de Pearson

Nos interesa analizar si existe o no algún tipo de relación entre los estilos docentes del profesorado de todas las etapas educativas y los demás factores que miden las diferentes escalas, es decir, determinar si los cambios en los estilos docentes influyen en los cambios de los demás factores de las escalas, así como en la intensidad emocional percibida en las diferentes situaciones planteadas y el tipo de contenidos que el profesorado cree que son necesarios para impartir EAS. En caso de que suceda, diremos que las variables están correlacionadas o que hay correlación entre ellas. Para esto hemos utilizado el coeficiente de correlación lineal de Pearson r , cuyo valor oscila entre -1 y $+1$. Se dice que existe una *correlación positiva* cuando a medida que aumenta la variable de referencia lo hace también la variable con la que se está estableciendo la correlación, obteniendo un resultado positivo ($r_{xy}>0$). Así pues, cuando a medida que aumenta la variable de referencia disminuye la variable con la que se establece la correlación se trata de una *correlación negativa* ($r_{xy}<0$). Si el resultado es 0 decimos que la correlación es *nula*.

5.3.4.6. Análisis de Regresión Múltiple

Para saber qué factores son los que influyen en los estilos docentes que presenta el profesorado se llevaron a cabo una serie de regresiones múltiples a través del método paso a paso (stepwise), tomando como variables predictoras en el primer paso las ideas previas de la sexualidad y de la Educación Afectivo-sexual (el concepto integral y liberal de la sexualidad, el concepto tradicional y heterosexista de la sexualidad, el concepto coital y reproductivo de la sexualidad, la idea de los beneficios de la EAS para el aprendizaje, la idea de la importancia del desarrollo de valores a través de las EAS, la idea de la importancia de las EAS en la formación de capacidades y prevención de problemas y la idea de la importancia de la información y conocimiento en EAS); en el segundo paso la Educación Afectivo-sexual recibida (el profesorado y

entorno como fuente de información y apoyo, los padres generadores de un clima de confianza y cercanía, el grupo de iguales como fuente de información y referencia conductual y los medios de comunicación social como fuente de información sexual); en el tercer y, último paso, se introducen los relacionados con la autocompetencia y responsabilidad del profesorado (la competencia para hablar y responder sobre temas relacionados con las EAS, la predisposición para formarse en EAS, la actitud de afrontamiento responsable ante situaciones de EAS).

Para garantizar que no se violaran los supuestos básicos de la regresión sobre colinealidad, se analizaron los índices de condición. Se consideró que un índice de condición menor que 20 estaba asociado con una colinealidad leve o moderada, mientras que los índices entre 20 y 30 señalaban una colinealidad elevada. Una vez determinados los índices de condición, para conocer qué variables presentaban multicolinealidad, se analizó la proporción de la varianza de los estimadores de los coeficientes de regresión de los componentes con un índice de alto. Se eliminaron las variables con proporciones de la varianza mayores que .5 en más de dos variables.

A continuación podemos observar todos los análisis realizados en la siguiente tabla.

Tabla 6:

Resumen de los Análisis de Datos Realizados.

Análisis de datos	
Análisis descriptivos del perfil de la muestra y el estado de la Educación Afectivo-Sexual	– Frecuencias, medias y desviaciones típicas
Estructura Factorial	– Ecuaciones estructurales exploratorio (MESE)
Fiabilidad	– Índice de fiabilidad ordinal
Validez concurrente	– Diferencias de medias y ANOVAs
Modelo sobre estilos docentes ante las conductas afectivas y sexuales de su alumnado	– Índice de Correlación de Pearson – Análisis de Regresión Múltiple

CAPÍTULO VI



RESULTADOS

- 6.1. La EAS en los Centros Educativos.
- 6.2. Escala de Contenidos Afectivo-sexuales que deben Impartirse en el Aula.
- 6.3. Escala Conductas Afectivo-sexuales Observadas en el Aula.
- 6.4. Escala de Teorías Implícitas sobre Sexualidad.
- 6.5. Escala de Teorías Implícitas sobre Educación Afectivo-sexual.
- 6.6. Escala de Educación Afectivo-sexual Recibida.
- 6.7. Escala de Autocompetencia y Responsabilidad Profesional.
- 6.8. Escala Estilos Docentes en el Aula.
- 6.9. Análisis de Correlaciones de los Estilos.
- 6.10. Regresiones Lineales.

Si buscas resultados distintos, no hagas siempre lo mismo.

Albert Einstein

CAPÍTULO VI. RESULTADOS

6.1. LA EAS EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

Para saber la respuesta educativa que se da en los Centros en materia de Educación Afectivo-sexual, se realizaron dos preguntas que debían responder el profesorado y el alumnado universitario. La primera pregunta hacía referencia a quién debía asumir la responsabilidad de impartir la Educación Afectivo-sexual en los centros, para ello se les daba diez opciones para elegir solo una: los/as especialistas externos a los Centros; el profesorado de determinadas asignaturas; los/as tutores/as; las madres y los padres; las madres; los padres; la familia y el profesorado de forma conjunta; el profesorado del Centro en su conjunto; profesorado que se presente voluntario o todos/as. La siguiente pregunta, tenía que ver con averiguar cuál es la forma más frecuente para trabajar la Educación Afectivo-sexual, las opciones eran las siguientes: no se trata este tema; mediante algunas charlas de personal externo; a través de las tutorías; en talleres, programas o proyectos de Educación Afectivo-sexual específicos; contemplada en el currículo del centro de manera transversal, globalizada e interdisciplinar, o dada por algunos/as profesores/as en asignaturas concretas. Se calculó la frecuencia en que el profesorado respondió a cada pregunta, los porcentajes se reflejan a continuación.

6.1.1. RESPONSABILIDAD PARA IMPARTIR LA EAS

El profesorado que ha participado en la investigación afirma, en su mayoría, que es la familia y el propio profesorado de forma conjunta quienes deben impartir EAS (52.2%). Le siguen los que opinan que son todos los agentes mencionados quienes deben hacerlo (24.5%). Lo mismo ocurre con el alumnado universitario que participa en la investigación que coloca en primer lugar a la familia y el profesorado de forma conjunta (52.4%) y en segundo lugar a todos los agentes mencionados (27.6%).

Los valores del profesorado y el alumnado para cada una de las respuestas se pueden apreciar en la siguiente tabla:

Tabla 7:

Frecuencias de las Respuestas del Profesorado y el Alumnado sobre la Responsabilidad para Impartir la EAS.

Variables	Profesorado		Alumnado	
	Frecuencia N	Porcentaje %	Frecuencia N	Porcentaje %
▪ La familia y el profesorado de forma conjunta	226	51,8	292	52.4
▪ Todos/as	89	20.4	154	27.6
▪ Las madres y los padres	32	7.3	34	6.1
▪ Los/as especialistas externos a los Centros	23	5.3	47	8.4
▪ El profesorado de determinadas asignaturas	8	1.8	9	1.6
▪ El profesorado del Centro en su conjunto	5	1.1	4	0.7
▪ El profesorado que se presente voluntario	3	0.7	1	0.2
▪ Los/as tutores/as	2	0.5	3	0.5
▪ Las madres	1	0.2	1	0.2
▪ Los padres	1	0.2	0	0

6.1.2. FORMA DE TRABAJAR LA EAS EN LOS CENTROS

En cuanto a cómo se trata en los centros la EAS el profesorado opina, en su mayoría, que en el Centro se contempla en el currículo de manera transversal, globalizada e interdisciplinar (25.7%); seguido de la opción de, mediante algunas charlas de personal externo (16.3%). Por otra parte, el alumnado universitario que contesta esta pregunta teniendo como referente su período de prácticas y su propia experiencia en la etapa de Secundaria que es bastante reciente, afirma que se da sobre todo mediante algunas charlas de personal externo (40.6%) y que no se trata el tema (20.1%). Llama la atención que aún hoy el alumnado universitario informe en tan alto porcentaje que es un tema que no se trata en los centros (20.1%).

Los resultados del profesorado y el alumnado para cada una de las opciones planteadas en esta pregunta se observan en la siguiente tabla:

Tabla 8:

Frecuencias de las Respuestas del Profesorado y el Alumnado sobre la Forma de Trabajar la EAS en los Centros.

Variables	Profesorado		Alumnado	
	Frecuencia N	Porcentaje %	Frecuencia N	Porcentaje %
▪ Contemplada en el currículo del centro de manera transversal, globalizada e interdisciplinar.	112	25.7	48	8.6
▪ Mediante algunas charlas de personal externo	71	16.3	226	40.6
▪ A través de las tutorías.	66	15.1	12	2.2
▪ Dada por algunos/as profesores/as en asignaturas concretas.	63	14.4	38	6.8
▪ En talleres, programas o proyectos de Educación Afectivo-sexual específicos	43	9.9	101	18.1
▪ No se trata este tema	37	8.5	112	20.1

6.2. ESCALA DE CONTENIDOS AFECTIVO-SEXUALES QUE DEBEN IMPARTIRSE EN EL AULA

Esta escala fue diseñada para comprobar qué contenidos creen los participantes que deberían formar parte de la EAS en cada una de las etapas escolares. Es una escala tipo Likert de cinco puntos (1 nada importante, 2 poco importante, 3 importante, 4 muy importante y 5 indispensable) en la que el alumnado estudiante universitario y el profesorado en activo, de las diferentes etapas educativas deben identificar el grado de importancia de los contenidos a tratar en EAS. Se realizaron tres versiones (una para la Etapa de Infantil, otra de Primaria y finalmente una para Secundaria). Los tipos de contenidos son comunes para todas las escalas, variando sólo el número de ítems de los mismos. La escala de Contenidos afectivo-sexuales en la etapa de Infantil y Primaria constaba de 18 ítems y la de Secundaria de 22 ítems. En el cuadro 5 se pueden observar las diferentes categorías de contenidos recogidas.

Tabla 9:

Contenidos Afectivo-sexuales que pueden Impartirse en las Aulas.

Conjunto inicial de contenidos afectivo-sexuales que se pueden impartirse en las aulas	
▪ Contenidos biológicos	Anatomía sexual, reproducción, diferencias fisiológicas y sexuales entre niños/as y adultos, en la pubertad o en la adolescencia, identidad sexual.
▪ Contenidos afectivos	Emociones y sentimientos, amor y desamor, aceptación corporal.
▪ Contenidos sexuales	Relaciones sexuales, orientación del deseo sexual y diversidad sexual, abusos sexuales, relaciones de pareja, zonas erógenas, métodos anticonceptivos, enfermedades de transmisión sexual.
▪ Contenidos sociales	Sexismo, roles sexuales, homofobia, sexualidad en personas con discapacidad, coeducación, tipos de familia, violencia de género.

A continuación se describirán la estructura factorial de cada una de las versiones, así como la descripción de los factores encontrados.

Análisis de la estructura factorial

Como se pudo advertir en la metodología, para determinar la estructura factorial de la escala utilizamos la técnica multivariada, modelo de ecuaciones estructurales exploratorio (MESE), que combina el análisis factorial exploratorio (AFE) con el análisis factorial confirmatorio (AFC). En todas las escalas tras realizar varios análisis de 1 a 5 factores, se escogió la estructura factorial en la que coincidió el número de factores con al menos dos ítems significativos en un factor, que sólo fuesen significativos en uno o dos factores, y en donde se obtuvieron unos índices de ajustes adecuados.

6.2.1. ESTRUCTURA FACTORIAL DE LA ESCALA DE CONTENIDOS AFECTIVO-SEXUALES QUE DEBEN IMPARTIRSE EN EL AULA DE EDUCACIÓN INFANTIL

Esta escala tipo Likert (1-5) explora dos factores del tipo de contenidos que se deben impartir en un aula de infantil, según el grado de acuerdo que manifiestan a determinadas afirmaciones sobre éstos. En este estudio se consideró que el modelo tiene un buen ajuste $CMIN= 2.13$; $RMSEA= .063$; un $CFI= .98$; un $TLI= .969$ y $WRMR= 0.59$. El alpha ordinal global de la escala mostró una buena fiabilidad ($\alpha=.88$), al igual que los

factores que explora: *Contenidos afectivo-sexuales sobre sexualidad y diversidad sexual*, recogido en 5 ítems ($\alpha=.83$) y *Contenidos afectivo-sexuales biológicos, de género y sociales*, recogido en 6 ítems ($\alpha=.74$).

A continuación en la siguiente tabla, expondremos el resultado del análisis factorial. Como verán los pesos en sus respectivos factores oscilaron entre .85 a .46.

Tabla 10:

Análisis Factorial Exploratorio y Confirmatorio de la Escala de Contenidos Afectivo-sexuales que deben Impartirse en el Aula de Infantil.

Factores	Ítems	F1	F2
F1: Contenidos afectivo-sexuales sobre sexualidad y diversidad sexual	Orientación del deseo sexual y diversidad	0.85	-0.133
	Relaciones sexuales	0.826	-0.003
	Sexualidad en personas con discapacidad	0.651	0.018
	Abusos sexuales	0.615	0.098
	Relaciones de pareja	0.596	0.141
F2: Contenidos afectivo-sexuales biológicos, de género y sociales	Aceptación corporal	-0.001	0.677
	Tipos de familia	0.051	0.628
	Emociones y sentimientos	-0.213	0.598
	Coeducación	0.011	0.558
	Anatomía sexual	-0.012	0.516
	Diferencias fisiológicas y sexuales entre niños y adultos	0.153	0.46

Interpretación de los factores de la Escala de Contenidos afectivo-sexuales que deben impartirse en el aula de Educación Infantil

Factor I: *Contenidos afectivo-sexuales sobre sexualidad y diversidad sexual*

Es un factor que representa la importancia que le dan los/as futuros/as profesores/as y profesorado en activo a los contenidos relacionados con la afectividad, la sexualidad y la diversidad sexual.

Una puntuación alta en el factor, indica que los participantes, sea profesor/a o alumnado universitario en formación, creen que es indispensable abordar en el aula contenidos referentes tanto a afectividad y sexualidad como a la diversidad sexual.

Los ítems que correlacionan con este factor son seis:

“Orientación del deseo sexual y diversidad”; “Relaciones sexuales”; “Sexualidad en personas con discapacidad”; “Abusos sexuales” y “Relaciones de pareja”.

Factor II: Contenidos afectivo-sexuales biológicos, de género y sociales

Es un factor que representa la importancia que le dan los/as futuros/as profesores/as y profesorado en activo a los contenidos relacionados con la afectividad y la fisiología de su alumnado.

Una puntuación alta en el factor, que los participantes, sea profesor/a o alumnado universitario en formación, creen que es indispensable abordar en el aula contenidos referentes tanto a los aspectos biológicos de la sexualidad como a los sociales.

Los ítems que correlacionan con este factor son tres:

“Aceptación corporal”; “Tipos de familia”; “Emociones y sentimientos”; “Coeducación”; “Anatomía sexual”; “Diferencias fisiológicas y sexuales entre niños y adultos”.

6.2.2. ANÁLISIS DESCRIPTIVO ESCALA DE CONTENIDOS AFECTIVO-SEXUALES QUE DEBEN IMPARTIRSE EN EL AULA DE EDUCACIÓN INFANTIL

Una vez conocida la estructura factorial, nos proponemos conocer los valores medios del profesorado en cada una de las dimensiones encontradas en la Escala de Contenidos afectivo-sexuales que deben impartirse en el aula de Educación Infantil. Como puede verse en la tabla 11, el profesorado obtiene medias más altas en los contenidos que tienen que ver con los aspectos biológicos, de género y sociales, mientras que obtiene valores medios/bajos en los que tienen que ver con aspectos relacionados con la sexualidad y la diversidad sexual.

Tabla 11:

Estadísticos Descriptivos del Profesorado para la Escala Contenidos Afectivo-sexuales que deben Impartirse en el Aula de Educación Infantil.

Variables	Número de sujetos N	Media M	Desviación Típica Dt
▪ Contenidos afectivo-sexuales sobre sexualidad y diversidad sexual	124	2.12	0.92
▪ Contenidos afectivo-sexuales biológicos, de género y sociales	132	4.17	0.67

6.2.3. VALIDEZ CONCURRENTES ESCALA DE CONTENIDOS AFECTIVO-SEXUALES QUE DEBEN IMPARTIRSE EN EL AULA DE EDUCACIÓN INFANTIL

Se analizaron los diferentes contenidos que el profesorado cree se deberían impartir en las aulas de Educación Infantil y su comparación con las diferentes variables sociodemográficas con el fin de averiguar si existen diferencias significativas entre éstas. Para esto se realizaron diferentes análisis (diferencias de medias para muestras independientes y ANOVAs). De todos los análisis realizados sólo se encontraron diferencias significativas en la formación que el profesorado tiene en EAS. En este caso, según se observa en la tabla 12, el profesorado que ha recibido formación en EAS opina en mayor medida que es importante abordar en la etapa de Infantil contenidos afectivo-sexuales biológicos, de género y sociales, que el que no ha recibido formación ($t_{(128)}=2.501$; $p \leq .014$).

Tabla 12:

Medias de los Contenidos que se deben Impartir en las Aulas de Educación Infantil en función de la Formación en EAS del Profesorado.

Variables	Sí M (Dt)	No M (Dt)	t	gl.	P valor
▪ Contenidos afectivo-sexuales sobre sexualidad y diversidad sexual	2.23 (0.85)	2.07 (0.82)	1.039	125	.301
▪ Contenidos afectivo-sexuales biológicos, de género y sociales	4.32 (0.52)	4.07 (0.59)	2.501	128	.014*

*** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$

6.2.4. ANÁLISIS DESCRIPTIVO ESCALA CONTENIDOS AFECTIVO-SEXUALES QUE DEBEN IMPARTIRSE EN EL AULA DE EDUCACIÓN INFANTIL PARA EL ALUMNADO UNIVERSITARIO

Cómo puede verse en la tabla 13, futuro profesorado de Infantil, obtiene una media más alta para los contenidos afectivo-sexuales biológicos, de género y sociales, que para los relacionados con contenidos afectivo-sexuales sobre sexualidad y diversidad sexual. Los valores medios de los/as alumnos/as universitarios que se preparan para impartir clases en las aulas de Infantil, con respecto a los contenidos que creen que deben tratarse en el aula se pueden observar en la siguiente tabla.

Tabla 13:

Estadísticos Descriptivos del Alumnado para la Escala de Contenidos que deben Impartirse en las Aulas de Educación Infantil.

Variables	Número de sujetos N	Media M	Desviación Típica Dt
▪ Contenidos afectivo-sexuales sobre sexualidad y diversidad sexual	149	2.66	.91
▪ Contenidos afectivo-sexuales biológicos, de género y sociales	150	4.16	.72

6.2.5. VALIDEZ CONCURRENTES ESCALA DE CONTENIDOS AFECTIVO-SEXUALES QUE DEBEN IMPARTIRSE EN EL AULA PARA EL ALUMNADO UNIVERSITARIO

Queríamos averiguar si el alumnado, y futuro profesorado de la etapa de infantil, presentan diferencias significativas en cuando a la importancia que le da a los diferentes contenidos y las variables sociodemográficas. Se realizaron análisis de medias y ANOVAs, encontrando diferencias únicamente entre el alumnado universitario que ha recibido formación en EAS y el que no la ha recibido.

Los resultados expuestos en la tabla 14 indican que el alumnado universitario que ha recibido formación en EAS afirma en menor medida que se deben abordar contenidos afectivo-sexuales biológicos, de género y sociales en el aula de infantil ($t_{(146)}=2.501$; $p\leq.014$).

Tabla 14:

Medias de los Contenidos que se deben Impartir en las Aulas de Educación Infantil en función de la Formación en EAS del Alumnado.

Variables	Sí M (Dt)	No M (Dt)	t	gl.	P valor
▪ Contenidos afectivo-sexuales sobre sexualidad y diversidad sexual	2.86 (1.05)	2.59 (0.84)	1.615	145	.108
▪ Contenidos afectivo-sexuales biológicos, de género y sociales	3.87 (0.86)	4.27 (0.64)	-3.077	146	.002**

*** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$

6.2.6. ESTRUCTURA FACTORIAL DE LA ESCALA DE CONTENIDOS AFECTIVO-SEXUALES QUE DEBEN IMPARTIRSE EN EL AULA DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Esta escala tipo Likert (1-5) explora dos factores del tipo de contenidos se deben impartir en primaria, según la importancia que manifiestan a determinadas afirmaciones sobre éstos. En este estudio se consideró que el modelo tiene un buen ajuste CMIN = 2.115; RMSEA= .055, un CFI = .98; TLI =.97 y WRMR = .616. Además, el alpha ordinal total de la escala muestra la fiabilidad global de ésta ($\alpha=.87$), obteniendo, además, índices fiable en todos los factores que explora: *Contenidos afectivo-sexuales sobre sexualidad y diversidad sexual*, recogido en 6 ítems ($\alpha=.87$) y *Contenidos afectivo-sexuales biológicos, de género y sociales*, recogido en 6 ítems ($\alpha=.64$).

A continuación en la siguiente tabla, expondremos el resultado del análisis factorial. Como verán los pesos en sus respectivos factores oscilaron entre .813 a .402.

Tabla 15:

Análisis Factorial Exploratorio y Confirmatorio de la Escala Contenidos Afectivo-sexuales que deben Impartirse en el Aula de Educación Primaria.

Factores	Ítems	F1	F2
F1: Contenidos afectivo-sexuales sobre sexualidad y diversidad sexual	Relaciones sexuales	0.813	-0.243
	Zonas erógenas	0.795	-0.163
	Orientación del deseo sexual y diversidad	0.776	0.008
	Sexualidad en personas con discapacidad	0.705	0.088
	Relaciones de pareja	0.64	0.064
	Abusos sexuales	0.623	0.109

F2: Contenidos afectivo-sexuales biológicos, de género y sociales	Coeducación	-0.1	0.706
	Aceptación corporal	0.002	0.677
	Tipos de familia	0.115	0.535
	Emociones y sentimientos	0.019	0.522
	Sexismo	0.219	0.421
	Anatomía sexual	0.059	0.402

Interpretación de los factores de la Escala de Contenidos afectivo-sexuales que deben impartirse en el aula de Educación Primaria

Factor I: *Contenidos afectivo-sexuales sobre sexualidad y diversidad sexual*

Es un factor que representa la importancia que le dan los/as futuros/as profesores/as y profesorado en activo de la etapa de primaria a los contenidos relacionados con la sexualidad y diversidad sexual.

Una puntuación alta en el factor, indica que los participantes, sea profesor/a o alumnado universitario en formación, creen que es indispensable abordar en el aula contenidos referentes a los aspectos afectivo-sexuales tanto de la sexualidad como de la diversidad sexual.

Los ítems que correlacionan con este factor son seis:

“Relaciones sexuales”; “Zonas erógenas”; “Orientación del deseo sexual y diversidad”; “Sexualidad en personas con discapacidad”; “Relaciones de pareja”; “Abusos sexuales”.

Factor II: *Contenidos afectivo-sexuales biológicos, de género y sociales*

Es un factor que representa la importancia que le dan los/as futuros/as profesores/as y profesorado en activo a los contenidos relacionados con la afectividad del alumnado y las diferentes familias, la fisiología sexual y la igualdad de género entre su alumnado.

Una puntuación alta en el factor, que los participantes, sea profesor/a o alumnado universitario en formación, creen que es indispensable abordar en el aula contenidos referidos a los aspectos biológicos y sociales de la afectividad y la sexualidad.

Los ítems que correlacionan con este factor son seis:

“Coeducación”; *“Aceptación corporal”;* *“Tipos de familia”;* *“Emociones y sentimientos”;* *“Sexismo”* y *“Anatomía sexual”*.

6.2.7. ANÁLISIS DESCRIPTIVO ESCALA DE CONTENIDOS AFECTIVO-SEXUALES QUE DEBEN IMPARTIRSE EN EL AULA DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Nos proponemos conocer los valores medios del profesorado en cada una de las dimensiones encontradas en la Escala de Contenidos afectivo-sexuales que deben impartirse en el aula de Educación Primaria. Cómo puede verse en la siguiente tabla, el profesorado obtiene una media mayor para los contenidos afectivo-sexuales biológicos, de género y sociales, es decir, le da una importancia mayor a impartir estos contenidos en las aulas de primaria.

Tabla 16:

Estadísticos Descriptivos para la Escala de Contenidos Afectivo-sexuales que deben Impartirse en el Aula de Educación Primaria.

Variab les	Número de sujetos <i>N</i>	Media <i>M</i>	Desviación Típica <i>Dt</i>
▪ Contenidos afectivo-sexuales sobre sexualidad y diversidad sexual	132	3.02	.83
▪ Contenidos afectivo-sexuales biológicos, de género y sociales	136	4.19	.57

6.2.8. VALIDEZ CONCURRENTE ESCALA DE CONTENIDOS AFECTIVO-SEXUALES QUE DEBEN IMPARTIRSE EN EL AULA DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Se realizaron las diferentes comparaciones de medias con los contenidos en el nivel de Educación Primaria y los datos sociodemográficos (diferencias de medias para muestras independientes y ANOVAs), encontrando que para el profesorado de educación primaria no existen diferencias significativas a la hora de medir la importancia de los mismos.

6.2.9. ANÁLISIS DESCRIPTIVO ESCALA CONTENIDOS AFECTIVO-SEXUALES QUE DEBEN IMPARTIRSE EN EL AULA DE EDUCACIÓN PRIMARIA PARA EL ALUMNADO UNIVERSITARIO

En cuanto a los valores medios del alumnado universitario que en un futuro dará clases en la etapa de Educación Primaria se puede comprobar que, al igual que el profesorado en activo, le otorgan una mayor importancia a los contenidos afectivo-sexuales biológicos, de género y sociales, que presentan una media mayor.

Tabla 17:

Estadísticos Descriptivos del Alumnado para la Escala de Contenidos Afectivo-sexuales que deben impartirse en el Aula de Educación Primaria.

Variables	Número de sujetos N	Media M	Desviación Típica Dt
▪ Contenidos afectivo-sexuales sobre sexualidad y diversidad sexual	228	3.52	.76
▪ Contenidos afectivo-sexuales biológicos, de género y sociales	228	4.23	.55

6.2.10. VALIDEZ CONCURRENTES ESCALA DE CONTENIDOS AFECTIVO-SEXUALES QUE DEBEN IMPARTIRSE EN EL AULA DE EDUCACIÓN PRIMARIA PARA EL ALUMNADO UNIVERSITARIO

Realizamos los mismos análisis (diferencias de medias y ANOVAs) con los contenidos que el alumnado universitario cree que deben impartirse, según algunas variables sociodemográficas cuyos resultados son significativos. Estas son: sexo y edad.

Sexo del alumnado

En primer lugar, existen diferencias significativas entre hombres y mujeres en cuanto a la importancia que le dan a los contenidos que se deben impartir en las aulas de primaria, que se pueden observar en la siguiente tabla:

Tabla 18:

Medias de los Contenidos que se deben Impartir en las Aulas de Educación Primaria en función al Sexo del Alumnado.

Variabes	Varón M (Dt)	Mujer M (Dt)	t	gl.	P valor
▪ Contenidos afectivo-sexuales sobre sexualidad y diversidad sexual	3.45 (0.79)	3.53 (0.73)	-0.611	122	.542
▪ Contenidos afectivo-sexuales biológicos, de género y sociales	4.00 (0.55)	4.28 (0.54)	-3.081	127	.002**

*** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$

Como se aprecia en la tabla, las mujeres le dan mayor importancia a los contenidos afectivo-sexuales biológicos, de género y sociales que los hombres ($t_{(127)} = -3.081$; $p \leq .002$).

Edad del alumnado

La variable edad existen diferencias significativas en la importancia que le da al alumnado a los contenidos afectivo-sexuales biológicos, de género y sociales en relación a la edad de los mismos ($F_{(2, 217)} = 4.358$; $p \leq .014$). Estas diferencias se pueden observar en la siguiente tabla:

Tabla 19:

Medias de los Contenidos que se deben Impartir en las Aulas de Educación Primaria en función a la Edad del Alumnado.

Variabes	18-19 años N=37 M₁ (Dt)	20-21 años N=91 M₂ (Dt)	22-35 años N=92 M₃ (Dt)	F	P valor
▪ Contenidos afectivo-sexuales sobre sexualidad y diversidad sexual	3.41 (0.63)	3.50 (0.76)	3.56 (0.81)	0.528	.590
▪ Contenidos afectivo-sexuales biológicos, de género y sociales	4.01 (0.54)	4.21 (0.58)	4.32 (0.51)	4.358	.014*

*** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$

Los contrastes Post-hoc indican que esta significación viene marcada por la diferencia entre el alumnado de entre 18 y 19 años con el alumnado de 22 a 35 años. El alumnado de entre 22 y 35 años le da una importancia mayor a impartir contenidos afectivo-sexuales biológicos, de género y sociales en las aulas de primaria que el de entre 18 y 19 años ($M_1= 4.01$; $M_3= 4.32$; $p\leq.010$).

6.2.11. ESTRUCTURA FACTORIAL DE LA ESCALA DE CONTENIDOS AFECTIVO-SEXUALES QUE DEBEN IMPARTIRSE EN EL AULA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Esta escala tipo Likert (1-5) explora tres factores del tipo de contenidos que se deben impartir en un aula de secundaria, según el grado de acuerdo que manifiestan a determinadas afirmaciones sobre éstos. En este estudio se consideró que el modelo tiene un buen ajuste $CMIN= 2.37$; $RMSEA= .064$, un $CFI= .99$; un $TLI=.98$ y un $WRMR= 2.37$. El alpha ordinal total de la escala muestra una alta fiabilidad ($\alpha=.904$) al igual que la de los factores que explora: *Contenidos afectivo-sexuales biológicos y reproductivos*, recogido en 3 ítems ($\alpha =.74$); *Contenidos afectivos-sexuales sobre sexualidad y diversidad sexual*, recogido en 6 ítems ($\alpha=.80$) y *Contenidos afectivo-sexuales sobre conductas sexuales de riesgo*, recogido en 3 ítems ($\alpha =.69$).

A continuación en la siguiente tabla, expondremos el resultado del análisis factorial. Como verán los pesos en sus respectivos factores oscilaron entre .904 a .366.

Tabla 20:

Análisis Factorial Exploratorio y Confirmatorio de la Escala Contenidos Afectivo-sexuales que deben Impartirse en el Aula de Educación Secundaria.

Factores	Ítems	F1	F2	F3
F1: Contenidos afectivo-sexuales biológicos y reproductivos	Anatomía sexual	0.904	0.009	-0.129
	Reproducción humana	0.839	-0.059	0.005
	Cambios fisiológicos y sexuales, en la pubertad	0.393	0.218	0.026

F2: Contenidos afectivos-sexuales sobre sexualidad y diversidad sexual	Roles sexuales	-0.034	0.882	-0.027
	Amores y desamores	-0.021	0.69	-0.118
	Orientación del deseo sexual y diversidad	0.019	0.639	0.009
	Sexismo	0.02	0.62	0.106
	Diversidad sexual	0.053	0.518	0.273
	Zonas erógenas	-0.025	0.468	0.18
F3: Contenidos afectivo-sexuales sobre conductas sexuales de riesgo	Infecciones de transmisión sexual	-0.049	0.002	0.845
	Métodos anticonceptivos	-0.014	-0.002	0.812
	Abusos sexuales	0.085	0.258	0.366

Interpretación de los factores de la Escala de Contenidos afectivo-sexuales que deben impartirse en el aula de Educación Secundaria

Factor I: Contenidos afectivo-sexuales biológicos y reproductivos

Es un factor que representa la importancia que le da el profesorado y futuro alumnado a impartir contenidos de tipo biológicos y reproductivos.

Una puntuación alta en el factor, indica que los participantes, sea profesor/a o alumnado universitario en formación, opinan que es imprescindible tratar temas relacionados con los aspectos biológicos y reproductivos de la sexualidad. Por el contrario una puntuación baja en el factor, indica que no les parece importante que éstos contenidos se abarquen en secundaria.

Los ítems que correlacionan con este factor son seis:

“Anatomía sexual”; “Reproducción humana” y “Cambios fisiológicos y sexuales, en la pubertad”.

Factor II: Contenidos afectivos-sexuales sobre sexualidad y diversidad sexual

Es un factor que representa la importancia que le da el profesorado y futuro alumnado a impartir contenidos de tipo relacionados con la afectividad, la sexualidad y la diversidad sexual.

Una puntuación alta en el factor, indica que los participantes, sea profesor/a o alumnado universitario en formación, opinan que su deben abordar en secundaria contenidos afectivos, que guardan relación por un lado con los aspectos afectivos y

sexuales de la sexualidad y por otro, con la diversidad sexual. Por el contrario una puntuación baja en el factor, indica que nos les parece importante o no tocarías estos temas en las aulas de secundaria.

Los ítems que correlacionan con este factor son seis:

“Roles sexuales”; “Amores y desamores”; “Orientación del deseo sexual y diversidad”; “Sexismo”; “Diversidad sexual” y “Zonas erógenas”.

Factor III: Contenidos afectivo-sexuales sobre conductas sexuales de riesgo

Es un factor que representa la importancia que le dan los/as futuros/as profesores/as y profesorado en activo de la etapa de secundaria a los contenidos relacionados con conductas sexuales de riesgo.

Una puntuación alta en el factor indica que los participantes, sea profesor/a o alumnado universitario en formación, creen que es importante abordar contenidos relacionados con las ITS, los métodos anticonceptivos y los abusos sexuales.

Los ítems que correlacionan con este factor son:

“Infecciones de transmisión sexual”; “Métodos anticonceptivos” y “Abusos sexuales”.

6.2.12. ANÁLISIS DESCRIPTIVO ESCALA DE CONTENIDOS AFECTIVO-SEXUALES QUE DEBEN IMPARTIRSE EN EL AULA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Los valores medios del profesorado en cada una de las dimensiones encontradas en la Escala de Contenidos afectivo-sexuales que deben impartirse en el aula de Educación Secundaria se pueden apreciar en la siguiente tabla.

Tabla 21:

Estadísticos Descriptivos del Profesorado para la Escala de Contenidos Afectivo-sexuales que deben Impartirse en el Aula de Educación Secundaria.

Variables	Número de sujetos <i>N</i>	Media <i>M</i>	Desviación Típica <i>Dt</i>
▪ Contenidos afectivo-sexuales biológicos y reproductivos	162	4.13	0.89

▪ Contenidos afectivos-sexuales sobre sexualidad y diversidad sexual	162	3.83	0.77
▪ Contenidos afectivo-sexuales sobre conductas sexuales de riesgo	162	4.40	0.64

Cómo puede verse, el profesorado de secundaria considera que todos los contenidos relacionados con las EAS son imprescindibles y se deben abordar en las aulas.

6.2.13. VALIDEZ CONCURRENTE ESCALA DE CONTENIDOS AFECTIVO-SEXUALES QUE DEBEN IMPARTIRSE EN EL AULA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Para saber si existen diferencias significativas en la importancia que el profesorado le da a los diferentes contenidos, según las variables socio-demográficas, se realizaron diferentes análisis (diferencias de medias para muestras independientes y ANOVAs). Encontramos diferencias significativas sólo en las variables sexo y formación en EAS.

Sexo del profesorado

Se encontraron diferencias significativas en la variable sexo, entre hombres y mujeres, en lo que respecta a los contenidos que el profesorado de Secundaria, opina que debe impartir, a continuación se presentan los resultados:

Tabla 22:

Medias de los Contenidos Afectivo-sexuales que deben Impartirse en el Aula de Educación Secundaria en función del Sexo del Profesorado.

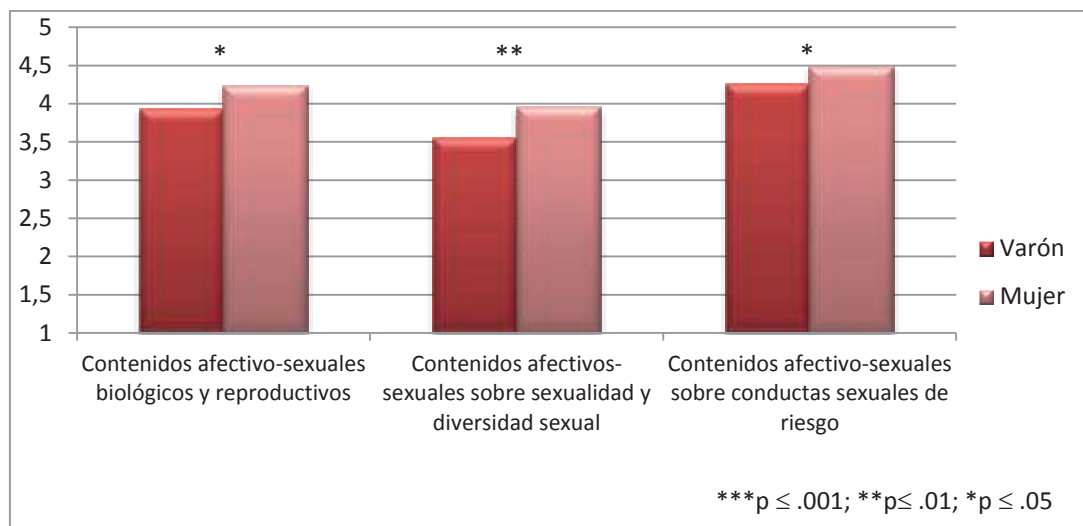
Variables	Varón M (Dt)	Mujer M (Dt)	t	gl.	P valor
▪ Contenidos afectivo-sexuales biológicos y reproductivos	3.93 (0.84)	4.23 (0.79)	-2.205	155	.029*
▪ Contenidos afectivos-sexuales sobre sexualidad y diversidad sexual	3.54 (0.87)	3.95 (0.71)	-3.177	155	.002**
▪ Contenidos afectivo-sexuales sobre conductas sexuales de riesgo	4.25 (0.75)	4.48 (0.59)	-2.022	155	.045*

***p ≤ .001; **p ≤ .01; *p ≤ .05

Como podemos observar en la tabla, existen diferencias significativas entre hombre y mujeres en la importancia que le dan a los contenidos de EAS. En general las mujeres dan más importancia a todos contenidos de las EAS que los hombres, es decir, opinan en mayor medida que se deben impartir en secundaria los contenidos afectivo-sexuales biológicos y reproductivos ($t_{(155)} = -2.205$; $p \leq .029$), los contenidos afectivos-sexuales sobre sexualidad y diversidad sexual ($t_{(155)} = -3.177$; $p \leq .002$) y los contenidos afectivo-sexuales sobre conductas sexuales de riesgo ($t_{(155)} = -2.022$; $p \leq .045$). En la siguiente gráfica se observan estas diferencias:

Figura 1:

Contenidos Afectivo-sexuales que deben Impartirse en el Aula de Educación Secundaria en función al Sexo del Profesorado.



Formación en EAS del profesorado

En cuanto a la formación en EAS, como podemos observar en la siguiente tabla existen diferencias significativas entre las personas que han tenido formación en EAS y las que no, en relación a la importancia que le dan a los contenidos afectivos y sexuales.

Tabla 23:

Medias de los Contenidos que se deben Impartir en las Aulas de Educación Infantil en función de la Formación en EAS del Profesorado.

Variables	Sí M (Dt)	No M (Dt)	t	gl.	P valor
▪ Contenidos afectivo-sexuales biológicos y reproductivos	4.25 (0.56)	4.06 (0.86)	1.362	151	.175
▪ Contenidos afectivos-sexuales sobre sexualidad y diversidad sexual	4.02 (0.75)	3.73 (0.78)	2.207	151	.029*
▪ Contenidos afectivo-sexuales sobre conductas sexuales de riesgo	4.44 (0.65)	4.41 (0.65)	0.281	151	.779

*** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$

Las personas que han recibido EAS opinan en mayor medida, que es importante abordar contenidos afectivos-sexuales sobre sexualidad y diversidad sexual en la etapa de secundaria ($t_{(151)} = 2.207$; $p \leq .029$).

6.2.14. ANÁLISIS DESCRIPTIVO ESCALA CONTENIDOS AFECTIVO-SEXUALES QUE DEBEN IMPARTIRSE EN EL AULA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA PARA EL ALUMNADO UNIVERSITARIO

El futuro profesorado de Secundaria tiene una media mayor en su valoración a los contenidos afectivo-sexuales sobre conductas sexuales de riesgo. En los contenidos afectivo-sexuales biológicos y reproductivos, y los afectivos-sexuales sobre sexualidad y diversidad sexual presenta valores medios. Los valores medios de los/as alumnos/as universitarios que se preparan para impartir clases en las aulas de Secundaria, se observan en la tabla.

Tabla 24:

Estadísticos Descriptivos del Alumnado Universitario para la Escala de Contenidos que se deben Impartir en las Aulas de Educación Secundaria.

Variables	Número de sujetos N	Media M	Desviación Típica Dt
▪ Contenidos afectivo-sexuales biológicos y reproductivos	176	3.75	.73

▪ Contenidos afectivos-sexuales sobre sexualidad y diversidad sexual	176	3.49	.70
▪ Contenidos afectivo-sexuales sobre conductas sexuales de riesgo	177	4.61	.55

6.2.15. VALIDEZ CONCURRENTE ESCALA DE CONTENIDOS AFECTIVO-SEXUALES QUE DEBEN IMPARTIRSE EN EL AULA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA PARA EL ALUMNADO UNIVERSITARIO

Finalmente, encontramos diferencias significativas en los contenidos que el alumnado considera más importante de secundaria según las variables sociodemográficas sexo y formación en EAS, los resultados se muestran a continuación:

Sexo del alumnado

Al igual que en la etapa de primaria, que alumnado que se está preparando para ejercer la docencia en la etapa de secundaria presenta diferencias significativas en cuanto al sexo. Como podemos observar en la siguiente tabla, existen diferencias significativas entre hombres y mujeres en relación a la importancia de los contenidos de EAS de Secundaria.

Tabla 25:

Medias de los Contenidos que deben Impartirse en las Aulas de Educación Secundaria en función al Sexo del Alumnado.

Variables	Varón M (Dt)	Mujer M (Dt)	t	gl.	P valor
▪ Contenidos afectivo-sexuales biológicos y reproductivos	3.63 (0.77)	3.88 (0.67)	-2.231	167	.027*
▪ Contenidos afectivos-sexuales sobre sexualidad y diversidad sexual	3.37 (0.67)	3.62 (0.70)	-2.426	167	.016*
▪ Contenidos afectivo-sexuales sobre conductas sexuales de riesgo	4.60 (0.57)	4.64 (0.54)	-0.530	168	.597

***p ≤ .001; **p ≤ .01; *p ≤ .05

Las mujeres le dan mayor importancia tanto en los contenidos afectivo-sexuales biológicos y reproductivos ($t_{(167)}=-2.231$; $p\leq.027$) como a los contenidos afectivos-sexuales sobre sexualidad y diversidad sexual ($t_{(167)}=-2.426$; $p\leq.016$).

Formación en EAS del alumnado

En cuanto a la variable formación en EAS del alumnado con respecto a la importancia que se le da a los diferentes contenidos, las diferencias se pueden observar en la siguiente tabla:

Tabla 26:

Medias de los Contenidos que deben Impartirse en las Aulas de Educación secundaria en función de la Formación en EAS del Alumnado.

Variab	Sí M (Dt)	No M (Dt)	t	gl.	P valor
▪ Contenidos afectivo-sexuales biológicos y reproductivos	3.73 (0.80)	3.76 (0.71)	-0.243	168	.808
▪ Contenidos afectivos-sexuales sobre sexualidad y diversidad sexual	3.58 (0.70)	3.47 (0.71)	0.925	168	.356
▪ Contenidos afectivo-sexuales sobre conductas sexuales de riesgo	4.75 (0.42)	4.57 (0.60)	2.17	169	.05*

*** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$

El alumnado que ha recibido formación en EAS afirma en mayor medida, a diferencia del que no ha recibido esta información, que se deben abordar contenidos afectivo-sexuales sobre conductas sexuales de riesgo en el aula de secundaria ($t_{(169)}= 2.17$; $p\leq.05$).

6.3. ESCALA CONDUCTAS AFECTIVO-SEXUALES OBSERVADAS EN EL AULA

Esta escala fue diseñada para conocer el tipo de conductas afectivo-sexuales que el profesorado observa en las aulas. Es una escala tipo Likert de cinco puntos (1 nunca, 2 casi nunca, 3 a menudo, 4 casi siempre y 5 siempre) en la que el alumnado estudiante universitario y el profesorado en activo, de las diferentes etapas educativas debe

identificar con qué frecuencia observa las conductas descritas en el aula. Se realizaron tres versiones, una para cada etapa educativa. Los tipos de conductas son comunes para todas las escalas, variando sólo el número de ítems y la formulación de los mismos. La escala de Conductas afectivo-sexuales observadas en el aula de Infantil constaba de 29 ítems, la de Primaria de 32 y la de Secundaria de 36 ítems. En el cuadro se pueden observar las diferentes dimensiones conductuales recogidas.

Tabla 27:

Conductas Afectivo-sexuales que pueden Observarse en las Aulas.

Conjunto inicial de conductas afectivo-sexuales que se pueden observar en las aulas	
▪ Conductas por curiosidades sexuales	Interés, preguntas y conversaciones sobre sexualidad
▪ Conductas exploratorias y afectivas-sexuales	Exploración propia, entre ellos, besos, abrazos, enamoramientos y relaciones sexuales
▪ Conductas sexistas y/o homófobas	Discriminación y/o rechazo al otro sexo, o a alumnado homosexual
▪ Conductas relativas a la aceptación corporal	Complejos corporales, ansiedad en la aceptación de su imagen corporal, rechazo a su sexo, problemas de anorexia/bulimia
▪ Conductas relativas al bienestar físico, emocional y social	Tristeza, aislamiento, fobias, celotípicas o agresividad
▪ Conductas agresivas físicas, psicológicas, y/o sexuales entre ellos/as o hacia ellos/as	Bulling, acoso, abuso sexual, violencia, conductas sexuales desajustadas

A continuación se describirán la estructura factorial de cada una de las versiones, así como la descripción de los factores encontrados.

Análisis de la estructura factorial

Como se pudo advertir en la metodología, para determinar la estructura factorial de la escala utilizamos la técnica multivariada, modelo de ecuaciones estructurales exploratorio (MESE), que combina el análisis factorial exploratorio (AFE) con el análisis factorial confirmatorio (AFC). En todas las escalas tras realizar varios análisis de 1 a 8 factores, se escogió la estructura factorial en la que coincidió el número de factores con

al menos dos ítems significativos en un factor, que sólo fuesen significativos en uno o dos factores, y en donde se obtuvieron unos índices de ajustes adecuados.

6.3.1. ESTRUCTURA FACTORIAL DE LA ESCALA CONDUCTAS AFECTIVO-SEXUALES OBSERVADAS EN EL AULA DE EDUCACIÓN INFANTIL

Esta escala tipo Likert (1-5) explora dos factores del tipo de conductas que se observan en un aula de infantil, según el grado de acuerdo que manifiestan a determinadas afirmaciones sobre ésta. En este estudio se consideró que el modelo tiene un buen ajuste $CMIN= 2.191$; $RMSEA= .065$; un $CFI= .99$; un $TLI=.98$ y un $WRMR= .47$. El alpha ordinal global de la escala mostró una buena fiabilidad ($\alpha=.92$), al igual que los factores que explora: Conductas de rechazo, acoso y complejos corporales, recogido en 6 ítems ($\alpha =.90$) y Conductas exploratorias y afectivo-sexuales, recogido en 3 ítems ($\alpha =.75$).

A continuación en la siguiente tabla, expondremos el resultado del análisis factorial. Como verán los pesos en sus respectivos factores oscilaron entre .857 a .532.

Tabla 28:

Análisis Factorial Exploratorio y Confirmatorio de la Escala Frecuencia de Conductas Observadas en el Aula de Infantil.

Factores	Ítems	F1	F2
F1: Conductas de rechazo, acoso y complejos corporales	Acoso escolar o Bulling.	0.857	-0.036
	Alumnado rechazado/a por el grupo-clase.	0.796	0.07
	Agresiones encubiertas: insultos, burlas...	0.792	0.07
	Alumnado que presenta complejos corporales: aspecto físico, altura, peso, partes del cuerpo o de la cara.	0.79	0.031
	Rechazo y/o discriminación hacia el otro sexo.	0.77	-0.037
	Alumnado que muestra rechazo a su sexo biológico.	0.676	0.056
F2: Conductas exploratorias y afectivo-sexuales	Conductas exploratorias propias: observar y tocar sus genitales.	-0.039	0.848
	Exploración y contacto sexual entre ellos/as.	0.133	0.757
	Muestras afectivas entre ellos/as: besos y abrazos.	0.037	0.532

Interpretación de los factores de la Escala Conductas afectivo-sexuales observadas en el aula de Infantil

Factor I: Conductas de rechazo, acoso y complejos corporales

Es un factor que representa la frecuencia en que se observan conductas de discriminación y rechazo entre alumnos/as y conductas de alumnos/as que muestren complejos corporales.

Una puntuación alta en el factor, indica que los participantes, sea profesor/a o alumnado universitario en formación, perciben una alta incidencia de conductas de discriminación y rechazo entre alumnos/as y de complejos corporales en el alumnado. Por el contrario una puntuación baja en el factor, indica que poseen una baja percepción de este tipo de conductas.

Los ítems que correlacionan con este factor son seis:

“Acoso escolar o Bullying”; “Agresiones encubiertas: insultos, burlas...”; “Alumnado que presenta complejos corporales: aspecto físico, altura, peso, partes del cuerpo o de la cara; Alumnado rechazado/a por el grupo-clase”; “Rechazo y/o discriminación hacia el otro sexo”; “Alumnado que muestra rechazo a su sexo biológico”.

Factor II: Conductas exploratorias y afectivo- sexuales

Es un factor que representa la frecuencia en que se observan conductas de exploración y contacto sexual entre alumnos/as y aquellas que muestren relaciones afectivas entre ellos.

Una puntuación alta en el factor, indica que los participantes perciben una alta incidencia de conductas de exploración, contacto sexual y relaciones afectivas entre alumnos/as. Por el contrario una puntuación baja en el factor, indica que poseen una baja percepción de estas conductas.

Los ítems que correlacionan con este factor son tres:

“Conductas exploratorias propias: observar y tocar sus genitales”; “Exploración y contacto sexual entre ellos/as”; “Muestras afectivas entre ellos/as: besos y abrazos”.

6.3.2. ANÁLISIS DESCRIPTIVO ESCALA CONDUCTAS AFECTIVO-SEXUALES OBSERVADAS EN EL AULA DE EDUCACIÓN INFANTIL

Una vez conocida la estructura factorial, nos proponemos conocer los valores medios del profesorado en cada una de las dimensiones encontradas en la Escala de Conductas afectivo-sexuales para Educación Infantil. Cómo puede verse en la tabla, el profesorado presenta, en general, puntuaciones medias en cuanto a la observación de conductas.

Tabla 29:

Estadísticos Descriptivos del Profesorado para la Escala de Conductas Observadas en las Aulas de Educación Infantil.

Variables	Número de sujetos N	Media M	Desviación Típica Dt
▪ Conductas de rechazo, acoso y complejos corporales	286	2.13	0.79
▪ Conductas exploratorias y afectivo-sexuales	286	3.00	0.81

6.3.3. VALIDEZ CONCURRENTE ESCALA CONDUCTAS AFECTIVO-SEXUALES OBSERVADAS EN EL AULA DE INFANTIL

Se analizaron las diferentes conductas que observa el profesorado en las aulas de Educación Infantil según las diferentes variables sociodemográficas, mediante análisis de diferencias de medias para muestras independientes y ANOVAs, con el fin de averiguar si existen diferencias significativas entre éstos. Los resultados indican que existen diferencias significativas según la edad, los años de experiencia y la formación en EAS del profesorado. A continuación se detallan estas diferencias.

Edad del profesorado

Como se puede apreciar en la tabla, a medida que aumenta la edad disminuye la frecuencia en la que el profesorado de Infantil observa estas conductas exploratorias y afectivo-sexuales ($F_{(2;126)}= 7.254; p \leq .001$).

Tabla 30:

Medias de las Conductas Observadas en las Aulas de Educación Infantil en función a la Edad del Profesorado.

Variabes	22-39 años N=53 M₁ (Dt)	40-49 años N=43 M₂ (Dt)	50 o más años N=30 M₃ (Dt)	F	P valor
▪ Conductas de rechazo, acoso y complejos corporales	1.75 (0.66)	1.76 (0.42)	1.79 (0.53)	0.043	.958
▪ Conductas exploratorias y afectivo-sexuales	3.09 (0.89)	2.68 (0.64)	2.51 (0.51)	7.254	.001***

***p ≤ .001; **p ≤ .01; *p ≤ .05

Los contrastes Post-hoc indican que estas diferencias se dan entre el profesorado de entre 22 y 39 años y el resto del profesorado. En este sentido, el profesorado de entre 22 y 39 años observa un mayor número de conductas exploratorias y afectivo-sexuales que aquellos que tienen entre 40 y 49 años ($M_1= 3.09$; $M_2= 2.68$; $p \leq .017$) y que los de 50 años o más ($M_1= 3.09$; $M_3= 2.51$; $p \leq .002$).

Años de experiencia del profesorado

Como se puede ver en la siguiente tabla, existen diferencias significativas en las conductas exploratorias y afectivo-sexuales observadas según los años de experiencia del profesorado ($F_{(2;130)}= 6.04$; $p \leq .003$).

Tabla 31:

Medias de las Conductas Observadas en las Aulas de Educación Infantil en función a los Años de Experiencia del Profesorado.

Variabes	1-8 años N=35 M₁ (Dt)	9-17 años N=39 M₂ (Dt)	18 años o más N=56 M₃ (Dt)	F	P valor
▪ Conductas de rechazo, acoso y complejos corporales	1.65 (0.52)	1.85 (0.64)	1.8 (0.47)	1.32	.270
▪ Conductas exploratorias y afectivo-sexuales	2.7 (0.77)	3.15 (0.87)	2.65 (0.75)	6.04	.003**

***p ≤ .001; **p ≤ .01; *p ≤ .05

Los contrastes post-hoc demuestran que estas diferencias se dan entre el profesorado de entre 9 y 17 años de experiencia y el resto de profesores. En este sentido, el profesorado de entre 9 y 17 años de experiencia observa un mayor número de conductas exploratorias y afectivo-sexuales que el profesorado de 1 a 8 años de experiencia ($M_1= 2.7$; $M_2= 3.15$; $p\leq.025$) y el de 18 años o más ($M_2= 3.15$; $M_3= 2.65$; $p\leq.003$).

Formación en EAS del profesorado

En este caso, se encontraron diferencias significativas en la frecuencia en que observan estas conductas los participantes, con y sin formación en EAS, que se pueden observar en la siguiente tabla:

Tabla 32:

Medias de las Conductas Observadas en las Aulas de Educación Infantil en función de la Formación en EAS del Profesorado.

Variables	Sí M (Dt)	No M (Dt)	t	gl.	P valor
▪ Conductas de rechazo, acoso y complejos corporales	1.83 (0.54)	1.70 (0.53)	1.378	128	.171
▪ Conductas exploratorias y afectivo-sexuales	2.97 (0.76)	2.67 (0.69)	2.361	128	.020*

*** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$

Las personas que han recibido formación en EAS detectan un mayor número de conductas exploratorias y afectivo-sexuales en sus alumnos de infantil, que aquellas que no han recibido esta formación ($t_{(128)}= 2.361$; $p\leq.020$).

6.3.4. ANÁLISIS DESCRIPTIVO ESCALA CONDUCTAS AFECTIVO-SEXUALES OBSERVADAS EN EL AULA DE EDUCACIÓN INFANTIL PARA EL ALUMNADO UNIVERSITARIO

Como se puede observar en la tabla 33, en general, los valores medios del alumnado universitario en cada una de las dimensiones encontradas en la Escala de Conductas afectivo-sexuales para Educación Infantil, se encuentra entre puntuaciones medias.

Tabla 33:

Estadísticos Descriptivos del Alumnado para la Escala de Conductas Observadas en las Aulas de Educación Infantil.

Variables	Número de sujetos N	Media M	Desviación Típica Dt
▪ Conductas de rechazo, acoso y complejos corporales	150	2.48	0.82
▪ Conductas exploratorias y afectivo-sexuales	150	3.19	0.82

6.3.5. VALIDEZ CONCURRENTES ESCALA CONDUCTAS AFECTIVO-SEXUALES OBSERVADAS EN EL AULA DE INFANTIL PARA EL ALUMNADO UNIVERSITARIO

Con el fin de averiguar si existen diferencias significativas en la observación de conductas del alumnado universitario con respecto a las variables sociodemográficas, se realizaron diferentes análisis (diferencias de medias para muestras independientes y ANOVAs), encontrando que no existen diferencias significativas entre el alumnado universitario a la hora de observar conductas en las aulas de Infantil.

6.3.6. ESTRUCTURA FACTORIAL DE LA ESCALA CONDUCTAS AFECTIVO-SEXUALES OBSERVADAS EN EL AULA DE PRIMARIA

Esta escala tipo Likert (1-5) explora cuatro factores del tipo de conductas que se observan en un aula de primaria, según el grado de acuerdo que manifiestan a determinadas afirmaciones sobre ésta. En este estudio se consideró que el modelo tiene un buen ajuste CMIN= 1.89; RMSEA= .05, un CFI= .99; TLI=.98 y WRMR = .55. Además, el alpha ordinal total de la escala muestra la fiabilidad global de ésta ($\alpha=.92$), obteniendo, además, índices fiables en todos los factores que explora: Conductas afectivas y sexuales, recogido en 6 ítems ($\alpha=.73$); Conductas agresivas, de aislamiento y tristeza, recogido en 7 ítems ($\alpha=.88$); Conductas sexuales desajustadas, recogido en 4 ítems ($\alpha=.78$) y Conductas de intensidad emocional, recogido en 2 ítems ($\alpha=.64$).

A continuación en la siguiente tabla, expondremos el resultado del análisis factorial. Como verán los pesos en sus respectivos factores oscilaron entre .938 a .348.

Tabla 34:

Análisis Factorial Exploratorio y Confirmatorio de la Escala Frecuencia de Conductas Observadas en el Aula de Primaria.

Factores	Ítems	F1	F2	F3	F4
F1: Conductas afectivas y sexuales	Preguntas sobre sexualidad.	0.841	-0.159	-0.02	-0.004
	Relaciones entre distinto sexo.	0.712	-0.017	0.03	-0.025
	Conversaciones sobre sexualidad.	0.58	0.157	0.135	0.035
	Enamoramientos: amores y desamores.	0.476	0.219	-0.051	0.185
	Búsqueda de películas, revistas o páginas de Internet con contenido sexual.	0.441	0.293	0.25	-0.077
	Muestras afectivas entre ellos/as: besos y abrazos.	0.348	0.245	0.025	0.124
F2: Conductas agresivas, de aislamiento, acoso o tristeza	Alumnado que se muestra agresivo/a con otros niños/as.	-0.082	0.921	0.052	-0.143
	Agresiones encubiertas: insultos, burlas.	0.092	0.838	-0.152	0.084
	Peleas y agresiones físicas entre el alumnado.	0.064	0.813	0.016	-0.179
	Alumnado que se aísla, se aparta y juega solo/a.	0.023	0.691	-0.043	0.306
	Acoso escolar o Bullying.	-0.021	0.649	0.255	0.113
	Alumnado que se muestra triste.	-0.041	0.593	0.009	0.294
	Rechazo y/o discriminación hacia el otro sexo.	0.085	0.519	0.202	0.003
F3: Conductas sexuales desajustadas	Agresores sexuales en el centro.	-0.055	0.028	0.938	-0.024
	Alumnado que muestra rechazo a su sexo biológico.	0.054	0.153	0.66	0.049
	Masturbación pública frecuente.	0.061	-0.072	0.591	0.199
	Alumnado víctimas de maltrato o abuso sexual en casa.	0.014	0.002	0.575	0.388
F4: Conductas de inestabilidad emocional	Alumnado que se muestra con miedos y/o fobias.	-0.01	0.273	0.055	0.707
	Alumnado que muestra celos excesivos (celotipias).	0.022	0.013	0.254	0.671

Interpretación de los factores de la Escala Conductas afectivo-sexuales observadas en el aula de Primaria

Factor I: Conductas afectivas y sexuales

Es un factor que representa la frecuencia en que se observan conductas de interés y curiosidad sobre la sexualidad y de contacto afectivo/sexual entre alumnos/as.

Una puntuación alta en el factor, indica que los participantes, sea profesor/a o alumnado universitario en formación, observan con una alta frecuencia conductas afectivas y sexuales en el alumnado de Educación Primaria. Por el contrario una puntuación baja en el factor, indica que poseen una baja percepción de dichas conductas entre ellos/as.

Los ítems que correlacionan con este factor son:

“Preguntas sobre sexualidad”; “Relaciones entre distinto sexo”; “Conversaciones sobre sexualidad”; “Enamoramientos: amores y desamores”; “Búsqueda de películas, revistas o páginas de Internet con contenido sexual”; “Muestras afectivas entre ellos/as: besos y abrazos”.

Factor II: Conductas agresivas, de aislamiento, acoso o tristeza

Es un factor que representa la frecuencia en que observan en sus alumnos/as conductas de acoso y rechazo entre ellos/as y conductas que muestren tristeza y aislamiento.

Una puntuación alta en el factor, indica que los participantes, perciben una alta incidencia tanto de conductas agresivas, de acoso y rechazo entre ellos/as, como de tristeza y aislamiento del alumnado. Por el contrario una puntuación baja en el factor, indica que poseen una baja percepción de este tipo de conductas.

Los ítems que correlacionan con este factor son:

“Alumnado que se muestra agresivo/a con otros niños/as”; “Agresiones encubiertas: insultos, burlas...”; “Peleas y agresiones físicas entre el alumnado”; “Alumnado que se aísla, se aparta y juega solo/a”; “Acoso escolar o Bulling”; “Alumnado que se muestra triste”; Rechazo y/o discriminación hacia el otro sexo”.

Factor III: Conductas sexuales desajustadas

Es un factor que representa la frecuencia en que observan en sus alumnos/as conductas desajustadas que denoten la existencia de problemas sexuales. Una puntuación alta en el factor, indica que el profesorado o el alumnado universitario en formación, observan en sus alumnos/as conductas sexuales desajustadas o inapropiadas. Por el contrario una puntuación baja en el factor, indica que poseen una baja percepción de este tipo de conductas.

Los ítems que correlacionan con este factor son:

“Agresores sexuales en el centro”; “Alumnado que muestra rechazo a su sexo biológico”; “Masturbación pública frecuente”; “Alumnado víctimas de maltrato o abuso sexual en casa”.

Factor IV: Conductas de inestabilidad emocional

Es un factor que representa la frecuencia en que observan en sus alumnos/as conductas que denotan problemas emocionales. Una puntuación alta en el factor, indica que el profesorado y el alumnado universitario en formación, que participan en la investigación, detectan una alta incidencia en sus alumnos/as de conductas que revelan inestabilidad emocional. Por el contrario una puntuación baja en el factor, indica que detectan una baja incidencia de estas conductas en sus alumnos/as.

Los ítems que correlacionan con este factor son:

“Alumnado que se muestra con miedos y/o fobias”; “Alumnado que muestra celos excesivos (celotipias)”.

6.3.7. ANÁLISIS DESCRIPTIVO ESCALA CONDUCTAS AFECTIVO-SEXUALES OBSERVADAS EN EL AULA DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Nos proponemos conocer los valores medios del profesorado en cada una de las dimensiones encontradas en la Escala de Conductas afectivo-sexuales para Educación Primaria. Cómo puede verse en la tabla, el profesorado presenta, en general, puntuaciones medias en cuanto a la observación de conductas, exceptuando el caso de la observación de conductas sexuales desajustadas donde la media es baja.

Tabla 35:

Estadísticos Descriptivos del Profesorado para la Escala de Conductas Observadas en las Aulas de Educación Primaria.

Variables	Número de sujetos <i>N</i>	Media <i>M</i>	Desviación Típica <i>Dt</i>
▪ Conductas afectivas y sexuales	365	2.79	0.71
▪ Conductas agresivas, de aislamiento, acoso o tristeza	365	2.89	0.78
▪ Conductas sexuales desajustadas	365	1.58	0.55
▪ Conductas de inestabilidad emocional	365	3.32	0.79

6.3.8. VALIDEZ CONCURRENTES ESCALA CONDUCTAS AFECTIVO-SEXUALES OBSERVADAS EN EL AULA DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Se realizaron las diferentes comparaciones de medias con las conductas observadas en el nivel de Educación Primaria y los datos sociodemográficos (diferencias de medias para muestras independientes y ANOVAs), encontrando diferencias significativas en los años de experiencia del profesorado y la formación en Educación Afectivo-sexual de éstos.

Años de experiencia del profesorado

En este caso, al igual que en el profesorado de Educación Infantil, se observan diferencias significativas en relación a la frecuencia en la que perciben las distintas conductas y los años de experiencia del profesorado. Como podemos observar en la tabla, las diferencias significativas se dan en la frecuencia en la que el profesorado con distintos años de experiencia observa conductas sexuales desajustadas en las aulas de Primaria ($F_{(2;122)} = 3.407; p \leq .036$).

Tabla 36:

Medias de las Conductas Observadas en las Aulas de Educación Primaria en función a los Años de Experiencia del Profesorado.

Variab les	1-8 años N=26 M₁ (Dt)	9-17 años N=26 M₂ (Dt)	18 años o más N=73 M₃ (Dt)	F	P valor
▪ Conductas afectivas y sexuales	2.44 (0.55)	2.58 (0.66)	2.29 (0.63)	2.13	.12
▪ Conductas agresivas, de aislamiento, acoso o tristeza	2.38 (0.56)	2.62 (0.77)	2.33 (0.56)	2.15	.12
▪ Conductas sexuales desajustadas	1.23 (0.26)	1.46 (0.37)	1.33 (0.32)	3.407	.036*
▪ Conductas de inestabilidad emocional	1.88 (0.59)	2.15 (0.67)	1.98 (0.32)	1.45	.24

***p ≤ .001; **p ≤ .01; *p ≤ .05

Los contrastes Post-hoc demuestran que estas diferencias se dan entre el profesorado de entre 9 y 17 años de experiencia, que observa un mayor número de conductas sexuales desajustadas, que el profesorado que tiene entre 1 y 8 años de experiencia ($M_1= 1.88$; $M_2= 2.15$; $p \leq .028$).

Formación en EAS del profesorado

En cuanto a la formación en Educación Afectivo-sexual recibida y la frecuencia en la que se observan estas conductas en las aulas de Educación Primaria, las diferencias significativas se pueden apreciar en la siguiente tabla:

Tabla 37:

Medias de las Conductas Observadas en las Aulas de Educación Primaria en función de la Formación en EAS del Profesorado.

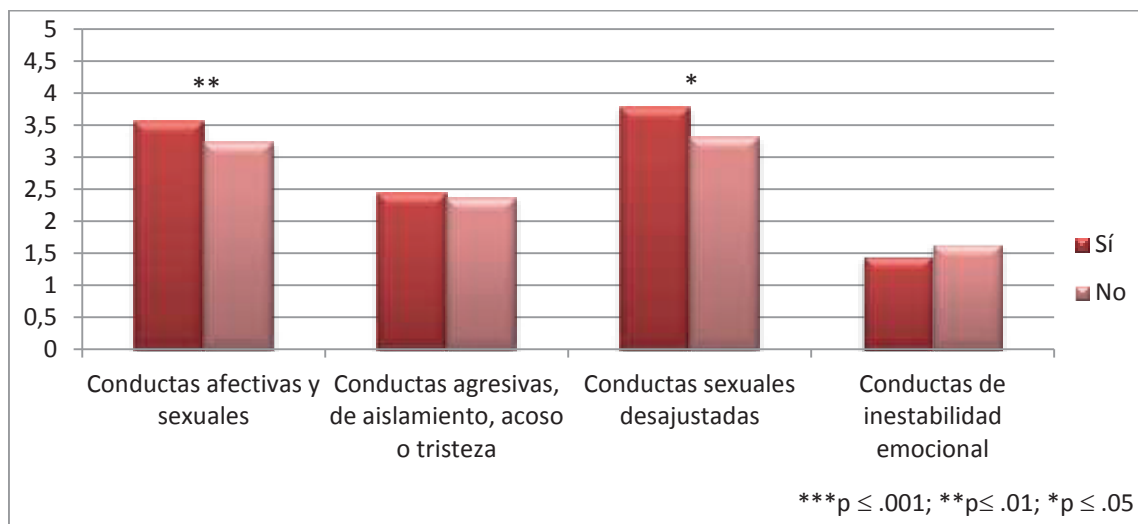
Variab les	Sí M (Dt)	No M (Dt)	t	gl.	P valor
▪ Conductas afectivas y sexuales	2.61 (0.73)	2.28 (0.62)	2.744	131	.007**
▪ Conductas agresivas, de aislamiento, acoso o tristeza	2.54 (0.75)	2.35 (0.55)	1.697	131	.092
▪ Conductas sexuales desajustadas	1.45 (0.38)	1.29 (0.32)	2.407	131	.017*
▪ Conductas de inestabilidad emocional	2.04 (0.61)	1.97 (0.57)	0.727	131	.468

***p ≤ .001; **p ≤ .01; *p ≤ .05

En la tabla se puede ver que el profesorado que ha recibido formación en EAS detecta un mayor número de conductas afectivas y sexuales ($t_{(131)}=2.744$; $p\leq.007$) y de conductas sexuales desajustadas ($t_{(131)}=2.404$; $p\leq.017$) que aquellas que no han recibido esta formación. En el siguiente gráfico se muestran estas diferencias:

Figura 2:

Conductas Observadas en las Aulas de Educación Primaria en Función de la Formación en EAS del Profesorado.



6.3.9. ANÁLISIS DESCRIPTIVO ESCALA CONDUCTAS AFECTIVO-SEXUALES OBSERVADAS EN EL AULA DE EDUCACIÓN PRIMARIA PARA EL ALUMNADO UNIVERSITARIO

Al igual que lo hicimos con el profesorado, nos proponemos conocer los valores medios del alumnado universitario en cada una de las dimensiones encontradas en la Escala de Conductas afectivo-sexuales para Educación Primaria.

Tabla 38:

Estadísticos Descriptivos del Alumnado para la Escala de Conductas Observadas en las Aulas de Educación Primaria.

Variables	Número de sujetos N	Media M	Desviación Típica Dt
▪ Conductas afectivas y sexuales	228	3.03	0.62
▪ Conductas agresivas, de aislamiento, acoso o tristeza	228	3.19	0.72
▪ Conductas sexuales desajustadas	228	1.72	0.61
▪ Conductas de inestabilidad emocional	228	2.51	0.84

Cómo puede verse en la tabla anterior, el alumnado universitario presenta puntuaciones medias en cuanto a la observación de conductas afectivas y sexuales; conductas agresivas, de aislamiento, acoso o tristeza, y conductas de inestabilidad emocional. En cuanto a la observación de conductas sexuales desajustadas, se observa que la media es baja.

6.3.10. VALIDEZ CONCURRENTES ESCALA CONDUCTAS AFECTIVO-SEXUALES OBSERVADAS EN EL AULA DE EDUCACIÓN PRIMARIA PARA EL ALUMNADO UNIVERSITARIO

Se realizaron las diferentes comparaciones de medias con las conductas observadas en el nivel de Educación Primaria y los datos sociodemográficos (diferencias de medias para muestras independientes y ANOVAs), encontrando diferencias significativas según la edad y el sexo del alumnado universitario.

Edad del alumnado universitario

En el caso del alumnado universitario, a mayor edad tienden a disminuir las conductas sexuales desajustadas observadas en el aula ($F_{(2;219)}= 3.407; p \leq .036$). En la siguiente tabla se presentan estas diferencias:

Tabla 39:

Medias de las Conductas Observadas en las Aulas de Educación Primaria en función la Edad del Alumnado.

Variables	18-19 años N=37 <i>M₁ (Dt)</i>	20-21 años N=92 <i>M₂ (Dt)</i>	22-35 años N=91 <i>M₃ (Dt)</i>	F	P valor
▪ Conductas afectivas y sexuales	3.16 (0.64)	3.06 (0.60)	2.97 (0.62)	1.37	.255
▪ Conductas agresivas, de aislamiento, acoso o tristeza	3.14 (0.64)	3.15 (0.74)	3.25 (0.73)	0.55	.576
▪ Conductas sexuales desajustadas	2.07 (0.78)	1.67 (0.56)	1.65 (0.55)	7.21	.001***
▪ Conductas de inestabilidad emocional	2.65 (0.79)	2.57 (0.85)	2.42 (0.84)	1.26	.287

***p ≤ .001; **p ≤ .01; *p ≤ .05

Los contrastes Post-hoc demuestran que estas diferencias se dan entre el alumnado de entre 18 y 19 años, que observa un mayor número de conductas sexuales desajustadas, que el que tiene entre 20 y 21 años ($M_1= 2.07$; $M_2= 1.67$; $p\leq.002$) y el que tienen entre 22 y 35 años ($M_1= 2.07$; $M_3= 1.67$; $p\leq.001$).

Sexo del alumnado

En cuanto a las conductas que se observan en las aulas de Educación Primaria, las diferencias significativas según el sexo se pueden apreciar en la siguiente tabla:

Tabla 40:

Medias de las Conductas Observadas en las Aulas de Educación Primaria en función de la Formación en EAS del Alumnado.

Variables	Varón M (Dt)	Mujer M (Dt)	t	gl.	P valor
▪ Conductas afectivas y sexuales	2.79	3.09	-2.97	217	.003**
▪ Conductas agresivas, de aislamiento, acoso o tristeza	3.20	3.19	0.05	217	.958
▪ Conductas sexuales desajustadas	1.71	1.72	-0.08	217	.939
▪ Conductas de inestabilidad emocional	2.47	2.53	-0.45	217	.655

*** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$

En la tabla se puede observar que las alumnas universitarias detectan un mayor número de conductas afectivas y sexuales en los alumnos de primaria, que los varones ($t_{(217)} = -2.97$; $p \leq .003$).

6.3.11. ESTRUCTURA FACTORIAL DE LA ESCALA CONDUCTAS AFECTIVO-SEXUALES OBSERVADAS EN EL AULA DE SECUNDARIA

Esta escala tipo Likert (1-5) explora cuatro factores del tipo de conductas que se observan en un aula de secundaria, según el grado de acuerdo que manifiestan a determinadas afirmaciones sobre ésta. En este estudio se consideró que el modelo tiene un buen ajuste $CMIN = 2$; $RMSEA = .057$, un $CFI = .97$; un $TLI = .96$ y un $WRMR = .71$. El alpha ordinal total de la escala muestra una alta fiabilidad ($\alpha = .95$) al igual que la de los

factores que explora: *Conductas por ansiedad, complejos o inseguridad*, recogido en 3 ítems ($\alpha = .75$); *Conductas agresivas, discriminatorias, sexistas u homófobas*, recogido en 8 ítems ($\alpha = .88$); *Conductas afectivas entre ellos*, recogido en 4 ítems ($\alpha = .72$) y *Conductas sexuales desajustadas y conductas de riesgo*, recogido en 10 ítems ($\alpha = .89$).

A continuación en la siguiente tabla, expondremos el resultado del análisis factorial. Como verán los pesos en sus respectivos factores oscilaron entre .966 a .361.

Tabla 41:

Análisis Factorial Exploratorio y Confirmatorio de la Escala Frecuencia de Conductas Observadas en el Aula de Secundaria.

Factores	Ítems	F1	F2	F3	F4
F1: Conductas por ansiedad, complejos o inseguridad	Alumnado que muestra complejos personales (rendimiento escolar, éxito social).	0.928	-0.012	0.018	-0.02
	Alumnado que se muestra inseguro/a.	0.753	0.108	0.028	-0.016
	Alumnado que muestra ansiedad por su imagen corporal, complejos corporales (aspecto físico, altura, peso, partes del cuerpo, de la cara, vestimenta, etc.).	0.481	0.298	0.1	0.092
F2: Conductas agresivas, discriminatorias, sexistas u homófobas	Alumnado que se muestra agresivo/a con otros jóvenes.	-0.092	0.966	0.04	-0.073
	Acoso escolar o Bulling.	-0.149	0.891	-0.023	0.083
	Agresiones encubiertas: insultos, burlas (verbal y/o a través de las redes sociales).	0.018	0.732	0.138	-0.008
	Peleas y agresiones físicas entre ellos/as.	0.069	0.732	0.013	-0.03
	Burla, discriminación y/o acoso hacia determinados alumnos/as homosexuales (gays y lesbianas).	0.029	0.616	-0.049	0.266
	Rechazo a alumnos/as que se comportan de manera distinta a los roles establecidos de feminidad/masculinidad.	0.106	0.614	0.088	0.058
	Alumnado rechazado o desplazado por el grupo-clase.	0.058	0.551	0.1	0.185
	Enfrentamiento, rechazo y discriminación sexista entre chicos y chicas.	0.244	0.499	-0.134	0.003

F3: Conductas afectivas y sexuales entre ellos	Enamoramientos: amores y desamores.	0.211	0.155	0.698	0.004
	Observas y conoces relaciones de pareja entre alumnado heterosexual (chico-chica).	0.034	0.381	0.649	-0.013
	Incidencia de manifestaciones afectivas: besos, abrazos.	0.261	-0.045	0.577	0.042
	Observas y conoces relaciones de amistad intensa entre alumnado.	0.192	0.203	0.571	-0.127
F4: Conductas sexuales desajustadas y conductas de riesgo	Incidencia de abortos.	-0.031	-0.077	0.275	0.881
	Incidencia de embarazos.	-0.049	-0.075	0.358	0.798
	Incidencia de Enfermedades de Transmisión Sexual.	-0.055	0.132	0.031	0.738
	Agresores sexuales en el Instituto.	0.144	0.013	-0.083	0.735
	Alumnado víctima de maltrato o abuso sexual en casa.	0.025	0.059	-0.157	0.725
	Violencia de género en sus relaciones de pareja.	0.02	0.153	-0.046	0.665
	Alumnado que presenta anorexia/bulimia.	0.215	0.009	0	0.626
	Masturbación pública frecuente.	0.063	0.045	0.039	0.57
	Alumnado que muestra rechazo a su sexo biológico.	0.116	0.349	-0.144	0.519
Observas y conoces relaciones de pareja entre alumnado homosexual (chico-chico, chica-chica) y/o bisexual.	0.116	0.349	-0.144	0.497	

Interpretación de los factores de la Escala Conductas afectivo-sexuales observadas en el aula de Secundaria

Factor I: Conductas por ansiedad, complejos o inseguridad

Es un factor que representa la frecuencia en que se observan conductas de alumnos/as que muestran inseguridad, ansiedad, complejos corporales por su aspecto físico o complejos relacionados con el rendimiento escolar y/o el éxito social.

Una puntuación alta en el factor, indica que los participantes, sea profesor/a o alumnado universitario en formación, perciben una alta incidencia de conductas de ansiedad, complejos o inseguridad. Por el contrario una puntuación baja en el factor, indica que perciben, una baja incidencia en su alumnado de estas conductas.

Los ítems que correlacionan con este factor son:

“Alumnado que muestra complejos personales (rendimiento escolar, éxito social)”; *“Alumnado que se muestra inseguro/a”*; *“Alumnado que muestra ansiedad por su imagen corporal, complejos corporales (aspecto físico, altura, peso, partes del cuerpo, de la cara, vestimenta, etc.)”*.

Factor II: Conductas agresivas, discriminatorias, sexistas u homófobas

Es un factor que representa la frecuencia en que observan en sus alumnos/as conductas de discriminación y rechazo entre ellos/as y conductas que muestren agresividad, acoso, burla e insultos.

Una puntuación alta en el factor, indica que los participantes, sea profesor/a o alumnado universitario en formación, perciben una alta incidencia de conductas agresivas, discriminatorias, sexistas u homófobas. Por el contrario una puntuación baja en el factor, indica que perciben, una baja incidencia en su alumnado de dichas conductas.

Los ítems que correlacionan con este factor son:

“Alumnado que se muestra agresivo/a con otros jóvenes”; *“Acoso escolar o Bulling”*; *“Agresiones encubiertas: insultos, burlas (verbal y/o a través de las redes sociales)”*; *“Pelears y agresiones físicas entre ellos/as”*; *“Rechazo a alumnos/as que se comportan de manera distinta a los roles establecidos de feminidad/masculinidad”*; *“Burla, discriminación y/o acoso hacia determinados alumnos/as homosexuales (gays y lesbianas)”*; *“Alumnado rechazado o desplazado por el grupo-clase”*; *“Enfrentamiento, rechazo y discriminación sexista entre chicos y chicas”*.

Factor III: Conductas afectivas y sexuales entre ellos

Es un factor que representa la frecuencia en que se observan conductas afectivas y sexuales entre el alumnado del centro. Una puntuación alta en el factor, indica que los participantes, sea profesor/a o alumnado universitario en formación, observan con una alta frecuencia conductas afectivas entre el alumnado y alumnas, como la existencia de parejas. Por el contrario una puntuación baja en el factor, indica que observan con una baja frecuencia conductas afectuosas entre ellos.

Los ítems que correlacionan con este factor son:

“Enamoramientos: amores y desamores”; “Observas y conoces relaciones de pareja entre alumnado heterosexual (chico-chica)”; “Observas y conoces relaciones de amistad intensa entre alumnado. Incidencia de manifestaciones afectivas: besos, abrazos”.

Factor IV: Conductas sexuales desajustadas y conductas de riesgo

Es un factor que representa la frecuencia en que observan en sus alumnos/as conductas sexuales de riesgo. Una puntuación alta en el factor, indica que el profesorado observa en sus alumnos/as conductas sexuales desajustadas y conductas personales de riesgo, mientras que una puntuación baja en el factor, indica que poseen una baja percepción de estas conductas sexuales desajustadas en el centro.

Los ítems que correlacionan con este factor son:

“Incidencia de abortos”; “Alumnado víctima de maltrato o abuso sexual en casa”; “Incidencia de Enfermedades de Transmisión Sexual”; “Incidencia de embarazos”; “Agresores sexuales en el Instituto”; “Violencia de género en sus relaciones de pareja”; “Alumnado que presenta anorexia/bulimia”; “Alumnado que muestra rechazo a su sexo biológico”; “Observas y conoces relaciones de pareja entre alumnado homosexual (chico-chico, chica-chica) y/o bisexual”; “Masturbación pública frecuente”.

6.3.12. ANÁLISIS DESCRIPTIVO ESCALA CONDUCTAS AFECTIVO-SEXUALES OBSERVADAS EN EL AULA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

En cuanto a los valores medios del profesorado en cada una de las dimensiones encontradas en la Escala de Conductas afectivo-sexuales para Educación Secundaria la observación de conductas sexuales desajustadas y de riesgo, nuevamente, presenta una media/baja. En cuanto al resto de los factores, en general obtienen puntuaciones medias/altas. En la siguiente tabla se muestran estos resultados.

Tabla 42:

Estadísticos Descriptivos del Profesorado para la Escala de Conductas Observadas en las Aulas de Educación Secundaria.

Variables	Número de sujetos N	Media M	Desviación Típica Dt
▪ Conductas por ansiedad, complejos o inseguridad	340	3.48	0.84
▪ Conductas agresivas, discriminatorias, sexistas u homófobas	340	2.81	0.79
▪ Conductas afectivas y/o sexuales entre ellos	340	3.68	0.83
▪ Conductas sexuales desajustadas y conductas de riesgo	339	1.76	0.57

6.3.13. VALIDEZ CONCURRENTE ESCALA CONDUCTAS AFECTIVO-SEXUALES OBSERVADAS EN EL AULA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

En el aula de Educación Secundaria se encontraron un mayor número de conductas, a continuación se expone su comparación de medias con las diferentes variables sociodemográficas. Para esto se realizaron diferentes análisis (diferencias de medias para muestras independientes y ANOVAs), obteniendo diferencias significativas en las variables edad, nivel de estudios de las madres y tipo de centro de estudios del profesorado.

Edad del profesorado

La primera variable que presenta diferencias significativas es la edad del profesorado. A medida que aumenta la edad, disminuye la frecuencia en que observan conductas por ansiedad, complejos o inseguridad ($F_{(2;153)}= 6.34; p \leq .002$) y conductas afectivas y/o sexuales entre ellos ($F_{(2;153)}= 6.88; p \leq .001$). Lo contrario ocurre con la observación de conductas sexuales desajustadas y conductas de riesgo, que aumenta a medida que lo hace la edad ($F_{(2;153)}= 4.724; p \leq .001$). A continuación se muestran estas diferencias:

Tabla 43:

Medias de las Conductas Observadas en las Aulas de Educación Secundaria en función a la Edad del Profesorado.

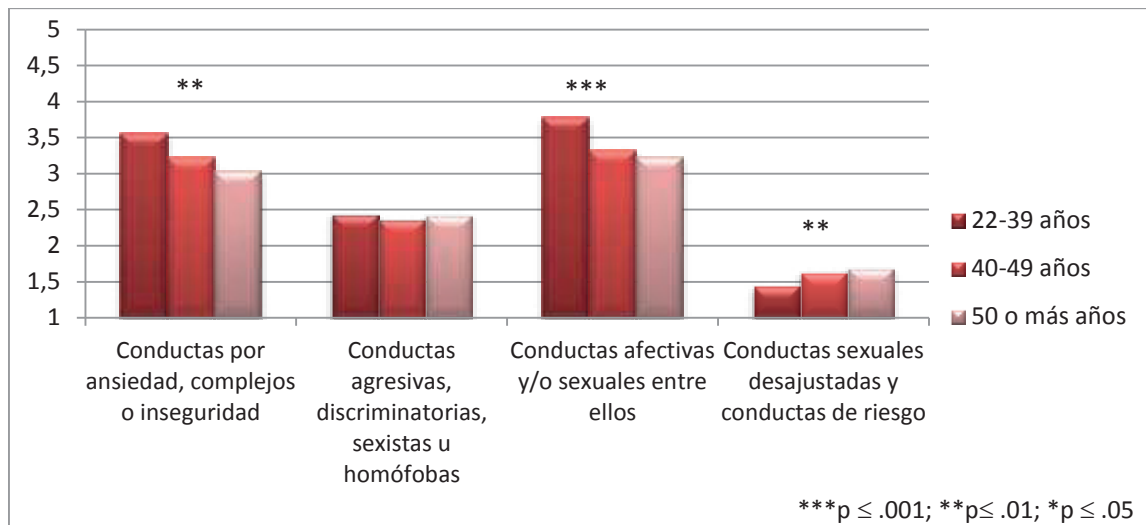
Variables	22-39 años N= 36 M₁ (Dt)	40-49 años N= 72 M₂ (Dt)	50 o más años N= 45 M₃ (Dt)	F	P valor
▪ Conductas por ansiedad, complejos o inseguridad	3.56 (0.69)	3.23 (0.63)	3.03 (0.69)	6.34	.002**
▪ Conductas agresivas, discriminatorias, sexistas u homófobas	2.44 (0.44)	2.36 (0.48)	2.43 (0.47)	0.508	.603
▪ Conductas afectivas y/o sexuales entre ellos	3.78 (0.76)	3.32 (0.70)	3.23 (0.67)	6.88	.001***
▪ Conductas sexuales desajustadas y conductas de riesgo	1.45 (0.32)	1.64 (0.39)	1.69 (0.33)	4.724	.010**

***p ≤ .001; **p ≤ .01; *p ≤ .05

En este sentido, los contrastes post-hoc demuestran que estas diferencias vienen marcadas entre el profesorado de 22 a 39 años y el resto del profesorado. En primer lugar, el profesorado de entre 22 y 39 años observa en mayor medida conductas por ansiedad, complejo o inseguridad que el profesorado de 40 a 49 años ($M_1= 3.56$; $M_2= 3.23$; $p \leq .047$) y que el profesorado de 50 años o más ($M_1= 3.56$; $M_2= 3.03$; $p \leq .001$). Por otra parte, el profesorado de 22 a 39 años que observa también en mayor medida conductas agresivas, discriminatorias, sexistas u homófobas que el profesorado de 40 a 49 años ($M_1= 3.78$; $M_2= 3.32$; $p \leq .005$) y que el profesorado de 50 años o más ($M_1= 3.78$; $M_2= 3.23$; $p \leq .002$). Sin embargo en la observación de conductas sexuales desajustadas y conductas de riesgo, es el profesorado de 22 a 39 años el que observa en menor medida estas conductas que el de 40 a 49 años ($M_1= 1.45$; $M_2= 1.64$; $p \leq .034$) y que el profesorado de 50 años o más ($M_1= 1.45$; $M_2= 1.69$; $p \leq .011$) En la siguiente gráfica se pueden observar estos resultados:

Figura 3:

Conductas Observadas en las Aulas de Educación Secundaria en función a la Edad del Profesorado.



Nivel de estudios de la madre

El nivel de estudios de la madre presenta diferencias significativas en relación a las conductas observadas en las aulas. Se han encontrado estas diferencias en la observación de todas las conductas analizadas: en las de falta de bienestar propio por ansiedad, complejos e inseguridad ($F_{(2;155)}=8.09$; $p \leq .001$); en las conductas agresivas, discriminatorias, sexistas u homófobas ($F_{(2;155)}=6.30$; $p \leq .002$); en las conductas de relaciones afectivas y sexuales entre ellos ($F_{(2;155)}=3.76$; $p \leq .026$) y las conductas sexuales desajustadas y conductas de riesgo ($F_{(2;155)}=4.09$; $p \leq .019$). Los resultados se aprecian en la siguiente tabla:

Tabla 44:

Medias de las Conductas Observadas en las Aulas de Educación Secundaria en función al Nivel de Estudios de la Madre del Profesorado.

Variables	SE-EP-GE N= 64 M ₁ (Dt)	FP- BACHILLERATO N= 27 M ₂ (Dt)	UNIVERSITARIOS N= 64 M ₃ (Dt)	F	P valor
▪ Conductas por ansiedad, complejos o inseguridad	3.13 (0.72)	2.94 (0.69)	3.51 (0.69)	8.09	.001***

RESULTADOS

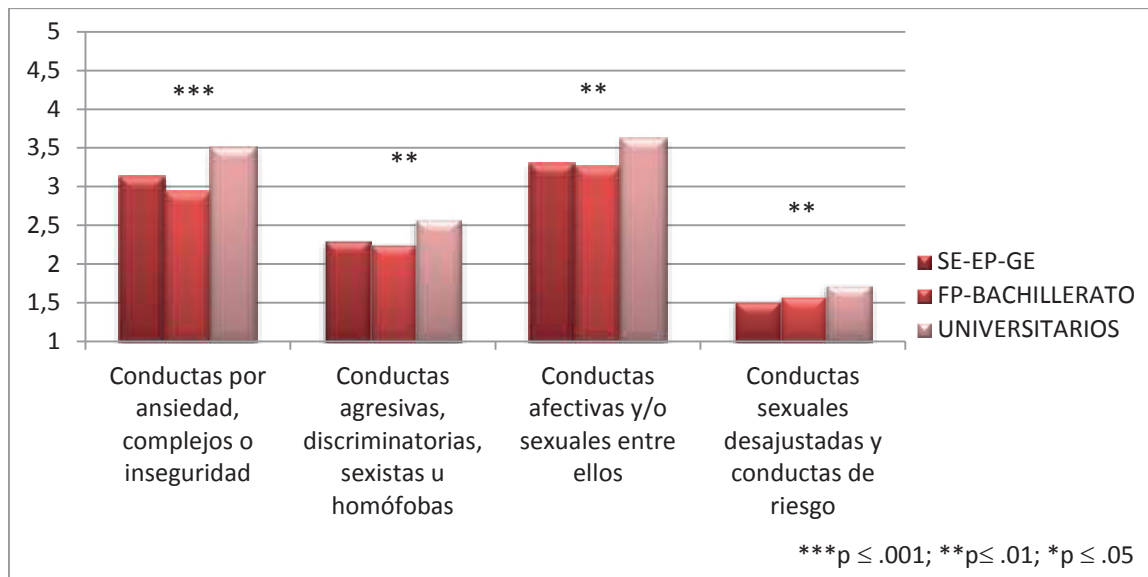
▪ Conductas agresivas, discriminatorias, sexistas u homófobas	2.30 (0.50)	2.26 (0.43)	2.58 (0.50)	6.60	.002**
▪ Conductas afectivas y/o sexuales entre ellos	3.30 (0.80)	3.26 (0.56)	3.62 (0.70)	3.76	.026**
▪ Conductas sexuales desajustadas y conductas de riesgo	1.52 (0.37)	1.59 (0.43)	1.73 (0.43)	4.09	.019**

*** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$

Los contrastes post-hoc indican que se dan diferencias significativas entre el profesorado cuyas madres tienen un nivel Universitario, que observan con mayor frecuencia todas las conductas. Observan en mayor medida conductas por ansiedad, complejos o inseguridad que el profesorado cuyas madres no tienen estudios o tienen estudios primarios ($M_1= 3.13$; $M_3= 3.51$; $p \leq .006$) y que aquellos cuyas madres tienen FP o bachillerato ($M_2= 2.94$; $M_3= 3.51$; $p \leq .001$). También observan mayores conductas agresivas, discriminatorias, sexistas u homófobas que el profesorado cuyas madres no tienen estudios o tienen estudios primarios ($M_1= 2.30$; $M_3= 2.58$; $p \leq .005$) y que aquellos cuyas madres tienen FP o bachillerato ($M_2= 2.26$; $M_3= 2.58$; $p \leq .015$). En el caso de las conductas afectivas y/o sexuales entre ellos, el profesorado cuyas madres tienen estudios universitarios observan con mayor frecuencia estas conductas que aquellos cuyas madres no tienen estudios o cuentan con estudios primarios ($M_1= 3.30$; $M_3= 3.62$; $p \leq .043$). Lo mismo ocurre en el caso de las conductas sexuales desajustadas y conductas de riesgo, en el que el profesorado cuyas madres tienen estudios universitarios observan con mayor frecuencia estas conductas que aquellos cuyas madres no tienen estudios o cuentan con estudios primarios ($M_1= 1.52$; $M_3= 1,73$; $p \leq .015$). En el gráfico se pueden observar estas diferencias:

Figura 4:

Conductas Observadas en las Aulas de Educación Secundaria en función del Nivel de Estudios de la Madre del Profesorado.



Tipo de centro de estudios del profesorado

En este caso, se encontraron también diferencias significativas en la frecuencia que se observan las distintas conductas en cuanto al tipo de centro en el que estudió el profesorado, que se reflejan en la siguiente tabla:

Tabla 45:

Medias de las Conductas Observadas en las Aulas de Educación Secundaria en función del Tipo de Centro donde Estudió el Profesorado.

VARIABLES	Varón M (Dt)	Mujer M (Dt)	t	gl.	P valor
Conductas por ansiedad, complejos o inseguridad	3.16 (0.74)	3.34 (0.75)	-1.42	148	.158
Conductas agresivas, discriminatorias, sexistas u homófobas	2.41 (0.53)	2.38 (0.47)	0.343	148	.732
Conductas afectivas y/o sexuales entre ellos	3.33 (0.74)	3.57 (0.78)	-1.899	148	.059
Conductas sexuales desajustadas y conductas de riesgo	1.68 (0.42)	1.47 (0.26)	3.372	148	.001***

***p ≤ .001; **p ≤ .01; *p ≤ .05

Existen diferencias significativas en la frecuencia en que se observan conductas sexuales desajustadas y conductas de riesgo en relación al tipo de centro en que estudió el profesorado. Aquellos que estudiaron en centros Públicos observan con más frecuencia este tipo de conductas que los que estudiaron en centros Privados o Concertados ($t_{(148)}=3.372$; $p\leq.001$).

6.3.14. ANÁLISIS DESCRIPTIVO ESCALA CONDUCTAS AFECTIVO-SEXUALES OBSERVADAS EN EL AULA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA PARA EL ALUMNADO UNIVERSITARIO

Se analizaron los valores medios del futuro profesorado en cada una de las dimensiones encontradas en la Escala de Conductas afectivo-sexuales para Educación Secundaria. Una vez más, en general, el alumnado obtiene puntuaciones medias en la observación de conductas. Sin embargo, en las conductas sexuales desajustadas y de riesgo presenta una media baja.

Tabla 46:

Estadísticos Descriptivos del Alumnado Universitario para la Escala de Conductas Observadas en las Aulas de Educación Secundaria.

Variables	Número de sujetos <i>N</i>	Media <i>M</i>	Desviación Típica <i>Dt</i>
▪ Conductas por ansiedad, complejos o inseguridad	178	3.72	0.86
▪ Conductas agresivas, discriminatorias, sexistas u homófobas	178	3.20	0.80
▪ Conductas afectivas y/o sexuales entre ellos	178	3.94	0.82
▪ Conductas sexuales desajustadas y conductas de riesgo	177	1.70	0.65

6.3.15. VALIDEZ CONCURRENTE ESCALA CONDUCTAS AFECTIVO-SEXUALES OBSERVADAS EN EL AULA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA PARA EL ALUMNADO UNIVERSITARIO

A continuación se expone la comparación de medias para el alumnado universitario en la Escala de Conductas afectivo-sexuales observadas en el aula de Educación Secundaria, según las diferentes variables sociodemográficas. Para esto se realizaron diferentes análisis (diferencias de medias para muestras independientes y

ANOVAs) en la edad, el seso y la formación en EAS del alumnado universitario. A continuación se presentan estas diferencias.

Edad del alumnado universitario

Una de las variables en las que se encuentran diferencias significativas con respecto a las conductas observadas en las aulas de Secundaria es la edad del alumnado universitario. Como podemos ver en la siguiente tabla, existen diferencias significativas entre el alumnado de diferentes edades en la frecuencia en que observan conductas afectivas y/o sexuales entre el alumnado de Secundaria ($F_{(2;168)} = 7.11; p \leq .001$).

Tabla 47:

Medias de las Conductas Observadas en las Aulas de Educación Secundaria en función a la Edad del Alumnado Universitario.

Variables	18-19 años N=88 M_1 (Dt)	20-21 años N=42 M_2 (Dt)	22-35 años N=39 M_3 (Dt)	F	P valor
▪ Conductas por ansiedad, complejos o inseguridad	3.85 (0.83)	3.67 (0.97)	3.63 (0.84)	1.15	.319
▪ Conductas agresivas, discriminatorias, sexistas u homófobas	3.28 (0.82)	3.32 (0.72)	2.97 (0.74)	2.61	.077
▪ Conductas afectivas y/o sexuales entre ellos	4.18 (0.64)	3.82 (0.86)	3.71 (0.80)	7.11	.001***
▪ Conductas sexuales desajustadas y conductas de riesgo	1.84 (0.57)	2.05 (0.71)	1.93 (0.75)	1.45	.238

*** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$

Los contrastes post-hoc indican que el futuro profesorado de entre 18 y 19 años observa con más frecuencias conductas afectivas y/o sexuales que los que tienen entre 20 y 21 años ($M_1 = 4.18; M_2 = 3.82; p \leq .023$) y los que tienen entre 22 y 35 años ($M_1 = 4.18; M_3 = 3.71; p \leq .001$).

Sexo del alumnado

Otra variable que presenta diferencias significativas, en cuanto a las conductas que se observan en las aulas de Educación Secundaria, es el sexo del futuro profesorado. Las diferencias se pueden apreciar en la siguiente tabla:

Tabla 48:

Medias de las Conductas Observadas en las Aulas de Educación Secundaria en función de la Formación en EAS del Alumnado Universitario.

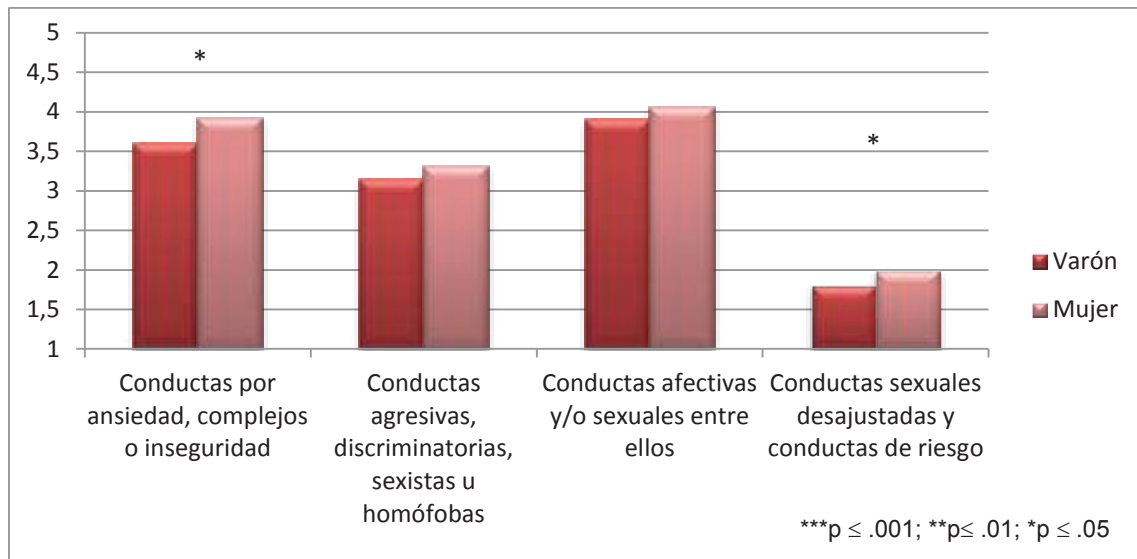
Variables	Varón M (Dt)	Mujer M (Dt)	t	gl.	P valor
▪ Conductas por ansiedad, complejos o inseguridad	3.60 (0.81)	3.92 (0.83)	-2.57	168	0.11*
▪ Conductas agresivas, discriminatorias, sexistas u homófobas	3.15 (0.75)	3.31 (0.82)	-1.38	168	.173
▪ Conductas afectivas y/o sexuales entre ellos	3.90 (0.76)	4.06 (0.75)	-1.32	168	.189
▪ Conductas sexuales desajustadas y conductas de riesgo	1.80 (0.59)	1.99 (0.66)	-2.01	167	.046*

*** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$

En la tabla 48 se puede apreciar que las mujeres detectan un mayor número de conductas por ansiedad, complejos o inseguridad ($t_{(168)} = -2.57$; $p \leq .011$), y de conductas sexuales desajustadas y conductas de riesgo ($t_{(167)} = -2.01$; $p \leq .046$), que los varones. Las diferencias pueden observarse en la siguiente gráfica:

Figura 5:

Conductas Observadas en las Aulas de Educación Secundaria en función al Sexo del Alumnado Universitario.



Formación en EAS del alumnado

Finalmente, en cuanto a la formación en EAS que ha recibido el alumnado universitario, existen también diferencias significativas con respecto a la percepción de conductas en el aula de Secundaria. En la siguiente tabla se muestran los resultados obtenidos:

Tabla 49:

Medias de las Conductas Observadas en las Aulas de Educación Secundaria en función de la Formación en EAS del Alumnado Universitario.

Variabes	Sí M (Dt)	No M (Dt)	t	gl.	P valor
▪ Conductas por ansiedad, complejos o inseguridad	3.77 (0.84)	3.74 (0.84)	0.25	169	.806
▪ Conductas agresivas, discriminatorias, sexistas u homófobas	3.27 (0.78)	3.23 (0.78)	0.34	169	.737
▪ Conductas afectivas y/o sexuales entre ellos	4.20 (0.63)	3.90 (0.79)	2.43	169	.016*
▪ Conductas sexuales desajustadas y conductas de riesgo	1.98 (0.71)	1.87 (0.61)	1.03	168	.307

***p ≤ .001; **p ≤ .01; *p ≤ .05

Se puede apreciar como existen diferencias significativas en cuanto a la formación en EAS en la observación de conductas afectivas y/o sexuales entre el alumnado de Secundaria. En este sentido, el alumnado universitario que ha recibido formación en EAS informa que observa un mayor número de conductas afectivas y/o sexuales que el alumnado que no ha recibido formación ($t_{(169)}=2.43$; $p\leq.016$).

6.4. ESCALA DE TEORÍAS IMPLÍCITAS SOBRE SEXUALIDAD

La Escala de Teorías implícitas Previas sobre Sexualidad constaba de 27 ítems que fueron organizados en seis modelos de percibir la sexualidad. Se trata de una escala tipo Likert en la que los participantes debían de marcar su grado de acuerdo con las afirmaciones expuestas de 1 al 5 (1 nada de acuerdo, 2 poco de acuerdo, 3 de acuerdo, 4 muy de acuerdo y 5 totalmente de acuerdo). A continuación se presentan en el siguiente cuadro los modelos de sexualidad propuestos en la escala.

Tabla 50:

Modelos de Sexualidad Relacionados con las Teorías Implícitas.

Modelos de sexualidad relacionados con las teorías implícitas sobre la misma	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Modelo biológico/reproductivo 	Sexualidad genitalizada y reproductiva. Contenidos sobre anatomía sexual y biología.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Modelo coital 	Sexualidad basada solo en las relaciones sexuales con coito. Contenidos sobre métodos anticonceptivos y prevención de embarazos y ETS.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Modelo heterosexual 	Sexualidad heterosexista, discriminatoria con respecto a los homosexuales y bisexuales. Contenidos sobre relaciones sexuales solo entre hombre/mujer.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Modelo tradicional 	Sexualidad heterosexista y reproductiva. Contenidos sobre el amor y la familia.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Modelo integral y asertivo 	Sexualidad holística, no discriminatoria, integral. Inclusión curricular. Contenidos emocionales significativos, impartidos de forma interdisciplinar y globalizada, con relaciones respetuosas y metodología adecuada.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Modelo liberal 	Sexualidad libre de prejuicios y limitaciones. Contenidos sobre el placer y la libertad.

6.4.1. ESTRUCTURA FACTORIAL DE LA ESCALA DE TEORÍAS IMPLÍCITAS PREVIAS SOBRE SEXUALIDAD

Según los modelos anteriormente expuestos procedimos a analizar el análisis factorial exploratorio y confirmatorio. La estructura factorial obtenida sobre las teorías implícitas que posee el profesorado sobre la sexualidad, quedó compuesta de tres factores, según el grado de acuerdo que manifiestan. En este estudio se consideró que el modelo tiene un buen ajuste $CMIN=4.128$; $RMSEA=.056$; un $CFI=.947$; un $TLI=.926$ y un $WRMR=1$. Además, el alpha ordinal total de la escala demuestra que la escala es fiable ($\alpha=.92$). Los factores que se exploran son: *Teoría implícita integral y liberal* ($\alpha=.81$); *Teoría implícita tradicional y heterosexista* ($\alpha=.80$) y el tercer factor *Teoría implícita coital, biológico y reproductivo* ($\alpha=.76$). Todos los factores presentan una estructura de 7 ítems.

A continuación en la tabla, expondremos el resultado del análisis factorial. Como verán los pesos en sus respectivos factores oscilaron entre .316 a .90:

Tabla 51:

Análisis Factorial Exploratorio y Confirmatorio de la Escala de Teorías Implícitas sobre Sexualidad.

Factores	Ítems	F1	F2	F3
F1: Teoría implícita integral y liberal	Las relaciones sexuales fuera de la pareja ayudan a reforzar la propia sexualidad.	0.902	0.002	-0.062
	Sexualidad es un concepto que abarca la comunicación de emociones y sentimientos sexuales por parte de dos personas independientemente de su sexo.	0.853	-0.026	0.061
	La sexualidad dura todo el ciclo vital, comienza antes del nacimiento y acaba con la muerte.	0.78	0.142	-0.055
	La sexualidad se extiende a todo nuestro cuerpo.	0.606	0.238	0.014
	Sexualidad es la necesidad innata de todo ser humano de vincularse afectiva y sexualmente a los otros.	0.523	0.271	-0.184
	Las relaciones sexuales entre dos personas sin que exista amor entre ellas son perfectamente válidas.	0.387	0.17	0.053
	El hacer uso de juegos y juguetes sexuales enriquece y estimula la relación sexual.	0.332	0.133	-0.069

F2: Teoría implícita tradicional y heterosexista	En la actualidad se vive la sexualidad con excesiva promiscuidad.	0.016	0.754	-0.001
	Considero que las manifestaciones afectivo-sexuales en general se deben evitar públicamente.	0.031	0.742	-0.063
	Las relaciones sexuales que se salgan de la heterosexualidad son relaciones que señalan la existencia de algún problema sexual, que requiere de un tratamiento para sanarlas.	-0.061	0.71	-0.005
	Las relaciones sexuales entre hombres y mujeres son las más satisfactorias.	-0.004	0.661	-0.042
	La sexualidad heterosexual es la orientación sexual más adecuada.	-0.035	0.576	0.021
	En la actualidad ha aumentado las infidelidades entre las parejas con total desvergüenza.	0.103	0.501	0.208
	Considero que lo más natural son las relaciones sexuales entre un hombre y una mujer.	0.233	0.388	0.012
	Las personas sin experiencia sexual con coito (niños, discapacitados) carecen de sexualidad.	0.102	0.316	0.227
F3: Teoría implícita coital, biológica y reproductivo	Todos los jóvenes mantienen relaciones sexuales con coito	-0.009	0.255	0.707
	Sexualidad es el conjunto de sensaciones, necesidades y percepciones individuales que cada persona tiene con su cuerpo.	-0.025	-0.062	0.678
	La sexualidad existe desde el momento que estamos capacitados biológicamente para tener hijos.	0.185	0.012	0.615
	La heterosexualidad es la orientación sexual más adecuada.	-0.038	-0.073	0.577
	Sexualidad es todo lo relacionado con la reproducción.	0.171	-0.045	0.533
	Las relaciones sexuales basadas en besos, caricias sin penetración son relaciones incompletas.	-0.17	0.116	0.51
La sexualidad está determinada por la anatomía sexual de cada sexo.	0.211	-0.385	0.335	

Interpretación de los factores de la Escala de Teorías Implícitas sobre Sexualidad

FACTOR I: Teoría implícita integral y liberal

Es un factor que representa una visión de la sexualidad de dimensión global (todo el ciclo vital), integral (cuerpo, mente, sentimientos) y liberal (con independencia del sexo al que pertenezca o de la situación en la que se encuentre).

Una puntuación alta en el factor, indica que los participantes, sea profesor/a o alumnado universitario en formación, poseen una teoría implícita más integral y liberal de la sexualidad. Una puntuación baja en el factor, por el contrario, indica que poseen una baja teoría implícita integral y liberal de la sexualidad.

Los ítems que correlacionan con este factor son:

“Las relaciones sexuales fuera de la pareja ayudan a reforzar la propia sexualidad”; “Sexualidad es un concepto que abarca la comunicación de emociones y sentimientos sexuales por parte de dos personas independientemente de su sexo”; “La sexualidad dura todo el ciclo vital, comienza antes del nacimiento y acaba con la muerte”; “La sexualidad se extiende a todo nuestro cuerpo”; “Sexualidad es la necesidad innata de todo ser humano de vincularse afectiva y sexualmente a los otros”; “Las relaciones sexuales entre dos personas sin que exista amor entre ellas son perfectamente válidas”; “El hacer uso de juegos y juguetes sexuales enriquece y estimula la relación sexual”.

FACTOR II: Teoría implícita *tradicional y heterosexista*

Es un factor que representa por un lado, una visión de la sexualidad heterosexista en donde solo tiene cabida las relaciones heterosexuales, excluyendo las relaciones homosexuales o bisexuales por entenderlas como fuera de la normalidad, poco adecuadas, no naturales, poco satisfactorias y saludables. Y por el otro, una visión tradicional, al tener la idea de la sexualidad es exclusiva de los adultos, de las personas “normales” sin ninguna discapacidad y con el fin de formar una familia, entendiendo como negativo las relaciones sexuales que se dan actualmente en nuestra sociedad.

Una puntuación alta en el factor, indica que los participantes, sea profesor/a o alumnado universitario en formación, poseen una alta teoría implícita heterosexista y tradicional de la sexualidad. Por el contrario, una puntuación baja en el factor, indica que poseen una baja teoría implícita tradicional y heterosexista de la sexualidad.

Los ítems que correlacionan con este factor son:

“En la actualidad se vive la sexualidad con excesiva promiscuidad”; “Considero que las manifestaciones afectivo-sexuales en general se deben evitar públicamente”; “Las relaciones sexuales que se salgan de la heterosexualidad son relaciones que señalan

la existencia de algún problema sexual, que requiere de un tratamiento para sanarlas”; “Las relaciones sexuales entre hombres y mujeres son las más satisfactorias”; “La sexualidad heterosexual es la única relación sexual normal”; “En la actualidad ha aumentado las infidelidades entre las parejas con total desvergüenza”; “Considero que lo más natural son las relaciones sexuales entre un hombre y una mujer”; “Las personas sin experiencia sexual con coito (niños, discapacitados) carecen de sexualidad”.

FACTOR III: Teoría implícita coital, biológico y reproductivo

Es un factor que representa una visión de la sexualidad desde la óptica de lo biológico y lo reproductivo y, en consecuencia, también de una sexualidad coital.

Una puntuación alta en el factor indica que los participantes, sea profesor/a o alumnado universitario en formación, poseen una alta idea de la sexualidad basada en los aspectos más biológico, reproductivos y coitales, mientras que, una puntuación baja indica que poseen una baja teoría implícita de la sexualidad relacionada con lo biológico, reproductivo y coital.

Los ítems que correlacionan con este factor son:

“Todos los jóvenes mantienen relaciones sexuales con coito”; “Sexualidad es el conjunto de sensaciones, necesidades y percepciones individuales que cada persona tiene con su cuerpo”; “La sexualidad existe desde el momento que estamos capacitados biológicamente para tener hijos”; “La heterosexualidad es la orientación sexual más adecuada”; “Sexualidad es todo lo relacionado con la reproducción”; “Las relaciones sexuales basadas en besos, caricias sin penetración son relaciones incompletas”; “La sexualidad está determinada por la anatomía sexual de cada sexo”.

6.4.2. ANÁLISIS DESCRIPTIVO ESCALA DE TEORÍAS IMPLÍCITAS SOBRE SEXUALIDAD

Los valores medios del profesorado en cada una de las dimensiones encontradas en la Escala de Teorías Implícitas de Sexualidad se pueden apreciar en la siguiente tabla.

Tabla 52:

Estadísticos Descriptivos del Profesorado para la Escala de Teorías Implícitas sobre Sexualidad.

Variables	Número de sujetos N	Media M	Desviación Típica Dt
▪ Teoría implícita integral y liberal	433	3.50	0.60
▪ Teoría implícita heterosexista y tradicional	433	1.74	0.54
▪ Teoría implícita reproductivo, biológico y coital	433	1.90	0.43

Cómo se puede observar en la tabla, mientras en la teoría implícita integral y liberal de la sexualidad el profesorado se encuentra en torno a la media, en la teoría implícita heterosexista y tradicional y reproductivo, y la biológica y coital tienen una media baja.

6.4.3. VALIDEZ CONCURRENTES ESCALA DE TEORÍAS IMPLÍCITAS SOBRE SEXUALIDAD

Nos interesa conocer si existen diferencias significativas entre las teorías implícitas que tiene el profesorado sobre la teoría implícita de sexualidad y algunas variables sociodemográficas. Para ello realizamos diferentes análisis (diferencias de medias para muestras independientes y ANOVAs), obteniendo diferencias significativas en las variables sexo y formación del profesorado.

Sexo del profesorado

En primer lugar, existen diferencias significativas entre hombres y mujeres en cuanto a las teorías implícitas que tienen de la sexualidad. A este respecto, los hombres, a diferencia de las mujeres, hacen un uso mayor de las teorías implícitas heterosexistas y tradicionales ($t_{(411)} = 3.05$; $p \leq .002$). En la siguiente tabla se reflejan los resultados obtenidos.

Tabla 53:

Medias de Teorías Implícitas sobre la Sexualidad en función del Sexo del Profesorado.

Variab les	Varón <i>M (Dt)</i>	Mujer <i>M (Dt)</i>	t	gl.	P valor
▪ Teoría implícita integral y liberal	3.52 (0.58)	3.49 (0.62)	0.269	411	.79
▪ Teoría implícita heterosexista y tradicional	1.89 (0.62)	1.69 (0.50)	3.05	411	.002**
▪ Teoría implícita reproductivo, biológico y coital	1.90 (0.49)	1.89 (0.41)	0.14	411	.88

*** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$

Formación en EAS del profesorado

En cuanto a la formación del profesorado en Educación Afectivo-sexual, las diferencias existentes quedan evidenciadas en la siguiente tabla:

Tabla 54:

Medias de Teorías Implícitas sobre la Sexualidad en función de la Formación Recibida en Educación Afectivo-sexual del Profesorado.

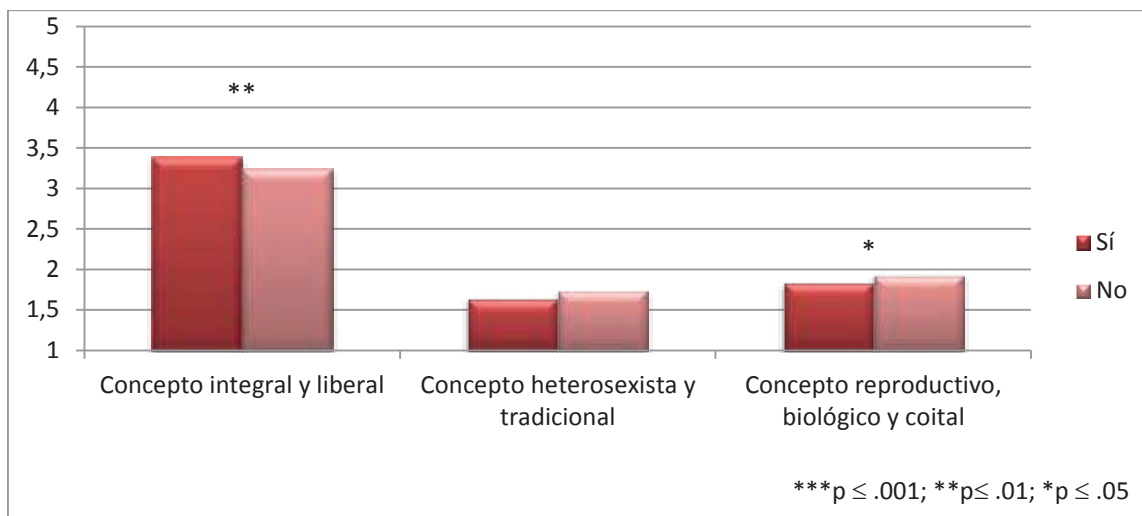
Variab les	Sí <i>M (Dt)</i>	No <i>M (Dt)</i>	t	gl.	P valor
▪ Teoría implícita integral y liberal	3.39 (0.52)	3.24 (0.50)	2.91	412	.004**
▪ Teoría implícita heterosexista y tradicional	1.64 (0.55)	1.74 (0.53)	-1.85	412	.064
▪ Teoría implícita reproductivo, biológico y coital	1.84 (0.42)	1.93 (0.42)	-2.02	412	.044*

*** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$

Los que recibieron formación en Educación Afectivo-sexual hacen un uso de las teorías implícitas integrales y liberales mayor que los que no la recibieron ($t_{(412)} = 2.91$; $p \leq .004$). Además, también reflejan un menor uso de las teorías implícitas reproductivas, biológicas y coitales que los que no la recibieron ($t_{(412)} = -2.02$; $p \leq .004$). En el gráfico se representan éstas diferencias.

Figura 6:

Teorías Implícitas sobre la Sexualidad en función de la Formación Recibida en Educación Afectivo-sexual del Profesorado.



6.4.4. ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LA ESCALA DE TEORÍAS IMPLÍCITAS SOBRE SEXUALIDAD PARA EL ALUMNADO UNIVERSITARIO

Cómo puede observarse en la tabla xx, el alumnado presenta puntuaciones bajas en cuanto a la teoría implícita heterosexista y tradicional y la teoría implícita reproductiva, biológica y coital, mientras que en la teoría implícita integral y liberal la puntuación es media. Los valores medios para la Escala de Teorías Implícitas sobre Sexualidad, que obtiene el alumnado universitario se pueden apreciar en la siguiente tabla.

Tabla 55:

Estadísticos Descriptivos del Alumnado Universitario para la Escala de Teorías Implícitas Sobre Sexualidad.

Variables	Número de sujetos N	Media M	Desviación Típica Dt
▪ Teoría implícita integral y liberal	557	3.47	.58
▪ Teoría implícita heterosexista y tradicional	557	2.08	.63
▪ Teoría implícita reproductivo, biológico y coital	557	2.19	.54

6.4.5. VALIDEZ CONCURRENTES ESCALA DE TEORÍAS IMPLÍCITAS SOBRE SEXUALIDAD PARA EL ALUMNADO UNIVERSITARIO

En primer lugar, se ha estudiado la teoría implícita que tiene el alumnado sobre la sexualidad. En este apartado se comentan si existen diferencias significativas en estas teorías implícitas en relación a algunas variables sociodemográficas. Para ello realizamos, nuevamente, diferentes análisis (diferencias de medias para muestras independientes y ANOVAs), encontrando diferencias significativas únicamente en la variable sexo.

Sexo del alumnado

En primer lugar, existen diferencias significativas entre hombres y mujeres en cuanto a las teorías implícitas que tienen de la sexualidad, que se pueden observar en la siguiente tabla:

Tabla 56:

Medias de Teorías Implícitas sobre el de Sexualidad en función del Sexo del Alumnado Universitario.

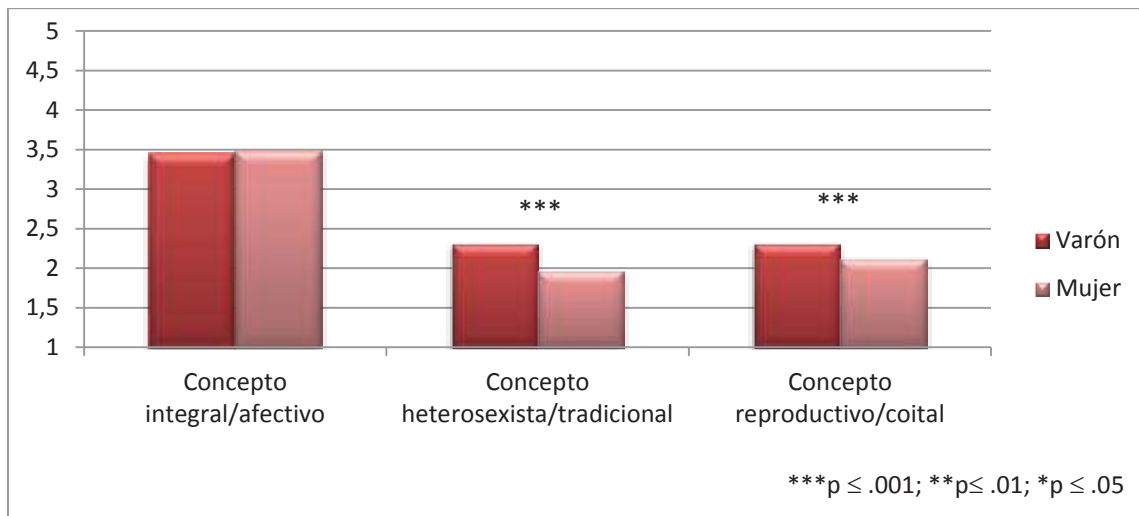
Variables	Varón M (Dt)	Mujer M (Dt)	t	gl.	P valor
▪ Teoría implícita integral y liberal	3.45 (0.59)	3.48 (0.56)	-0.54	536	.593
▪ Teoría implícita heterosexista y tradicional	2.32 (0.69)	1.97 (0.55)	6.11	536	.001***
▪ Teoría implícita reproductivo, biológico y coital	2.32 (0.58)	2.13 (0.49)	3.71	536	.001***

*** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$

Como podemos ver en la tabla, los hombres, a diferencia de las mujeres, hacen un uso mayor de las teorías implícitas heterosexistas y tradicionales ($t_{(536)} = 6.11$; $p \leq .001$) y de las teorías implícitas reproductivas, biológicas y coitales ($t_{(536)} = 3.71$; $p \leq .001$). En la figura 10 se observan claramente estas diferencias.

Figura 7:

Teorías Implícitas sobre la Sexualidad en función de la Formación Recibida en Educación Afectivo-sexual del Profesorado.



6.5. ESCALA DE TEORÍAS IMPLÍCITAS SOBRE EDUCACIÓN AFECTIVO-SEXUAL

La Escala de Teorías Implícitas sobre Educación Afectivo-sexual consta de 33 ítems sobre las teorías implícitas en torno a la EAS en las aulas –su importancia, dificultades para impartirla, su inicio y qué significa la EAS. Se trata de una escala tipo Likert en la que los participantes debían de marcar su grado de acuerdo con las afirmaciones expuestas de 1 al 5 (1 nada de acuerdo, 2 poco de acuerdo, 3 de acuerdo, 4 muy de acuerdo y 5 totalmente de acuerdo). A continuación se presentan, en el cuadro, los contenidos que exploraba la escala.

Tabla 57:

Contenidos Relacionados con las Teorías Implícitas sobre la EAS.

Contenidos de la escala de Teorías Implícitas sobre EAS	
▪ Beneficios	La consideración que hace sobre la importancia y los beneficios que aporta la EAS al alumnado, a la conveniencia de integrarlo en el currículum.
▪ Dificultades	Las dificultades que el profesorado tiene para impartir EAS.
▪ Comienzo	El momento que considera que se inicia la EAS.
▪ Objetivos	Concepto que tiene sobre los objetivos que abarca la EAS: adquirir información y conocimientos, desarrollar valores y actitudes, capacidades y prevención de problemas.

6.5.1. ESTRUCTURA FACTORIAL DE LA ESCALA DE TEORÍAS IMPLÍCITAS SOBRE EAS

La estructura factorial obtenida quedó compuesta de cuatro factores sobre la teoría implícita que poseen (profesorado y estudiantes en formación) sobre la Educación Afectivo-sexual, según el grado de acuerdo que manifiestan sobre determinadas afirmaciones de la misma. En este estudio se consideró que el modelo tienen un buen ajuste CMIN= 4.24; RMSEA= .057; un CFI= .978; un TLI=.958 y un WRMR=.79. El alpha ordinal total de la escala muestra que es fiable ($\alpha=.91$). Por su parte, los factores que se exploran son: *Beneficios para el aprendizaje*, recogido en 4 ítems ($\alpha=.72$); *Desarrollo de valores*, recogido en 4 ítems ($\alpha=.77$); *Formación de capacidades y prevención de problemas*, recogido en 5 ítems ($\alpha=.70$) e *Información y conocimiento en EAS*, recogido en 3 ítems ($\alpha=.67$).

A continuación en la tabla, expondremos el resultado del análisis factorial. Como verán los pesos en sus respectivos factores oscilaron entre .867 a .392.

Tabla 58:

Análisis Factorial Exploratorio y Confirmatorio de la Escala de Teorías Implícitas sobre la EAS.

Factores	Ítems	F1	F2	F3	F4
F1: La EAS como beneficiosa para el aprendizaje	Sería muy beneficioso para los niños de infantil y primaria educarlos en su afectividad y sexualidad.	0.845	0.02	0.065	-0.04
	La EAS tiene como uno de sus objetivos que las personas se acepten a sí mismas, su cuerpo, su sexualidad y su persona sin complejos.	0.64	0.167	0.013	-0.02
	La Educación Afectiva y Sexual ayuda al aprendizaje de los aspectos afectivos y sexuales del alumnado.	0.524	0.002	-0.099	0.058
	Los programas de EAS serían beneficiosos porque pueden acompañar y responder a los diversos intereses y necesidades afectivo-sexuales de cada alumno/a.	0.521	0.014	0.07	-0.023
F2: La EAS para el desarrollo de valores	La Educación Afectiva y Sexual garantiza desarrollar en el alumnado de las distintas etapas educativas valores de respeto, responsabilidad, igualdad, y tolerancia.	0.012	0.867	-0.03	-0.02
	La educación afectiva y sexual comienza desde el momento que el niño/a observa la relación afectiva y sexual que se establece entre sus padres.	0.198	0.734	-0.02	0.01

	Sería beneficioso integrar la EAS en algunos temas del currículum escolar.	-0.05	0.728	0.079	0.056
	La EAS tiene como uno de sus objetivos desarrollar en las personas la capacidad de respetar otras identidades sexuales y otras opciones sexuales distintas a la propia.	0.081	0.392	0.235	-0.07
F3: La importancia de la EAS para la formación de capacidades y prevención de problemas	Sería muy importante que los jóvenes se beneficiaran de programas de EAS para adquirir información y formación en los aspectos afectivos y sexuales.	-0.02	-0.02	0.713	-0.05
	La EAS tiene como uno de sus objetivos desarrollar en las personas la capacidad de dar y recibir placer satisfactoriamente.	0.012	0.062	0.671	-0.03
	La EAS tiene como uno de sus objetivos desarrollar en las personas la capacidad de querer y ser queridas, para lograr ser emocionalmente felices.	0.238	0.02	0.517	0.034
	La EAS tiene como uno de sus objetivos el evitar actitudes sexistas tanto en clase como en el hogar, aprendiendo a compartir las tareas domésticas y familiares.	-0.00	-0.03	0.504	0.165
	La EAS tiene como uno de sus objetivos prevenir, detectar y/o subsanar situaciones de violencia o abuso sexual entre el alumnado o hacia el alumnado.	0.245	0.001	0.423	0.137
	Uno de los objetivos de la EAS es que el alumnado conozca sus necesidades afectivas y sexuales para que aprendan a expresarlas y autorregularlas con respeto y responsabilidad.	-0.01	0.023	-0.05	0.835
F4: La importancia de la información y el conocimiento en EAS	Uno de los objetivos de la EAS es transmitir información sobre todo el ciclo sexual por el que vamos pasando a lo largo de nuestra vida para generar hábitos, valores y actitudes saludables.	0.057	-0.07	-0.00	0.574
	Uno de los objetivos de la EAS es propiciar que los alumnos/as puedan exponer sus dudas, sus opiniones sin temor, ni pudor, pero con confianza y respeto.	-0.24	0.012	0.108	0.52

*Interpretación de los factores de la Escala de Teorías Implícitas sobre EAS***FACTOR I:** *La EAS como beneficiosa para el aprendizaje:*

Es un factor que representa una visión de la Educación afectiva y sexual como beneficiosa para el aprendizaje del alumno/a. Una puntuación alta en el factor, indica que los participantes, sea profesor/a o alumnado universitario en formación, poseen una alta teoría implícita sobre EAS como fuente beneficiosa para el aprendizaje del alumnado en sus diversas etapas educativas. Por su parte, una puntuación baja indica que poseen una baja teoría implícita sobre EAS como beneficiosa para el aprendizaje del alumnado en los aspectos señalados.

Los ítems que correlacionan con este factor son:

“Sería muy beneficioso para los niños de infantil y primaria educarlos en su afectividad y sexualidad”; “La EAS tiene como uno de sus objetivos que las personas se acepten a sí mismas, su cuerpo, su sexualidad y su persona sin complejos”; “La Educación Afectiva y Sexual ayuda al aprendizaje de los aspectos afectivos y sexuales del alumnado”; “Los programas de EAS serían beneficiosos porque pueden acompañar y responder a los diversos intereses y necesidades afectivo-sexuales de cada alumno/a”.

FACTOR II: *La EAS para el desarrollo de valores:*

Es un factor que representa una visión de la EAS como fuente de desarrollo de valores del alumno/a por lo que defiende la idea de integrar la EAS en el currículum para garantizar en el alumnado el desarrollo de los mismos. Una puntuación alta en el factor, indica que los participantes poseen una alta teoría implícita de la EAS como un medio útil para el desarrollo de valores en el alumnado en sus diversas etapas. Una puntuación baja en el factor, por el contrario, indica que poseen una baja teoría implícita de la EAS como fuente del desarrollo de valores para el alumnado.

Los ítems que correlacionan con este factor son:

“La Educación Afectiva y Sexual garantiza desarrollar en el alumnado de las distintas etapas educativas valores de respeto, responsabilidad, igualdad, y tolerancia”; “La educación afectiva y sexual comienza desde el momento que el niño/a observa la relación afectiva y sexual que se establece entre sus padres”; “Sería beneficioso integrar la EAS en algunos temas del currículum escolar”; “La EAS tiene como uno de sus objetivos

desarrollar en las personas la capacidad de respetar otras identidades sexuales y otras opciones sexuales distintas a la propia”.

FACTOR III: *La importancia de la EAS para la formación de capacidades y prevención de problemas:*

Es un factor que representa una visión de la Educación afectiva y sexual como fuente para desarrollar capacidades del alumnado de cara a prevenir y superar problemas relacionados con estos aspectos.

Una puntuación alta en el factor, indica que los participantes, sea profesor/a o alumnado universitario, poseen una alta teoría implícita de la EAS como medio desarrollar capacidades en el alumnado y superar problemas. Por el contrario, una puntuación baja en el factor indica que poseen una teoría implícita baja de la EAS como fuente para desarrollar capacidades y superar problemas de índole afectiva y sexual.

Los ítems que correlacionan con este factor son:

“Sería muy importante que los jóvenes se beneficiaran de programas de EAS para adquirir información y formación en los aspectos afectivos y sexuales”; “La EAS tiene como uno de sus objetivos desarrollar en las personas la capacidad de dar y recibir placer satisfactoriamente”; “La EAS tiene como uno de sus objetivos desarrollar en las personas la capacidad de querer y ser queridas, para lograr ser emocionalmente felices”; “La EAS tiene como uno de sus objetivos el evitar actitudes sexistas tanto en clase como en el hogar, aprendiendo a compartir las tareas domésticas y familiares”; “La EAS tiene como uno de sus objetivos prevenir, detectar y/o subsanar situaciones de violencia o abuso sexual entre el alumnado o hacia el alumnado”.

FACTOR IV: *La importancia de la información y el conocimiento en EAS:*

Se trata de un factor que representa una visión de la Educación afectiva y sexual como fuente de información y conocimiento sobre contenidos sexuales de interés para el alumno/a. Una puntuación alta en el factor, indica el profesorado y el alumnado universitario, poseen una alta teoría implícita de la EAS como materia que debe transmitir información y conocimientos sobre la sexualidad y la afectividad a su alumnado. Y por el contrario, una puntuación baja en el factor indica que poseen una

baja teoría implícita de la Educación afectiva y sexual como fuente para transmitir información y conocimiento en estos aspectos.

Los ítems que correlacionan con este factor son:

“Uno de los objetivos de la EAS es que el alumnado conozca sus necesidades afectivas y sexuales para que aprendan a expresarlas y autorregularlas con respeto y responsabilidad”; “Uno de los objetivos de la EAS es transmitir información sobre todo el ciclo sexual por el que vamos pasando a lo largo de nuestra vida para generar hábitos, valores y actitudes saludables”; “Uno de los objetivos de la EAS es propiciar que el alumnados puedan exponer sus dudas, sus opiniones sin temor, ni pudor, pero con confianza y respeto”.

6.5.2. ANÁLISIS DESCRIPTIVO ESCALA DE TEORÍAS IMPLÍCITAS SOBRE EAS

En el análisis de los valores medios de la Escala de Teorías Implícitas sobre EAS, de los datos del profesorado, se puede apreciar que, en general, todas las teorías implícitas tienen una media elevada. En la siguiente tabla se muestran los valores obtenidos.

Tabla 59:

Estadísticos Descriptivos del Profesorado para la Escala de Teorías Implícitas sobre la EAS.

Variables	Número de sujetos N	Media M	Desviación Típica Dt
▪ La EAS como beneficiosa para el aprendizaje	432	4.13	0.70
▪ La EAS para el desarrollo de valores	432	3.79	0.67
▪ La importancia de la EAS para la formación de capacidades y prevención de problemas	432	3.76	0.72
▪ La importancia de la información y el conocimiento en EAS	432	4.12	0.75

6.5.3. VALIDEZ CONCURRENTES ESCALA DE TEORÍAS IMPLÍCITAS SOBRE EAS

Al igual que en el caso de las teorías implícitas sobre sexualidad, se ha estudiado la teoría implícita que tiene el profesorado sobre educación afectivo-sexual. En este apartado se comentan las diferencias significativas en estas teorías implícitas en relación a algunas variables sociodemográficas. Se realizaron diferentes análisis (diferencias de medias para muestras independientes y ANOVAs) que indican que existen diferencias significativas en la edad, el tipo de centro en el que imparte docencia el profesorado, la etapa educativa en la que imparte docencia y a formación recibida en EAS.

Edad del profesorado

En primer lugar nos referimos a la variable edad. A medida que aumenta la edad disminuye la idea sobre que la EAS es beneficiosa para el aprendizaje ($F_{(2, 400)} = 4.85; p \leq .008$). Por otra parte, también existen diferencias significativas en el uso de la idea de la EAS como desarrolladora de valores ($F_{(2, 400)} = 3.23; p \leq .04$). Los datos se detallan en la siguiente tabla.

Tabla 60:

Medias sobre la Teoría Implícita de EAS en función a la Edad del Profesorado.

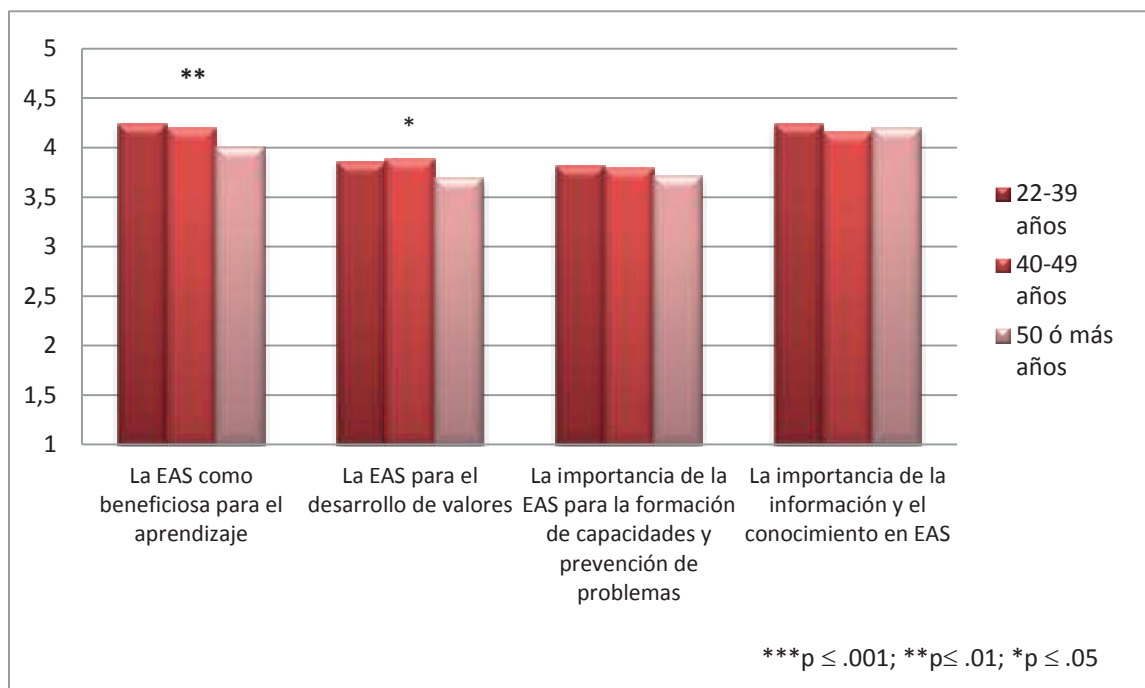
Variables	22-39 años N= 125 $M_1 (Dt)$	40-49 años N= 147 $M_2 (Dt)$	50 o más años N= 128 $M_3 (Dt)$	F	P valor
▪ La EAS como beneficiosa para el aprendizaje	4.25 (0.68)	4.20 (0.64)	4.00 (0.71)	4.85	.008**
▪ La EAS para el desarrollo de valores	3.85 (0.66)	3.88 (0.62)	3.69 (0.66)	3.23	.04*
▪ La importancia de la EAS para la formación de capacidades y prevención de problemas	3.81 (0.68)	3.79 (0.71)	3.71 (0.74)	0.65	.52
▪ La importancia de la información y el conocimiento en EAS	4.23 (0.73)	4.16 (0.73)	4.03 (0.74)	2.68	.07

*** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$

En el caso de las teorías de la EAS como beneficiosa para el aprendizaje, los contrastes post-hoc demuestran que la diferencia se da entre el profesorado de 50 años o más y el resto. El profesorado de 50 años o más hace un menor uso de estas teorías que el profesorado de 22-39 años ($M_1= 4.25$; $M_3= 4.00$; $p \leq .011$) y el que tienen entre 40 y 49 años ($M_2= 4.20$; $M_3= 3.40$; $p \leq .037$). Por su parte, en la EAS para el desarrollo de valores estos contrastes demuestran que la ésta viene marcada por la diferencia entre el grupo de 40-49 años y el de 50 o más años. En este sentido, el profesorado de 50 o más años informa nuevamente hacer un uso menor de la teoría de EAS para el desarrollo de valores que aquellos que tienen de 40 a 49 años ($M_2= 3.88$; $M_3= 3.69$; $p \leq .041$). Estas diferencias se pueden comprobar en el siguiente gráfico:

Figura 8:

Teorías Implícitas sobre la EAS en función de la Edad del Profesorado.



Tipo de centro en el que imparte docencia el profesorado

El tipo de centro en el que el profesorado lleva a cabo su labor docente –si es público o privado/concertado- es otro factor en el que se han encontrado diferencias

significativas en cuanto al uso de las diferentes teorías implícitas sobre la EAS. Los resultados se exponen a continuación:

Tabla 61:

Medias de Teorías Implícitas sobre la EAS en función del Tipo de Centro donde desarrollan su Labor Docente.

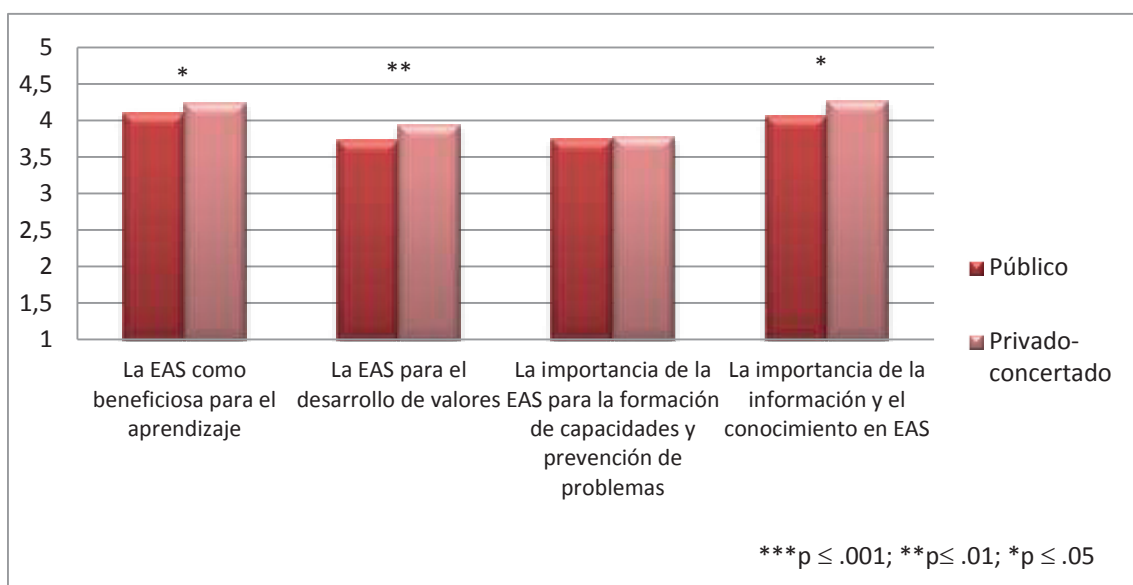
Variables	Público M (Dt)	Privado- concertado M (Dt)	t	gl.	P valor
▪ La EAS como beneficiosa para el aprendizaje	4.1 (0.72)	4.23 (0.65)	-2.01	430	.046*
▪ La EAS para el desarrollo de valores	3.73 (0.67)	3.93 (0.68)	-2.82	430	.005**
▪ La importancia de la EAS para la formación de capacidades y prevención de problemas	3.75 (0.72)	3.77 (0.72)	-0.32	430	.75
▪ La importancia de la información y el conocimiento en EAS	4.06 (0.76)	4.26 (0.71)	-2.55	430	.011*

*** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$

Como podemos observar, el único factor que no presenta diferencias significativas es el uso de teorías implícitas de la EAS como formadora de capacidades y que previene la aparición de problemas. En cuanto a las variables que si presentan diferencias encontramos que el profesorado de los centros privados-concertado, a diferencia del profesorado que trabaja en los centros públicos, hace un uso mayor de las teorías implícitas de la EAS como beneficiosa para el aprendizaje ($t_{(430)} = -2.01$; $p \leq .046$); como desarrolladora de valores ($t_{(430)} = -2.82$; $p \leq .005$) y como fuente de información y conocimiento ($t_{(430)} = -2.55$; $p \leq .011$).

Figura 9:

Teorías Implícitas sobre la EAS en Función al Tipo de Centro donde desarrollan su Labor Docente.



Etapa educativa en la que el profesorado imparte docencia

Nos interesa conocer si se dan estas diferencias en función al nivel educativo en el que el profesorado desarrolla su labor docente. En la tabla se observa que existen diferencias significativas el uso de teorías implícitas sobre la EAS como desarrolladora de valores ($F_{(2, 428)} = 6.82; p \leq .001$); como formadora de capacidades y prevención de problemas ($F_{(2, 428)} = 5.88; p \leq .003$), y como fuente de información y conocimiento ($F_{(2, 428)} = 5.01; p \leq .007$).

Tabla 62:

Medias de Teorías Implícitas sobre la EAS en función del Nivel Educativo en el que Imparte Docencia.

Variables	Infantil N= 132 <i>M</i> ₁ (<i>Dt</i>)	Primaria N= 134 <i>M</i> ₂ (<i>Dt</i>)	Educ. Sec. Ob. N= 162 <i>M</i> ₃ (<i>Dt</i>)	<i>F</i>	<i>P</i> valor
La EAS como beneficiosa para el aprendizaje	4.10 (0.64)	4.05 (0.72)	4.23 (0.70)	2.73	.06
La EAS para el desarrollo de valores	3.77 (0.63)	3.65 (0.66)	3.93 (0.68)	6.82	.001***
La importancia de la EAS para la formación de capacidades y prevención de problemas	3.65 (0.65)	3.69 (0.70)	3.91 (0.75)	5.88	.003**

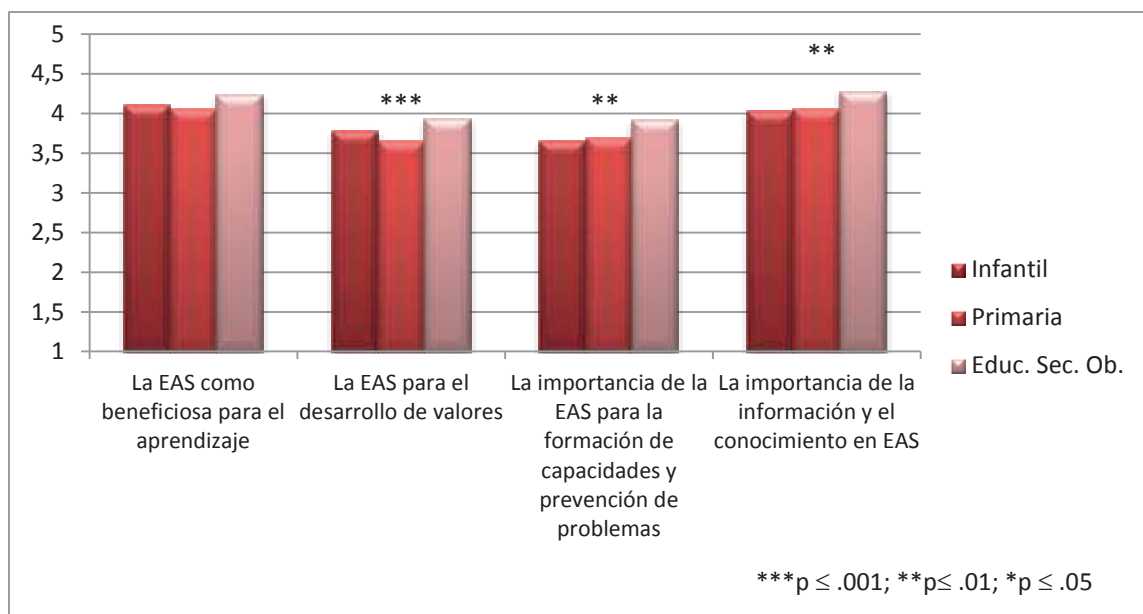
<ul style="list-style-type: none"> La importancia de la información y el conocimiento en EAS 	4.03 (0.74)	4.05 (0.72)	4.27 (0.74)	5.01	.007**
---	-------------	-------------	-------------	------	--------

***p ≤ .001; **p ≤ .01; *p ≤ .05

En la creencia de la EAS como desarrolladora de valores los contrastes post-hoc demuestran que el profesorado que trabaja en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria hace un uso mayor de estas teorías implícitas que los de la etapa de Educación Primaria ($M_{(2)}= 3.65$; $M_{(3)}= 3.93$; $p \leq .001$). Es también el profesorado de Educación Secundaria el que, según los contrastes, hace un uso mayor de las teorías implícitas de la EAS como formadora de capacidades y para prevenir problemas que el de Educación Infantil ($M_{(1)}= 3.65$; $M_{(3)}= 3.91$; $p \leq .005$) y el de Educación Primaria ($M_{(2)}= 3.69$; $M_{(3)}= 3.91$; $p \leq .022$). Finalmente, en la EAS como fuente de información y conocimiento, las diferencias en el contraste se dan nuevamente entre el profesorado de Educación Secundaria que hace un mayor uso de ésta teoría que el profesorado de Infantil ($M_{(1)}= 4.03$; $M_{(3)}= 4.27$; $p \leq .014$) y el profesorado de Secundaria ($M_2= 4.05$; $M_3= 4.27$; $p \leq .03$). Estas afirmaciones se pueden comprobar en el siguiente gráfico:

Figura 10:

Teorías Implícitas sobre la EAS en Función a la Etapa en la que Imparte Docencia.



Formación en EAS del profesorado

Otro análisis que queremos realizar es conocer si existen diferencias significativas en el uso de teorías implícitas sobre EAS y la formación que ha recibido el profesorado en esta materia. A continuación, en la tabla se muestran los resultados:

Tabla 63:

Medias de Teorías Implícitas sobre la EAS en función de la Formación en EAS del Profesorado.

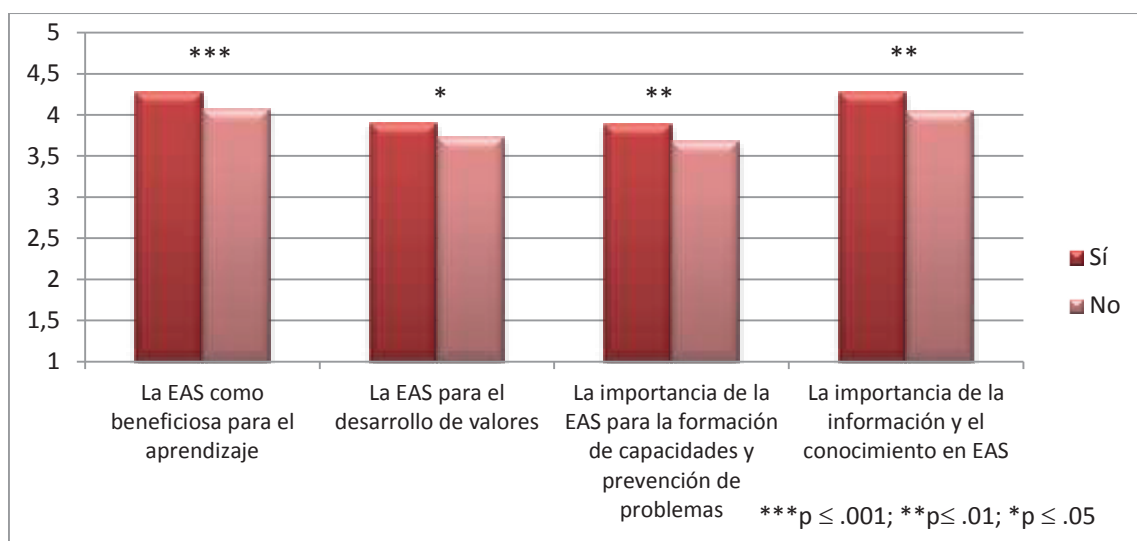
Variab les	Sí M (Dt)	No M (Dt)	t	gl.	P valor
▪ La EAS como beneficiosa para el aprendizaje	4.27 (0.65)	4.07 (0.69)	2.89	411	.004***
▪ La EAS para el desarrollo de valores	3.90 (0.66)	3.73 (0.66)	2.55	411	.011*
▪ La importancia de la EAS para la formación de capacidades y prevención de problemas	3.88 (0.66)	3.68 (0.73)	2.77	411	.006**
▪ La importancia de la información y el conocimiento en EAS	4.27 (0.69)	4.04 (0.76)	3.03	411	.003**

*** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$

La formación recibida en EAS es una variable importante en relación con el uso de las teorías implícitas sobre la misma. En este sentido, el profesorado que si ha recibido formación en la materia hacen un uso mayor de todas las teorías implícitas sobre las EAS que aquellos que no la han recibido: de la teoría de la EAS como beneficiosa para el aprendizaje ($t_{(411)} = 2.89$; $p \leq .009$); de la teoría EAS es beneficiosa para el desarrollo de valores ($t_{(411)} = 2.55$; $p \leq .011$); de la teoría de que la EAS favorece la formación de capacidades y la prevención de problemas ($t_{(411)} = -2.77$; $p \leq .006$) y de la teoría de que la información y el conocimiento en EAS es importante ($t_{(411)} = 3.03$; $p \leq .003$).

Figura 11:

Teorías Implícitas sobre la EAS en función de la Formación en EAS.



6.5.4. ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LA ESCALA DE TEORÍAS IMPLÍCITAS SOBRE EAS PARA EL ALUMNADO UNIVERSITARIO

En el caso de las teorías implícitas sobre las EAS, el alumnado universitario presenta, en general, puntuaciones medias/altas en sus teorías implícitas sobre la EAS. Los valores medios de los/as alumnos/as universitarios que se preparan para impartir clases, con respecto a la Escala de Teorías Implícitas sobre EAS, se pueden observar en la siguiente tabla.

Tabla 64:

Estadísticos Descriptivos del Alumnado para la Escala de Teorías Implícitas sobre EAS.

Variables	Número de sujetos N	Media M	Desviación Típica Dt
La EAS como beneficiosa para el aprendizaje	557	3.99	.75
La EAS para el desarrollo de valores	557	3.67	.67
La importancia de la EAS para la formación de capacidades y prevención de problemas	557	3.68	.69
La importancia de la información y el conocimiento en EAS	557	4.06	.74

7.5.5. VALIDEZ CONCURRENTE ESCALA DE TEORÍAS IMPLÍCITAS SOBRE EAS PARA EL ALUMNADO UNIVERSITARIO

Al igual que con se hizo con la muestra del profesorado, se analizó si existían diferencias significativas en las teorías implícitas sobre Educación Afectivo-sexual según algunas variables sociodemográficas. Los análisis de diferencias de medias y ANOVAs revelaron que estas diferencias responden a las variables sexo, tipo de familia, nivel educativo tanto del padre como de la madre y formación en EAS.

Sexo del alumnado

Existen diferencias significativas entre hombres y mujeres en cuanto a las teorías implícitas que tienen de la EAS, que se pueden observar en la siguiente tabla:

Tabla 65:

Medias de Teorías Implícitas sobre la EAS en función del Sexo del Alumnado Universitario.

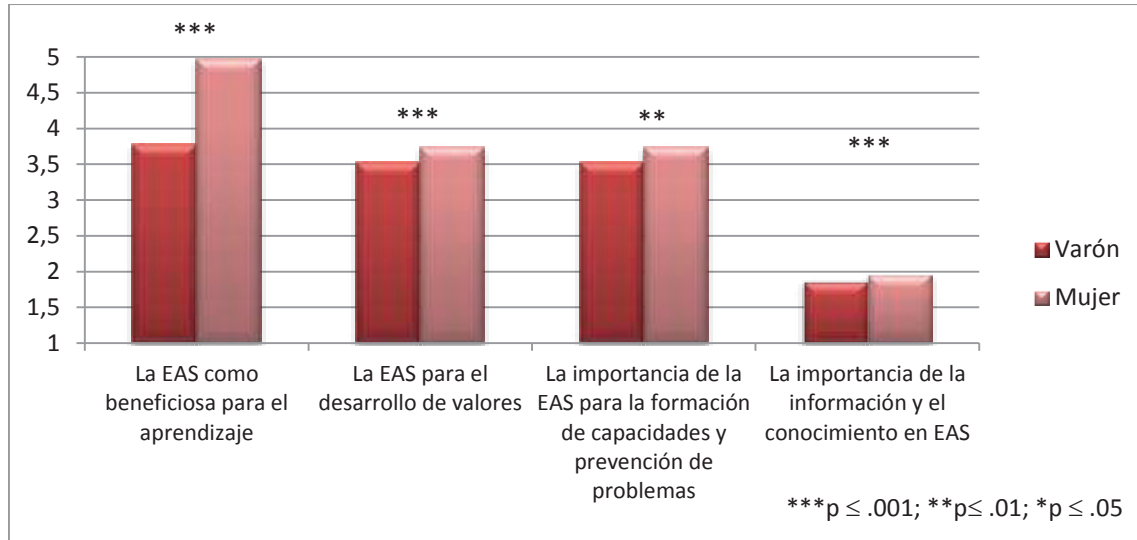
Variables	Varón M (Dt)	Mujer M (Dt)	t	gl.	P valor
▪ La EAS como beneficiosa para el aprendizaje	3.78 (0.79)	4.97 (0.73)	-3.99	536	.001***
▪ La EAS para el desarrollo de valores	3.53 (0.70)	3.74 (0.68)	-3.24	536	.001***
▪ La importancia de la EAS para la formación de capacidades y prevención de problemas	3.53 (0.71)	3.74 (0.68)	-3.09	536	.002**
▪ La importancia de la información y el conocimiento en EAS	1.87 (0.68)	1.96 (0.69)	-3.35	536	.001***

*** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$

Como podemos ver en la tabla 59, existen diferencias significativas entre hombres y mujeres en todas las variables estudiadas. En todos los casos son las alumnas quienes hacen un uso mayor de las teorías implícitas de la EAS como beneficiosa para el aprendizaje ($t_{(536)} = -3.99$; $p \leq .001$); como desarrolladora de valores ($t_{(536)} = -3.24$; $p \leq .001$); de la idea de la importancia de ésta para la formación de capacidades y prevención de problemas ($t_{(536)} = -3.09$; $p \leq .002$) y de la importancia que tiene la información y el conocimiento en EAS ($t_{(536)} = -3.35$; $p \leq .001$) que los chicos. En la siguiente gráfica se pueden observar éstas diferencias:

Figura 12:

Teorías Implícitas sobre la EAS en función al Sexo del Alumnado Universitario.



Tipo de familia

Existen también diferencias significativas en el tipo de familia del alumnado en cuanto a las teorías implícitas que tienen de la EAS. En este sentido, el alumnado de las familias monoparentales hacen un mayor uso de la teoría implícita de la importancia de la información y el conocimiento en EAS que el que proviene de una familia biparental ($t_{(532)} = -2.394; p \leq .017$). En la siguiente tabla se observan estas diferencias.

Tabla 66:

Medias de Teorías Implícitas sobre la EAS en función del Tipo de Familia del Alumnado Universitario.

Variables	Biparental M (Dt)	Monoparental M (Dt)	t	gl.	P valor
La EAS como beneficiosa para el aprendizaje	3.98 (0.74)	4.10 (0.76)	-1.320	533	.187
La EAS para el desarrollo de valores	3.66 (0.67)	3.78 (0.60)	-1.514	533	.131
La importancia de la EAS para la formación de capacidades y prevención de problemas	3.66 (0.68)	3.81 (0.67)	-1.91	533	.057
La importancia de la información y el conocimiento en EAS	4.03 (0.73)	4.23 (0.73)	-2.394	533	.017*

***p ≤ .001; **p ≤ .01; *p ≤ .05

Nivel educativo del padre

El nivel de estudio del padre es otra variable que presenta diferencias significativas en relación a las teorías implícitas sobre EAS. A medida que aumenta el nivel educativo de los padres disminuye el uso del alumnado de las teorías implícitas de la EAS como beneficiosa para el aprendizaje ($F_{(3,537)}= 3.92; p\leq.009$).

Tabla 67:

Medias de Teorías Implícitas sobre EAS en función al Nivel Educativo del Padre del Alumnado Universitario.

Variables	SE-EP	G. Escolar	FP-Bach	Universitario	F	P valor
	N= 119 <i>M₁ (Dt)</i>	N= 142 <i>M₂ (Dt)</i>	N= 182 <i>M₃ (Dt)</i>	N= 98 <i>M₄ (Dt)</i>		
▪ La EAS como beneficiosa para el aprendizaje	4.10 (0.73)	4.07 (0.73)	3.99 (0.72)	3.77 (0.83)	3.92	.009**
▪ La EAS para el desarrollo de valores	3.65 (0.65)	3.68 (0.72)	3.71 (0.61)	3.61 (0.70)	0.478	.698
▪ La importancia de la EAS para la formación de capacidades y prevención de problemas	3.67 (0.63)	3.73 (0.71)	3.68 (0.67)	3.59 (0.77)	0.786	.502
▪ La importancia de la información y el conocimiento en EAS	4.10 (0.73)	4.06 (0.73)	4.08 (0.71)	3.94 (0.80)	1.119	.341

*** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$

En este sentido, los contrastes post-hoc, demuestran que las diferencias se dan entre el alumnado cuyo padres tiene una formación universitaria y aquellos que tienen un nivel educativo bajo –sin estudios, con Estudios Primarios o Graduado Escolar. El alumnado cuyos padres tienen una formación universitaria hacen un menor uso de las teorías implícitas de la EAS como beneficiosa para el aprendizaje que aquellos cuyos padres no tienen estudios o tienen estudios primarios ($M_1= 4.10; M_4= 3.77; p\leq.007$) y también que el alumnado cuyo padre tiene el graduado escolar ($M_2= 4.07; M_4= 3.77; p\leq.028$).

Nivel educativo de la madre

En el nivel educativo de la madre también se encontraron diferencias significativas. Al igual que en el caso del nivel educativo del padre, a medida que aumenta el nivel educativo de las madres disminuye el uso del alumnado universitario de las teorías implícitas de la EAS como beneficiosa para el aprendizaje ($F_{(3, 546)}= 3.49$; $p \leq .016$). Los resultados se muestran en la siguiente tabla.

Tabla 68:

Medias de Teorías Implícitas sobre la EAS en función al Nivel Educativo de la Madre del Alumnado Universitario.

Variables	SE-EP N= 99 <i>M₁ (Dt)</i>	G. Escolar N= 156 <i>M₂ (Dt)</i>	FP-Bach N= 175 <i>M₃ (Dt)</i>	Universitario N= 120 <i>M₄ (Dt)</i>	F	P valor
▪ La EAS como beneficiosa para el aprendizaje	4.15 (0.64)	4.02 (0.77)	4.01 (0.75)	3.83 (0.78)	3.49	.016*
▪ La EAS para el desarrollo de valores	3.70 (0.55)	3.62 (0.68)	3.74 (0.70)	3.60 (0.68)	1.437	.231
▪ La importancia de la EAS para la formación de capacidades y prevención de problemas	3.73 (0.66)	3.68 (0.69)	3.69 (0.69)	3.61 (0.71)	0.598	.617
▪ La importancia de la información y el conocimiento en EAS	4.13 (0.68)	4.05 (0.73)	4.08 (0.76)	3.98 (0.75)	0.875	.454

*** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$

Según los contrastes Post-hoc, estas diferencias se dan entre el alumnado cuyas madres tiene un nivel universitario y el alumnado de madres sin estudios o estudios primarios. El alumnado cuyas madres tienen un nivel de estudios primarios hacen un uso mayor de la teoría implícitas de la EAS como beneficiosa para el aprendizaje que el alumnado cuyas madres tienen un nivel universitario ($M_1= 4.15$; $M_4= 3.83$; $p \leq .009$).

Formación en EAS del alumnado

Es importante conocer la influencia de la formación en EAS en el alumnado por lo que se analizó si existen diferencias significativas entre el alumnado que ha recibido

formación en EAS el que no con respecto las teorías implícitas que utilizan sobre las EAS. A continuación, en la tabla se muestran los resultados:

Tabla 69:

Medias de Teorías Implícitas sobre la EAS en función de la Formación en EAS.

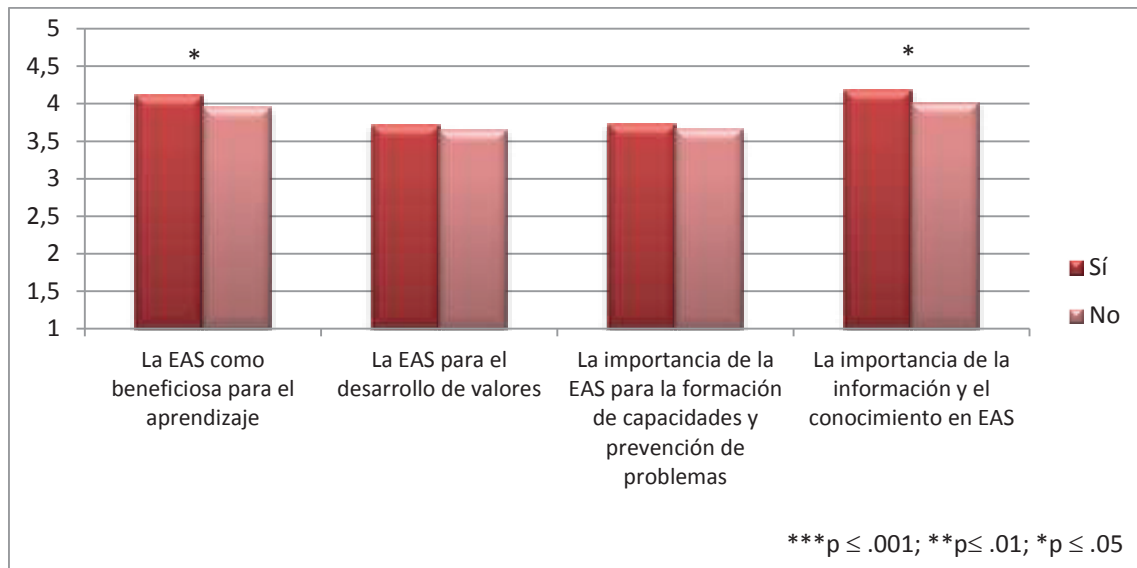
Variables	Sí M (Dt)	No M (Dt)	t	gl.	P valor
▪ La EAS como beneficiosa para el aprendizaje	4.11 (0.72)	3.95 (0.75)	2.280	548	.023*
▪ La EAS para el desarrollo de valores	3.72 (0.68)	3.65 (0.66)	1.054	548	.292
▪ La importancia de la EAS para la formación de capacidades y prevención de problemas	3.73 (0.66)	3.66 (0.69)	0.958	548	.338
▪ La importancia de la información y el conocimiento en EAS	4.18 (0.70)	4.01 (0.74)	2.367	548	.018*

*** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$

Se pueden apreciar diferencias significativas en las teorías implícitas de la EAS como beneficiosa para el aprendizaje, y la importancia de la información y conocimiento de la misma entre los alumnos/as que han recibido formación en EAS y los que no. El alumnado que si ha recibido formación en la materia hacen un uso mayor de la idea de la EAS como beneficiosa para el aprendizaje ($t_{(548)} = 2.280$; $p \leq .023$). También, es el alumnado con formación en la materia el que hace un mayor uso de la idea de la importancia de la información y el conocimiento en EAS ($t_{(548)} = 2.367$; $p \leq .018$).

Figura 13:

Teorías Implícitas sobre la EAS en función de la Formación en EAS del Alumnado Universitario.



6.6. ESCALA DE EDUCACIÓN AFECTIVO-SEXUAL RECIBIDA

La Escala de Educación Afectivo-sexual recibida consta de 29 ítems sobre las figuras que se encargaron de transmitir la Educación Afectivo-sexual. Se trata de una escala tipo Likert en la que los participantes debían de marcar la frecuencia con la que ocurren las afirmaciones expuestas de 1 al 5 (1 nunca, 2 casi nunca, 3 a menudo, 4 casi siempre y 5 siempre). A continuación se presentan, en el cuadro, los agentes propuestos como transmisores de la EAS.

Tabla 70:

Principales Transmisores de EAS.

Principales transmisores de EAS propuestos en la escala	
▪ Familia	Estilo educativo, fuentes de información y modelo de referencia del padre con respecto a la sexualidad de sus hijos/as.
▪ Escuela	Estilo educativo, fuentes de información y modelo de referencia del profesorado con respecto a sexualidad de su alumnado.
▪ Grupo de iguales	Modelos de referencia y fuentes de información del grupo de iguales: amigos/as y compañeros/as de clase.
▪ Contexto social	Modelos de referencia y fuentes de información: barrio, vecinos, centros de información, medios de comunicación social, revistas, TV, cine, internet y redes sociales.

6.6.1. ESTRUCTURA FACTORIAL DE LA ESCALA SOBRE EAS RECIBIDA

Explora cuatro factores sobre los modelos de referencia y las fuentes de información recibida en Educación afectiva y sexual según el grado de acuerdo que manifiestan sobre determinadas afirmaciones que se exponen. En este estudio se consideró que el modelo tienen un buen ajuste $CMIN= 4.25$; $RMSEA = .058$; un $CFI = .988$; un $TLI=.974$ y un $WRMR=.688$ (Hay que justificar el ítems 10). El alpha ordinal total de la escala confirma que es fiable ($\alpha=.92$). Los factores que se exploran son cuatro: *Profesorado y entorno como fuente de información y apoyo*, recogido en 3 ítems ($\alpha=.65$); *Padre y madre generadores de un clima de confianza y cercanía*, recogido en 2 ítems ($\alpha=.78$); *Grupo de iguales como fuente de información y referencia conductual*, recogido en 4 ítems ($\alpha=.81$) y *Medios de comunicación social y centros como fuente de información sexual*, recogido en 5 ítems ($\alpha=.74$).

A continuación en la tabla, expondremos el resultado del análisis factorial. Como verán los pesos en sus respectivos factores oscilaron entre .888 a .215.

Tabla 71:

Análisis Factorial Exploratorio y Confirmatorio de la Escala Educación Afectivo-sexual Recibida.

Factores	Ítems	F1	F2	F3	F4
F1: Profesorado y entorno como fuente de información y apoyo	Mis profesores/as fueron una fuente de apoyo emocional para mí y mis compañeros de clase.	0.748	0.152	-0.011	0.034
	Acudía al centro de salud de mi barrio a pedir ayuda e información sobre aspectos de mi sexualidad.	0.711	0.04	-0.059	-0.032
	Mis profesores/as me proporcionaron información sobre mi sexualidad.	0.429	-0.002	0.097	0.259
F2: Padre y madre generadores de un clima de confianza y cercanía	El ambiente en casa generaba confianza para atreverme a preguntar temas relacionados con la sexualidad.	0.016	0.801	0.033	0.003
	Mis padres trataron la sexualidad sin tabúes, de manera natural y cercana.	0.058	0.796	0.008	0.027

F3: Grupo de iguales: fuente de información y referencia conductual	Acudía a mis amigos/as para despejar dudas sobre temas sexuales.	-0.031	0.044	0.935	-0.061
	Mis compañeros/as de clase actuaban de manera sexista con sus novias/os, les impedían desarrollarse con autonomía: en sus estudios, amistades, salidas.	-0.05	0.105	0.888	-0.004
	Mis amigos/as manifestaban conductas homófobas.	0.102	-0.122	0.769	0.21
	Mis amigos/as y yo hacíamos uso de las redes sociales para hablar de sexo.	-0.276	0.001	0.321	0.089
F4: Medios de comunicación social y centros: fuente de información sexual	Aprendí mucho sobre sexualidad en las revistas que leía.	0.041	-0.091	0.022	0.844
	Acudía a centros de información juvenil de mi barrio a informarme sobre aspectos de mi sexualidad.	0.031	0.015	0.002	0.73
	Mis programas preferidos de televisión transmitían valores sexuales de afecto, respeto y responsabilidad.	-0.135	0.053	0.043	0.698
	En la televisión veía programas que me informaban adecuadamente sobre aspectos interesantes de mi sexualidad.	-0.306	0.178	-0.033	0.566
	Mis amigos/as y yo hacíamos uso de Internet para buscar información sobre sexualidad.	0.056	0.059	0.035	0.215

Interpretación de los factores de la Escala sobre EAS recibida

FACTOR I: Profesorado y entorno como fuente de información y apoyo

Es un factor que representa al profesorado y al entorno como fuente de apoyo e información sobre aspectos afectivos y sexuales. Una puntuación alta en el factor, indica que los participantes, sea profesor/a o alumnado universitario, manifiestan haber recibido del profesorado y de su entorno apoyo emocional y una alta información sobre afectividad y sexualidad. Por el contrario, una puntuación baja, indica que han carecido de apoyo emocional e información sexual tanto del profesorado como de su entorno.

Los ítems que correlacionan con este factor son:

“Mis profesores/as fueron una fuente de apoyo emocional para mí y mis compañeros de clase”; “Acudía al centro de salud de mi barrio a pedir ayuda e información sobre aspectos de mi sexualidad”; “Mis profesores/as me proporcionaron información sobre mi sexualidad”.

FACTOR II: *Padre y madre generadores de un clima de confianza y cercanía*

Es un factor que representa a los padres y madres como generadores de un clima de confianza y cercanía para tratar temas relacionados con la sexualidad. Una puntuación alta en el factor, indica que los participantes manifiestan haber recibido de su padre y de su madre información sobre sexualidad de manera cercana, natural y sin tabúes. Por el contrario una puntuación baja en el factor, indica que han carecido de la suficiente confianza para tratar temas relacionados con la sexualidad con sus padres.

Los ítems que correlacionan con este factor son:

“El ambiente en casa generaba confianza para atreverme a preguntar temas relacionados con la sexualidad”; “Mis padres trataron la sexualidad sin tabúes, de manera natural y cercana”.

FACTOR III: *Grupo de iguales como fuente de información y referencia conductua*

Es un factor que representa al grupo de iguales como fuente de información sobre la sexualidad y como modelo de referencia para sus conductas sexuales. Una puntuación alta en el factor, indica que los participantes manifiestan haber recibido de su grupo de iguales información sobre sexualidad y reconocen haber observado en estos/as conductas sexistas u homófobas. Por el contrario una puntuación baja en el factor, indica que la información recibida sobre sexualidad de sus amigos o compañeros de clase ha sido escasa, y no han observado en éstos actitudes sexistas u homófobas.

Los ítems que correlacionan con este factor son:

“Acudía a mis amigos/as para despejar dudas sobre temas sexuales”; “Mis compañeros/as de clase actuaban de manera sexista con sus novias/os, les impedían desarrollarse con autonomía: en sus estudios, amistades, salidas”; “Mis amigos/as manifestaban conductas homófobas”; “Mis amigos/as y yo hacíamos uso de las redes sociales para hablar de sexo”.

FACTOR IV: *Medios de comunicación social y centros como fuente de información sexual*

Es un factor que representa la posible influencia de algunos medios de comunicación social y del entorno próximo como fuentes de una adecuada información sexual.

Una puntuación alta en el factor, indica que los participantes manifiestan haber recibido información adecuada sobre sexualidad a través de los medios de comunicación social. Por el contrario una puntuación baja en el factor, indica que no la han recibido o ésta no ha sido adecuada.

Los ítems que correlacionan con este factor son:

“Aprendí mucho sobre sexualidad en las revistas que leía”; “Acudía a centros de información juvenil de mi barrio a informarme sobre aspectos de mi sexualidad”; “Mis programas preferidos de televisión transmitían valores sexuales de afecto, respeto y responsabilidad”; “En la televisión veía programas que me informaban adecuadamente sobre aspectos interesantes de mi sexualidad”; “Mis amigos/as y yo hacíamos uso de Internet para buscar información sobre sexualidad”.

6.6.2. ANÁLISIS DESCRIPTIVO ESCALA SOBRE EAS RECIBIDA

Se quieren conocer, al igual que en el resto de las escalas, los valores medios de la Escala sobre EAS recibida en el hogar, el colegio, en el barrio, etc. En general, el profesorado muestra una media baja para los factores que tienen que ver con la EAS recibida de los principales agentes sociales, como se puede ver en la siguiente tabla.

Tabla 72:

Estadísticos Descriptivos del Profesorado para la Escala de Conductas Observadas en las Aulas de Educación Infantil.

Variables	Número de sujetos <i>N</i>	Media <i>M</i>	Desviación Típica <i>Dt</i>
▪ Profesorado y entorno como fuente de información y apoyo	429	1.74	0.63
▪ Padre y madre generadores de un clima de confianza y cercanía	429	2.14	1.07
▪ Grupo de iguales como fuente de información y referencia conductual	429	2.04	0.52
▪ Medios de comunicación social y centros como fuente de información sexual	429	1.94	0.53

6.6.3. VALIDEZ CONCURRENTES ESCALA SOBRE EAS RECIBIDA

Además de las teorías implícitas del profesorado, se estudió la educación afectivo-sexual que estos han recibido poniendo especial atención en los agentes que la transmiten. Para conocer si existen diferencias significativas en la información recibida de los diferentes agentes, según las variables sociodemográficas estudiadas, se efectuaron diferentes análisis (diferencias de medias para muestras independientes y ANOVAs). Como se explica a continuación, existen diferencias significativas en las variables sexo, edad, nivel educativo de las madres y los padres del profesorado, etapa educativa en la que imparte docencia, tipo de centro de estudios, años de experiencia del profesorado y formación en EAS del profesorado.

Sexo del profesorado

Una vez más, hemos comprobado que existen diferencias significativas entre hombre y mujeres. Éstas se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 73:

Medias de Educación Afectivo-sexual Recibida en función del Sexo del Profesorado.

Variab	Varón M (Dt)	Mujer M (Dt)	t	gl.	P valor
▪ Profesorado y entorno como fuente de información y apoyo	1.69 (0.63)	1.75 (0.62)	-0.70	408	.48
▪ Padre y madre generadores de un clima de confianza y cercanía	1.94 (0.92)	2.22 (1.21)	-2.16	408	.031*
▪ Grupo de iguales como fuente de información y referencia conductual	2.25 (0.57)	1.99 (0.49)	4.29	408	.001***
▪ Medios de comunicación social y centros como fuente de información sexual	2.03 (0.55)	1.91 (0.52)	1.89	408	.059

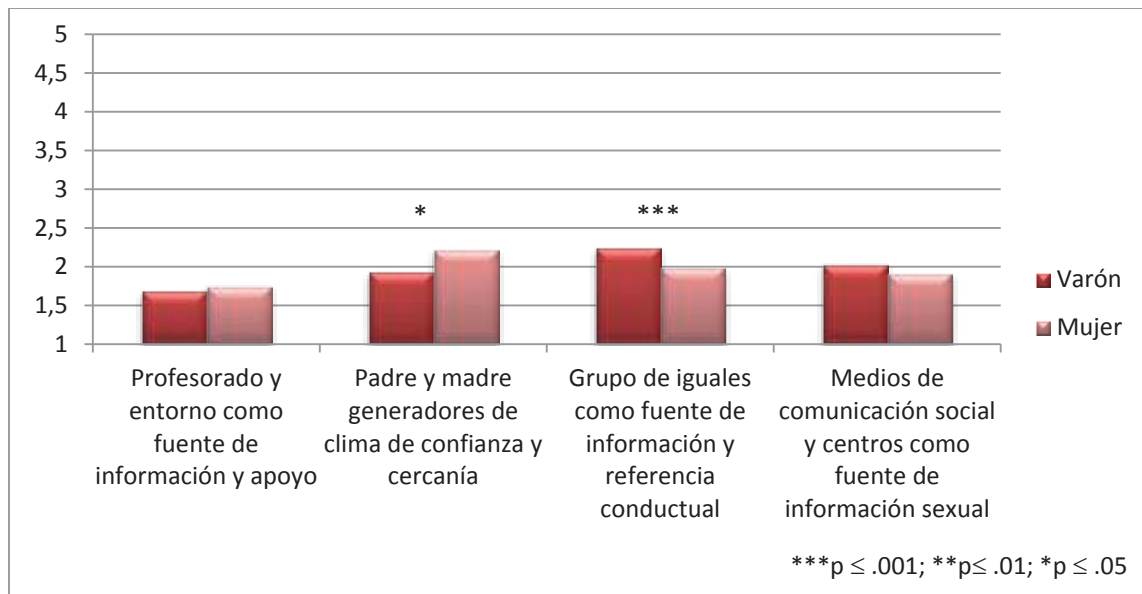
***p ≤ .001; **p ≤ .01; *p ≤ .05

Como podemos observar en la tabla 64, existen diferencias significativas entre hombres y mujeres en cuanto a la educación afectivo-sexual recibida del padre y del grupo de iguales. En el caso de la educación recibida del padre, las mujeres afirman

haber recibido más educación de estos que los hombres ($t_{(408)} = -2.16; p \leq .031$). En la recibida por el grupo de iguales la situación se da a la inversa, siendo los hombres quienes afirman haber recibido una mayor educación afectivo-sexual de su grupo de iguales que las mujeres ($t_{(408)} = -4.29; p \leq .001$). En la siguiente gráfica podemos observar estas diferencias.

Figura 14:

EAS Recibida en función del Sexo del Profesorado.



Edad del profesorado

La edad del profesorado es otro factor significativo a la hora de compararlo con quienes fueron los agentes de los cuales recibieron Educación Afectivo-sexual. Como se puede observar en la siguiente tabla, a medida que aumenta la edad el profesorado señala haber recibido en general una menor educación afectivo-sexual, es decir, haber tenido en menor medida al profesorado y al entorno como fuente de información y apoyo ($F_{(2, 396)} = 16.18; p \leq .001$), al grupo de iguales como fuente de información y referencia conductual ($F_{(2, 396)} = 20.10; p \leq .001$), y a los medios de comunicación social y centros como fuente de información sexual ($F_{(2, 396)} = 19.37; p \leq .001$).

Tabla 74:

Medias de Educación Afectivo-sexual Recibida en Función a la Edad del Profesorado.

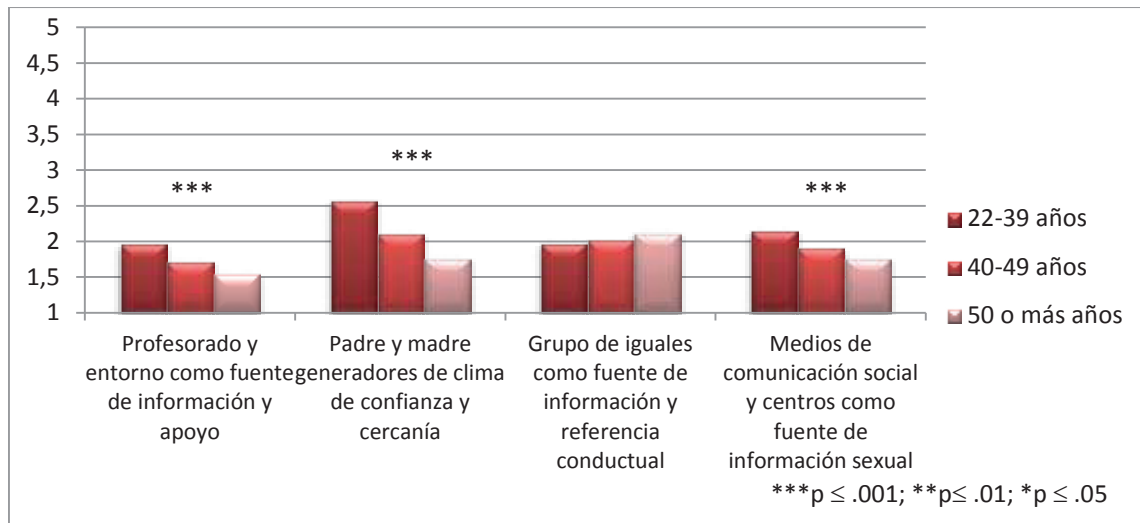
Variables	22-39 años N= 125 <i>M</i> ₁ (<i>Dt</i>)	40-49 años N= 145 <i>M</i> ₂ (<i>Dt</i>)	50 o más años N= 127 <i>M</i> ₃ (<i>Dt</i>)	<i>F</i>	<i>P</i> valor
▪ Profesorado y entorno como fuente de información y apoyo	1.97 (0.66)	1.72 (0.56)	1.55 (0.55)	16.18	.001***
▪ Padre y madre generadores de un clima de confianza y cercanía	2.58 (1.24)	2.11 (0.92)	1.76 (0.92)	20.10	.001***
▪ Grupo de iguales como fuente de información y referencia conductual	1.98 (0.59)	2.03 (0.48)	2.12 (0.49)	2.38	.094
▪ Medios de comunicación social y centros como fuente de información sexual	2.15 (0.56)	1.92 (0.50)	1.76 (0.52)	19.37	.001***

*** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$

En este sentido, los contrastes Post-hoc demuestran que el profesorado de entre 22 y 39 años afirma haber tenido en mayor medida un profesorado y el entorno como fuente de información y apoyo en EAS, un padre y una madre generadores de un clima de confianza y cercanía, y unos medios de comunicación social y centros como fuente de información sexual, que el de entre 40 y 49 años ($M_1= 1.97$; $M_2= 1.72$; $p \leq .002$), ($M_1= 2.58$; $M_2= 2.11$; $p \leq .001$), ($M_1= 2.15$; $M_3= 1.92$; $p \leq .001$) y el de 50 años o más ($M_1= 1.97$; $M_3= 1.55$; $p \leq .001$), ($M_1= 2.58$; $M_3= 1.76$; $p \leq .001$), ($M_1= 2.15$; $M_2= 1.72$; $p \leq .001$). También existen diferencias entre el profesorado de 40 a 49 años que afirma haber tenido en mayor medida un profesorado y el entorno como fuente de información y apoyo en EAS, y unos medios de comunicación social y centros como fuente de información sexual, que el de 50 años o más ($M_2= 1.72$; $M_3= 1.55$; $p \leq .044$), ($M_2= 1.92$; $M_3= 1.76$; $p \leq .025$). Estos resultados se pueden comprobar en la gráfica.

Figura 15:

EAS Recibida en función a la Edad del Profesorado.



Nivel educativo del padre

Existen diferencias significativas en el nivel de estudios del padre y la educación afectivo-sexual recibida de éstos. Estas diferencias se dan en el profesorado cuyos padres tienen niveles de estudios diferentes con respecto a la educación afectivo-sexual recibida de su padre y su madre ($F_{(2, 399)} = 6.37; p \leq .002$). Los datos obtenidos se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 75:

Medias de Educación Afectivo-sexual Recibida en función al Nivel Educativo del Padre del Profesorado.

Variables	SE-EP-GE N= 169 <i>M₁ (Dt)</i>	FP- Bachillerato N= 92 <i>M₂ (Dt)</i>	Universitario N= 141 <i>M₃ (Dt)</i>	F	P valor
Profesorado y entorno como fuente de información y apoyo	1.70 (0.53)	1.80 (0.69)	1.76 (0.67)	0.84	.431
Padre y madre generadores de un clima de confianza y cercanía	1.94 (0.97)	2.41 (1.10)	2.23 (1.13)	6.37	.002**
Grupo de iguales como fuente de información y referencia conductual	1.99 (0.51)	2.04 (0.56)	2.08 (0.54)	1.22	.296

▪ Medios de comunicación social y centros como fuente de información sexual	1.94 (0.51)	2.00 (0.53)	1.92 (0.53)	0.69	.504
---	-------------	-------------	-------------	------	------

***p ≤ .001; **p ≤ .01; *p ≤ .05

Los contrastes post-hoc demuestran que esta diferencia se da entre el profesorado cuyos padres tienen un nivel educativo bajo –sin estudios, con Estudios Primarios o Graduado Escolar- y aquellos cuyos padres estudiaron Formación Profesional o Bachillerato. En este sentido, el profesorado cuyos padres poseen una Formación Profesional o Bachillerato afirman haber tenido, en mayor medida, un padre y una madre generadores de clima confianza y cercanía que aquellos cuyos padres poseen un nivel educativo bajo (M1= 1.94; M2= 2.41; p≤.002).

Nivel educativo de la madre

Se encontraron diferencias significativas, según el nivel educativo de las madres, en la percepción del profesorado de la EAS recibida en el hogar ($F_{(2, 407)} = 5.98; p \leq .003$). Los datos se muestran en la siguiente tabla.

Tabla 76:

Medias de Educación Afectivo-sexual Recibida en función al Nivel Educativo de la Madre del Profesorado.

Variables	SE-EP-GE N= 223 M ₁ (Dt)	FP- Bachillerato N= 62 M ₂ (Dt)	Universitario N= 123 M ₃ (Dt)	F	P valor
▪ Profesorado y entorno como fuente de información y apoyo	1.74 (0.59)	1.91 (0.73)	1.69 (0.62)	2.70	.068
▪ Padre y madre generadores de un clima de confianza y cercanía	2.02 (0.97)	2.54 (1.20)	2.17 (1.15)	5.98	.003**
▪ Grupo de iguales como fuente de información y referencia conductual	2.00 (0.50)	2.02 (0.59)	2.12 (0.55)	2.10	.123
▪ Medios de comunicación social y centros como fuente de información sexual	1.94 (0.51)	1.93 (0.54)	1.96 (0.57)	0.13	.88

***p ≤ .001; **p ≤ .01; *p ≤ .05

Los contrastes post-hoc indican que el profesorado cuyas madres poseen un nivel de Formación Profesional o Bachillerato percibe en mayor medida que su padre y su madre generaban un clima de confianza y cercanía en el hogar que aquellos cuyas madres poseen un nivel educativo bajo ($M_1= 2.02$; $M_2= 2.54$; $p\leq.002$).

Etapa educativa en la que el profesorado imparte docencia

Otro factor en el que se obtienen diferencias significativas es la etapa educativa en la que el profesorado imparte docencia. Existen diferencias significativas entre el profesorado de las diferentes etapas educativas, en su percepción sobre la EAS recibida de los padres y las madres ($F_{(2, 424)}= 5.10$; $p\leq.006$) y de los medios de comunicación social y los centros ($F_{(2, 424)}= 7.79$; $p\leq.003$). En la siguiente tabla se exponen estas diferencias.

Tabla 77:

Medias de Educación Afectivo-sexual Recibida en función del Nivel Educativo en el que Imparte Docencia.

Variables	Infantil N= 131 M_1 (Dt)	Primaria N= 134 M_2 (Dt)	Educ. Sec. Ob. N= 160 M_3 (Dt)	F	P valor
▪ Profesorado y entorno como fuente de información y apoyo	1.81 (0.62)	1.66 (0.61)	1.75 (0.63)	1.94	.14
▪ Padre y madre generadores de un clima de confianza y cercanía	2.29 (1.10)	1.90 (1.01)	2.22 (1.07)	5.10	.006**
▪ Grupo de iguales como fuente de información y referencia conductual	1.98 (0.48)	2.10 (0.56)	2.06 (0.53)	1.98	.14
▪ Medios de comunicación social y centros como fuente de información sexual	2.04 (0.54)	1.82 (0.47)	1.96 (0.65)	7.79	.003**

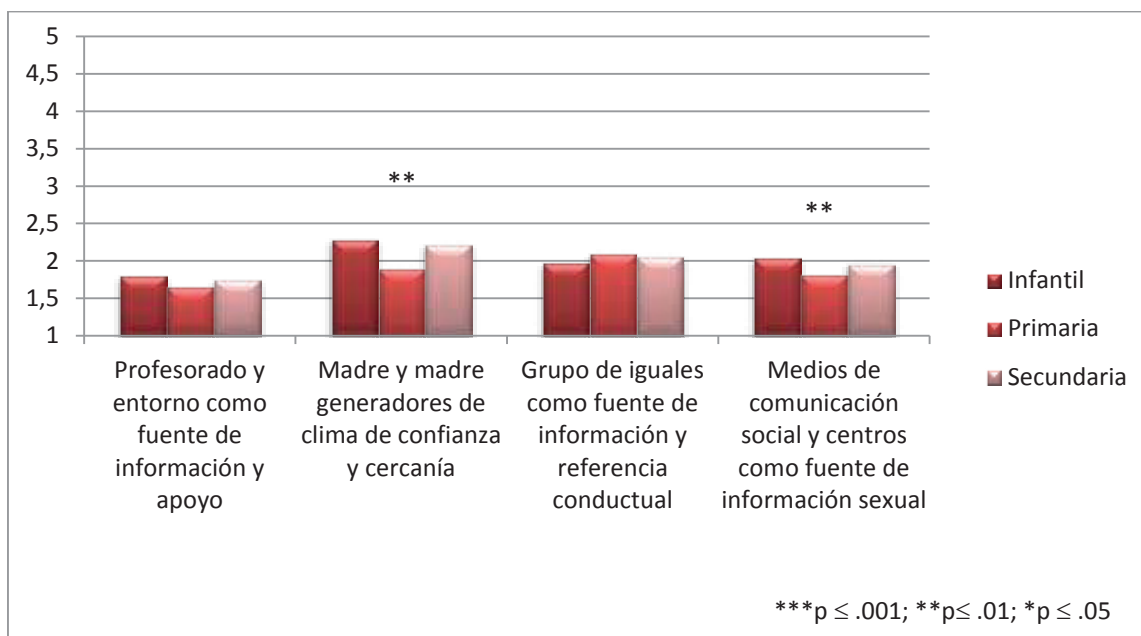
*** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$

En este sentido, los contrastes post-hoc demuestran que el profesorado que trabaja en la etapa de Educación Primaria afirman haber tenido en menor medida un padre y una madre generadores de un clima de confianza y cercanía que el profesorado que trabaja en la etapa de Educación Infantil ($M_1= 2.29$; $M_2= 1.90$; $p\leq.009$) y en Educación Secundaria Obligatoria ($M_2= 1.90$; $M_3= 2.22$; $p\leq.029$). En cuanto los medios

de comunicación social y centros como fuente de información sexual, es también el profesorado de Educación Primaria el que afirma en menor medida que éstos sean una fuente de información sexual que el profesorado de Educación Infantil ($M_1= 2.04$; $M_2= 1.82$; $p \leq .003$). Estos resultados se pueden observar en el siguiente gráfico:

Figura 16:

EAS Recibida en función del Nivel Educativo en el que Imparte Docencia.



Tipo de centro de estudios del profesorado

El siguiente factor que presenta diferencias significativas es el tipo de centro en el que estudió el profesorado. Los valores se representan en la tabla.

Tabla 78:

Medias de Educación Afectivo-sexual Recibida en función del Tipo de Centro donde Estudió el Profesorado.

Variabes	Público <i>M (Dt)</i>	Privado- concertado <i>M (Dt)</i>	<i>t</i>	<i>gl.</i>	<i>P valor</i>
▪ Profesorado y entorno como fuente de información y apoyo	1.77 (0.60)	1.71 (0.64)	0.95	403	.344
▪ Padre y madre generadores de un clima de confianza y cercanía	2.17 (1.03)	2.13 (1.12)	0.35	403	.732

▪ Grupo de iguales como fuente de información y referencia conductual	2.09 (0.52)	1.99 (0.53)	2.09	403	.037*
▪ Medios de comunicación social y centros como fuente de información sexual	1.97 (0.52)	1.90 (0.54)	1.12	403	.263

*** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$

Como podemos observar, el único factor que presenta diferencias significativas es el grupo de iguales como fuente de información y referencia conductual. El profesorado que estudió en un centro público, afirma que los iguales eran una fuente de información y referencia de conducta, en mayor medida, que aquellos que estudiaron en un centro privado o concertado ($t_{(403)} = -2.09$; $p \leq .037$).

Años de experiencia del profesorado

Otra variable que presenta diferencias significativas en relación a las EAS recibida son los años de experiencia del profesorado. Como se puede apreciar en la tabla 70, a medida que aumentan los años de experiencia disminuye la media de todos los factores mencionados, o lo que es lo mismo, el profesorado con más años de experiencia señala haber recibido en general una menor educación afectivo-sexual de su profesorado y su entorno ($F_{(2, 381)} = 11.71$; $p \leq .001$), de su padre y su madre ($F_{(2, 381)} = 29.273$; $p \leq .001$), y de los medios de comunicación social y los centros ($F_{(2, 381)} = 14.667$; $p \leq .001$).

Tabla 79:

Medias de Educación Afectivo-sexual Recibida en función a los Años de Experiencia del Profesorado.

Variables	1-8 años N= 94 $M_1 (Dt)$	9-17 años N= 96 $M_2 (Dt)$	18 o más años N= 194 $M_3 (Dt)$	F	P valor
▪ Profesorado y entorno como fuente de información y apoyo	1.99 (0.60)	1.75 (0.66)	1.62 (0.57)	11.71	.001***
▪ Padre y madre generadores de un clima de confianza y cercanía	2.67 (1.25)	2.28 (1.06)	2.08 (0.48)	20.273	.001***
▪ Grupo de iguales como fuente de información y referencia conductual	2.01 (0.58)	1.98 (0.53)	2.08 (0.48)	1.472	.231

▪ Medios de comunicación social y centros como fuente de información sexual	2.14 (0.54)	2.01 (0.52)	1.81 (0.48)	14.667	.001***
---	--------------------	--------------------	--------------------	---------------	----------------

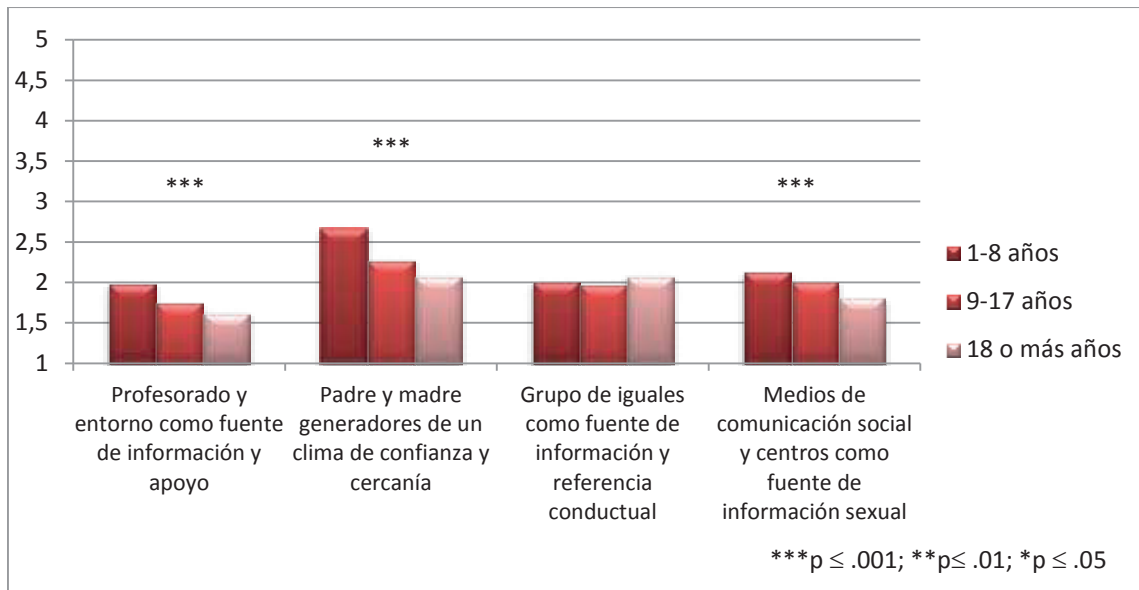
*** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$

En este sentido, los contrastes Post-hoc demuestran que el profesorado con entre 1 y 8 años de experiencia opinan que han tenido en mayor medida un profesorado y un entorno como fuente de información y apoyo que el profesorado de entre 9 y 17 años ($M_1= 1.99$; $M_2= 1.75$; $p \leq .020$) y el de 18 años o más ($M_1= 1.99$; $M_3= 1.62$; $p \leq .001$).

En el caso del padre y la madre generadores de un clima de confianza y cercanía los contrastes dos a dos indican que existen diferencias significativas entre el profesorado de todos los grupos. El profesorado con entre 1 y 8 años de experiencia opinan que han tenido en mayor medida un padre y una madre generadores de un clima de confianza y cercanía que el profesorado de entre 9 y 17 años ($M_1= 2.67$; $M_2= 2.28$; $p \leq .024$) y el de 18 años o más ($M_1= 2.67$; $M_3= 2.08$; $p \leq .001$). Por otra parte, el profesorado con entre 9 y 17 años de experiencia también afirma en mayor medida tener un padre y una madre generadores de un clima de confianza y cercanía que el de 18 años o más ($M_2= 2.28$; $M_3= 2.08$; $p \leq .004$). Finalmente, el profesorado de 18 años de experiencia o más afirma en menor medida que ha contado con los medios de comunicación social y centros como fuente de información sexual, que el profesorado de entre 1 y 8 años de experiencia ($M_1= 2.14$; $M_3= 1.81$; $p \leq .001$) y el de entre 9 y 17 años ($M_2= 2.01$; $M_3= 1.81$; $p \leq .004$) Esta afirmación se puede comprobar en la gráfica.

Figura 17:

EAS Recibida en función de los Años de Experiencia del Profesorado.



Formación en EAS del profesorado

Finalmente, la formación en EAS que ha recibido el profesorado profesionalmente, a través de cursos, masters, talleres, etc., como cabía esperar, es una variable en la que se obtienen diferencias significativas. A continuación, en la tabla se muestran los resultados:

Tabla 80:

Medias de Educación Afectivo-sexual Recibida en función de la Formación en EAS del Profesorado.

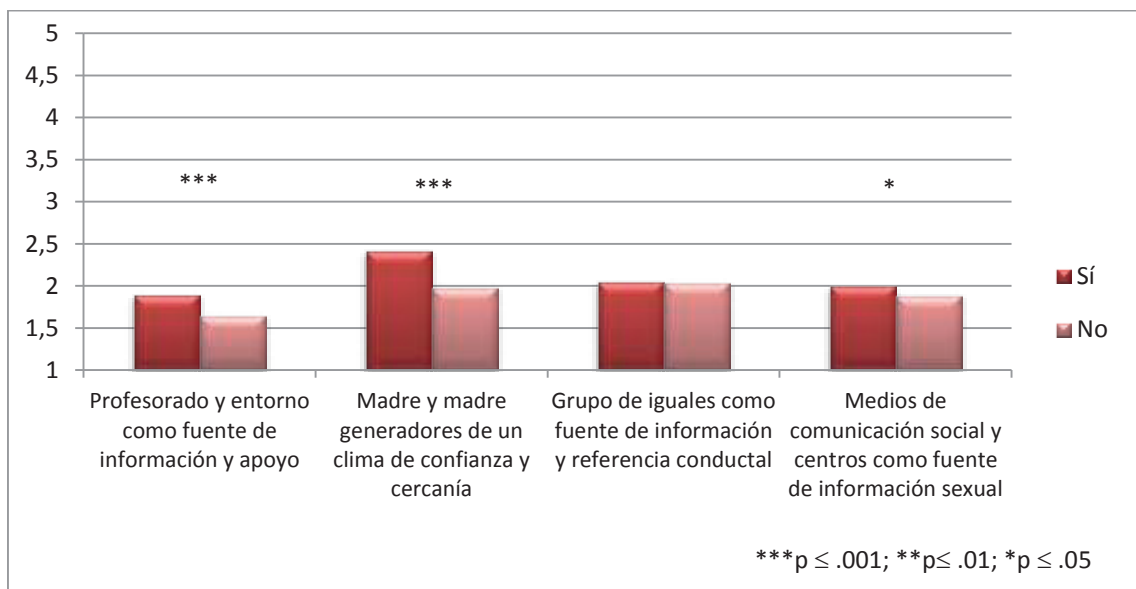
Variables	Sí M (Dt)	No M (Dt)	t	gl.	P valor
▪ Profesorado y entorno como fuente de información y apoyo	1.90 (0.69)	1.65 (0.54)	4.21	409	.001***
▪ Padre y madre generadores de un clima de confianza y cercanía	2.43 (1.21)	1.99 (0.96)	4.02	409	.001***
▪ Grupo de iguales como fuente de información y referencia conductual	2.06 (0.53)	2.04 (0.52)	0.34	409	.731
▪ Medios de comunicación social y centros como fuente de información sexual	2.01 (0.55)	1.89 (0.51)	2.16	409	.032*

***p ≤ .001; **p ≤ .01; *p ≤ .05

La formación profesional recibida en EAS ha sido una variable significativa constante en todas las escalas. En este caso, el profesorado que se han formado en EAS afirma en mayor medida haber tenido un profesorado y un entorno como fuente de información y apoyo ($t_{(409)}= 4.21; p\leq.001$); unos padres y madres generadores de un clima de confianza y cercanía ($t_{(409)}= 4.02; p\leq.001$) y unos Medios de comunicación social y centros como fuente de información sexual ($t_{(409)}= 2.16; p\leq.032$), a diferencia de aquellos que no han recibido formación en la materia, como se puede ver en la gráfica:

Figura 18:

EAS Recibida en función de la Formación en EAS del Profesorado.



6.6.4. ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LA ESCALA SOBRE EAS RECIBIDA PARA EL ALUMNADO UNIVERSITARIO

Al igual que en las escalas anteriores, se quiere conocer los valores medios de la Escala sobre EAS recibida en el hogar, el colegio, en el barrio, etc. En general, el futuro profesorado muestra una media baja para los factores que tienen que ver con las EAS impartida por los principales agentes sociales, como se puede ver en la siguiente tabla.

Tabla 81:

Estadísticos Descriptivos del Alumnado para la Escala sobre EAS Recibida.

Variab les	Número de sujetos N	Media M	Desviación Típica Dt
▪ Profesorado y entorno como fuente de información y apoyo	556	1.93	.71
▪ Padre y madre generadores de un clima de confianza y cercanía	556	2.86	1.26
▪ Grupo de iguales como fuente de información y referencia conductual	556	2.35	.69
▪ Medios de comunicación social y centros como fuente de información sexual	556	2.26	.67

6.6.5. VALIDEZ CONCURRENTE ESCALA SOBRE EAS RECIBIDA PARA EL ALUMNADO UNIVERSITARIO

Para la Escala de EAS recibida también se realizaron los diferentes análisis con el fin de comprobar si existían diferencias significativas entre las algunas de las variables sociodemográficas y la educación recibida por el alumnado de los diferentes agentes de socialización, encontrando significativas únicamente en el nivel educativo tanto del padre como de la madre. A continuación se exponen los resultados:

Nivel educativo del padre

Existen diferencias significativas entre el profesorado según el nivel de estudios del padre en cuanto a la percepción del alumnado universitario sobre la EAS recibida de su padre y su madre ($F_{(3,536)}= 4.438$; $p\leq.004$) y la EAS recibida de los medios de comunicación social y centros ($F_{(3,536)}= 2.671$; $p\leq.047$). Las diferencias que presenta el alumnado se pueden apreciar en la siguiente tabla:

Tabla 82:

Medias de EAS Recibida en función al Nivel Educativo del Padre del Alumnado Universitario.

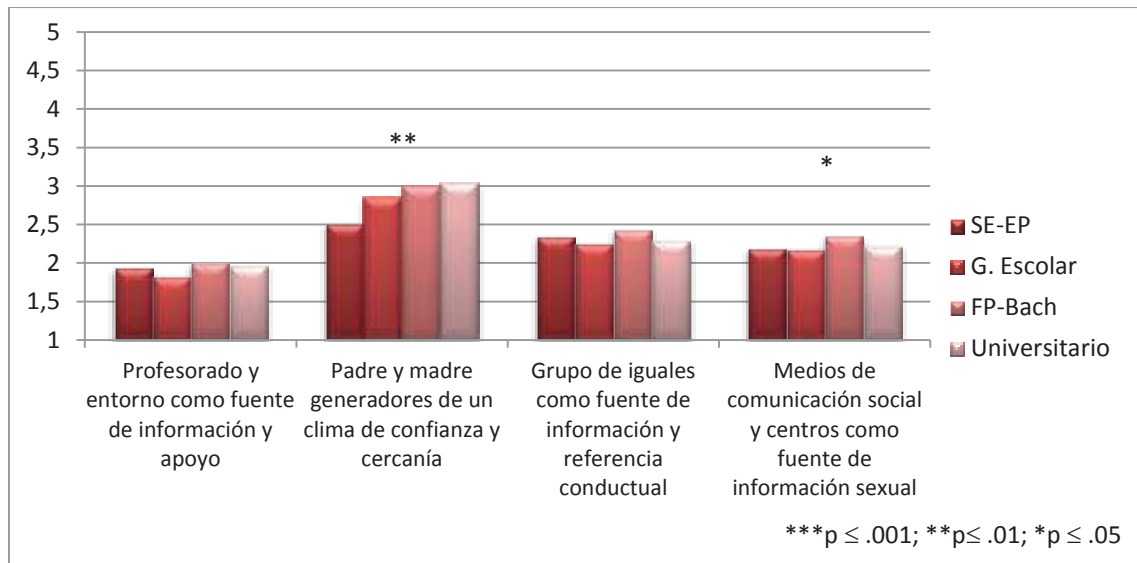
Variables	SE-EP	G. Escolar	FP-Bach	Universitario	F	P valor
	N= 119 <i>M₁ (Dt)</i>	N= 141 <i>M₂ (Dt)</i>	N= 182 <i>M₃ (Dt)</i>	N= 98 <i>M₄ (Dt)</i>		
▪ Profesorado y entorno como fuente de información y apoyo	1.94 (0.69)	1.83 (0.63)	2.01 (0.71)	1.97 (0.76)	1.731	.160
▪ Padre y madre generadores de un clima de confianza y cercanía	2.52 (1.24)	2.85 (1.30)	3.00 (1.21)	3.03 (1.18)	4.438	.004**
▪ Grupo de iguales como fuente de información y referencia conductual	2.35 (0.69)	2.26 (0.67)	2.44 (0.70)	2.29 (0.67)	2.043	.107
▪ Medios de comunicación social y centros como fuente de información sexual	2.19 (0.63)	2.18 (0.63)	2.36 (0.65)	2.22 (0.75)	2.671	.047*

*** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$

Los contrastes post-hoc demuestran que el alumnado universitario cuyos padres no tienen estudios o cuentan con estudios primarios, afirman en menor medida haber tenido unos padres y madres generadores de clima de confianza y cercanía, a diferencia del alumnado universitario cuyos padres poseen un nivel de Formación Profesional o Bachillerato ($M_1= 2.52$; $M_3= 3.00$; $p \leq .006$) y un nivel Universitario ($M_1= 2.52$; $M_4= 3.03$; $p \leq .013$). Por su parte, en lo que respecta a los Medios de comunicación social y centros como fuente de información sexual, en los contrastes post-hoc no se observan diferencias significativas entre el alumnado. Los resultados se aprecian en la siguiente gráfica.

Figura 19:

EAS Recibida en función de la Formación del Nivel Educativo del Padre del Alumnado.



Nivel educativo de la madre

Como se puede apreciar en la tabla 76, en el caso del nivel educativo de la madre, son tres las variables en las que el alumnado presentan diferencias significativas: la EAS recibida del padre y la madre ($F_{(3,545)}= 3.459$; $p \leq .016$); la recibida del grupo de iguales ($F_{(3,545)}= 2.950$; $p \leq .032$); y de los medios de comunicación social y los centros ($F_{(3,545)}= 3.860$; $p \leq .009$).

Tabla 83:

Medias de EAS Recibida en función al Nivel Educativo de la Madre del Alumnado Universitario.

Variables	SE-EP N= 99 <i>M₁ (Dt)</i>	G. Escolar N= 156 <i>M₂ (Dt)</i>	FP-Bach N= 175 <i>M₃ (Dt)</i>	Universitario N= 120 <i>M₄ (Dt)</i>	F	P valor
Profesorado y entorno como fuente de información y apoyo	1.99 (0.73)	1.83 (0.67)	1.98 (0.76)	1.94 (0.63)	1.568	.196
Padre y madre generadores de un clima de confianza y cercanía	2.54 (1.24)	2.82 (1.22)	3.02 (1.29)	2.97 (1.23)	3.459	.016*
Grupo de iguales como fuente de información y referencia conductual	2.49 (0.68)	2.25 (0.72)	2.39 (0.69)	2.31 (0.62)	2.950	.032*

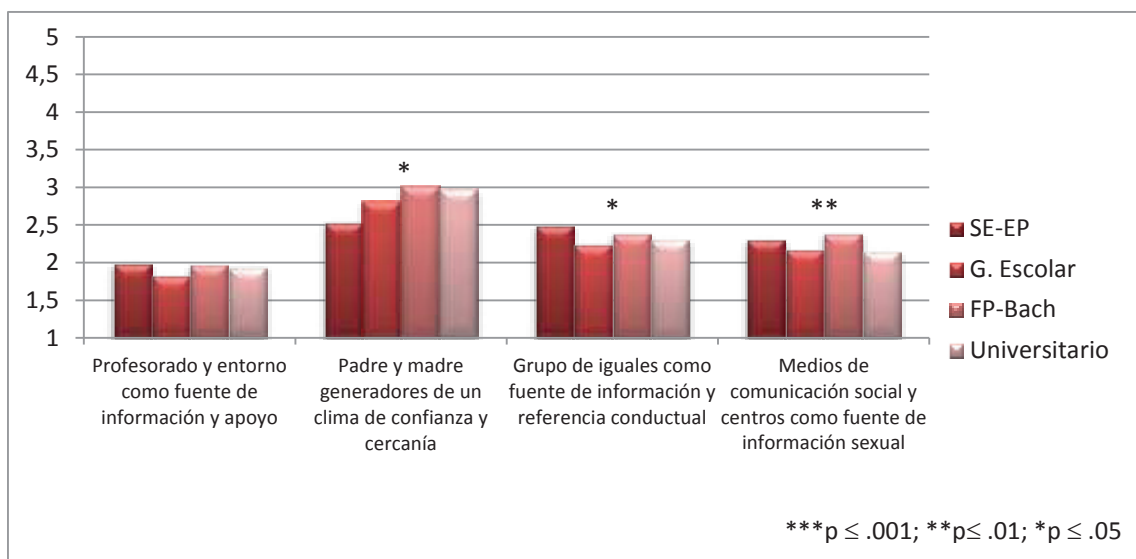
Medios de comunicación social y centros como fuente de información sexual	2.31 (0.68)	2.18 (0.64)	2.39 (0.71)	2.15 (0.59)	3.860	.009**
---	----------------	----------------	----------------	----------------	-------	--------

***p ≤ .001; **p ≤ .01; *p ≤ .05

Los contrastes Post-hoc indican, que estas diferencias se dan en el alumnado universitario cuyas madres tienen un nivel de Formación Profesional o Bachillerato, que afirman en mayor medida haber tenido un padre y una madre generadores de clima confianza y cercanía, que el alumnado cuyas madres no tienen estudios o tienen estudios primarios ($M_1= 2.54$; $M_3= 3.02$; $p \leq .013$). Lo mismo ocurre con la variable grupo de iguales como fuente de información y referencia conductual, en la que el alumnado cuyas madres tienen un nivel de Formación Profesional o Bachillerato afirman en mayor medida haber tenido un grupo de iguales como fuente de información y referencia conductual, que el alumnado cuyas madres no tienen estudios o con estudios primarios ($M_1= 2.49$; $M_3= 2.39$; $p \leq .028$). Finalmente, los contrastes indican que el alumnado universitario cuyas madres tienen un nivel de Formación Profesional o Bachillerato afirman en mayor medida que haber tenido a los medios de comunicación social y los centros como fuente de información sexual, que aquellos cuyas madres tiene un nivel de Graduado Escolar ($M_2= 2.18$; $M_3= 2.39$; $p \leq .037$). Las diferencias se aprecian en esta gráfica:

Figura 20:

EAS Recibida en función de la Formación del Nivel Educativo de las Madres del Alumnado.



6.7. ESCALA DE AUTOCOMPETENCIA Y RESPONSABILIDAD PROFESIONAL

La Escala de Autocompetencia y Responsabilidad Profesional consta de 24 ítems que tratan de averiguar la capacidad del profesorado para hacerse cargo de la EAS y su responsabilidad para abordar estos temas con sus alumnos/as. Se trata de una escala tipo Likert en la que los participantes debían de marcar la frecuencia con la que ocurren las afirmaciones expuestas del 1 al 5 (1 nunca, 2 casi nunca, 3 a menudo, 4 casi siempre y 5 siempre). A continuación se presentan en el cuadro los contenidos que aborda la escala.

Tabla 84:

Contenidos sobre Autocompetencia y Responsabilidad en EAS.

Contenidos sobre autocompetencia y responsabilidad en la EAS	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Autocompetencia 	La percepción o sentimiento que tiene sobre su capacidad y competencia para hablar y responder a las preguntas que le pueda hacer el alumnado, y la seguridad que posee en abordar situaciones relacionadas con la EAS.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Asunción de Responsabilidad 	La manera en que asume la EAS de su alumnado, si se siente responsable y toma iniciativas para asistir a cursos de formación, y su disposición y participación en proyectos y actividades que traten sobre la EAS.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Implicación 	Actitud de afrontamiento responsable ante dificultades o problemas afectivos, emocionales o sexuales que tenga su alumnado.

6.7.1. ESTRUCTURA FACTORIAL DE LA ESCALA DE AUTOCOMPETENCIA Y RESPONSABILIDAD PROFESIONAL

La estructura factorial obtenida quedó compuesta por tres factores que hacen referencia a la propia percepción que poseen de su competencia y de su responsabilidad profesional para abordar la EAS con su alumnado. En este estudio se consideró que el modelo tienen un buen ajuste $CMIN= 4.66$; $RMSEA = .06$; un $CFI = .982$; un $TLI=.974$ y un $WRMR=.97$. Su alpha ordinal demuestra la fiabilidad del modelo ($\alpha=.95$). Los factores que se exploran son: *Competencia para hablar y responder*, recogido en 9 ítems ($\alpha=.88$); *Predisposición para formarse en EAS* recogido en 5 ítems ($\alpha=.84$); *Actitud de afrontamiento responsable ante situaciones de EAS* recogido en 5 ítems ($\alpha=.82$).

A continuación en la tabla, expondremos el resultado del análisis factorial. Como verán los pesos en sus respectivos factores oscilaron entre .984 a .02.

Tabla 85:

Análisis Factorial Exploratorio y Confirmatorio de la Escala Autocompetencia y Responsabilidad Profesional.

Factores	Ítems	F1	F2	F3
F1: Competencia para hablar y responder	Me siento capacitada/o para responder a preguntas de mis alumnos/as sobre temas de sexualidad con total naturalidad.	0.984	-0.252	0.03
	Me siento competente para impartir esta materia de EAS.	0.944	-0.012	-0.054
	Aunque el alumnado/as puedan reírse cuando hablamos de sexualidad, soy capaz de abordar estos temas con ellos/as.	0.921	-0.204	0.026
	Si hubiera una alumna embarazada en el centro me implicaría para que ella pueda tomar y asumir una decisión con libertad y responsabilidad.	0.744	0.215	-0.014
	Estoy segura de saber responder sin pudor ni vergüenza temas de sexualidad en clase.	0.732	0.201	-0.058
	Me he preparado para ser competente emocionalmente y ser un/a buen/a profesor/a, capaz de abordar estos temas.	0.59	0.086	-0.008
	Hablo o hablaría con aquellos/as alumnos/as que se comporten de manera inadecuada con los homosexuales.	0.533	0.153	-0.048
	Si tuviera un/a alumno/a homosexual lo aceptaría con total naturalidad.	0.492	0.042	0.132
	Considero que es responsabilidad mía como docente el abordar temas relacionados con los aspectos afectivos y sexuales de mi alumnado.	0.2	0.131	-0.205
F2: Predisposición para formarse en EAS	Acudo o acudiría a cursos que me preparen y me formen en EAS para saber cómo abordar en clase estos temas.	-0.014	0.8370	0.1
	Me informo o informaría sobre las necesidades afectivas y sexuales de mi alumnado.	0.085	0.818	0.016
	Hago o haría una selección de películas, libros, y programas que considero que transmiten valores y actitudes afectivas y sexuales adecuadas para mis alumnos/as.	-0.013	0.69	0.143
	Participo o participaría en proyectos de EAS que se organicen en el centro para implicarme en estos temas.	0.163	0.65	0.189
	Estoy o estaría dispuesta/o a impartir temas relacionados con la Educación Afectiva y sexual de mi alumnado.	0.035	0.605	0.014

F3: Actitud de afrontamiento responsable ante situaciones de EAS	Si tengo un alumno/a que está siendo víctima en casa o en el colegio, de violencia o abuso sexual, notifico el caso a los servicios sociales.	-0.001	-0.101	0.816
	Refuerzo o reforzaría positivamente a mis alumnos/as cuando son cariñosos/as entre ellos.	-0.081	-0.005	0.718
	Llamo o llamaría la atención a mis alumnos/as cuando utilizan un lenguaje obsceno.	0.055	0.066	0.704
	A pesar de las posibles represalias del padre y madres a que tratemos en clase temas de interés sexual para sus hijos, insistiría en abordarlos con responsabilidad.	0.07	0.017	0.654
	Si tengo o tuviera un alumno/a con problemas por separación o divorcio de sus padres u otros motivos personales o familiares, hablaría con los padres para minimizar los efectos en el hijo/a.	0.004	0.004	0.552

Interpretación de los factores de la Escala de Autocompetencia y Responsabilidad Profesional

FACTOR I: Competencia para hablar y responder

Este factor está relacionado con la percepción del profesorado y el alumnado universitario de su capacidad para responder a preguntas sobre sexualidad, y para abordar situaciones en el aula sobre aspectos afectivos y sexuales de su alumnado.

Una puntuación alta en el factor, indica que los participantes, sea profesor/a o alumnado universitario, manifiestan poseer una alta competencia para hablar, responder y abordar situaciones relacionadas con estos temas en clase. Por el contrario, una puntuación baja indica que el profesorado no se siente capaz para abordar estos temas o enfrentar situaciones que tengan que ver con la sexualidad o la afectividad en el aula.

Los ítems que correlacionan con este factor son:

“Me siento capacitada/o para responder a preguntas de mis alumnos/as sobre temas de sexualidad con total naturalidad”; “Me siento competente para impartir esta materia de EAS”; “Aunque el alumnado/as puedan reírse cuando hablamos de sexualidad, soy capaz de abordar estos temas con ellos/as”; “Si hubiera una alumna embarazada en el centro me implicaría para que ella pueda tomar y asumir una decisión con libertad y responsabilidad”; “Estoy segura de saber responder sin pudor ni vergüenza temas de sexualidad en clase”; “Me he preparado para ser competente emocionalmente

y ser un/a buen/a profesor/a, capaz de abordar estos temas”; “Hablo o hablaría con aquellos/as alumnos/as que se comporten de manera inadecuada con los homosexuales”; “Si tuviera un/a alumno/a homosexual lo aceptaría con total naturalidad”; “Considero que es responsabilidad mía como docente el abordar temas relacionados con los aspectos afectivos y sexuales de mi alumnado”.

FACTOR II: *Predisposición para formarse en EAS.*

Es un factor que representa la predisposición que tienen el profesorado y el alumnado universitario para formarse en estos temas con la intención de abordarlos en las aulas con su alumnado.

Una puntuación alta en el factor, indica que los participantes manifiestan una alta predisposición a implicarse en su propia formación sobre EAS y para colaborar en actividades, programas y proyectos que aborden estos. Por el contrario una puntuación baja en el factor, indica que poseen una baja predisposición a formarse y abordar estos temas con su alumnado.

Los ítems que correlacionan con este factor son:

“Acudo o acudiría a cursos que me preparen y me formen en EAS para saber cómo abordar en clase estos temas”; “Me informo o informaría sobre las necesidades afectivas y sexuales de mi alumnado”; “Hago o haría una selección de películas, libros, y programas que considero que transmiten valores y actitudes afectivas y sexuales adecuadas para mis alumnos/as”; “Participo o participaría en proyectos de EAS que se organicen en el centro para implicarme en estos temas”; “Estoy o estaría dispuesta/o a impartir temas relacionados con la Educación Afectiva y sexual de mi alumnado”.

FACTOR III: *Actitud de afrontamiento responsable ante situaciones de EAS*

Es un factor que representa la asunción de responsabilidad para actuar ante situaciones concretas de índole sexual o afectiva de su alumnado. Una puntuación alta en el factor, indica que los participantes manifiestan poseer un alto afrontamiento y una alta asunción de responsabilidad para actuar ante situaciones concretas relacionadas con los aspectos afectivos y sexuales de su alumnado. Por el contrario una puntuación baja en el factor, indica que se posee un bajo afrontamiento y una baja responsabilidad a actuar en situaciones concretas de su alumnado de índole sexual y/o afectiva.

Los ítems que correlacionan con este factor son:

“Si tengo un alumno/a que está siendo víctima en casa o en el colegio de violencia o abuso sexual notifico el caso a los servicios sociales”; “Refuerzo o reforzaría positivamente a mis alumnos/as cuando son cariñosos/as entre ellos”; “Llamo o llamaría la atención a mis alumnos/as cuando utilizan un lenguaje obsceno”; “A pesar de las posibles represalias del padre y madres a que tratemos en clase temas de interés sexual para sus hijos, insistiría en abordarlos con responsabilidad”; “Si tengo o tuviera un alumno/a con problemas por separación o divorcio de sus padres u otros motivos personales o familiares, hablaría con los padres para minimizar los efectos en el hijo/a”.

6.7.2. ANÁLISIS DESCRIPTIVO ESCALA DE AUTOCOMPETENCIA Y RESPONSABILIDAD PROFESIONAL

Los valores medios del profesorado en cada una de las dimensiones encontradas en la Escala de Autocompetencia y Responsabilidad Profesional, en general, son elevados, como se puede apreciar en la siguiente tabla.

Tabla 86:

Estadísticos Descriptivos del Profesorado para la Escala de Autocompetencia y Responsabilidad Profesional.

Variables	Número de sujetos <i>N</i>	Media <i>M</i>	Desviación Típica <i>Dt</i>
▪ Competencia para hablar y responder	429	3.74	0.67
▪ Predisposición para formarse en EAS	429	3.55	0.86
▪ Actitud de afrontamiento responsable ante situaciones de EAS	429	4.07	0.62

6.7.3. VALIDEZ CONCURRENTE ESCALA DE AUTOCOMPETENCIA Y RESPONSABILIDAD PROFESIONAL

A continuación, presentamos la comparación de las medias entre los factores referentes a la auto-competencia y responsabilidad profesional y las variables sociodemográficas. Una vez más se utilizaron diferentes análisis (diferencias de medias para muestras independientes y ANOVAs), obteniendo diferencias significativas en la

edad, la etapa educativa en la que imparte docencia, el tipo de centro de estudios, los años de experiencia y la formación en EAS del profesorado.

Edad del profesorado

Una de las variables donde se obtienen diferencias significativas es la edad del profesorado que participan en el estudio. Como demuestra la siguiente tabla, existen diferencias significativas en cuanto a la edad con respecto a la predisposición para formarse en EAS del profesorado ($F_{(2, 396)} = 7.39$; $p \leq .001$).

Tabla 87:

Medias de Autocompetencia y Responsabilidad Profesional en función a la Edad del Profesorado.

Variables	22-39 años N= 125 $M_1 (Dt)$	40-49 años N= 143 $M_2 (Dt)$	50 o más años N= 127 $M_3 (Dt)$	F	P valor
▪ Competencia para hablar y responder	3.82 (0.55)	3.79 (0.65)	3.68 (0.69)	1.51	.221
▪ Predisposición para formarse en EAS	3.79 (0.77)	3.56 (0.85)	3.39 (0.88)	7.39	.001***
▪ Actitud de afrontamiento responsable ante situaciones de EAS	4.14 (0.55)	4.14 (0.61)	4.01 (0.69)	1.94	.145

*** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$

Los Contrastes post-hoc indican que esta significación viene dada por la diferencia entre el grupo de entre 22 y 39 años, que tiene una predisposición mayor a la formación en EAS, y el grupo de 50 años o más ($M_1 = 3.79$; $M_3 = 3.39$; $p \leq .001$) cuya predisposición al aprendizaje es menor. Entre los demás grupos de edad no se encuentran diferencias significativas.

Etapa educativa en la que el profesorado imparte docencia

En cuanto a la etapa educativa en la que imparte docencia, existen diferencias significativas en la predisposición para formarse en EAS profesorado ($F_{(2, 424)} = 4.65$; $p \leq .010$) y en la actitud responsable y de afrontamiento ante situaciones de EAS profesorado ($F_{(2, 424)} = 10.07$; $p \leq .001$). En la siguiente tabla se pueden apreciar estos resultados.

Tabla 88:

Medias de Autocompetencia y Responsabilidad Profesional en función del Curso en el que Imparte Docencia.

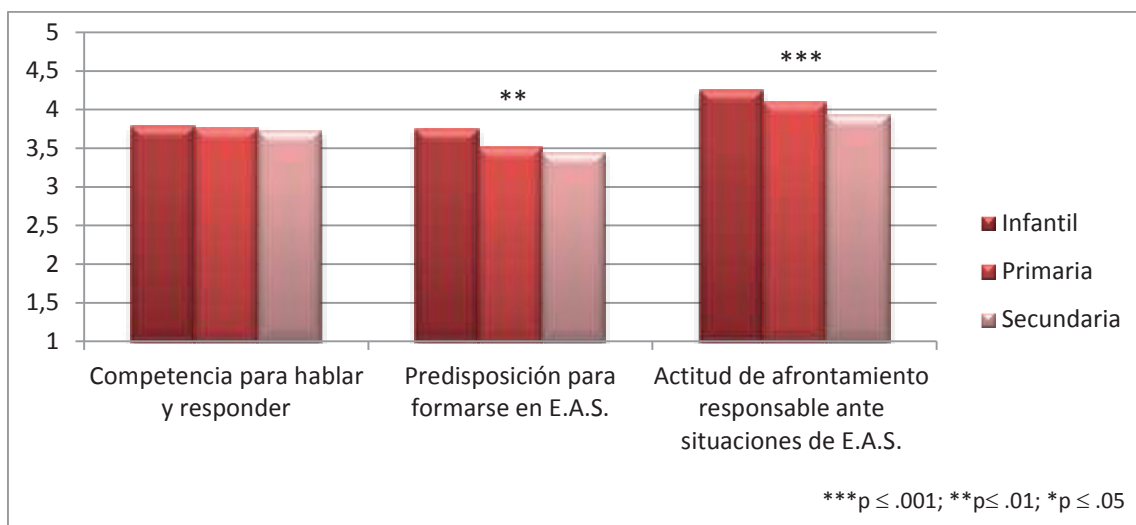
Variables	Infantil N= 130 M_1 (Dt)	Primaria N= 134 M_2 (Dt)	Educ. Sec. Ob. N= 161 M_3 (Dt)	F	P valor
▪ Competencia para hablar y responder	3.78 (0.61)	3.76 (0.67)	3.72 (0.73)	0.247	.781
▪ Predisposición para formarse en EAS	3.74 (0.76)	3.52 (0.79)	3.44 (0.96)	4.65	.010**
▪ Actitud de afrontamiento responsable ante situaciones de EAS	4.25 (0.52)	4.10 (0.61)	3.93 (0.67)	10.07	.001***

*** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$

En lo referente a la predisposición para formarse en EAS los contrastes post-hoc indican que las diferencias se encuentran entre el Profesorado de Educación Infantil, que presenta una mayor predisposición para formarse que el de Educación Secundaria ($M_1 = 3.74$; $M_3 = 3.44$; $p \leq .008$). Por su parte, los contrastes también indican que el profesorado de Educación Secundaria presenta una actitud menos responsable y un menor afrontamiento ante situaciones de EAS, que el de Educación Infantil ($M_1 = 4.25$; $M_3 = 3.44$; $p \leq .001$) y el de Educación Primaria ($M_2 = 4.10$; $M_3 = 3.93$; $p \leq .045$), que se muestran más responsables y dispuestos a afrontar estos temas. En la siguiente gráfica podemos observar estas diferencias.

Figura 21:

Autocompetencia y Responsabilidad Profesional en función del Curso en el que Imparte Docencia.



Tipo de centro de estudios del profesorado

La variable tipo de centro donde estudió el profesorado también presenta diferencias significativas con respecto a la auto-competencia y responsabilidad profesional. En la tabla se pueden observar las medias obtenidas.

Tabla 89:

Medias de Autocompetencia y Responsabilidad Profesional en función del Tipo de Centro de Estudio del Profesorado.

Variables	Público M (Dt)	Privado- concertado M (Dt)	t	gl.	P valor
▪ Competencia para hablar y responder	3.70 (0.69)	3.82 (0.63)	-1.82	403	.069
▪ Predisposición para formarse en EAS	3.52 (0.85)	3.64 (0.84)	-1.44	403	.151
▪ Actitud de afrontamiento responsable ante situaciones de EAS	3.83 (0.66)	3.99 (0.66)	-2.48	403	.013*

***p ≤ .001; **p ≤ .01; *p ≤ .05

Como podemos observar, el tener una actitud de afrontamiento responsable ante situaciones de EAS viene marcado por el tipo centro en que estudiaron los docentes. El profesorado que asistió a centros privados o concertados afirma tener una actitud de afrontamiento más responsable ante situaciones de EAS que aquellos que asistieron a centros públicos ($t_{(403)} = -2.48; p \leq .013$).

Años de experiencia del profesorado

Los años de experiencia del profesorado es otro factor significativo a la hora de compararlo con la auto-competencia y responsabilidad profesional del profesorado. Como se puede apreciar en la tabla, existen diferencias significativas según los años de experiencia del profesorado en cuanto a su predisposición para formarse en EAS ($F_{(2, 381)} = 3.366; p \leq .036$).

Tabla 90:

Medias de Autocompetencia y Responsabilidad Profesional en función a los Años de Experiencia del Profesorado.

Variables	1-8 años N= 94 <i>M</i> ₁ (<i>Dt</i>)	9-17 años N= 96 <i>M</i> ₂ (<i>Dt</i>)	18 o más años N= 194 <i>M</i> ₃ (<i>Dt</i>)	<i>F</i>	<i>P</i> valor
▪ Competencia para hablar y responder	3.79 (0.64)	3.76 (0.69)	3.72 (0.68)	0.340	.712
▪ Predisposición para formarse en EAS	3.69 (0.73)	3.66 (0.94)	3.46 (0.82)	3.366	.036*
▪ Actitud de afrontamiento responsable ante situaciones de EAS	4.02 (0.56)	4.10 (0.64)	4.09 (0.65)	0.425	.654

*** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$

En este sentido, los contrastes Post-hoc demuestran que la diferencia viene dada entre el profesorado de entre 1 y 8 años de experiencia, que tiene una mayor predisposición para formarse en EAS que el que tiene 18 años o más de experiencia ($M_1 = 3.69; M_3 = 3.46; p \leq .064$).

Formación en EAS del profesorado

Como se puede apreciar en la siguiente tabla, el haber recibido formación profesional en EAS también condiciona el grado de auto-competencia y responsabilidad en lo relacionado a estos temas.

Tabla 91:

Medias de Autocompetencia y Responsabilidad Profesional en función la Formación en Educación Afectivo-sexual Recibida del Profesorado.

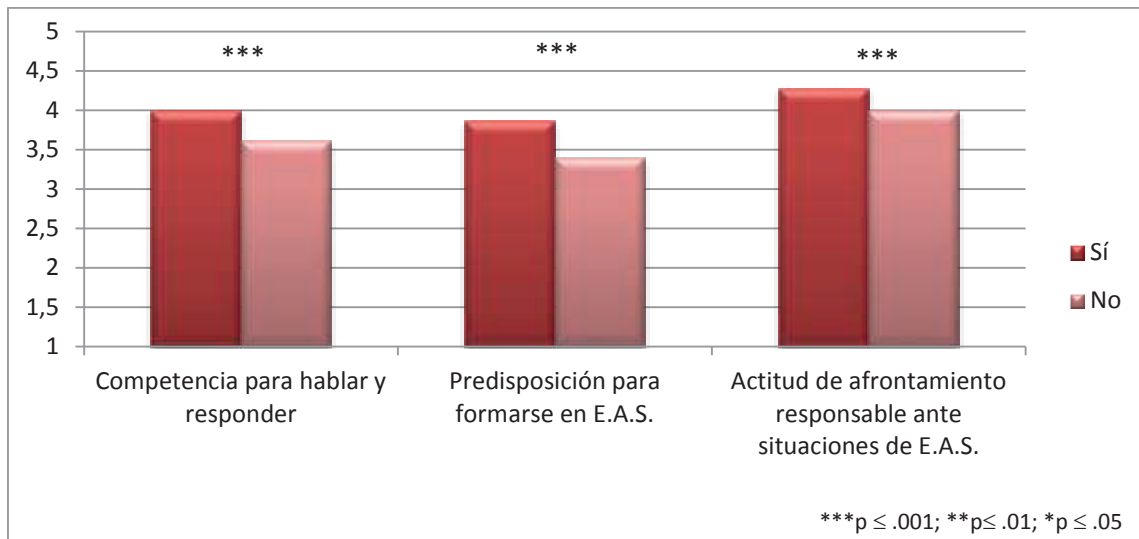
Variables	Sí M (Dt)	No M (Dt)	t	gl.	P valor
▪ Competencia para hablar y responder	3.99 (0.59)	3.61 (0.68)	5.91	409	.001***
▪ Predisposición para formarse en EAS	3.86 (0.78)	3.39 (0.85)	5.52	409	.001***
▪ Actitud de afrontamiento responsable ante situaciones de EAS	4.27 (0.55)	3.98 (0.64)	4.83	409	.001***

*** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$

En cuanto a la formación profesional recibida en EAS, podemos apreciar que todos los factores presentan diferencias significativas. El profesorado que afirman haber tenido esta formación obtienen una media mayor en la competencia para hablar y responder ($t_{(409)} = 5.91$; $p \leq .001$); en la predisposición para formarse en EAS ($t_{(409)} = 5.52$; $p \leq .001$); y en la actitud de afrontamiento responsable ante situaciones de EAS ($t_{(409)} = 4.83$; $p \leq .001$), con respecto a aquellos que no tuvieron esta formación. En esta gráfica pueden observarse las diferencias en las medias.

Figura 22:

Autocompetencia y Responsabilidad Profesional en función a la Formación en EAS del Profesorado.



6.7.4. ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LA ESCALA DE AUTOCOMPETENCIA Y RESPONSABILIDAD PROFESIONAL PARA EL ALUMNADO UNIVERSITARIO

Los valores medios de los/as alumnos/as universitarios que participan en la investigación, con respecto a la Escala de Autocompetencia y Responsabilidad Profesional, en general son altos, como se puede observar en la tabla.

Tabla 92:

Estadísticos Descriptivos del Alumnado para la Escala de Autocompetencia y Responsabilidad Profesional.

Variables	Número de sujetos N	Media M	Desviación Típica Dt
▪ Competencia para hablar y responder	553	3.78	.64
▪ Predisposición para formarse en EAS	553	3.77	.81
▪ Actitud responsable y afrontamiento ante situaciones de EAS	553	4.03	.60

6.7.5. VALIDEZ CONCURRENTES ESCALA DE AUTOCOMPETENCIA Y RESPONSABILIDAD PROFESIONAL PARA EL ALUMNADO UNIVERSITARIO

Al igual que con el resto de las escalas, para la de Autocompetencia y Responsabilidad Profesional se realizaron los mismo análisis diferencias de medias para muestras independientes y ANOVAs con la muestra del alumnado, con el fin de hallar diferencias significativas según las variables sociodemográficas. Se encontraron diferencias significativas en el sexo, y en el nivel educativo del padre y de la madre.

Sexo del alumnado

En primer lugar, existen diferencias significativas entre hombres y mujeres en cuanto a la autocompetencia y responsabilidad profesional, que se pueden observar en la siguiente tabla:

Tabla 93:

Medias de Autocompetencia y Responsabilidad Profesional en función del Sexo del Alumnado Universitario.

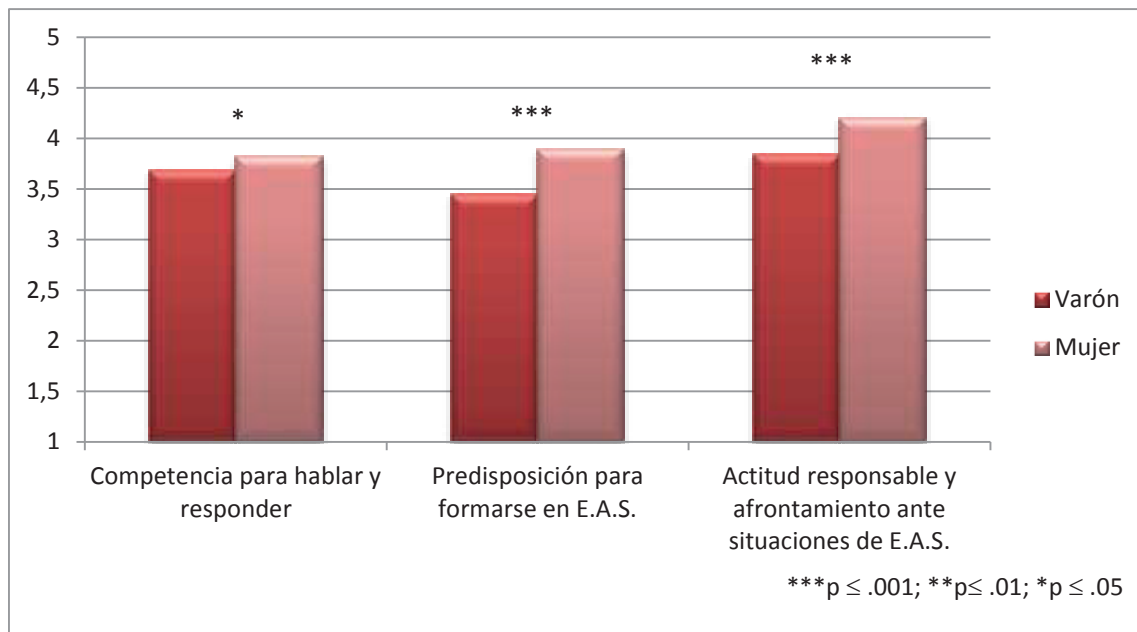
Variables	Varón M (Dt)	Mujer M (Dt)	t	gl.	P valor
▪ Competencia para hablar y responder	3.68 (0.63)	3.82 (0.64)	-2.304	532	.022*
▪ Predisposición para formarse en EAS	3.45 (0.84)	3.89 (0.77)	-5.882	532	.001***
▪ Actitud responsable y afrontamiento ante situaciones de EAS	3.84 (0.59)	4.20 (0.58)	-4.049	532	.001***

*** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$

Como podemos ver en la tabla, existen diferencias significativas entre hombres y mujeres en todas las variables estudiadas. Las alumnas universitarias presentan una mayor competencia para hablar y responder sobre la EAS ($t_{(532)} = -2.304$; $p \leq .022$); mayor predisposición para formarse en EAS ($t_{(532)} = -5.882$; $p \leq .001$); y una actitud más responsable y de afrontamiento de situaciones de EAS ($t_{(532)} = -4.049$; $p \leq .001$), que los chicos. En la siguiente gráfica se pueden observar éstas diferencias:

Figura 23:

Autocompetencia y Responsabilidad Profesional en función del Sexo del Alumnado Universitario.



Nivel educativo del padre

Existen diferencias significativas entre el alumnado universitario cuyos padres presentan nivel de estudios distintos, en su predisposición para formarse en EAS ($F_{(3,534)}=3.418; p \leq .017$). Estas diferencias se pueden apreciar en la siguiente tabla:

Tabla 94:

Medias de Autocompetencia y Responsabilidad Profesional en función al Nivel Educativo del Padre del Alumnado.

Variables	SE-EP	G. Escolar	FP-Bach	Universitario	F	P valor
	N= 119 <i>M₁ (Dt)</i>	N= 141 <i>M₂ (Dt)</i>	N= 182 <i>M₃ (Dt)</i>	N= 98 <i>M₄ (Dt)</i>		
▪ Competencia para hablar y responder	3.73 (0.68)	3.77 (0.63)	3.85 (0.61)	3.71 (0.62)	1.341	.260
▪ Predisposición para formarse en EAS	3.83 (0.82)	3.80 (0.75)	3.82 (0.79)	3.52 (0.89)	3.418	.017*
▪ Actitud responsable y afrontamiento ante situaciones de EAS	4.09 (0.61)	4.02 (0.59)	4.04 (0.59)	3.92 (0.58)	1.551	.200

***p ≤ .001; **p ≤ .01; *p ≤ .05

Los contrastes post-hoc indican que esta diferencias se dan entre el alumnado universitario cuyos padres tienen un nivel de estudios universitario, que presenta una menor predisposición para formarse que el resto del alumnado: que aquellos cuyos padres no tienen estudios o cuentan con estudios primarios ($M_1= 3.83$; $M_4= 3.52$; $p\leq.032$); los que sus padres tienen el Graduado Escolar ($M_2= 3.80$; $M_4= 3.52$; $p\leq.052$) y aquellos cuyos padres tienen Formación Profesional o Bachillerato ($M_3= 3.82$; $M_4= 3.52$; $p\leq.022$).

Nivel educativo de la madre

Al igual que en el nivel educativo del padre, existen diferencias significativas entre el alumnado universitario según el nivel de estudios del padre en su predisposición para formarse en EAS ($F_{(3,534)}= 3.418$; $p\leq.017$), las diferencias significativas encontradas se muestran en la siguiente tabla.

Tabla 95:

Medias de Autocompetencia y Responsabilidad Profesional en función al Nivel Educativo de la Madre del Alumnado Universitario.

Variables	SE-EP N= 99 M_1 (Dt)	G. Escolar N= 156 M_2 (Dt)	FP-Bach N= 175 M_3 (Dt)	Universitario N= 120 M_4 (Dt)	F	P valor
▪ Competencia para hablar y responder	3.80 (0.61)	3.74 (0.64)	3.87 (0.66)	3.69 (9.60)	2.074	.103
▪ Predisposición para formarse en EAS	3.93 (0.73)	3.73 (0.79)	3.82 (0.81)	3.59 (0.87)	3.620	.013*
▪ Actitud responsable y afrontamiento ante situaciones de EAS	4.11 (0.59)	3.97 (0.58)	4.07 (0.61)	3.98 (0.58)	1.540	.203

*** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$

En este sentido, los contrastes post-hoc demuestran que nuevamente es el alumnado con madres universitarias quienes presentan una menor predisposición para formarse que el alumnado con madres sin estudios o con estudios primarios ($M_1= 3.93$; $M_4= 3.59$; $p\leq.032$).

6.8. ESCALA ESTILOS DOCENTES EN EL AULA

La escala Estilos Docentes en el aula fue diseñada para determinar los estilos que el profesorado tenía a partir de las respuestas dadas a comportamientos afectivos y sexuales del alumnado. Para ello se les presentó seis posibles situaciones que se le podrían dar en su aula o centro, con cuatro posibles respuestas. Al ser una escala basada en la experiencia del docente en el aula, los análisis del mismo se han realizado únicamente con los datos del profesorado, ya que el alumnado no cuenta con la experiencia suficiente para opinar sobre el estilo docente que adopta en las situaciones planteadas. Al igual que en el caso de las conductas observadas, se realizó tres versiones (para las etapas de infantil, primaria y secundaria) para adaptar los casos o situaciones a cada una de las etapas educativas correspondientes, pero guardando el mismo planteamiento en los seis casos prácticos planteados: el primer caso, siempre en las tres etapas, estaba referido a situaciones en donde el alumno/a hace preguntas en clase sobre sexualidad, el segundo siempre referido a conductas afectivas y sexuales del alumnado, el tercero a conductas relativas a la homofobia, el cuarto relacionado con la aceptación corporal, el quinto caso estaba siempre referido a conductas mostradas por el alumnado que denotara inestabilidad emocional y el último caso, a alumnado víctima de abusos sexuales. Posteriormente se plantean cuatro posibles respuestas ante cada situación, y los/as participantes debían responder la frecuencia en la que darían cada una de éstas (de nunca a siempre). Finalmente, debían evaluar el sentimiento que les despertaba la situación, presentándoles siete posibles (rabia, pena/tristeza, vergüenza, impotencia, empatía, temor o indiferencia) y la intensidad emocional del mismo, este último de muy baja a muy alta. En cuadro se pueden observar los diferentes estilos docentes recogidos en las respuestas:

Tabla 96:

Estilos Docentes en relación a la EAS.

Conjunto inicial de estilos docentes en relación a la EAS	
▪ Estilo Asertivo	Asume y actúa profesionalmente.
▪ Estilo Punitivo	Castiga, prohíbe y corrige.
▪ Estilo Evasivo	Evita y huye afrontar estos temas.
▪ Estilo Sobreprotector	Protege y mima por temor y lástima.

A continuación se describirán la estructura factorial de cada una de las versiones de la Escala de Estilos Docentes en el aula, así como la descripción de los factores encontrados.

6.8.1. ESTRUCTURA FACTORIAL DE LA ESCALA ESTILOS DOCENTES EN EL AULA DE INFANTIL

Esta escala tipo Likert (1-5) donde 1 significa nunca y 5 siempre, explora tres estilos docentes sobre la respuesta profesional que se hace o haría ante situaciones concretas sobre EAS. En este estudio se consideró que el modelo tienen un buen ajuste: CMIN= 1.54; RMSEA = .044; un CFI = .970; un TLI=.933 y un SRMR=.028. Por otra parte, el alpha ordinal global de la escala muestra un alto índice de fiabilidad ($\alpha=.83$) así como los factores que se exploran: Estilo sobreprotector, recogido en 4 ítems ($\alpha=.53$); Estilo asertivo-inductivo, recogido en 6 ítems ($\alpha=.71$) y Estilo restrictivo-punitivo, recogido en 2 ítems ($\alpha=.53$). A continuación en la tabla, expondremos el resultado del análisis factorial. Como verán los pesos en sus respectivos factores oscilaron entre .907 a .314.

Tabla 97:

Análisis Factorial Exploratorio y Confirmatorio de la Escala de Estilos Docentes de Infantil.

Factores	Ítems	F1	F2	F3
F1: Estilo sobreprotector	No puedo explicarle cómo llego el bebé a la barriguita de mamá, son muy pequeños/as para entenderlo.	0.671	0.021	0.024
	Se lo digo a la madre, ella sabrá qué responder a su hija. No es mi cometido.	0.506	0.007	0.027
	Pobrecitos son muy pequeños/as para explicarles este tema, no lo entenderían. Los vigilo, evitando que vuelvan a estar solos.	0.413	-0.127	0.148
	Siento lástima por ella, va a sufrir mucho al no aceptar su sexo biológico. La protejo de las burlas de sus compañeros/as	0.314	0.194	0.172
F2: Estilo asertivo-inductivo	Establezco con los padres unas pautas comunes para restablecer su equilibrio emocional y reforzar sus comportamientos positivos en el cole.	-0.007	0.712	-0.307
	Es un problema que yo no puedo solucionar. Está en las manos del padre adoptivo.	0.017	0.61	-0.188

	Trato este tema de manera individual con la niña y con los padres. Hablo en clase de tres temas: anatomía sexual, roles sexuales e identidad sexual.	-0.216	0.547	0.002
	Trato en la Asamblea el tema de la reproducción para comprobar qué saben y trato después de saciar sus curiosidades sexuales adecuadamente	-0.554	0.481	0.008
	Incluyo y refuerzo a este niño para que se sienta seguro y estimado. Trato el tema de la diversidad sexual.	-0.18	0.477	0.033
	Refuerzo continuamente al chico para que no se acompleje.	0.185	0.433	-0.089
F3: Estilo restrictivo-punitivo	Me enfado y la corrijo, no puedo permitir en clase sus rabietas y llantos continuos.	-0.003	0.027	0.907
	Le castigo. Que tenga una situación familiar extrema no le da derecho a intimidar sexualmente a sus compañeros.	0.206	-0.012	0.404

Interpretación de los factores de la Escala de Estilos Docentes en el aula de Educación Infantil

FACTOR I: Estilo sobreprotector

Es un factor que representa un estilo docente que se caracteriza por actuar de manera sobreprotectora con el alumnado, es decir, evitando responder a preguntas o actuar ante situaciones de índole afectiva y sexual. Una puntuación alta en el factor, indica que los participantes manifiestan tener un estilo sobreprotector a la hora de afrontar las situaciones afectivas y sexuales de sus alumnos/as. Por el contrario una puntuación baja en el factor, indica que posee un bajo estilo sobreprotector ante el aprendizaje de contenidos sexuales y las situaciones afectivas y sexuales que se presentan en el aula.

Los ítems que correlacionan con este factor son:

“No puedo explicarle cómo llego el bebé a la barriguita de mamá, son muy pequeños/as para entenderlo”; “Se lo digo a la madre, ella sabrá qué responder a su hija. No es mi cometido”; “Pobrecitos son muy pequeños/as para explicarles este tema, no lo entenderían”; “Los vigilo, evitando que vuelvan a estar solos”; “Siento lástima por ella, va a sufrir mucho al no aceptar su sexo biológico”; “La protejo de las burlas de sus compañeros/as”.

FACTOR II: *Estilo asertivo-inductivo*

Es un factor que representa un estilo docente que se caracteriza por actuar de manera asertiva e inductiva con el alumnado cuando se dan temas de índole afectiva y sexual en una clase de infantil. Considera que estas situaciones requieren que se implique dando una respuesta de una manera positiva, calmada, segura, firme y profesional.

Una puntuación alta en el factor indica que el profesorado y alumnado universitario manifiestan tener un estilo asertivo a la hora de responder a preguntas o situaciones de índole afectiva y sexual. Por el contrario, una puntuación baja en el factor indica que posee un bajo estilo asertivo ante estas situaciones.

Los ítems que correlacionan con este factor son:

“Establezco con los padres unas pautas comunes para restablecer su equilibrio emocional y reforzar sus comportamientos positivos en el cole”; “Es un problema que yo no puedo solucionar. Está en las manos del padre adoptivos”; “Trato este tema de manera individual con la niña y con los padres. Hablo en clase de tres temas: anatomía sexual, roles sexuales e identidad sexual”; “Trato en la Asamblea el tema de la reproducción para comprobar qué saben y trato después de saciar sus curiosidades sexuales adecuadamente”; “Incluyo y refuerzo a este niño para que se sienta seguro y estimado. Trato el tema de la diversidad sexual”; “Refuerzo continuamente al chico para que no se acompleje”.

FACTOR III: *Estilo restrictivo-punitivo*

Es un factor que representa un estilo docente que se caracteriza por actuar de manera restrictiva y/o punitiva cuando se presentan situaciones de índole afectiva y sexual en una clase de infantil. Se manifiesta con conductas agresivas y autoritarias.

Los participantes que puntúan alto en este factor manifiestan tener un estilo restrictivo y punitivo, a la hora de responder a preguntas o a situaciones de índole afectiva y sexual. Por el contrario una puntuación baja en el factor, indica que posee un bajo estilo restrictivo y punitivo ante conductas de índole afectiva y sexual de sus alumnos/as.

Los ítems que correlacionan con este factor son:

“Me enfado y la corrijo, no puedo permitir en clase sus rabietas y llantos continuos”; “Le castigo. Que tenga una situación familiar extrema no le da derecho a intimidar sexualmente a sus compañeros”.

6.8.2. ANÁLISIS DESCRIPTIVO ESCALA DE ESTILOS DOCENTES EN EL AULA DE EDUCACIÓN INFANTIL

Los valores medios del profesorado en cada una de las dimensiones encontradas en la Escala de Estilos Docentes en el aula de Educación Infantil se pueden apreciar en la siguiente tabla.

Tabla 98:

Estadísticos Descriptivos para la Escala de Estilos Docentes de Infantil.

Variables	Número de sujetos <i>N</i>	Media <i>M</i>	Desviación Típica <i>Dt</i>
▪ Estilo sobreprotector	283	1.77	0.64
▪ Estilo asertivo-inductivo	286	3.71	0.54
▪ Estilo restrictivo-punitivo	281	1.71	0.74

El profesorado de Infantil presenta puntuaciones medias/altas para el estilo asertivo-inductivo, mientras que en el resto de los estilos las puntuaciones son bajas.

6.8.3. VALIDEZ CONCURRENTES ESCALA DE ESTILOS DOCENTES EN EL AULA DE EDUCACIÓN INFANTIL

Para conocer si existen diferencias significativas entre los diferentes estilos docentes que se dan en las aulas de Educación Infantil y las variables sociodemográficas se han realizado los mismos análisis que en las escalas anteriores (diferencias de medias para muestras independientes y ANOVAs), siendo la variable edad la única que presenta estas diferencias.

Como se puede apreciar en la tabla, existen diferencias significativas en el uso del estilo sobreprotector por parte del profesorado, según su edad ($F_{(2, 120)} = 6.5; p \leq .002$).

Tabla 99:

Medias de los Estilos Docentes de Infantil en Función de la Edad.

Variables	22-39 años N= 50 M_1 (Dt)	40-49 años N= 42 M_2 (Dt)	50 o más años N= 28 M_3 (Dt)	F	P valor
▪ Estilo sobreprotector	1.57 (0.45)	1.49 (0.55)	1.99 (0.83)	6.5	.002**
▪ Estilo asertivo- inductivo	3.67 (0.63)	3.66 (0.54)	3.55 (0.64)	0.39	.67
▪ Estilo restrictivo-punitivo	1.57 (0.76)	1.62 (0.66)	1.66 (0.67)	0.17	.84

*** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$

En este sentido los contrastes post-hoc demuestran que el profesorado de 50 años o más utiliza en mayor medida el estilo sobreprotector a la hora de enfrentarse a las situaciones que se presentan en el aula, que el profesorado de entre 22 y 39 años ($M_1 = 1.57$; $M_3 = 1.99$; $p \leq .010$) y que los de entre 40 y 49 años ($M_2 = 1.49$; $M_3 = 1.99$; $p \leq .002$).

6.8.4. ESTRUCTURA FACTORIAL DE LA ESCALA SITUACIONES EN EL AULA DE PRIMARIA

Esta escala tipo Likert (1-5) donde 1 significa nunca y 5 siempre, explora tres factores del Estilo Docente que posee el profesorado o futuro profesorado, ante determinadas conductas manifestadas por el alumnado en clase o en el colegio. En este estudio se consideró que el modelo tiene un buen ajuste $CMIN = 2.04$; $RMSEA = .054$; un $CFI = .941$; un $TLI = .905$ y un $SRMR = .036$. Además, el alpha ordinal total de la escala demuestra su fiabilidad ($\alpha = .88$). Los factores que explora son *Estilo punitivo-negligente*, recogido en 7 ítems ($\alpha = .63$); *Estilo asertivo-inductivo*, recogido en 6 ítems ($\alpha = .85$) y *Estilo sobreprotector*, recogido en 3 ítems ($\alpha = .62$). A continuación en la siguiente tabla, expondremos el resultado del análisis factorial. Como verán los pesos en sus respectivos factores oscilaron entre .733 a .307.

Tabla 100:

Análisis Factorial Exploratorio y Confirmatorio de la Escala Estilos Docentes de Primaria.

Factores	Ítems	F1	F2	F3
F1: Estilo punitivo-negligente	Se lo digo a sus padres ellos/as sabrán qué responder a su hijo. No es mi cometido.	0.577	-0.012	-0.078
	Les digo que está prohibido hacer esas cosas en el centro. Les pondré un parte tras comunicarlo al director/a y a sus padres.	0.566	0.163	0.1
	No puedo explicar ese concepto en clase. Los/as niños/as no deben conocer aún esos asuntos de mayores, son pequeños/as para entenderlo.	0.554	-0.164	-0.026
	No permito que hagan ese tipo de preguntas en clase. Le digo que salga de la clase castigado y que además deberá ir al despacho del director/a del centro.	0.408	0.014	-0.01
	No es la única niña de padres separados. La obligo a participar y le digo que si sigue faltando va a suspender el curso.	0.4	-0.006	-0.002
	A partir de ahora los vigilaré, evitando que se queden solos. Son muy jóvenes para estos asuntos.	0.311	-0.038	0.263
	Le castigo. Que tenga una situación familiar extrema no le da derecho a intimidar sexualmente a sus compañeros.	0.307	0.055	0.133
F2: Estilo asertivo-inductivo	Hablo con la niña y con sus padres para conocerla mejor. Planifico una serie de actividades para su integración, y trabajo el tema del divorcio.	0.086	0.733	-0.117
	Hablaría con ambos individualmente y trabajaría en clase lo que significan las relaciones de pareja y los lugares y momentos para la sexualidad.	-0.043	0.725	0.048
	Trato el tema de la belleza corporal, los cambios puberales y la diversidad de cuerpos y de ritmos de crecimiento.	-0.01	0.72	-0.08
	Me ocupo de incluirlo y de tratar en clase la identidad sexual y el respeto a la diversidad sexual, evitando conductas homófobas.	-0.025	0.707	0.04
	Hablaría con la madre para que pida ayuda y proteja a su hijo/a. Trataría el tema de los abusos sexuales para restablecer su equilibrio emocional.	0.083	0.694	0.038
	Trato en la Asamblea la pregunta que hizo este alumno para comprobar qué saben y después trato de saciar sus curiosidades sexuales adecuadamente.	-0.232	0.61	-0.028
F3: Estilo sobreprotector	Mantengo a la niña cerca de mí para que no se sienta sola.	0.007	0.003	0.69
	Pido ayuda a sus amigas para que la protejan de las burlas de los/as otros niños/as.	0.002	0.015	0.644
	Lo protejo para que no se acompleje. Él no tiene la culpa de ser como es.	0.142	-0.006	0.46

Interpretación de los factores de la Escala de Estilos Docentes en el aula de Primaria

FACTOR I: *Estilo punitivo-negligente*

Es un factor que representa un estilo docente que se caracteriza por dos maneras de actuar ante situaciones con un componente afectivo y sexual en el aula. Por un lado, de forma punitiva castigando y reprimiendo las conductas afectivas y sexuales de su alumnado. Y por otro, de manera negligente ya que no hace frente de forma adecuada a las situaciones que se le presentan por creer que no es su cometido.

Una puntuación alta en el factor, indica que los participantes manifiestan tener un estilo punitivo y negligente a la hora de responder a preguntas o a situaciones de índole afectiva y sexual. Por el contrario una puntuación baja en el factor, indica que posee un bajo estilo punitivo o negligente ante conductas de índole afectiva y sexual de sus alumnos/as.

Los ítems que correlacionan con este factor son:

“Se lo digo a sus padres ellos/as sabrán qué responder a su hijo. No es mi cometido”; “Les digo que está prohibido hacer esas cosas en el centro. Les pondré un parte tras comunicarlo al director/a y a sus padres”; “No puedo explicar ese concepto en clase. Los/as niños/as no deben conocer aún esos asuntos de mayores, son pequeños/as para entenderlo”; “No permito que hagan ese tipo de preguntas en clase. Le digo que salga de la clase castigado y que además deberá ir al despacho del director/a del centro”; “No es la única niña de padres separados. La obligo a participar y le digo que si sigue faltando va a suspender el curso”; “A partir de ahora los vigilaré, evitando que se queden solos. Son muy jóvenes para estos asuntos”; “Le castigo. Que tenga una situación familiar extrema no le da derecho a intimidar sexualmente a sus compañeros”.

FACTOR II: *Estilo asertivo-inductivo*

Es un factor que representa un estilo docente que se caracteriza por actuar de manera asertiva e inductiva con el alumnado cuando se dan temas de índole afectiva y sexual en una clase de primaria. Considera que las situaciones requieren que se implique de una manera positiva, calmada, segura, firme y profesional.

Una puntuación alta en el factor, indica que los participantes manifiestan tener un estilo asertivo e inductivo, a la hora de responder a preguntas o situaciones de índole afectiva y sexual. Por el contrario una puntuación baja en el factor, indica que posee un bajo estilo asertivo e inductivo ante las situaciones que se presentan en el aula.

Los ítems que correlacionan con este factor son:

“Hablo con la niña y con sus padres para conocerla mejor. Planifico una serie de actividades para su integración, y trabajo el tema del divorcio”; “Hablaría con ambos individualmente y trabajaría en clase lo que significan las relaciones de pareja y los lugares y momentos para la sexualidad”; “Trato el tema de la belleza corporal, los cambios puberales y la diversidad de cuerpos y de ritmos de crecimiento”; “Me ocupo de incluirlo y de tratar en clase la identidad sexual y el respeto a la diversidad sexual, evitando conductas homófobas”; “Hablaría con la madre para que pida ayuda y proteja a su hijo. Trataría el tema de los abusos sexuales para restablecer su equilibrio emocional”; “Trato en la Asamblea la pregunta que hizo este alumno para comprobar qué saben y después trato de saciar sus curiosidades sexuales adecuadamente”.

FACTOR III: Estilo sobreprotector

Es un factor que representa un estilo docente que se caracteriza por actuar de manera sobreprotectora con el alumnado/as, evitándoles situaciones que los afecten en su afectividad o su sexualidad ya que éstos son vulnerables y necesitan de su protección.

Una puntuación alta en el factor, indica que los participantes manifiestan tener un estilo sobreprotector a la hora de afrontar las situaciones afectivas y sexuales de sus alumnos/as. Por el contrario una puntuación baja en el factor, indica que posee un bajo estilo sobreprotector ante las mismas.

Los ítems que correlacionan con este factor son:

“Mantengo a la niña cerca de mí para que no se sienta sola”; “Pido ayuda a sus amigas para que la protejan de las burlas de los/as otros niños/as”; “Lo protejo para que no se acompleje. Él no tiene la culpa de ser como es”.

6.8.5. ANÁLISIS DESCRIPTIVO ESCALA DE ESTILOS DOCENTES EN EL AULA DE PRIMARIA

Los valores medios del profesorado en cada una de las dimensiones encontradas en la Escala de Estilos Docentes en el aula de Educación Primaria son muy diferentes. Como se observa en la tabla, mientras el estilo restrictivo-punitivo presenta puntuaciones medias, las puntuaciones del sobreprotector, al igual que pasaba en Educación Infantil, son bajas. Por su parte, es el estilo inductivo el que presenta una puntuación más elevada.

Tabla 101:

Estadísticos Descriptivos para La Escala de Estilos Docentes de Primaria.

Variables	Número de sujetos <i>N</i>	Media <i>M</i>	Desviación Típica <i>Dt</i>
▪ Estilo sobreprotector	356	1.72	0.55
▪ Estilo asertivo-inductivo	366	4.14	0.74
▪ Estilo punitivo-negligente	336	2.33	0.90

6.8.6. VALIDEZ CONCURRENTES ESCALA DE ESTILOS DOCENTES EN EL AULA DE PRIMARIA

Otro estudio llevado a cabo es la comparación entre los diferentes estilos docentes que se dan en las aulas de Educación Primaria según las variables sociodemográficas. Para ello se realizaron los mismos análisis (diferencias de medias para muestras independientes y ANOVAs), que demostraron que existen diferencias significativas en los estilos que utilizan los docentes de primaria en función a su edad y los años de experiencia que poseen. Los resultados se detallan a continuación:

Edad del profesorado

Al igual que en el caso de los estilos docentes de Educación Infantil, en las aulas de Educación Primaria se encontraron diferencias significativas con respecto a la variable edad del profesorado. Como podemos ver en la siguiente tabla, existen diferencias significativas en el uso de un estilo sobreprotector del profesorado de distintas edades ($F_{(2, 115)} = 5.68; p \leq .028$).

Tabla 102:

Medias de los Estilos Docentes de Primaria en función a la Edad del Profesorado.

Variables	22-39 años N= 36 M_1 (Dt)	40-49 años N= 30 M_2 (Dt)	50 o más años N= 49 M_3 (Dt)	F	P valor
▪ Estilo sobreprotector	1.99 (0.59)	1.63 (0.41)	1.67 (0.47)	5.68	.004**
▪ Estilo asertivo-inductivo	3.91 (0.86)	3.98 (0.89)	4.19 (0.76)	1.51	.22
▪ Estilo punitivo-negligente	2.48 (0.80)	2.43 (0.72)	2.50 (0.97)	.052	.94

*** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$

Los contrastes Post-hoc indican que esta significación viene marcada por la diferencia entre el profesorado de entre 22 y 39 años con el resto de los grupos. El profesorado de entre 22 y 39 años hacen un mayor uso del estilo educativo sobreprotector que los de entre 40 y 49 años ($M_1= 1.99$; $M_2= 1.63$; $p \leq .028$) y también que los de 50 años o más ($M_1= 1.99$; $M_3= 1.67$; $p \leq .011$). Además, entre estos últimos no existen diferencias significativas.

Años de experiencia del profesorado

En el caso de los años de experiencia del profesorado también existen diferencias significativas. En la siguiente tabla se puede observar, que estas diferencias se dan únicamente en el uso del estilo punitivo-negligente por parte del profesorado con diferentes años de experiencia ($F_{(2, 115)}= 3.552$; $p \leq .036$).

Tabla 103:

Medias de los Estilos Docentes de Primaria en función a los Años de Experiencia del Profesorado.

Variables	1-8 años N= 26 M_1 (Dt)	9-17 años N= 26 M_2 (Dt)	18 o más años N= 73 M_3 (Dt)	F	P valor
▪ Estilo sobreprotector	2.41 (0.75)	2.40 (0.83)	2.58 (0.90)	0.568	.57
▪ Estilo asertivo-inductivo	3.89 (0.68)	3.99 (0.80)	4.04 (0.86)	0.303	.74
▪ Estilo punitivo-negligente	2.00 (0.50)	1.71 (0.62)	1.69 (0.48)	3.552	.032*

*** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$

En esta ocasión, los contrastes Post-hoc señalan que el profesorado entre 1 y 8 años de experiencia laboral hacen un uso mayor del estilo punitivo-negligente que el profesorado que tiene 18 años de experiencia o más ($M_1= 2.00$; $M_2= 1.69$; $p\leq.026$).

6.8.7. ESTRUCTURA FACTORIAL DE LA ESCALA ESTILOS DOCENTES EN EL AULA DE SECUNDARIA

Esta escala tipo Likert (1-5) donde 1 significa nunca y 5 siempre, explora tres factores del Estilo Docente que posee el profesorado o futuro profesorado, ante determinadas conductas manifestadas por el alumnado en clase o en el colegio. En este estudio se consideró que el modelo tiene un buen ajuste $CMIN = 1.93$; $RMSEA= .052$; un $CFI = .936$; un $TLI = .90$ y un $SRMR = .034$. Por su parte, los resultados del alpha ordinal mostraron una fiabilidad adecuada tanto a nivel global ($\alpha=.87$) como en el resto de factores. Los factores que explora son *Estilo asertivo-inductivo*, recogido en 6 ítems ($\alpha=.75$); *Estilo punitivo-negligente*, recogido en 5 ítems ($\alpha=.65$) y *Estilo evasivo*, recogido en 4 ítems ($\alpha=.70$).

A continuación en la siguiente tabla, expondremos el resultado del análisis factorial. Como verán los pesos en sus respectivos factores oscilaron entre .78 a .422.

Tabla 104:

Análisis Factorial Exploratorio y Confirmatorio de la Escala Estilos Docentes de Secundaria.

Factores	Ítems	F1	F2	F3
F1: Estilo asertivo-inductivo	Incluyo y refuerzo a este niño para que se sienta seguro y estimado. Preparo varias actividades para tratar en clase el tema de la identidad sexual, y del respeto hacia la diversidad sexual, evitando conductas homófobas.	0.78	0.043	0.008
	Le pregunto qué es lo que sabe él al respecto y si los/as demás sienten la misma curiosidad. Preparé varias actividades para tratar en clase temas relacionados con las relaciones sexuales.	0.623	-0.147	0.15
	Me apoyo en recursos dinámicos y pedagógicos para tratar el tema de la belleza corporal, los cambios puberales y la diversidad de cuerpos y de ritmos de crecimiento.	0.623	0.007	-0.089
	Me ocupo de que en clase se trabaje el tema de los abusos sexuales. Me reúno con ella para ofrecerle mi ayuda y con los padres para solucionar el problema.	0.504	0.113	-0.129
	Les digo a los/as demás que no deben reírse de él. Es bueno sentir curiosidad por estos temas y atreverse a preguntar sus dudas.	0.484	-0.035	-0.06

	Hay que trabajar tanto en clase como en tutorías y/o talleres el tema de los “buenos tratos” e incluir a ambos jóvenes en él.	0.434	0.162	-0.128
F2: Estilo punitivo-negligente	Lo protejo para que no se acompleje. Él no tiene la culpa de ser como es	0.051	0.581	-0.024
	Castigo a los/as alumnos/as que se burlan de esta joven. No permito que se falten al respeto en clase. Si persisten hablaré con los padres.	0.091	0.576	0.014
	Pido ayuda a sus amigas para que la protejan de las burlas de los/as otros niños/as.	0.034	0.528	-0.002
	A esta niña hay que protegerla de este sinvergüenza. Hay que hablar con los padres para que prohíban esta relación.	-0.067	0.516	0.008
	Les digo a mis alumnos/as que aún son muy jóvenes para comenzar a tener relaciones sexuales, ya tendrán tiempo.	-0.013	0.422	0.109
F3: Estilo evasivo	En una relación de pareja no hay que intervenir, ellos deben arreglar sus propios problemas.	0.326	-0.005	0.68
	Es típico de los/as chicos/as hacer estas bromas, yo no puedo hacer nada al respecto. Es mejor no decir nada.	-0.023	0.135	0.605
	No es asunto mío, los padres deben tener mayor control sobre sus hijos/as.	-0.007	0.242	0.601
	Esta situación se me escapa de las manos. No puedo hacer nada. Es asunto de las autoridades judiciales.	0.014	0.168	0.494

Interpretación de los factores de la Escala de Estilos Docentes en el aula de Secundaria

FACTOR I: Estilo asertivo-inductivo

Es un factor que representa un estilo docente que se caracteriza por actuar de manera asertiva e inductiva con el alumnado cuando se dan estos temas de índole afectiva y sexual en una clase de secundaria. El profesorado y alumnado universitario que manifiesta este estilo, considera que se debe implicarse de una manera positiva, calmada, segura, firme y profesional.

Una puntuación alta en el factor, indica que los participantes manifiestan tener un estilo asertivo e inductivo, a la hora de responder a preguntas o situaciones de índole afectiva y sexual. Por el contrario una puntuación baja en el factor, indica que posee un bajo estilo asertivo ante el aprendizaje de contenidos sexuales de sus alumnos/as.

Los ítems que correlacionan con este factor son:

“Incluyo y refuerzo a este niño para que se sienta seguro y estimado. Preparo varias actividades para tratar en clase el tema de la identidad sexual, y del respeto hacia la diversidad sexual, evitando conductas homófobas”; “Le pregunto qué es lo que sabe él al respecto y si los/as demás sienten la misma curiosidad. Preparé varias actividades para tratar en clase temas relacionados con las relaciones sexuales”; “Me apoyo en recursos dinámicos y pedagógicos para tratar el tema de la belleza corporal, los cambios puberales y la diversidad de cuerpos y de ritmos de crecimiento”; “Me ocupo de que en clase se trabaje el tema de los abusos sexuales. Me reúno con ella para ofrecerle mi ayuda y con los padres para solucionar el problema”; “Les digo a los/as demás que no deben reírse de él. Es bueno sentir curiosidad por estos temas y atreverse a preguntar sus dudas”; “Hay que trabajar tanto en clase como en tutorías y/o talleres el tema de los “buenos tratos” e incluir a ambos jóvenes en él”.

FACTOR II: *Estilo punitivo-negligente*

Es un factor que representa un estilo docente que se caracteriza por actuar de manera negligente, restringida y/o punitiva con el alumnado/as cuando se dan estos temas de índole afectiva y sexual en una clase de secundaria.

Una puntuación alta en el factor, indica que los participantes, sea profesor/a o alumnado universitario en formación, manifiestan tener un estilo punitivo o negligente, a la hora de responder a preguntas o a situaciones de índole afectiva y sexual. Por el contrario una puntuación baja en el factor, indica que posee un bajo estilo punitivo ante conductas de índole afectiva y sexual de sus alumnos/as.

Los ítems que correlacionan con este factor son:

“Lo protejo para que no se acompleje. Él no tiene la culpa de ser como es”; “Castigo a los/as alumnos/as que se burlan de esta joven. No permito que se falten al respeto en clase. Si persisten hablaré con los padres”; “Pido ayuda a sus amigas para que la protejan de las burlas de los/as otros niños/as”; “A esta niña hay que protegerla de este sinvergüenza. Hay que hablar con los padres para que prohíban esta relación”; “Les digo a mis alumnos/as que aún son muy jóvenes para comenzar a tener relaciones sexuales, ya tendrán tiempo”.

FACTOR III: Estilo evasivo

Es un factor que representa un estilo docente que se caracteriza por actuar de manera evasiva con el alumnado, es decir evitando responder a preguntas o haciendo la “vista gorda” ante situaciones de índole afectiva y sexual, por diversos motivos: por considerar que son temas que no le atañen, que no forma parte de su tarea o que no está preparado/a para abordar con el alumnado de una clase de secundaria las cuestiones sexuales...

Una puntuación alta en el factor, indica que los participantes, sea profesor/a o alumnado universitario en formación, manifiestan tener un estilo evasivo a la hora de afrontar las situaciones afectivas y sexuales de sus alumnos/as. Por el contrario una puntuación baja en el factor, indica que posee un bajo estilo evasivo ante situaciones afectivas y sexuales de sus alumnos/as.

Los ítems que correlacionan con este factor son:

“En una relación de pareja no hay que intervenir, ellos deben arreglar sus propios problemas”; “Es típico de los/as chicos/as hacer estas bromas, yo no puedo hacer nada al respecto. Es mejor no decir nada”; “No es asunto mío, los padres deben tener mayor control sobre sus hijos/as”; “Esta situación se me escapa de las manos. No puedo hacer nada. Es asunto de las autoridades judiciales”.

6.8.8. ANÁLISIS DESCRIPTIVO ESCALA DE ESTILOS DOCENTES EN EL AULA DE SECUNDARIA

En el análisis de los valores medios para el profesorado de Educación Secundaria se puede apreciar que los estilos asertivo-inductivo y punitivo-negligente obtienen unas medias altas, superiores al estilo evasivo, cuya puntuación es baja, como se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 105:

Estadísticos Descriptivos del Profesorado para la Escala Estilos Docentes de Secundaria.

Variabes	Número de sujetos N	Media M	Desviación Típica Dt
▪ Estilo asertivo-inductivo	340	3.71	0.78
▪ Estilo punitivo-negligente	338	3.06	0.82
▪ Estilo evasivo	336	1.68	0.67

6.8.9. VALIDEZ CONCURRENTES ESCALA DE ESTILOS DOCENTES EN EL AULA DE SECUNDARIA

Seguendo con los estilos docentes estilos docentes, se analizaron también aquellos que se dan en Educación Secundaria según las variables sociodemográficas. Para esto se realizaron una vez más diferentes análisis (diferencias de medias para muestras independientes y ANOVAs), encontrando diferencias significativas en las variables sexo y tipo de centro de estudios del profesorado.

Sexo del profesorado

En el caso de la variable sexo, se encontraron diferencias significativas entre hombres y mujeres, en lo que respecta el uso de los estilos asertivo-inductivo y evasivo del profesorado de Secundaria, a continuación se presentan los resultados:

Tabla 106:

Medias de los Estilos Docentes de Secundaria en función al Sexo del Profesorado.

Variabes	Varón M (Dt)	Mujer M (Dt)	t	gl.	P valor
▪ Estilo asertivo- inductivo	3.35 (0.76)	3.67 (0.74)	-2.52	155	.013*
▪ Estilo punitivo-negligente	3.03 (0.85)	3.08 (0.94)	-2.91	154	.77
▪ Estilo evasivo	1.73 (0.89)	1.49 (0.52)	2.14	152	.034*

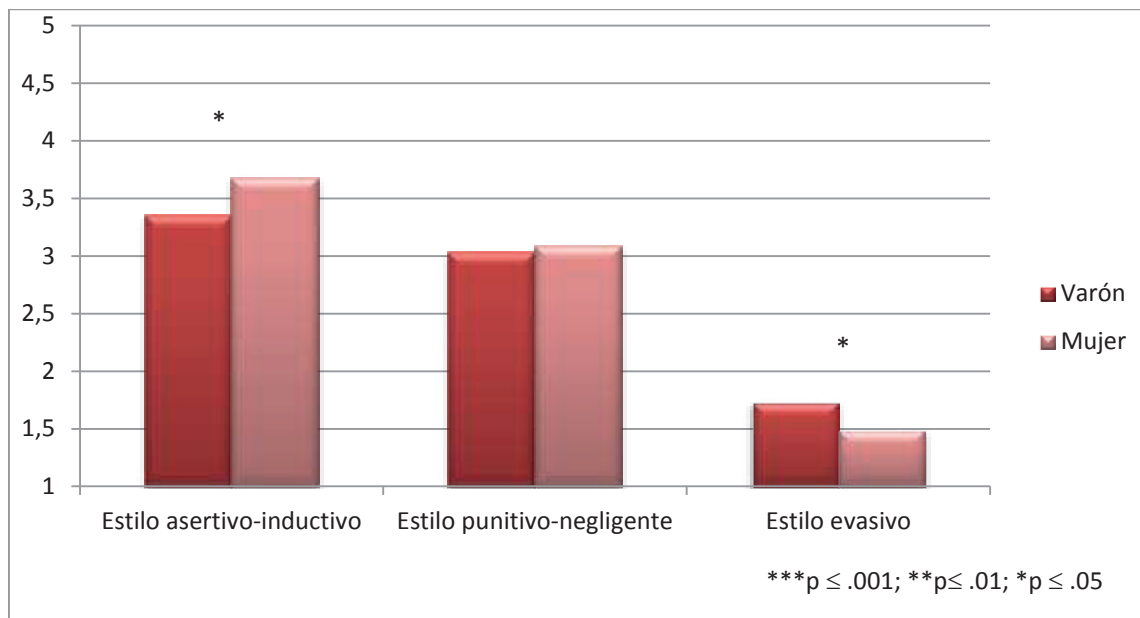
***p ≤ .001; **p ≤ .01; *p ≤ .05

En primer lugar, las mujeres hacen un uso mayor del estilo asertivo-inductivo que los hombres ($t_{(155)} = -2.52$; $p \leq .013$). Lo contrario sucede en el estilo evasivo, donde son

los hombres quienes hacen un uso más frecuente de este estilo en comparación con ellas ($t_{(152)}= 2.14; p\leq.034$). En la siguiente gráfica se observan estas diferencias:

Figura 24:

Estilos Docentes de Secundaria en función al Sexo del Profesorado.



Tipo de centro de estudios del profesorado

En el caso del centro donde estudió el profesorado, se observan diferencias significativas en los estilos asertivo-inductivo y punitivo-negligente. En la siguiente tabla se pueden observar estas diferencias:

Tabla 107:

Medias de los Estilos Docentes de Secundaria en función del Tipo de Centro donde el Profesorado realizó sus Estudios.

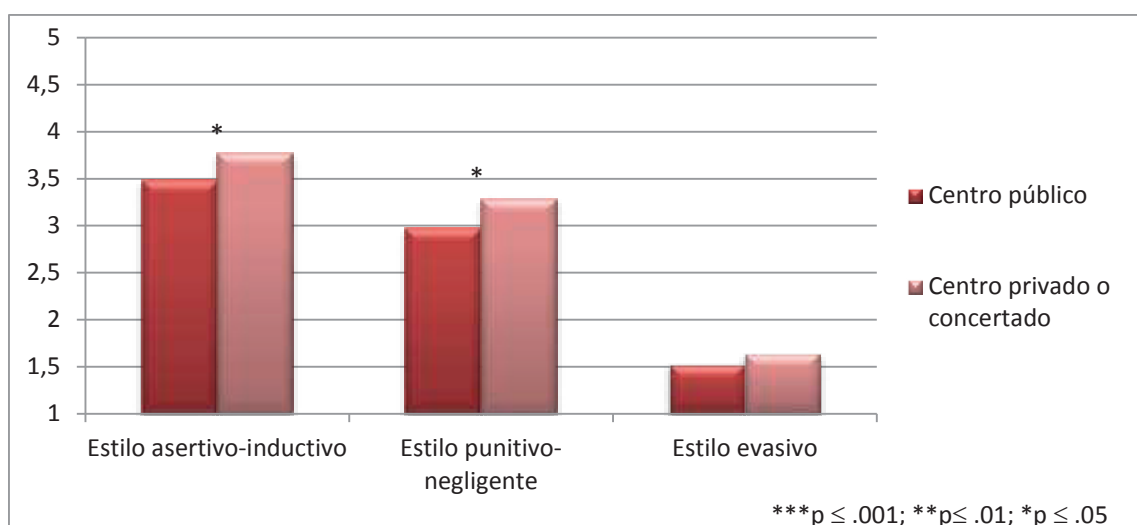
Variables	Público M (Dt)	Privado- concertado M (Dt)	t	gl.	P valor
▪ Estilo asertivo- inductivo	3.48 (0.76)	3.77 (0.68)	-2.35	148	.020*
▪ Estilo punitivo-negligente	2.97 (0.89)	3.28 (0.94)	-2.01	147	.047*
▪ Estilo evasivo	1.53 (0.67)	1.64 (0.8)	-0.93	145	.36

***p ≤ .001; **p ≤ .01; *p ≤ .05

Como podemos ver en la tabla, el profesorado que estudió en centros privados o concertados hacen un mayor uso del estilo asertivo-inductivo que aquellos que estudiaron en centros públicos ($t_{(148)} = -2.35$; $p \leq .020$). Además, es también el profesorado que estudió en centros privados-concertados el que hace un mayor uso del estilo punitivo-negligente, a diferencia de aquellos que lo hicieron en centros públicos ($t_{(147)} = -2.01$; $p \leq .047$). Las diferencias se pueden apreciar en la gráfica.

Figura 25:

Estilos Docentes de Secundaria en función del Tipo de Centro donde Estudió el Profesorado.



Dentro de esta Escala de Estilos Docentes en el aula, se incluyeron dos preguntas más, relacionadas con conocer el tipo y la intensidad emocional que despertaba cada una de las seis situaciones presentadas. A continuación analizaremos ambas.

6.8.10. ANÁLISIS DEL TIPO DE EMOCIONES DESPERTADAS DE LA ESCALA DE ESTILOS DOCENTES EN EL AULA

En primer lugar, nos interesaba averiguar qué emociones despertaba en el profesorado, en mayor proporción, las diferentes situaciones planteadas (rabia, pena/tristeza, vergüenza, impotencia, empatía, temor o indiferencia). Además, se planteó la cuestión de si existían diferencias significativas, entre el profesorado de las diferentes etapas, es decir, si en el profesorado de Infantil, Primaria o Secundaria se despertaban diferentes sentimientos o emociones en las mismas situaciones planteadas. Para esto, y teniendo en cuenta todas estas situaciones en las diferentes

etapas correspondientes, se unificaron las puntuaciones de las tres etapas educativas y se realizaron una serie de análisis (pruebas de Chi-cuadrado). A continuación se presentan los resultados hallados en cada una de estas seis situaciones.

Situación 1: “Curiosidades sexuales”

Se encontraron diferencias significativas en función a la etapa educativa en la que el profesorado imparte docencia, en cuanto al tipo de emoción despertada por la situación que tiene que ver con las “Curiosidades sexuales” mostradas por su alumnado. Éstas se pueden apreciar en la siguiente tabla:

Tabla 108:

Tipo de Emociones despertadas en el Profesorado por las “Curiosidades Sexuales” de su Alumnado en función a la Etapa Educativa en la que el Profesorado Imparte Docencia.

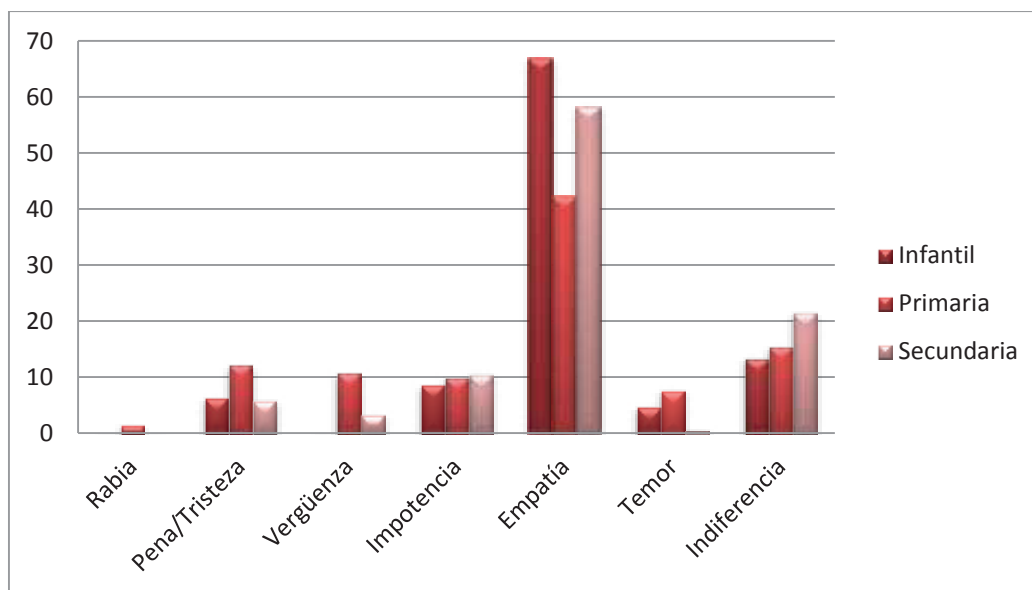
Variables	Infantil N=127 %	Primaria N=130 %	Secundaria N=153 %
▪ Rabia	0	1.5	0
▪ Pena/Tristeza	6.3	12.3	5.9
▪ Vergüenza	0	10.8	3.3
▪ Impotencia	8.7	10	10.5
▪ Empatía	66.9	42.3	58.2
▪ Temor	4.7	7.7	0.7
▪ Indiferencia	13.4	15.4	21.6

En este caso, el profesorado presenta diferencias en el tipo de emoción que les despiertan las “Curiosidades sexuales” según la etapa educativa en la que imparte docencia ($\chi^2_{(410; 12)}=47.70; p \leq .001$). Estas diferencias son significativas en el caso de la pena/tristeza, la vergüenza, la empatía y la indiferencia. En la pena/tristeza el profesorado de Educación Primaria presenta un porcentaje mayor (12.3%) que sus homólogos de Educación Infantil (6.3) y Secundaria (5.9) que no presentan diferencias significativas entre sí. La vergüenza, por su parte, se da en mayor medida en el profesorado de Primaria (10.8%), seguido del de Secundaria (3.3%), mientras que en Infantil no hay ningún caso. Sin embargo, es el profesorado de la etapa de Infantil el que presenta una mayor empatía (66.9%), seguido del de Secundaria (58.2%) y el de Primaria

(42.3%). Nuevamente es la empatía la emoción que se da con mayor frecuencia. Finalmente, en la indiferencia, el profesorado de Infantil y Primaria no muestran diferencias significativas (13.4 y 15.4% respectivamente), pero sí se diferencia de éstos el profesorado de Secundaria cuyo grado de indiferencia es mayor (21.6%). En el gráfico que se muestra a continuación se pueden ver reflejados los porcentajes:

Figura 26:

Emociones despertadas en el Profesorado por las “Curiosidades Sexuales” del Alumnado en función a la Etapa en la que imparte Docencia.



Situación 2: “Conductas afectivo-sexuales”

La segunda situación planteada hace referencia a “Conductas afectivo-sexuales” observadas en sus alumnos/as. Los porcentajes que obtiene el profesorado para cada una de las emociones planteadas se observan en la siguiente tabla:

Tabla 109:

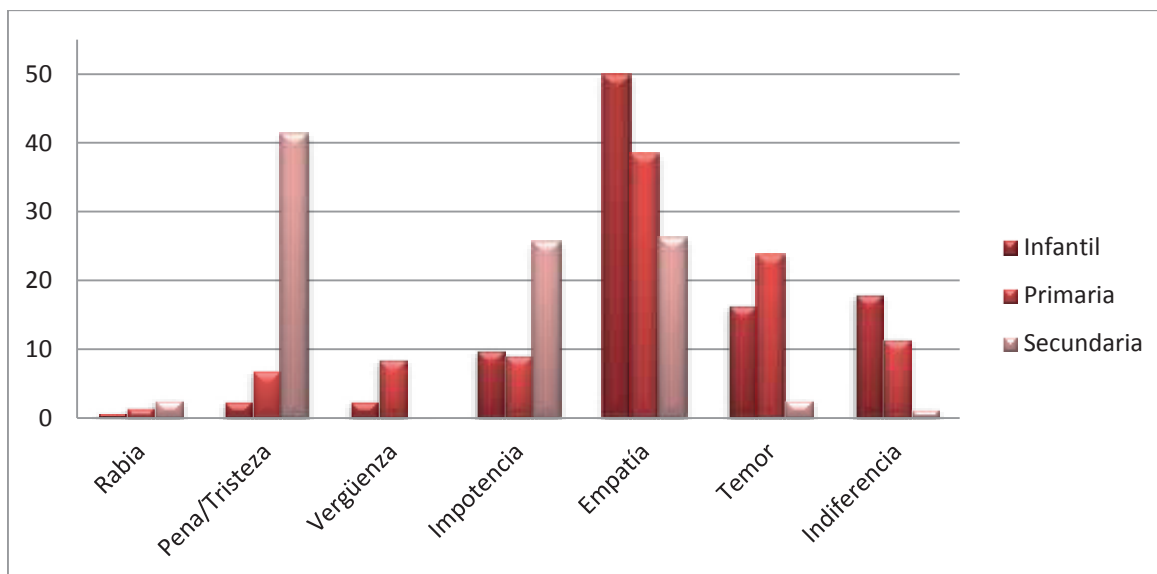
Tipo de Emociones despertadas en el Profesorado por las “Conductas Afectivo-Sexuales” en función a la Etapa Educativa en la que el Profesorado Imparte Docencia.

Variables	Infantil N= 122 %	Primaria N= 130 %	Secundaria N= 152 %
▪ Rabia	0.8	1.5	2.6
▪ Pena/Tristeza	2.5	6.9	41.4
▪ Vergüenza	2.5	8.5	0
▪ Impotencia	9.8	9.2	25.7
▪ Empatía	50	38.5	26.3
▪ Temor	16.4	23.8	2.6
▪ Indiferencia	18	11.5	1.3

La mayoría de las emociones estudiadas presenta diferencias significativas con respecto a la etapa educativa en la que se imparte docencia, en la situación sobre “Conductas afectivo-sexuales” ($\chi^2_{(404; 12)} = 156.23; p \leq .001$). La pena/tristeza, es la emoción predominante en el profesorado de Secundaria (41.4%), por su parte, el profesorado de Infantil y Primaria presenta porcentajes más bajos (2.5 y 6.9% respectivamente). Lo mismo ocurre en la impotencia, el profesorado de Secundaria son los que tienen un porcentaje más elevado (25.7%) frente a los de Infantil y Primaria que presentan porcentajes similares (9.8 y 9.2%) mucho más bajos. En la vergüenza, el profesorado de Secundaria no figura, mientras el de Primaria obtiene un 8.5%. En cuanto a la empatía, es nuevamente la emoción que más manifiestan los docentes de las tres etapas. Sin embargo, a medida que aumenta la etapa educativa en la que imparte docencia, el porcentaje de profesores que se identifican con esta emoción disminuye (Infantil 50%, Primaria 38.5% y Secundaria 26.2%).

Figura 27:

Emociones despertadas en el Profesorado por las “Conductas Afectivo-Sexuales” del Alumnado en función a la Etapa en la que Imparte Docencia.



Situación 3: “Homofobia”

Los resultados de la situación relacionada con la “Homofobia”, tanto los porcentajes como las diferencias en lo que respecta a la etapa educativa en la que el profesorado imparte docencia, son los siguientes:

Tabla 110:

Tipo de Emociones despertadas en el Profesorado ante Situaciones “Homófobas” de su Alumnado en función a la Etapa Educativa en la que el Profesorado Imparte Docencia.

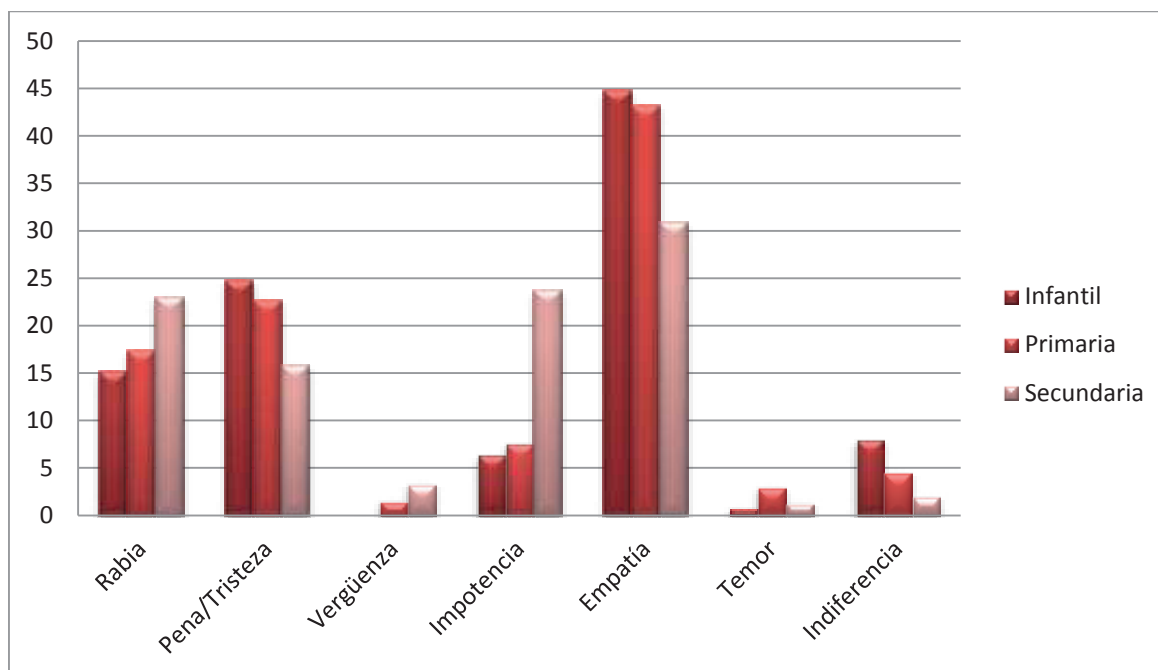
Variables	Infantil N= 125 %	Primaria N= 132 %	Secundaria N= 152 %
▪ Rabia	15.2	17.4	23
▪ Pena/Tristeza	24.8	22.7	15.8
▪ Vergüenza	0	1.5	3.3
▪ Impotencia	6.4	7.6	23.7
▪ Empatía	44.8	43.2	30.9
▪ Temor	0.8	3	1.3
▪ Indiferencia	8	4.5	2

Como en la situación anterior, para el profesorado de las diferentes etapas, las diferencias entre el tipo de emoción que les despierta la situación de “Homofobia” son

significativas en la pena/tristeza, la impotencia y la empatía ($X^2_{(409, 12)} = 41.69; p \leq .001$). El Profesorado de Infantil y Primaria, muestra un porcentaje similar en todas las emociones, obteniendo menores resultados en la rabia (15.2 y 17,4%) y la impotencia (6.4 y 7.6%) frente a los de Secundaria (23% en rabia y 15.8% en impotencia). Sin embargo, el profesorado de Infantil y Primaria presenta un porcentaje mayor en las emociones de pena/tristeza (24.8 y 22.7%) y empatía (44.8 y 43.2%) mientras los de Secundaria son menores (15.8% en pena/tristeza y 30.9% en empatía).

Figura 28:

Emociones despertadas en el Profesorado por la “Homofobia” en función a la Etapa en la que Imparte Docencia.



Situación 4: “Aceptación corporal e identidad sexual”

En cuanto a la situación de “Aceptación corporal e identidad sexual” el profesorado de las diferentes etapas presenta los siguientes porcentajes para cada uno de los tipos de emoción planteados:

Tabla 111:

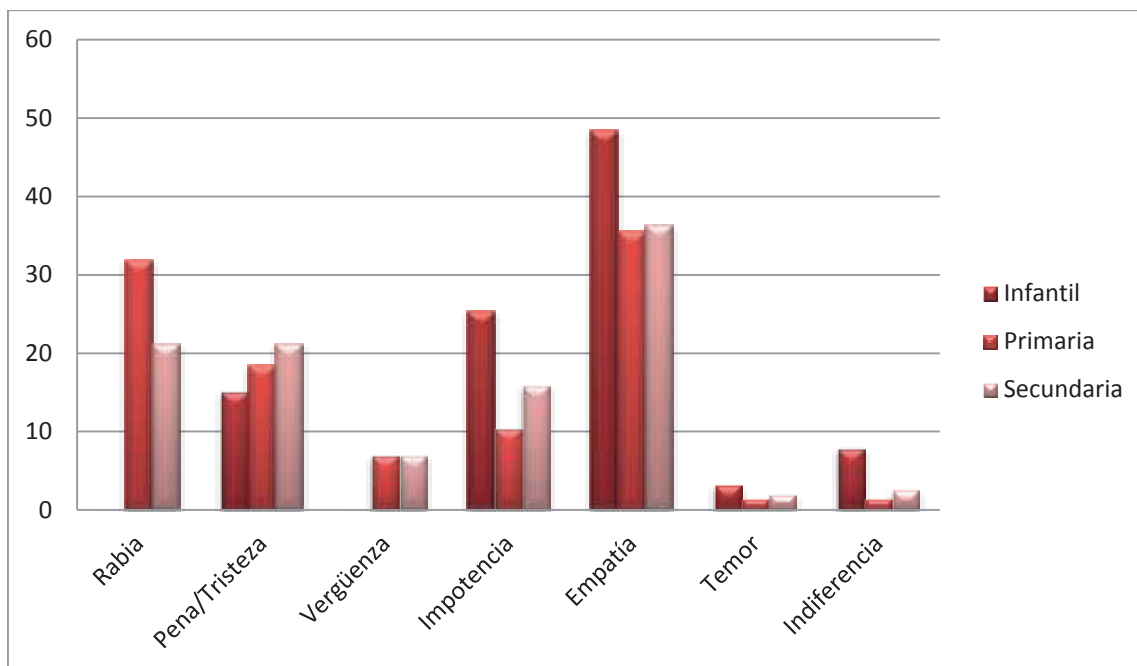
Tipo de Emociones despertadas en el Profesorado por la "Aceptación Corporal e Identidad Sexual" en función a la Etapa Educativa en la que el Profesorado Imparte Docencia.

Variables	Infantil N= 126 %	Primaria N= 135 %	Secundaria N= 151 %
▪ Rabia	0	31.9	21.2
▪ Pena/Tristeza	15.1	18.5	21.2
▪ Vergüenza	0	7	7
▪ Impotencia	25.4	10.4	15.9
▪ Empatía	48.4	35.6	36.4
▪ Temor	3.2	1.5	2
▪ Indiferencia	7.9	1.5	2.6

Al distinguir entre las diferentes etapas, el profesorado en activo presenta diferencias significativas, en situaciones de "Aceptación corporal e identidad sexual", en la mayoría de las emociones presentadas ($X^2_{(412, 12)} = 60.82$; $p \leq .001$). El profesorado de Infantil no siente rabia, mientras que el de Primaria obtiene un porcentaje elevado (31.9%) y, aunque es menor, también el de Secundaria (21.2%). La pena/tristeza es expresada en mayor proporción por el profesorado de Secundaria (21.2%) y los de Infantil y Primaria no presentan diferencias significativas entre sí (15.1 y 18.5%). La impotencia y la empatía, sin embargo, son las emociones que expresan en mayor medida el profesorado de Infantil (impotencia 25.4 y empatía 48.4%) mientras que los de Primaria y Secundaria muestran, en ambos casos, porcentajes menores.

Figura 29:

Emociones despertadas en el Profesorado por las Situaciones de “Aceptación Corporal e Identidad Sexual” del Alumnado en función a la Etapa en la que Imparte Docencia.



Situación 5: “Inestabilidad emocional”

En la situación que tiene que ver con la “Inestabilidad emocional” observada en su alumnado, los porcentajes que presenta el profesorado de las diferentes etapas, así como las diferencias entre los mismos, se pueden observar a continuación:

Tabla 112:

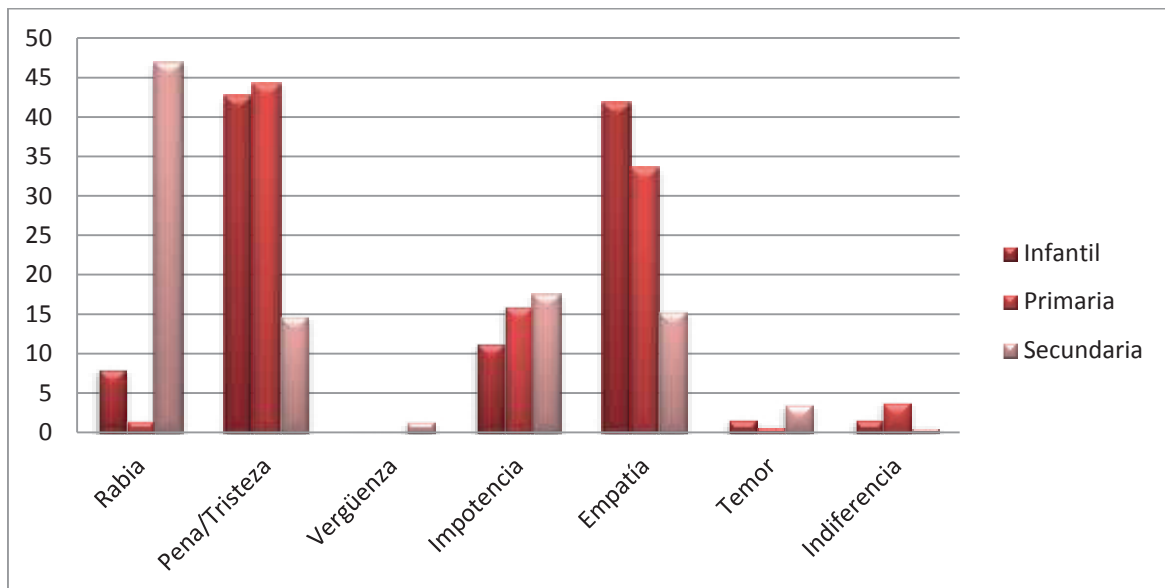
Tipo de Emociones despertadas en el Profesorado por la “Inestabilidad Emocional” en función a la Etapa Educativa en la que el Profesorado Imparte Docencia.

Variables	Infantil N=542 %	Primaria N=542 %	Secundaria N=542 %
▪ Rabia	8	1.5	46.9
▪ Pena/Tristeza	42.7	44.3	14.7
▪ Vergüenza	0	0	1.4
▪ Impotencia	11.3	16	17.5
▪ Empatía	41.9	33.6	15.4
▪ Temor	1.6	0.8	3.5
▪ Indiferencia	1.6	3.8	0.7

La rabia, la pena/tristeza y la empatía, también presentan diferencias significativas a la hora de analizar los datos del profesorado según el nivel educativo donde imparte docencia ($\chi^2_{(398, 12)} = 160.04; p \leq .001$), en la situación de “Inestabilidad emocional”. Como podemos observar en la tabla, la rabia es la emoción que predomina en el profesorado de Secundaria (46.9%) mientras que en el de Infantil y Primaria es mucho menor (8 y 1.5%). Además, el número de profesores de Infantil (42.7%) y Primaria (44.3%) que se identifican con la emoción de pena/tristeza para esta situación es mayor que el de Secundaria (14.7%). Sin embargo, en la emoción de empatía, el porcentaje disminuye a medida que aumenta la etapa, siendo el profesorado de Infantil los que más la sienten (41.9%), seguidos de los de Primaria (33.6%) y los de Secundaria que se encuentran muy por debajo (17.5%). En la etapa de Secundaria, la emoción predominante entre el profesorado es la rabia (46.9%).

Figura 30:

Emociones despertadas en el Profesorado por la “Inestabilidad Emocional” del Alumnado en función a la Etapa en la que Imparte Docencia.



Situación 6: “Abusos sexuales”

Finalmente, la última situación planteada trata de “Abusos sexuales”. Los porcentajes de las distintas emociones así como las diferencias del profesorado son:

Tabla 113:

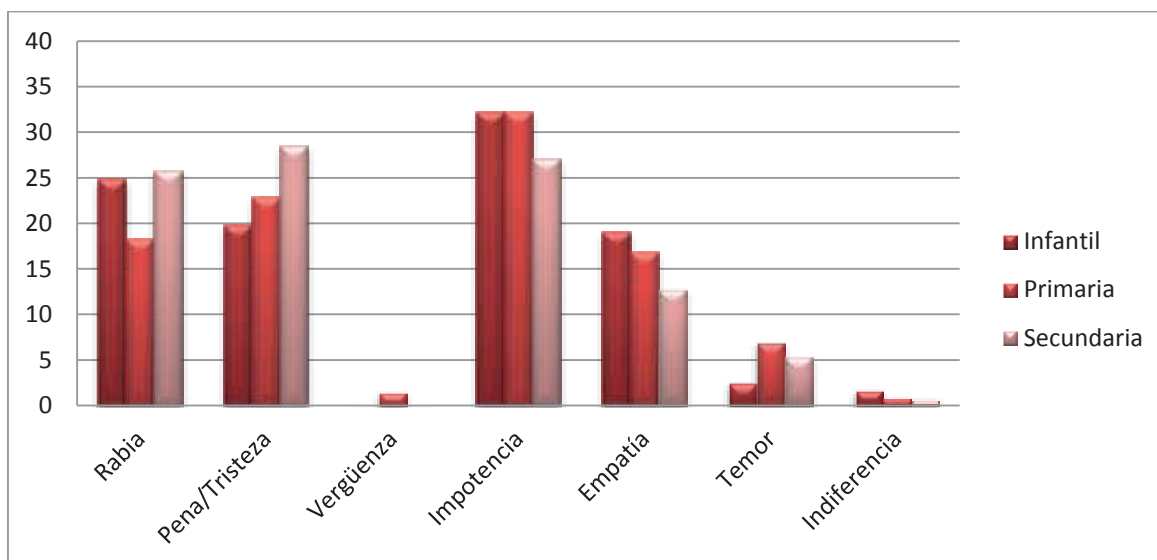
Tipo de Emociones despertadas en el Profesorado por los “Abusos Sexuales” en función a la Etapa Educativa en la que el Profesorado Imparte Docencia.

Variables	Infantil N=542 %	Primaria N=542 %	Secundaria N=542 %
▪ Rabia	24.8	18.3	25.7
▪ Pena/Tristeza	19.8	22.9	28.4
▪ Vergüenza	0	1.5	0
▪ Impotencia	32.2	32.2	27
▪ Empatía	19	16.8	12.8
▪ Temor	2.5	6.9	5.4
▪ Indiferencia	1.7	0.8	0.7

En el análisis por etapa educativa la rabia y la pena/tristeza son las emociones que presentan diferencias significativas, en la situación de “Abusos sexuales” ($X^2_{(400, 12)} = 13.951; p \leq 0.001$). El profesorado de Infantil (24.8%) y el de Secundaria (25.7%) afirman sentir en mayor medida rabia que el de Primaria (18.3%). Por su parte, aunque entre Primaria y Secundaria la diferencia no es significativa (22.9 y 28.4%), en Infantil la proporción de profesores que afirma sentir pena/tristeza es menor (19.8%). La emoción predominante en los tres grupos es la impotencia.

Figura 31:

Emociones despertadas en el Profesorado por los “Abusos Sexuales” en función a la Etapa Educativa en la que el Profesorado Imparte Docencia.



6.8.11. ANÁLISIS DE LA INTENSIDAD EMOCIONAL DE LAS ESCALAS DE SITUACIONES EN EL AULA

En este caso, nos interesa conocer la intensidad emocional despertada, en el profesorado, por las diferentes situaciones planteadas -que va desde muy baja a muy alta- y si existen diferencias significativas en ésta, en relación la etapa educativa en la que el profesorado imparte docencia en un aula. Para esto, se realizaron nuevamente una serie de análisis (ANOVAs). Como se puede observar en la siguiente tabla, existen diferencias significativas en la intensidad emocional despertada en la mayoría de las situaciones planteadas con respecto a la etapa educativa en la que el profesorado imparte docencia: en la situación relacionada con “Conductas afectivo-sexuales” ($F_{(2, 422)} = 3.79$; $p \leq .023$); en la situación sobre la “Homofobia” ($F_{(2, 425)} = 5.79$; $p \leq .003$); en la situación sobre “Aceptación corporal e identidad sexual” ($F_{(2, 424)} = 5.07$; $p \leq .007$); en la situación de “Inestabilidad emocional” ($F_{(2, 422)} = 31.06$; $p \leq .001$); y finalmente, en la situación sobre “Abusos sexuales” ($F_{(2, 420)} = 3.67$; $p \leq .026$).

A continuación se expone en la tabla los resultados obtenidos en cada una de las situaciones planteadas:

Tabla 114:

Medias de Intensidad Emocional de las Situaciones en el Aula en función a la Etapa en la que el Profesorado Imparte Docencia.

Variables	Infantil N= 129 <i>M₁ (Dt)</i>	Primaria N= 135 <i>M₂ (Dt)</i>	Secundaria N= 158 <i>M₃ (Dt)</i>	F	P valor
▪ S1: “Curiosidades sexuales”	2.92 (0.72)	2.79 (0.77)	2.71 (0.91)	2.52	.082
▪ S2: “Conductas afectivo-sexuales”	3.08 (0.83)	3.09 (0.82)	3.31 (0.81)	3.79	.023**
▪ S3: “Homofobia”	3.10 (0.76)	3.11 (0.88)	3.38 (0.79)	5.79	.003**
▪ S4: “Aceptación corporal e identidad sexual”	3.20 (0.80)	3.27 (0.84)	3.49 (0.79)	5.07	.007**
▪ S5: “Inestabilidad emocional”	3.47 (0.78)	3.14 (0.84)	3.89 (0.84)	31.06	.001***
▪ S6: “Abusos sexuales”	3.85 (1.02)	3.63 (0.93)	3.92 (0.86)	3.67	.026**

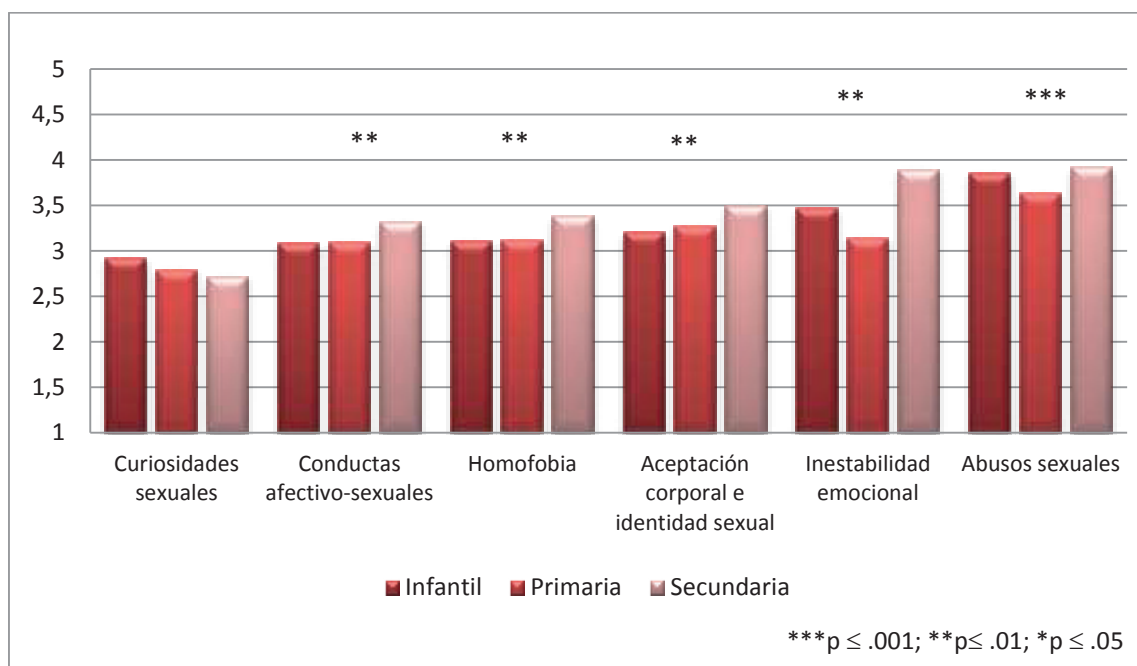
*** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$

En la situación relacionada con “Conductas afectivo-sexuales”, los contrastes post-hoc indican que estas diferencias se dan entre el profesorado que imparte clases en Educación Secundaria, que presenta una intensidad emocional mayor que el

profesorado de Educación Infantil ($M_{(1)}= 3.08$; $M_{(3)}= 3.31$ $p\leq.041$). Por su parte, en la segunda situación sobre la “Homofobia”, los contrastes indican que el profesorado de Educación Secundaria, presenta una mayor intensidad emocional en la situación, que el de Educación Infantil ($M_{(1)}= 3.10$; $M_{(3)}= 3.38$ $p\leq.010$) y el de Educación Primaria ($M_{(2)}= 3.11$; $M_{(3)}= 3.38$ $p\leq.010$), ambos con una intensidad menor. En el caso de la situación sobre “Aceptación corporal e identidad sexual”, los contrastes indican que el profesorado de Educación Secundaria presentan, nuevamente, una intensidad mayor que los de Educación Infantil ($M_{(1)}= 3.20$; $M_{(3)}= 3.19$ $p\leq.008$). La quinta situación, de “Inestabilidad emocional” afecta de manera más intensa al profesorado de Educación Secundaria ($M_3= 3.89$), que muestra una media mayor que los de Infantil y Primaria. Sin embargo, en este caso se dan diferencias significativas entre todos los grupos, siendo el de Educación Primaria ($M_2= 3.14$) el que presenta una intensidad emocional menor y el de Infantil el que se sitúa en un punto intermedio ($M_1= 3.47$). Finalmente, en la última situación planteada que trata de “Abusos sexuales”, al igual que en los casos anteriores, es el grupo de Educación Secundaria en el que se genera una intensidad emocional mayor que la del de Primaria ($M_2= 3.63$; $M_2= 3.92$; $p\leq.023$). En el gráfico se muestran estas diferencias.

Figura 32:

Intensidad Emocional del Profesorado en las Situaciones Planteadas.



6.9. ANÁLISIS DE CORRELACIONES DE LOS ESTILOS

Nos interesa analizar si existe o no algún tipo de relación entre los estilos docentes del profesorado de todas las etapas educativas y los demás factores que miden las diferentes escalas. Para esto hemos utilizado el coeficiente de correlación lineal de Pearson r , cuyo valor oscila entre -1 y $+1$. Se dice que existe una *correlación positiva* cuando a medida que aumenta la variable de referencia lo hace también la variable con la que se está estableciendo la correlación, obteniendo un resultado positivo ($r_{xy}>0$). Así pues, cuando a medida que aumenta la variable de referencia disminuye la variable con la que se establece la correlación se trata de una *correlación negativa* ($r_{xy}<0$). Si el resultado es 0 decimos que la correlación es *nula*.

6.9.1. ESTILO SOBREPOTECTOR DE INFANTIL Y PRIMARIA

Tabla 115:

Correlaciones entre los Estilos Sobreprotectores de Infantil y Primaria y los demás Factores Analizados.

Factores analizados	Estilo Sobreprotector de Infantil		Estilo Sobreprotector de Primaria	
	r_{xy}	P valor	r_{xy}	P valor
Teoría implícita tradicional y heterosexista de la sexualidad	.239	.006**	-	-
Teoría implícita coital y reproductivo	.087	.322	.247	.005**
Profesorado y entorno como fuente de información y apoyo	-.177	.042*	-	-
Padre y madre generadores de clima confianza y cercanía	-.229	.008**	-	-
Competencia para hablar y responder sobre temas relacionados con la EAS	-.337	.001***	-	-
La predisposición para formarse en EAS.	-.265	.002**	-	-
La actitud responsable y el afrontamiento ante situaciones de EAS.	-.238	.006**	-	-

*** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$

En el caso del Estilo Sobreprotector del profesorado de Educación Infantil, existe una correlación positiva entre éste y los siguientes factores analizados. A mayor estilo Educativo Sobreprotector en la etapa de Infantil aumenta:

- La teoría implícita tradicional y heterosexista de la sexualidad ($r_{xy}=.239$; $p\leq.006$).

Por su parte, los factores que correlacionan negativamente son los siguientes. A medida que aumenta el Estilo Sobreprotector del profesorado de Infantil disminuye:

- El profesorado y entorno como fuente de información y apoyo ($r_{xy}=-.177$; $p\leq.042$).
- Padre y madre generadores de un clima de confianza y cercanía ($r_{xy}=-.229$; $p\leq.008$).
- La competencia para hablar y responder sobre temas relacionados con la EAS. ($r_{xy}=-.337$; $p\leq.001$).
- La predisposición para formarse en EAS. ($r_{xy}=-.265$; $p\leq.002$).
- La actitud de afrontamiento responsable ante situaciones de EAS. ($r_{xy}=-.238$; $p\leq.006$).

En cuanto al Estilo Sobreprotector del profesorado de Educación Primaria, existe una correlación positiva únicamente entre éste y el concepto coital y reproductivo de la sexualidad ($r_{xy}=.247$; $p\leq.005$). A medida que aumenta este estilo también aumenta la teoría coital y reproductiva.

6.9.2. ESTILO EVASIVO DE SECUNDARIA

Tabla 116:

Correlaciones entre el Estilo Evasivo de Secundaria y los demás Factores Analizados.

Factores analizados	Estilo Evasivo de Secundaria	
	r_{xy}	P valor
Teoría implícita integral y liberal de la sexualidad	-.162	.043*
Teoría implícita tradicional y heterosexista de la sexualidad	.373	.001***
Teoría implícita coital y reproductivo	.333	.001***
La idea de los beneficios para el aprendizaje de la EAS.	-.218	.006**
La competencia para hablar y responder sobre temas relacionados con la EAS.	-.319	.001***
La predisposición para formarse en EAS.	-.266	.001***
La actitud de afrontamiento responsable ante situaciones de EAS.	-.230	.004**

*** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$

En el caso del Estilo Evasivo del profesorado de Educación Secundaria correlaciona positivamente con dos factores. A medida que aumenta éste también lo hace:

- Teoría implícita tradicional y heterosexista de la sexualidad ($r_{xy}=.373$; $p \leq .001$).
- Teoría implícita coital y reproductivo de la sexualidad ($r_{xy}=.333$; $p \leq .001$).

Este estilo, además, correlaciona negativamente con numerosos factores. A medida que aumenta disminuye:

- Teoría implícita integral y liberal de la sexualidad ($r_{xy}=-.162$; $p \leq .043$).
- La idea de los beneficios para el aprendizaje de la EAS. ($r_{xy}=-.218$; $p \leq .006$).
- La competencia para hablar y responder sobre temas relacionados con la EAS. ($r_{xy}=-.319$; $p \leq .001$).
- La predisposición para formarse en EAS. ($r_{xy}=-.266$; $p \leq .001$).
- La actitud de afrontamiento responsable ante situaciones de EAS. ($r_{xy}=-.230$; $p \leq .004$).

6. 9.3. ESTILO ASERTIVO-INDUCTIVO DE INFANTIL, PRIMARIA Y SECUNDARIA

Tabla 117:

Correlaciones entre los Estilos Asertivo-inductivos de Infantil y Primaria y los demás Factores Analizados.

Factores analizados	Estilo Asertivo-inductivo de Infantil		Estilo Asertivo-inductivo de Primaria		Estilo Asertivo-inductivo de Secundaria	
	r_{xy}	P valor	r_{xy}	P valor	r_{xy}	P valor
Teoría implícita integral y liberal de la EAS.	.308	.001***	.293	.001***	-	-
La idea de los beneficios para el aprendizaje de la EAS.	.299	.001***	.414	.001***	.276	.001***
La idea del desarrollo de valores por medio de la EAS.	.291	.001***	.389	.001***	.351	.001***
La idea de la importancia de la EAS. en la formación de capacidades y prevención de problemas	.246	.004**	.245	.004**	.343	.001***
La idea de la importancia de la información y conocimiento en EAS.	.275	.001***	.316	.001***	.349	.001***
Padre y madre generadores de un clima de confianza y cercanía	-	-	-	-	.349	.001***
La competencia para hablar y responder sobre temas relacionados con la EAS.	.431	.001***	.526	.001***	.462	.001***
La predisposición para formarse en EAS.	.353	.001***	.402	.001***	.399	.001***
La actitud de afrontamiento responsable ante situaciones de EAS.	.319	.001***	.547	.001***	.448	.001***

*** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$

En el Estilo Asertivo-inductivo del profesorado de Educación Infantil, a medida que aumenta también lo hacen:

- Teoría implícita integral y liberal de la EAS. ($r_{xy}=.308$; $p \leq .001$).
- La idea de los beneficios para el aprendizaje de la EAS. ($r_{xy}=.299$; $p \leq .001$).
- La idea del desarrollo de valores por medio de la EAS. ($r_{xy}=.291$; $p \leq .001$).

- La idea de la importancia de la EAS. en la formación de capacidades y prevención de problemas ($r_{xy}=.246$; $p\leq.004$).
- La idea de la importancia de la información y conocimiento en EAS. ($r_{xy}=.275$; $p\leq.001$).
- La competencia para hablar y responder sobre temas relacionados con la EAS. ($r_{xy}=.431$; $p\leq.001$).
- La predisposición para formarse en EAS. ($r_{xy}=.353$; $p\leq.001$).
- La actitud de afrontamiento responsable ante situaciones de EAS. ($r_{xy}=.319$; $p\leq.001$).

En Primaria no se encuentran correlaciones negativas. Sin embargo, en este estilo educativo se dan las siguientes correlaciones positivas, a medida que aumenta también lo hace:

- Teoría implícita integral y liberal de la EAS. ($r_{xy}=.293$; $p\leq.001$).
- La idea de los beneficios para el aprendizaje de la EAS. ($r_{xy}=.414$; $p\leq.001$).
- La idea del desarrollo de valores por medio de la EAS. ($r_{xy}=.389$; $p\leq.001$).
- La idea de la importancia de la EAS. en la formación de capacidades y prevención de problemas ($r_{xy}=.245$; $p\leq.004$).
- La idea de la importancia de la información y conocimiento en EAS. ($r_{xy}=.316$; $p\leq.001$).
- La competencia para hablar y responder sobre temas relacionados con la EAS. ($r_{xy}=.526$; $p\leq.001$).
- La predisposición para formarse en EAS. ($r_{xy}=.402$; $p\leq.001$).
- La actitud de afrontamiento responsable ante situaciones de EAS. ($r_{xy}=.547$; $p\leq.001$).

Por otro lado, las correlaciones positivas que se encontraron en este estilo educativo en la etapa de Educación Secundaria son diversas. A medida que aumenta éste aumenta también:

- La idea de los beneficios para el aprendizaje de la EAS. ($r_{xy}=.276$; $p\leq.001$).
- La idea del desarrollo de valores por medio de la EAS. ($r_{xy}=.351$; $p\leq.001$).
- La idea de la importancia de la EAS. en la formación de capacidades y prevención de problemas ($r_{xy}=.343$; $p\leq.001$).
- La idea de la importancia de la información y conocimiento en EAS. ($r_{xy}=.349$; $p\leq.001$).
- Padre y madre generadores de un clima de confianza y cercanía ($r_{xy}=.162$; $p\leq.041$).
- La competencia para hablar y responder sobre temas relacionados con la EAS. ($r_{xy}=.462$; $p\leq.001$).
- La predisposición para formarse en EAS. ($r_{xy}=.399$; $p\leq.001$).
- La actitud de afrontamiento responsable ante situaciones de EAS. ($r_{xy}=.408$; $p\leq.001$).

6.9.4. ESTILO RESTRICTIVO-PUNITIVO DE INFANTIL Y PUNITIVO-NEGLIGENTE DE PRIMARIA Y SECUNDARIA

Tabla 118:

Correlaciones entre los Estilos Restrictivo-punitivo de Infantil y Punitivo-negligente de Primaria y los demás Factores Analizados.

Factores analizados	Estilo Restrictivo-punitivo de Infantil		Estilo Punitivo-negligente de Primaria		Estilo Punitivo-negligente de Secundaria	
	r_{xy}	P valor	r_{xy}	P valor	r_{xy}	P valor
Teoría implícita tradicional y heterosexista de la sexualidad	.204	.019*	.352	.001***	.265	.001***
Teoría implícita coital y reproductivo	.235	.007**	.340	.001***	.164	.034*
La idea de los beneficios para el aprendizaje de la EAS.	-	-	-.193	.029*	-	-

La idea del desarrollo de valores por medio de la EAS.	-	-	-.170	.001***	.288	.001***
La idea de la importancia de la EAS. en la formación de capacidades y prevención de problemas	-	-	-	-	.175	.026*
La idea de la importancia de la información y conocimiento en EAS.	-	-	-.261	.005**	.193	.014*

*** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$

El Estilo Restringido-punitivo del profesorado de Educación Infantil presenta una correlación positiva con diversos factores, pero no correlaciona negativamente con ninguno. A medida que aumenta este estilo lo hacen también:

- Teoría implícita tradicional y heterosexista de la sexualidad ($r_{xy}=.204$; $p \leq .019$).
- Teoría implícita coital y reproductivo de la sexualidad ($r_{xy}=.285$; $p \leq .007$).

A medida que aumenta el Estilo Restringido-negligente del profesorado de Educación Primaria aumenta los siguientes:

- Teoría implícita tradicional y heterosexista de la sexualidad ($r_{xy}=.352$; $p \leq .001$).
- Teoría implícita coital y reproductivo de la sexualidad ($r_{xy}=.340$; $p \leq .001$).

En cuanto a las correlaciones negativas, a medida que aumenta el estilo en Primaria disminuye:

- La idea de los beneficios para el aprendizaje de la EAS. ($r_{xy}=-.193$; $p \leq .029$).
- La idea del desarrollo de valores por medio de la EAS. ($r_{xy}=-.170$; $p \leq .001$).
- La idea de la importancia de la información y conocimiento en EAS. ($r_{xy}=-.261$; $p \leq .005$).

En Secundaria, por su parte, El Estilo Punitivo-negligente del profesorado correlaciona de forma positiva con la mayoría de los factores. A medida que el estilo aumenta, aumenta a su vez:

- Teoría implícita tradicional y heterosexista de la sexualidad ($r_{xy}=.265$; $p\leq.001$).
- Teoría implícita coital y reproductivo de la sexualidad ($r_{xy}=.164$; $p\leq.039$).
- La idea del desarrollo de valores por medio de la EAS. ($r_{xy}=.288$; $p\leq.001$).
- La idea de la importancia de la EAS. en la formación de capacidades y prevención de problemas ($r_{xy}=.175$; $p\leq.026$).
- La idea de la importancia de la información y conocimiento en EAS. ($r_{xy}=.193$; $p\leq.014$).
- La idea de que se deben abordar contenidos afectivo-sexuales biológicos y reproductivos ($r_{xy}=.156$; $p\leq.049$).

6.10. REGRESIONES LINEALES

Para determinar un modelo que prediga cuál será el estilo docente de un/a profesora/a ante una determinada conducta afectiva o sexual de su alumnado se llevaron a cabo una serie de regresiones múltiples a través del método paso a paso (stepwise). Se tomaron como variables predictoras en el primer paso algunas variables sociodemográficas (sujeto, sexo, edad, años de experiencia y tipo de centro de estudios del profesorado). En el segundo paso se agregaron las teorías implícitas de la sexualidad (el concepto integral y liberal de la sexualidad, el concepto tradicional y heterosexista de la sexualidad, el concepto coital y reproductivo de la sexualidad); el segundo paso las teorías implícitas de la Educación Afectivo-sexual (la idea de los beneficios de la EAS para el aprendizaje, la idea de la importancia del desarrollo de valores a través de las EAS, la idea de la importancia de las EAS. en la formación de capacidades y prevención de problemas y la idea de la importancia de la información y conocimiento en EAS.); en el cuarto paso la Educación Afectivo-sexual recibida (el profesorado y entorno como fuente de información y apoyo, los padres generadores de un clima de confianza y cercanía, el grupo de iguales como fuente de información y referencia conductual y los Medios de comunicación social y centros como fuente de información sexual) y en el quinto paso se introducen los relacionados con la autocompetencia y responsabilidad del profesorado (la competencia para hablar y responder sobre temas relacionados con

las EAS, la predisposición para formarse en EAS., la actitud de afrontamiento responsable ante situaciones de EAS).

Para garantizar que no se violaran los supuestos básicos de la regresión sobre colinealidad, se analizaron los índices de condición. Se consideró que un índice de condición menor que 20 estaba asociado con una colinealidad leve o moderada, mientras que los índices entre 20 y 30 señalaban una colinealidad elevada. Una vez determinados los índices de condición, para conocer qué variables presentaban multicolinealidad, se analizó la proporción de la varianza de los estimadores de los coeficientes de regresión de los componentes con un índice de alto. Se eliminaron las variables con proporciones de la varianza mayores que .5 en más de dos variables. A continuación se presentan los resultados obtenidos, que fueron significativos, para cada uno de los estilos docentes en las diferentes etapas –Infantil, Primaria y Secundaria.

6.10.1. REGRESIONES PARA LOS ESTILOS EDUCATIVOS DEL PROFESORADO DE INFANTIL

Estilo Sobreprotector

Tabla 119:

Modelos de Predicción Significativos realizados con Regresión Jerárquica para el Estilo Sobreprotector de Infantil.

Predictores	Profesorado N=113		
	Pesos β	rs ²	Cambio en R ²
Modelo 1			.08*
Sexo	-.177*	.031	
Modelo 5			.155*
Sexo	-.211*	.036	
Padre y madre generadores de un clima de confianza y cercanía	-.217*	.029	
Competencia para hablar y responder sobre temas relacionados con las EAS	-.427**	.061	

***p ≤ .001; **p ≤ .01; *p ≤ .05

Paso1: Sujeto, sexo, edad, años de experiencia y tipo de centro de estudios del profesorado.

Paso 2: Teoría integral y liberal de la sexualidad; Teoría tradicional y heterosexista de la sexualidad; Teoría coital y reproductivo de la sexualidad.

Paso 3: Beneficios de la EAS para el aprendizaje; Importancia del desarrollo de valores a través de las EAS.; Importancia de las EAS en la formación de capacidades y prevención de problemas e Importancia de la información y conocimiento en EAS.

Paso 4: Profesorado y entorno como fuente de información y apoyo; Padre y madre generadores de un clima de confianza y cercanía; Grupo de iguales como fuente de información y referencia conductual y Medios de comunicación social y centros como fuente de información sexual.

Paso 5: Competencia para hablar y responder sobre temas relacionados con las EAS; Predisposición para formarse en EAS y Actitud de afrontamiento responsable ante situaciones de EAS.

Profesorado: Varianza explicada por el modelo 5: 27.5% (R^2 : .275)

Se han obtenido resultados significativos en el análisis de regresión jerárquica para el profesorado de Educación Infantil en relación al estilo sobreprotector ($F_{(16; 112)}=2.28$; $p \leq .007$) explicando un 27.5% de la varianza. Según este modelo, en el profesorado de Educación Infantil, el estilo sobreprotector se predice por un modelo que comprende tres elementos que son: el sexo, la educación afectivo-sexual recibida y la autocompetencia y la responsabilidad profesional, basado en ser mujer, en un padre y una madre generadores de un clima de confianza y cercanía y en la competencia para hablar y responder sobre temas relacionados con la EAS. El cambio en R^2 pone en manifiesto que, de forma específica, el sexo añaden un 8% de la varianza explicada, la educación afectivo sexual recibida un 4.2% y la autocompetencia y la responsabilidad profesional un 8.1% de la varianza explicada al anterior.

Atendiendo de forma específica a las variables cuyos coeficientes de regresión se diferenciaron significativamente de cero, se observa que contribuyen significativamente con el modelo: el sexo ($\beta=-.211$), un padre y una madre generadores de un clima de confianza y cercanía ($\beta=-.217$), y el padre y la madre generadores de un clima de confianza y cercanía ($\beta=-.427$).

Estilo Asertivo-inductivo**Tabla 120:**

Modelos de Predicción Significativos realizados con Regresión Jerárquica para el Estilo Asertivo-inductivo de Infantil.

Predictores	Profesorado N=108		
	Pesos β	rs ²	Cambio en R ²
Modelo 2			.127*
Teoría integral y liberal de la sexualidad	.287**	.075	
Modelo 5			.382***
Teoría integral y liberal de la sexualidad	.100	.006	
Importancia de las EAS en la formación de capacidades y prevención de problemas	-.265*	.029	
Grupo de iguales como fuente de información y referencia conductual	.293**	.060	
Competencia para hablar y responder sobre temas relacionados con las EAS	.393**	.050	

*** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$

Paso1: Sujeto, sexo, edad, años de experiencia y tipo de centro de estudios del profesorado.

Paso 2: Teoría integral y liberal de la sexualidad; Teoría tradicional y heterosexista de la sexualidad; Teoría coital y reproductivo de la sexualidad.

Paso 3: Beneficios de la EAS para el aprendizaje; Importancia del desarrollo de valores a través de las EAS.; Importancia de las EAS en la formación de capacidades y prevención de problemas e Importancia de la información y conocimiento en EAS.

Paso 4: Profesorado y entorno como fuente de información y apoyo; Padre y madre generadores de un clima de confianza y cercanía; Grupo de iguales como fuente de información y referencia conductual y Medios de comunicación social y centros como fuente de información sexual.

Paso 5: Competencia para hablar y responder sobre temas relacionados con las EAS; Predisposición para formarse en EAS y Actitud de afrontamiento responsable ante situaciones de EAS.

Profesorado: Varianza explicada por el modelo 5: 38.2% (R²: .382)

Se han obtenido resultados significativos en el análisis de regresión jerárquica para el profesorado de Educación Infantil en relación al estilo asertivo-inductivo ($F_{(16; 107)}=3.52$; $p \leq .001$) explicando un 38.2% de la varianza. Según este modelo, en el profesorado de Educación Infantil, el estilo asertivo-inductivo se predice por un modelo que comprende tres elementos, la teoría implícita sobre la importancia de las EAS en la formación de capacidades y prevención de problemas, el grupo de iguales como fuente de información y referencia conductual y la competencia para hablar y responder sobre temas relacionados con las EAS. El cambio en R² pone en manifiesto que, de forma

específica, la teoría implícita sobre la importancia de las EAS añade un 5.8% de la varianza explicada, las educación afectivo-sexual recibida 4.6% de la varianza explicada y la autocompetencia y la responsabilidad profesional añaden un 15.1% de la varianza explicada al anterior.

Atendiendo de forma específica a las variables cuyos coeficientes de regresión se diferenciaron significativamente de cero, se observa que contribuyen significativamente con el modelo: la teoría implícita sobre la importancia de las EAS en la formación de capacidades y prevención de problemas ($\beta=-.265$), el grupo de iguales como fuente de información y referencia conductual ($\beta=.293$) y la competencia para hablar y responder sobre temas relacionados con las EAS ($\beta=.393$).

Estilo Punitivo-restrictivo

Se han obtenido resultados significativos en el análisis de regresión jerárquica para el profesorado de Educación Infantil en relación al estilo punitivo-restrictivo ($F_{(6;105)}=2.34$; $p\leq.037$) explicando un 11.8% de la varianza. Según este modelo, en el profesorado de Educación Infantil, el estilo punitivo-restrictivo se predice por un modelo compuesto únicamente por las teorías implícitas sobre sexualidad, basado en la teoría coital y reproductiva de la sexualidad. El cambio en R^2 pone en manifiesto que, de forma específica, las teorías implícitas sobre sexualidad un 10.1% de la varianza explicada.

Atendiendo de forma específica a las variables cuyos coeficientes de regresión se diferenciaron significativamente de cero, se observa que contribuye significativamente con el modelo la teoría coital y reproductiva de la sexualidad ($\beta=.237$).

6.10.2. REGRESIONES PARA LOS ESTILOS EDUCATIVOS DEL PROFESORADO DE PRIMARIA

Estilo Sobreprotector

Tabla 121:

Modelos de Predicción Significativos realizados con Regresión Jerárquica para el Estilo Sobreprotector de Primaria.

Predictores	Profesorado N=109		
	Pesos β	rs ²	Cambio en R ²
Modelo 2			.10*
Sexo	.192*	.035	
Teoría coital y reproductivo de la sexualidad	.265*	.060	

***p ≤ .001; **p ≤ .01; *p ≤ .05

Paso 1: Sujeto, sexo, edad, años de experiencia y tipo de centro de estudios del profesorado.

Paso 2: Teoría integral y liberal de la sexualidad; Teoría tradicional y heterosexista de la sexualidad; Teoría coital y reproductivo de la sexualidad.

Paso 3: Beneficios de la EAS para el aprendizaje; Importancia del desarrollo de valores a través de las EAS.; Importancia de las EAS en la formación de capacidades y prevención de problemas e Importancia de la información y conocimiento en EAS.

Paso 4: Profesorado y entorno como fuente de información y apoyo; Padre y madre generadores de un clima de confianza y cercanía; Grupo de iguales como fuente de información y referencia conductual y Medios de comunicación social y centros como fuente de información sexual.

Paso 5: Competencia para hablar y responder sobre temas relacionados con las EAS; Predisposición para formarse en EAS y Actitud de afrontamiento responsable ante situaciones de EAS.

Profesorado: Varianza explicada por el modelo 2: 10% (R²: .10)

En el caso del estilo sobreprotector del profesorado de Primaria, se han obtenido resultados significativos en el análisis de regresión jerárquica ($F_{(5; 108)} = 2.28; p \leq .05$) explicando un 10% de la varianza. Según este modelo, en el profesorado de Educación Primaria, el estilo sobreprotector se predice por un modelo compuesto por el sexo y las teorías implícitas sobre sexualidad, basado en el ser hombre y la teoría coital y reproductiva de la sexualidad. El cambio en R² pone en manifiesto que, de forma específica, el sexo añade un 3.8% de la varianza explicada, y las teorías implícitas sobre la sexualidad añaden un 6.2%.

Atendiendo de forma específica a las variables cuyos coeficientes de regresión se diferenciaron significativamente de cero, se observa que contribuye

significativamente con el modelo el sexo, ser hombre ($\beta=.192$) y la teoría coital y reproductiva de la sexualidad ($\beta=.265$).

Estilo Asertivo-inductivo

Tabla 122:

Modelos de Predicción Significativos realizados con Regresión Jerárquica para el Estilo Asertivo-inductivo de Primaria.

	Profesorado N=107		
	Pesos β	rs ²	Cambio en R ²
Modelo 3			.213**
Importancia del desarrollo de valores a través de las EAS	.263	.023	
Modelo 5			.44***
Importancia del desarrollo de valores a través de las EAS	.283*	.026	
Competencia para hablar y responder sobre temas relacionados con las EAS.	.273*	.03	
Actitud de afrontamiento responsable ante situaciones de EAS	.337**	.046	

***p ≤ .001; **p ≤ .01; *p ≤ .05

Paso1: Sujeto, sexo, edad, años de experiencia y tipo de centro de estudios del profesorado.

Paso 2: Teoría integral y liberal de la sexualidad; Teoría tradicional y heterosexista de la sexualidad; Teoría coital y reproductivo de la sexualidad.

Paso 3: Beneficios de la EAS para el aprendizaje; Importancia del desarrollo de valores a través de las EAS.; Importancia de las EAS en la formación de capacidades y prevención de problemas e Importancia de la información y conocimiento en EAS.

Paso 4: Profesorado y entorno como fuente de información y apoyo; Padre y madre generadores de un clima de confianza y cercanía; Grupo de iguales como fuente de información y referencia conductual y Medios de comunicación social y centros como fuente de información sexual.

Paso 5: Competencia para hablar y responder sobre temas relacionados con las EAS; Predisposición para formarse en EAS y Actitud de afrontamiento responsable ante situaciones de EAS.

Profesorado: Varianza explicada por el modelo 5: 44% (R²: .44)

Se han obtenido resultados significativos en el análisis de regresión jerárquica para el profesorado de Educación Primaria en relación al estilo asertivo-inductivo ($F_{(16; 106)}= 1.988; p \leq .001$) explicando un 44% de la varianza. Según este modelo, en el profesorado de Educación Primaria, el estilo asertivo-inductivo se predice por un

modelo que comprende las teorías implícitas sobre la educación afectivo-sexual y la autocompetencia y responsabilidad profesional, basado en la teoría sobre la importancia del desarrollo de valores a través de las EAS, en la competencia para hablar y responder sobre temas relacionados con las EAS y en actitud de afrontamiento responsable ante situaciones de EAS. El cambio en R^2 pone en manifiesto que, de forma específica, las teorías implícitas de la educación afectivo-sexual añaden un 10.3% de la varianza explicada y la autocompetencia y responsabilidad un 21.1% de la varianza explicada.

Atendiendo de forma específica a las variables cuyos coeficientes de regresión se diferenciaron significativamente de cero, se observa que contribuyen significativamente con el modelo: la teoría sobre la importancia del desarrollo de valores a través de las EAS ($\beta=.283$), la competencia para hablar y responder sobre temas relacionados con las EAS ($\beta=.273$) y la actitud de afrontamiento responsable ante situaciones de EAS ($\beta=.337$).

Estilo Punitivo-negligente

Tabla 123:

Modelos de Predicción Significativos realizados con Regresión Jerárquica para el Estilo Punitivo-negligente de Primaria.

Predictores	Profesorado N=109		
	Pesos β	rs ²	Cambio en R ²
Modelo 1			.10*
Edad	-.284**	.081	
Modelo 2			.22***
Edad	-.24**	.057	
Teoría coital y reproductivo de la sexualidad	.212*	.029	

***p ≤ .001; **p ≤ .01; *p ≤ .05

Paso1: Sujeto, sexo, edad, años de experiencia y tipo de centro de estudios del profesorado.

Paso 2: Teoría integral y liberal de la sexualidad; Teoría tradicional y heterosexista de la sexualidad; Teoría coital y reproductivo de la sexualidad.

Paso 3: Beneficios de la EAS para el aprendizaje; Importancia del desarrollo de valores a través de las EAS; Importancia de las EAS en la formación de capacidades y prevención de problemas e Importancia de la información y conocimiento en EAS.

Paso 4: Profesorado y entorno como fuente de información y apoyo; Padre y madre generadores de un clima de confianza y cercanía; Grupo de iguales como fuente de información y referencia conductual y Medios de comunicación social y centros como fuente de información sexual.

Paso 5: Competencia para hablar y responder sobre temas relacionados con las EAS; Predisposición para formarse en EAS y Actitud de afrontamiento responsable ante situaciones de EAS.

Profesorado: Varianza explicada por el modelo 2: 22% ($R^2: .22$)

Se han obtenido resultados significativos en el análisis de regresión jerárquica para el profesorado de Educación Primaria en relación al estilo punitivo-negligente ($F_{(6; 108)} = 4.79; p \leq .001$) explicando un 22% de la varianza. Según este modelo, en el profesorado de Educación Primaria, el estilo punitivo-negligente se predice por un modelo basado en la edad y en las teorías implícitas sobre sexualidad, específicamente en el ser joven, en la teoría coital y reproductivo de la sexualidad. El cambio en R^2 pone en manifiesto que, de forma específica, la edad añade un 10% de la varianza explicada, las teorías implícitas sobre la sexualidad añaden un 12% de la varianza explicada.

Por tanto, atendiendo de forma específica a las variables cuyos coeficientes de regresión se diferenciaron significativamente de cero, se observa que contribuyen significativamente con el modelo: la edad, el ser mayor ($\beta = -.24$) y la teoría coital y reproductivo de la sexualidad ($\beta = -.212$).

6.10.3. REGRESIONES PARA LOS ESTILOS EDUCATIVOS DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA

Estilo Evasivo

Tabla 124:

Modelos de Predicción Significativos realizados con Regresión Jerárquica para el Estilo Evasivo de Secundaria.

Predictores	Profesorado N=127		
	Pesos β	rs^2	Cambio en R^2
Modelo 1			.083*
Sexo	-.19*	.036	
Tipo de centro de estudios del profesorado	.218*	.046	

Modelo 2			.158**
Sexo	-.153	.022	
Tipo de centro de estudios del profesorado	.208*	.042	
Teoría tradicional y heterosexista de la sexualidad	.217*	.040	

*** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$

Paso 1: Sujeto, sexo, edad, años de experiencia y tipo de centro de estudios del profesorado.

Paso 2: Teoría integral y liberal de la sexualidad; Teoría tradicional y heterosexista de la sexualidad; Teoría coital y reproductivo de la sexualidad.

Paso 3: Beneficios de la EAS para el aprendizaje; Importancia del desarrollo de valores a través de las EAS; Importancia de las EAS en la formación de capacidades y prevención de problemas e Importancia de la información y conocimiento en EAS.

Paso 4: Profesorado y entorno como fuente de información y apoyo; Padre y madre generadores de un clima de confianza y cercanía; Grupo de iguales como fuente de información y referencia conductual y Medios de comunicación social y centros como fuente de información sexual.

Paso 5: Competencia para hablar y responder sobre temas relacionados con las EAS; Predisposición para formarse en EAS y Actitud de afrontamiento responsable ante situaciones de EAS.

Profesorado: Varianza explicada por el modelo 2: 15.8% ($R^2: .158$)

Se han obtenido resultados significativos en el análisis de regresión jerárquica para el profesorado de Educación Primaria en relación al estilo punitivo-negligente ($F_{(6; 126)} = 3.74$; $p \leq .002$) explicando un 15.8% de la varianza. Según este modelo, en el profesorado de Educación Secundaria, el estilo evasivo se predice por un modelo que comprende dos elementos, las variables sociodemográficas y las teorías implícitas sobre la sexualidad, basado en el tipo de centro de estudios del profesorado, específicamente en estudiar en un centro público, y la teoría tradicional y heterosexista de la sexualidad. El cambio en R^2 pone en manifiesto que, de forma específica, la variable tipo de centro de estudios del profesorado añade un 4.3% de la varianza explicada, la variable edad un 8.3% y las teorías implícitas sobre la sexualidad añaden un 7.5% de la misma.

Atendiendo de forma específica a las variables cuyos coeficientes de regresión se diferenciaron significativamente de cero, se observa que contribuye significativamente con el modelo el tipo de centro de estudios del profesorado ($\beta = .208$) y la teoría tradicional y heterosexista de la sexualidad ($\beta = .217$).

Estilo Asertivo-inductivo**Tabla 125:**

Modelos de Predicción Significativos realizados con Regresión Jerárquica para el Estilo Asertivo-inductivo de Secundaria.

Predictores	Profesorado N=111		
	Pesos β	rs ²	Cambio en R ²
Modelo 1			.11*
Sexo	.188*	.035	
Años de experiencia	.327	.033	
Modelo 3			.265**
Sexo	.184*	.029	
Años de experiencia	.326*	.032	
Importancia de la información y conocimiento en EAS	.345*	.030	
Modelo 4			.352*
Sexo	.171	.025	
Años de experiencia	.312*	.029	
Beneficios de la EAS para el aprendizaje	-.330*	.027	
Importancia de la información y conocimiento en EAS	.458*	.045	
Padre y madre generadores de un clima de confianza y cercanía	.278**	.053	

***p ≤ .001; **p ≤ .01; *p ≤ .05

Paso1: Sujeto, sexo, edad, años de experiencia y tipo de centro de estudios del profesorado.

Paso 2: Teoría integral y liberal de la sexualidad; Teoría tradicional y heterosexista de la sexualidad; Teoría coital y reproductivo de la sexualidad.

Paso 3: Beneficios de la EAS para el aprendizaje; Importancia del desarrollo de valores a través de las EAS; Importancia de las EAS en la formación de capacidades y prevención de problemas e Importancia de la información y conocimiento en EAS.

Paso 4: Profesorado y entorno como fuente de información y apoyo; Padre y madre generadores de un clima de confianza y cercanía; Grupo de iguales como fuente de información y referencia conductual y Medios de comunicación social y centros como fuente de información sexual.

Paso 5: Competencia para hablar y responder sobre temas relacionados con las EAS; Predisposición para formarse en EAS y Actitud de afrontamiento responsable ante situaciones de EAS.

Profesorado: Varianza explicada por el modelo 4: 35.2% (R²: .352)

Se han obtenido resultados significativos en el análisis de regresión jerárquica para el profesorado de Educación Secundaria en relación al estilo evasivo ($F_{(16; 110)} = 3.189; p \leq .001$) explicando un 35.2% de la varianza. Según este modelo, en el profesorado de Educación Secundaria, el estilo asertivo-inductivo se predice por un

modelo que comprende por un lado los años de experiencia y por el otro las teorías implícitas sobre la EAS y la educación afectivo-sexual recibida, basado en los años de experiencia, el tener una mayor experiencia; la teoría implícita de los beneficios de la EAS para el aprendizaje, en negativo; la importancia de la información y el conocimiento en EAS y un padre y una madre generadores de un clima de confianza y cercanía. El cambio en R^2 pone en manifiesto que, de forma específica, las variables sociodemográficas añaden un 11% de la varianza explicada, las teorías implícitas sobre la EAS un 12.8% y la educación afectivo-sexual recibida añade un 8.7% de la misma.

Atendiendo de forma específica a las variables cuyos coeficientes de regresión se diferenciaron significativamente de cero, se observa que contribuye significativamente con el modelo los años de experiencia ($\beta=.312$), la teoría implícita de los beneficios de la EAS para el aprendizaje ($\beta=-.330$), la importancia de la información y el conocimiento en EAS ($\beta=.458$) y un padre y una madre generadores de un clima de confianza y cercanía ($\beta=.278$).

Estilo Punitivo-negligente

Tabla 126:

Modelos de Predicción Significativos realizados con Regresión Jerárquica para el Estilo Punitivo-negligente de Secundaria.

Predictores	Profesorado N=109		
	Pesos β	rs^2	Cambio en R^2
Modelo 2			.10*
Sexo	.192*	.035	
Teoría coital y reproductivo de la sexualidad	.256*	.060	

*** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$

Paso1: Sujeto, sexo, edad, años de experiencia y tipo de centro de estudios del profesorado.

Paso 2: Teoría integral y liberal de la sexualidad; Teoría tradicional y heterosexista de la sexualidad; Teoría coital y reproductivo de la sexualidad.

Paso 3: Beneficios de la EAS para el aprendizaje; Importancia del desarrollo de valores a través de las EAS; Importancia de las EAS en la formación de capacidades y prevención de problemas e Importancia de la información y conocimiento en EAS.

Paso 4: Profesorado y entorno como fuente de información y apoyo; Padre y madre generadores de un clima de confianza y cercanía; Grupo de iguales como fuente de información y referencia conductual y Medios de comunicación social y centros como fuente de información sexual.

Paso 5: Competencia para hablar y responder sobre temas relacionados con las EAS; Predisposición para formarse en EAS y Actitud de afrontamiento responsable ante situaciones de EAS.

Profesorado: Varianza explicada por el modelo 2: 10% ($R^2: .10$)

Se han obtenido resultados significativos en el análisis de regresión jerárquica para el profesorado de Educación Secundaria en relación al estilo punitivo-negligente ($F_{(5; 108)} = 2.28; p \leq .05$) explicando un 10% de la varianza. Según este modelo, en el profesorado de Educación Secundaria, el estilo punitivo-negligente se predice por un modelo que comprende dos elementos las variables sociodemográficas y teorías implícitas sobre la sexualidad, basado específicamente en ser hombre y la teoría implícita coital y reproductivo de la sexualidad. El cambio en R^2 pone de manifiesto que, de forma específica, las variables sociodemográficas añaden un 3.8% de la varianza explicada y las teorías implícitas sobre la sexualidad un 6.2% al anterior.

Atendiendo de forma específica a las variables cuyos coeficientes de regresión se diferenciaron significativamente de cero, se observa que contribuyen significativamente con el sexo ($\beta = .192$) y la teoría coital y reproductivo de la sexualidad ($\beta = .256$).

CAPÍTULO VII



DISCUSIÓN DE RESULTADOS

- 7.1. Quiénes Imparten la Educación Afectivo-sexual en los Centros Educativos y Cómo se Aborda.
- 7.2. Contenidos Afectivos-sexuales que deben Impartirse.
- 7.3. Conductas Afectivo-sexuales Observadas en el Aula.
- 7.4. Teorías Implícitas sobre Sexualidad.
- 7.5. Teorías Implícitas sobre Educación Afectiva y Sexual.
- 7.6. Educación Afectivo-sexual Recibida.
- 7.7. Autocompetencia y Responsabilidad Profesional.
- 7.8. Los Estilos Docentes del Profesorado ante Comportamientos Afectivos y Sexuales de su Alumnado.
- 7.9. Tipo de Emociones e Intensidad Emocional.
- 7.10. Variables que correlacionan o predicen los Estilos Docentes.

Si comienza uno con certezas, terminará con dudas; más si se acepta empezar con dudas, llegará a terminar con certezas.

Saint-Exupery

CAPÍTULO VII. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Debido a la complejidad de la investigación y para facilitar la discusión, hemos decidido agruparla por apartados.

7. 1. QUIÉNES IMPARTEN LA EDUCACIÓN AFECTIVO-SEXUAL EN LOS CENTROS EDUCATIVOS Y CÓMO SE ABORDA

Comenzamos con la discusión sobre *quién o quiénes deberían impartir EAS*, así como la manera más frecuente de abordarla en los centros de enseñanza obligatoria. Al respecto, los resultados fueron esclarecedores. Un porcentaje alto situó a la familia y al profesorado como responsables de abordarla de manera conjunta, sin embargo, no es lo que ocurre en la realidad.

Coincidimos con Carrera, Lameiras y Rodríguez (2007), en que debe ser una tarea de “todos”, entendiendo por todos a la escuela (tutores, profesorado en su conjunto y especialistas externos al centro), la familia, los medios de comunicación y sociedad en general. En este sentido, debemos aunar esfuerzos, rentabilizar recursos y llegar a acuerdos ya que, sin la estrecha colaboración de todos, esta tarea sería compleja y contradictoria.

Con respecto a la *forma de trabajar la EAS en los centros*, un porcentaje alto informó que ésta se daba a través de algunas charlas por profesionales externos al mismo, mayoritariamente provenientes de los centros de salud. Estos resultados coinciden con los hallados por Font (2006), que asegura que muchos profesionales de la educación y del campo sanitario tienen una visión de los contenidos de sexualidad como temas médicos o sanitarios, lo que provoca que el profesorado se desinterese o se desvincule de los mismos, al pensar que con esta información dada es suficiente. Por otra parte los expertos sanitarios, que suelen dominar los contenidos, no disponen generalmente de conocimientos ni experiencia en procesos y metodología educativa, por lo que las intervenciones fracasan, generando un cierto grado de frustración en el alumnado. Además, estos profesionales con una dimensión biológica y preventiva de la

sexualidad limitan sus explicaciones a la prevención de los embarazos y de las Infecciones de Transmisión Sexual, así como del uso de métodos anticonceptivos, con una visión claramente centrada en los “riesgos” de la sexualidad, dejando de lado los aspectos emocionales y actitudinales. Barragán, (1998), López (2003b) y Font (2006), señalan que la sexualidad va más allá de lo que pueda ser explicado en una simple lección o charla y por ello, en educación afectivo-sexual, la participación del alumnado cumple un doble papel ya que es objetivo y medio a la vez; sin participación ni implicación, la educación sexual fracasa. Hay que señalar también que un alto porcentaje del alumnado universitario afirma que no se aborda el tema en los centros educativos donde han estudiado o han realizado el practicum. Esto puede deberse a dos posibles motivos, o que durante el período de prácticas no hayan coincidido con una de estas charlas antes mencionadas, o que en realidad no se lleven a cabo.

7.2. CONTENIDOS AFECTIVOS-SEXUALES QUE DEBEN IMPARTIRSE

Con respecto a las diferencias encontradas en la elección de los *contenidos afectivo-sexuales* por parte del profesorado de las tres etapas educativas: educación infantil, primaria y secundaria obligatoria, podría atribuirse al hecho de que los docentes de Infantil y Primaria suelen tener que explicar- desde su perspectiva- temas menos “conflictivos” sobre sexualidad. Cohen, Sears, Byers y Weaber (2004), por ejemplo, encontraron que los profesores se sentían más incómodos al abordar contenidos propios de etapas educativas superiores, como el placer, la autoestimulación o la homosexualidad; y más cómodos al hablar de anatomía sexual, imagen corporal, etc. Por tanto a medida que aumenta la edad del alumnado los temas a tratar son cada vez más complejos para dar respuesta a sus necesidades.

En cuanto a la valoración del profesorado de infantil, el de primaria y el alumnado universitario de grado de infantil y de primaria, informan que son los contenidos afectivo-sexuales biológicos, de género y sociales los más importantes. Estos contenidos responden a las inquietudes y necesidades del alumnado de Infantil y Primaria que, como plantea López (2003b), se centran en el conocimiento de sí mismos

(de su propio cuerpo, su persona y la diferencia con los otros) y en las relaciones con los demás (los iguales y su familias).

Por otra parte, el profesorado de secundaria considera que los contenidos sobre conductas sexuales de riesgo son los que interesan en mayor medida. Esta notable incidencia de los contenidos afectivo-sexuales sobre conductas de riesgo puede deberse al aumento de estas conductas en la adolescencia. Para González, Sánchez-Crespo y González (2009), la iniciación cada vez más prematura de los jóvenes en las prácticas sexuales, el mantenimiento de relaciones con un mayor número de parejas y demás prácticas sexuales de riesgo, hacen que la educación afectivo-sexual sea cada vez más necesaria. De ahí que el profesorado de secundaria le dé una mayor importancia a estos contenidos. Por otra parte la visión preventiva y biologicista, está muy presente en el profesorado de esta etapa educativa que centra su preocupación en los “riesgos sexuales” tal y como confirman las investigaciones (Beiztegui, 2006; Ferguson, Vanwesenbeeck y Knijn, 2008; Fernández, Infante, Barreda, Padrón y Doblás, 2006; Gómez, 2010; Lamb, 2010).

Se constata que, en general, las mujeres (sean estudiantes o profesoras) suelen darle mayor importancia a contenidos relacionados con el género, así como a temas referidos a las emociones, los sentimientos y la aceptación corporal, aspectos que se demuestran en los estudios de Gabarró, (2009); Kornblit y Mendes, (2003); Martínez et al., (2011) y Nogués, (2003) entre otros.

Por otro lado, las profesoras de secundaria informan en mayor medida que los profesores de esta etapa, que se deberían impartir todos los contenidos propuestos: los contenidos sobre sexualidad, género y diversidad sexual, los contenidos biológicos y reproductivos y los de conductas sexuales de riesgo. Esto puede deberse, en primer lugar, a que existe un interés creciente en las mujeres por formarse en sexualidad y en educación sexual, y no solo piensan en tratar con su alumnado los contenidos relacionados con las conductas de riesgos. De hecho los estudios de Martínez et, al., (2014), señalaron que en general, el profesorado femenino, en mayor medida que el masculino afirma haber recibido formación universitaria en materia de educación sexual.

En segundo lugar, la mujer también otorga una mayor importancia a los sentimientos amorosos. Y finalmente, porque la mujer, a diferencia de los hombres, posee una sexualidad más erótica, basada en la experimentación de los deseos sexuales, no centrada exclusivamente en los genitales sino en la extensión de todo nuestro cuerpo (Gabarró, 2009; Kornblit y Mendes, 2003; Martínez et al. 2011 y Nogués, 2003). En cambio, a los hombres muchos de éstos temas les resultan incómodos de asumir, sobre todo los relacionados con los contenidos sobre diversidad sexual (Basow y Johnson, 2000; Hogan y Rentz, 1996; Jennings, 1999; y Penna, 2012). Así mismo, esta diferencia puede deberse al temor de los hombres a que si tratan estos temas en el aula se le confunda su condición sexual, pues ellos suelen vincular su hombría con ser heterosexual (Stoller, 1985).

En cuanto a la edad, los estudiantes del grado de Educación Primaria con más edad, de 22 a 35 años, dan mayor importancia a los contenidos afectivo-sexuales biológicos, de género y sociales, temas que tratan la aceptación corporal, los tipos de familia, las emociones y los sentimientos, la coeducación, el sexismo y la anatomía sexual. Esto podría deberse a que la madurez y la experiencia les haya llevado a comprobar la necesidad de formar a su futuro alumnado en estos aspectos. Conviene tener en cuenta que la propia experiencia educativa en este campo puede reforzar los conocimientos y las actitudes más favorables del profesorado (De Almeida y Vilar, 2006).

En este sentido aquellos estudiantes o profesorado que habían recibido formación en EAS informan también, en mayor medida dicha elección de contenidos. Estas diferencias con respecto a los que no están formados podría deberse a que estos contenidos forman parte de los programas actuales de la asignatura de EAS, que abarca temas sobre la prevención de los abusos sexuales, de las conductas homófobas en las aulas y de la discriminación sexual del alumnado con discapacidad, de ahí que no elijan exclusivamente los contenidos biológicos de la sexualidad, sino que elijan otros (López, 2003b). En cuanto al profesorado parece ser que los proyectos y talleres que se les han ofrecido insisten en que trabajen estos temas con su alumnado de secundaria (Hinojosa, González y González, 2009). Esta formación puede ser la responsable de la elección de estos contenidos por el profesorado que ha recibido formación en EAS.

Sin embargo, el estudiante universitario que ha recibido formación en EAS y que podría impartir clases en secundaria, elige los contenidos afectivo-sexuales sobre conductas de riesgo. Posiblemente la formación que haya recibido haga referencia a las que recibieron en los institutos, a través de charlas sobre el uso de métodos anticonceptivos para la prevención de embarazos no deseados en adolescentes, y la de contraer infecciones de transmisión sexual. Esta visión centrada en los riesgos puede haber influido en una mayor elección de estos contenidos frente a otros.

7. 3. CONDUCTAS AFECTIVO-SEXUALES OBSERVADAS EN EL AULA

Con respecto a la discusión de los resultados sobre la *observación de conductas afectivo-sexuales* por el profesorado y futuro profesorado de infantil, se confirma la existencia de conductas como hacer preguntas, comentarios, participar en juegos sexuales, tocarse los genitales, curiosear zonas sexuales de otros, utilizar palabras con contenido sexual, imitar besos, acariciarse, enamorarse, etc., conductas también halladas en los estudios realizados por López, Guijo y Del Campo (2003) que señalaban la existencia de estas conductas sexuales en el alumnado menor de 11 años. Por otra parte, los estudios de Davies y Kossof (2000), afirman que desde edades tempranas sienten curiosidad por los genitales y por otras conductas sexuales como la simulación de relaciones sexuales y juegos de roles entre niños y niñas. Estos mismos autores añaden que estas conductas van aumentando con la edad.

En el caso de primaria observan conductas afectivas y sexuales; conductas agresivas, de aislamiento, acoso o tristeza; conductas de inestabilidad emocional; y conductas sexuales desajustadas. En esta etapa se añaden conductas relativas a insultos homófobos, debido a que se da una construcción más firme de los roles de género, de la identidad sexual y de la orientación sexual en base a las teorías implícitas existentes en ellos (Barragán, 1998; Coll-Planas, Bustamante y Missé, 2009; Goldfarb, 2006; Plummer, 2001).

Por otra parte, en secundaria la observación de conductas por ansiedad, complejos o inseguridad; conductas agresivas, discriminatorias, sexistas u homófobas;

conductas afectivas y sexuales entre ellos; y conductas sexuales desajustadas y de riesgo, coinciden también con las observadas en los estudios de Friedrich, Grambsch, Broughton, Kuiper y Beilke (1991), que detectaron un aumento en la frecuencia de este tipo de conductas sexuales en los niños a partir de los 12 años, siendo más frecuentes las conductas de auto-estimulación, el exhibicionismo y los comportamientos relacionados con el aprendizaje de los límites en las relaciones con los otros. Por su parte, Pozueta e Ibáñez (2005), afirman que entre los 11 a los 15 años, de la mano de los cambios físicos puberales, se da un aumento de la frecuencia y la intensidad de las conductas sexuales, ya que se inicia la atracción física, el deseo y los enamoramientos. Por otra parte, los estudios realizados por Chasnoff y Cohen (1997), confirman la existencia de conductas agresivas, discriminatorias, sexistas u homófobas en el alumnado de Secundaria. Igualmente con posterioridad, Powell (2003) y Goldfarb (2006), señalan la existencia de conductas agresivas, peleas, acoso, insultos por parte del alumnado de esta etapa hacia compañeros o compañeras que no se adecuan a los roles de género correspondientes. Otras de las conductas observadas más graves, debido a las consecuencias resultantes, es el bullying homófobo. En este sentido, Bontempo y D'Augelli (2002), Ngo (2003), Woody (2003), Pichardo, Castañón, Romero, y Martín (2005), Takacs (2006), Plöderl y Fartacek (2009), Platero (2008), O'Higgins-Norman (2009) señalan que dichas conductas se dan ante compañeros que muestran una posible orientación sexual homosexual o bisexual. Otros estudios que abordan las consecuencias resultantes para estos jóvenes víctimas de actitudes homófobas en el centro escolar, son los de Minton, Dahl, O'Moore y Tuck (2008), los de Espelage y Sweater (2008), los de Arcarons et al., (2009) y los de Garchitorena, (2009).

Podemos concluir que las diferencias encontradas en los modelos de conductas afectivas y sexuales observadas según las distintas etapas educativas, se deba a que en cada una de éstas, tanto el tipo de conductas como la frecuencia de las mismas, están sujetas a la edad y a la etapa evolutiva que atraviese el alumnado. Es por esto que mientras en infantil los niños y niñas centran sus conductas en explorar sus genitales, en la curiosidad por las diferencias entre los sexos, en imitar a los adultos en sus relaciones a través de juegos sexuales y de roles, los de primaria presentan más conductas de enamoramiento, se sienten atraídos por las imágenes con contenidos sexuales y tienen

conversaciones sobre lo que aprenden de los adultos y de los medios de comunicación social. Además, en estas edades son más frecuentes las conductas agresivas, de discriminación y rechazo a quién no encaja en el grupo. Posteriormente en secundaria la frecuencia de todas estas conductas aumenta. Los adolescentes están más preocupados por su aspecto físico y por ser aceptados dentro de su grupo de iguales, lo que les lleva a tener más conductas por ansiedad, complejos e inseguridad, al unirse una mayor presión de los iguales, cuyas conductas de rechazo, burla y discriminación son más dañinas. Finalmente, las conductas sexuales de riesgo aumentan ya que los adolescentes son más rebeldes y tienen poca conciencia de éstos.

Sin embargo, al aproximarnos a conocer las conductas afectivas y sexuales que se observaban en los centros y en las aulas, encontramos que en el profesorado de infantil de más edad, observa menos conductas afectivo-sexuales que el profesorado más joven, que observa un mayor número de conductas exploratorias y afectivo-sexuales, tales como, observar y tocar sus genitales y los del otro sexo, así como situaciones de amistad intensa, con muestras afectivas como los besos y los abrazos. Esto podría deberse a que el profesorado con más edad le dé menos importancia a estas conductas que por experiencia le han dejado de sorprender, o que el profesorado más joven de esta etapa esté más pendiente de observar a su alumnado. Con respecto al alumnado de grado de primaria, son también los más jóvenes los que observan en mayor medida conductas de riesgo en las aulas. Lo mismo ocurre con el profesorado de secundaria que también a medida que aumenta la edad disminuye la frecuencia en que observan conductas en su alumnado de ansiedad, complejos, inseguridad, y de conductas afectivas y sexuales entre ellos. No sabemos si se debe a que no están pendientes de esas conductas, porque se centran exclusivamente en las conductas académicas y por ello no se paran a observarlas. O porque restan importancia y normalizan estas conductas. Sin embargo, en el caso de la observación de conductas sexuales que tengan que ver con abortos, Infecciones de Transmisión Sexual, embarazos adolescentes, abusos sexuales, violencia de género, rechazo a su sexo biológico, anorexia-bulimia y masturbación pública compulsiva, es el profesorado de entre 40 a 50 años o más, el que observa con mayor frecuencia estas conductas. Esto puede deberse a varios motivos, uno a que en la adolescencia es precisamente donde se dan con mayor

frecuencia dichas conductas o que al ser un profesorado mayor pueden predominar ideas tradicionales sobre la sexualidad que les hace estar más sensible y más preocupado por estas conductas. Otro aspecto que podría explicar esto son las diferencias generacionales que hace que el profesorado con más edad estén más distantes en el tiempo con respecto a los adolescentes de hoy en día que muestran mayor libertad y menos inhibición en sus conductas afectivas y sexuales que cuando ellos lo eran.

En cuanto a los años de experiencia, los resultados reflejan que el profesorado tanto de infantil como el de primaria, que poseen de 9 a 17 años de experiencia docente, observa un mayor número de conductas. Esta mayor observación de conductas puede deberse a la mayor sensibilidad o predisposición a detectar conductas que el profesorado desarrolla con la práctica de su profesión.

En cuanto a la formación en EAS, tanto el profesorado de infantil como el de primaria, así como el alumnado de grado de infantil que estaba previamente formado en EAS, detecta un mayor número de conductas exploratorias y conductas afectivo-sexuales de los que no lo están. Por tanto podríamos concluir que a mayor formación en EAS mayor observación de conductas, en las que se incluyen alumnado víctimas de maltrato y/o, abuso sexual, que agreden sexualmente a otros, que se masturban públicamente o que muestran rechazo a su sexo biológico. Esta relación nos parece lógica ya que precisamente se les informa que dichas conductas se dan en todas las etapas y que por ello deben estar preparados para saber dar una respuesta asertiva cuando las detecten. La explicación está clara, el entrenamiento, la experiencia y la formación en EAS parece predisponerlos a detectar conductas, aspecto muy necesario para intervenir a tiempo.

Otro dato de interés fue el relativo al tipo de centro en que se ha formado el profesorado: centros públicos, privados o privados concertados. Resultó que el profesorado de secundaria, que había estudiado en centros públicos, detectó con más frecuencia conductas sexuales desajustadas y de riesgo, que el profesorado que había estudiado en centros privados o privados concertados. Consideramos que el motivo que hace que el profesorado que ha estudiado en centros públicos observe en mayor medida

estas conductas, puede estar relacionado con la mayor frecuencia en que éstas se dan en los centros públicos, donde existe un mayor número de menores en situación de riesgo psicosocial (Rodrigo, et al., 2004). En relación a éstas conductas, Dishion, et al., (1991), señalan que los adolescentes que suelen presentar estilos de vida menos saludables y una tendencia mayor a mantener conductas de riesgo (beber, fumar y tener relaciones sexuales de riesgo), están frecuentemente asociadas a la falta de supervisión familiar, (falta de disponibilidad y accesibilidad parental) y a la dificultad para resistir la presión de los iguales. Parece que estas condiciones se dan en mayor medida en los centros públicos.

En cuanto al nivel de estudios de la madre, aquel profesorado cuya madre posee estudios universitarios, observa con mayor frecuencia todos los tipos de conductas sexuales estudiadas. Esto podría deberse a que las madres con formación universitaria además de mantener una mayor supervisión, tratan con mayor frecuencia estos temas con sus hijos e hijas, posiblemente para que tomen consciencia de estas conductas y eviten los peligros. Además se confirma que el nivel de estudios de los padres se relaciona también con un mayor nivel socioeconómico que ayuda, por regla general, a reducir considerablemente situaciones de riesgo psicosocial (Cabrera, 2013).

Finalmente, son las chicas estudiantes del grado de primaria las que observan en mayor medida conductas afectivas y sexuales. Lo mismo ocurre con las futuras profesoras de secundaria que observan más conductas como ansiedad, complejos e inseguridad y conductas desajustadas y de riesgo, que sus compañeros universitarios. Podríamos decir que las mujeres a diferencia de los hombres se manifiestan más sensibles en observar un mayor número de conductas afectivo-sexuales.

En síntesis, aunque en las aulas el profesorado y futuro profesorado que ha estado en sus periodos de prácticas, suelen observar conductas relacionadas con la afectividad y sexualidad del alumnado, en ninguna de las etapas es frecuente que éste observe conductas desajustadas o de riesgo. Por otra parte, a medida que la edad aumenta disminuye la frecuencia con la que el profesorado observa la mayoría de las conductas afectivo-sexuales, a excepción de las conductas desajustadas y de riesgo que son observadas con mayor frecuencia por el profesorado de mayor edad. Finalmente, el

profesorado y futuro profesorado que tiene formación en la materia observa un mayor número de conductas afectivas y sexuales en general.

7. 4. TEORÍAS IMPLÍCITAS SOBRE SEXUALIDAD

Con respecto a las *teorías implícitas de sexualidad* tanto el profesorado como el alumnado universitario informaron que hacen un mayor uso de la teoría integral-liberal sobre la sexualidad. Esto se debe a que, afortunadamente, los cambios sociales han influido para que todos tengamos una visión sobre la sexualidad y las costumbres sexuales más abierta y libre. En esta línea Amezúa (2003), plantea como ha evolucionado la idea del sexo en la sociedad. Según él, ésta ha pasado de una idea basada en la genitalidad a otra más moderna y libre, en la que el sexo es un valor a defender.

De nuevo ha sido significativo el sexo y la formación en EAS para explicar algunas diferencias. En este sentido, tanto el profesorado como el alumnado varón informaron hacer un mayor uso de la teoría heterosexista-tradicional sobre la sexualidad que las mujeres. Además los chicos universitarios, también hacen un mayor uso de la teoría sobre la sexualidad más biológica, coital y reproductiva que las universitarias. Esta visión heterosexista de la sexualidad les lleva a tener niveles de homofobia superiores a las mujeres (Basow y Johnson, 2000; Clark, 2010; Hogan y Rentz, 1996; Jennings, 1999; McCormack y Gleeson, 2010; Mills, 2004; Penna 2012). Queda patente en los diferentes estudios que hablan de las masculinidades, que los hombres conforman su identidad sexual a partir de la presión ejercida por la sociedad que les educa desde niños como personas viriles, reñidas con la homosexualidad y con todo lo relacionado con lo femenino. Esta identidad masculina machista se ha consolidado mediante un proceso de protección ante dos amenazas: la feminidad y la homosexualidad (Gabarró, 2009). Diferentes autores hablan de reconstruir una nueva forma individual de ser hombres que promueva, colectivamente y con apoyo social, nuevas identidades masculinas no misóginas, ni homófobas, para construir hombres realmente igualitarios que defiendan una sociedad justa y libre (Barragán, 2004b y 2005; Bonino, 2001; Gabarró, 2009; Lomas, 2003).

Sin embargo, el profesorado con formación en EAS hace un mayor uso de la teoría sobre la sexualidad más integral y liberal que aquellos que no la recibieron. Estos últimos hacen un mayor uso de la teoría biológica, reproductiva y coital, es decir, orientada a las relaciones sexuales basadas en la penetración vaginal y en la reproducción heterosexual, obviando otros aspectos esenciales de la sexualidad. En este sentido Lugg (1997) y más tarde Coll-Planas et al., (2009), encontraron que la visión tradicional heterosexista estaba provocada por una gran falta de formación en el profesorado, acompañada de un silencio institucional, que propiciaba que siguiera habiendo docentes que consideraran la homosexualidad como una enfermedad mental, pese a haber desaparecido hacía años de los manuales diagnósticos psiquiátricos. Otras investigaciones como la de Penna (2012), confirman esta idea y nos animan a emprender la tarea de incluir la diversidad sexual en la formación del profesorado, para evitar que la visión de la EAS se reduzca a hablar de los aspectos biológicos, anatómicos y reproductivos.

Es importante destacar también que el alumnado que ha recibido formación en EAS y en concreto en la ULPGC, informa hacer un mayor uso de la teoría de la sexualidad más integral y liberal que los que no la recibieron en nuestra Facultad de Formación del profesorado. En este caso, la formación de estos últimos en su mayoría, fue a través de charlas ofrecidas cuando estaban en los institutos, que les hablaron exclusivamente sobre reproducción y prácticas sexuales de riesgo. Esto explica que muestren mayores teorías tradicionales y heterosexistas, además de las biológicas, coitales y reproductivas. Por su parte, el programa de EAS que impartimos en la Facultad de Formación del Profesorado de la ULPGC, hace hincapié precisamente en una visión más integral, liberal y afectiva de la sexualidad.

Podemos condensar lo dicho hasta aquí en tres ideas fundamentales: primero, tanto el profesorado como el alumnado universitario hacen un uso mayor de la teoría implícita integral-liberal sobre la sexualidad. Segundo, los chicos hacen un mayor uso de la teoría heterosexista-tradicional sobre la sexualidad. Y por último, mientras el profesorado y el alumnado universitario que ha recibido formación en EAS hacen un mayor uso de la teoría integral y liberal de la sexualidad, el que no la ha recibido lo hace de la teoría biológica, reproductiva y coital.

7. 5. TEORÍAS IMPLÍCITAS SOBRE EDUCACIÓN AFECTIVA Y SEXUAL

Sobre *las teorías implícitas de la EAS*, tanto el profesorado como el alumnado universitario informan hacer un alto uso de las ideas presentadas sobre la EAS. De nuevo la edad del profesorado marca diferencia. Los más jóvenes consideran en mayor medida la EAS como beneficiosa para el aprendizaje de su alumnado, esto puede deberse a que el profesorado de entre 22 a 39 años, se sitúa en una generación con una apertura educativa y social mayor con respecto a la sexualidad y a la EAS, pues al menos se han beneficiado de algunas charlas, talleres o programas de EAS en los centros educativos. El profesorado de entre 40-49 años frente a los de más de 50 años o más, usan en mayor medida la teoría de la EAS como desarrolladora de valores.

El profesorado que trabaja en los centros privados o privados concertados a diferencia del profesorado de los centros públicos, hace un mayor uso de teorías sobre la EAS, entendiéndola como beneficiosa para el aprendizaje del alumnado, para desarrollar valores y para ofrecer información y conocimiento en dicha materia. En este caso, un mejor clima educativo en los centros privados y privados concertados y un mayor nivel educativo de las familias podría estar influyendo en la visión del profesorado sobre la EAS. En este sentido, Calero y Escardíbul (2007), han estudiado las diferencias entre los centros públicos y privados afirmando que en estos últimos las familias suelen adoptar un mejor clima educativo y poseen un mayor nivel cultural aspecto que puede influir positivamente.

Nuestro estudio muestra que el profesorado de secundaria a diferencia del profesorado de las etapas anteriores, informa hacer un mayor uso de las teorías implícitas sobre la EAS como desarrolladora de valores; como formadora en capacidades y prevención de problemas; y como fuente de información y conocimientos. Consideramos de nuevo que la diferencia la explica la edad del alumnado de esta etapa, ya que el profesorado considera que la adolescencia es el momento más adecuado para informarles y formarles en estos temas.

Otro aspecto importante a señalar es el relacionado con la formación en EAS. El profesorado y el alumnado que ha recibido formación en EAS mostraron hacer un uso mayor de todas las teorías sobre EAS señaladas. Esto muestra claramente la influencia

positiva que tiene la formación en la predisposición a poseer unas teorías sobre la EAS como: fuente de información y conocimiento, como beneficiosa para el aprendizaje, como desarrolladora de valores y como formadora en capacidades y en prevención de problemas. Podríamos concluir que la formación en EAS hace tener una visión más positiva, completa, útil y beneficiosa; además el alumnado que recibió esta formación en la ULPGC (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria) a diferencia de los que la recibieron de otras fuentes, hace un mayor uso de todas las teorías positivas sobre la EAS. La explicación creemos que se deba a que en nuestra facultad insistimos sobre estas cuatro ideas fundamentales: incluir valores, formar en capacidades, prevenir problemas y ofrecer información en los programas de EAS.

Por otra parte las universitarias, a diferencia de los universitarios, muestran una puntuación más alta en todas las teorías presentadas sobre la EAS; al mismo tiempo el alumnado que pertenece a una familia monoparental hace un mayor uso de la EAS como fuente de información y conocimiento. Se confirma la idea de una mayor predisposición de las mujeres a ocuparse de estos aspectos en la educación (Gabarró, 2009; Kornblit y Mendes, 2003; Nogués, 2003). Por otra parte, puede explicarse que aquellos estudiantes universitarios que provengan de familias con un solo miembro y los que tienen un padre y una madre sin estudios o con estudios primarios consideren una ventaja el poder beneficiarse de una EAS, podría deberse a que precisamente aspiran a tener el aprendizaje que sus padres nunca tuvieron.

En conclusión, se puede afirmar que en general, el profesorado y futuro profesorado hacen uso de todas las teorías implícitas sobre la EAS, en especial los de la etapa de secundaria y los que han recibido formación en EAS. Sin embargo, a medida que aumenta la edad, el uso de estas teorías sobre la educación afectiva y sexual como fuente de información y conocimiento, como beneficiosa para el aprendizaje, como desarrolladora de valores y como formadora en capacidades y en prevención de problemas, disminuye en el profesorado.

Pasemos a abordar la discusión sobre otro aspecto que consideramos que influye en el profesorado y futuro profesorado a la hora de abordar la EAS además de las teorías implícitas. Se trata de su experiencia y vivencia personal relativa a la EAS recibida a lo

largo de su vida, que incluye la educación recibida por los padres, el profesorado, el grupo de iguales y el entorno próximo.

7. 6. EDUCACIÓN AFECTIVO-SEXUAL RECIBIDA

Al valorar los aspectos de la *educación afectivo-sexual recibida*, los resultados muestran que para el profesorado y el alumnado universitario, la media es baja para todos los factores que tienen que ver con la información recibida sobre EAS por las diferentes fuentes de información. Es decir, por su padre y su madre que informan que no han sido generadores de un clima de confianza y cercanía; tampoco su grupo de iguales que no han sido una buena fuente de información y de modelo conductual; ni de los medios de comunicación social que afirman que tampoco les han dotado de una buena información. Lo más probable es que todas estas carencias hayan contribuido a configurar las teorías implícitas sobre sexualidad y sobre EAS que estos poseen.

Por otra parte, podemos señalar los resultados de Venegas, (2014) con una muestra de participantes de universitarios indicaron al grupo de iguales como principal fuente de información sexual un 52,6%, a los medios de comunicación social un 15,8% y a las instituciones académicas un 13,3%.

Las profesoras, a diferencia de los profesores, manifiestan en mayor medida haber tenido un padre y una madre generadores de un clima de confianza y cercanía para hablar de estos temas. Sin embargo los profesores, sitúan al grupo de iguales como fuente de información y modelo de referencia en los aspectos afectivos y sexuales. Se confirma que en general las chicas son sensiblemente más comunicativas y suelen buscar la información más en sus padres, frente a los chicos que prefieren buscarla en sus amigos (Parra y Oliva, 2002). Además, los padres y las madres suelen preocuparse más en informar a sus hijas frente a sus hijos por el temor a que puedan quedar embarazadas, estos aspectos podrían explicar estas diferencias.

El profesorado más joven, afirma en mayor medida haber tenido un padre y una madre generadores de un clima de confianza y cercanía, unos medios de comunicación social como fuente de información sexual y un profesorado que les ofreció más

información y apoyo. Es evidente que esto es consecuencia de la apertura que hubo en España, que modificó las costumbres sexuales de antaño, y flexibilizó la comunicación y la información dada por los distintos agentes educativos. De ahí que el profesorado de mayor edad afirme haber recibido una menor información en estos aspectos, ya que pertenece a una generación en la que existía una menor comunicación por parte de la familia y del profesorado sobre estos temas.

El profesorado cuyos padres tienen estudios de FP y de bachillerato, y los estudiantes universitarios cuyos padres poseen estudios universitarios o cuyas madres poseen estudios de FP y bachillerato, informan en mayor medida haber tenido un clima de confianza y cercanía para abordar estos temas con sus padres, a diferencia de los que tienen padres y madres con un nivel de estudios bajo, que informan haber tenido al grupo de iguales como fuente de información y modelo conductual, así como a los medios de comunicación social, como fuente de información sexual y no a su padre o su madre.

El profesorado que estudió en centros públicos, a diferencia del que estudió en centros privados, informa en mayor medida que el grupo de iguales fue una fuente de información y referencia conductual en las cuestiones afectivas y sexuales. Esto podría ser debido a que los jóvenes procedentes de colegios públicos, con menos recursos económicos y más expuestos a situaciones desfavorecedoras, suelen dejarse influenciar más por su grupo de iguales que por sus padres y profesores (Dishion, et al. 1991).

A medida que aumentan los años de experiencia, el profesorado afirma haber recibido en general una menor EAS. Esto está relacionado con la edad, ya que a más años de experiencia mayor edad. Volvemos a comprobar que los más jóvenes y con menos años de experiencia pertenecen a una generación más abierta que les ha ofrecido más recursos y más información al respecto.

También encontramos que el profesorado que se ha formado en EAS, a diferencia del que no ha recibido formación, afirma en mayor medida haber tenido un profesorado y un entorno como fuente de información y apoyo; unos padres y madres generadores de un clima de confianza y cercanía y unos medios de comunicación social como fuente de información sexual. Creemos que estas diferencias se deben a que,

gracias a la información recibida por parte de los padres, del profesorado y del entorno en general, este profesorado está más predispuesto a recibir formación en la materia al reconocer los beneficios que puede aportar.

Para simplificar, está claro que el profesorado y futuro profesorado consideran que ha recibido poca EAS de su entorno. Son los más jóvenes y los que han recibido formación en EAS los que afirman haber tenido más información de este. Además, las mujeres afirman en mayor medida haber tenido un padre y una madre generadores de un clima de confianza y cercanía para hablar de estos temas, mientras que los hombres se han apoyado más en el grupo de iguales como fuente de información y modelos de referencia en los aspectos afectivos y sexuales.

Veamos a continuación la discusión de los resultados obtenidos sobre otro aspecto de interés en nuestra investigación: la autocompetencia y responsabilidad profesional.

7. 7. AUTOCOMPETENCIA Y RESPONSABILIDAD PROFESIONAL

En la valoración del profesorado y el alumnado universitario sobre su *autocompetencia y responsabilidad en EAS*, se obtuvieron medias elevadas para los tres factores. Es decir, en general todos informan que tienen una buena predisposición a responder, a implicarse y a formarse en esta materia.

Sin embargo, el profesorado más joven presenta una mayor predisposición para formarse en EAS que el de mayor edad; suponemos que esto se deba a que el cansancio y el cúmulo de responsabilidades, hace que el tiempo dedicado y el interés en su propia formación decrezca con los años. En general los estudios demuestran que el cansancio provocado por la edad, repercute en muchas ocasiones, limitando la iniciativa para seguir formándose. En este sentido, González-Vallinas, Oterino y San Fabián (2007), en su estudio sobre la formación permanente del profesorado de Educación Secundaria en Asturias, afirman que la formación permanente del profesorado va disminuyendo a medida que aumenta la edad y los años de experiencia. Consideramos que en el caso de la formación en EAS las causas podrían ser similares.

En referencia a la etapa educativa, los resultados indican que el profesorado de secundaria posee una menor predisposición para la formación y una actitud menos responsable para el afrontamiento de situaciones de EAS que el resto. En este caso, es el profesorado de infantil el que informa de una mayor predisposición a formarse y de una mayor actitud de afrontamiento responsable ante situaciones relacionadas con la EAS. Sin embargo, es precisamente el profesorado de secundaria el que debería estar más preparado, pues hay una mayor frecuencia de conductas afectivo-sexuales. Paradójicamente, el profesorado de esta etapa es el que más se resiste a abordarlas. Consideramos que esta menor predisposición para formarse y para afrontar situaciones relacionadas con la EAS se encuentra muy relacionada con la satisfacción laboral. En este sentido, podría asociarse a las explicaciones de Anaya y Suárez, (2006) que afirman que el profesorado de secundaria es el que presenta un grado de satisfacción laboral menor y un número de bajas laborales mayor. Esto podría explicar su menor predisposición a formarse o a implicarse. Por otra parte, otros autores hacen referencia como posibles causas la falta de formación metodológica del profesorado de secundaria que hace que, generalmente, se involucren solo en la asignatura que imparten y no les parezca necesario formarse en EAS, pues consideran que no tiene nada que ver con sus funciones como docente. Sin embargo, en opinión de García-Vázquez, Ordóñez, Arias-Magadán, (2014) es obligada la formación docente continuada y de incorporar estos temas en la formación técnica (para el personal de educación infantil), universitaria (para los maestros) y de post-grado (para el profesorado de Secundaria, que está obligado a cursar un Master concreto).

Por otra parte, el profesorado que tiene menos años de experiencia docente afirma estar más predispuesto a formarse en EAS, que los que poseen más años de experiencia. Recordemos que menos años de experiencia está relacionado con ser más joven y estar menos agotado. Se vuelve a confirmar que es posible que el cansancio y el síndrome de estar quemado pueda ser lo que esté incidiendo en este resultado. Así lo confirman los estudios sobre *burnout* que realizó Agudo, (2006). Esta autora afirma que el profesorado de mayor edad está más agotado, presenta una menor motivación, una sensación de baja competencia, una menor implicación y cierta crisis de autoeficacia. Bajo este panorama, es normal que este profesorado no esté dispuesto a recibir

formación ya que no tienen tanta fuerza e ilusión para la actualización en muchos aspectos de su profesión. También puede ser que el profesorado con más años piense que ya ha recibido suficientes cursos, mientras que el más joven vea más necesario recibir formación ya que aún no ha tenido la posibilidad de hacerlo.

En cuanto a la formación en EAS, el profesorado que recibió formación en la materia puntuó más alto en todos los factores relativos a la autocompetencia y responsabilidad profesional en la EAS. Nos parece lógico que estar formado te predisponga a hablar, a responder y a intervenir ante situaciones concretas de EAS. Además, esta formación previa también puede influir en que comprendan la necesidad de seguir formándose.

Vuelven las chicas a obtener puntuaciones más altas que los chicos en la competencia para hablar y responder, en la predisposición para formarse en EAS y en poseer una actitud más responsable para afrontar situaciones de EAS. En general las mujeres se muestran más responsables en todos los ámbitos y se inclinan más por abordar y formarse en estos temas (López y Acereda, 2007; Martínez, 2009 y Padilla, 2011; Méda, 2002).

Parece que la mayor predisposición a formarse en EAS viene aparejada con tener un padre y una madre con menos estudios, que aquellos cuyo padre o madre poseen estudios universitarios. Volvemos a considerar que el reconocimiento de esta carencia en la familia puede predisponerlos en este sentido.

Se aprecia también en el alumnado que ha recibido formación en la ULPGC, una mayor predisposición a formarse en EAS que los que la han recibido de otras fuentes. Se puede apreciar que a más formación, mayor interés y predisposición a seguir formándose, al ser más conscientes de la necesidad de profundizar en la materia.

Sintetizando lo dicho hasta aquí, todos informan que tienen una buena predisposición para formarse en EAS, una actitud responsable ante situaciones relacionadas con las EAS y competencia para hablar y responder ante estos temas. Sin embargo, el profesorado de secundaria es el que tiene una menor predisposición para formarse, al igual que el profesorado con más edad y más años de experiencia.

Hay que destacar también que aquellos que han recibido formación en EAS, en especial el alumnado que se ha formado en la ULPGC, considera que es más competente, afronta de manera más responsable las situaciones relacionadas con estos temas, y además es el que está más predispuesto a formarse en la materia.

Finalmente pasamos a discutir los resultados obtenidos sobre uno de los aspectos centrales de esta tesis: los estilos docentes del profesorado ante las conductas afectivas y sexuales de su alumnado.

7. 8. LOS ESTILOS DOCENTES DEL PROFESORADO ANTE COMPORTAMIENTOS AFECTIVOS Y SEXUALES DE SU ALUMNADO

Con respecto a *los estilos docentes* encontrados hemos coincidido en algunos aspectos con los propuestos por Magaz y García (1998). En su clasificación de los estilos docentes establecen cuatro variantes relacionadas con la forma de actuar del profesorado respecto al alumnado, el estilo sobreprotector, el asertivo, el punitivo y el inhibicionista. Hay que tener en cuenta que esta clasificación no es específica para situaciones relacionadas con la EAS.

Por otro lado, el hecho de haber encontrado diferentes estilos en algunas etapas puede deberse a que el profesorado de primaria y secundaria se encuentra con conductas afectivas y sexuales más controvertidas que el profesorado de infantil. Además es significativamente más probable que los docentes que tienen actitudes más positivas hacia la educación sexual y han recibido formación previa al respecto, impartan educación sexual a sus alumnos, (Martínez et, al., (2014).

Sin embargo, recordemos tal y como lo expusimos en el capítulo III y VI, las diferencias entre los estilos restrictivo-punitivo, punitivo-negligente y en particular el estilo evasivo que muestra el profesorado de secundaria, posiblemente sea debido a que piensen que no es asunto suyo, que no está en sus manos o que no puede hacer nada para resolverlo, desentendiéndose de dicha responsabilidad, de ahí su estilo evasivo. Asimismo, los datos evidencian que los profesores que tienen actitudes más positivas hacia la educación sexual tienden en mayor medida a involucrarse en la

enseñanza de temas sexuales a sus alumnos y al contrario, los educadores con actitudes más negativas tienen más probabilidad de evadir esta labor (De Almeida y Vilar, 2006).

Hay que mencionar que, la aparición del estilo evasivo en secundaria, podría deberse a que, como hemos dicho anteriormente, es precisamente el profesorado que recibe una menor formación pedagógica, ya que es especialista en una materia concreta y su formación psicopedagógica y metodológica es menor. Por lo general, este profesorado se suele centrar en dar su asignatura, obviando otros aspectos menos curriculares. Probablemente porque los profesores que imparten docencia en Secundaria o Bachillerato pueden tener menos recursos para afrontar situaciones relacionadas con la EAS puesto que también han tenido menos posibilidades de aprender sobre educación sexual a lo largo de sus estudios universitarios, tal y como lo plantean los estudios de Martínez et, al., (2014). En este sentido, la mayoría de los estudios que se realizan, en torno a la capacitación de este profesorado, resaltan la importancia de dotarlo de herramientas didácticas y pedagógicas para el ejercicio de la profesión. Sobre este aspecto, Moreno (2006), afirma que el profesorado cualificado de enseñanza secundaria se está convirtiendo en un bien escaso en muchos países desarrollados y en desarrollo. Así mismo, se plantea la poca eficacia que tenían los anteriores CAP y el actual Máster de Secundaria, tal y como están desarrollados. Los licenciados y licenciadas que desean dedicarse a la docencia en secundaria afirman no estar seguros de si estos cursos van a contribuir realmente al desarrollo de su ejercicio profesional y dudan de si son un puro trámite ya que, en su opinión, no responden a las necesidades y a los retos que deberán afrontar en las aulas de Secundaria (Caich, 2005; Sáenz, 1997; Terigi, 2009 y Tribó, 2008). Dada la importancia que tiene el conocimiento de la afectividad y la sexualidad en esta etapa, sería importante incluir en el Máster de Secundaria una asignatura específica en EAS, que aporte las herramientas necesarias para que este profesorado afronte, de manera asertiva y responsable, las situaciones que se le puedan presentar en el aula y vean esta formación de utilidad.

En cuanto al uso del profesorado de los diferentes estilos, en general, el profesorado informa que hace un mayor uso del estilo asertivo-inductivo. Sin embargo, en el caso del profesorado de secundaria muestra al mismo tiempo valores altos no sólo en el estilo asertivo-inductivo, sino en el punitivo-negligente.

Se encontraron diferencias significativas en los estilos docentes adoptados por el profesorado de las distintas etapas educativas en relación a su edad. En infantil, el profesorado de mayor edad hace un mayor uso del estilo sobreprotector que los más jóvenes, al contrario que en el profesorado de primaria que son precisamente los más jóvenes los que muestran un estilo más sobreprotector. Recordemos que este estilo es aquel que opta por no explicarles, ni responder a las preguntas que hacen los niños y niñas sobre sexualidad, por considerar que son muy pequeños para entenderlo o creer que es innecesario e, incluso, contraproducente para ellos, es por eso que tienden a vigilarlos y protegerlos en exceso. Esta diferencia puede deberse a que, el profesorado con mayor edad posee una visión más asociada al uso restrictivo de la afectividad y la sexualidad y a los aspectos negativos y peligrosos de la misma. Con respecto a los más jóvenes, la explicación podría deberse a la inexperiencia en la profesión, a los temores sobre las posibles respuestas negativas de los padres por abordar estos temas, y en ocasiones a la desprotección del equipo directivo, hace que les genere una mayor inseguridad. De ahí que hagan un mayor uso del estilo sobreprotector por las posibles consecuencias que puedan derivarse del tratamiento de estos temas.

Esto se ve claramente en el profesorado de primaria, en el que los que tienen más años de experiencia son precisamente los que hacen un uso menor del estilo punitivo-negligente. La explicación puede deberse a que están más acostumbrados a observar y lidiar con este tipo de conductas que los que tienen menos años de experiencia, cuya inseguridad les hace mostrarse más punitivos o negligentes.

Con respecto al profesorado de secundaria vuelve a ser determinante las diferencias entre los profesores y las profesoras. Las mujeres manifiestan un estilo más inductivo o asertivo que sus congéneres hombres, que presentan un estilo más evasivo. Este resultado coincide con los hallados en otros estudios que abordan las diferencias entre hombre y mujeres en los aspectos relacionados con la EAS. Martínez et al., (2011), afirma que existe un interés mayor de las chicas por formarse en los temas relacionados con la sexualidad y la educación sexual que los chicos, de ahí su preparación y disposición a adoptar un estilo más inductivo y asertivo. Señalan, además, que los hombres en general no admiten su necesidad de formación en sexualidad. Además, en nuestra sociedad aún se suele delegar con mayor frecuencia, en la mujer y en la madre,

todo lo relacionado con la esfera de lo personal, lo íntimo, lo privado, lo emocional y lo que tenga que ver con lo afectivo y sexual. Todos estos aspectos se suelen concebir como una cuestión femenina y por tanto tarea de la mujer (Gabarró, 2009; Kornblit y Mendes, 2003; Martínez et al., 2011; Nogués, 2003). De ahí que éstas tengan una mayor predisposición para abordar la EAS y no la evada.

Por otra parte hay que tener en cuenta que existe un mayor número de hombres profesores en la etapa de secundaria que en la de infantil y primaria, de ahí el que haya podido resaltar la variable sexo solo en esta etapa. La feminización de la enseñanza es un hecho y se da en mayor medida en las primeras etapas (Pérez, 2011; Sánchez, 2011). Este hecho se confirma en los informes europeos P9 Eurydice (2011), que advierten que solo a medida que se avanza en la etapa educativa y, una vez que se llega a la universidad, la presencia masculina del profesorado aumenta considerablemente, a diferencia de las anteriores etapas educativas.

Fue curioso comprobar que el profesorado que estudió en centros privados o privados concertados manifestó tener un estilo más asertivo-inductivo frente a los que estudiaron en centros públicos. Paradójicamente, dentro de este mismo grupo de profesorado que estudió en colegios privados o privados concertados, aparece en similar porcentaje el estilo punitivo-negligente. Esto puede ser debido a la distinta repercusión que tiene en los individuos las situaciones restrictivas vividas en colegios privados o concertados religiosos, donde el alumnado que sale de ellos suele agruparse en dos grupos claramente diferenciados: los que repiten las mismas conductas restrictivas más tarde con su alumnado, o los que por el contrario, se posicionan en contra de este modelo optando por uno más liberal y asertivo.

7. 9. TIPO DE EMOCIONES E INTENSIDAD EMOCIONAL

Con el objetivo de averiguar qué *tipo de sentimiento* les despertaban las situaciones planteadas y la *intensidad emocional* resultante, en cada uno de los casos presentados, planteamos la siguiente discusión. Recordemos que el profesorado podía elegir entre siete tipos de sentimientos: rabia, pena/tristeza, vergüenza, indiferencia,

empatía, temor, impotencia. En este caso, en general la empatía fue el sentimiento o la emoción más comúnmente despertada. Si analizamos cada una de las seis situaciones presentadas, vemos que:

Con respecto a las conductas por *curiosidades sexuales*, el profesorado de infantil se muestra con una mayor empatía ante estas conductas que el profesorado de primaria y secundaria. Por su parte, el profesorado de primaria presenta una mayor tendencia a mostrar pena y tristeza, seguido de sentimientos de vergüenza. Y, el profesorado de secundaria es el que muestra con mayor incidencia el sentimiento de indiferencia. Sentimiento que consideramos que se relaciona muy bien con el estilo evasivo mostrado.

En cuanto a las situaciones presentadas sobre *conductas afectivo-sexuales*, el que el profesorado de secundaria muestre en general el sentimiento de pena/tristeza, seguido del de impotencia, así como que el profesorado de primaria muestre una mayor frecuencia del sentimiento de vergüenza ante estas conductas, podría entenderse porque no es lo mismo ver niños que se esconden para observar y tocar sus genitales o jugar a novios en el caso de infantil y de primaria, frente al de primaria que hacen preguntas más comprometidas o el de secundaria, que se encuentra con conductas aún más complejas de tratar como son las relaciones sexuales entre ellos. Además se añade la preocupación, la incapacidad e impotencia de no saber cómo actuar.

Con respecto a las emociones despertadas ante las *conductas relacionadas con la homofobia*, las diferencias encontradas de nuevo están en el profesorado de secundaria, que muestra más rabia e impotencia, frente al de infantil y primaria a los que les despierta pena/tristeza y/o empatía.

En relación a las conductas relacionadas con *la aceptación corporal*, situación que denota complejo y falta de aceptación en el alumnado, el profesorado de infantil muestra con mayor frecuencia el sentimiento de impotencia y el de empatía. Así mismo, el profesorado de primaria muestra sobre todo rabia y el de secundaria pena/tristeza. Esta diferencia dada entre el profesorado de las distintas etapas podría deberse a las distintas situaciones planteadas. En el caso de infantil una niña que rechazaba su cuerpo porque se siente niño, en el de primaria sobre una chica gordita que sufría la burla de

sus compañeros de clase y en el de secundaria a la que la burla por la obesidad se le unía al crecimiento de sus pechos.

En las situaciones de *inestabilidad emocional*, la rabia predomina en el profesorado de secundaria y la pena/tristeza en el de infantil y primaria. Estas diferencias pueden deberse a la mayor gravedad de las situaciones de una etapa a otra. En el caso de secundaria, la situación de inestabilidad emocional presentada fue un caso de violencia de género en las relaciones entre chicos y chicas, a diferencia de las presentadas en infantil y primaria, que fueron casos de alumnado con padres separados o fallecidos.

Finalmente en las situaciones planteadas sobre *abusos sexuales*, en los tres grupos predomina la impotencia.

Prosigamos nuestro análisis con los resultados relativos a *la Intensidad Emocional* de las Escalas de Situaciones en el Aula. Se explican desde intensidad muy baja-baja, media-media alta, alta-muy alta. El profesorado de Secundaria presenta una intensidad emocional mayor en todas las situaciones planteadas, suponemos porque la gravedad de las mismas aumenta y porque éstos poseen una menor formación en competencias educativas fuera de las referidas a su asignatura (Moreno, 2006).

Atendiendo a la mayor intensidad emocional despertada en el profesorado estarían en primer lugar, los casos sobre abusos sexuales, seguido de los de inestabilidad emocional, los de aceptación corporal, las conductas homófobas, y por último, las relativas a las relaciones afectivo-sexuales entre ellos.

No cabe duda de que el profesorado no solamente carece de la suficiente formación para poder abordar estos casos con profesionalidad, sino que le provoca sentimientos y emociones de fuerte intensidad, que no le ayudan a abordarlos con eficacia e inteligencia emocional, de ahí que consideremos este aspecto en su formación docente. Es importante entender que el profesorado se siente, en muchas ocasiones, embargado por la ansiedad o el enfado, emociones muy aptas para hacer frente a las amenazas a la integridad física, pero inadecuadas para hacer frente a estas situaciones escolares, provocando reacciones de ataque, de huida o de inhibición (Carpena, 2010).

Por otra parte, los estudios de Vivas (2004) demuestran la necesidad de desarrollar intervenciones que ayuden al profesorado a manejar, más efectivamente, los efectos negativos de la enseñanza en su vida emocional. De igual modo, comprobó que el profesorado no está suficientemente preparado para asumir la educación emocional de sus alumnos y que adoptan conductas que afectan negativamente a la relación emocional entre ambos. Por ello debemos considerar estos aspectos en la formación de todo el profesorado y en particular de los que presentan mayores dificultades emocionales.

Pasemos a continuación a discutir los resultados obtenidos tras las correlaciones y regresiones encontradas en nuestro estudio con respecto a los estilos docentes.

7.10. VARIABLES QUE CORRELACIONAN O PREDICEN LOS ESTILOS DOCENTES

Hemos encontrado correlaciones claras entre los estilos docentes del profesorado de todas las etapas educativas con algunas de las variables estudiadas.

El estilo sobreprotector del profesorado de Infantil correlaciona positivamente con la teoría tradicional y heterosexista de la sexualidad y con una respuesta emocional más intensa cuando se producen situaciones donde el alumnado sufre. Según esta teoría los niños no poseen sexualidad, por tanto se les debe proteger de darles información al respecto pues aún son muy pequeños para entenderlo. Por su parte, en el profesorado de Primaria el estilo sobreprotector correlaciona positivamente con la teoría implícita coital y reproductiva de la sexualidad y con dar una respuesta emocional más intensa cuando se produce cualquier situación relacionada con la afectividad y la sexualidad en el aula. Esta teoría tiene sentido en el profesorado de primaria pues queda visible en el currículo cuando se aborda en la asignatura de conocimiento del medio la reproducción, cuando los cuerpos de los chicos y las chicas comienzan a prepararse para ella y aparece el temor a los contactos sexuales que pueda establecer el alumnado, de ahí su estilo sobreprotector.

En el estilo evasivo del profesorado de Secundaria encontramos que el profesorado que utiliza este estilo hace un uso mayor de ambas teorías implícitas de la

sexualidad, la tradicional y heterosexista, y la coital-reproductiva. Esto explica que cuando al profesorado de Secundaria se le presenta una situación relacionada con la afectividad y la sexualidad adopte un estilo evasivo.

También el estilo restrictivo-punitivo del profesorado de Educación Infantil como el punitivo-negligente del profesorado de Educación Primaria correlacionan positivamente con ambas teorías, la tradicional y heterosexista, la coital y reproductiva. Sin embargo, en el caso del profesorado de Primaria, el estilo punitivo-negligente también correlaciona positivamente con una mayor intensidad emocional cuando se presentan situaciones relacionadas con la homofobia.

En cuanto al estilo punitivo-negligente del profesorado de Secundaria, nuevamente se da una correlación positiva con las teorías implícitas tradicional y heterosexista, coital y reproductiva de la sexualidad, así como con la teoría implícita de la EAS como desarrolladora de valores, con la teoría de la EAS como formadora en capacidades y prevención de problemas, con la teoría de la EAS como fuente de información y conocimiento. Además este estilo correlacionó positivamente con la idea de que se deben abordar contenidos afectivo-sexuales biológicos y reproductivos y con una mayor intensidad emocional cuando se presentan situaciones relacionadas con la afectividad y la sexualidad.

En general, el profesorado de las tres etapas cuando utiliza un *estilo asertivo-inductivo* hace un uso mayor de la teoría implícita integral y liberal de la sexualidad, y de todas las teorías implícitas sobre la EAS (como beneficiosa para el aprendizaje del alumnado y como desarrolladora de valores, importante para la formación de capacidades y la prevención de problemas, importante como fuente de información y conocimiento). Además, tiene una mayor autocompetencia y responsabilidad con respecto a las EAS (la competencia para hablar y responder sobre temas relacionados con la EAS, la predisposición para formarse en EAS y la actitud de afrontamiento responsable ante situaciones de EAS).

Sin embargo, en el profesorado de infantil, el estilo asertivo-inductivo correlaciona positivamente con la observación de conductas exploratorias y afectivo-sexuales en su alumnado de infantil, con abordar contenidos afectivos-sexuales

biológicos y sociales y contenidos sobre sexualidad y diversidad sexual, y con manifestar una alta intensidad emocional en situaciones relacionadas con los abusos sexuales. Con respecto al profesorado de primaria este estilo también correlacionó positivamente con abordar contenidos afectivo-sexuales sobre sexualidad y diversidad sexual con el alumnado de esta etapa. La explicación puede deberse a que un profesorado con un estilo más asertivo se muestre más observador, más abierto y piense en la inclusión de todos en el aula, de ahí que elija contenidos que traten de la diversidad sexual.

Finalmente, con respecto al profesorado de secundaria, el estilo asertivo-inductivo correlacionó positivamente con tener un padre y una madre generadores de un clima de confianza y cercanía para abordar estos temas, con la observación de conductas de relaciones afectivo-sexuales entre el alumnado, con abordar todos los contenidos relacionados con la EAS y con dar una respuesta emocional más intensa cuando se le presenta alguna situación que tenga que ver con la sexualidad y la afectividad.

En conclusión, los estilos menos adecuados correlacionan con teorías que también están relacionadas con aspectos restrictivos sobre la sexualidad. En cambio, el estilo asertivo inductivo correlaciona con la teoría más integral y liberal de la sexualidad, así como con todas las teorías implícitas positivas sobre la EAS. Además, la mayor intensidad emocional correlaciona con todos los estilos excepto con el estilo evasivo, que lógicamente no le afecta tanto.

Veamos a continuación las variables que predicen los estilos docentes del profesorado de las diferentes etapas educativas de enseñanza obligatoria con respecto a la Educación Afectivo-Sexual.

Profesorado de Infantil

En primer lugar en cuanto al *estilo sobreprotector*, las variables que mejor predicen que el profesorado adopte este estilo son el sexo, específicamente el ser mujer; el que los padres y las madres no hayan generado un clima de confianza y

cercanía; y la falta de competencia para hablar y responder sobre temas relacionados con la EAS.

Nos parece muy lógico que la sobreprotección recibida del profesorado de infantil por parte de los padres les haya conducido a no hablar de estos temas con su alumnado y ello se refleje en la poca disposición de hacerlo actualmente por sentirse poco competentes. Bach et al., (2004) y López, (2005b), resaltan la importancia del clima familiar en la EAS de los hijos e hijas. Para Bach et al., (2004), más allá de la educación directa que puedan dar los padres sobre la sexualidad, los hijos van a elaborar sus conocimientos a través de las relaciones que observen de sus padres como pareja y de la relación que establecen con ellos y ellas. Por otra parte, López (2005b) señala que, aunque los padres no hablen abiertamente de estos temas, transmiten lo más importante para la educación sexual, sus actitudes.

Por otra parte, las variables que mejor predicen el *estilo asertivo-inductivo* en el profesorado de infantil son, no creer que la EAS contribuya a la formación de capacidades y para la prevención de problemas, el haber recibido información por el grupo de iguales y la competencia para hablar y responder sobre temas relacionados con la EAS. Por tanto, los que han tenido al grupo de iguales como fuente de información y modelo conductual, los que poseen una buena competencia para hablar y responder sobre temas relacionados con la EAS y aquellos que no piensan que la Educación Afectivo-sexual deba ser formadora en capacidades y ayudar a la prevención de problemas, adoptan más este estilo.

Esto podría reflejar varios aspectos en el análisis, uno de aquellos que no ven a la EAS en exclusiva para prevenir problemas -visión negativa de la sexualidad-adopten un estilo más asertivo. O que en infantil el profesorado no considere que su alumnado deba estar preparado para prevenir problemas. Con respecto al análisis acerca de que la influencia del grupo de iguales sea positiva para asumir la competencia para tratar estos temas, ya algunos autores nos hablan de la importancia que tiene el entorno y en especial el grupo de iguales, en el aprendizaje de valores tanto positivos como negativos, o lo que es lo mismo, en la formación de las teorías implícitas (Font y Catalán, 2000; Lameiras, 2013).

Finalmente en cuanto al *estilo punitivo-restrictivo*, la variable que mejor predice este estilo es la teoría implícita coital y reproductiva de la sexualidad. Suponemos que si piensan que la sexualidad se ciñe a las relaciones sexuales con coito y a la reproducción, adopten este estilo al considerar que los niños tan pequeños no deben manifestar estas conductas y por tanto si preguntan o manifiestan alguna reprimirlas.

Profesorado de Primaria

Las variables que mejor predicen el *estilo sobreprotector*, del profesorado de primaria son el sexo, específicamente ser hombre, y la teoría implícita coital y reproductiva de la sexualidad. En el caso del *estilo asertivo-inductivo*, las variables que mejor lo predicen son por un lado la teoría implícita de la EAS como desarrolladora de valores, su competencia para hablar y responder sobre temas relacionados con la EAS y la actitud de afrontamiento responsable ante situaciones relacionadas con la EAS. Por último, las variables que mejor predicen el *estilo punitivo-negligente* son, ser más joven y tener una teoría implícita coital y reproductiva de la sexualidad.

Suponemos que si piensan que la sexualidad se ciñe a las relaciones sexuales con coito con el consiguiente “peligro” de la reproducción, adopten este estilo por el temor a que el alumnado muestre alguna conducta o pregunta en este sentido. Por otra parte, en cuanto a la edad se podría explicar que el ser más joven implica más inseguridad en la respuesta, de ahí la necesidad de mayor control de éstas por el temor a posibles represalias de los padres, (Cauich, 2005; López, 2003b).

Podemos ver de nuevo que lo que predispone a adoptar el *estilo asertivo-inductivo*, es la autocompetencia y responsabilidad percibida en cuanto a su competencia para hablar y responder sobre temas relacionados con la EAS y a la actitud de afrontamiento responsable ante situaciones relacionadas con la EAS de su alumnado. Lo que es previsible que sea así dado que el *estilo asertivo-inductivo* lo define aquel profesorado que se implica y da respuesta a estos temas de interés para su alumnado de manera competente.

En este sentido, la competencia comunicativa o capacidad para hablar y comunicarse con el alumnado se encuentra en la mayoría de clasificaciones sobre las competencias docentes (Guzmán, et al., 2012; Pérez, 2005; Scriven, 1994 y Zabalza, 2003).

Profesorado de Secundaria

Al igual que en los estilos docentes de las demás etapas, las variables que predicen los estilos del profesorado de la etapa de secundaria son las siguientes:

En el caso del *estilo evasivo* las variables que mejor predicen este estilo son haber estudiado en un centro público y tener una teoría implícita tradicional y heterosexista de la sexualidad. Por su parte, en el estilo evasivo que muestra el profesorado de secundaria, las variables señaladas anteriormente por De Almeida y Vilar, (2006) están relacionadas con una mayor probabilidad de evadir esta labor al tener unas actitudes más negativas con respecto a estos temas. Otra variable es la de haber tenido menos posibilidades de aprender sobre educación sexual a lo largo de sus estudios universitarios, tal y como plantean los estudios de Martínez et, al., (2014). En cuanto a haber estudiado en centros públicos podría tener sentido explicar que adopten este estilo evasivo por haber vivido con mayor frecuencia problemas y situaciones de riesgo psicosocial (Rodrigo, et al., 2004) y rehúyan de tener que implicarse dada su complejidad.

Siguiendo con el análisis, el *estilo asertivo-inductivo* se predice por tener una mayor experiencia, por creer que la EAS es importante para la información y el conocimiento, así como haber tenido un padre y una madre generadores de un clima de confianza y cercanía para hablar de estos temas. En este sentido, conviene tener en cuenta que la propia experiencia educativa en este campo puede reforzar los conocimientos y las actitudes más favorables del profesorado (De Almeida y Vilar, 2006).

En el caso del *estilo punitivo-negligente*, las variables predictoras serían la teoría implícita tradicional y heterosexista de la sexualidad, la teoría implícita de la EAS como desarrolladora de valores y, en sentido negativo, la predisposición para formarse en EAS.

Esto quiere decir que, un profesorado que piense que la EAS es importante para desarrollar valores en el alumnado, pero tenga una teoría implícita tradicional y heterosexista de la sexualidad y no esté dispuesto a formarse en EAS, adoptará un estilo punitivo negligente ante estas situaciones.

Esto puede indicar que el rechazo a formarse en estos temas explique la actitud punitiva y negligente con el alumnado. Y el que además piense que la EAS debe transmitir valores, entendemos que serían aquellos acordes a sus teorías implícitas, en este caso reprimiría conductas con las que está en desacuerdo, por ser contrarias a las ideas tradicionales y heterosexista de la sexualidad.

Además de las competencias vemos que en el *estilo punitivo-restrictivo* se pone en juego la falta de predisposición para formarse en EAS del profesorado. Muchos son los autores que señalan la importancia de la formación permanente del profesorado para evitar que se den estilos no adecuados como es el caso del *estilo punitivo-restrictivo* (Asociación Mundial de Sexología, 2011; Font y Catalán, 2000; Gómez, 1993; López, 2003b).

Con todo lo expuesto podemos concluir que, las variables que mejor predicen estar más cerca de adoptar un *estilo asertivo-inductivo* en cuanto a la Educación Afectivo-Sexual, son: tener una mayor experiencia como docente, haber tenido un padre y una madre generadores de un clima de confianza y cercanía para hablar de estos temas, y una actitud de afrontamiento responsable ante situaciones relacionadas con la EAS. Por otra parte, es muy significativo que donde aparecen todas las coincidencias, independientemente de la etapa educativa en la que sean docentes, son aquellos que poseen una buena competencia para hablar y responder. Esto nos puede indicar dos cosas, una que es muy importante desarrollar la competencia comunicativa para hablar y responder sobre estos temas, y así podrán estar más cerca de adquirir este *estilo*, el cual parece estar muy relacionado con un ambiente familiar que ha propiciado dicha actitud. Y por tanto, la necesidad de trabajar con las familias en este sentido para que colabore junto con el profesorado.

En cuanto a las teorías implícitas sobre la EAS no queda claro cuál de ellas es la que predispone más en positivo, pues aparecen varias al mismo tiempo, pero sí las que

lo hacen en sentido contrario como la teoría implícita coital y reproductiva, junto con la teoría implícita tradicional y heterosexista de la sexualidad. Esto indica que debemos trabajar en hacer explícitas dichas teorías para ayudarles a que reflexionen sobre ellas y poder transformarlas.

En este sentido, ya desde el paradigma del pensamiento del profesorado se plantea que el pensamiento, las creencias, las motivaciones, los juicios y las teorías implícitas del profesorado dirigen su conducta y su práctica profesional (Cano, 2005). Estos resultados confirman lo determinante que son las teorías implícitas en nuestra conducta y en los estilos educativos que adoptamos. Otros autores han demostrado la existencia de teorías implícitas en el profesorado y su influencia en la práctica docente (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993). De ahí que consideremos importante en la formación del profesorado la influencia de las teorías implícitas con respecto a la sexualidad y a la EAS.

A continuación pasemos a resumir las conclusiones sobre la investigación realizada.

CAPÍTULO VIII



CONCLUSIONES RELEVANTES DEL ESTUDIO

8.1. Conclusiones.

8.2. Perspectivas y Líneas Futuras.

8.3. Propuestas para la Formación del Profesorado y Futuro Profesorado.

8.3.1. Implicaciones de Mejora a partir de los Resultados Obtenidos.

8.3.2. Programas y Asignaturas para la Formación en Educación Afectivo-sexual.

La verdad en ciencia puede ser definida como la hipótesis de trabajo que mejor se ajusta para abrir el camino a la siguiente mejor ajustada.

Konrad Lorenz

CAPÍTULO VIII: CONCLUSIONES RELEVANTES DEL ESTUDIO

En este capítulo expondremos en primer lugar las conclusiones a las que hemos llegado tras el estudio realizado. En segundo lugar, abordaremos las perspectivas y líneas futuras de investigación. En tercer lugar, expondremos las propuestas de mejora, una con respecto a los resultados obtenidos y la otra en la que presentamos las reflexiones finales que nos llevan a diseñar el programa de esta asignatura para las tres titulaciones que se ofrecen en nuestra Facultad: maestro de infantil, maestro de primaria, y educador social.

8.1. CONCLUSIONES

- Es revelador comprobar que la gran mayoría del profesorado afirma que *la tarea de impartir EAS* es responsabilidad de todos y que debe ser fruto de un trabajo conjunto entre el profesorado y la familia. Sin embargo, aunque el porcentaje mayor de profesorado cree que la EAS se aborda en el currículo de forma transversal, existe otro alto porcentaje de profesorado y la mayoría del alumnado universitario, informa que en los centros educativos es ofrecida puntualmente por personal externo al mismo, la mayoría de las veces por profesionales sanitarios que insisten en ofrecer información para que hagan uso del preservativo y se prevengan de contraer infecciones de transmisión sexual y evitar los embarazos no deseados en adolescentes. Por tanto, se confirma la idea de que el profesorado no acomete dicha responsabilidad, sino que la delega. En este sentido, lo coherente sería formar al profesorado para que sean conscientes de la responsabilidad de su papel y de la importancia de lograr un consenso con las familias a partir de las conductas observadas, y del conocimiento del desarrollo afectivo y sexual por las que pasan sus hijos e hijas, que son al mismo tiempo sus alumnos y alumnas, para un trabajo conjunto durante las tres etapas: infantil, primaria y secundaria.
- *En cuanto a Los contenidos afectivo-sexuales* que con más frecuencia eligieron impartir, el profesorado de infantil y de primaria da más importancia a los contenidos afectivo-sexuales biológicos, de género y sociales, mientras que el

profesorado de secundaria considera que son los contenidos sobre conductas sexuales de riesgo los que interesan en mayor medida. En este sentido, las profesoras le dieron mayor importancia que los profesores a contenidos que tienen que ver con el género, así como con temas relacionados con las emociones, los sentimientos y con la aceptación corporal. No cabe duda de que el nivel educativo marca diferencias en cuanto al tipo de contenidos a impartir, así como el sexo, pero nuestra intención es hacer que los contenidos se adapten a las necesidades y los intereses del alumnado independientemente de la edad y del sexo que tengan. Con respecto al profesorado varón necesitará más y mejor formación en estos contenidos. En este sentido se confirma que el profesorado que ha recibido formación en EAS afirma que es necesario abordar contenidos que van más allá de los aspectos puramente biológicos y destacan los afectivos y los sociales. Por tanto, la elección de los contenidos ha sido clave para entender la influencia positiva que tiene el haber recibido formación en EAS.

- Con respecto a las *conductas afectivo-sexuales observadas*, comprobamos que los que han recibido formación en EAS muestran una mayor observación de conductas afectivo-sexuales en el alumnado. Por lo que se vuelve a confirmar la influencia positiva de la formación en EAS para la detección de este tipo de conductas. En cuanto a que el profesorado que ha estudiado en centros públicos observe un mayor número de conductas sexuales desajustadas y de riesgo que el profesorado que ha estudiado en centros privados o concertados, puede deberse a que existan mayores conductas de riesgo de todo tipo en los centros públicos que en los privados y concertados, dada la posible afluencia de familias con mayores carencias, sobre todo educativas.
- A cerca de las *teorías implícitas sobre sexualidad*, las ideas en general tienden a ser integrales y liberales, pero ha sido determinante el sexo, dado que los profesores hacen un mayor uso de ideas más tradicionales y heterosexistas y más biológicas-coitales y reproductivas que las profesoras. Esto indica la necesidad de trabajar con los profesores otras dimensiones más afectivas y personales de la sexualidad para que se muestren más abiertos en sus explicaciones y en sus actitudes hacia la

sexualidad de su alumnado. Otra conclusión reveladora con respecto al profesorado y al alumnado universitario que ha recibido formación en Educación Afectivo-Sexual es que éstos en su mayoría manifiestan una idea sobre la sexualidad más integral y liberal que los que no la han recibido. Además, estas teorías son más comunes en aquellos que la recibieron en la universidad, concretamente en nuestra Facultad. Esto nos hace comprobar la influencia positiva del programa que desarrollamos.

- En lo referente a las *teorías implícitas sobre la Educación Afectivo-Sexual*, aquellos que recibieron formación en esta materia la consideran como una buena fuente de información y conocimiento, beneficiosa para el aprendizaje del alumnado, que desarrolla valores y que los forma en el desarrollo de capacidades y en la prevención de problemas.
- En el caso de la *Educación Afectivo-Sexual recibida*, tanto el profesorado como el alumnado universitario informan no haber contado con una adecuada información afectivo-sexual de la familia, del profesorado, del grupo de iguales, ni del entorno próximo. Sin embargo, de nuevo aparecen diferencias con respecto al sexo, dado que las mujeres afirman haber tenido un padre y una madre que propiciaron un clima de confianza y cercanía para hablar de estos temas, mientras que los hombres afirman haberse apoyado más en el grupo de iguales como fuente de información y modelo de referencia en los aspectos afectivos y sexuales. También hubo diferencias con respecto a la edad, aquellos de mayor edad señalaron haber recibido, en general, una menor Educación Afectivo-Sexual que los más jóvenes. En cuanto al clima de cercanía y confianza para hablar sobre estos temas, puntuaron más altos aquellos con un padre y una madre con estudios medios, que los que tienen padres con un nivel educativo bajo. Por tanto, se confirma que el nivel de estudios del padre y de la madre marcan diferencias con respecto a la predisposición al diálogo sobre estos temas. Y lo necesario de elevar el nivel educativo de nuestra población en general.
- Sobre el *nivel de autocompetencia* en esta materia todos afirman tener una buena predisposición a responder, implicarse y a formarse en Educación Afectivo-Sexual,

aunque lógicamente son los más jóvenes quienes informan estar más predispuestos a ella. Con respecto a que sea el profesorado de secundaria el que muestre un menor nivel de autocompetencia y responsabilidad en relación a la Educación Afectivo-Sexual, a diferencia del profesorado de infantil que sin embargo se muestra con una mayor predisposición para formarse y una actitud responsable ante las conductas afectivas y sexuales que se presentan en el aula, puede indicarnos la necesidad de formar a los primeros y aprovechar la motivación de los segundos para reforzar dicha predisposición. También se presenta una diferencia entre los que estudiaron en colegios públicos frente a los que lo hicieron en colegios privados-concertados, que presentan una mayor predisposición a afrontar estas situaciones. Parece que el nivel de compromiso de este profesorado es mayor, tal vez esto pueda ser debido a que piensan que pueden contar con el apoyo de los padres para este cometido. Aspecto muy necesario a conseguir en los centros públicos.

- El profesorado y alumnado universitario que recibió formación en Educación Afectivo-Sexual informa poseer una mayor autocompetencia y responsabilidad profesional, que los que no la recibieron; es decir, una mayor actitud para afrontar responsablemente situaciones de Educación Afectivo-Sexual, mayor competencia para hablar y responder sobre estos temas y una mayor predisposición a formarse en dicha materia. Las mujeres, manifiestan mayor autocompetencia y responsabilidad que ellos, en todos estos factores. Se confirma el beneficio de la formación para disponer de una mayor percepción de autocompetencia y de responsabilidad.
- Por otra parte aquellos estudiantes universitarios que han recibido formación en Educación Afectivo-Sexual en nuestra facultad mostraron una mayor predisposición a formarse en EAS que los que no la han recibido en la universidad. Esto puede indicar que han tomado consciencia de que la formación en este ámbito es importante y que deben continuar profundizando en ella.
- Haciendo referencia a los *estilos docentes*, aquel profesorado que muestra un estilo asertivo-inductivo manifiesta tener una idea o teoría implícita de la sexualidad integral y liberal. Por otra parte, el profesorado de mayor edad y aquel

que posee una teoría de la sexualidad más biológica, coital y reproductiva presenta un estilo más sobreprotector. Además, vuelve a reflejarse diferencias entre las profesoras y los profesores de secundaria dado que ellas manifiestan poseer un estilo docente más inductivo o asertivo, mientras que ellos presentan un estilo más evasivo cuando se encuentran con situaciones afectivas y sexuales en las aulas o en el centro. Finalmente, vemos que el profesorado que posee un estilo punitivo y negligente posee teorías más tradicionales y heterosexistas de la sexualidad, al mismo tiempo que teorías coitales y reproductivas. De ahí la importancia de trabajar sus teorías implícitas sobre sexualidad para mejorar su estilo y su calidad docente.

- En cuanto a las variables que están influyendo en los estilos docentes, debemos resaltar la importancia de las teorías implícitas, tanto de la sexualidad como de la educación afectivo-sexual. Comprobamos cómo cada uno de los estilos se ve influido por una o varias teorías implícitas, dependiendo de la etapa en la que el profesorado imparte docencia. Por otra parte, tanto la competencia para hablar y responder sobre esta materia, como la predisposición para formarse, son dos factores que aparecen en los estilos asertivo-inductivos del profesorado de Infantil y Primaria. Con todo esto podemos concluir, que la formación del profesorado es esencial para promover en éste la utilización de un estilo docente más asertivo-inductivo frente al punitivo, al sobreprotector o al evasivo. Esta formación va a promover cambios en las teorías implícitas y dotar al profesorado de las competencias que necesitan para afrontar las situaciones que se le presenten.
- Finalmente con todo lo expuesto podemos concluir que, para estar más cerca de adoptar un estilo asertivo-inductivo en cuanto a la Educación Afectivo-Sexual, es significativo tener una mayor experiencia como docente, haber tenido un padre y una madre generadores de un clima de confianza y cercanía para hablar de estos temas, poseer una buena competencia para hablar y responder sobre estos temas, así como una actitud de afrontamiento responsable ante situaciones relacionadas con la EAS. Esto nos puede indicar dos cosas, una que es muy importante desarrollar la competencia de hablar y responder sobre estos temas para que adquieran este estilo, el cual suponemos que sea debido entre otras causas al

ambiente familiar que ha propiciado dicha actitud. Y por tanto, la necesidad de trabajar con las familias en este sentido. Por otra parte se confirma que aquél profesorado con una teoría implícita coital y reproductiva, junto con la teoría implícita tradicional y heterosexista de la sexualidad, muestran un estilo menos asertivo. Esto indica que debemos trabajar en hacer explícitas dichas teorías para ayudarles a que reflexionen sobre ellas y poder transformarlas.

Nos parece pertinente incidir en cuatro aspectos fundamentales:

- De todas las variables estudiadas *haber recibido Formación en Educación Afectivo-Sexual* y concretamente haberla recibido en la universidad es determinante, puesto que ha sido precisamente el profesorado y el alumnado universitario que mostró una idea de la sexualidad más integral y liberal, una idea de la educación afectivo-sexual más positiva, unos padres y unos profesores más cercanos y comunicativos en estos temas, además de una mayor autocompetencia y responsabilidad profesional, y un estilo docente más asertivo-inductivo.
- Destacamos *la edad* como otra variable dado que el profesorado más joven manifiesta tener una teoría implícita sobre la Educación Afectivo-Sexual como beneficia para el aprendizaje del alumnado, también haber tenido unos padres más cercanos y con confianza para tratar estos temas, un profesorado que les informó y les apoyó emocionalmente, unos medios de comunicación social y un entorno que les ofreció más información. Siendo al mismo tiempo los más jóvenes los que manifiestan estar más predispuestos a formarse en esta materia.
- Se detectaron diferencias entre el *profesorado de las distintas etapas educativas* con respecto a la observación de conductas afectivo-sexuales, a la elección de los contenidos a impartir y a los estilos docentes adoptados. El profesorado de infantil se muestra más empático con su alumnado, está más predispuesto a formarse en educación afectivo-sexual y a tener una actitud responsable para afrontar situaciones afectivas y sexuales de su alumnado. Sin embargo, en el otro extremo situamos al profesorado de secundaria que presenta mayores dificultades para la

Educación Afectivo-Sexual, al tener unas ideas más tradicionales, heterosexistas, coitales, y reproductivas de la sexualidad y un estilo evasivo para el afrontamiento de las conductas afectivo-sexuales de su alumnado.

- El sexo de los participantes en este estudio marca una gran diferencia a la hora de las respuestas dadas. Ellas obtuvieron una mayor elección de contenidos afectivos-sexuales y mostraron poseer una teoría más integral y liberal de la sexualidad, unas ideas más positivas sobre la Educación Afectivo-Sexual, una mejor comunicación de sus padres con respecto a estos temas, unos estilos docentes más asertivos-inductivos y menos evasivos, y finalmente, un mayor nivel de autocompetencia y responsabilidad profesional que ellos.

8.2. PERSPECTIVAS Y LÍNEAS FUTURAS

Finalizada nuestra investigación nos planteamos la oportunidad de que otros puedan abrir una nueva puerta que les anime a profundizar y continuar el camino iniciado, pues así fue transitado por nosotros, como continuación de otros estudios anteriores al nuestro, que también se ocuparon en tratar la Educación afectiva y sexual.

Nos preguntamos: ¿hemos logrado dejar abierta una nueva línea de investigación?, ¿cuáles pueden ser las perspectivas futuras?, ¿qué nuevos horizontes hemos abierto?.

En este sentido podríamos añadir o considerar algunas líneas futuras de investigación:

- En un futuro se podrían reducir las escalas y los ítems de los instrumentos diseñados para reducir el tiempo dedicado a cumplimentar el cuestionario. O a elaborar otros instrumentos que puedan recoger otros aspectos cruciales.
- Dado que el tema abarcó muchos aspectos: las teorías implícitas sobre sexualidad y sobre EAS, los estilos docentes, la autocompetencia y responsabilidad profesional, la EAS recibida por parte de las familias, el

profesorado, el grupo de iguales y el entorno próximo, tal vez se podría profundizar en la manera en que hoy en día obtenemos dicha información, puesto que el desarrollo de las nuevas tecnologías ha abierto todo un mundo por explorar que nos ofrece un sinfín de información relativa a estos aspectos que sería necesario investigar.

- También se podría profundizar en la manera en que repercuten otras variables u otros factores en el profesorado para ofrecer nuevas herramientas que le ayuden a ser más competente en esta materia y estar más dispuesto a formarse e implicarse. Consideramos que una de ellas es escuchar cuales son las dificultades y adoptar soluciones conjuntas.
- Con respecto a la metodología utilizada, se podría completar la investigación con una metodología cualitativa que nos facilitara describir y profundizar mejor en este tema de estudio, como por ejemplo, aspectos más personales de la muestra de participantes que nos ayude a conocer más de cerca la problemática y las necesidades del profesorado y futuro profesorado. Para hacer que sean más asertivos en las respuestas que adoptan con el alumnado y sus familias, y que puedan entrenarse para que desarrollen un estilo docente que favorezca educar con calidad. A modo de ejemplo, podemos sugerir el uso de muestras representativas y la aplicación de métodos cualitativos de investigación (entrevistas y grupos de discusión con profesores, observación participante en el aula, etc.), una información más detallada sobre la formación del profesorado (p. ej. número de horas, contenidos estudiados...) y su labor en la impartición de la educación sexual (p. ej. tiempo dedicado, contenidos trabajados o metodologías utilizadas).
- Se podría indagar más partiendo de la práctica, de la acción propiamente dicha, es decir de lo que llamamos “investigación en la acción” observando y reflexionando desde la realidad de los colegios y las aulas, analizando las respuestas dadas a las situaciones que se les presentan al profesorado en estos aspectos; así como comprobar qué resultados obtenemos una vez recibido un programa de entrenamiento diseñado para tal fin.

En este sentido opinamos que ganaría en eficacia que la formación del profesorado y del futuro profesorado se dé en el propio centro donde se trabaja o se realiza la práctica, para que tenga incidencia real en su práctica docente. Esto nos permite priorizar necesidades, adecuarlas a los intereses y a la problemática concreta de cada centro, analizar las propias prácticas y sus resultados, reflexionar individualmente y en grupo, consensuar y aplicar propuestas concretas, evaluar éxitos y limitaciones, y contrastar con expertos para reelaborar conjuntamente las iniciativas llevadas a cabo.

Admitimos que es muy complejo trabajar estos temas tanto en los centros educativos como en los contextos universitarios, que ofrecen un elevado número de asignaturas difíciles de coordinar, con insuficientes créditos para profundizar en esta materia. Además se añade la dificultad de conseguir una respuesta unánime, con respecto a la metodología utilizada que base el aprendizaje del alumnado, sea universitario o de Master, en la formación de capacidades y competencias a través de un entrenamiento práctico que incida en los tres elementos del aprendizaje: el cognitivo, estudiando, conociendo y reflexionado sobre sus teorías implícitas y sus aprendizajes. En lo afectivo, implicándolos emocionalmente con lo que hacen desde la motivación por aprender y por crecer como persona. Y en lo conativo, aprendiendo haciendo, ejercitándose en el oficio, en las diversas tareas que tendrá que realizar de una manera práctica que le ayude a ser mejores profesionales y mejores docentes.

8.3. PROPUESTAS PARA LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y FUTURO PROFESORADO

8.3.1. IMPLICACIONES DE MEJORA A PARTIR DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS

A raíz de los resultados obtenidos, lo coherente y útil sería tenerlos en cuenta para proponer mejoras. Por ello, exponemos aquellos aspectos en los que será necesario incidir. En este sentido, dado que uno de los objetivos de esta tesis es analizar los aspectos que ayudan a formar al profesorado y al futuro profesorado en

Educación afectiva y sexual, insistimos en la necesidad de trabajar en estos tres aspectos concretos:

1. En primer lugar, es necesario incidir en las ideas previas o teorías implícitas que poseen de sexualidad y de EAS; para ello es necesario facilitarles una información más objetiva, científica, académica y pedagógica, que propicie la reflexión sobre sus pensamientos, sus teorías implícitas, sus modelos, mitos y prejuicios con respecto a la sexualidad y a la EAS, que les ayuden y les predispongan a adoptar criterios más integrales y liberales de la misma. En este sentido, nos preocupa por ejemplo que el profesorado o futuro profesorado no trate en clase la posibilidad de que dos personas del mismo sexo se puedan enamorar, o que no acepte las diversas tipologías familiares, entre ellas a niños y niñas que procedan de parejas o matrimonios homoparentales, o que pueda obviar la necesidad de abordar la EAS con el alumnado con discapacidad funcional o con el alumnado procedente de religiones y culturas distintas a la nuestra. Este aspecto es necesario incluirlo en el sistema educativo desde etapas tempranas. Además, dado los resultados obtenidos, será más necesario trabajarlo en los hombres que en las mujeres.
2. En segundo lugar, es necesario incidir en los programas de formación del profesorado en los aspectos más personales y emocionales del aprendizaje a través de un trabajo más vivencial, personal y biográfico. Puesto que no deja de ser clarificador entender que este aspecto debería formar parte de la educación del alumnado de las distintas etapas educativas, dada la importancia que tiene tanto en su rendimiento escolar como en su desarrollo personal y social. Por otra parte, será necesario que transmitan a su alumnado el conocimiento y la aceptación de sus cuerpos y los cambios que se producirán en él sin complejos, apostando por el reconocimiento de sus fortalezas y de sus debilidades, saber establecer relaciones afectivas y sexuales sanas y satisfactorias emocionalmente, que les ayude a saber tomar decisiones de manera libre y responsable. Todos estos aspectos primero han de trabajarlo en ellos antes de hacerlo con su alumnado.

3. En tercer lugar, es necesario incidir dentro de los programas de formación del profesorado en desarrollar estilos docentes que faciliten dar una respuesta más asertiva a las diversas situaciones que se les puedan presentar a través de un entrenamiento práctico que reduzca la intensidad emocional para conseguir una mejor implicación y le ayude a desarrollar las habilidades y competencias necesarias para trabajar con las familias en la creación de un clima de cercanía y de confianza con sus hijos e hijas para hablar de estos temas.

Por tanto, se demuestra que si queremos conseguir un profesorado con un perfil docente que haga uso de un estilo asertivo-inductivo, será necesario trabajar sobre los tres elementos del aprendizaje, el aspecto cognitivo, es decir sobre sus teorías implícitas, para que adquieran un concepto más integral y liberal de la sexualidad y una visión o idea más positiva de la EAS; trabajar también sobre los aspectos emocionales y sobre los aspectos más conativos y profesionales del aprendizaje, como lo son la predisposición a formarse, a hablar y responder, a mostrar una actitud de afrontamiento responsable ante situaciones relacionadas con los aspectos afectivos y sexuales de su alumnado, a observar conductas de este tipo y a abordar contenidos afectivo-sexuales en sus clases, con la suficiente autocompetencia y responsabilidad profesional para actuar asertivamente.

8.3.2. PROGRAMAS Y ASIGNATURAS PARA LA FORMACIÓN EN EDUCACIÓN AFECTIVO-SEXUAL

Si la educación afectivo-sexual es aquella educación que abarca los aspectos personales, emocionales y actitudinales del aprendizaje sexual y tiene el objetivo de favorecer el respeto a la diferencias y a las diversidades presentes para alcanzar la inclusión de todos, será necesario revisar, mejorar, ampliar o incluir en los programas que se imparten en las universidades sobre educación sexual, género, igualdad de oportunidades para ambos sexos, desarrollo emocional, sexualidad, etc., una respuesta profesional conjunta, global y coherente. Esta formación debería incluirse en todas aquellas titulaciones de grado de maestro de infantil, primaria, educación social, pedagogía.

Nuestro siglo XXI, es el siglo de la inclusión de todos, del respeto y del valor de la diversidad, de la convivencia y de la paz. La educación debe asumir este reto, enseñar y aprender a convivir en un mundo diverso con personas diversas, que necesitan desarrollar valores y transformar actitudes que ayuden a entender lo que significa: *Educar para convivir con la diversidad sexual*.

Entendemos que la diversidad sexual debería incluir:

1. *Educar en la diversidad de sexos*. Con una visión de la sexualidad conciliadora que acepte, defienda e integre a todos los sexos, a los niños y a las niñas, a los hombres y a las mujeres, conseguir desde sus diferencias sexuales convivir, complementarse, y respetarse para evitar conductas sexistas y violentas, desde las conquistas sobre las nuevas masculinidades, con el respeto y la aceptación de todas las identidades sexuales existentes.
2. *Educar en la diversidad de preferencias sexuales*. Implica tener una visión de la sexualidad más amplia con una visión de la sexualidad respetuosa e integradora con todas las opciones sexuales que evite conductas homófobas, bifóbicas, o LGBTfóbicas en los centros y contextos educativos.
3. *Educar en la diversidad de capacidades funcionales para la sexualidad*. Para realizar un trabajo conjunto con todos los profesionales que les ayude a tener una visión de la sexualidad amplia, sin fronteras corporales que la impidan realizarse, que admita e incluya a las distintas personas con diversidades funcionales, sean estas intelectuales, sensoriales, o motóricas, para que puedan vivir también sus afectos y su sexualidad en condiciones de igualdad, que puedan defender sus derechos y cumplir con sus deberes, teniendo en cuenta sus peculiaridades.
4. *Educar en la diversidad sexual, cultural y religiosa*. Que desarrolle una visión de la sexualidad multicultural, que entienda que es necesario trabajar con las diferentes ideas, sentimientos y conductas afectivo-sexuales, según

sea la procedencia cultural y religiosa del alumnado y de sus familias que les ayuden a vivir una sexualidad libre de coacción y violencia.

Por tanto los programas de EAS tendrán que incluir las diversidades presentes en nuestra sociedad relativas a: los sexos, las identidades sexuales, las preferencias sexuales, las diversidades funcionales y las diversidades religiosas y culturales, siempre que éstas no promuevan conductas opresoras o contrarias a la integridad, la dignidad y libertad de las personas. Debemos aprender a convivir desde el respeto a los otros, asumiendo nuestra propia vida afectiva y sexual con libertad y responsabilidad. Todos tenemos los mismos derechos y deberes, eso es educar en la diversidad sexual.

Ello nos obliga a incluir en los programas de Educación Afectiva y Sexual tres elementos fundamentales:

1. Abordar la existencia de la diversidad sexual para conocerla y aprender a aceptarla.
2. Desarrollar valores y actitudes como un aspecto fundamental del aprendizaje que propicia el cambio.
3. Incluir la educación emocional y sentimental para una mejor y mayor implicación en este aprendizaje.

En el Anexo III se desarrolla toda la propuesta para el desarrollo de la asignatura junto con esta nueva aportación para el temario, en concreto este tema, *Educar para la convivencia: elementos fundamentales a incluir en los programas de educación afectivo-sexual*. Este tema hace alusión a la necesidad de trabajar con las diversidades presentes en los centros educativos con el objetivo de desarrollar los valores y las actitudes necesarias para el logro de una adecuada convivencia a partir del trabajo con las emociones y los sentimientos como estrategia para el cambio.



BIBLIOGRAFÍA



BIBLIOGRAFÍA

- Adam, E., Cela , J., Codina, M. T., Darde, P., Díez de Ulzurrun, A., Fuentes, M., . . . Traveset, M. (2003). *Emociones y educación. Qué son y cómo intervenir desde la escuela*. Barcelona: Graó, Laboratorio educativo.
- Agudo, M. (2006). Burnout y engagement en profesores de Primaria y Secundaria. *Jornadas de fomento de la investigación.*, Universitat Jaume I. Castellón.
- Álvarez, J. (2007). Los valores afectivos en la formación inicial del profesorado. Estudio inicial. *Cuestiones Pedagógicas*(18), 121-141. Recuperado el 07 del 06 de 2010, de Universidad de Sevilla: <http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/18/08%20valores%20afectivos.pdf>.
- Allan, A., Atkinson, E., Brace, E., DePalma, R., y Hemingway, J. (2008). Speaking the Unspeakable in Forbidden Places: Addressing Lesbian, Gay, Bisexual and Transgender Equality in the Primary School. *Sex Education, 8*(3), 315-328. Recuperado de <http://eprints.ioe.ac.uk/852/1/Hemingway2008Speaking315.pdf>.
- Amezúa, E. (1973). *Ciclos de educación sexual*. Barcelona: Fontella.
- Amezúa, E. (2003). El sexo: Historia de una idea. *Revista española de sexología*, (115-116), 1-237.
- Anaya, D. y Suárez, J.M. (2006). La Satisfacción Laboral de los Profesores en función de la Etapa Educativa, el Género y de la Antigüedad Profesional. *Revista de Investigación Educativa, 24*(2), 541-556.
- Angulo, F. (1989) Evaluación de programas sociales: de la eficacia a la democracia. *Revista de Educación*, (289), 198-297. Recuperado de <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/70110/00820073003431.pdf?sequence=1>.

- Arcarons, A., Barri, F., Cruceta, G., De Los Riscos, A., Félix, S., Merino, J.,... Vendrell, E. (2009). Experiències: bullying homofòbic a catalunya. *ICEV. Revista d'Estudis de la Violència*, (8).
- Asociación Mundial de Sexología. (2011). Declaración de los derechos sexuales. *Cuadernos de Pedagogía* (414), 22-23.
- Asparouhov, T. y Muthén, B. (2009). Exploratory Structural Equation Modeling. *Structural Equation Modeling*, 16, 397-438.
- Bach, E., Arasanz, M., Bonet, C., Esclapez, F., Escolá, C., Martí, C., . . . Sanz, P. (2004). *Lo más cerca posible: bases para una educación afectiva y sexual sana*. Madrid: Paxis.
- Baén, A. (1971). La educación sexual en el mundo. Cap. XV. Perspectivas de la educación colectiva en España. Barcelona: Fontanella.
- Ballester, R., y Gil, M. D. (2006). La sexualidad en niños de 9 a 14 años. *Psicothema*, 18(1), 25-30. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1400944>.
- Barragán, F. (1982). *Un análisis de la Educación Sexual en EGB*. [Grado de licenciatura] Universidad de la Laguna.
- Barragán, F. (1988). *Las Teorías Sexuales Infantiles, la Información Sexual y las Teorías de los Adultos sobre Sexualidad y Educación Sexual: Bases para el Diseño Curricular de la Educación Sexual en el Ciclo Medio de la E.G.B.* [Tesis doctoral inédita] Universidad de la Laguna.
- Barragán, F. (1991). *Educación sexual: Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Barragán, F. (2004a). Educación para el presente sin violencia: Construir una cultura de paz. *AULA de Innovación Educativa*, (137).
- Barragán, F. (2004b). Masculinidades e Innovación Educativa: de la homofobia a la ética del cuidado de las personas. En C. Lomas, *Los chicos también lloran identidades*

masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación (págs. 147-171). Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós.

Barragán, F. (2005). *Violencia, género y cambios sociales. Un programa educativo que si promueve nuevas relaciones de género*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Barragán, F. y Blanco (1985). *Sexualidad y aprendizaje*. Comunicación presentada a las III Jornadas de Pedagogía operatoria e Innovación Educativa. Barcelona: IMIPAC.

Barragán, F. y González, S. (2009). Guía para profesionales que intervienen con jóvenes. I Plan Insular de Atención a la Sexualidad Juvenil 2009. Consejería de Juventud, Educación e igualdad. Cabildo de Tenerife.

Barragán, F., de la Cruz, J., de la Rosa, I., Jabardo, T. y Rodríguez, E. (1999) Educación sexual, género y constructivismo. Programa de Educación Afectivo-Sexual. Educación Secundaria. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia. Instituto Andaluz de la Mujer.

Basow, S.A. y Johnson, K (2000). Predictors of Homophobia in Female College Students. *Sex Roles: A Journal of Research*, 42(5-6), 391-404.

Becerra, A. (2003). *Transexualidad: la búsqueda de una identidad*. Madrid: Díaz de Santos.

Beiztegui, J. L. (2006). *Hacia una nueva educación contraceptiva y sexual: reflexiones en torno a la eficacia de la pedagogía contraceptiva actual en las relaciones eróticas de nuestros jóvenes*. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2110695&orden=84036&info=link>.

Bejarano, M. y Mateos, A. (2014) Género y Sexualidad en la formación inicial de maestros y maestras: ¿Por qué no un currículum sexual? *EXEDRA: Revista Científica*. Recuperado de <http://www.exedrajournal.com/wp-content/uploads/2014/12/sup14-127-146.pdf>.

Belli, S., López, C., Feliu, J., y Gil Juárez, A. (2009). Educación y Sexualidad en las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación. Sexo y emociones delante de

- una pantalla plana. *Transatlantica*, 6, 103-113. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3080595>.
- Benlloch, M. (1997). *Desarrollo cognitivo y teorías implícitas en el aprendizaje de las ciencias*. Madrid: Ediciones Visor.
- Bergara, A., Riviere, J., y Bacete, R. (2008). *Los hombres, la igualdad y las nuevas masculinidades*. Vitoria-Gasteiz: EMAKUNDE-Instituto Vasco de la Mujer.
- Berger, D., Bernard, S., Khzami, S. E., Selmaoui, S., y Carvalho, G. (2008). Sex Education: Teachers and future teachers' conceptions and social representations; what relevance for teachers' training? En B. Cavas (Ed.). *The Use of Science and Technology Education for Peace and Sustainable Development. 13th Simposio IOSTE* (pp. 1–7). Kusadasi: Palme Publications.
- Berk, L. (1999). *Desarrollo del niño y del adolescente*. Madrid: Prentice Hall.
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*(54), 95-114. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2126758>.
- Bisquerra, R., y Filella, G. (2003). *Educación emocional y medios de comunicación*. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10272/1097>.
- Blaya, C., Derarbieux, E., y Molina, B. L. (2007). La violencia hacia las mujeres y hacia otras personas percibidas como distintas a la norma dominante: el caso de los centros educativos. *Revista de educación*(342), 61-83. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2252480>.
- Bolívar, A. (1992). *Los Contenidos Actitudinales en el Currículo de la Reforma: Problemas y Propuestas*. Madrid: Escuela Española.
- Bonino, L. (2001). La masculinidad tradicional, obstáculo a la Educación en igualdad. *Congreso Nacional de Educación en Igualdad*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.

- Bontempo, D. y D'Augelli A. (2002). Effects of at-school victimization and sexual orientation on lesbian, gay, or bisexual youths' health risk behavior. *Journal of Adolescent Health, 30*(5), 364-375. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1054139X01004153>.
- Brown, B.M. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: Guildford.
- Butler, J. (2001). *El género en disputa*. México: Paidós.
- Butler, J. (2009). *Lenguaje, poder e identidad*. Madrid: Síntesis.
- Byrne B.M. (2010). *Structural Equation Modeling with AMOS. Basic concepts, applications and programming. Second Edition*. New York: Routledge Taylor and Francis Group.
- Cabrera, E. (2013). *Construcción y validación de un sistema de evaluación de familias de riesgo psicosocial*. [Tesis doctoral inédita] Universidad de La Laguna. Recuperado de <http://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/62/Eduardo%20Cabrera%20Casimiro.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Calero, J. y Escardíbul, J. (2007). Evaluación de servicios educativos: el rendimiento en los centros públicos y privados medido en PISA-2003. *Hacienda Pública Española/Revista de Economía Pública, 183*, 33-66. Recuperado de http://www.ief.es/documentos/investigacion/seminarios/economia_publica/2009_22Abril_art.pdf.
- Calvo, M. (2005): "Los niños con los niños, las niñas con las niñas. El derecho a una educación diferenciada". España: Editorial Almuzara.
- Calvo, M. (2009). La Ideología de Género en la Escuela. El respeto a la feminidad y masculinidad: fórmula para el éxito académico y personal. *Transatlantica, 6*, 127-138.

- Cano, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Caro, M., y Fernández-Llebrez, F. (2010). *Buenos tratos: prevención de la violencia sexista*. Madrid: Talasa Ediciones S.L.
- Carpeta, A. (2010). Desarrollo de las competencias emocionales en el marco escolar. *CEE Participación Educativa*, (15), 40-57. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n15-carpeta-casajuana.pdf>.
- Carrera, M. V., Lameiras, M., Foltz, M., Nuñez, A. M., y Rodríguez, Y. (2006). *Evaluación de un programa de educación sexual con estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria*. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2357261>.
- Carrera, M. V., Lameiras, M., y Rodríguez, Y. (2007). Intervención y evaluación de un programa de educación afectivo-sexual en la escuela para padres y madres de adolescentes. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 3(2), 191-202. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67930201>.
- Castro, P. (2004). Familia y educación sexual enfoques investigativos. *Revista Cubana de Psicología*, 21(2).
- 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 Educación Secundaria Obligatoria*. [Tesis doctoral inédita] Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Granada. Recuperado de <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/599/1/15417554.pdf>.
- Ceballos, M. (2009). La educación formal de los hijos e hijas de familias homoparentales: familia y escuela a contracorriente. *Aula Abierta*, 37(1), 68-78. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3000136>.

Clark, C. (2010). Preparing LGBTQ-Allies and Combating Homophobia in a U. S. Teacher Education Program. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 26(3), 704-713. Recuperado de <http://eric.ed.gov/?id=EJ872969>.

COGAM, Comisión de Educación. (2013). *Guión para las charlas de prevención del acoso escolar homofóbico*. Recuperado de <http://www.cogam.es/rs/7379/d112d6ad-54ec-438b-9358-4483f9e98868/696/filename/guion-charlas-curso-2013-2014.pdf>.

Cohen, J.N., Sears, H.A., Byers, E.S., y Weaber, A.D. (2004). Sexual health education: attitudes, knowledge, and comfort or teachers in New Brunswick Schools. *The Canadian Journal of Human Sexuality*, 13, 1-15.

Coll-Planas, G., Bustamante, G. y Missé, M. (2009). *Transitant per les fronteres del gènere. Estratègies, trajectòries i aportacions de joves trans, lesbianes i gais*. Barcelona: Departament d'Acció Social i Ciutadania. Secretaria de Joventut.

Confort, Alex y Confort, Janes (1980) *El adolescente: sexualidad vida y crecimiento*. Editorial Blume Barcelona.

Constitución Española (1978).

Cook, T.D. y Reichardt, Ch. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en la investigación evaluativa*. Madrid: Morata.

Cordero, X., y Rodríguez, X. (2008). *Reflexiones sobre educación sexual desde una perspectiva holística*. Recuperado de dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2512099.

Chasnoff, D. y Cohen, H. (1997). *It's elementary: Talking about gay issues in schools*. San Francisco: Women's Educational Media.

Davies, S., Glaser, D. y Kossof, R. (2000). Children's sexual play and behavior in pre-school settings: staff's perceptions, reports and responses. *Child Abuse and*

Neglect, 24(10), 1329-1343. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0145213400001848>.

De Almeida, M., y Vilar, D. (2006). Validity of a scale to measure teachers attitudes towards sex education. *Sex Education*, 6(2), 185-192. Recuperado de <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/14681810600578834>.

De Andrés, C. (2005). La educación emocional en edades tempranas y el interés de su aplicación en la escuela. Programas de educación emocional, nuevo reto en la formación de los profesores. *Tendencias Pedagógicas*, 109-123. Recuperado de http://www.uam.es/departamentos/stamaria/didteo/Paginas/Documentos/Revista/n_10_tendencias/10_5.pdf.

De La Calle, M. (1987). Educación sexual en países avanzados. Desde el tabú a la información neutra. Madrid: Comunidad escolar.

De la Cruz, C. (2004). *Educación Sexual desde la Familia. Infantil y Primaria*. Madrid: CEAPA.

De la Guardia, R., y Kñallinsky, E. (2007). *Educación familiar (sistema escolar y familia)*. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Vicerrectorado de Planificación y Calidad.

Decreto 89/2014, de 1 de agosto, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias. Boletín Oficial de Canarias, 156, de 13 de Agosto de 2014.

Díaz, M., y Caballero, G. (2001). La coeducación en los centros andaluces (el programa de coeducación de la Consejería de Educación y Ciencias de la Junta de Andalucía). En C. Flecha Garía, y M. Núñez Gil, *La educación de las mujeres: nuevas perspectivas* (págs. 141-152). Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

Díaz-Aguado, M. (2009). Convivencia escolar y prevención de la violencia de género desde una perspectiva integral. *CEE Participación Educativa*, 59-72. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n11-diaz-aguado.pdf>.

Díaz-Aguado, M. (2012). La prevención de la violencia de género como reto de la sociedad actual. *Temas para el debate*(209), 24-26. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3881397>.

Dishion, T., Patterson, G. R., Stoolmiller, M., y Skinner, M. L. (1991). Family, school, and behavioral antecedents to early adolescent involvement with antisocial peers. *Developmental Psychology*, 27(1), 172-180. Recuperado de <http://psycnet.apa.org/psycinfo/1991-12821-001>.

Echeburúa, E., y de Corral, P. (2006). Secuelas emocionales en víctimas de abuso sexual en la infancia. *Cuadernos de Medicina Forense*(43-44), 75-82. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4321/S1135-76062006000100006>.

Elousa P. y Zumbo, B. (2008). Coeficientes de fiabilidad para escalas de respuesta categórica ordenada. *Psicothema*, 20, 896-901.

Espelage, D.L. y Sweater, S.M. (2008). Addressing Research Gaps in the Intersection Between Homophobia and Bullying. *School Psychology Review*, 37(2), 155-159. Recuperado de <http://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1151&context=edpsychpapers>.

Extremera, N., Fernández-Berrocal, P. y Durán, A. (2003). Inteligencia emocional y burnout en profesores. *Encuentros en Psicología Social*, 1, 260-265. Recuperado de http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/PDF5burnout_en_profesores.pdf.

Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la Inteligencia Emocional en el Profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-9. Recuperado de <http://www.rieoei.org//deloslectores/759Extremera.PDF>.

- Faccioli, A. M., y Ribeiro, C. (2003). La educación sexual en lo cotidiano de la escuela. *Educar*(31), 67-85. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=643414>.
- Fallas, M. A. (2010). Educación afectiva y sexual: programa de formación docente de secundaria [Tesis doctoral inédita]. Universidad de Salamanca. Recuperado de <http://gredos.usal.es/jspui/handle/10366/76433>.
- Fenstermacher, G. (1987). On understanding the connections between classroom research and teacher change. *Theory Into Practice*, 26, 3-7. Recuperado de <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00405848709543242?journalCode=htip20#.U8gzFPI5NqU>.
- Ferguson, R. M., Vanwesenbeeck, I., y Knijn, T. (2008). A Matter of Facts...and More: An Exploratory Analysis of the Content of Sexuality Education in the Netherlands. *Sex Education*, 8(1), 93-106. Recuperado de <http://web.a.ebscohost.com/bibproxy.ulpgc.es/ehost/detail/detail?vid=3&sid=d8c6f4c7-5249-4693-9c2f-a362f84d5e11%40sessionmgr4003&hid=4207&bdata=Jmxhbm9ZXMmc2l0ZT1laG9zdC1saXZl#db=eric&AN=EJ810961>.
- Fernández, L., Infante, A., Barreda, M., Padrón, M. d., y Doblas, J. (2006). *Estudio cualitativo sobre la sexualidad de las personas jóvenes del ámbito rural*. Málaga: Diputación de Málaga, Área de Juventud y Deportes.
- Ferrer, F. (1988). *Cómo educar la sexualidad en la escuela*. Barcelona: CEAC.
- Ferrer, V. A., y Bosch, E. (2005). Introduciendo la perspectiva de género en la investigación psicológica sobre violencia de género. *Anales de Psicología*, 21(1), 1-10. Recuperado de http://www.um.es/analesps/v21/v21_1/01-21_1.pdf.
- Ferriols, M. J. (2011). Derechos sexuales: por un currículo inclusivo. *Cuadernos de Pedagogía*(414), 24-26.

- Filella, G., Ribes, R., Agulló, M. J., y Soldevila, A. (2002). *Formación del profesorado: asesoramiento sobre educación emocional en centros escolares de infantil y primaria*. Recuperado de <http://ddd.uab.es/pub/educar/0211819Xn30p159.pdf>.
- Fisher, H. (2003). *El Primer Sexo*. Taurus.
- Flora, D.B. y Curran, P.J. (2004). An empirical evaluation of alternative methods of estimation for confirmatory factor analysis with ordinal data. *Psychological methods*, 9, 466-491.
- Flores, J. (2010). Caracterización del ciberbullying y diferencias significativas con el acoso escolar tradicional. En J. J. Gázquez Linares , y M. d. Pérez Fuentes, *La convivencia escolar: aspectos psicológicos y educativos* (págs. 69-72). Granada: GEU, D.L.
- Font, P. (2006). Educació afectiva i sexual més enllà de l'escola. *Perspectiva escolar*, (310), 24-32.
- Font, P., y Catalán, E. (2000). Presente y futuro de la educación afectivosexual. *Aula de innovación educativa*(91), 41-44. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=168264>.
- Freud, S. (1972). *Sexualidad infantil y neurosis*. Madrid: Alianza.
- Friedrich, W., Grambsch, P., Broughton, D., Kuiper, J. y Beilke, R. (1991). Normative sexual behavior in children: A Contemporary Sample. *Pediatrics*, 101(4), 456-464. Recuperado de <http://pediatrics.aappublications.org/content/101/4/e9.full>.
- Gabarró, D. (2009). *Transformar a los hombres: un reto social*. Barcelona: QSM.
- Gallardo, F., y Escolano, V. (2009). *Informe sobre Diversidad Afectivo-Sexual en la Formación de Docentes. Evaluación de Contenidos LGTB en la Facultad de C.C.E.E. de Málaga*. Málaga: Comisión de Estudios de la Asociación Ojalá. Recuperado de <http://www.fundaciontriangulo.org/documentacion/documentos/informe%20de%20a%20diversidad.pdf>.

- Garaigordobil, M., y Oñederra, J. (2008). Estudios epidemiológicos sobre la incidencia del acoso escolar e implicaciones educativas. *Informació psicològica*(94), 14-35. Recuperado de dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2857887.
- García, J. L. (2000). *Educación sexual y afectiva en minusvalías psíquicas*. Cádiz: Asociación Lejeune.
- García-Vázquez, J., Ordóñez, A. y Arias-Magadán, A. (2014). Educación sexual: opiniones y propuestas del alumnado y profesorado de los institutos de secundaria de Asturias. *Global Health Promotion*, 21(4), 74-82. Recuperado de <http://ped.sagepub.com/content/21/4/74.full.pdf+html>.
- Garchitorena, M. (2009). *Informe Jóvenes LGBT*. Madrid: FELGBT.
- Garza, J. y Patiño, S. (2005). *Enfoques actuales de la Educación en Valores*. Sevilla: Trillas.
- Gaudreau, E. (1985). *Les caractéristiques de l'enseignant et de l'enseignante dans les programmes d'éducation sexuelle*. Montreal: UQUAM.
- Gay, R. (2002). *El oficio de crecer. El desarrollo afectivo del niño de 6 a 11 años*. Cantabria: Sal Terrae.
- Gayá, V. (2013). Inteligencia emocional, indispensable en las aulas: Algunos colegios empiezan a impartir clases de disciplina. *El Siglo de Europa*(1009), 40-41. Recuperado de http://www.elsiglodeeuropa.es/siglo/historico/2013/1009/1009_Tiemposdehoy.pdf.
- Generelo, J., y Pichardo, J. I. (2005). *Homofobia en el sistema educativo español*. Madrid: COGAM, UAM. Recuperado de http://www.cogam.es/_cogam/archivos/1437_es_Homofobia%20en%20el%20Sistema%20Educativo%202005.pdf.
- Gervilla, E. (2000). El Modelo Axiológico de Educación Integral. *Bordón*, 52(4).

Gil, G. (2010). *Los procesos holísticos de resiliencia en el desarrollo de identidades autorreferenciadas en lesbianas, gays y bisexuales*. [Tesis inédita] Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10553/4498>.

Gobierno de Canarias. (2011). *Plan canario de formación del profesorado no universitario bienio 2011-2013*. Las Palmas de Gran Canaria: Gobierno de Canarias. Recuperado de http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/campus/doc/doc/plancanario_formation_2011_13.pdf.

Goetz, J.P. y LeCompte, M.D. (1988) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Goldfarb, E. (2006). A Lesson on Homophobia and Teasing. *American Journal of Sexuality Education*, 1(2), 55-66. Recuperado de http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1300/J455v01n02_05.

Goldman, J., y Torrisi-Steele, G. (2004). Education about Child Sexual Abuse on Interactive Multimedia CD-Rom for Undergraduate Teachers. *Health Education Journal*, 63(2), 127-144. Recuperado de <http://web.a.ebscohost.com/bibproxy.ulpgc.es/ehost/detail/detail?vid=9&sid=d8c6f4c7-5249-4693-9c2f-a362f84d5e11%40sessionmgr4003&hid=4207&bdata=Jmxhbmc9ZXMmc2l0ZT1laG9zdC1saXZl#db=eric&AN=EJ808181>.

Gómez, J. (1993). La educación afectivo-sexual a partir de hoy. *I Encuentro Internacional de Educación Afectivo- Sexual y Calidad de Vida*. Tenerife: Consejería de Educación, Cultura y Deporte. Dirección General de ordenación e innovación educativa del Gobierno de Canarias.

Gómez, J. (2000) *Programa de educación afectivo-sexual, guía para el profesorado*. Vitoria-Gasteiz: Servicio central de publicaciones del Gobierno Vasco.

Gómez, J. (2010). *El Programa de Prevención del VIH/SIDA y de educación afectivo-sexual en el País Vasco*. Recuperado de

<https://www.educacion.es/cide/espanol/innovacion/salud/sida/CDjornadas/mesasredondas/prevencionCCAA/programacion/javier.pdf>.

Gómez, J., y Pinedo, J. (2010). *Proyecto de integración de la Educación afectivo-sexual en el sistema educativo*. San Sebastián: Universidad del País Vasco.

González, C., Sánchez-Crespo, J. y González, A. (2009). Educación integral en sexualidad y anticoncepción para los/las jóvenes. *Enfermería Clínica*, 19(4), 221–224. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S113086210900103X>.

González, F. (1993). *Temas transversales y educación en valores*. Madrid: Anaya.

González, M. y López, F. (2009). Relaciones familiares y vida cotidiana de niños y niñas que viven con madres lesbianas o padres gays. *Cultura y Educación*, 417-428. Recuperado de [http://www.educatolerancia.com//pdf/Relaciones%20familiares%20\(M.Mar%20Gonzalez\).pdf](http://www.educatolerancia.com//pdf/Relaciones%20familiares%20(M.Mar%20Gonzalez).pdf).

González-Vallinas, P., Oterino, D., y San Fabián, J. (2007). Factores asociados a la formación permanente del profesorado de Educación Secundaria en Asturias. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 11(1), 1-13. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev111ART1.pdf>.

Gray, J. (2000). *Los Hombre son de Marte, las mujeres de Venus: consejos par mejorar tus relaciones amorosas durante los 365 días del año*. Grijalbo Mondadori, S.A.

Guasch, O. (2005). Género y sexualidad: una perspectiva social y política. *Archipiélago: revista de cultura y crítica*(67), 23-31.

Güel, M. (2006). *¿Por qué he dicho blanco si quería decir negro? Técnicas asertivas para el profesorado y formadores*. Barcelona: Graó.

Guil, M. d., Mestre, J. M., González, G., y Foncubierta, S. (2011). Integración del desarrollo de competencias emocionales en el currículum de Educación Infantil.

- Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 14(3), 131-144. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4625235>.
- Gursimsek, I. (2010). Sexual education and teacher candidates' attitudes towards sexuality. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 20, 81–90.
- Guzmán, I. y Marín, R. (2011). La competencia y las competencias docentes: reflexiones sobre el concepto y la evaluación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), 151-163. Recuperado de dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3678793.pdf.
- Guzmán, I., Marín, R., Zesati, G. y Breach, R. (2012). Desarrollar y evaluar competencias docentes: estrategias para una práctica reflexiva. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 3(1), 22-40. Recuperado de dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4054197.pdf.
- Haaland, J. (2000). *El Tiempo de las Mujeres: notas para un nuevo feminismo*. Madrid: RIALP.
- Harimaguada (1994a). *Carpetas Didácticas de Educación Afectivo-Sexual (infantil, primaria y secundaria)*. Santa Cruz de Tenerife: Gobierno de Canarias. Consejería de Educación. Cultura y Deportes. Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa.
- Harimaguada (1994b). *Educación afectivo-sexual en las etapas de infantil y primaria: guía para madres y padres*. Santa Cruz de Tenerife: Gobierno de Canarias. Consejería de Educación. Cultura y Deportes. Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa.
- Hayashi, K., Bentler, P.M. y Yuan, K.H. (2007). On the likelihood ratio test for the number of factors in exploratory factor analysis. *Structural Equation Modeling*, 14, 505-526.
- Hemmings, R. (1975). *Cincuenta años de libertad: las ideas de A.S Neill y la escuela de Summerhill*. Madrid: Alianza Universidad.

- Hernández, G. y Jaramillo, C. (2003). *La educación sexual de la primera infancia. Guía para madres, padres y profesorado de educación infantil*. Recuperado de https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descargas.action?f_codigo=11476&codigoOpcion=3.
- Hernández, G. y Jaramillo, C. (2006) *La Educación Sexual de niñas y niños de 6 a 12 años. Guía para madres, padres y profesorado de Educación Primaria*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Herrero, J. (2001). *La sociedad gay: una invisible minoría*. Madrid: Foca.
- Hidalgo, I., Garrido, G., y Hernandez, M. (2000). Health status and risk behavior of adolescents in the North of Madrid, Spain. *Journal of Adolescent Health, 27*(5), 351-360. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1054139X00001002>.
- Hinojosa, M. J., González Sabater, L., y González Delgado, R. (2009). *Manual operativo y práctico para la integración socio-educativa de los y las jóvenes LGTB*. (J. y. Gobierno de Canarias-Consejería de Bienestar Social, Ed.) Recuperado de http://www.juventudcanaria.com/opencms8/export/sites/juventudcanaria/multimedia/documentos/programas/publicaciones/manual_LGTB.pdf.
- Hogan, T. y Rentz, A. (1996). Homophobia in the Academy. *Journal of College Student Development, 37*(3), 309-14.
- Horno, P. (2008). Salvaguardar los derechos desde la escuela: educación afectivo-sexual para la prevención primaria del maltrato infantil. *Revista de Educación*(347), 127-140.
- Hu, L. y Bentler, P.M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling, 6*, 1-55.
- Hurtado, F., Pérez, M., Rubio-Aurioles, E., Coates, R., Coleman, E., Corona, E., . . . Horno, P. (2011). *Educación para la sexualidad con bases científicas. Documento de*

- consenso de Madrid. Recomendaciones de un grupo internacional de expertos.*
Madrid: Asociación Internacional de Médicos en el Cuidado del SIDA (IAPAC).
- Insa, E. (2005). El desarrollo de la sexualidad en la deficiencia mental. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 327-343. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/274/27411927015.pdf>.
- Jaramillo, C., y Hernández, G. (2006). *La educación sexual de niñas y niños de 6 a 12 años. Guía para madres, padres y profesorado de Educación Primaria.* Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=12059>.
- Jennings, K. (1999). Silence Is the Voice of Complicity: Addressing Homophobia in Schools. *Independent School*, 58(2), 54-59.
- Jiménez, F. (2004) Formación sexual de profesionales de la educación: un estudio experimental. *Archivos Hispanoamericanos de Sexología*, 10(2), 201-221. Recuperado de http://www.programaedusex.edu.uy/biblioteca/opac_css/articulosprontos/0023.pdf.
- Karlsson, H. J. (1985). *La educación sexual en las Escuelas Suecas.* Madrid: S XXI.
- Kirby, D. (2007). *Emerging Answers 2007: Research Findings on Programs to Reduce Teen Pregnancy and .* Washington, DC: The National Campaign to Prevent Teen and Unplanned. Recuperado de <http://www.urban.org/events/thursdayschild/upload/Sarah-Brown-Handout.pdf>.
- Kñallinsky, E. (1998). *La participación de los padres en la escuela: el efecto de la formación inicial del profesorado.* [Tesis doctoral inédita] Departamento de Educación, Universidad de las Palmas de Gran Canaria.
- Koerich, M. (2007). *História de uma presença-ausente: sexualidade e gênero em currículos de Pedagogia.* [Trabajo de fin de Máster inédito] Universidad Federal de Santa Catarina.

- Kornblit, A. y Méndez Diz, A. (2003). Respuestas de los varones a preguntas sobre su sexualidad: de las diferencias por sexo al enfoque de género. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 56(3), 391-403. Recuperado de dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/818744.pdf.
- Lamb, S. (2010). Toward a Sexual Ethics Curriculum: Bringing Philosophy and Society to Bear on Individual Development. *Harvard Educational Review*, 80(1), 81-106. Recuperado de <http://her.hepg.org/content/c104834k00552457/fulltext.pdf>.
- Lameiras, M., Carrera, M. V., y Rodríguez, Y. (2013). *Sexualidad y salud. El estudio de la sexualidad humana desde una perspectiva de género*. Vigo: Universidad de Vigo. Servicio de Publicación.
- Lameiras, M., Rodríguez, Y., Ojea, M., y Dopereiro, M. (2004). *PROGRAMA AGARIMOS. Programa coeducativo de desarrollo psicoafectivo y sexual*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Leão, A.; Bedin, C. y Ribeiro, P. (2010). Sexualidade e orientação sexual na escola em foco: algumas reflexões sobre a formação de professores. *Revista Linhas, Florianópolis*, 11(1), 36-52.
- Levay, S. (1995). *El cerebro sexual*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ley 16-1970, de 4 de agosto, sobre peligrosidad y rehabilitación social «BOE» núm. 187, de 6 de agosto de 1970, páginas 12551 a 12557.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo. BOE núm. 238, de 4 de octubre de 1990, páginas 28927 a 28942.
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. BOE núm. 307, de 24 de diciembre de 2002, páginas 45188 a 45220.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE núm. 106, de 04 de mayo de 2006, 17158 a 17207.

Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. BOE núm. 159, de 4 de julio de 1985, páginas 21015 a 21022.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. BOE Núm. 295, de 10 de diciembre de 2013, páginas 97858 a 97921.

Lomas, C. (2003). *Todos los hombres son iguales?: identidades masculinas y cambios sociales*. Barcelona: Paidós.

López, A. y Acereda, A. (Coord.) (2007). *Entre la familia y el trabajo. Realidades y soluciones para la sociedad actual*. Madrid: NARCEA.

López, È. (2003a). *Educación Emocional. Programa Para 3-6 Años*. Madrid: Wolters Kluwer Educación.

López, F. (1990). *Educación sexual*. Madrid: Fundación Universidad-Empresa.

López, F. (1992). *Desarrollo personal y social y currículum*. Sevilla: Universidad de Sevilla. ICE.

López, F. (1999a). *Educación afectivo-sexual en la educación infantil. Guía para el profesorado (Adaptación del programa Harimaguada)*. Málaga: Junta de Andalucía, Consejería de Educación y Ciencia e Instituto Andaluz de la Mujer.

López, F. (2005a). *La Educación Sexual*. Madrid: Nueva Madrid.

López, F. (2005b). *La educación sexual de los hijos*. Madrid: Pirámide.

López, F. (2006a). *Homosexualidad y familia: lo que los padres, madres, homosexuales y profesionales deben saber y hacer*. Barcelona: GRAÓ de IRIF, s.l.

López, F. (2008). *Sexo y afecto en personas con discapacidad*. Madrid: Biblioteca Nueva.

López, F. (2010). Estudios sobre sexualidad en España: presente y futuro. *Informació psicològica*(Extra 100), 84-90. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3642808>.

- López, F. (2013). Identidad sexual y orientación del deseo en la infancia y adolescencia. *AEPap ed. Curso de Actualización Pediatría 2013* (págs. 209-225). Madrid: Exlibris Ediciones.
- López, F. y Harimaguada (1996). "La afectividad necesaria". Cuadernos de Pedagogía Nº 261, págs. 43-48.
- López, F., Etxebarría, I., Fuertes, M. J., y Ortíz, M. J. (2011). *Desarrollo afectivo y social*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- López, F., Guijo, V. y Del Campo, A. (2003). Sexualidad prepuberal. *Revista de terapia sexual y de pareja*, (15), 58-89.
- López, F., y Fuertes, A. (1988). *Para comprender la sexualidad*. Navarra: Verbo Divino.
- López, F., y Oroz, Á. (2001). *Para comprender la vida sexual del adolescente*. Navarra: Verbo Divino.
- López, N. (1998). *Educación Afectivo-Sexual: Conocimientos, Actitudes, Valores, Personalidad y Practica Educativa del Alumnado del Centro Superior de Formación del Profesorado de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria*. [Suficiencia inverstigadora inédita] Universidad de La Laguna.
- López, N. (1999b). Educación afectivo-sexual en la formación inicial del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Psicoogía de la Educación*, 1(2-3), 143-159.
- López, N. (1999c). *Proyecto Docente: Didáctica de la Educación Afectivo-Sexual para la Formación Inicial del Profesorado*. Las Palmas de G.C.: Departamento de Educación. Centro Superior de Formación del Profesorado. ULPG.
- López, N. (2003b). *Curso de educación afectivo-sexual: Libro de teoría*. A Coruña: NETNIBLO.
- López, N. (2006b) *Convergencia europea y Competencias de la titulación de maestro de educación infantil en educación afectiva y sexual*. [Diploma de Estudios

Avanzados inédito]. Departamento de Educación de la Facultad de Formación del Profesorado de la ULPGC.

Lugg, C.A. (1997). *No Trespassing: U.S. Public Schools and the Border of Institutional Homophobia. Annual Convention of the University Council for Educational Administration*. Orlando: Reports - Evaluative; Speeches/Meeting Papers. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED429252.pdf>.

Maccoby, E., y Martín, J. (1983). Socialization in the context of the family: Parentchild. En P. Mussen, *Handbook of Child Psychology, Socialization, Personality and Social Development (Volume 4)*. New York: Wiley.

Magaz, A., y García, E. (1998). *Perfil de estilos educativos. Manual de referencia*. Vizcaya: Albor-Cohs.

Maideu, E., (1982). Modelos de Educación sexual en Europa. *Cuadernos de Pedagogía*. (90).

Malón, A. (2012). ¿El derecho a una educación sexual? Entre los discursos de salvación y la ausencia del conocimiento. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 207-228.

Mañú, J. M. (2012). *La educación afectivo-sexual en Primaria*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Marchesi, Á. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores*. Madrid: Alianza Editorial.

Marina, J. A. (1996). *El Laberinto Sentimental*. Barcelona: Anagrama.

Marques, A. (2014) A (des)informação de gestores/as e professores/as em sexualidade e educação sexual: relato de uma experiência. *EXEDRA: Revista Científica*. Recuperado de <http://www.exedrajournal.com/wp-content/uploads/2014/12/sup14-159-167.pdf>.

Marsh H.W., Muthén B., Asparouhov T., Lüdtke, O. Robitzsch A. Morin A. y Trautwein U. (2009). Exploratory structural equation modeling, integrating CFA and EFA:

- Application to students' evaluations of University Teaching. *Structural Equation Modeling*, 16, 439-476.
- Martín, E., Fernández, I., Andrés, S., Del Barrio, C., y Echeita, G. (2003). La intervención para la mejora de la convivencia en los centros educativos: modelos y ámbitos. *Infancia y Aprendizaje*, 26(1), 79-95.
- Martín, X., y Puig, J. M. (2007). *Las siete competencias básicas para educar en valores*. Barcelona: Graó.
- Martínez, J. L., Orgaz, B., Vicario-Molina, I., González, E., Carcedo, R., Fernández-Fuertes, A., y Fuertes, A. (2011). Educación Sexual y Formación del Profesorado en España: Diferencias por sexo, edad, etapa educativa y Comunidad Autónoma. *Magister*, (24), 37-47. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3844427>.
- Martínez, J. L., Vicario-Molina, I., González, E. e Ilabaca, P. (2014). Educación sexual en España: importancia de la formación y las actitudes del profesorado. *Revista Infancia y Aprendizaje* 31(1), 117-148. Recuperado de <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02103702.2014.881652#.VPWD8Hzz2E4>.
- Martínez, M. (2005). Mi cuerpo no es mío. Transexualidad masculina y presiones sociales de sexo. En C. Romero Bachiller, S. García Dauder, y C. Bargeiras Martínez, *El eje del mal es heterosexual. Figuraciones, movimientos y prácticas feministas queer* (págs. 113-120). Madrid: Traficantes de sueños.
- Martínez, M. (coord.) (2009). *Género y conciliación de la vida familiar y laboral un análisis psicosocial*. Murcia: Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones.
- Martínez-Otero, V. (2006). Fundamentos e implicaciones educativas de la inteligencia afectiva. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39(2), Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2007869>.

Mayle, P. (1974) *¿De dónde venimos?. Un instrumento de ayuda para los padres.* Ediciones Grijalbo, S.A. Barcelona.

Mayle, P. (1980) *¿Qué me está pasando?.* Ediciones Grijalbo, S.A. Barcelona.

Mayle, P. (1981) *El divorcio cómo explicárselo a los niños.* Ediciones Grijalbo, S.A. Barcelona.

Mccormack, O. y Gleeson, J. (2010). Attitudes of parents of young men towards the inclusion of sexual orientation and homophobia on the Irish post-primary currículum. *Gender and Education*, 22, 385–400.

Méda, D. (2002). *El tiempo de las mujeres: conciliación entre vida familiar y profesional de hombre y mujeres.* Madrid: NARCEA.

Medina, S. y Torella, L., (1995). *Efecto de las estrategias constructivistas mediadoras del aprendizaje en la aplicación de un programa de educación sexual integral sobre las actitudes hacia la sexualidad en niños desde Preescolar hasta sexto grado de educación básica.* [Tesis doctoral inédita] Universidad de Caracas.

Méndez, E. (2010). *La zona gris de la violencia de pareja contra las mujeres inmigrantes.* Barcelona: Asociación Salud y Familia. Recuperado de http://unaf.org/wp-content/uploads/2012/05/05_26_11_jornada_salud_i_familia_madrid_estudio.pdf.

Mestre, M., Tur, A. y Samper, P. (2008) *Impacto psicosocial de la violencia de género en las mujeres y sus hijos e hijas. Un estudio empírico en la Comunidad Valenciana.* Valencia: Universitat de València.

Mills, M. (2004). Male Teachers, Homophobia, Misogyny and Teacher Education. *Teaching Education*, 15(1), 27-39. Recuperado de <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/1047621042000179970>.

Minton, S. J., Dahl, T., O'Moore, A. M., y Tuck, D. (2008). An exploratory survey of the experiences of homophobic bullying among lesbian, gay, bisexual and transgendered young people in Ireland. *Irish Educational Studies*, 27(2), 177-191.

- Recuperado de http://www.researchgate.net/publication/249018340_An_exploratory_survey_of_the_experiences_of_homophobic_bullying_among_lesbian_gay_bisexual_and_transgendered_young_people_in_Ireland.
- Money, J. y Ehrhardt, A. (1982) *Desarrollo de la sexualidad humana: Diferenciación y dimorfismo de la identidad de género*. Madrid: Morata.
- Moreno, J. (2006) Profesorado de Secundaria y Calidad de la Educación: Un marco de opciones políticas para la formación y el desarrollo profesional docente. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 10(1), 1-20. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56710104>.
- Moreno, M. C., Muñoz, M. V., Pérez, P. J., y Sánchez, I. (2004). *Los adolescentes españoles. Resumen del estudio Health Behaviour in School Aged Children (HBSC-2002)*. Ministerio de Sanidad y Consumo. Recuperado de <https://www.msssi.gob.es/profesionales/saludPublica/prevPromocion/docs/adolesResumen.pdf>.
- Moreno, R. (2006). *Panfleto Antipedagógico*. Barcelona: Leqtor.
- Moretin, R., Arias, B., Rodríguez, J., y Aguado, J. (2006). Pautas para el desarrollo de programas eficaces de educación afectivo sexual en personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero*, 37(01), 41-58. Recuperado de <http://riberdis.cedd.net/handle/11181/3128>.
- Muela, A. (2008). Hacia un sistema de clasificación nosológico de maltrato infantil. *Anales de psicología*, 24(1), 77-87. Recuperado de <http://revistas.um.es/analesps/article/view/31801>.
- Muñoz, M. y Revenga, M. (2005). Aprendizaje y educación afectivo- sexual: una revisión de los planteamientos iniciales del aprendizaje de las cuestiones sexuales. *Revista galego-portuguesa de psicoloxía e educación: revista de estudos e investigación en psicología y educación*, 12, 45-56. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1292280>.

Muthén, L.K. y Muthén B.O. (2011). *Mplus User's Guide* (6ª Edición). Los Angeles, CA: Muthén y Muthén.

Ngo, B. (2003). Citing Discourses: Making Sense of Homophobia and Heteronormativity at Dynamic High School. *Equity & Excellence in Education*, 36(2), 115-124. Recuperado de http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10665680303513#.VD-2W_I5M3k.

Nieto, E., Callejas, A. I., y Jerez, Ó. (2012). *Las competencias básicas. Competencias profesionales del docente*. Ciudad Real: Universidad de Castilla-La Mancha. Recuperado de <http://publicaciones.dipucr.es//tripascompetenciasdocente.pdf>.

Nieto, J. A. (1998). *Transexualidad, transgenderismo y cultura. Antropología, identidad y género*. Madrid: Talasa.

Nieto, S., y González, J. (2002). *Los valores en la literatura infantil: estudio empírico, técnicas y procedimientos de análisis*. Valladolid: Aral.

Nogués, R. M. (2003). *Sexo, cerebro y género: diferencias y horizonte de igualdad*. Barcelona: Fundació Vidal i Barraquer y Editorial Paidós.

O'Higgins-Norman, J. (2009). Straight Talking: Explorations on Homosexuality and Homophobia in Secondary Schools in Ireland. *Sex Education: Sexuality, Society and Learning*, 9(4), 381-393. Recuperado de <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14681810903265295#.VD-4uvl5M3k>.

Oliva, M. (2012). La educación sexual integral en el aula ¿Derecho u obligación? *Novedades Educativas*(259), 18-19.

Organización Mundial de la Salud (1975). *Instrucciones y asistencia en cuestiones de sexualidad humana: Formación de profesionales de la salud*. Ginebra: Serie de Informes Técnicos, OMS.

- Organización Mundial de la Salud. (2006). *Defining sexual health: report of a technical consultation on sexual health, 28–31 January 2002, Geneva*. Obtenido de Organización Mundial de la Salud: http://www.who.int/reproductivehealth/publications/sexual_health/defining_sexual_health.pdf.
- Organización Mundial de la Salud. (2011). *Informe Mundial sobre la Discapacidad*. Ginebra: Organización Mundial de la Salud. Recuperado de http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/summary_es.pdf.
- Ortega y Gasset, J. (1964). *Ideas y creencias (7 ed.)*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Ortega, S. (2009). El desarrollo profesional del Magisterio: requisito para una Educación Sexual integra y efectiva. *Transatlantica*(6), 59-65. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3080584>.
- P9 Eurydice (2011). *Diferencias de género en los resultados educativos: medidas adoptadas y situación actual en Europa*. España: Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural y Ministerio de Educación Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional.
- Padilla, M. (2011) Barreras y limitaciones en el Desarrollo Profesional de la mujer. *Portularia*, 1, 223-232. Recuperado de <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/110>.
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: Grupo editorial CINCA.
- Palomera, R., Gil-Olarte, P., y Brackett, M. (2006). ¿Se perciben con inteligencia emocional los docentes? Posibles consecuencias sobre la calidad educativa. *Revista de educación*(341), 687-704. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2165292>.
- Paredes, E., y Ribera, D. (2006). *Educar en Valores*. Barcelona: Tibidabo Ediciones, S.A.

- Parra, Á. y Oliva, A. (2002). Comunicación y conflicto familiar durante la adolescencia. *Anales de psicología*, 18(2), 215-231. Recuperado de <http://revistas.um.es/analesps/article/view/28421>.
- Pastor, R., y Martínez, M. I. (2011). Educar para la salud, la convivencia y el buen trato. *Cuadernos de pedagogía*(414), 79-81.
- Pélissié, I. (2001). *¡Por favor, hálame del amor! La educación afectiva y sexual de los niños de 3 a 12 años*. París: Saint-Paul.
- Penna, M. (2012). *Formación del profesorado en la atención a la diversidad afectivo-sexual*. [Tesis doctoral inédita] Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de <http://eprints.ucm.es/16718/>.
- Peña, A. M., y Canga, M. C. (2009). La educación emocional en el contexto escolar con alumnado de distintos países. *European Journal of Education and Psychology*, 2(3), 199-2010. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/1293/129312574003.pdf>.
- Pereda, N., y Forns, M. (2007). Prevalencia y características del abuso sexual infantil en estudiantes universitarios españoles. *Child Abuse & Neglect*, 31(4), 417-426. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com.bibproxy.ulpgc.es/science/article/pii/S0145213407000695>.
- Pérez, A. (1983) Modelos contemporáneos de evaluación. En J. Gimeno y A. I. Pérez, *La enseñanza su teoría y su práctica* (pp. 426-449). Madrid: Akal.
- Pérez, Á. (1992). La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En J. Gimeno Sacristán, & Á. I. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza* (págs. 79-86). Madrid: Morata.
- Pérez, A. (1998) *La cultura escolar en una sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Pérez, L., (2011). *Mujer, trabajo y feminización docente*. S.L.: Editorial Galisgamdigital.

- Pérez, M. (2005). La formación permanente del profesorado ante los nuevos retos del sistema educativo universitario. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8(1), 1-4. Recuperado de http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1228490525.pdf.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Grao.
- Piaget, J., y Inhelder, B. (1981). *Psicología del niño (10 ed.)*. Madrid: Ediciones Morata.
- Pichardo, J. I., Molinuevo Puras, B., Rodríguez Medina, P., y Romero López, M. (2007). Actitudes ante la diversidad sexual de la población adolescente de Coslada (Madrid) y San Bartolomé de Tirajana (Gran Canaria). En C. y. Ministerio de Educación, *Premios Nacionales de Investigación Educativa y Tesis Doctorales 2007* (págs. 287-320). Madrid: Ministerio de Educación, Subdirección General de Información y Publicaciones.
- Pichardo, J., Castañón, S., Martín, N. y Romero, M. (2005). Vivencia de la homosexualidad y supervivencia a la homofobia en las aulas. *Trabajo Social Hoy*, (46), 61-105. Recuperado de dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1409680.
- Platero, R. (2008). La homofobia como elemento clave del acoso escolar homofóbico: algunas voces desde Rivas Vaciamadrid. *Informació psicològica*(94), 71-83. Recuperado de dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2857927.
- Plaza, M. y Meinardi, E. (2009). Implicancias de la educación sexual en la formación docente. *4º Congreso Internacional sobre Formación de Profesores de Ciencias* (págs. 309-313). Colombia: Tecné, Episteme y Didaxis: TED. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/TED/article/viewFile/234/223>.
- Plöderl, M. y Fartacek, R. (2009). Childhood Gender Nonconformity and Harassment as Predictors of Suicidality among Gay, Lesbian, Bisexual, and Heterosexual

- Austrians. *Archives of Sexual Behavior*, 38(3), 400-410. Recuperado de <http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10508-007-9244-6>.
- Plummer, D. (2001). The Quest for Modern Manhood: Masculine Stereotypes, Peer Culture and the Social Significance of Homophobia. *Journal of Adolescence*, 24(1), 15-23. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0140197100903701>.
- Polaino-Lorente, A. (2006). "Educación de los sentimientos y sexualidad" En: Revista Española de Pedagogía, nº 235.
- Powell, M. (2003). Homophobia-Hate's Last Refuge? *Montessori Life*, 15(2), 14-16.
- Pozueta I. e Ibáñez, R. (2005) Sexualidad infantil y del adolescente como elemento de salud. En: AEPap ed. (págs. 245-251). *Curso de Actualización Pediatría*. Madrid: Exlibris Ediciones.
- Preciado, B. (2005). Devenir bollo-lobo o como hacerse un cuerpo queer a partir del pensamiento heterosexual. En D. Córdoba, J. Sáez, y P. Vidarte, *Teoría Queer. Políticas bolleras, Maricas, Trans, Mestizas* (págs. 111-133). Barcelona: Egales.
- Quicios, M. d., y Moreno, R. (2012). Riesgos emergentes en las relaciones entre niños:acoso, ciberacoso, bullying, cyberbullying, grooming. En M. D. Fernández Tilve, y J. M. Suárez Sandomingo, *Menores en crisis: propuestas en intervención y medidas reeducativas* (págs. 515-550). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Ramiro, L., y Matos, M. G. (2008). Perceptions of Portuguese teachers about sex education. *Revista de Saúde*, 42, 684-692.
- Re, M. I., Bianco, M., y Mariño, A. (2008). *Docentes y educación sexual integral: un papel en constante construcción*. Recuperado de http://www.feim.org.ar/pdf/publicaciones/cartilla_docentes_VIH_Practica.pdf.
- RED2RED (2013). *El estado de la cuestión en el estudio de la violencia de género*. (S. S. Ministerio de Sanidad, Ed.) Recuperado de

http://www.msssi.gob.es/ssi/violenciaGenero/publicaciones/estudiosinvestigaciones/Estudios_Investigaciones/Estado_Cuestion.htm.

Redondo, C., y Ortiz, R. (2005). *El abuso sexual infantil. Boletín de Pediatría*, 45, 03-16. Recuperado de http://www.sccalp.org/boletin/191/BolPediatr2005_45_003-016.pdf.

Rimalower, L., y Caty, C. (2009). The mamas and the papas: the invisible diversity of families with same-sex parents in the United States. *Sex Education*, 9(1), 17-32. Recuperado de <http://web.b.ebscohost.com/bibproxy.ulpgc.es/ehost/detail/detail?vid=3&sid=8217f5bd-d258-44fe-b18d-b1e1f6f3473a%40sessionmgr111&hid=112&bdata=Jmxhbmc9ZXMmc2l0ZT1laG9zdC1saXZl#db=eric&AN=EJ829621>.

Rodrigo, M. J., Máiquez, M. L., García, M., Mendoza, R., Rubio, A., Martínez, A., y Martín, J. C. (2004). Relaciones padres-hijos y estilos de vida en la adolescencia. *Psicothema*, 16(2), 203-210. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/1183.pdf>.

Rodrigo, M. J., Rodríguez, J., y Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Aprendizaje Visor.

Rodríguez, F. (2008). *Diccionario gay-lesbico: vocabulario general y argot de la homosexualidad*. Madrid: Gredos.

Rodríguez, P. (2009). *Las violencias de género que sufren las mujeres migrantes*. Madrid: Los libros de la Catarata.

Rodríguez, R. (2008). *Colección de Manuales Docentes de Trabajo Social: Métodos técnicas de investigación social*. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Rogow, D., y Haberland, N. (2005). Sexuality and Relationships Education: Toward a Social Studies Approach. *Sex Education*, 5(4), 333-344. Recuperado de

<http://web.b.ebscohost.com/bibproxy.ulpgc.es/ehost/detail/detail?vid=5&sid=8217f5bd-d258-44fe-b18d-b1e1f6f3473a%40sessionmgr111&hid=112&bdata=Jmxhbmc9ZXMmc2l0ZT1laG9zdC1saXZl#db=eric&AN=EJ834474>.

Rojas, L. (2004). *Nuestra incierta vida normal*. Madrid: Aguilar.

Romero, A., y Abril, P. (2008). Género y la formación del profesorado en los estudios de Educación Infantil. *REIFOP*, 11(3), 43-51. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217015205006>.

Ros, P. (2012). La inclusión de la diversidad afectivo-sexual y los nuevos modelos familiares en el ámbito educativo. *FÒRUM DE RECERCA*(17), 963-972. Recuperado de <http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/77049/-serveis-scp-publ-jfi-xvii-psicopedagogia-13.pdf?sequence=1>.

Rubio, M.J. y Varas, J. (2004). *El análisis de la realidad en la intervención*. Madrid: EDITORIAL CCS.

Sáenz, O. (1997). La formación didáctica de los profesores de enseñanza secundaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (28), 39-51. Recuperado de dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/117929.pdf.

Sala, J. (2002). Ideas previas sobre la docencia y competencias emocionales en estudiantes de ciencias de la educación. *Revista Española de Pedagogía*(223), 543-558. Recuperado de <http://revistadepedagogia.org/20070604153/vol.-lx-2002/n%C2%BA-223-septiembre-diciembre-2002/ideas-previas-sobre-la-docencia-y-competencias-emocionales-en-estudiantes-de-ciencias-de-la-educacion.html>.

Samson, J. M. (1981) *L'éducation sexuelle a la ecole*. Montreal: Guerin.

Sánchez, E. (2011). La igualdad en la profesión docente. *Avances en supervisión educativa. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, (14). Recuperado de

http://adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=290&Itemid=62.

- Sanchis, R. (2011). Pero, ¿esto no iba de sexo? *Cuadernos de Pedagogía*, 54-57.
- Sandys, E. (2008). *El papel de los hombres y los niños en el logro de la igualdad entre los géneros*. New York: ONU.
- Santos, M. Á. (2010). Una pretensión problemática: educar para los valores y preparar para la vida. *Revista de Educación*(351), 23-47.
- Santos, M.A. (1990) *Hacer visible lo cotidiano: Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. Madrid: Akal.
- Sanz, G. (2005). *Comunicación efectiva en el aula: Técnicas de expresión oral para docentes*. Barcelona: Graó.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Planeta.
- Scriven, M. (1994). Duty-Based Teacher Evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 8(2), 151-184.
- Schmitt, T. (2011). Current methodological considerations in exploratory and confirmatory factor analysis. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 29, 304-321.
- SIECUS, Sexuality Information and Education Council of the United States. (2004). *Guidelines for Comprehensive Sexuality Education: Kindergarten-12*. Recuperado de http://www.siecus.org/_data/global/images/guidelines.pdf.
- Silva, R. (2004). *Pesquisas sobre formação de professores/educadores para abordagem da educação sexual na escola* [Trabajo de fin de Máster inédito] Facultad de Educación, Universidad Estatal de Campinas.
- Simonis, A. (2005). *Educar en la diversidad*. Barcelona: Editorial Laertes.

- Sinay, S. (2007). *Elogio de la responsabilidad. Un valor que transforma nuestros vínculos y da sentido a nuestra vida*. Buenos Aires: Ediciones del Nuevo Extremo, Integral.
- Stake, R. (1974). La evaluación de programas, en especial la evaluación de la réplica. En W.B. Dockell y D. Hamilton (1983) *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa* (pp. 91-108). Madrid: Narcea.
- Stoller, R. (1985). *Observing the Erotic Imagination*. New Haven: Yale University Press.
- Subirats, M. (2009). La escuela mixta ¿garantía de coeducación? *Participación Educativa*(11), 94-97. Recuperado de dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3105378.
- Subirats, M., y Tome, A. (1992). *Pautas de observación para el análisis del sexismo en el ámbito educativo*. Barcelona: Institut de Ciències de L'educació, Universidad Autònoma de Barcelona.
- Tabachnick, B. y Fidell, L. (2007). *Using Multivariate Statistics*. Fifth Edition. Boston: Pearson Educations, Inc.
- Takacs, C. (2006). *Situación de los gais y las lesbianas en los estados miembros del consejo de Europa*. Bruselas: Comisión de Temas y Derechos Humanos, Parlamento Europeo.
- Teixeira, F. (2010). Educação em sexualidade e formação de professores. En F. Teixeira; I., Martins; P., Ribeiro e I., Chagas, (org.). *Sexualidade e Educação Sexual: Políticas educativas, investigação e práticas* (pp. 315-19). Portugal: Universidad de Minho.
- Terigi, F. (2009). La formación inicial de profesores de Educación Secundaria: necesidades de mejora, reconocimiento de sus límites. *Revista de Educación*, (350), 123-144. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_06.pdf.
- Teva, I., Bermúdez, M. P., y Buela, G. (2009). Variables sociodemográficas y conductas de riesgo en la infección por el VIH y las enfermedades de transmisión sexual en

- adolescentes. España, 2007. *Revista española de salud pública*, 83(2), 309-320. Recuperado de dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2990660.
- Tiefer, L. (1996). *El sexo no es un acto natural y otros ensayos*. Madrid: Talasa.
- Torices, I. (2006). *La sexualidad y la discapacidad física*. México: Trillas.
- Torices, I., y Ávila, G. (2011). *Educación de la sexualidad y prevención del abuso sexual infantil*. México D.F.: Secretaría de Educación Pública, Administración Federal de Servicios Educativos del Distrito Federal y Dirección General de Servicios Educativos Iztapalapa.
- Toro, J. (1981). *Mitos y errores educativos*. Barcelona: Fontanella, S.A.
- Torres, L., y Hermosilla, J. (2012) El papel de la Educación en el tratamiento de la adicción a la tecnología. *Hekademos: revista educativa digital*, Nº. 12, págs. 73-82.
- Trenchs, V., Curcoy, A., Gelabert, G., y Macías, C. (2013). Evolución de los ingresos por maltrato infantil durante 15 años. *Anales de Pediatría*, 78(2), 118-122. Recuperado de dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4229708.
- Tribó, G. (2008). El Nuevo Perfil Profesional de los Profesores de Secundaria *Educación XX1*, (11), 183-209. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70601109>.
- Urruzola, M. J. (1992). *Guía para chicas, Secundaria*. Bilbao: Maite Cana.
- Urruzola, M. J. (1995). La coeducación: una alternativa transversal a la escuela actual. *Estudios vascos en el sistema educativo* (págs. 642-643). Donostia-San Sebastián: Eusko Ikaskuntza.
- Vaello, J. (2009). *El profesor emocionalmente competente. Un puente sobre aguas turbulentas*. Barcelona: Graó.
- Vega, L. (2012). *Conflictos y Estrategias del Profesorado en la Aplicación de Planes de Igualdad en Centros Educativos*. [Tesis doctoral inédita] Universidad de Sevilla.

Recuperado de http://fondosdigitales.us.es/media/thesis/1872/K_Tesis-PROV43.pdf.

Vega, M. T., y Moro, L. (2013). La representación social de los malos tratos infantiles en la familia: Factores psicosociales que influyen en la percepción de las conductas de maltrato. *Psychosocial Intervention*, 22(1), 7-14. Recuperado de <http://psychosocial-intervention.elsevier.es/es/la-representacion-social-los-malos/articulo/90197158/#.U9kxtvI5NqU>.

Venegas, M. (2008). I Jornadas sobre Coeducación, Igualdad y Buenos Tratos en el colegio San José de Cartuja. Una experiencia coeducativa para la ciudadanía. *Revista de Educación*(345), 483-479.

Venegas, M. (2014). Investigar sobre las relaciones afectivo-sexuales: un cuestionario abierto. *EMPIRIA* (28), 183-212. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/empiria/article/view/12126/11446>.

Vila, E. S. (2006). Educar en valores, educar por los derechos humanos: la reflexión y el diálogo como estrategias mediadoras para la prevención y resolución de conflictos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(5), 1-12. Recuperado de dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3197451.

Villadangos, F., Martín, C., García, D., Martínez, M. A., Rivas, R., y Carmona, D. (2002). *Guía de información sexual: Tú preguntas y nosotr@s respondemos*. Granada: Ayuntamiento de Granada, Educación.

Viñuales, O. (2002). *Lesbofobia*. Barcelona: Bellaterra.

Vivas, M. (2004). Las competencias socio-emocionales del docente: una mirada desde los formadores de formadores. *I Jornadas Universitarias <JUVENTUD2004>* (págs. 1-12). Madrid: UNED. Recuperado de <http://www.uned.es/jutedu/VivasChaconMireya-IJUTE-Comunicacion.PDF>.

Walker, J. (2004). Parents and sex education—looking beyond ‘the birds and the bees’. *Sex Education: Sexuality, Society and Learning*, 4(3), 239-254. Recuperado de

<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1468181042000243330#.VBGPJPI5NqU>.

Wolffein, N. (1977). *Psicoanálisis y Pedagogía*. Barcelona: Icaria.

Woody, E.L. (2003). Homophobia and Heterosexism in Public School Reform: Constructions of Gender and Sexuality in California's Single Gender Academies. *Equity & Excellence in Education*, 36(2), 148-160. Recuperado de http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10665680303514#.VD_PXPI5M3k.

Yang, Y. y Green, S. B. (2010). A note on structural equation modeling estimates of reliability. *Structural Equation Modeling*, 17, 66-81.

Young, I., y Williams, T. (1989). *The healthy school*. Edinburgh: Scottish Health Education Group.

Zabalza, M. (2003). *Competencias Docentes del Profesorado Universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Zaraï, R. (1996). *Las emociones que curan editorial*. Barcelona: Martínez Roca.



TESIS DOCTORAL

**LA EDUCACIÓN AFECTIVA Y SEXUAL
EN EL ACTUAL Y FUTURO PROFESORADO**

ANEXOS

Autora: Nieves López Soler
Directores: D. Juan Carlos Martín Quintana
D. Fernando Barragán Medero

ANEXO I



DOCUMENTOS RELACIONADOS CON LA INVESTIGACIÓN

- 1.1. Petición de colaboración del profesorado de enseñanza obligatoria de Gran Canaria.
- 1.2. Relación de profesorado de las zonas investigadas.
- 1.3. Relación de Centros y Facultades que participan en la investigación.

ANEXO II



INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

2.1. Cuestionario sobre sexualidad y Educación Afectivo-Sexual para la etapa de Infantil, de Primaria y de Secundaria.

ANEXO III



PROPUESTA DE FORMACIÓN UNIVERSITARIA EN EDUCACIÓN AFECTIVO-SEXUAL

3.1. Desarrollo de la Asignatura.

3.2. Presentación General.

3.3. Fichas - guías de trabajo y dinámicas de grupo.

- Ficha de la Actividad introductoria: Cuestionario Inicial.
- Ficha de la Dinámica de grupo "Dibujo que es sexualidad para mí".
- Ficha de la Tarea: "Explicación de un concepto de sexualidad".
- Ficha de la Dinámica "Anécdotas afectivo-sexuales".
- Ficha de la Dinámica "Dibujo a mi familia".
- Ficha de la Tarea "Actividades de Educación Afectiva y sexual en el aula".
- Ficha de la Tarea "Cómo transformar actitudes en EAS: propuesta de intervención".

3.4. Evaluación de la Asignatura.

3.5. Presentación del tema: Educar para la convivencia: elementos fundamentales a incluir en los programas de educación afectivo-sexual.

Dime y lo olvido, enséñame y lo recuerdo, involúcrame y lo aprendo.

Benjamín Franklin

PETICIÓN DE COLABORACIÓN DEL PROFESORADO DE ENSEÑANZA OBLIGATORIA DE LA ISLA DE GRAN CANARIA

Con la intención de investigar sobre uno de los aspectos que consideramos de interés dentro del proceso integral de formación del futuro y actual profesorado. Aspiramos a conocer cuáles son las opiniones que poseen con respecto a la sexualidad y a la educación afectivo-sexual, la importancia o no de la misma, la manera que tienen o no de abordarla, o los inconvenientes y las dificultades de acometerla, así como la incidencia de situaciones de aula en que aparecen o detectan conductas o manifestaciones afectivas y sexuales de su alumnado. Con el firme propósito de poder conocer y analizar la realidad para dar respuesta a estos temas de gran interés y preocupación social y educativa.

Es para nosotros de gran interés poder recoger y tener en cuenta la experiencia que les abala y les acompaña en el campo educativo. Con el objetivo de conocer la realidad de los centros de infantil, primaria y secundaria.

Para ello hemos elaborado unos cuestionarios que deseamos pasar en diversos centros educativos de enseñanza obligatoria, para recabar la información necesaria para dicho estudio o investigación, la cual se origina dentro de dos marcos:

1º La iniciativa personal y profesional de realizar mi tesis doctoral sobre la materia que imparto desde el año 1992 en la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Las Palmas de G.C. "Educación afectivo-sexual".

2º Y del empeño altruista que surgió de un grupo de profesionales de distintos ámbitos, sanitarios, sociales y educativos, ocupados en la tarea de aportar recursos en Educación Sexual de manera eficaz y colaborativa, entre los que se encuentran el equipo de trabajo "Red-sexualidad", "acciónenred-Canarias" y su Programa socioeducativo por los "Buenos Tratos".

Es por ello que SOLICITAMOS:

Vuestra predisposición y colaboración en cumplimentar dichos cuestionarios diseñados para el estudio que queremos realizar. Con el compromiso de devolver las conclusiones y propuestas de esta investigación para la mejora de la calidad de la educación en Canarias.

Atentamente y agradecidos/as de antemano por la colaboración prestada en dicho proyecto de investigación.

Nieves López Soler
DNI 42796326L
Juan Carlos Martín Quintana
42800420 L

Profesores del Departamento de Educación
Facultad de Formación del Profesorado
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
Enero de 2012

Relación de Profesorado de las zonas investigadas

1. Profesorado de los Centros Educativos del CEP Las Palmas I

Nombre de Centro	Número de Profesores			
	Infantil	Primaria	Secundaria	Total
CEIP AGUADULCE Teléfono: 928245556	12	33		45
CEIP ALCARAVANERAS Teléfono: 928232779	7	25		32
E EI ALMIRANTE ANTEQUERA Teléfono: 928311101	9			9
CPEI ANITA CONRAD Teléfono: 928245385	3	8	8	19
CEIP ARAGON Teléfono: 928316639	6	16		22
CEIP ASTURIAS Teléfono: 928679404	2	10		12
CEIP BATERÍA DE SAN JUAN Teléfono: 928322934	2	11		13
CPEIP BRAINS Teléfono: 928296444	10	11		21
CEIP CARLOS NAVARRO RUIZ Teléfono: 928231911	6	22		28
CEIP CASTILLA Teléfono: 928336215	2	10		12
CEIP CERVANTES Teléfono: 928312109	3	15		18
CEIP DOCTOR JUAN NEGRÍN Teléfono: 928332019	7	20		27
IES EL BATÁN Teléfono: 928322892			20	20
IES EL RINCÓN Teléfono: 928227283			81	81
CEIP FERNANDO GUANARTEME Teléfono: 928227302	7	27		34
IES FRANCHY ROCA Teléfono: 928463464			30	30

Nombre de Centro	Número de Profesores			
	Infantil	Primaria	Secundaria	Total
CEIP GALICIA Teléfono: 928463231	6	20		26
CEIP GINER DE LOS RÍOS Teléfono: 928244624	10	15		25
CEIP GRAN CANARIA Teléfono: 928220225	7	19		26
IES GUANARTEME Teléfono: 928265498			40	40
CEIP GUINIGUADA Teléfono: 928368065	2	13		15
CEP GUTIÉRREZ RUBALCAVA Teléfono: 928335730		16		16
CPEIPS HEIDELBERG Teléfono: 928351672	23	39	30	92
CPEI HISPANO INGLÉS II Teléfono: 928251616		29		29
CEIP IBERIA Teléfono: 928370240	1	13		14
IES ISABEL DE ESPAÑA Teléfono: 928368545			30	30
CEIP ISABEL LA CATÓLICA Teléfono: 928256000	12	33		45
CEIP ISLAS BALEARES Teléfono: 928316466	3	12		15
IES ISLAS CANARIAS Teléfono: 928317381			29	29
IES LA ISLETA Teléfono: 928468550			45	45
IES LA MINILLA Teléfono: 928270402			68	68
CPEIPS LA SALLE ANTÚNEZ Teléfono: 928241668	4	7	10	21
CEIP LAS CANTERAS Teléfono: 928469535	3	12		15

Nombre de Centro	Número de Profesores			
	Infantil	Primaria	Secundaria	Total
CEIP LAS COLORADAS Teléfono: 928463101	1	3		4
IES LA VEGA DE SAN JOSÉ Teléfono: 928330744			30	30
CEIP LEÓN Teléfono: 928315756	2	10		12
CEIP LEÓN Y CASTILLO Teléfono: 928464325	7	24		31
CPEIPS MARÍA AUXILIADORA (Salesianas) Teléfono: 928233365	8	17	18	43
CPEIP MARPE-CIUDAD JARDÍN Teléfono: 928231911	4	6		10
CEIP MESA Y LÓPEZ Teléfono: 928221533	8	23		31
IES MESA Y LÓPEZ Teléfono: 928490990			75	75
CEIP NANDA CAMBRES Teléfono: 928231302	3	15		18
CPEIPS NORTE Teléfono: 928271797	5	8	7	20
CPEIP NUESTRA SEÑORA DEL CARMEN Teléfono: 928278755	6	19		25
CPEI NUESTRA SEÑORA DE LA VICTORIA Teléfono: 928310405	1			1
CPEIPS NUESTRA SEÑORA DEL PILAR Teléfono: 928260138	3	6	17	26
IES NUEVA ISLETA TONY GALLARDO Teléfono: 928462001			37	37

Nombre de Centro	Número de Profesores			
	Infantil	Primaria	Secundaria	Total
CPES O.S.C.U.S Teléfono: 928310962			41	41
IES PÉREZ GALDÓS Teléfono: 928361539			40	40
CEIP PINTOR MANOLO MILLARES Teléfono: 928332519	6	20		26
IES POLITÉCNICO LAS PALMAS Teléfono: 928361724			76	76
IES RAMÓN MENÉNDEZ PIDAL Teléfono: 928315312			33	33
CPEIPS SALESIANOS SAGRADO CORAZÓN DE JESÚS Teléfono: 928225139	10	22	20	52
IES SAN CRISTÓBAL Teléfono: 928336083			83	82
CPEIPS SAN IGNACIO DE LOYOLA Teléfono: 928314000	12	28	40	80
CPEIPS SAN JOSÉ DOMINICAS Teléfono: 928367099				
CPEIPS SAN JUAN BOSCO Teléfono: 928311454	7	15	20	42
CEIP SANTA BÁRBARA Teléfono: 928263507	8	19		27
CEIP SANTA CATALINA Teléfono: 928229917	8	22		30
CPES SANTA CATALINA Teléfono: 928221582			20	20
CPES SANTA ISABEL DE HUNGRÍA Teléfono: 928250761				

Nombre de Centro	Número de Profesores			
	Infantil	Primaria	Secundaria	Total
CPEIPS SANTA MARÍA MICAELA Teléfono: 928330904	4	6	4	14
CPEIPS SANTA TERESA DE JESÚS Teléfono: 928290001	11			11
IES SANTA TERESA DE JESÚS Teléfono: 928368198			20	20
CEIP SANTIAGO RAMÓN Y CAJAL Teléfono: 928360760	2	13		15
CPEIPS SANTO DOMINGO SAVIO Teléfono: 928312315	4	8	8	20
CPEIPS SAUCILLO Teléfono: 928469251	6	15	16	37
CPEIP TAURO Teléfono: 928465849	3	8		11
IES TOMÁS MORALES Teléfono: 928362277			20	20
CEIP VEINTICUATRO DE JUNIO Teléfono: 928314765	3	14		17

2. Profesorado de los Centros Educativos del CEP Las Palmas II

Nombre de Centro	Número de Profesores			
	Infantil	Primaria	Secundaria	Total
CEIP ADÁN DEL CASTILLO Teléfono: 928671117	4	15		19
CEIP ADELA SANTANA Teléfono: 928354671	2	7		9
CEIP ALCALDE RAMÍREZ BETHENCOURT Teléfono: 928365372	6	20		26

Nombre de Centro	Número de Profesores			
	Infantil	Primaria	Secundaria	Total
CPDEM ALEMÁN Teléfono: 928670750				
CEIP ALFREDO KRAUS Teléfono: 928672998	7	16		23
IES ALONSO QUESADA Teléfono: 928274027			59	59
CPEIPS ARENAS Teléfono: 928415996				
CEIP ARÍÑEZ Teléfono: 928661523		2		2
CEIP ATLÁNTIDA Teléfono: 928415372	7	18		25
CEIP BOLICHE Teléfono: 928414824	4	7		11
CEIP BUENAVISTA I Teléfono: 928202635	6	14		20
IES CAIRASCO DE FIGUEROA Teléfono: 928670200			68	68
CEIP CAMILO JOSÉ CELA Teléfono: 928430440	2	6		8
CPDEM CANTERBURY SCHOOL Teléfono: 928439810	18	19	38	75
CEIP CATALUÑA Teléfono: 928202938	3	12		15
CEIP CÉSAR MANRIQUE Teléfono: 928416667	6	17		23
CEP CIUDAD DEL CAMPO Teléfono: 928671721		24		24

Nombre de Centro	Número de Profesores			
	Infantil	Primaria	Secundaria	Total
EEI CORTIJO DE SAN GREGORIO Teléfono: 928671619	10			10
CEIP DON BENITO Teléfono: 928252251	7	23		30
CEIP DRAGO Teléfono: 928411432	3	6		10
CEIP EL GAMONAL Teléfono: 928640700		1		1
CEIP EL TOSCÓN Teléfono: 928671510	1	8		9
CEIP EL ZARDO Teléfono: 928354572	3	15		18
CEIP FEDERICO GARCÍA LORCA Teléfono: 928257987	4	15		18
IES FELO MONZÓN GRAU BASSAS Teléfono: 928351171			38	38
IES FERIA DEL ATLÁNTICO Teléfono: 928419618			47	47
IES FRANCISCO HERNÁNDEZ MONZÓN Teléfono: 928411467			22	22
CEIP GARCÍA ESCÁMEZ Teléfono: 928208853	3	14		17
CPEPS GAROÉ Teléfono: 928355000		15	15	30
CPEIPS GUAYDIL Teléfono: 928353311				
CPES HISPANO INGLÉS III Teléfono: 928251616				

Nombre de Centro	Número de Profesores			
	Infantil	Primaria	Secundaria	Total
CEIP HOYA ANDREA Teléfono: 928673970	7	16		23
CPEIPS JAIME BALMES Teléfono: 928351000	7	12	15	34
CEIP JOSÉ CALVO SOTELO Teléfono: 928368101	3	12		15
CEIP JOSÉ MANUEL ILLERA DE LA MORA Teléfono: 928430714	4	16		20
CEIP JOSÉ PÉREZ Y PÉREZ Teléfono: 928412801	6	14		20
CEIP JOSEFA HERNÁNDEZ GUERRA Teléfono: 928356978				
CEIP JUAN DEL RÍO AYALA Teléfono: 928640537	9	20		29
CPEIPS JUAN RAMÓN JIMÉNEZ Teléfono: 928354008	3	11	9	23
CEIP LA ANGOSTURA Teléfono: 928644186	3	16		19
IES LA ATALAYA Teléfono: 928288240			24	24
CEIP LA CALZADA Teléfono: 928355780	1			1
CEIP LA LECHUZA Teléfono: 928660319		2		2
CEIP LA SOLANA Teléfono: 928642423		2		2
CEIP LAS LAGUNETAS Teléfono: 928664176	5	15		20

Nombre de Centro	Número de Profesores			
	Infantil	Primaria	Secundaria	Total
CEIP LAS MESAS Teléfono: 928671757	8	23		31
CEIP LAS TORRES Teléfono: 928275034	3	12	2	17
CEIP LAURISILVA Teléfono: 928413854	1	2		3
IES LOMO APOLINARIO Teléfono: 928254540			61	61
CEIP LOS ALTOS Teléfono: 928673057	3	7	11	21
CPEIPS LOS ÁNGELES Teléfono: 928252887	3	12		15
CEIP LOS GILES Teléfono: 928673976	3	11		14
CEIP LOS TARAHALES Teléfono: 928411555	3	14		17
IES LOS TARAHALES Teléfono: 928428686			52	52
CEIP MARÍA JESÚS PÉREZ MORALES Teléfono: 928670371	3	12		15
CPEIPS MARPE ALTAVISTA Teléfono: 928257729	9	22	20	51
CPEIPS MARPE MILLER Teléfono: 928372348		4	7	11
CEIP NÉSTOR DE LA TORRE Teléfono: 928398139	7	21		28
CPDEM OAKLEY COLLEGE Teléfono: 928354247				

Nombre de Centro	Número de Profesores			
	Infantil	Primaria	Secundaria	Total
IES PABLO MONTESINO Teléfono: 928206988			57	57
CEIP PEPE DÁMASO Teléfono: 928208619	6	19		25
CEIP PINO SANTO ALTO Teléfono: 928641656		1		1
CEIP PINO SANTO BAJO Teléfono: 928640626		1		1
CEIP PINTOR NÉSTOR Teléfono: 928419678	6	18		24
IES PRIMERO DE MAYO Teléfono: 928410556			28	28
CEIP PROFESOR RAFAEL GÓMEZ SANTOS Teléfono: 928661837	6	23		29
CPEIPS SAGRADA FAMILIA Teléfono: 928419788	9	13	15	37
CPEIPS SAGRADO CORAZÓN Teléfono: 928351546	13	18	12	43
CEIP SALVADOR MANRIQUE DE LARA Teléfono: 928352835	3	18		21
CPEIPS SAN ANTONIO MARÍA CLARET Teléfono: 928670100	19	41	46	106
CPEIPS SAN ISIDORO Teléfono: 928250119	3	7	9	19
CEIP SAN JOSÉ ARTESANO Teléfono: 928350968	3	16		19
CEIP SAN LORENZO Teléfono: 928671668	3	9		12

Nombre de Centro	Número de Profesores			
	Infantil	Primaria	Secundaria	Total
CPEIPS SAN MARTÍN DE PORRES Teléfono: 928203642	4	7	14	25
CPEIPS SAN MIGUEL ARCÁNGEL Teléfono: 928251832	4	8	9	21
CPEIPS SAN RAFAEL Teléfono: 928255595	4	7	8	19
CPEIPS SAN VICENTE DE PAÚL Teléfono: 928421495	6	9	11	26
CER SANTA BRÍGIDA-SAN MATEO Teléfono: 928640400		23		23
IES SANTA BRÍGIDA Teléfono: 928640593			48	48
IES SCHAMANN Teléfono: 928256103			45	45
CEIP SIETE PALMAS Teléfono: 928415220	7	37		44
IES SIETE PALMAS Teléfono: 928428136			64	64
IES SIMÓN PÉREZ Teléfono: 928289074			31	31
IES TAFIRA Teléfono: 928351789			35	35
IES TAMARACEITE Teléfono: 928675182			54	54
CEO TEJEDA Teléfono: 928666062	1	7	8	16
CEIP TEOBALDO POWER Teléfono: 928258622	3	14		17

Nombre de Centro	Número de Profesores			
	Infantil	Primaria	Secundaria	Total
CPDEM THE AMERICAN SCHOOL OF LAS PALMAS Teléfono: 928430023				20
CPDEM THE BRITISH SCHOOL OF GRAN CANARIA Teléfono: 928351167	10	11	26	47
IES TOMÁS MILLER Teléfono: 928371152			24	24
CEIP UTIACA Teléfono: 928661168	1	2		3
CEIP VALENCIA Teléfono: 928670370	6	20		26
IES VEGA DE SAN MATEO Teléfono: 928661563			52	52

3. Profesorado de los Centros Educativos del CEP de Telde

Nombre de Centro	Número de Profesores			
	Infantil	Primaria	Secundaria	Total
CEIP AMELIA VEGA MONZÓN Teléfono: 928693982	7	24		31
CEIP AGUSTÍN MANRIQUE DE LARA Teléfono: 928691753	1	2		3
IES AGUSTÍN MILLARES SALL Teléfono: 928712082			26	26
IES CASAS NUEVAS Teléfono: 928130070				
CEIP CAZADORES Teléfono: 928573060				
CEIP DOCTOR GREGORIO CHIL Y NARANJO Teléfono: 928694396	6	21		27

Nombre de Centro	Número de Profesores			
	Infantil	Primaria	Secundaria	Total
CEIP DOCTOR HERNÁNDEZ BENÍTEZ Teléfono: 928690667	2	8		10
IES EL CALERO Teléfono: 928684442			50	50
CEIP EL GORO Teléfono: 928574704	1	10		11
CEIP EL RINCÓN Teléfono: 928571113	1	1		2
CPEIPS ENRIQUE DE OSSÓ (Las Teresianas) Teléfono: 928695255	3	9	9	21
CEIP ESTEBAN NAVARRO SÁNCHEZ Teléfono: 928696834	9	28		37
CEIP EUROPA Teléfono: 928713304	6	16		22
CEIP FERNANDO LEÓN Y CASTILLO Teléfono: 928681914	10	25		35
IES FERNANDO SAGASETA Teléfono: 928712399			39	39
IES GUILLERMINA BRITO Teléfono: 928697898			22	22
CEIP HILDA ZUDÁN Teléfono: 928713457	4	23		27
IES JINÁMAR Teléfono: 928712066			43	43
CEIP JINÁMAR FASE V Teléfono: 928711997	3	5		8
IES JOSÉ ARENCIBIA GIL Teléfono: 928600145			71	71

Nombre de Centro	Número de Profesores			
	Infantil	Primaria	Secundaria	Total
IES JOSÉ FRUGONI PÉREZ Teléfono: 928681168			54	54
CEIP JOSÉ TEJERA SANTANA Teléfono: 928711541	7	23		30
CEIP JUAN NEGRÍN Teléfono: 928692851	4	15		19
CEIP LA GARITA Teléfono: 928706042	7	21		28
CEIP LA HIGUERITA Teléfono: 928715847	7	10		17
IES LAS HUESAS Teléfono: 928683590			38	38
CEIP LAS BREÑAS Teléfono: 928573028	1	2		3
CEIP LAS VEGAS Teléfono: 928570055	3	8		11
IES LILA Teléfono: 928711162			38	38
IES LOMO DE LA HERRADURA Teléfono: 928694361			44	44
CEIP LOS CASERONES Teléfono: 928682976		8		8
CEIP LOS LLANETES Teléfono: 928570640	6	16		22
CPDEM LYCÉE FRANÇAIS RENÉ VERNEAU DE GRAN CANARIA Teléfono: 928576091			11	11
CEIP LUCÍA JIMÉNEZ OLIVA Teléfono: 928574678	3	14		17

Nombre de Centro	Número de Profesores			
	Infantil	Primaria	Secundaria	Total
CEIP MAESTRO FÉLIX SANTANA Teléfono: 928697147	2	7		9
CPEIPS MARÍA AUXILIADORA Teléfono: 928690114	6	12	8	26
CEIP MARÍA JESÚS RAMÍREZ DÍAZ Teléfono: 928695152	3	12		15
CEIP MARÍA SUÁREZ FIO(L)REMUDAS) Teléfono: 928603983	6	15		21
CEIP MARPEQUEÑA Teléfono: 928130274	3	6		9
CEIP MONTAÑA LAS PALMAS Teléfono: 928682122		1		1
CEIP NÉSTOR ÁLAMO Teléfono: 928715916	2	5		7
CPEIPS NUESTRA SEÑORA DE LAS NIEVES Teléfono: 928717261				
IES NUESTRA SEÑORA DEL PILAR Teléfono: 928695056			23	23
CEO Omayra SÁNCHEZ Teléfono: 928713478				
CEIP PADRE COLLADO Teléfono: 928694725	2	9		11
CEIP PEDRO LEZCANO Teléfono: 928713001	5	18		23
CEIP PLÁCIDO FLEITAS Teléfono: 928607818	7	24		31
CEIP POETA FERNANDO GONZÁLEZ Teléfono: 928692649	7	21		28

Nombre de Centro	Número de Profesores			
	Infantil	Primaria	Secundaria	Total
CEIP POETA FRANCISCO TARAJANO Teléfono: 928697018	7	22		29
CEIP POETA MONTIANO PLACERES Teléfono: 928711432	3	14		17
CEIP PRÍNCIPE DE ASTURIAS Teléfono: 9281333298	6	17		23
IES PROFESOR ANTONIO CABRERA PÉREZ Teléfono: 928695714			50	50
IES PROFESOR JUAN PULIDO CASTRO Teléfono: 928685266			60	60
CEIP PROFESORA ADELINA FLORES MEDINA Teléfono: 928572032	1	2		3
CPEIPS PUERIS-LA PARDILLA Teléfono: 928691486	4	9		13
CEIP SAN ANTONIO Teléfono: 928698237				
CEIP SAN JUAN Teléfono: 928694918	8	22		30
CEIP SAULO TORÓN Teléfono: 928692102	4	22		26
CER (escuelas rurales) TELDE	30			30
CEIP TENTENIGUADA				
CEIP VALLE DE SAN ROQUE				
CEIP VALSEQUILLO	4	15		19
IES VALSEQUILLO			46	46

*Se destacan en color gris los centros que participan en el estudio.

4. Totales

CEP	Centros Educativos	Numero de Profesores
Las Palmas I	71	2052
Las Palmas II	93	2267
Telde	62	1375
Total	226	5694

Relación del alumnado matriculado por titulación y sexo en la Facultad de Formación del Profesorado

Etapa educativa	Plan Académico	Sexo		Total	
		Hombre	Mujer		
Educación Infantil	Grado	21	278	299	388
	Diplomatura	6	83	89	
Educación Primaria	Grado	163	482	645	1260
	Diplomatura	150	465	615	
Educación Secundaria	Grado	29	144	173	466
	Diplomatura	14	58	72	
	Licenciatura	33	188	221	
Total		416	1698	2114	

Nota: Fuente: Departamento de informática de la ULPGC

Relación de Centros Educativos y Facultades que Participaron en la Investigación

1. Centros Educativos del CEP Las Palmas I

Centros Educativos	Nº de Profesores	Cuestionarios	Observaciones
<p>Nombre: CEIP Aguadulce Contacto Orientadora: Carmen Teresa Teléfono: 928245556 E-mail: 35008721@gobiernodecanarias.org</p>	<p>Infantil: 12 Primaria: 33</p>	<p>Fecha de entrega: 31/01/2012 Fecha de recogida: 31/01/2012 Nº total entregado: 10 Infantil: 03 Primaria: 07</p>	<p>Se les facilitó a los responsables con un plazo para entregarlos</p>
<p>Nombre: EEI Almirante Antequera Contacto Orientadora: Leonor Teléfono: 928311101 E-mail: 35006266@gobiernodecanarias.org</p>	<p>Infantil: 09</p>	<p>Fecha de entrega: 09/04/2012 Fecha de recogida: 09/04/2012 Nº total entregado: 06 Infantil: 06</p>	<p>Se contestó durante una reunión de exclusiva</p>
<p>Nombre: CPEIP Brains Contacto Coordinadora de Infantil: Lorena Teléfono: 928 296444 E-mail: 35013891@gobiernodecanarias.org</p>	<p>Infantil: 10 Primaria: 11</p>	<p>Fecha de entrega: 10/05/2012 Fecha de recogida: 18/05/2012 Nº total entregado: 02 Infantil: 02</p>	<p>Se les facilitó a los responsables con un plazo para entregarlos</p>
<p>Nombre: EPEI Garabato Contacto Compañera del Departamento de Educación: Mónica Teléfono: 928 451762</p>	<p>Infantil: 10</p>	<p>Fecha de entrega: Marzo Fecha de recogida: Mayo Nº total entregado: 03 Infantil: 03</p>	<p>Se les facilitó a los responsables con un plazo para entregarlos</p>
<p>Nombre: CEIP Giner de los Ríos Contacto Jefe de estudios: Dácil Orientadora: Isa Carrasco Teléfono: 928244624 E-mail: 35001219@gobiernodecanarias.org</p>	<p>Infantil: 10 Primaria: 15</p>	<p>Fecha de entrega: 09/01/2012 Fecha de recogida: 09/01/2012 Nº total entregado: 25 Infantil: 10 Primaria: 15</p>	<p>Se contestó durante una reunión de exclusiva</p>

Centros Educativos	Nº de Profesores	Cuestionarios	Observaciones
<p>Nombre: CEIPS Heidelberg Contacto Director: Miguel Ángel Coordinadora de Infantil: Mencia Bravo de Laguna Teléfono: 928351672 E-mail: miguelangel.montenegro@colegioheidelberg.com</p>	<p>Infantil: 23 Primaria: 39 Secundaria: 30</p>	<p>Fecha de entrega: 09/05/2012 Fecha de recogida: 09/05/2012 Nº total entregado: 12 Infantil: 12</p>	<p>Una parte se contestó durante una reunión de exclusiva y se dio un plazo para finalizarla</p>
<p>Nombre: IES Isabel de España Contacto Orientadora: Margarita Teléfono: 928368545 E-mail: 35002923@gobiernodecanarias.org</p>	<p>Secundaria: 30</p>	<p>Fecha de entrega: 10/01/2012 Fecha de recogida: 29/03/2012 Nº total entregado: 03 Secundaria: 03</p>	<p>Se les facilitó a los responsables con un plazo para entregarlos</p>
<p>Nombre: CPEIPS María Auxiliadora (Salesianas) Contacto Directora: Mayte Teléfono: 928233365 E-mail: 35001943@gobiernodecanarias.org</p>	<p>Infantil: 08 Primaria: 17 Secundaria: 18</p>	<p>Fecha de entrega: 01/02/2012 Fecha de recogida: 01/02/2012 Nº total entregado: 20 Primaria: 11 Secundaria: 09</p>	<p>Se contestó durante una reunión de exclusiva</p>
<p>Nombre: IES Pérez Galdós Contacto Orientadora: Mari Carmen Monzón Teléfono: 928361539 E-mail: camogue@gmail.com</p>	<p>Secundaria: 40</p>	<p>Fecha de entrega: 10/01/2012 Fecha de recogida: 29/03/2012 Nº total entregado: 08 Secundaria: 08</p>	<p>Se les facilitó a los responsables con un plazo para entregarlos</p>
<p>Nombre: CPEIPS Santa Teresa de Jesús (Teresianas) Contacto Directora: Esther Fabelo Teléfono: 928290001 E-mail: 35001967@gobiernodecanarias.org</p>	<p>Infantil: 11</p>	<p>Fecha de entrega: 08/05/2012 Fecha de recogida: 15/05/201 Nº total entregado: 11 Infantil: 11</p>	<p>Se les facilitó a los responsables con un plazo para entregarlos</p>
<p>Nombre: IES Santa Teresa de Jesús Contacto Orientadora: Pepa Sarmiento Jefe de Estudios: David Teléfono: 928368100 E-mail: 35002959@gobiernodecanarias.org</p>	<p>Secundaria: 20</p>	<p>Fecha de entrega: 10/01/2012 Fecha de recogida: 10/01/2012 Nº total entregado: 09 Secundaria: 09</p>	<p>Se contestó durante una reunión de exclusiva</p>

Centros Educativos	Nº de Profesores	Cuestionarios	Observaciones
<p>Nombre: CEIP Santiago Ramón y Cajal</p> <p>Contacto</p> <p>Director: José Luís</p> <p>Orientadora: Maca</p> <p>Teléfono: 928360760</p> <p>E-mail: 35001335@gobiernodecanarias.org</p>	<p>Infantil: 02</p> <p>Primaria: 13</p>	<p>Fecha de entrega: 05/03/2012</p> <p>Fecha de recogida: 05/03/2012</p> <p>Nº Total entregado: 09</p> <p>Infantil: 02</p> <p>Primaria: 07</p>	<p>Se contestó durante una reunión de exclusiva</p>
<p>Nombre: CPEIPS San Ignacio de Loyola (Jesuitas)</p> <p>Contacto</p> <p>Director: Juan Luís Beza</p> <p>Directores Infantil: Evita y Gustabo</p> <p>Teléfono: 928314000</p> <p>E-mail: siloyolap@fundacionloyola.org</p>	<p>Infantil: 12</p> <p>Primaria: 28</p> <p>Secundaria: 40</p>	<p>Fecha de entrega: 27/03/2012</p> <p>Fecha de recogida: 27/03/2012</p> <p>Nº Total entregado: 34</p> <p>Infantil: 10</p> <p>Secundaria: 24</p>	<p>Se contestó durante una reunión de exclusiva</p>
<p>Nombre: IES Tomás Morales</p> <p>Contacto</p> <p>Orientadora: Mita</p> <p>Jefe de Estudios: Juan Miguel</p> <p>Teléfono: 928362277</p> <p>E-mail: 35002947@gobiernodecanarias.org</p>	<p>Secundaria: 20</p>	<p>Fecha de entrega: 10/01/2012</p> <p>Fecha de recogida: 29/03/2012</p> <p>Nº total entregado: 10</p> <p>Secundaria: 10</p>	<p>Se les facilitó a los responsables con un plazo para entregarlos</p>

2. Centros Educativos del CEP Las Palmas II

Centros Educativos	Nº de Profesores	Cuestionarios	Observaciones
<p>Nombre: CEIP Alfredo Kraus (Lomo los Frailes)</p> <p>Contacto</p> <p>Jefa de Estudios: Zaida</p> <p>Teléfono: 928 672997</p> <p>E-mail: 35010300@gobiernodecanarias.org</p>	<p>Infantil: 07</p> <p>Primaria: 26</p>	<p>Fecha de entrega: 09/04/2012</p> <p>Fecha de recogida: 09/04/2012</p> <p>Nº Total entregado: 18</p> <p>Infantil: 05</p> <p>Primaria: 13</p>	<p>Se contestó durante una reunión de exclusiva</p>
<p>Nombre: IES Alonso Quesada</p> <p>Contacto</p> <p>Jefa de Estudios: Cristina</p> <p>Profesor de Filosofía: Miguel Ángel Robaina</p> <p>Teléfono: 928250136</p> <p>E-mail: iesalonsoquesada2.0@gmail.com</p>	<p>Secundaria: 30</p>	<p>Fecha de entrega: 10/01/2012</p> <p>Fecha de recogida: 07/02/2012</p> <p>Nº total entregado: 08</p> <p>Secundaria: 08</p>	<p>Se les facilitó a los responsables con un plazo para entregarlos</p>

Centros Educativos	Nº de Profesores	Cuestionarios	Observaciones
<p>Nombre: EEI Cortijo de San Gregorio (Piletas, Tamaraceite) Contacto Directora: Mª Carmen Teléfono: 928671619 E-mail: 35006862@gobiernodecanarias.org</p>	Infantil: 10	<p>Fecha de entrega: 11/05/2012 Fecha de recogida: 18/05/2012 Nº Total entregado: 02 Infantil: 02</p>	Se les facilitó a los responsables con un plazo para entregarlos
<p>Nombre: CEIP S Garoé Contacto Compañera del Departamento de Educación: Mónica Teléfono: 928451762 E-mail: 35007349@gobiernodecanarias.or</p>	Primaria: 15 Secundaria: 15	<p>Fecha de entrega: Marzo Fecha de recogida: Mayo Nº Total entregado: 03 Primaria: 01 Secundaria: 02</p>	Se les facilitó a los responsables con un plazo para entregarlos
<p>Nombre: CEIP Federico García Lorca Contacto Directora: Coralía Jefa de Estudios: María Teléfono: 928257987 E-mail: 35006591@gobiernodecanarias.or</p>	Infantil: 03 Primaria: 17	<p>Fecha de entrega: 23/01/2012 Fecha de recogida: 23/01/2012 Nº Total entregado: 18 Infantil: 03 Primaria: 15</p>	Se contestó durante una reunión de exclusiva
<p>Nombre: IES Feria del Atlántico Contacto Directora: Amalia Teléfono: 928419618 E-mail: 35009395@gobiernodecanarias.or</p>	Secundaria: 44	<p>Fecha de entrega: 19/01/2012 Fecha de recogida: 19/01/2012 Nº Total entregado: 06 Secundaria: 06</p>	Se contestó durante una reunión de exclusiva
<p>Nombre: CEIP Mª Jesús Pérez Morales Contacto Jefa de estudios: Ruth Teléfono: 928670371 E-mail: 35003605@gobiernodecanarias.org</p>	Infantil: 03 Primaria: 10	<p>Fecha de entrega: 28/02/2012 Fecha de recogida: 28/02/2012 Nº Total entregado: 14 Infantil: 3 Primaria: 11</p>	Se contestó durante una reunión de exclusiva
<p>Nombre: CPEIPS Marpe Altavista Contacto Directora: Herminio Teléfono: 928257729 E-mail: marpe_central@terra.es</p>	Infantil: 09 Primaria: 22 Secundaria: 20	<p>Fecha de entrega: 17/04/2012 Fecha de recogida: 17/04/2012 Nº Total entregado: 20 Infantil: 01 Primaria: 12 Secundaria: 07</p>	Se contestó durante una reunión de exclusiva

Centros Educativos	Nº de Profesores	Cuestionarios	Observaciones
<p>Nombre: CEIP Salvador Manrique de Lara (Tafira/Fondillo) Contacto Jefa de estudios: Tenesoya Teléfono: 928352835 E-mail: 35005419@gobiernodecanarias.org</p>	<p>Infantil: 03 Primaria: 16</p>	<p>Fecha de entrega: 31/01/2012 Fecha de recogida: 07/02/2012 Nº Total entregado: 13 Infantil: 03 Primaria: 10</p>	<p>Se les facilitó a los responsables con un plazo para entregarlos</p>
<p>Nombre: IES Schamann Contacto Trabajador Social: Néstor Teléfono: 928259330 E-mail: 35010208@gobiernodecanarias.org</p>	<p>Secundaria: 40</p>	<p>Fecha de entrega: 10/01/2012 Fecha de recogida: 23/01/2012 Nº total entregado: 31 Secundaria: 31</p>	<p>Se les facilitó a los responsables con un plazo para entregarlos</p>
<p>Nombre: IES Tomás Miller Contacto Jefe de estudios y Compañero de Departamento: Antonio León Teléfono: 636078150 E-mail: 35001426@gobiernodecanarias.org</p>	<p>Secundaria: 24</p>	<p>Fecha de entrega: 17/01/2012 Fecha de recogida: 07/02/2012 Nº Total entregado: 11 Secundaria: 11</p>	<p>Se les facilitó a los responsables con un plazo para entregarlos</p>
<p>Nombre: IES Vega de San Mateo Contacto Director: José Teléfono: 928 661563 E-mail: 35009589@gobiernodecanarias.org</p>	<p>Secundaria: 52</p>	<p>Fecha de entrega: 31/01/2012 Fecha de recogida: 23/02/2012 Nº total entregado: 14 Secundaria: 14</p>	<p>Se les facilitó a los responsables con un plazo para entregarlos</p>

3. Centros Educativos del CEP de Telde

Centros Educativos	Nº de Profesores	Cuestionarios	Observaciones
<p>Nombre: CEIP Amelia Vega Monzón (Ejido) Contacto Directora: Feli Teléfono: 928693982 E-mail: 35004348@gobiernodecanarias.org</p>	<p>Infantil: 07 Primaria: 24</p>	<p>Fecha de entrega: 17/01/2012 Fecha de recogida: 07/02/2012 Nº total entregado: 10 Primaria: 10</p>	<p>Se les facilitó a los responsables con un plazo para entregarlos</p>

Centros Educativos	Nº de Profesores	Cuestionarios	Observaciones
<p>Nombre: CEIP El Goro Contacto Director: Esteban Teléfono: 928574704 E-mail: 35005006@gobiernodecanarias.org</p>	<p>Infantil: 01 Primaria: 10</p>	<p>Fecha de entrega: 27/02/2012 Fecha de recogida: 27/02/2012 Nº total entregado: 11 Infantil: 01 Primaria: 10</p>	<p>Se contestó durante una reunión de exclusiva</p>
<p>Nombre: CPEIPS Enrique de Ossó (Las Teresianas) Contacto: Directora: Mari Ángeles Profesora: Viky Teléfono: 928695255 E-mail: direcciongeneral@telde.escuelateresiana.com</p>	<p>Infantil: 03 Primaria: 09 Secundaria: 09</p>	<p>Fecha de entrega: 24/01/2012 Fecha de recogida: 24/01/2012 Nº total entregado: 19 Infantil: 03 Primaria: 08 Secundaria: 08</p>	<p>Se contestó durante una reunión de exclusiva</p>
<p>Nombre: CEIP Esteban Navarro Sánchez (Calero) Contacto Director: José Baez Teléfono: 928696834 E-mail: 35004257@gobiernodecanarias.org</p>	<p>Infantil: 09 Primaria: 28</p>	<p>Fecha de entrega: 08/05/2012 Fecha de recogida: 08/05/2012 Nº total entregado: 03 Infantil: 03</p>	<p>Se contestó durante una reunión de exclusiva</p>
<p>Nombre: CEIP Fernando León y Castillo Contacto Subdirector: Cosme Cordinadora de Infantil: Liliana Teléfono: 928681914 E-mail: 35004324@gobiernodecanarias.org</p>	<p>Infantil: 10 Primaria: 25</p>	<p>Fecha de entrega: 14/05/2012 Fecha de recogida: 24/05/2012 Nº total entregado: 05 Infantil: 05</p>	<p>Se les facilitó a los responsables con un plazo para entregarlos Se pidió sólo profesorado de Infantil</p>
<p>Nombre: CEIP José Tejera Santana (Jinámar) Contacto Director: Manolo Teléfono: 928711541 E-mail: 35004270@gobiernodecanarias.org</p>	<p>Infantil: 07 Primaria: 23</p>	<p>Fecha de entrega: 08/05/2012 Fecha de recogida: 24/05/2012 Nº total entregado: 02 Infantil: 02</p>	<p>Se les facilitó a los responsables con un plazo para entregarlos Se pidió sólo profesorado de Infantil</p>

Centros Educativos	Nº de Profesores	Cuestionarios	Observaciones
<p>Nombre: CPEIP La Higuera (Marzagán)</p> <p>Contacto</p> <p>Directora: Alma</p> <p>Teléfono: 928715847</p> <p>E-mail: 35015992@gobiernodecanarias.org</p>	<p>Infantil: 07</p> <p>Primaria: 10</p>	<p>Fecha de entrega: 31/01/2012</p> <p>Fecha de recogida: 31/01/2012</p> <p>Nº total entregado: 17</p> <p>Infantil: 07</p> <p>Primaria: 10</p>	<p>Se contestó durante una reunión de exclusiva</p>
<p>Nombre: IES Lomo de La Herradura</p> <p>Contacto</p> <p>Directora y Compañera de Departamento: Fermina</p> <p>Teléfono: 928694361</p> <p>E-mail: 35010154@gobiernodecanarias.org</p>	<p>Secundaria: 44</p>	<p>Fecha de entrega: 17/01/2012</p> <p>Fecha de recogida: 01/02/2012</p> <p>Nº total entregado: 15</p> <p>Secundaria: 15</p>	<p>Se les facilitó a los responsables con un plazo para entregarlos</p>
<p>Nombre: CEIP María Suarez Fiol (Remudas)</p> <p>Contacto</p> <p>Directora: Lydia</p> <p>Coordinadora de Infantil: Ana</p> <p>Teléfono: 928693983</p> <p>E-mail: 35004294@gobiernodecanarias.org</p>	<p>Infantil: 06</p> <p>Primaria: 15</p>	<p>Fecha de entrega: 15/05/2012</p> <p>Fecha de recogida: 15/05/2012</p> <p>Nº total entregado: 04</p> <p>Infantil: 04</p>	<p>Se contestó durante una reunión de exclusiva</p> <p>Se pidió sólo profesorado de Infantil</p>
<p>Nombre: CEIP Plácido Fleitas</p> <p>Contacto</p> <p>Directora: Fifi</p> <p>Jefa de Estudios: Dora</p> <p>Teléfono: 928607818</p> <p>E-mail: 35007817@gobiernodecanarias.org</p>	<p>Infantil: 07</p> <p>Primaria: 24</p>	<p>Fecha de entrega: 08/05/2012</p> <p>Fecha de recogida: 24/05/2012</p> <p>Nº total entregado: 03</p> <p>Infantil: 03</p>	<p>Se les facilitó a los responsables con un plazo para entregarlos</p> <p>Se pidió sólo profesorado de Infantil</p>
<p>Nombre: CEIP Poeta Francisco Tarajano</p> <p>Contacto</p> <p>Jefa de Estudios: Inmaculada</p> <p>Teléfono: 928697018</p> <p>E-mail: 35008445@gobiernodecanarias.org</p>	<p>Infantil: 07</p> <p>Primaria: 22</p>	<p>Fecha de entrega: 14/05/2012</p> <p>Fecha de recogida: 14/05/2012</p> <p>Nº total entregado: 07</p> <p>Infantil: 07</p>	<p>Se contestó durante una reunión de exclusiva</p> <p>Se pidió sólo profesorado de Infantil</p>
<p>Nombre: CEIP Príncipe de Asturias</p> <p>Contacto</p> <p>Jefa de Estudios: Blanqui</p> <p>Teléfono: 928133298</p> <p>E-mail: 35004300@gobiernodecanarias.org</p>	<p>Infantil: 06</p> <p>Primaria: 17</p>	<p>Fecha de entrega: 07/05/2012</p> <p>Fecha de recogida: 07/05/2012</p> <p>Nº total entregado: 06</p> <p>Infantil: 06</p>	<p>Se contestó durante una reunión de exclusiva</p> <p>Se pidió sólo profesorado de Infantil</p>

Centros Educativos	Nº de Profesores	Cuestionarios	Observaciones
<p>Nombre: CEIP San Juan Contacto</p> <p>Directora: Julia Maestra de Audición y Lenguaje: Esther Llanera Teléfono: 928694918 E-mail: 35006473@gobiernodecanarias.org</p>	<p>Infantil: 08 Primaria: 22</p>	<p>Fecha de entrega: 08/05/2012 Fecha de recogida: 24/05/2012 Nº total entregado: 04 Infantil: 04</p>	<p>Se les facilitó a los responsables con un plazo para entregarlos Se pidió sólo profesorado de Infantil</p>
<p>Nombre: CER Telde (Escuelas Rurales Unitarias) Contacto</p> <p>Coordinador: Salvador Teléfono: 682287142 E-mail: 35707202@gobiernodecanarias.org</p>	<p>Infantil: 30</p>	<p>Fecha de entrega: 26/01/2012 Fecha de recogida: 25/02/2012 Nº total entregado: 10 Infantil: 10</p>	<p>Se les facilitó a los responsables con un plazo para entregarlos</p>

4. Facultades de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria que colaboraron

Facultades	Participantes	Cuestionarios	Observaciones
<p>Formación del Profesorado</p> <p>Profesores que colaboraron:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Antonio Almeida • Ismael Betancourt • Alicia Díaz • Mónica Guerra 	<p>Infantil:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1º y 2º de Grado • 3º de Diplomatura <p>Primaria:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1º y 2º de Grado • 3º de Diplomatura: <ul style="list-style-type: none"> – De Primaria – De Educación Especial – De Educación Física – De Educación Musical 	<p>Nº total entregado: 380</p>	<p>Fecha de realización: Entre el 15/02/2012 y el 15/03/2012 Cada grupo lo realizó en una clase con la colaboración del profesorado de la misma</p>
<p>CC. Actividad Física y el Deporte</p> <p>Profesor: Paco Machado</p>	<p>1º Grado de CC. Actividad Física y el Deporte: 68</p>	<p>Nº total entregado: 68</p>	<p>Dos grupos Fecha de realización: 27/02/2012 (grupo 1) 23/04/2012 (grupo2)</p>
<p>Geografía e Historia</p> <p>Profesor: Juan Manuel Santana</p>	<p>3º Licenciatura de Historia: 26</p>	<p>Nº total entregado: 26</p>	<p>Fecha de realización: 15/02/2012</p>

Facultades	Participantes	Cuestionarios	Observaciones
Geografía e Historia Profesor: Claudio Moreno	1º Grado de Geografía: 46	Nº total entregado: mirar 46	Fecha de realización: 15/02/2012
Traducción e Interpretación Profesor: Manolo Wood	1º Grado de Traducción e Interpretación: 37	Nº total entregado: 37	Fecha de realización: 24/04/2012

5. Totales

a. Total de Profesorado

CEP	Centros Educativos	Participantes
Las Palmas I	14	162
Las Palmas II	12	158
Telde	14	116
Total	40	436

b. Total de Alumnado Universitario

Facultad	Participantes
Formación del profesorado	380
CC. Actividad Física y el Deporte	68
Geografía e Historia	72
Traducción e Interpretación	37
Total	557

Total de participantes de la muestra	993
---	------------

Cuestionario sobre Sexualidad y Educación Afectivo-sexual

Te presentamos un cuestionario en el que aparecen frases todas ellas relacionadas con aspectos de la sexualidad y de la educación afectivo-sexual, que nos gustaría que respondieras con total sinceridad. Lea cada una de ellas con atención. Queremos que marques con una X el número que se acerca más a tu opinión, tus sentimientos o manera de actuar.

Por favor sé fiel a lo que realmente piensas, sientes o haces. Encontrarás en cada una de las frases los siguientes números del 1 al 5 para determinar el nivel de acuerdo con respecto a cada una de las afirmaciones.

Para los cuestionarios de Ideas previas, aceptación personal y satisfacción corporal-personal-sexual y, autocompetencia y responsabilidad profesional:

Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5

Gracias por tu colaboración

*Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
Juan Carlos Martín Quintana
Nieves López Soler*

*Universidad de La Laguna
Fernando Barragán Mederos*

Instrumento 1: Información general

1. Datos Sociodemográficos

* Tache o rodee su respuesta.

Sexo: 1. Varón 2. Mujer **Edad:** _____

Orientación sexual: 1. Heterosexual. 2. Homosexual. 3. Bisexual.

Nº de Hermanos (incluyéndote): _____ **Nº Hijos/as:** _____

Municipio: _____

Mi familia actual se compone de:

Familia Heteroparental	1. Padre y madre que conviven, con o sin hijos/as biológicos o adoptados.
Familia Homoparental	2. Dos padres o dos madres que conviven, con o sin hijos/as biológicos o adoptados.
Familia Monoparental	3. Padre/madre soltero/a, separado/a, divorciado/a, o viudo/a, con o sin hijos/as biológicos o adoptados.
Familia Heteroparental Reconstituida	4. Padre biológico o madre biológica que conviven con una nueva pareja, con o sin hijos/as biológicos o adoptados.
Familia Homoparental Reconstituida	5. Padre biológico homosexual o madre biológica homosexual que conviven con su nueva pareja, con o sin hijos/as biológicos o adoptados.
Otros	6. Convive solo/a con abuelos/as, y/o tíos/as.

Situación laboral:

1. Sólo estudio.
2. Estudio y trabajo.
3. Sólo trabajo.

Nivel socioeconómico:

1. Bajo.
2. Medio bajo.
3. Medio.
4. Medio alto.
5. Alto.

Nivel de estudios:

	Padre	Madre
1. Sin estudios.		
2. Estudios primarios.		
3. Graduado escolar.		
4. Formación profesional.		
5. Bachiller.		
6. Universitarios Grado Medio.		
7. Universitarios Grado Superior		

Sólo para ESTUDIANTES en formación:	Sólo para PROFESORADO en activo:
<p>Facultad en la que estudia:-</p> <p>_____</p>	<p>Centro en el que trabaja:-</p> <p>_____</p>
<p>Curso en el que estudia actualmente:</p> <p>1º 2º 3º 4º</p>	<p>Curso en que imparte docencia: _____</p>
<p>Especialidad/titulación:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Diplomatura de Infantil. 2. Diplomatura de Primaria. 3. Diplomatura de Educación Social. 4. Grado de Infantil. 5. Grado de Primaria. 6. Grado de Educación Social. 7. Otros: _____ 	<p>Asignatura que imparte: _____</p> <p>Titulación que posee: _____</p>
<p>Tipo de Centro donde ha estudiado:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Público. 2. Privado laico. 3. Privado religioso. 4. Concertado Laico 5. Concertado Religioso. 	<p>Tipo de Centro donde ha estudiado:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Público. 2. Privado laico. 3. Privado religioso. 4. Concertado Laico 5. Concertado Religioso.
<p>Zona donde estaba ubicado el centro:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Rural 2. Urbano 3. Suburbano 	<p>Zona donde estaba ubicado el centro:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Rural 2. Urbano 3. Suburbano
<p>Años de Practicum: _____</p>	<p>Años de Experiencia: _____</p>
<p>Formación en Educación Afectivo-sexual: 1. Sí 2. No</p>	<p>Formación en Educación Afectivo-sexual: 1. Sí 2. No</p>
<p>Si tu respuesta es afirmativa especifique cuál marcando con una X:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Dentro de mi formación universitaria en una asignatura de la carrera. O en cursos para la habilitación docente. 2. Tuve formación a través de cursos específicos ofrecidos por los Centros de Profesorado (CEP) u otros organismos o colectivos. 3. Recibí formación en cursos de experto y/o Máster, congresos, etc. 4. Otros especifique cuál _____ 	<p>Si tu respuesta es afirmativa especifique cuál marcando con una X:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Dentro de mi formación universitaria en una asignatura de la carrera. O en cursos para la habilitación docente. 2. Tuve formación a través de cursos específicos ofrecidos por los Centros de Profesorado (CEP) u otros organismos o colectivos. 3. Recibí formación en cursos de experto y/o Máster, congresos, etc. 4. Otros especifique cuál _____

2. Información sobre la labor del docente en Educación Afectivo Sexual

¿Quién cree usted que debe asumir la responsabilidad de impartir Educación Afectivo-sexual?

- 1.** Los/as especialistas externos a los Centros
- 2.** El profesorado de determinadas asignaturas
- 3.** Los/as tutores/as
- 4.** Las madres y los padres
- 5.** Las madres
- 6.** Los padres
- 7.** La familia y el profesorado de forma conjunta
- 8.** El profesorado del Centro en su conjunto
- 9.** Profesorado que se presente voluntario
- 10.** Todos/as

Según tu experiencia personal, laboral o por el período de prácticas, ¿cuál es la forma más frecuente de trabajar la Educación Afectivo-sexual?

- 1.** No se trata este tema
- 2.** Mediante algunas charlas de personal externo
- 3.** A través de las tutorías
- 4.** En talleres, programas o proyectos de Educación Afectivo-sexual específicos.
- 5.** Contemplada en el currículo del centro de manera transversal, globalizada e interdisciplinar.
- 6.** Dada por algunos/as profesores/as en asignaturas concretas.

***Elija y marque sólo una respuesta.**

3. Contenidos en Educación Afectivo Sexual

Contenidos de Infantil

¿Qué contenidos de Educación Afectivo-sexual considera que se deberían de tratar con el alumnado de su etapa de Infantil? Señale según la importancia que considere que tiene cada uno.

Nada importante	Poco importante	Importante	Muy importante	Indispensable
1	2	3	4	5

1- Anatomía sexual	1	2	3	4	5
2- Reproducción humana	1	2	3	4	5
3- Relaciones sexuales	1	2	3	4	5
4- Emociones y sentimientos	1	2	3	4	5
5- Orientación del deseo sexual y diversidad	1	2	3	4	5
6- Sexismo	1	2	3	4	5
7- Roles sexuales	1	2	3	4	5
8- Homofobia	1	2	3	4	5
9- Sexualidad en personas con discapacidad	1	2	3	4	5
10-Abusos sexuales	1	2	3	4	5
11-Amores y desamores	1	2	3	4	5
12-Relaciones de pareja	1	2	3	4	5
13-Tipos de familia	1	2	3	4	5
14-Identidad sexual	1	2	3	4	5
15-Aceptación corporal	1	2	3	4	5
16-Coeducación	1	2	3	4	5
17-Diferencias fisiológicas y sexuales entre niños y adultos	1	2	3	4	5
18-Zonas erógenas	1	2	3	4	5

Contenidos de Primaria

¿Qué contenidos de Educación Afectivo-sexual considera que se deberían de tratar con el alumnado de la etapa de Primaria? Señale según la importancia que considere que tiene cada uno.

Nada importante	Poco importante	Importante	Muy importante	Indispensable
1	2	3	4	5

1- Anatomía sexual	1	2	3	4	5
2- Reproducción humana	1	2	3	4	5
3- Relaciones sexuales	1	2	3	4	5
4- Emociones y sentimientos	1	2	3	4	5
5- Orientación del deseo sexual y diversidad	1	2	3	4	5
6- Sexismo	1	2	3	4	5
7- Roles sexuales	1	2	3	4	5
8- Homofobia	1	2	3	4	5
9- Sexualidad en personas con discapacidad	1	2	3	4	5
10-Abusos sexuales	1	2	3	4	5
11-Amores y desamores	1	2	3	4	5
12-Relaciones de pareja	1	2	3	4	5
13-Tipos de familia	1	2	3	4	5
14-Identidad sexual y de género	1	2	3	4	5
15-Aceptación corporal	1	2	3	4	5
16-Coeducación	1	2	3	4	5
17-Cambios fisiológicos y sexuales, en la pubertad	1	2	3	4	5
18-Zonas erógenas	1	2	3	4	5

Contenidos de Secundaria

¿Qué contenidos de Educación Afectivo-sexual considera que se deberían de tratar con el alumnado de su etapa de Secundaria? Señale según la importancia que considere que tiene cada uno.

Nada importante	Poco importante	Importante	Muy importante	Indispensable
1	2	3	4	5

1- Anatomía sexual	1	2	3	4	5
2- Reproducción humana	1	2	3	4	5
3- Relaciones sexuales	1	2	3	4	5
4- Emociones y sentimientos	1	2	3	4	5
5- Orientación del deseo sexual y diversidad	1	2	3	4	5
6- Sexismo	1	2	3	4	5
7- Roles sexuales	1	2	3	4	5
8- Homofobia	1	2	3	4	5
9- Sexualidad en personas con discapacidad	1	2	3	4	5
10-Abusos sexuales	1	2	3	4	5
11-Amores y desamores	1	2	3	4	5
12-Relaciones de pareja	1	2	3	4	5
13-Tipos de familia	1	2	3	4	5
14-Identidad sexual y de género	1	2	3	4	5
15-Aceptación corporal	1	2	3	4	5
16-Coeducación	1	2	3	4	5
17-Cambios fisiológicos y sexuales, en la pubertad	1	2	3	4	5
18-Métodos anticonceptivos	1	2	3	4	5
19-Enfermedades de transmisión sexual	1	2	3	4	5
20-Diversidad sexual	1	2	3	4	5
21-Violencia de género	1	2	3	4	5
22-Zonas erógenas	1	2	3	4	5

Instrumento 2: Escala de Estilos Docentes

En las páginas que sigue encontrarás descritas una serie de conductas y situaciones que pueden ocurrir en el quehacer diario de cualquier colegio, basadas en experiencias docentes reales. Deseamos que señale con qué frecuencia se dan estas conductas en el aula y/o en el colegio, para conocer algunos aspectos relacionados con el desarrollo afectivo y sexual de nuestro alumnado. En donde deberá señalar la frecuencia en que se dan, el tipo de respuesta que adoptaría, el sentimiento que le genera y la intensidad emocional que le despierta.

En primer lugar aparecerá un listado de diversos **tipos de conductas** afectivo-sexuales en donde señalará la frecuencia en la que se suelen dar.

Nunca	Casi nunca	A menudo	Casi siempre	Siempre
1	2	3	4	5

En segundo lugar se describen varias **situaciones de aula** concretas, en donde señalará con una X su respuesta.

Por favor sea muy sincero/a y fiel a lo que realmente hace o haría en su práctica diaria. Este cuestionario no pretende medir lo que teóricamente considera más adecuado, sino lo que hace o haría de verdad, por lo que no hay respuestas buenas o malas.

Conductas Afectivo-sexuales observadas en el Aula de Infantil

En caso de que sea **profesor/a** señale con qué frecuencia se dan este tipo de conductas en su aula y/o centro. Y si es **alumno/a** señale la frecuencia que considere que se dan en los centros educativos.

Nunca	Casi nunca	A menudo	Casi siempre	Siempre
1	2	3	4	5

1. Preguntas sobre sexualidad.	1	2	3	4	5
2. Relaciones entre distinto sexo.	1	2	3	4	5
3. Desigualdades entre niños y niñas.	1	2	3	4	5
4. Complejos personales (rendimiento escolar, éxito social).	1	2	3	4	5
5. Alumnado que se muestra inseguro/a.	1	2	3	4	5
6. Peleas y agresiones físicas entre ellos/as.	1	2	3	4	5
7. Conductas exploratorias propias: observar y tocar sus genitales.	1	2	3	4	5
8. Relaciones entre el mismo sexo.	1	2	3	4	5
9. Rechazo y/o discriminación hacia el otro sexo.	1	2	3	4	5
10. Alumnado que presenta complejos corporales: aspecto físico, altura, peso, partes del cuerpo o de la cara.	1	2	3	4	5
11. Alumnado que se aísla, se aparta y juega solo/a.	1	2	3	4	5
12. Agresiones encubiertas: insultos, burlas...	1	2	3	4	5
13. Juegos sexuales: a papá y mamá, a los médicos, a los novios.	1	2	3	4	5
14. Amistad intensa entre alumnado.	1	2	3	4	5
15. Alumnado que le gusta jugar, vestirse o comportarse de manera distinta a su sexo.	1	2	3	4	5
16. Alumnado que muestra rechazo a su sexo biológico.	1	2	3	4	5
17. Alumnado que se muestra agresivo/a con otros niños/as.	1	2	3	4	5
18. Acoso escolar o Bulling.	1	2	3	4	5
19. Exploración y contacto sexual entre ellos/as.	1	2	3	4	5
20. Rechazo a niños/as que manifiestan conductas distintas a sus respectivos roles sexuales de masculinidad/feminidad.	1	2	3	4	5
21. Alumnado que se muestra triste.	1	2	3	4	5
22. Alumnado que manifiesta rabietas y llantos continuos.	1	2	3	4	5
23. Alumnado víctimas de maltrato o abuso sexual en casa	1	2	3	4	5

Nunca	Casi nunca	A menudo	Casi siempre	Siempre
1	2	3	4	5

24. Muestras afectivas entre ellos/as: besos y abrazos.	1	2	3	4	5
25. Alumnado rechazado/a por el grupo-clase.	1	2	3	4	5
26. Alumnado con falta de control de esfínteres (enuresis o encopresis)	1	2	3	4	5
27. Masturbación pública frecuente	1	2	3	4	5
28. Alumnado que muestra celos excesivos (celotipias)	1	2	3	4	5
29. Alumnado que se muestra con miedos y/o fobias	1	2	3	4	5

Estilos Docentes de Educación Afectivo-sexual en educación Infantil

Lea cada una de las situaciones con atención, y responda a las tres cuestiones (el tipo de respuesta que adoptaría, el sentimiento que le genera y la intensidad emocional que le despierta) teniendo en cuenta lo que usted hace o haría en cada caso. Si no le ha ocurrido, imagínese cómo actuaría, qué sentiría y pensaría. Señale la respuesta con una X.

Ana, una niña de 4 años, nos pregunta, “¿cómo se hacen los niños?” Parece ser que su madre embarazada no supo que contestarle.

1.1. ¿Con qué frecuencia realizarías cada una de estas respuestas?

Respuestas	Nunca	Casi nunca	A menudo	Casi siempre	Siempre
a) La reprendo delante de los demás. No puedo consentir que me pregunten sobre esos temas en clase.					
b) Se lo digo a la madre, ella sabrá qué responder a su hija. No es mi cometido.					
c) No puedo explicarle cómo llego el bebé a la barriguita de mamá, son muy pequeños/as para entenderlo.					
d) Trato en la Asamblea el tema de la reproducción para comprobar qué saben y trato después de saciar sus curiosidades sexuales adecuadamente.					

1.2. ¿Qué emoción y/o sentimiento me despierta esta situación? Señale sólo una.

1. Rabia.	
2. Pena/Tristeza.	
3. Vergüenza.	
4. Impotencia.	
5. Empatía.	
6. Temor	
7. Indiferencia.	

1.3. ¿Qué intensidad emocional te genera encontrarte con esta situación? Señale sólo una.

1. Muy baja	
2. Baja	
3. Media	
4. Alta	
5. Muy alta	

En un aula de niños/as de 5 años, “pillo” a un niño y a una niña escondidos en el baño con los pantalones bajados tocándose los genitales. Ellos me dicen que son novios y que por eso pueden hacerlo.

2.1. ¿Con qué frecuencia realizarías cada una de estas respuestas?

Respuestas	Nunca	Casi nunca	A menudo	Casi siempre	Siempre
a) Hablaría con ambos para comprobar qué saben del tema. Explicaría en clase la anatomía sexual, las zonas erógenas, los novios, los lugares y momentos para la sexualidad.					
b) Pobrecitos son muy pequeños/as para explicarles este tema, no lo entenderían. Los vigilo, evitando que vuelvan a estar solos.					
c) Les digo que no sean “cochinos”, que se quedarán durante un tiempo sin recreo hasta que hable con el padre y la madre de cada uno.					
d) Disimulo como si no lo hubiera visto. Y les digo que vayan al recreo a jugar con los demás niños/as.					

2.2. ¿Qué emoción y/o sentimiento me despierta esta situación? Señale sólo una.

1. Rabia.	
2. Pena/Tristeza.	
3. Vergüenza.	
4. Impotencia.	
5. Empatía.	
6. Temor	
7. Indiferencia.	

2.3. ¿Qué intensidad emocional te genera encontrarte con esta situación? Señale sólo una.

1. Muy baja	
2. Baja	
3. Media	
4. Alta	
5. Muy alta	

Un alumno en clase manifiesta conductas supuestamente “femeninas”, le gusta jugar en el rincón de las casitas, disfrazarse de princesa. El resto de los/as niños/as lo llaman “mariquita”.

3.1. ¿Con qué frecuencia realizarías cada una de estas respuestas?

Respuestas	Nunca	Casi nunca	A menudo	Casi siempre	Siempre
a) Es típico de los/as niños/as hacer estas bromas, yo no puedo hacer nada.					
b) Incluyo y refuerzo a este niño para que se sienta seguro y estimado. Trato el tema de la diversidad sexual.					
c) Refuerzo continuamente al chico para que no se acompleje.					
d) Castigo a los/as niños/as que se burlan de él. Deben aceptar a todos por igual.					

3.2. ¿Qué emoción y/o sentimiento me despierta esta situación? Señale sólo una.

1. Rabia.	
2. Pena/Tristeza.	
3. Vergüenza.	
4. Impotencia.	
5. Empatía.	
6. Temor	
7. Indiferencia.	

3.3. ¿Qué intensidad emocional te genera encontrarte con esta situación? Señale sólo una.

1. Muy baja	
2. Baja	
3. Media	
4. Alta	
5. Muy alta	

En la clase realizo una actividad en la que pido a los/as niños/as que se separen por sexo, los niños en un grupo y las niñas en otro. Juana no quiere ir al grupo de las chicas y grita diciendo que ella no es una niña y que quiere que la llamen Juan. Los/as niños/as sorprendidos se ríen de ella.

4.1. ¿Con qué frecuencia realizarías cada una de estas respuestas?

Respuestas	Nunca	Casi nunca	A menudo	Casi siempre	Siempre
a) Siento lástima por ella, va a sufrir mucho al no aceptar su sexo biológico. La protejo de las burlas de sus compañeros/as.					
b) Le digo que se deje de tonterías que ella es una niña y que debe obedecer, sino tendré que castigarla.					
c) Esta niña tiene un problema de identidad sexual, eso es asunto de la psicóloga del centro.					
d) Trato este tema de manera individual con la niña y con los padres. Hablo en clase de tres temas: anatomía sexual, roles sexuales e identidad sexual.					

4.2. ¿Qué emoción y/o sentimiento me despierta esta situación? Señale sólo una.

1. Rabia.	
2. Pena/Tristeza.	
3. Vergüenza.	
4. Impotencia.	
5. Empatía.	
6. Temor	
7. Indiferencia.	

4.3. ¿Qué intensidad emocional te genera encontrarte con esta situación? Señale sólo una.

1. Muy baja	
2. Baja	
3. Media	
4. Alta	
5. Muy alta	

A una alumna de 5 años se le mueren sus padres en un accidente de coche, sus tíos con dos hijos más, uno con dos años y el otro de meses, deciden adoptarla. Pero con el tiempo comienza a padecer serios problemas de celos con respecto a sus primos. No quiere ir al cole sino quedarse en casa. Las pocas veces que va a clase se muestra agresiva, no trabajaba, y llora con frecuencia.

5.1. ¿Con qué frecuencia realizarías cada una de estas respuestas?

Respuestas	Nunca	Casi nunca	A menudo	Casi siempre	Siempre
a) Me enfado y la corrijo, no puedo permitir en clase sus rabietas y llantos continuos.					
b) Establezco con los padres unas pautas comunes para restablecer su equilibrio emocional y reforzar sus comportamientos positivos en el cole.					
c) Es un problema que yo no puedo solucionar. Está en las manos de los padres adoptivos.					
d) Lo está pasando muy mal hay que hacer la vista gorda y no exigirle tanto como a los/as demás.					

5.2. ¿Qué emoción y/o sentimiento me despierta esta situación? Señale sólo una.

1. Rabia.	
2. Pena/Tristeza.	
3. Vergüenza.	
4. Impotencia.	
5. Empatía.	
6. Temor	
7. Indiferencia.	

5.3. ¿Qué intensidad emocional te genera encontrarte con esta situación? Señale sólo una.

1. Muy baja	
2. Baja	
3. Media	
4. Alta	
5. Muy alta	

Hay un niño en mi clase que se sospecha que ha sido víctima de abusos sexuales por algún familiar cercano. Suele mostrar conductas muy sexualizadas en clase, hace uso continuo de palabrotas sexuales, contando chistes de sexo y además acosa sexualmente a sus compañeros/as.

6.1. ¿Con qué frecuencia realizarías cada una de estas respuestas?

Respuestas	Nunca	Casi nunca	A menudo	Casi siempre	Siempre
a) Le pasaría por alto esa actitud lógica que tiene. El pobre debe estar sufriendo mucho.					
b) Esta situación se me escapa de las manos. No puedo hacer nada. Es asunto de las autoridades judiciales.					
c) Hablaría con la madre para que pida ayuda. Debe proteger a su hijo. Trataría el tema de los abusos sexuales para restablecer su equilibrio emocional.					
d) Le castigo. Que tenga una situación familiar extrema no le da derecho a intimidar sexualmente a sus compañeros.					

6.2. ¿Qué emoción y/o sentimiento me despierta esta situación? Señale sólo una.

1. Rabia.	
2. Pena/Tristeza.	
3. Vergüenza.	
4. Impotencia.	
5. Empatía.	
6. Temor	
7. Indiferencia.	

6.3. ¿Qué intensidad emocional te genera encontrarte con esta situación? Señale sólo una.

1. Muy baja	
2. Baja	
3. Media	
4. Alta	
5. Muy alta	

Conductas Activo-sexuales observadas en el Aula de Primaria

En caso de que sea **profesor/a** señale con qué frecuencia se dan este tipo de conductas en su aula y/o centro. Y si es **alumno/a** señale la frecuencia que considere que se dan en los centros educativos.

Nunca	Casi nunca	A menudo	Casi siempre	Siempre
1	2	3	4	5

1. Preguntas sobre sexualidad.	1	2	3	4	5
2. Relaciones entre distinto sexo.	1	2	3	4	5
3. Desigualdades entre niños y niñas.	1	2	3	4	5
4. Complejos personales (rendimiento escolar, éxito social).	1	2	3	4	5
5. Alumnado que se muestra inseguro/a.	1	2	3	4	5
6. Peleas y agresiones físicas entre el alumnado.	1	2	3	4	5
7. Búsqueda de películas, revistas o páginas de Internet con contenido sexual.	1	2	3	4	5
8. Relaciones entre el mismo sexo.	1	2	3	4	5
9. Rechazo y/o discriminación hacia el otro sexo.	1	2	3	4	5
10. Alumnado que muestra ansiedad por su imagen corporal, complejos corporales (aspecto físico, altura, peso, partes del cuerpo, de la cara, vestimenta, etc.).	1	2	3	4	5
11. Alumnado que se aísla, se aparta y juega solo/a.	1	2	3	4	5
12. Agresiones encubiertas: insultos, burlas...	1	2	3	4	5
13. Conversaciones sobre sexualidad.	1	2	3	4	5
14. Relaciones de amistad intensa entre ellos/as.	1	2	3	4	5
15. Alumnado que le gusta jugar, vestirse o comportarse de manera distinta a su sexo.	1	2	3	4	5
16. Problemas con la aceptación de sus cambios fisiológicos y sexuales.	1	2	3	4	5
17. Alumnado que se muestra agresivo/a con otros niños/as.	1	2	3	4	5
18. Acoso escolar o Bulling.	1	2	3	4	5
19. Exploración y contacto sexual entre ellos/as.	1	2	3	4	5
20. Muestras afectivas entre ellos/as: besos y abrazos.	1	2	3	4	5
21. Rechazo a niños/as que manifiestan conductas distintas a sus respectivos roles sexuales de masculinidad/feminidad.	1	2	3	4	5
22. Alumnado que muestra rechazo a su sexo biológico.	1	2	3	4	5

Nunca	Casi nunca	A menudo	Casi siempre	Siempre
1	2	3	4	5

23. Alumnado que se muestra triste.	1	2	3	4	5
24. Manifiesta rabietas y llantos continuos.	1	2	3	4	5
25. Agresores sexuales en el centro.	1	2	3	4	5
26. Enamoramientos: amores y desamores.	1	2	3	4	5
27. Masturbación pública frecuente.	1	2	3	4	5
28. Alumnado rechazado/a por el grupo-clase.	1	2	3	4	5
29. Alumnado con falta de control de esfínteres (enuresis o encopresis).	1	2	3	4	5
30. Alumnado víctimas de maltrato o abuso sexual en casa.	1	2	3	4	5
31. Alumnado que muestra celos excesivos (celotipias).	1	2	3	4	5
32. Alumnado que se muestra con miedos y/o fobias.	1	2	3	4	5

Estilos Docentes en Educación Afectivo-sexual en educación Primaria

Lea cada una de las situaciones con atención, y responda a las tres cuestiones (el tipo de respuesta que adoptaría, el sentimiento que le genera y la intensidad emocional que le despierta) teniendo en cuenta lo que usted hace o haría en cada caso. Si no le ha ocurrido, imagínese cómo actuaría, qué sentiría y pensaría. Señale la respuesta con una X.

En clase un niño me pregunta ¿qué es follar? El resto de la clase se ríe.

1.1. ¿Con qué frecuencia realizarías cada una de estas respuestas?

Respuestas	Nunca	Casi nunca	A menudo	Casi siempre	Siempre
a) No permito que hagan ese tipo de preguntas en clase. Le digo que salga de la clase castigado y que además deberá ir al despacho del director/a del centro.					
b) Se lo digo a sus padres ellos/as sabrán qué responder a su hijo. No es mi cometido.					
c) No puedo explicar ese concepto en clase. Los/as niños/as no deben conocer aún esos asuntos de mayores, son pequeños/as para entenderlo.					
d) Trato en la Asamblea la pregunta que hizo este alumno para comprobar qué saben y después trato de saciar sus curiosidades sexuales adecuadamente.					

1.2. ¿Qué emoción y/o sentimiento me despierta esta situación?
Señale sólo una.

1. Rabia.	
2. Pena/Tristeza.	
3. Vergüenza.	
4. Impotencia.	
5. Empatía.	
6. Temor	
7. Indiferencia.	

1.3. ¿Qué intensidad emocional te genera encontrarte con esta situación? Señale sólo una.

1. Muy baja	
2. Baja	
3. Media	
4. Alta	
5. Muy alta	

En un aula de niños/as de 11 años, “pillo” a dos alumnos/as escondidos en el gimnasio sobre unas colchonetas uno encima del otro besándose. Ellos me dicen que son novios y que por eso pueden hacerlo.

2.1. ¿Con qué frecuencia realizarías cada una de estas respuestas?

Respuestas	Nunca	Casi nunca	A menudo	Casi siempre	Siempre
a) Hablaría con ambos individualmente y trabajaría en clase lo que significan las relaciones de pareja y los lugares y momentos para la sexualidad.					
b) Les digo que está prohibido hacer esas cosas en el centro. Les pondré un parte tras comunicarlo al director/a y a sus padres.					
c) Disimulo como si no lo hubiera visto. Y les digo que vayan al patio con el resto de compañeros/as.					
d) A partir de ahora los vigilaré, evitando que se queden solos. Son muy jóvenes para estos asuntos.					

2.2. ¿Qué emoción y/o sentimiento me despierta esta situación? Señale sólo una.

1. Rabia.	
2. Pena/Tristeza.	
3. Vergüenza.	
4. Impotencia.	
5. Empatía.	
6. Temor	
7. Indiferencia.	

2.3. ¿Qué intensidad emocional te genera encontrarte con esta situación? Señale sólo una.

1. Muy baja	
2. Baja	
3. Media	
4. Alta	
5. Muy alta	

Un alumno en clase manifiesta conductas supuestamente “femeninas”, el resto de los/as niños/as lo llaman “mariquita”.

3.1. ¿Con qué frecuencia realizarías cada una de estas respuestas?

Respuestas	Nunca	Casi nunca	A menudo	Casi siempre	Siempre
a) No me gusta tener en clase este tipo de alumnos/as, me dan problemas. Hablo con él y le digo que se comporte como un hombre si no quiere que los demás se burlen de él.					
b) Lo protejo para que no se acompleje. Él no tiene la culpa de ser como es.					
c) Me ocupo de incluirlo y de tratar en clase la identidad sexual y el respeto a la diversidad sexual, evitando conductas homófobas.					
d) Es típico de los/as niños/as hacer estas bromas, yo no puedo hacer nada al respecto. Es mejor no decir nada.					

3.2. ¿Qué emoción y/o sentimiento me despierta esta situación?
Señale sólo una.

1. Rabia.	
2. Pena/Tristeza.	
3. Vergüenza.	
4. Impotencia.	
5. Empatía.	
6. Temor	
7. Indiferencia.	

3.3. ¿Qué intensidad emocional te genera encontrarte con esta situación? Señale sólo una.

1. Muy baja	
2. Baja	
3. Media	
4. Alta	
5. Muy alta	

Una alumna de 10 años ha engordado mucho. Se muestra muy ansiosa y deprimida. Dice que sufre con las miradas y los comentarios burlescos que hacen de ella sus compañeros/as de clase.

4.1. ¿Con qué frecuencia realizarías cada una de estas respuestas?

Respuestas	Nunca	Casi nunca	A menudo	Casi siempre	Siempre
a) Evito el tema para que la niña no se acompleje más todavía.					
b) Trato el tema de la belleza corporal, los cambios puberales y la diversidad de cuerpos y de ritmos de crecimiento.					
c) Castigo a los/as niños/as que se burlan de esta niña. No permito que se falten al respeto en clase. Si persisten hablaré con los padres.					
d) Pido ayuda a sus amigas para que la protejan de las burlas de los/as otros niños/as.					

4.2. ¿Qué emoción y/o sentimiento me despierta esta situación? Señale sólo una.

1. Rabia.	
2. Pena/Tristeza.	
3. Vergüenza.	
4. Impotencia.	
5. Empatía.	
6. Temor	
7. Indiferencia.	

4.3. ¿Qué intensidad emocional te genera encontrarte con esta situación? Señale sólo una.

1. Muy baja	
2. Baja	
3. Media	
4. Alta	
5. Muy alta	

Una alumna nueva de 4º curso de Primaria ha cambiado de colegio en tres ocasiones. Presenta absentismo escolar y las pocas veces que viene a clase se aparta del grupo está callada y se muestra muy triste e insegura. Sus padres están separados.

5.1. ¿Con qué frecuencia realizarías cada una de estas respuestas?

Respuestas	Nunca	Casi nunca	A menudo	Casi siempre	Siempre
a) Mantengo a la niña cerca de mí para que no se sienta sola.					
b) No puedo hacer nada, yo no tengo la culpa de que sus padres estén separados.					
c) Hablo con la niña y con sus padres para conocerla mejor. Planifico una serie de actividades para su integración, y trabajo el tema del divorcio.					
d) No es la única niña de padres separados. La obligo a participar y le digo que si sigue faltando va a suspender el curso.					

5.2. ¿Qué emoción y/o sentimiento me despierta esta situación? Señale sólo una.

1. Rabia.	
2. Pena/Tristeza.	
3. Vergüenza.	
4. Impotencia.	
5. Empatía.	
6. Temor	
7. Indiferencia.	

5.3. ¿Qué intensidad emocional te genera encontrarte con esta situación? Señale sólo una.

1. Muy baja	
2. Baja	
3. Media	
4. Alta	
5. Muy alta	

Hay un niño en mi clase que se sospecha que ha sido víctima de abusos sexuales por algún familiar cercano. Suele mostrar conductas muy sexualizadas en clase, hace uso continuo de palabrotas sexuales, contando chistes de sexo y además acosa sexualmente a sus compañeros/as.

6.1. ¿Con qué frecuencia realizarías cada una de estas respuestas?

Respuestas	Nunca	Casi nunca	A menudo	Casi siempre	Siempre
a) Hablaría con la madre para que pida ayuda y proteja a su hijo. Trataría el tema de los abusos sexuales para restablecer su equilibrio emocional.					
b) Le castigo. Que tenga una situación familiar extrema no le da derecho a intimidar sexualmente a sus compañeros.					
c) Le pasaría por alto esa actitud lógica que tiene. El pobre debe estar sufriendo mucho.					
d) Esta situación se me escapa de las manos. No puedo hacer nada. Es asunto de las autoridades judiciales.					

6.2. ¿Qué emoción y/o sentimiento me despierta esta situación? Señale sólo una.

1. Rabia.	
2. Pena/Tristeza.	
3. Vergüenza.	
4. Impotencia.	
5. Empatía.	
6. Temor	
7. Indiferencia.	

6.3. ¿Qué intensidad emocional te genera encontrarte con esta situación? Señale sólo una.

1. Muy baja	
2. Baja	
3. Media	
4. Alta	
5. Muy alta	

Conductas Activo-sexuales observadas en el Aula de Secundaria

En caso de que sea **profesor/a** señale con qué frecuencia se dan este tipo de conductas en su aula y/o centro. Y si es **alumno/a** señale la frecuencia que considere que se dan en los centros educativos.

Nunca	Casi nunca	A menudo	Casi siempre	Siempre
1	2	3	4	5

1. Preguntas sobre sexualidad.	1	2	3	4	5
2. Incidencia de manifestaciones afectivas: besos, abrazos.	1	2	3	4	5
3. Enfrentamiento, rechazo y discriminación sexista entre chicos y chicas.	1	2	3	4	5
4. Alumnado que muestra complejos personales (rendimiento escolar, éxito social).	1	2	3	4	5
5. Alumnado que se muestra inseguro/a.	1	2	3	4	5
6. Peleas y agresiones físicas entre ellos/as.	1	2	3	4	5
7. Búsqueda de películas, revistas o páginas de Internet con contenido sexual.	1	2	3	4	5
8. Observas y conoces relaciones de amistad intensa entre alumnado.	1	2	3	4	5
9. Rechazo a alumnos/as que se comportan de manera distinta a los roles establecidos de feminidad/masculinidad.	1	2	3	4	5
10. Alumnado que muestra ansiedad por su imagen corporal, complejos corporales (aspecto físico, altura, peso, partes del cuerpo, de la cara, vestimenta, etc.).	1	2	3	4	5
11. Alumnado que se aísla, se aparta.	1	2	3	4	5
12. Agresiones encubiertas: insultos, burlas (verbal y/o a través de las redes sociales).	1	2	3	4	5
13. Conversaciones sobre sexualidad.	1	2	3	4	5
14. Enamoramientos: amores y desamores.	1	2	3	4	5
15. Conductas estereotipadas en cuanto a los roles sexuales de los chicos y de las chicas.	1	2	3	4	5
16. Alumnado que presenta problemas con la aceptación de sus cambios fisiológicos y sexuales.	1	2	3	4	5
17. Alumnado que se muestra agresivo/a con otros jóvenes.	1	2	3	4	5
18. Acoso escolar o Bulling.	1	2	3	4	5
19. Observas y conoces relaciones de pareja entre alumnado heterosexual (chico-chica).	1	2	3	4	5

Nunca	Casi nunca	A menudo	Casi siempre	Siempre
1	2	3	4	5

20. Burla, discriminación y/o acoso hacia determinados alumnos/as homosexuales (gays y lesbianas).	1	2	3	4	5
21. Alumnado que muestra rechazo a su sexo biológico.	1	2	3	4	5
22. Alumnado que se muestra triste y llora.	1	2	3	4	5
23. Violencia de género en sus relaciones de pareja.	1	2	3	4	5
24. Observas y conoces relaciones de pareja entre alumnado homosexual (chico-chico, chica-chica) y/o bisexual.	1	2	3	4	5
25. Tienes conocimiento del inicio de sus relaciones sexuales sin coito.	1	2	3	4	5
26. Alumnado que presenta anorexia/bulimia.	1	2	3	4	5
27. Alumnado rechazado o desplazado por el grupo-clase.	1	2	3	4	5
28. Alumnado víctima de maltrato o abuso sexual en casa.	1	2	3	4	5
29. Tienes conocimiento del inicio de sus relaciones sexuales con coito.	1	2	3	4	5
30. Incidencia de embarazos.	1	2	3	4	5
31. Alumnado que muestra celos excesivos (celotipias).	1	2	3	4	5
32. Agresores sexuales en el Instituto.	1	2	3	4	5
33. Incidencia de abortos.	1	2	3	4	5
34. Incidencia de Enfermedades de Transmisión Sexual.	1	2	3	4	5
35. Alumnado que se muestra con miedos/fobias.	1	2	3	4	5
36. Masturbación pública frecuente.	1	2	3	4	5

Estilos Docentes en Educación Afectivo-sexual en educación Secundaria

Lea cada una de las situaciones con atención, y responda a las tres cuestiones (el tipo de respuesta que adoptaría, el sentimiento que le genera y la intensidad emocional que le despierta) teniendo en cuenta lo que usted hace o haría en cada caso. Si no le ha ocurrido, imagínese cómo actuaría, qué sentiría y pensaría. Señale la respuesta con una X.

Un alumno en clase me hace una pregunta en alto. Profe “¿Que es el 69?”. Los/as demás se ríen.

1.1. ¿Con qué frecuencia realizarías cada una de estas respuestas?

Respuestas	Nunca	Casi nunca	A menudo	Casi siempre	Siempre
a) No permito que hagan ese tipo de preguntas en clase. Le digo que salga de la clase castigado y que además deberá ir al despacho del director/a del centro.					
b) Les digo a los/as demás que no deben reírse de él. Es bueno sentir curiosidad por estos temas y atreverse a preguntar sus dudas.					
c) Le pregunto qué es lo que sabe él al respecto y si los/as demás sienten la misma curiosidad. Preparé varias actividades para tratar en clase temas relacionados con las relaciones sexuales.					
d) Hago como si no lo oyera. Yo no tengo que explicar nada sobre estos temas. No es asunto mío. Es mejor no decir nada.					

1.2. ¿Qué emoción y/o sentimiento me despierta esta situación?
Señale sólo una.

1. Rabia.	
2. Pena/Tristeza.	
3. Vergüenza.	
4. Impotencia.	
5. Empatía.	
6. Temor	
7. Indiferencia.	

1.3. ¿Qué intensidad emocional te genera encontrarte con esta situación? Señale sólo una.

1. Muy baja	
2. Baja	
3. Media	
4. Alta	
5. Muy alta	

En nuestro instituto se tiene conocimiento que los chicos y chicas mantienen relaciones sexuales. Ya ha habido varios casos de embarazos.

2.1. ¿Con qué frecuencia realizarías cada una de estas respuestas?

Respuestas	Nunca	Casi nunca	A menudo	Casi siempre	Siempre
a) Me ocupo de participar en un programa de Educación sexual previsto en el centro.					
b) Voto en el claustro tomar medidas disciplinarias contra las alumnas que se queden embarazadas. Pues las demás pueden tomarlo como referencia.					
c) No es asunto mío, los padres deben tener mayor control sobre sus hijos/as.					
d) Les digo a mis alumnos/as que aún son muy jóvenes para comenzar a tener relaciones sexuales, ya tendrán tiempo.					

2.2. ¿Qué emoción y/o sentimiento me despierta esta situación?
Señale sólo una.

1. Rabia.	
2. Pena/Tristeza.	
3. Vergüenza.	
4. Impotencia.	
5. Empatía.	
6. Temor	
7. Indiferencia.	

2.3. ¿Qué intensidad emocional te genera encontrarte con esta situación? Señale sólo una.

1. Muy baja	
2. Baja	
3. Media	
4. Alta	
5. Muy alta	

Una alumna de trece años ha sufrido una transformación corporal tras su desarrollo sexual. Le han crecido los pechos y se ha engordado mucho. Se muestra muy ansiosa y deprimida. Dice que sufre con las miradas y los comentarios burlescos que hacen de ella sus compañeros/as de clase.

3.1. ¿Con qué frecuencia realizarías cada una de estas respuestas?

Respuestas	Nunca	Casi nunca	A menudo	Casi siempre	Siempre
a) Evito el tema para que la niña no se acompleje más todavía.					
b) Pido ayuda a sus amigas para que la protejan de las burlas de los/as otros niños/as.					
c) Castigo a los/as alumnos/as que se burlan de esta joven. No permito que se falten al respeto en clase. Si persisten hablaré con los padres.					
d) Me apoyo en recursos dinámicos y pedagógicos para tratar el tema de la belleza corporal, los cambios puberales y la diversidad de cuerpos y de ritmos de crecimiento.					

3.2. ¿Qué emoción y/o sentimiento me despierta esta situación?
Señale sólo una.

1. Rabia.	
2. Pena/Tristeza.	
3. Vergüenza.	
4. Impotencia.	
5. Empatía.	
6. Temor	
7. Indiferencia.	

3.3. ¿Qué intensidad emocional te genera encontrarte con esta situación? Señale sólo una.

1. Muy baja	
2. Baja	
3. Media	
4. Alta	
5. Muy alta	

Un alumno en clase manifiesta conductas supuestamente “femeninas”, el resto de los/as chicos/as lo llaman “mariquita”.

4.1. ¿Con qué frecuencia realizarías cada una de estas respuestas?

Respuestas	Nunca	Casi nunca	A menudo	Casi siempre	Siempre
a) No me gusta tener en clase este tipo de alumnos/as, me dan problemas. Hablo con él y le digo que se comporte como un hombre si no quiere que los/as demás se burlen de él.					
b) Incluyo y refuerzo a este niño para que se sienta seguro y estimado. Preparo varias actividades para tratar en clase el tema de la identidad sexual, y del respeto hacia la diversidad sexual, evitando conductas homófobas.					
c) Lo protejo para que no se acompleje. Él no tiene la culpa de ser como es.					
d) Es típico de los/as chicos/as hacer estas bromas, yo no puedo hacer nada al respecto. Es mejor no decir nada.					

4.2. ¿Qué emoción y/o sentimiento me despierta esta situación? Señale sólo una.

1. Rabia.	
2. Pena/Tristeza.	
3. Vergüenza.	
4. Impotencia.	
5. Empatía.	
6. Temor	
7. Indiferencia.	

4.3. ¿Qué intensidad emocional te genera encontrarte con esta situación? Señale sólo una.

1. Muy baja	
2. Baja	
3. Media	
4. Alta	
5. Muy alta	

Se ha observado conductas violentas de un alumno hacia su novia, que estudia en su misma clase. La insulta, la empuja y la humilla frente al grupo clase.

5.1. ¿Con qué frecuencia realizarías cada una de estas respuestas?

Respuestas	Nunca	Casi nunca	A menudo	Casi siempre	Siempre
a) A esta niña hay que protegerla de este sinvergüenza. Hay que hablar con los padres para que prohíban esta relación.					
b) Le doy un “cachetón” para que aprenda a respetar a las mujeres.					
c) En una relación de pareja no hay que intervenir, ellos deben arreglar sus propios problemas.					
d) Hay que trabajar tanto en clase como en tutorías y/o talleres el tema de los “buenos tratos” e incluir a ambos jóvenes en él.					

5.2. ¿Qué emoción y/o sentimiento me despierta esta situación?
Señale sólo una.

1. Rabia.	
2. Pena/Tristeza.	
3. Vergüenza.	
4. Impotencia.	
5. Empatía.	
6. Temor	
7. Indiferencia.	

5.3. ¿Qué intensidad emocional te genera encontrarte con esta situación? Señale sólo una.

1. Muy baja	
2. Baja	
3. Media	
4. Alta	
5. Muy alta	

Una alumna de 13 años tiene problemas familiares, sospechas que está siendo víctima de abusos sexuales, ya que muestra una actitud agresiva con sus compañeros, rechazo a los adultos y conductas demasiado sexualizadas para su edad. Además acosa sexualmente a sus compañeros de clase.

6.1. ¿Con qué frecuencia realizarías cada una de estas respuestas?

Respuestas	Nunca	Casi nunca	A menudo	Casi siempre	Siempre
a) Me ocupo de que en clase se trabaje el tema de los abusos sexuales. Me reúno con ella para ofrecerle mi ayuda y con los padres para solucionar el problema.					
b) Esta situación se me escapa de las manos. No puedo hacer nada. Es asunto de las autoridades judiciales.					
c) Es un mal ejemplo para sus compañeras de clase. La castigo. Que tenga una situación familiar extrema no le da derecho a intimidar sexualmente a sus compañeros.					
d) Le pasaría por alto esa actitud lógica que tiene. La pobre debe estar sufriendo mucho.					

6.2. ¿Qué emoción y/o sentimiento me despierta esta situación? Señale sólo una.

1. Rabia.	
2. Pena/Tristeza.	
3. Vergüenza.	
4. Impotencia.	
5. Empatía.	
6. Temor	
7. Indiferencia.	

6.3. ¿Qué intensidad emocional te genera encontrarte con esta situación? Señale sólo una.

1. Muy baja	
2. Baja	
3. Media	
4. Alta	
5. Muy alta	

Instrumento 3: Escala de Teorías implícitas sobre Sexualidad

Este cuestionario tiene la intención de conocer cuáles son sus opiniones con respecto a la sexualidad. No hay respuestas buenas o malas. Solo deseamos conocer el grado de acuerdo o desacuerdo que posee con respecto a una serie de afirmaciones. Señale con una X la respuesta que más se acerque a su forma de pensar. Por favor no deje preguntas sin contestar. Gracias.

Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5

1. La sexualidad aparece junto con los cambios hormonales en la adolescencia, los órganos sexuales se desarrollan y se preparan para la reproducción.	1	2	3	4	5
2. La sexualidad aparece con el inicio de las relaciones sexuales con coito.	1	2	3	4	5
3. La sexualidad heterosexual es la única relación sexual normal.	1	2	3	4	5
4. En la actualidad se vive la sexualidad con excesiva promiscuidad.	1	2	3	4	5
5. La sexualidad dura todo el ciclo vital, comienza antes del nacimiento y acaba con la muerte.	1	2	3	4	5
6. Las relaciones sexuales entre dos personas sin que exista amor entre ellas son perfectamente válidas.	1	2	3	4	5
7. La sexualidad está determinada por la anatomía sexual de cada sexo.	1	2	3	4	5
8. Las relaciones sexuales basadas en besos, caricias sin penetración son relaciones incompletas.	1	2	3	4	5
9. Considero que lo más natural son las relaciones sexuales entre un hombre y una mujer.	1	2	3	4	5
10. Las relaciones sexuales entre personas del mismo sexo se manifiestan públicamente sin ningún pudor, ni reparo.	1	2	3	4	5
11. Sexualidad es un concepto que abarca la comunicación de emociones y sentimientos sexuales por parte de dos personas independientemente de su sexo.	1	2	3	4	5
12. La práctica de la masturbación tienen perfecta cabida aunque tengamos pareja.	1	2	3	4	5

Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5

13. La heterosexualidad es la orientación sexual más adecuada.	1	2	3	4	5
14. Sexualidad es el conjunto de sensaciones, necesidades y percepciones individuales que cada persona tiene con su cuerpo.	1	2	3	4	5
15. Las relaciones sexuales fuera de la pareja ayudan a reforzar la propia sexualidad.	1	2	3	4	5
16. Sexualidad es todo lo relacionado con la reproducción.	1	2	3	4	5
17. Las personas sin experiencia sexual con coito (niños, discapacitados) carecen de sexualidad.	1	2	3	4	5
18. Las relaciones sexuales que se salgan de la heterosexualidad son relaciones que señalan la existencia de algún problema sexual, que requiere de un tratamiento para sanarlas.	1	2	3	4	5
19. Considero que las manifestaciones afectivo-sexuales en general se deben evitar públicamente.	1	2	3	4	5
20. Sexualidad es la necesidad innata de todo ser humano de vincularse afectiva y sexualmente a los otros.	1	2	3	4	5
21. El hacer uso de juegos y juguetes sexuales enriquece y estimula la relación sexual.	1	2	3	4	5
22. La sexualidad existe desde el momento que estamos capacitados biológicamente para tener hijos.	1	2	3	4	5
23. Todos los jóvenes mantienen relaciones sexuales con coito.	1	2	3	4	5
24. Las relaciones sexuales entre hombres y mujeres son las más satisfactorias.	1	2	3	4	5
25. En la actualidad ha aumentado las infidelidades entre las parejas con total desvergüenza.	1	2	3	4	5
26. La sexualidad se extiende a todo nuestro cuerpo.	1	2	3	4	5
27. El que una pareja pueda realizar "intercambios de pareja" favorece el que la pareja salga de la monotonía sexual.	1	2	3	4	5

Instrumento 4: Escala de Teorías implícitas sobre Educación Afectivo-Sexual

Este cuestionario tiene la intención de conocer cuáles son sus opiniones con respecto a la Educación Afectivo-sexual. No hay respuestas buenas o malas. Solo deseamos conocer el grado de acuerdo o desacuerdo que posee con respecto a una serie de afirmaciones. Señale con una X la respuesta que más se acerque a su forma de pensar. Por favor no deje preguntas sin contestar. Gracias.

Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5

1. La Educación Afectiva y Sexual ayuda al aprendizaje de los aspectos afectivos y sexuales del alumnado.	1	2	3	4	5
2. Es imposible dar EAS con el horario tan apretado que tiene el profesorado.	1	2	3	4	5
3. Los programas de educación sexual deben comenzar desde la primera etapa de infantil y estar presente en todo el ciclo educativo.	1	2	3	4	5
4. Uno de los objetivos de la EAS es transmitir información sobre todo el ciclo sexual por el que vamos pasando a lo largo de nuestra vida para generar hábitos, valores y actitudes saludables.	1	2	3	4	5
5. La Educación Afectiva y Sexual garantiza desarrollar en el alumnado de las distintas etapas educativas valores de respeto, responsabilidad, igualdad, y tolerancia.	1	2	3	4	5
6. El desconocimiento, la vergüenza y el miedo paralizan las iniciativas del profesorado a implicarse en dar EAS.	1	2	3	4	5
7. La EAS tienen como uno de sus objetivos que las personas se acepten a sí mismas, su cuerpo, su sexualidad y su persona sin complejos.	1	2	3	4	5
8. La EAS tiene como uno de sus objetivos desarrollar en las personas la capacidad de querer y ser queridas, para lograr ser emocionalmente felices.	1	2	3	4	5
9. Sería muy beneficioso para los niños de infantil y primaria educarlos en su afectividad y sexualidad.	1	2	3	4	5

Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5

10. La religión y la cultura conservadora de padres y profesores es un impedimento para que se puedan desarrollar programas de EAS.	1	2	3	4	5
11. La educación afectiva y sexual comienza desde el momento que el niño/a observa la relación afectiva y sexual que se establece entre sus padres.	1	2	3	4	5
12. La EAS tiene como uno de sus objetivos desarrollar en las personas la capacidad de dar y recibir placer satisfactoriamente.	1	2	3	4	5
13. Pienso que la educación Afectiva y Sexual es de las materias educativas de más importancia.	1	2	3	4	5
14. La negativa de los padres a que sus hijos reciban EAS es el mayor impedimento.	1	2	3	4	5
15. La EAS tiene como uno de sus objetivos desarrollar en las personas la capacidad de respetar otras identidades sexuales y otras opciones sexuales distintas a la propia.	1	2	3	4	5
16. Sería muy importante que los jóvenes se beneficiaran de programas de EAS para adquirir información y formación en los aspectos afectivos y sexuales.	1	2	3	4	5
17. La ausencia en algunos casos de EAS en los centros se debe a que el profesorado carece de formación específica para dar EAS.	1	2	3	4	5
18. La manera en que los padres responden a las conductas afectivo-sexuales de sus hijos/as es lo que marca el inicio de la EAS.	1	2	3	4	5
19. La EAS tiene como uno de sus objetivos prevenir, detectar y/o subsanar situaciones de violencia o abuso sexual entre los alumnos o hacia los alumnos/as.	1	2	3	4	5
20. Los/as jóvenes necesitan más y mejor formación sobre la sexualidad, por ello es necesario tratarlo en los centros educativos.	1	2	3	4	5
21. Dar EAS en los centros educativos puede contribuir a generar tensión entre profesorado y padres.	1	2	3	4	5
22. La Educación Afectiva y Sexual debe comenzar en la etapa de infantil cuando el niño explora sus genitales.	1	2	3	4	5

Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5

23. La EAS tiene como uno de sus objetivos el evitar actitudes sexistas tanto en clase como en el hogar, aprendiendo a compartir las tareas domésticas y familiares.	1	2	3	4	5
24. Sería beneficioso integrar la EAS en algunos temas del currículum escolar.	1	2	3	4	5
25. Es imposible dar EAS en el centro por el número tan alto de alumnado que tenemos en las aulas.	1	2	3	4	5
26. La EAS tiene como uno de sus objetivos transmitir el hecho de la reproducción humana como algo positivo y natural, pero basada en una decisión libre y responsable.	1	2	3	4	5
27. Uno de los objetivos de la EAS es que el alumnado conozca sus necesidades afectivas y sexuales para que aprendan a expresarlas y autorregularlas con respeto y responsabilidad.	1	2	3	4	5
28. Los programas de EAS serían beneficiosos porque pueden acompañar y responder a los diversos intereses y necesidades afectivo-sexuales de cada alumno/a.	1	2	3	4	5
29. Es imposible dar EAS con el tipo de alumnado que tenemos.	1	2	3	4	5
30. La EAS debe comenzar cuando el niño manifieste con sus conductas interés por la sexualidad.	1	2	3	4	5
31. Uno de los objetivos de la EAS es propiciar que los alumnos/as puedan exponer sus dudas, sus opiniones sin temor, ni pudor, pero con confianza y respeto.	1	2	3	4	5
32. Uno de los objetivos de la EAS es conocer y aceptar los diversos tipos y estructuras familiares que existen.	1	2	3	4	5
33. La EAS tiene como uno de sus objetivos aprender a resolver de manera pacífica, comunicativa y empática los inevitables conflictos que surjan, tanto en casa como en la escuela.	1	2	3	4	5

Instrumento 5: Escala de Educación Afectivo-Sexual recibida

Este cuestionario pretende conocer cuál ha sido la educación afectiva y sexual que ha recibido. Para ello deberá marcar con una X la respuesta que más se acerque a su experiencia personal. Ello nos dará la posibilidad de medir la frecuencia en que se dieron en su vida las siguientes afirmaciones. Por favor no deje preguntas sin contestar. Gracias.

Nunca	Casi nunca	A menudo	Casi siempre	Siempre
1	2	3	4	5

1. Mis padres fueron un ejemplo de ternura, respeto y comunicación como pareja.	1	2	3	4	5
2. Mis profesores/as generaban un clima de confianza para tratar temas referidos a sexualidad de manera natural y cercana.	1	2	3	4	5
3. Mis amigos/as y yo hacíamos uso de las redes sociales para hablar de sexo.	1	2	3	4	5
4. Vivía en un barrio que se respiraba un ambiente muy sexista, se escuchaban peleas, gritos y broncas entre las parejas.	1	2	3	4	5
5. Mis padres trataron la sexualidad sin tabúes, de manera natural y cercana.	1	2	3	4	5
6. Mis profesores/as fueron una fuente de apoyo emocional para mí y mis compañeros de clase.	1	2	3	4	5
7. Mis compañeros/as de clase actuaban de manera sexista con sus novias/os, les impedían desarrollarse con autonomía: en sus estudios, amistades, salidas.	1	2	3	4	5
8. Mis programas preferidos de televisión transmitían valores sexuales de afecto, respeto y responsabilidad.	1	2	3	4	5
9. Mis vecinos manifestaban tener conductas homófobas.	1	2	3	4	5
10. Mis amigos/as y yo hacíamos uso de Internet para buscar información sobre sexualidad.	1	2	3	4	5
11. Acudía al centro de salud de mi barrio a pedir ayuda e información sobre aspectos de mi sexualidad.	1	2	3	4	5
12. El ambiente en casa generaba confianza para atreverme a preguntar temas relacionados con la sexualidad.	1	2	3	4	5

Nunca	Casi nunca	A menudo	Casi siempre	Siempre
1	2	3	4	5

13. Mis profesores/as evitaban tener conductas discriminatorias con el alumnado homosexual.	1	2	3	4	5
14. Acudía a mis amigos/as para despejar dudas sobre temas sexuales.	1	2	3	4	5
15. Aprendí mucho sobre sexualidad en las películas que veía en el cine.	1	2	3	4	5
16. Si hubiera sido gay o lesbiana mis padres me hubiesen aceptado.	1	2	3	4	5
17. Mis profesores/as mostraban sin dificultad su afecto hacia nosotros.	1	2	3	4	5
18. Mis amigos/as fueron un buen ejemplo y referente para mis relaciones afectivas y sexuales.	1	2	3	4	5
19. En la televisión veía programas que me informaban adecuadamente sobre aspectos interesantes de mi sexualidad.	1	2	3	4	5
20. Mis compañeros/as de clase se atrevían a hablar con sus padres y con sus profesores sobre sexualidad.	1	2	3	4	5
21. Las personas famosas que admiro son un referente sexual para mí.	1	2	3	4	5
22. Mis padres fueron muy afectuosos me abrazaban y besaban sin dificultad.	1	2	3	4	5
23. Mis profesores/as procuraron, a lo largo de mi escolaridad, tener en clase materiales educativos que trataban de temas sobre sexualidad.	1	2	3	4	5
24. Mis compañeros/as de clase manifestaban conductas abusivas con determinados alumnos/as como por ejemplo los homosexuales.	1	2	3	4	5
25. Acudía a centros de información juvenil de mi barrio a informarme sobre aspectos de mi sexualidad.	1	2	3	4	5
26. Mis padres me proporcionaron información sobre mi sexualidad.	1	2	3	4	5
27. Mis profesores/as me proporcionaron información sobre mi sexualidad.	1	2	3	4	5
28. Mis amigos/as manifestaban conductas homófobas.	1	2	3	4	5
29. Aprendí mucho sobre sexualidad en las revistas que leía.	1	2	3	4	5

Instrumento 6: Escala de autocompetencia y responsabilidad profesional

Este cuestionario intenta explorar el grado de competencia y responsabilidad profesional que posee para tratar temas de educación afectivo-sexual en su actual clase o en un futuro. Solo deseamos conocer su opinión y medir la frecuencia en que se dan o se darían cada una de las siguientes afirmaciones. Por favor no deje preguntas sin contestar. Gracias.

Nunca	Casi nunca	A menudo	Casi siempre	Siempre
1	2	3	4	5

1. Soy capaz de saber reaccionar ante situaciones cotidianas en el aula con respecto a temas relacionados con cuestiones afectivas y sexuales de mis alumnos/as.	1	2	3	4	5
2. Considero que es responsabilidad mía como docente el abordar temas relacionados con los aspectos afectivos y sexuales de mi alumnado.	1	2	3	4	5
3. Hago o haría una selección de películas, libros, y programas que considero que transmiten valores y actitudes afectivas y sexuales adecuadas para mis alumnos/as.	1	2	3	4	5
4. Me siento sin temor a equivocarme con las posibles preguntas que me puedan hacer mis alumnos/as sobre sexualidad.	1	2	3	4	5
5. Hablo o hablaría con aquellos/as alumnos/as que se comporten de manera inadecuada con los homosexuales.	1	2	3	4	5
6. Estoy o estaría dispuesta/o a impartir temas relacionados con la Educación Afectiva y sexual de mi alumnado.	1	2	3	4	5
7. Llamo o llamaría la atención a mis alumnos/as cuando utilizan un lenguaje obsceno.	1	2	3	4	5
8. Estoy segura de saber responder sin pudor ni vergüenza temas de sexualidad en clase.	1	2	3	4	5
9. Refuerzo o reforzaría positivamente a mis alumnos/as cuando son cariñosos/as entre ellos.	1	2	3	4	5
10. Acudo o acudiría a cursos que me preparen y me formen en EAS para saber cómo abordar en clase estos temas.	1	2	3	4	5
11. Evito o evitaría en clase situaciones de desigualdad entre ambos sexos.	1	2	3	4	5

Nunca	Casi nunca	A menudo	Casi siempre	Siempre
1	2	3	4	5

12. Aunque los alumnos/as puedan reírse cuando hablamos de sexualidad, soy capaz de abordar estos temas con ellos/as.	1	2	3	4	5
13. A pesar de las posibles represalias de los padres y madres a que tratemos en clase temas de interés sexual para sus hijos, insistiría en abordarlos con responsabilidad.	1	2	3	4	5
14. Participo o participaría en proyectos de EAS que se organicen en el centro para implicarme en estos temas.	1	2	3	4	5
15. Me siento o me sentiría responsable de abordar con mis alumnos/as temas de interés afectivo-sexual para ellos/as.	1	2	3	4	5
16. Me siento competente para impartir esta materia de EAS.	1	2	3	4	5
17. Si hubiera una alumna embarazada en el centro me implicaría para que ella pueda tomar y asumir una decisión con libertad y responsabilidad.	1	2	3	4	5
18. Acudo o acudiría a cursos de formación para aprender a responder a las preguntas de mis alumnos sobre temas relacionados con la sexualidad.	1	2	3	4	5
19. Si tuviera un/a alumno/a homosexual lo aceptaría con total naturalidad.	1	2	3	4	5
20. Me siento capacitada/o para responder a preguntas de mis alumnos/as sobre temas de sexualidad con total naturalidad.	1	2	3	4	5
21. Si tengo un alumno/a que está siendo víctima en casa o en el colegio de violencia o abuso sexual notifico el caso a los servicios sociales.	1	2	3	4	5
22. Me informo o informaría sobre las necesidades afectivas y sexuales de mi alumnado.	1	2	3	4	5
23. Si tengo o tuviera un alumno/a con problemas por separación o divorcio de sus padres u otros motivos personales o familiares, hablaría con los padres para minimizar los efectos en el hijo/a.	1	2	3	4	5
24. Me he preparado para ser competente emocionalmente y ser un/a buen/a profesor/a, capaz de abordar estos temas.	1	2	3	4	5

Gracias por su participación.

Presentación y explicación del Proyecto docente de la Asignatura

Consideramos que la formación en educación afectiva y sexual para las titulaciones de grado de maestros y de educadores sociales, tiene una relevancia educativa y social importante, ya que da respuesta a una necesidad evidente, tanto educativa como social. En donde deben prepararse para saber educar en estos aspectos a la población que se dirijan. Consideramos que la propuesta que hacemos tiene sus limitaciones ya que dicha materia es optativa y el número de créditos que tenemos para desarrollar el programa es bastante limitado. La situación presente en nuestra Facultad de Formación del Profesorado de la ULPGC es la siguiente: actualmente tras la reforma de los planes de estudio para la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior, la asignatura de Educación Afectivo-sexual forma parte de la formación de tres de nuestras titulaciones, todas ellas reciben un programa adaptado a estas tres titulaciones:

- La titulación del grado de Educación Infantil dirigida al alumnado de 3º curso, con un total de 3 créditos, que suponen 30 horas para llevar a cabo el programa de la asignatura denominada Educación afectivo-sexual para Infantil. Que suponen tan solo 15 clases de 2 horas cada una (se prevé un cambio en el verifca que supondrá que esta asignatura pase a 6 créditos).
- La titulación del grado de Educación Primaria concretamente dirigida al alumnado de 4º curso, con un total de 4,50 créditos, que suponen 42 horas para llevar a cabo el programa de la asignatura denominada Educación afectivo-sexual para Primaria. Que suponen 21 clases de 2 horas cada una. (se prevé un cambio en el verifca que supondrá que esta asignatura pase a 6 créditos).
- La titulación del grado de Educación Social concretamente dirigida al alumnado de 4º curso, que suponen 60 horas para llevar a cabo el programa de la asignatura denominada Educación afectivo-sexual para Educadores sociales. Que suponen 30 clases de 2 horas cada una.

El programa que llevamos a cabo en las tres titulaciones coincide en algunos de sus contenidos y por supuesto en la metodología que llevamos a cabo, y en los recursos que ofrecemos. La diferencia estriba en que cada una trata una etapa educativa distinta, pues se adapta según la edad a la que se van a dirigir, sea infantil, primaria o secundaria. En el caso de los futuros educadores sociales ampliamos los grupos de población a: menores, juventud, adultos, tercera edad y colectivos vulnerables.

La aparición de las competencias en los programas formativos de todas las titulaciones, junto con la consigna europea de la evaluación continua, supone necesariamente un replanteamiento del propio concepto de evaluación, así como de las estrategias y herramientas evaluativas a utilizar. En este sentido hemos diseñado un proyecto docente que integra las competencias, los objetivos, los contenidos, las evidencias, el diseño de tareas y las actividades propuestas para el desarrollo y evaluación del aprendizaje del alumno y del programa de esta materia. No obstante esta propuesta está limitada al número de matriculados que tengamos, pues requiere trabajar con grupos reducidos. Esta materia se contempla como asignatura optativa, por ello en ocasiones podemos llevar a cabo dicha metodología con mayor profundidad y en otras no. Pero mantenemos el mismo espíritu con el que lo diseñamos, que combina tareas individuales, en parejas, en pequeños grupos o en gran grupo, según sea el tipo de tarea o actividad a realizar. El desarrollo de las clases se organiza combinando explicaciones teóricas y prácticas, las primeras sobre el temario, y las segundas sobre la realización de los trabajos de grupo. Damos un espacio para la realización de dinámicas de grupo con sus correspondientes debates, junto con un espacio para la puesta en práctica de actividades que les preparen para su futuro profesional en su tarea como educadores en lo afectivo y sexual. Ofrecemos un tiempo disponible de clase de manera presencial y otro para la no presencialidad. En este sentido, y a raíz de la Convergencia Europea hemos incorporado nuevas metodologías de trabajo tales como, el autoaprendizaje del alumno y el uso de las TIC, es por ello que a través del *aula virtual* presentamos al alumnado toda la materia organizada desde un principio para un correcto aprendizaje y una buena comunicación entre ellos y la profesora, y de estos entre sí. A través de este foro animamos a la participación de todos y todas.

A continuación presentamos un resumen de la asignatura para su comprensión.

1. Desarrollo de la asignatura de EAS

Esta asignatura aparece desarrollada en los proyectos docentes presentados y subidos en la WEB de la ULPGC plataforma donde se suben después de haber sido aprobados por la Junta de Facultad tras la revisión realizada por las comisiones de asesoramiento docente de nuestra Facultad. Todos siguen la misma estructura la cual contiene: los requisitos previos para cursar la asignatura, la contribución de la asignatura al perfil profesional, las competencias que tiene asignadas, los objetivos, los contenidos, la metodología, y la evaluación, todos estos elementos aparecen dentro del apartado llamado *plan de enseñanza del profesor*. En otro bloque aparece el *Plan de aprendizaje del estudiante* que incluye las tareas y actividades que realizará según los distintos contextos profesionales, la temporalización semanal de tareas y actividades, los recursos que tendrá que utilizar adecuadamente en cada uno de los contextos profesionales, los resultados de aprendizaje que tendrá que alcanzar al finalizar las distintas tareas. Y finalmente el Plan Tutorial y la Bibliografía.

Vamos a exponer brevemente algunos elementos dado que el resto se puede consultar en la Web o en el Anexo.

Nos gustaría destacar los requisitos previos, los contenidos, el plan de actividades, los recursos ofrecidos y la evaluación.

2. Programa de la Asignatura

2.1. Requisitos previos

Pocos proyectos docentes de nuestra Facultad piden requisitos para la incorporación a las asignaturas sin embargo opinamos que algunos son fundamentales. Siguiendo el informe de McKinsey (2007) afirma que uno de los requisitos vinculados a conseguir buenos docentes es precisamente el reclutamiento, es decir la selección de quienes ingresan a la profesión.

Consideramos primordial en esta profesión de Maestro o de educador social la vocación que se tenga, que el alumno compruebe si la posee y hasta donde es capaz de desarrollar las competencias personales y profesionales que requiere el futuro puesto de trabajo, cuáles son sus expectativas y sus objetivos profesionales para el futuro próximo.

En ese sentido nosotros consideramos que el estudiante universitario que accede a la titulación debe poseer las siguientes características, que se estipulan en la descripción de los nuevos títulos de grado:

- Interés vocacional.
- Actitudes de respeto, responsabilidad, tolerancia y empatía.
- Motivación por adquirir una preparación profesional de calidad.
- Tener una actitud abierta y tolerante ante realidades distintas.
- Capacidad de escucha y ser buen comunicador.
- Poseer un espíritu creativo y crítico.
- Dominio de habilidades sociales para la interacción.
- Ha de ser capaz de favorecer su desarrollo y aprendizaje con una metodología activa.
- Compromiso de participación activa y creativa en todas las acciones que para su preparación académica y formación personal-profesional desarrolle la Universidad.
- Saber utilizar las TIC para su correcto uso de la herramienta del aula virtual ofrecida por la Universidad.

Y una muy específica de cara al desarrollo de la materia es:

- Ser afectuos@ y superar la vergüenza y el temor de tratar estos temas con los niños/as y sus familias.

Un requisito necesario para poder asistir a clase es la de respetar y cumplir las normas que allí se exponen (presentes en la plataforma virtual de la asignatura).

2.2. Planteamiento de los contenidos

Los contenidos para el desarrollo del programa de la asignatura son comunes para las tres titulaciones: grado de infantil, grado de primaria y grado de educación social aunque algunos de ellos se adaptan a cada titulación.

En este sentido para el Grado de infantil es el siguiente:

Capítulo 1. Educación Afectivo-Sexual y Sexualidad

1.1. Concepto, definiciones y modelos

1.2. Límites y Mitos a considerar en la sexualidad para poder superarlos

1.3. Objetivos a alcanzar

Capítulo 2. Importancia del desarrollo de valores y actitudes en EAS: perfil del profesorado

2.1. Inconvenientes para impartir Educación Afectivo-Sexual: Reflexiones y posibles soluciones

2.2. Perfil del profesorado: Características

2.3. Valores y actitudes a trabajar en la EAS

2.4. EAS e Inclusión de diversidades sexuales: sexo, orientación sexual, discapacitados, inmigrantes.

Capítulo 3. Etapas educativas y Educación Afectivo-Sexual de 0 a 6 años

3.1. Cómo se desarrolla la afectividad y la sexualidad en estas edades.

3.2. Necesidades afectivas y sexuales de los niñ@s de estas edades.

3.3. Intereses y curiosidades afectivas y sexuales de los niñ@s de esta etapa educativa.

Capítulo 4. EAS en el centro y en el aula

4.1. Educación Afectiva y Sexual en el Centro

4.2. Educación Afectiva y Sexual en el Aula

4.3. EAS con los Padres: la importancia de su implicación y colaboración.

Capítulo 5. Tipología de problemas afectivos y sexuales que puede estar expuesto nuestro alumnado:

5.1. Tipos de problemas afectivos y sexuales.

5.2. Orientaciones psicopedagógicas y ámbitos de intervención: personal, familiar, centro y social.

5.3. Descripción de casos prácticos, hipótesis, reflexión crítica e intervención.

Con respecto al contenido del programa para el **Grado de Primaria** se mantienen los mismos a excepción del capítulo 3 que pasa a abordar otras edades, las comprendidas durante la etapa de primaria, cuando los chicos y chicas comienzan con las transformaciones afectivas y sexuales lógicas de la pubertad. Tal y como reflejamos aquí:

Capítulo 3. Etapas educativas y Educación Afectivo-Sexual de 6 a 12 años.

3.1. Cómo se desarrolla la afectividad y la sexualidad en estas edades.

3.2. Necesidades afectivas y sexuales de los chic@s de estas edades.

3.3. Intereses y curiosidades afectivas y sexuales de los chic@s de esta etapa educativa.

En el caso del Grado de Educación social varían los contenidos adaptándose a su perfil profesional y a los destinatarios a los que se van a dirigir, porque ellos deben trabajar con otros colectivos y coordinarse con otros profesionales, estos contenidos son:

Capítulo 1. Sexualidad y educación sexual: concepto, mitos, dificultades y objetivos.

Capítulo 2. Los valores y actitudes que la EAS desarrolla: elementos y ámbitos de actuación o intervención.

Capítulo 3. Sexualidad y educación afectivo-sexual en las distintas etapas de la vida: características, necesidades e intereses.

Capítulo 4. Proyectos y programas de EAS para grupos: menores, juventud, mujeres, hombres, homosexuales, familia, discapacitados, inmigrantes, tercera edad.

Capítulo 5. Problemas afectivo-sexuales que puedan tener los diversos colectivos: tipos, orientaciones e intervención.

2.3. Plan de Actividades

Las actividades o tareas a realizar son de carácter individual como de grupo. Solemos comenzar para ir relajando el ambiente e ir conociéndonos con la realización de dinámicas de grupo, reflexionando sobre ellas, al mismo tiempo que la profesora va posteriormente exponiendo el temario. Realizamos debates al mismo tiempo que se da un tiempo para guiar los trabajos de grupo que han elegido elaborar y exponer. Finalmente el alumnado realiza un examen donde muestra los conocimientos adquiridos. A continuación exponemos las distintas tareas o actividades que realizamos en la asignatura (en el anexo se muestran todas las dinámicas, la guía de los trabajos y las fichas):

- Dinámicas de grupo:
 - Dibujo que es sexualidad para mí
 - Anécdotas afectivo-sexuales
 - Dibujo a mi familia y escribo una carta
 - Roll-playing de un caso práctico o anécdota

- Participación en debates:
 - Dificultades y soluciones para la EAS
 - Otras aportadas por el alumnado

- Elaboración de trabajos de grupo. Se elige una de estas tres tareas:
 - *Explicación de un concepto de sexualidad*

Cada alumno se pone de acuerdo con un grupo para elegir un concepto sobre sexualidad que deberá exponer en clase, como si lo estuviera dirigiendo a unos destinatarios concretos advirtiéndonos de la edad o colectivo al que se dirigen, que éstos pueden ser niños, jóvenes, padres, o colectivos concretos. De tal manera que nos muestren que se adaptan a la audiencia.

- *Como transformar actitudes: ejemplo*

Es un trabajo que tiene como objetivo partir de un caso práctico o problema de un grupo de personas con los que queremos lograr un cambio, una transformación de sus actitudes. Deben mostrar con el trabajo que presenten, que conocen la necesidad de actuar en los tres elementos del aprendizaje: el cognitivo, el afectivo y el conativo; y que la intervención o propuesta que hacen abarca los cuatro ámbitos de actuación: el personal, el familiar, el escolar y el social.

- *Caso práctico: unidad didáctica o ficha de actividades de EAS*

Un grupo de alumnos o alumnas elije diseñar un programa con actividades que parta de un tema de EAS o de un *Caso Práctico* que esté relacionado con algunos de los

problemas afectivos-sexuales que nos puedan surgir en la escuela. Para posteriormente integrar en el currículo escolar dicho tema a través de una unidad didáctica que contenga los objetivos, los contenidos, la metodología, las actividades, los recursos y la evaluación para llevarla a cabo en el aula de una manera globalizada e interdisciplinar. Este diseño de Unidad Didáctica de contemplar actividades que intervengan en los 4 ámbitos: el personal, el familiar, el escolar y el social, para que ayude a darle una solución educativa concreta. Puesto que la capacitación profesional de la materia pasa porque los alumnos sepan integrar esta materia transversal en el currículo escolar de forma sistemática, para trabajarla y evaluarla, que sepa diseñar, elegir y adaptar recursos didácticos a su labor docente y formativa. Y además adquieran la habilidad docente para exponer y trabajar este tema en clase con los niños en colaboración con la familia, el centro y el entorno social. Esta actividad se realiza en pequeños grupos.

2.4. Criterios de evaluación y criterios de calificación

Los criterios y las fuentes de evaluación vienen acompañados con claridad en cada una de las tareas y actividades. Éstas están disponibles desde el primer día de clase. Presentándose en el aula virtual para que esté a disposición de todo el alumnado. Las fuentes utilizadas son: una prueba escrita, actividades de clase, desarrollo y exposición de tareas, trabajos u actividades.

Las competencias las medimos a partir de los siguientes criterios o indicadores: la presentación ordenada y detallada, la redacción clara y comprensiva, la información actual y certera, las fuentes bien reseñadas y combinadas entre ofrecidas por el profesor y las propias, la integración y selección de actividades y tareas presentadas mediante un hilo conductor coherente y organizado. La creatividad, originalidad, así como la aportación de ideas y sugerencias propias. Otro aspecto a evaluar sería la implicación, participación y compromiso al demostrar asistencia y participación en clase, en la realización de tareas complementarias u opcionales, en las asistencias a tutorías, en la corrección de las tareas realizadas por la profesora, etc.

Todos estos criterios e indicadores de calidad deben ser tratados desde una perspectiva holística de la evaluación. A continuación vamos a concretar los criterios que

utilizamos para evaluar cada uno de los apartados para poder superar con éxito la asignatura:

Para las Actividades de clase se valorará:

- Asistencia y puntualidad.
- Actitud respetuosa hacia la profesora y los compañeros/as.
- Respetar el turno de palabra y escucha cuando otros hablan (profesora y alumnado).
- Hacer un uso adecuado del lenguaje: expresión, tono y vocabulario (evitando palabrotas y alzar en exceso la voz).
- Cumplir con las normas establecidas en clase: no comer en clase, apagar el móvil, sentarse correctamente, escuchar y prestar atención a la profesora.
- Participar en clase y en el foro con interés.
- Acudir a tutorías con antelación suficiente para la elaboración de sus trabajos.

Para los trabajos de grupo se valorará:

- El cumplimiento de todos los aspectos y apartados señalados en las fichas de las tareas que se solicitan.
- La consulta de todos los documentos y materiales que indica y recomienda la profesora en las diversas actividades.
- La comprensión del contenido aportando ejemplos.
- La interrelación y coherencia de los contenidos teóricos con los prácticos.
- La aportación que hacen a través de sus reflexiones personales y grupales, de una manera constructiva y creativa.
- La presentación de una información correcta y objetiva.

- La motivación despertada en el grupo-clase.
- La adaptación al grupo al que dirigen los trabajos, según edad y características del mismo. Adecuando las actividades y los recursos tanto los utilizados como los recomendados.
- Una correcta presentación de las citas bibliográficas y de las fuentes consultadas.
- Capacidad de expresión oral, escrita y comunicativa.
- Saber responder a las preguntas de la audiencia de forma adecuada, comunicativa y con naturalidad.
- Ajustarse al tiempo establecido para la exposición de los trabajos.
- Extraer conclusiones y reflexiones de los diversos trabajos.
- La capacidad de trabajar en grupo demostrando responsabilidad y compromiso.
- Realizar las correcciones y recomendaciones recomendadas por la profesora antes de subirlo a la plataforma.
- Entregar los trabajos al aula virtual en su lugar correspondiente (tareas para la profesora y foro participa para sus compañeros de clase).
- Cumplir con las fechas y plazos de entrega de las tareas y trabajos.

Para la prueba escrita individual sobre el temario. Consistirá en un examen donde se combinará preguntas tipo test con preguntas de desarrollo corto, valorando que:

- La información sea correcta.
- La capacidad de síntesis, relación de contenidos y claridad escrita.
- La presentación adecuada, redacción y ortografía.
- La aportación personal.

Los *criterios de calificación* final serán:

- Prueba escrita: Examen: 50% (0 a 5 puntos). El estudiante tendrá que sacar un mínimo de aprobado 5 (2,5 puntos) para poder hacer la media con el resto.
- Prueba de observación en el desarrollo de las actividades de clase: Asistencia, participación y actitud: 20% (0 a 2 puntos)
- Trabajo realizado por el estudiante: trabajos de grupos y exposición 30% (0 a 3 puntos)

La evaluación también incluye unas fichas de autoevaluación que los propios estudiantes cumplimentan para que les sirva de autoanálisis y autocrítica sobre los logros conseguidos. Así como otra ficha para que evalúen a la profesora y al programa de la asignatura desarrollado, para que hagan críticas y propuestas y nos puedan servir de orientación y mejora.

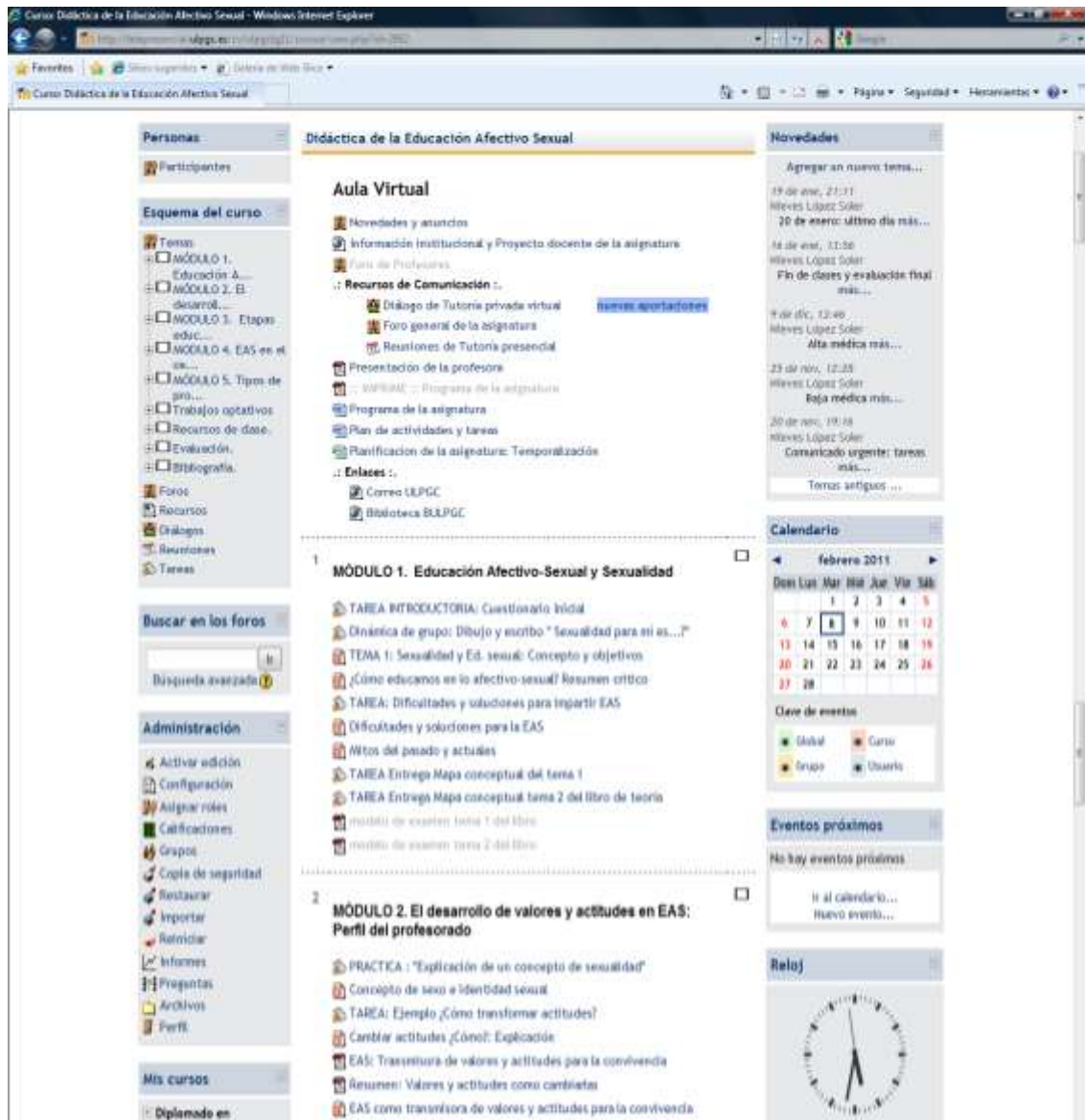
El alumnado guardará todo lo realizado durante el curso, en nuestro caso, tareas individuales, dinámicas, debates, trabajos de grupo, mapas conceptuales, reseñas y/o resúmenes de libros, artículos, vídeos, simulaciones, incidentes críticos, elaboración de materiales didácticos (juegos, cuentos, videos, CD, presentaciones de PowerPoint, link de audio, de video), recortes de periódicos o revistas, fotografías, dibujos, etc. Puesto que se trata de almacenar todo aquello que ponga de manifiesto las competencias adquiridas por el alumno.

2.5. Recursos

2.5.1. El Aula Virtual

Este recurso ofrecido por la universidad nos da la posibilidad tanto de subir todos los recursos, documentos y materiales que queremos que el alumnado tenga para su estudio y consulta, como para recibir los trabajos del alumnado. Otro aspecto de interés para nosotros es utilizar el *foro de participación* dado que la participación en la misma

es importante y evaluable, interesa que puedan subir temas de actualidad relacionados con nuestra materia, para comentarlos tanto en clase como a través del aula virtual *Comentarios, debates reflexivos y críticos* de artículos, programas de TV, videos, Link, películas, música u otros recursos educativos tanto por parte de la profesora como del alumnado. Actividad que puede ser individual, en parejas o en pequeños grupos y finalmente en gran grupo.



2.5.2. Material Aportado por la Profesora

PowerPoint de cada uno de los temas

La profesora facilita los power-point elaborados para la explicación del temario y de los trabajos para su estudio y consulta.



Contenidos comunes para infantil, primaria y educación social



Contenidos para Educación Infantil



Contenidos para Educación Primaria



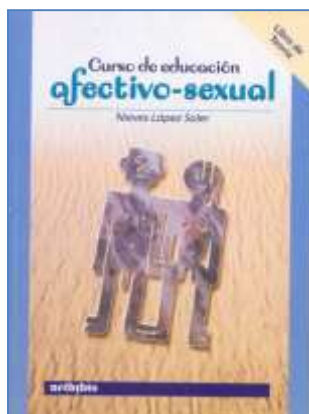
Contenidos para Educación Social



Manual de la Asignatura

El alumnado dispone de dos libros uno sobre el temario y otro para el desarrollo de ejercicios prácticos, ambos están disponibles en la biblioteca de la Facultad para el estudio y consulta del temario y de los trabajos a realizar.

Libro de Teoría



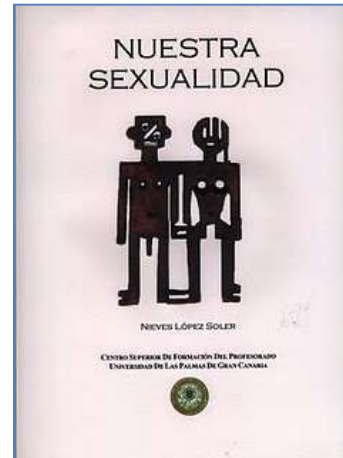
Libro de Ejercicios



Sexonario

El *Sexonario*, recurso creado por la profesora para la consulta y estudio del glosario de la asignatura, y que se encuentra disponible en el aula virtual para su consulta y estudio. Incluye además de las definiciones y los conceptos sobre sexualidad, los objetivos y contenidos que la educación afectivo-sexual desarrolla, según los distintos bloques temáticos que la componen:

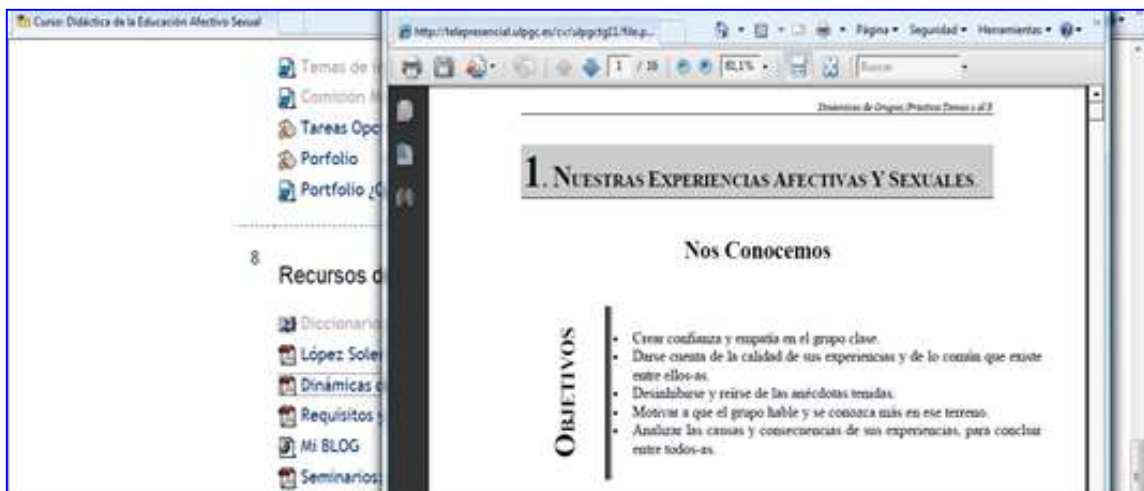
- Anatomía sexual masculina y femenina
- Respuestas corporales-sexuales y emocionales
- Reproducción
- Métodos anticonceptivos
- ETS y trastornos de conducta sexual



El alumnado dispondrá de este recurso para su primera práctica de la asignatura donde deberá dar una clase sobre uno de los conceptos elegidos, más tarde lo podrá incorporar en su trabajo de grupo. Es una tarea que se podrá realizar en pareja.

Documentos en PDF

El alumnado dispone también en la plataforma de la Universidad de artículos de interés para el estudio y el desarrollo de los trabajos, guías y plantillas.



Blog

Educación afectivo sexual
Este Blog ofrece aportaciones interesantes sobre la coherencia de impartir educación afectiva y sexual en el ámbito familiar, escolar y social.

PRESENTACIÓN

Hola, Bienvenido! te presento distintas enlaces, videos, películas, documentales y programas de TV de interés científico y pedagógico relacionados con la educación afectiva y sexual. Con la intención de conocer las opiniones de ustedes con respecto a los diversos temas que presento.

1º **La formación del docente ¿Cómo debería ser la educación del siglo XXI?**
Nota por [aquí](#) y da tu opinión. ¿Qué te ha hecho pensar, qué te ha hecho sentir?
Publicado por Nieves López Salas en 16:38 [Comentarios](#) [Etiquetas](#) Educación

2º **Cambiar la educación para cambiar el mundo: ¿Qué ejemplo damos?**
Nota por [aquí](#) y da tu opinión. ¿Qué piensas?, ¿Qué sientes?
Publicado por Nieves López Salas en 12:44 [Comentarios](#) [Etiquetas](#) Educación

Perfil de Nieves López Salas:
Eres el visitante nº 604479
[Contactar de visitas](#)
Datos personales
Nieves López Salas
Pedagoga. Profesora en la Facultad de Formación del Profesorado de la ULPOC Canarias, España.
[Ver todos los posts](#)
[Cambiar de avatar](#)

PRESENTACIÓN GENERAL

Módulos, contenidos, recursos, descripción de la actividad, evidencias y criterios de evaluación.

Capítulo	Contenidos	Recursos y actividad del alumno	Descripción de la actividad	Evidencias	Criterios de evaluación
Introducción a la asignatura	Programa de EAS: Diagnóstico inicial	Cuestionario aportado por la profesora	Se le dará a cada alumno una semana para que puedan responder con sinceridad a todas las preguntas del cuestionario. Haciendo entrega del mismo a través del aula virtual. (obligatoria e individual)	Cuestionario	<ul style="list-style-type: none"> – Responde a todas las preguntas – Consulta el sexonario y/u otras fuentes para buscar los conceptos que desconoce o duda – Muestra interés en el aprendizaje – Valoración final de su evolución – Cumple con la entrega y con los plazos
			Elabora y entrega los resultados del cuestionario inicial del grupo-clase (opcional individual o en grupo)	Presentación de resultados del cuestionario: diagnóstico de la clase	<ul style="list-style-type: none"> – Presenta en Power-point los resultados de las respuestas dadas al cuestionario – Presenta y explica de manera clara, y rigurosa los resultados.

Capítulo	Contenidos	Recursos y actividad del alumno	Descripción de la actividad	Evidencias	Criterios de evaluación
Capítulo 1. Sexualidad y Educación Afectivo-Sexual	Concepto, definiciones y modelos	Ficha entregada por la profesora, CD., música, papel y lápices de colores.	Participación en dinámica de grupo: "Dibujo que es sexualidad para mí". (obligatoria e individual)	Exposición y explicación en el aula de su dibujo Definición oral y escrita	<ul style="list-style-type: none"> – Realiza el dibujo y escribe su definición de sexualidad – Aportación personal reflexiva en la clase de forma oral y de forma escrita en el aula virtual – Escanea y sube el dibujo y la definición al aula virtual – Cumple con los plazos de entrega
	Mitos del pasado y actuales	Lectura y estudio del tema López, N. (2003) Power-point y otras fuentes	Debate en clase	Participa de manera oral en clase o a través del aula virtual	<ul style="list-style-type: none"> – Establece diálogo y realiza una aportación crítica/constructiva
	Objetivos a alcanzar	López N. (2000) Sexonario y otras fuentes.	Tarea: "Explicación de un concepto de sexualidad". (obligatoria, individual o en pareja)	Exposición práctica de un Concepto	<ul style="list-style-type: none"> – Presenta la ficha completa – Información correcta, clara y objetiva – Motivación despertada – Adecuación de recursos utilizados y recomendados – Adaptación a los destinatarios – Responde a las preguntas de forma adecuada y con naturalidad – Se ajusta al tiempo establecido – Cita bibliografía completa y adecuada – Incorpora las correcciones y recomendaciones realizadas por la profesora, los comentarios y preguntas de sus compañeros, y las Conclusiones – Sube el PowerPoint al aula virtual en tareas para la profesora y en el foro participa y cumple con los plazos de entrega

Capítulo	Contenidos	Recursos y actividad del alumno	Descripción de la actividad	Evidencias	Criterios de evaluación
Capítulo 2. Importancia del desarrollo de valores y actitudes en EAS: perfil del profesorado	Inconvenientes para impartir Educación Afectivo-Sexual: Reflexiones y posibles soluciones.	Manual teórico López, N. (2003) y otras fuentes Power-point.	Participación en un debate reflexivo-constructivo donde el alumno exponga las dificultades de impartir EAS y las soluciones realistas a adoptar. (obligatoria e individual)	Reflexión escrita	<ul style="list-style-type: none"> – Establece diálogo y se adecua al tiempo disponible. – Aportación crítica/constructiva de manera oral. – Aportación crítica/constructiva de manera escrita en el aula virtual. – Soluciones aportadas: creativas y realistas. – Cumple con los plazos de entrega.
	Valores y actitudes a trabajar en la EAS.	Documento López, N (2009) "Educación Afectiva y sexual: transmisora de valores y actitudes para la convivencia". Power point y Guía resumen aportada por la profesora.	Lee el documento y tras la reflexión y comprensión del mismo realiza la tarea. (obligatoria y en grupo)	Presenta ejemplo	<ul style="list-style-type: none"> – Leen todos los documentos recomendados por la profesora. – Muestran con el ejemplo comprensión del contenido. – Aportan sus reflexiones personales de una manera constructiva y creativa. – Entregan la tarea en el lugar que corresponde en el aula virtual. – Cumplen con los plazos de entrega.
	Perfil del profesorado: Características	Lectura y estudio del tema López, N. (2003) y otras fuentes	Elaboración de un mapa conceptual sobre el tema (opcional e individual)	Mapa conceptual	<ul style="list-style-type: none"> – Incorpora todos los apartados y aspectos relevantes del tema. – Entrega mapa conceptual en PowerPoint. – Cumple plazos de entrega.

Capítulo	Contenidos	Recursos y actividad del alumno	Descripción de la actividad	Evidencias	Criterios de evaluación
Capítulo 2. Importancia del desarrollo de valores y actitudes en EAS: perfil del profesorado	EAS e Inclusión de diversidades: sexo, orientación sexual, discapacitados, inmigrantes.	Lectura y estudio del tema López, N. (2003) y otras fuentes	Elaboración de un mapa conceptual sobre el tema (opcional e individual)	Mapa conceptual	<ul style="list-style-type: none"> – Incorpora todos los apartados y aspectos relevantes del tema. – Entrega mapa conceptual en PowerPoint. – Cumple plazos de entrega.
		Visionado de Videos del blog: <ul style="list-style-type: none"> – La batalla de los sexos – La homosexualidad – La discapacidad – Los inmigrantes 	Elaboración de un resumen y valoración de uno de los videos propuestos. (opcional e individual)	Resumen y reflexión escrita sobre el video	<ul style="list-style-type: none"> – Capacidad de síntesis y reflexión crítica. – Aportación personal. – Añade referencias del video. – Sube el trabajo al aula virtual. – Cumple los plazos de entrega.
	Valores y actitudes a trabajar en la EAS	Lectura y estudio del artículo Valores y actitudes para la convivencia. López, N. (2008)	Participación en la dinámica de grupo: “Anécdotas afectivo-sexuales” (obligatoria e individual)	Anécdota oral y por escrito	<ul style="list-style-type: none"> – Establece diálogo. – Se adecua al tiempo disponible. – Aportación personal reflexiva y creativa de forma oral en la clase. – Aportación personal reflexiva y creativa de forma escrita en el aula virtual.

Capítulo	Contenidos	Recursos y actividad del alumno	Descripción de la actividad	Evidencias	Criterios de evaluación
Capítulo 3. Etapas educativas y Educación Afectivo-Sexual de 0 a 6 años De 6 a 12 De 12 a 16	<p>Cómo se desarrolla la afectividad y la sexualidad en esas edades y etapa educativa.</p> <p>Necesidades, Intereses y curiosidades afectivas y sexuales de los destinatarios.</p>	Un aula o espacio agradable.	<p>Dinámica: “ Anécdotas afectivas y sexuales”</p> <p>Cada uno relatará una anécdota de su infancia, pubertad o adolescencia.</p> <p>(Obligatoria individual, en pareja y P.G. y G.G.)</p>	<p>Participa en clase</p> <p>Anécdota oral y por escrito</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Participa en la dinámica de clase – Presenta relato, causas, consecuencias y propuestas educativas. – Describe la situación y la actuación de cada uno de los intervinientes: sus ideas y sus sentimientos. – Aporta su reflexión crítica-constructiva. – Entrega tarea y cumple plazos de entrega.
		Lectura y estudio del tema López, N. (2003) y otras fuentes entre otras a consultar	Elaboración de un mapa conceptual sobre el tema con los aspectos más relevantes. (opcional e individual)	Mapa conceptual	<ul style="list-style-type: none"> – Incorpora todos los apartados y aspectos relevantes del tema – Entrega mapa conceptual en PowerPoint y cumple plazos de entrega
		Blog de la plataforma http://educativoafectivosexual.blogspot.com/	Elaboración de un resumen y valoración de uno de los videos propuestos o de otro elegido (opcional e individual)	Resumen y reflexión escrita sobre el video	<ul style="list-style-type: none"> – Capacidad de síntesis y reflexión crítica – Aportación personal – Añade referencias del video – Sube el trabajo al aula virtual y cumple los plazos de entrega
		Cuadernos de Pedagogía u otras fuentes	Elaboración de un resumen y valoración de uno de los artículos propuestos. (opcional e individual)	Resumen y reflexión escrita sobre el artículo	<ul style="list-style-type: none"> – Capacidad de síntesis y reflexión crítica – Aportación personal – Añade referencias del artículo – Sube el trabajo al aula virtual y cumple los plazos de entrega

Capítulo	Contenidos	Recursos y actividad del alumno	Descripción de la actividad	Evidencias	Criterios de evaluación
Capítulo 4. EAS en el centro y en el aula	EAS con los Padres: la importancia de su implicación y colaboración.	Papel y lápices. Aula o espacio en un ambiente relajado e íntimo.	Participación en la dinámica de grupo: "Dibujo mi familia" (obligatoria e individual) Se le dará a cada alumno un tiempo para realizar un dibujo de su familia y dirigirle una carta a un miembro que elija	Dibujo, carta, reflexión oral y reflexión escrita	<ul style="list-style-type: none"> - Realiza el dibujo y habla sobre él. - Aporta su reflexión personal en la clase de forma oral y de forma escrita - Escribe una carta dirigida a algún familiar - Sube la tarea completa (dibujo y carta) al aula virtual donde corresponde - Cumple los plazos de entrega
		Visionado del Video del blog "Educación sexual en familia"	Elaboración de un resumen y valoración de uno de los videos propuestos. (opcional e individual)	Resumen y reflexión escrita sobre el video	<ul style="list-style-type: none"> - Añade referencias del video - Capacidad de síntesis y reflexión crítica - Aportación personal - Sube el trabajo al aula virtual - Cumple los plazos de entrega
		Lectura del artículo EAS para padres (2010)	Elaboración de un resumen y valoración de uno de los artículos propuestos. (opcional e individual)	Resumen y reflexión escrita sobre el artículo	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidad de síntesis y reflexión crítica - Aportación personal - Añade referencias del artículo - Sube el trabajo al aula virtual - Cumple los plazos de entrega
	Educación Afectiva y Sexual en el Centro. Educación Afectiva y Sexual en el Aula.	Lectura y estudio del tema López, N. (2003) y otras fuentes	Elaboración de un mapa conceptual sobre el tema (opcional e individual)	Mapa conceptual	<ul style="list-style-type: none"> - Incorpora los aspectos relevantes del tema - Entrega mapa conceptual en PowerPoint y cumple plazos de entrega

Capítulo	Contenidos	Recursos y actividad del alumno	Descripción de la actividad	Evidencias	Criterios de evaluación
Capítulo 5. Tipos de problemas afectivos y sexuales que puede estar expuesto nuestro alumnado	<p>Tipología de problemas afectivos y sexuales.</p> <p>Orientaciones psicopedagógicas y ámbitos de intervención: personal, familiar, centro y social.</p> <p>Descripción de casos prácticos, hipótesis, reflexión crítica e intervención.</p>	<p>Manual teórico López, N. (2003) y otras fuentes</p>	<p>Caso práctico elige una tarea:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Actividades de EAS en el aula - Proyecto/programa de intervención 	<p>Caso práctico que incluye actividades de EAS en el aula</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Presentación completa de todos los apartados de la ficha-guía. - Adecuación de las actividades al tema elegido, a la edad y a las características del grupo. - Interrelación con los contenidos del currículum correspondiente. - Coherencia interna del trabajo.
	<p>Elementos de aprendizaje y ámbitos de intervención para conseguir transformar valores y actitudes</p>	<p>Guía del trabajo aportada por la profesora</p> <p>Power-point.</p>	<p>(obligatoria y en grupo)</p>	<p>Caso práctico que incluye Propuesta de intervención</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Presentación completa de todos los apartados de la ficha-guía. - Presenta relato: causas, consecuencias y propuestas. - El proyecto se adecua a los destinatarios - Los recursos son adecuados y suficientes - Las actividades propuestas abarcan los tres elementos del aprendizaje y los cuatro ámbitos de intervención. - Se coordinan con todos los agentes implicados.

Actividad Introdutoria Cuestionario Inicial

Objetivos

Conocer al grupo, sus ideas previas, la educación sexual recibida, sus valores y actitudes, sus conocimientos, sus intereses, sus problemas y necesidades, sus opiniones y experiencias afectivas y sexuales, su nivel de autocompetencia y responsabilidad profesional, y su nivel de aceptación y satisfacción personal y sexual.

Contenidos

Programa de EAS: Diagnóstico inicial

Descripción de la actividad

Se le dará a cada uno dicho cuestionario para que pueda responder con sinceridad todas las preguntas del mismo. Se deberá entregar transcurrida una semana después del comienzo de la asignatura a través del aula virtual. (individual)

Materiales y recursos necesarios

Cuestionario aportado por la profesora*

Evidencia

Cuestionario

Criterios de evaluación	Calificación			
	A	B	C	D
1. Responde a todas las preguntas del cuestionario				
2. Consulta el sexonario y/u otras fuentes para buscar los conceptos que desconoce o duda				
3. Muestra interés en el aprendizaje				
4. Valoración final de la evolución				
5. Hace entrega del mismo en el aula virtual. Cumple con los plazos de entrega.				

A: muy satisfactoriamente (SS) **B:** satisfactoriamente (Not.) **C:** mejorable (Bien/Suf.) **D:** suspenso o NP

Cuestionario Inicial

1. Ideas previas

- **Concepto de sexualidad:** define lo que es para ti
- **Concepto de educación afectivo-sexual:** define lo que es para ti y contesta a las siguientes preguntas:
 - a) ¿Cuáles son sus objetivos?
 - b) ¿Cuándo debemos comenzar, a qué edad?
 - c) ¿Cómo la transmitimos?
 - d) ¿Quiénes tienen la responsabilidad de hacerlo?
 - e) ¿Cuáles son las dificultades que tenemos para impartir educación sexual en los centros educativos? ¿Cuáles serían las soluciones reales para acometerlo?
 - f) ¿Cuáles crees que deberían ser los pasos para transmitir una adecuada EAS?

2. Educación afectiva y sexual recibida:

- ¿Cómo ha sido y es en tu familia?
- ¿Cómo ha sido en la Escuela?
- ¿Cómo ha sido y es en tu entorno social?
- ¿Cuál te hubiera gustado tener en el pasado y cuál en el presente?
- ¿Cuáles serían los nuevos retos a conseguir en el futuro?

3. Valores y actitudes sexuales

- ¿Qué actitudes afectivas y sexuales crees que tienen los jóvenes universitarios como tú? ¿Son libres y responsables de su propia vida sexual?
- ¿Cuáles son los programas de TV que más ves? ¿Qué valores transmiten?
- ¿Qué valores y actitudes consideras importante desarrollar en tus alumnos o destinatarios?
- ¿Qué actitudes tienen las familias en general con sus hijos/as con respecto a estos temas?
- ¿Qué actitudes tiene el profesorado con su alumnado con respecto a este tema?
- ¿Qué actitudes afectivas y sexuales nos brindan los medios de comunicación social?
- ¿Cuáles son para ti los valores afectivos y sexuales más importantes para una adecuada convivencia?

4. Autocompetencia y responsabilidad profesional:

- ¿Cuáles son los problemas más importantes que tienes para impartir E.A.S.?
- ¿Estarías dispuesto/a a hacerlo?
- ¿Crees que es responsabilidad tuya?
- ¿Qué conocimientos deberías tener, qué capacidades deberías desarrollar, qué valores y actitudes deberías poseer para impartir EAS?

5. Aceptación personal y satisfacción afectivo-sexual:

- ¿Te gusta tu cuerpo? ¿te sientes guapo/a? ¿Te consideras atractivo/a? ¿Cambiarías algo, por qué?
- ¿Cuáles son tus fortalezas y debilidades?

- ¿Te sientes satisfecho/a con tu sexo biológico? ¿Por qué sí o por qué no?
- ¿Tienes clara tu orientación sexual y la aceptas?
- ¿Cómo consideras tus experiencias afectivas y sexuales, positivas o negativas y por qué?
- ¿A qué edad fue tu primera vez?, ¿Actualmente te sientes satisfecho/a con ellas?, ¿Por qué?
- ¿Qué te hace disfrutar?, ¿Qué otras actividades además de las sexuales te hacen sentir placer?
- ¿Cómo te sientes cuando la practicas?
- ¿Haces uso de métodos anticonceptivos, cuáles? ¿Te han funcionado siempre?, ¿Quién los compra?
- ¿Conoces cuáles son tus deseos y necesidades afectivas y sexuales?
- ¿El amor lo has experimentado?, ¿Te hace sentir bien o mal y por qué?
- ¿Tienes deseos de ser madre o padre? ¿Por qué?

6. Opiniones personales:

- a) El aborto: ¿Estás a favor o en contra? Argumenta tu respuesta.
- b) Las distintas orientaciones sexuales: ¿Qué opinas de los homosexuales?, ¿Qué opinas de los bisexuales?, ¿Qué opinas de los heterosexuales?
- c) Diferencias sexuales: ¿Qué opinión te merecen los hombres?, ¿Qué opinión te merecen las mujeres?
- d) La maternidad y paternidad: ¿Qué condiciones crees que son las más adecuadas para serlo?
- e) El divorcio: ¿Cómo afecta a los hijos? y ¿Qué condiciones necesita para evitar trastornos?
- f) La violencia de género: ¿por qué ocurre?, ¿Cómo podemos evitarla?
- g) ¿Cómo podemos lograr la inclusión social de todas las diversidades: los LGTB, los discapacitados, los inmigrantes, etc...?

7. Conocimientos sobre sexualidad:

- a) ¿Sabrías explicar algunos de los siguientes conceptos de sexualidad? Señala los qué dudas o desconoces con una interrogación ¿? y en **rojo** el concepto que eliges para explicarlo en clase.

Conceptos	Si/ ¿?
1. La aceptación corporal	
2. La identidad sexual	
3. Los roles sexuales o de género	
4. Los genitales	
5. El aparato reproductor	
6. Zonas erógenas	
7. Caracteres secundarios chico/chica	
8. Preferencias sexuales	
9. Emociones y sentimientos	
10. Relaciones sexuales	
11. Maternidad y paternidad	
12. Familia	
13. Fecundación, embarazo y parto	
14. Desarrollo perinatal	
15. Las celotipias	
16. El aborto	
17. Los abusos sexuales	
18. La violencia de género	
19. Patologías sexuales	
20. ... otros de interés	

- b) ¿Qué otros conceptos que no están aquí te gustaría conocer?, ¿Qué deseas saber sobre tu sexualidad y la de los otros?

Dinámica “Dibujo que es sexualidad para mí”

Objetivos

Realizar una reflexión individual y de grupo sobre la concepción que tienen sobre la sexualidad, para que tomen conciencia de ella y se enriquezcan con las aportaciones de los otros compañeros.

Contenido

Sexualidad: Concepto, mitos y modelos. (cap. I)

Descripción de la actividad

- Tras escuchar una música y mantener los ojos cerrados intentan visualizar la primera imagen mental que les viene al escuchar la palabra “sexualidad”.
 - Puesta en común sobre los distintos dibujos realizados, cómo se sintieron, qué reflejan, conclusiones sobre las distintas visiones, para enriquecerse de las aportaciones de los otros.
 - La profesora finalmente realizará algunas interpretaciones y conclusiones sobre la actividad, explicando los 7 mitos relacionados con la sexualidad.
-

Materiales y recursos necesarios

Ficha entregada por la profesora, CD., música, papel y lápices de colores.

Evidencia

Exposición y explicación en el aula de su dibujo. Definición oral y escrita

Criterios de evaluación	Calificación			
	A	B	C	D
1. Realiza el dibujo y escribe una definición de sexualidad.				
2. Aportación personal reflexiva en la clase de forma oral.				
3. Aportación personal reflexiva en el aula virtual de forma escrita.				
4. Escanea y sube el dibujo y la definición al aula virtual				
5. Cumple con los plazos de entrega				

*A: muy satisfactoriamente (3) B: satisfactoriamente (2) C: mejorable (1) D: no realizado (0)

Imagen mental de la sexualidad

Sexualidad para mí es:...

TAREA: Explicación de un concepto de sexualidad

Objetivos

Motivar al alumnado a la búsqueda, estudio y consultar de la información y de los recursos didácticos necesarios, que le ayuden a explicar un concepto de sexualidad. Y además que le sirva de entrenamiento para desarrollar las habilidades y competencias profesionales necesarias para tratar estos temas.

Contenido

Conceptos de sexualidad: Bloques temáticos. Desarrollo afectivo y sexual de las etapas de infantil, primaria o secundaria.

Descripción de la actividad

Eligen un concepto de sexualidad para explicarlo en clase, consulta el *Sexonario* y otras fuentes. Se presenta en Power-Point y se explica una de las actividades que harían de manera práctica.

Materiales y recursos necesarios

López Soler Nieves (1999), "Nuestra sexualidad: Sexonario", UPLGC, y otras fuentes que el alumnado consiga en la Biblioteca o en Internet.

Evidencia

Exposición práctica de un concepto de sexualidad

Criterios de evaluación	Calificación			
	A	B	C	D
A: muy satisfactoriamente (9-10) B: satisfactoriamente (7-8) C: mejorable (5-6) D: suspenso o no realizado (0-4)				
1. Presentación completa de todos los apartados de la ficha-guía: portada, índice, concepto elegido, justificación, bloque temático y temas con los que se relaciona, destinatarios, objetivos, contenidos (explicación concepto), actividades y recursos recomendados, fuentes consultadas, bibliografía, webgrafía y preguntas, comentarios y conclusiones.				
2. La Información que presentan es correcta, clara y objetiva.				
3. Exponen el trabajo con claridad, buen uso de los medios tecnológicos y despiertan la atención y motivación de la clase. Motivación despertada en el grupo-clase.				
4. Adecuación de los recursos recomendados y de los utilizados.				
5. Adaptación al grupo al que se dirigen (edad, características, intereses).				
6. Responde a las preguntas de forma adecuada y con naturalidad.				
7. Se adecua al tiempo establecido para la exposición del trabajo.				
8. Citan la bibliografía y las fuentes consultadas de manera correcta.				

9. Incorpora las correcciones y recomendaciones realizadas por la profesora. Así como los comentarios y preguntas de sus compañeros. Y las conclusiones y reflexiones del grupo.				
10. El representante del grupo sube al aula virtual en tareas para la profesora y en el foro participa el PowerPoint terminado.				

Explicación de un concepto de sexualidad

- **Objetivo:** Esta actividad práctica te prepara para tu futura implicación en la Educación Afectiva y sexual de las personas a las que vas a dirigir la explicación, intentando conseguir que aprendas a liberarte del temor a explicar dichos temas.

- **Desarrollo de la actividad:** primero consulta el "[Sexonario](#)", (recurso aula virtual) donde aparecen explicados los conceptos, el bloque temático al que pertenecen, y el listado de objetivos educativos a considerar. Eso te ayudará a buscar el concepto que les gustaría explicar. Una vez elegido pueden ampliar o actualizar la información y buscar la manera de explicarlo en clase de manera clara y atractiva (fotos, videos, juegos, cuentos, música...). Debes señalar a qué bloque temático de EAS pertenece dicho concepto, cuál es el objetivo de EAS principal que te planteas conseguir con esa explicación y qué otros recursos se podrían utilizar para explicarlo en un futuro a tus alumn@s o a un grupo de padres. Deberás preparar la presentación en PowerPoint e incluir los datos de esta ficha.

Ficha-guía

1. Concepto elegido (justifica el interés y la importancia)

2. Bloque temático al que pertenece y Temas con los que se podría relacionar

3. Objetivo Educativo que se pretende alcanzar

4. Edad y grupo al que te diriges:..... (te recomiendo prepares algunas preguntas posibles que puedan hacerte los destinatari@s)

5. Explicación del concepto

6. Recursos y/o actividades que recomiendas para trabajarlo

7. Actividad elegida para la exposición

8. Fuentes consultadas

9. Preguntas y comentarios realizados por los alumnos y la profesora:...(incluirlas con posterioridad a la explicación:...

10. Conclusiones de la puesta en práctica:...(incluirlas con posterioridad)

Comenzarán con la presentación del trabajo, teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

- Portada (Título del trabajo, componentes del grupo, curso y especialidad, nombre de la asignatura, tutora, fecha, facultad y universidad)
- Índice ¿Qué contiene el trabajo?
- Concepto elegido, bloque temático al que pertenece, temas con los que se relaciona, destinatarios.
- El desarrollo de la explicación del concepto. Se recomienda que prepares algunas posibles preguntas que crees que te podrían hacer las personas a las que te vas a dirigir y sus posibles respuestas, eso te ayudará a estar más tranquilo/a y seguro/a.
- Continuarás con los apartados 6, 7 y 8.
- Una vez acabada la presentación del trabajo deben incorporar estos dos últimos apartados 9 y 10 de la ficha. Para ello deben ir anotando las preguntas, las dudas, los comentarios o los comportamientos resultantes del grupo- clase. Así como las posibles correcciones de la profesora. Presentarán también las conclusiones extraídas del trabajo y de la puesta en práctica.
- Luego añadirán las correcciones (junto con los apartados 6, 7, 8) y los subirán al aula virtual en el lugar previsto por la profesora para recoger y evaluar los trabajos (Tareas). También deberás subirlo al “Foro participa” para que todos se beneficien de los trabajos realizados. El plazo será de un máximo de una semana después de su presentación.
- El tiempo disponible dependerá del nº de compañeros que cursan la asignatura, de los grupos formados y del cronograma del curso. No obstante podrá ser desde un mínimo de 15 a un máximo de 30 minutos para que todos puedan exponer.

PD. Fíjate bien los 10 criterios de evaluación que voy a tener en cuenta para evaluar vuestro trabajo. Se adjunta cuadro con los conceptos para explicarlos en clase.

¡¡Ánimo y buen trabajo!!

Profesora: Nieves López Soler

Señala con una X el concepto que eliges para explicarlo en clase.

Conceptos	
1. La aceptación corporal	
2. La identidad sexual	
3. Los roles sexuales o de género	
4. Los genitales	
5. El aparato reproductor	
6. Zonas erógenas	
7. Caracteres secundarios chico/chica	
8. Preferencias sexuales	
9. Emociones y sentimientos	
10. Relaciones sexuales	
11. Maternidad y paternidad	
12. Familia	
13. Fecundación, embarazo y parto	
14. Desarrollo perinatal	
15. Las celotipias	
16. El aborto	
17. Los abusos sexuales	
18. La violencia de género	
19. La Pedofilia	
20. ... otros de interés	
21. ... otros de interés	
22. ... otros de interés	

Dinámica “Anécdotas afectivo-sexuales”

Objetivos

Tomar consciencia de las necesidades, intereses y curiosidades afectivas y sexuales de los niñ@s, los chicos/as, o los jóvenes de la edad a la que se van a dirigir, a través del recuerdo de anécdotas de su infancia, pubertad, o adolescencia. Desarrollando la confianza y la empatía entre ellos. Analizando las causas y consecuencias de sus experiencias para extraer conclusiones.

Contenido

Tema. Valores y actitudes ¿cómo transformarlas?

Tema. Etapas educativas y Educación Afectivo-sexual: características, necesidades e intereses.

Descripción de la actividad

Se colocan en pareja y cada una relata una anécdota ocurrida en algún momento de su vida: infancia, pubertad, adolescencia...etc. Cada pareja se une con otra y eligen contar una, y así hasta formar un gran grupo en la que se cuentan las elegidas. Finalmente se elige contar una de ellas a través de un Roll-playing.

Terminada la representación cada personaje expresa las emociones y los sentimientos resultantes de la situación. Se analizan las causas, las consecuencias, se hacen propuestas educativas al respecto y se sacan conclusiones.

Al terminar la sesión cada uno relata y describe de manera escrita la anécdota contestando a las siguientes preguntas: ¿Qué causas la originaron?, ¿Qué consecuencias resultaron?, ¿Cómo te hubiera gustado que se hubiera desarrollado? Propuestas educativas para padres, profesorado o personas intervinientes.

Esta tarea se entrega en la plataforma virtual en archivo adjunto.

Materiales y recursos necesarios

Lectura del manual teórico de la asignatura López Soler, Nieves (2003) Curso de Educación afectivo-sexual. Netniblo: A Coruña (tema 4), y Power introducidos en la plataforma del aula virtual. “Educación Afectiva y sexual: transmisora de valores y actitudes para la convivencia”; “Sexualidad y etapas de la vida”; “Educación sexual para padres”.

Evidencia

Anécdota oral y por escrito

Criterios de evaluación	Calificación			
	A	B	C	D
1. Participa en la dinámica de clase.				
2. Presenta la tarea completa: relato, causas, consecuencias y propuestas educativas.				
3. Añade la descripción de la situación y de la actuación de cada uno de los intervinientes: sus ideas y sus sentimientos.				
4. Reflexiona sobre las ideas, los sentimientos y las diversas actuaciones de las personas que intervinieron. Aporta su reflexión crítica-constructiva.				
5. Sube la tarea al aula virtual y cumple con los plazos de entrega				

*A: muy satisfactoriamente (3) B: satisfactoriamente (2) C: mejorable (1) D: no realizado (0)

PASOS: guión a seguir

Describe de manera escrita la anécdota que eligió tu grupo. Deben seguir los 4 pasos expuestos y contestar a las preguntas:

1º Descripción de la situación concreta y del caso planteado: lugar, personas que aparecen, etc... se responde a las preguntas ¿Dónde?, ¿Cuándo?, ¿Edades de los niños, jóvenes, adultos?

2º Descripción de las personas que intervienen en el caso planteado para saber ¿Qué piensa cada uno?, ¿Qué siente cada uno? ¿Qué hace cada uno? Esto no ayudará a reflexionar y analizar los pensamientos y valores que subyacen en cada uno de las personas del caso, sus ideas o teorías implícitas, sus sentimientos, y actuaciones.

3º Análisis y reflexión ¿Qué causas la originaron?, ¿Qué consecuencias le resultaron a cada uno de las personas que intervinieron?

4º Aspectos a proponer: expongan una serie de intervenciones que consideren oportunas para dar solución al caso. Contesta a las siguientes preguntas: ¿Qué harían ustedes? ¿Cómo les hubiera gustado que se desarrollara el caso? ¿Cuál sería el proceso y el final más acertado?

Actividad

Dinámica “Dibujo a mi familia”

Objetivos

- Tomar consciencia y reflexionar sobre el papel que tiene su familia para sí mismo y averiguar qué podría hacer para mejorar las relaciones afectivas con ella.
 - Acercarnos a la realidad de los alumnos y sus familias, aceptando e integrando los diferentes tipos, incidiendo en procesos de mejora.
-

Contenido

4.3. Educación Afectiva y Sexual con los padres (cap. IV)

Descripción de la actividad

- Tras escuchar una música relajante con los ojos cerrados cada uno intenta visualizar a su familia. Una vez mantenida la imagen mental que le vino a la mente de ésta la plasma en un papel añadiendo los nombres. Puesta en común sobre los distintos dibujos realizados, cómo se sintieron, qué reflejan, conclusiones sobre las distintas visiones, para enriquecerse de las aportaciones de los otros.
 - Cada alumno una vez acabado el dibujo de su familia explica su composición, sus relaciones, y elige a un miembro de ella para escribirle una carta en donde exprese los sentimientos hacia esa persona. (individual)
 - La profesora finalmente realizará algunas interpretaciones y conclusiones sobre la actividad, explicando la influencia que ejerce nuestra percepción de la familia y el tipo de relaciones que establecemos con ella.
-

Materiales y recursos necesarios

Papel y lápices. Aula o espacio en un ambiente relajado e íntimo.

Evidencia

Dibujo, carta, reflexión oral y reflexión escrita

Criterios de evaluación	Calificación			
	A	B	C	D
1. Realiza el dibujo en clase y habla sobre él.				
2. Aporta su reflexión personal en la clase de forma oral y de forma escrita				
3. Escribe una carta dirigida a algún familiar				
4. Sube la tarea completa (dibujo y carta)al aula virtual donde corresponde				
5. Cumple los plazos de entrega				

A: muy satisfactoriamente (SS) **B:** satisfactoriamente (Not.) **C:** mejorable (Bien/Suf.) **D:** suspenso o NP

Carta a...

Mi familia...

TAREA: Actividades de EAS en el aula

Objetivos

Elaborar y diseñar actividades que tengan en cuenta el currículo oficial y los recursos existentes para diseñar actividades de EAS para sus futuros alumnos, aprendiendo a trabajar esta asignatura de manera transversal.

Contenido

- EAS en la etapa de primaria: características, necesidades, intereses, problemas.
 - Educación Afectiva y Sexual en el Centro. Educación Afectiva y Sexual en el Aula. EAS con los Padres: la importancia de su implicación y colaboración.
-

Descripción de la actividad

Elabora y presentan varias fichas de actividades EAS. (grupo)

Materiales y recursos necesarios

Documentos oficiales donde se establece el currículum de la etapa educativa a la que se van a dirigir.

Carpetas Didácticas de Harimagüada, que se encuentran en los recursos, en el campus virtual. Más información sobre este colectivo en: <http://www.harimaguada.org/>

Otros recursos buscados o elaborados por el grupo de trabajo.

Evidencia

Fichas de actividades

Criterios de evaluación	Calificación			
	A	B	C	D
1. Cumple con la Presentación del trabajo: portada, índice, (¿De qué trata el trabajo?, ¿A quién se dirige?) justificación (¿Por qué es importante?) actividades diseñadas, bibliografía y webgrafía utilizada (correctamente citada) conclusiones y/ o reflexiones del grupo y anexo.				
2. Presentan las fichas de actividades de forma completa: título, tipo, objetivos, contenidos, coordinación, metodología, temporalización, recursos y evaluación.				
3. Adecuación de la actividad al tema o temas elegidos y a la edad y las características del grupo y de los recursos recomendados y utilizados				
4. Interrelación con los contenidos del currículum correspondiente.				
5. Motivación despertada en el grupo-clase.				
6. Responde a las preguntas de los niños de forma adecuada y con naturalidad.				
7. Citan la bibliografía y las fuentes consultadas de manera correcta.				

8. Se adecua al tiempo establecido para la exposición del trabajo.				
9. Incorpora las correcciones y recomendaciones realizadas por la profesora. Así como los comentarios y preguntas de sus compañeros. Y las conclusiones y reflexiones del grupo.				
10. Sube el representante del grupo el PowerPoint al aula virtual en tareas para la profesora y en el foro participa.				

A: muy satisfactoriamente (SS) **B:** satisfactoriamente (Not.) **C:** mejorable (Bien/Suf.) **D:** Suspenso o NP

Guía del Trabajo

- Portada (Título del trabajo, componentes del grupo, curso y especialidad, nombre de la asignatura, tutora, fecha, facultad y universidad) Índice y Justificación.
- Ficha de actividad:
 1. Título: nombre de la actividad
 2. Tipo: diagnóstica (conocimientos previos, intereses), motivadoras, iniciales, de desarrollo, de refuerzo y de ampliación
 3. Objetivos: que se pretende alcanzar con esta actividad (nombra el de etapa y el de área con el que se relaciona)
 4. Etapa (letra) y área(nº)
 5. Didáctico o específico de la actividad (redacta)
 6. Contenidos: que se trabajan con la actividad. Hay que relacionar los contenidos afectivos-sexuales con las otras áreas curriculares.
 7. Competencias básicas: competencias que se trabajan (especifica)
 8. Contenidos de etapa (nº Bloque Temático y nº del contenido)
 9. Contenido didáctico o específico de la actividad (sexuales y afectivos)
 10. Metodología:
 - Desarrollo: explicación de la actividad
 - Agrupamiento: individual, parejas, pequeño grupo, gran grupo.
 - Recursos: propios del alumno, aportados por el profesor, del centro y del entorno.
 - Organización del tiempo y del espacio: cuánto tiempo necesita la actividad y dónde se llevará a cabo.
 11. Evaluación (presentar cuadro completo)
 - Criterios de evaluación: teniendo en cuenta los objetivos, las competencias y los contenidos.
 - Criterios de calificación: puntuación prevista para los criterios de evaluación elegidos.
- Anexos: material elaborado para la actividad fichas, cuentos, canciones, etc.

- Conclusiones: Exponen sus reflexiones finales.
- Bibliografía: Cita materiales consultados. Así como los que recomiendan para el desarrollo de las actividades.

PD. El número de fichas de actividades debe corresponder con el mínimo de componentes del grupo.

Fíjate bien en los 10 criterios de evaluación que voy a tener en cuenta para evaluar vuestro trabajo.

¡¡Ánimo y buen trabajo!!

Profesora: Nieves López Soler

TAREA

“Transformar actitudes en EAS: propuesta de intervención”

Objetivos

- Diseñar un proyecto o programa de EAS dirigido a alumnado, profesorado, familias y grupos sociales para el logro de un cambio de actitudes con respecto a algún aspecto de la sexualidad. Aplicando los conocimientos sobre los 3 elementos del aprendizaje y los 4 ámbitos de intervención para conectar la teoría con la práctica.
 - Conocer y adaptar dicho proyecto o programa a las características, necesidades, intereses y dificultades afectivas y sexuales de ese grupo al que van a dirigir dicho proyecto de EAS. (Lo que piensan, sienten y hacen)
-

Contenido

Tema. Valores y actitudes a trabajar en la EAS.

Descripción de la actividad

Esta actividad podría venir de una de las anécdotas trabajadas en clase o de un caso práctico que el alumnado quiera presentar para hacer una propuesta de intervención que ayude al proceso necesario de transformación de actitudes.

Lee el documento elaborado por la profesora López, N (2009) “Educación Afectiva y sexual: transmisora de valores y actitudes para la convivencia” y tras la reflexión y comprensión del mismo realiza la tarea que se explica en esta ficha en donde se explican los aspectos teóricos que te servirán para realizar el trabajo y demostrar que has comprendido el contenido.

Materiales y recursos necesarios

Documento elaborado por la profesora López, N (2009) “Educación Afectiva y sexual: transmisora de valores y actitudes para la convivencia”. Guía resumen aportada por la profesora.

Evidencia

Presentación del trabajo en Power-Point

Criterios de evaluación	Calificación			
	A	B	C	D
1. Presentación completa de todos los apartados de la ficha-guía: portada, índice, justificación, relato, problemática, destinatarios, características afectivo-sexuales, objetivos, contenidos, intervención, actividades, recursos, bibliografía, y conclusiones.				
2. Leen todos documentos recomendados por la profesora.				

3. Presenta el relato, causas, consecuencias y propuestas educativas. Aportan su reflexión crítica-constructiva.				
4. Exponen el trabajo con claridad y despiertan la atención de la clase.				
5. El proyecto- programa se adecua a los destinatarios.				
6. Los recursos presentados son adecuados y suficientes.				
7. Las actividades abarcan los tres elementos del aprendizaje y los cuatro ámbitos de intervención.				
8. Se coordinan con otros agentes implicados.				
9. Se adecuan al tiempo establecido para la exposición.				
10. Suben la tarea corregida al aula virtual y en su lugar correspondiente: tarea profesora y foro participa.				

*A: muy satisfactoriamente (3) B: satisfactoriamente (2) C: mejorable (1) D: no realizado (0)

Ficha-guía

El trabajo se presenta en power-point y debe tener:

1. Portada con todos los datos completos ¿Quiénes somos?: título del trabajo, miembros del grupo, tutora, asignatura, curso, titulación, fecha, facultad y universidad.
2. Índice ¿Qué contiene el trabajo? Apartados y subapartados
3. Justificación y problemática. ¿Por qué eligieron este grupo de población? ¿Qué problemática tienen, y por qué?: Describe la situación o relato*.
4. Destinatarios ¿Quiénes son? ¿Cómo son? ¿Qué necesitan?: características, necesidades, intereses y dificultades afectivas y sexuales
5. Objetivos a alcanzar ¿Qué queremos conseguir?: Generales
6. Contenidos ¿Qué vamos a trabajar con ellos?: Temas
7. Intervención ¿Cómo lo vamos a hacer?: Actividades que abarquen los tres elementos del aprendizaje cognitivo, afectivo y conativo, y los 4 ámbitos de actuación, personal, familiar, escolar y social.
8. Recursos ¿Con qué recursos contamos? a) Materiales, link, programas. b) Personales y profesionales c) Tiempo y lugar.

9. Bibliografía, documentación, webgrafía. ¿Qué hemos consultado?, ¿Qué recomendamos?: Consultada y recomendada.

10. Conclusiones, reflexiones finales y autoevaluación. ¿Qué hemos aprendido?, ¿De qué nos hemos dado cuenta?, ¿Cómo valoramos nuestro trabajo?

* Recuerda que el *relato* debe:

1º Describir la situación concreta: lugar, personas que aparecen y responder a las preguntas ¿Dónde?, ¿Cuándo?, ¿Edades de los niños, jóvenes, adultos?

2º Describir las personas que intervienen en el caso planteado para saber ¿Qué piensa cada uno?, ¿Qué siente cada uno? ¿Qué hace cada uno? Esto no ayudará a reflexionar y analizar los pensamientos y valores que subyacen en cada uno de las personas del caso, sus ideas, sus sentimientos, y sus actuaciones.

3º Analizar y reflexionar ¿Qué causas la originaron?, ¿Qué consecuencias le resultaron a cada uno de las personas que intervinieron?

4º Proponer una serie de intervenciones que consideren oportunas para dar solución al caso. ¿Qué harían ustedes?

PD. Fíjate bien los 10 criterios de evaluación que voy a tener en cuenta para evaluar vuestro trabajo.

¡¡Ánimo y buen trabajo!!

Profesora: Nieves López Soler

Guía resumen:
¿Cómo transformar actitudes?

Esta tarea tiene como objetivo hacernos reflexionar sobre qué tenemos que hacer para transformar o desarrollar valores y actitudes, aspecto muy importante en la educación y formación de la persona. Para ello debes conocer los tres elementos que conforman una actitud para tratar de abordarlos todos al mismo tiempo, estos son: pensamiento, sentimiento y acción. E intervenir en los cuatro ámbitos que forman a un individuo y lo condicionan: su persona, su familia, su escuela, su sociedad.

1. LO COGNITIVO (Su pensamiento e ideas)

Para trabajar este aspecto de la educación debemos:

- Conocer de la persona o del grupo al que nos vamos a dirigir, cuál ha sido la información recibida, su cultura, cuáles son sus pensamientos e ideas con respecto el tema que vamos a tratar en el programa de EAS.
- Conocer cuáles son los valores más importantes que poseen y defienden.
- Definir qué nueva información, qué nuevos valores, qué nuevas ideas les vamos a ofrecer.

Una vez recogido estos datos es fundamental que la nueva información que demos sea clara, concreta y objetiva. Al mismo tiempo debemos saber cubrir su necesidad de saber, de estar informado. Y que actuemos en los 4 ámbitos de intervención: en el personal, en el familiar, en el escolar y en el social. A todos ellos debemos dirigir este tipo de información de manera clara y objetiva.

2. LO AFECTIVO (sus sentimientos y emociones)

Para trabajar este aspecto de la educación debemos:

- Conocer cuáles han sido sus vivencias con respecto a este tema concreto (el que estemos tratando), qué sentimientos, qué emociones les producen tanto las positivas como las negativas.
- ¿Qué necesita la persona para lograr cambiar esos sentimientos negativos (de miedo, rechazo, agresividad, inseguridad, culpa, etc.)?
- ¿Qué estrategias de intervención nos ayudarán a que tengan nuevas vivencias emocionales positivas hacia el hecho que queremos cambiar?

En este sentido para que la persona o el grupo de personas deseen tener la oportunidad de tener nuevas experiencias con respecto al tema a trabajar, lo que le ofrecemos deberá cubrir algunas de sus necesidades afectivas. Esto le animará a dar el primer paso. Pero de nuevo debemos conseguir actuar e incidir al mismo tiempo en los 4 ámbitos de intervención: en el personal, en el familiar, en el escolar y en el social. Provocando en todos nuevas vivencias más sanas, saludables, satisfactorias y positivas con respecto el tema que queremos abordar.

3. LO CONATIVO (su conducta)

Para trabajar este aspecto de la educación debemos:

- Conocer sus hábitos, sus costumbres y sus comportamientos con respecto al tema a tratar, tanto de ellos mismos, como de su entorno, padres, amigos, medios de comunicación social, líderes, etc.
- Plantearnos cómo vamos a hacerlo, cuál va a hacer nuestro plan de intervención.

En este sentido también debemos incidir en los 4 ámbitos: en el personal, en el familiar, en el escolar y en el social. Teniendo como modelos personas que muestren tener los valores y las actitudes que pretendemos desarrollar en ellos. Será necesario buenos ejemplos a imitar en casa, en el colegio y en la sociedad en su conjunto.

Resumiendo

PASOS para conseguir un cambio de actitud:

- 1º. Averiguar cuál es la NECESIDAD que les impulsa y les motiva.
- 2º.Cuál es el PENSAMIENTO que los dirige.
- 3º.Cuál es el SENTIMIENTO que les conmueve.
- 4º.Cuál es el VALOR que subyace a la acción.
- 5º.Cuál es la CONDUCTA que manifiestan.

¿CÓMO?

- Cubrir sus necesidades y motivaciones.
- Ofrecer información nueva más positiva, más clara y objetiva.
- Facilitar sentimientos y vivencias afectivas más satisfactorias y positivas.
- Disponer de buenos modelos de referencia a imitar.

- Lee el documento: López, N (2009) "Educación Afectiva y sexual: transmisora de valores y actitudes para la convivencia" (ponencia resumida).
- Pon un ejemplo de una actitud que te gustaría cambiar de ti misma, de tu familia, de tu profesorado, de tus compañeros de clase, de tu futuro alumnado, o de la sociedad en general. ¿Qué tendrías que hacer para conseguirlo?

Evaluación de la Asignatura

Aspectos a evaluar

Autoevaluación del Alumnado

Evaluación de la Profesora y del Programa

Evaluación al Alumnado

■ Autoevaluación del alumnado

Educación Afectivo-Sexual en Educación Infantil y Primaria

Autoevaluación

Alumno/a:

Asistencia y Participación (0 a 2 puntos)

Criterios de evaluación	Calificación			
	A	B	C	D
1. Asiste a clase con regularidad: Nº total de clases= Nº total de asistencias=				
2. Llega con puntualidad y permanece hasta que acabe la clase.				
3. Evita elementos que distraigan y molesten: apaga el móvil antes de entrar al aula y no hace uso de él durante el desarrollo de las clases.				
4. Mantiene silencio cuando la profesora habla, prestando atención a sus explicaciones.				
5. Se dirige a la profesora con respeto y educación.				
6. Escucha a los compañeros/as cuando intervienen en clase, o cuando están exponiendo sus trabajos.				
7. Utiliza un lenguaje respetuoso y adecuado tanto en los debates, como en la exposición de sus trabajos: exponiendo sus ideas con fundamento y respeto.				
8. Cumple con las normas para "saber estar": no come en clase, mantiene una postura correcta en la silla, aseo y vestimenta adecuada a la actividad académica, evita subir el tono de voz y habla con educación. No permanece en los pasillos hablando, para no molestar a las otras clases.				
9. Participa en clase dando su opinión, haciendo comentarios o preguntas y en las dinámicas de grupo realizadas.				
10. Participa en el aula virtual subiendo enlaces, documentos, reflexiones, noticias, artículos de interés para la materia, etc.				

A: muy satisfactoriamente (2) **B:** satisfactoriamente (1.5) **C:** mejorable (1) **D:** Suspenso o NP (0)

Examen (0 a 5 puntos)

Criterios de evaluación	Calificación			
	A	B	C	D
1. Información correcta.				
2. Capacidad de síntesis.				
3. Aportación personal.				

A: muy satisfactoriamente (2) **B:** satisfactoriamente (1.5) **C:** mejorable (1) **D:** Suspenso o NP (0)

De las siguientes fichas de autoevaluación completa aquella que evalúa el trabajo que realizaste con tu grupo.

Proyecto de E.A.S. para el cambio de actitudes (0 a 3 puntos)

Criterios de evaluación	Calificación			
	A	B	C	D
1. Presentación completa de todos los apartados de la ficha-guía: portada, índice, justificación, relato, problemática, destinatarios, características afectivo-sexuales, objetivos, contenidos, intervención, actividades, recursos, bibliografía, y conclusiones.				
2. Leen todos documentos recomendados por la profesora.				
3. Presentan el relato, causas, consecuencias y propuestas educativas. Aportando su reflexión crítica-constructiva.				
4. Exponen el trabajo con claridad y despiertan la atención/motivación de la clase.				
5. El proyecto-programa se adecua a los destinatarios. Y Los recursos presentados son adecuados y suficientes.				
6. Todos los componentes del grupo cumplen con los requisitos para trabajar en grupo (compromiso, reparto de tareas, respeto, responsabilidad y coordinación).				
7. Las actividades propuestas abarcan los tres elementos del aprendizaje (cognitivo, afectivo, conativo) y los cuatro ámbitos de intervención (personal, familiar, escolar y social).				
8. Se coordinan con otros agentes implicados para la puesta en marcha del proyecto de EAS.				
9. Se adecuan al tiempo establecido para la exposición (30 minutos).				
10. Suben la tarea corregida al aula virtual y en su lugar correspondiente: tarea profesora y foro participa. Cumpliendo con la fecha de entrega.				

A: muy satisfactoriamente (2) **B:** satisfactoriamente (1.5) **C:** mejorable (1) **D:** Suspenso o NP (0)

Ficha de actividades de EAS (0 a 3 puntos)

Criterios de evaluación	Calificación			
	A	B	C	D
1. Cumple con la Presentación del trabajo: portada, índice, (¿De qué trata el trabajo?, ¿A quién se dirige?) justificación (¿Por qué es importante?) actividades diseñadas, bibliografía y webgrafía utilizada (correctamente citada) conclusiones y/ o reflexiones del grupo y anexo.				
2. Presentan las fichas de actividades de forma completa: título, tipo, objetivos, contenidos, coordinación, metodología, temporalización, recursos y evaluación.				
3. Adecuación de la actividad al tema o temas elegidos, a la edad, y las características del grupo, así como la adecuación de los recursos recomendados y utilizados.				
4. Buena interrelación de los temas de EAS con los contenidos de las áreas del currículum correspondiente a su etapa educativa.				
5. Despierta la motivación en el grupo-clase, respondiendo correctamente a las preguntas de los niños de forma adecuada y con naturalidad.				
6. Todos los componentes del grupo cumplen con los requisitos para trabajar en grupo (compromiso, reparto de tareas, respeto, responsabilidad y coordinación).				
7. Citan la bibliografía y las fuentes consultadas de manera correcta.				
8. Se adecuan al tiempo establecido para la exposición del trabajo (30 minutos).				
9. Incorporan las correcciones y recomendaciones realizadas por la profesora. Los comentarios y preguntas de sus compañeros. Así como las conclusiones y reflexiones del grupo.				
10. El representante del grupo sube el PowerPoint del trabajo, al aula virtual en sus lugares correspondientes, tareas para la profesora y en el foro participa. Cumpliendo con los plazos de entrega.				

A: muy satisfactoriamente (3) **B:** satisfactoriamente (2.25) **C:** mejorable (1.5) **D:** Suspenso o NP (0)

Explicación concepto de sexualidad (0 a 3 puntos)

Criterios de evaluación				
1. Presentación completa de todos los apartados de la ficha-guía: portada, índice, concepto elegido, justificación, bloque temático y temas con los que se relaciona, destinatarios, objetivos, contenidos (explicación concepto), actividades y recursos recomendados, fuentes consultadas, bibliografía, webgrafía y preguntas, comentarios y conclusiones.				
2. La Información que presentan es correcta, clara y objetiva.				
3. Exponen el trabajo con claridad, hacen un buen uso de los medios tecnológicos, despiertan la atención y la motivación del grupo-clase.				
4. Adaptación al grupo al que se dirigen y adecuación de los recursos recomendados y de los utilizados.				
5. Todos los componentes del grupo cumplen con los requisitos para trabajar en grupo (compromiso, reparto de tareas, respeto, responsabilidad y coordinación).				
6. Citan la bibliografía y las fuentes consultadas de manera correcta.				
7. Responde a las preguntas de los niños ofreciendo una información correcta, adecuada y con naturalidad.				
8. Se adecua al tiempo establecido para la exposición del trabajo (20-30 minutos).				
9. Incorpora las correcciones y recomendaciones realizadas por la profesora. Los comentarios y preguntas de sus compañeros. Así como las conclusiones y reflexiones del grupo.				
10. Suben la tarea corregida al aula virtual y en su lugar correspondiente: tarea profesora y foro participa. Cumpliendo con la fecha de entrega.				

A: muy satisfactoriamente (3) **B:** satisfactoriamente (2.25) **C:** mejorable (1.5) **D:** Suspenso o NP (0)

Guía para la evaluación de las recomendaciones para trabajar en grupo

Criterios de Evaluación	Calificación			
	A	B	C	D
El número de miembros fue adecuado.				
Nos respetamos y compartimos los intereses de todos los componentes del grupo.				
Mantuvimos una comunicación asertiva.				
Distribuimos de forma justa y equilibrada las tareas.				
Establecimos una buena organización y coordinación.				
Mostramos una actitud de responsabilidad y respeto.				
Tuvimos en cuenta la disponibilidad horaria de todos los miembros del grupo.				
Se buscaron soluciones creativas y respetuosas a los problemas que se presentaron.				
Se aseguraron y se comprometieron todos en de la entrega correcta de los trabajos de grupo.				
Se sintieron satisfechos con el trabajo presentado.				
Realizaron una autoevaluación ajustada y honesta del mismo				

Educación Afectivo-Sexual en Educación Social

Autoevaluación

Alumno/a:

Asistencia y Participación (0 a 2 puntos)

Criterios de evaluación	Calificación			
	A	B	C	D
11. Asiste a clase con regularidad: Nº total de clases= Nº total de asistencias=				
12. Llega con puntualidad y permanece hasta que acabe la clase.				
13. Evita elementos que distraigan y molesten: apaga el móvil antes de entrar al aula y no hace uso de él durante el desarrollo de las clases.				
14. Mantiene silencio cuando la profesora habla, permaneciendo atento a sus explicaciones.				
15. Se dirige a la profesora con respeto y educación.				
16. Escucha a los compañeros/as cuando intervienen en clase, o cuando están exponiendo su trabajo.				
17. Utiliza un lenguaje respetuoso y adecuado tanto en los debates como en la exposición de sus trabajos: exponiendo sus ideas con fundamento y respeto.				
18. Cumple con las normas para "saber estar" en clase: no come en clase, mantiene una postura correcta en la silla, aseo y vestimenta adecuada a la actividad académica, evita subir el tono de voz y habla con educación. No permanece en los pasillos hablando, para no molestar a las otras clases.				
19. Participa en clase dando su opinión, haciendo comentarios o preguntas y en las dinámicas de grupo realizadas.				
20. Participa en el aula virtual subiendo enlaces, documentos, reflexiones, noticias, artículos de interés para la materia, etc.				

A: muy satisfactoriamente (2) **B:** satisfactoriamente (1.5) **C:** mejorable (1) **D:** Suspenso o NP (0)

Examen (0 a 5 puntos)

Criterios de evaluación	Calificación			
	A	B	C	D
4. Información correcta.				
5. Capacidad de síntesis.				
6. Aportación personal.				

A: muy satisfactoriamente (5) **B:** satisfactoriamente (3.75) **C:** mejorable (2.5) **D:** Suspenso o NP (0)

Explicación de un concepto de sexualidad (0 a 1 puntos)

Criterios de evaluación	Calificación			
	A	B	C	D
11. Presentación completa de todos los apartados de la ficha-guía: portada, índice, concepto elegido, justificación, bloque temático y temas con los que se relaciona, destinatarios, objetivos, contenidos (explicación concepto), actividades y recursos recomendados, fuentes consultadas, bibliografía, webgrafía y preguntas, comentarios y conclusiones.				
12. La Información que presentan es correcta, clara y objetiva.				
13. Expone el trabajo con claridad, hacen un buen uso de los medios tecnológicos y despiertan la atención y motivación del grupo-clase.				
14. Adecuación de los recursos recomendados y de los utilizados.				
15. Adaptación al grupo al que se dirigen.				
16. Citan la bibliografía y las fuentes consultadas de manera correcta.				
17. Responde a las preguntas de los destinatarios ofreciendo una información correcta, adecuada y con naturalidad.				
18. Se adecua al tiempo establecido para la exposición del trabajo (20-30 minutos).				
19. Incorpora las correcciones y recomendaciones realizadas por la profesora. Los comentarios y preguntas de sus compañeros. Así como las conclusiones y reflexiones personales.				
20. Sube el trabajo en PowerPoint al aula virtual en tareas para la profesora y en el foro participa. Cumpliendo con los plazos de entrega.				

A: muy satisfactoriamente (1) **B:** satisfactoriamente (0.75) **C:** mejorable (0.5) **D:** Suspenso o NP (0)

Proyecto de E.A.S. para el cambio de actitudes (0 a 2 puntos)

Criterios de evaluación	Calificación			
	A	B	C	D
1. Presentación completa de todos los apartados de la ficha-guía: portada, índice, justificación, relato, problemática, destinatarios, características afectivo-sexuales, objetivos, contenidos, intervención, actividades, recursos, bibliografía, y conclusiones.				
2. Presenta el relato, causas, consecuencias y propuestas educativas. Aportan su reflexión crítica-constructiva.				
3. Exponen el trabajo con claridad, buen uso de los medios tecnológicos y despiertan la atención-motivación del grupo-clase.				
4. Responde a las preguntas de los destinatarios ofreciendo una información correcta, adecuada y con naturalidad.				
5. El proyecto- programa de EAS se adecua a los destinatarios. Los recursos presentados son adecuados y suficientes.				
6. Las actividades propuestas abarcan los tres elementos del aprendizaje (cognitivo, afectivo, conativo) y los cuatro ámbitos de intervención (personal, familiar, escolar y social).				
7. Se coordinan con otros agentes implicados para la puesta en marcha del proyecto de EAS.				
8. Todos los componentes del grupo cumplen con los requisitos para trabajar en grupo (compromiso, reparto de tareas, respeto, responsabilidad y coordinación).				
9. Se adecuan al tiempo establecido para la exposición. (20-30 minutos)				
10. Suben la tarea corregida al aula virtual y en su lugar correspondiente: tarea profesora y foro participa. Cumpliendo con los plazos de entrega.				

A: muy satisfactoriamente (2) **B:** satisfactoriamente (1.5) **C:** mejorable (1) **D:** Suspenso o NP (0)

Guía para la evaluación de las recomendaciones para trabajar en grupo

Criterios de Evaluación	Calificación			
	A	B	C	D
El número de miembros fue adecuado.				
Nos respetamos y compartimos los intereses de todos los componentes del grupo.				
Mantuvimos una comunicación asertiva.				
Distribuimos de forma justa y equilibrada las tareas.				
Establecimos una buena organización y coordinación.				
Mostramos una actitud de responsabilidad y respeto.				
Tuvimos en cuenta la disponibilidad horaria de todos los miembros del grupo.				
Se buscaron soluciones creativas y respetuosas a los problemas que se presentaron.				
Se aseguraron y se comprometieron todos en de la entrega correcta de los trabajos de grupo.				
Se sintieron satisfechos con el trabajo presentado.				
Realizaron una autoevaluación ajustada y honesta del mismo				

- **Evaluación de la Profesora y del Programa**

La evaluación del programa es necesaria para poder mejorar el proceso de enseñanza/aprendizaje, es decir tanto para el que aprende como para el que enseña. Es por ello importante considerar los aciertos, los errores y las propuestas.

Aspectos positivos: fortalezas y aciertos

Aspectos negativos: debilidades y errores

Aspectos a mejorar: propuestas

¿Qué podría hacer por mi parte para aprender más y mejor? ¿Qué podría hacer la profesora para enseñar más y mejor?

▪ Evaluación al Alumnado

Grupo	Alumno	Asistencia-Actitud		Participación					Tarea 1 Concepto de sexualidad	Tarea 2 Cambio de actitudes	Tarea 3 Ficha de actividad de E.A.S.	Examen (50%)	Auto-evaluación	Nota Final
		As.	Ac.	F	D1	D2	D3	D4	(30%)					
		(20%)												

Observaciones:

As.: Asistencia; **Ac.:** Actitud; **F:** Foro; **D1:** Dinámica: “Dibujo y defino qué es la sexualidad para mí”; **D2:** Debate: “Dificultades y soluciones para las EAS”; **D3:** Dinámica: Anécdota afectiva y/o sexual; **D4:** Dinámica: “Mi familia”.

UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS
DE GRAN CANARIA

EDUCAR PARA LA CONVIVENCIA

ELEMENTOS FUNDAMENTALES A
INCLUIR EN LOS PROGRAMAS DE
EDUCACIÓN AFECTIVO- SEXUAL

Nieves López Soler

**Quien se atreve a enseñar nunca debe dejar de aprender.
Paulo Freire**

EDUCAR PARA LA CONVIVENCIA

ELEMENTOS FUNDAMENTALES A INCLUIR EN LOS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN AFECTIVO-SEXUAL

Una de las preocupaciones de la educación es lograr que el alumnado aprenda a convivir en la escuela y en la sociedad. Para ello, el valor del respeto a las diferencias y a las diversidades presentes se convierte en imprescindible para alcanzar la inclusión de todos. Conseguir una convivencia respetuosa, democrática y pacífica nos obliga a incluir en los programas de Educación Afectiva y Sexual tres elementos fundamentales para trabajar:

1. Abordar la existencia de la diversidad sexual en el aula.
2. Trabajar en el desarrollo de valores y actitudes para la convivencia.
3. Incluir la educación emocional y sentimental en los programas de EAS.

En esta propuesta planteamos la necesidad de incluir en los programas de EAS las diversidades presentes en nuestra sociedad relativas a: la diversidad de sexos, de identidades sexuales, de preferencias sexuales, de capacidades funcionales y diversidad de culturas y religiones, siempre que éstas últimas no promuevan conductas opresoras o contrarias a la integridad, la dignidad y libertad de las personas.

Con todas estas diversidades convivimos en cualquier centro educativo, de ahí la importancia de incluirlas en la formación del profesorado para que a su vez estos las trabajen con el alumnado de todas las etapas educativas. El objetivo es, precisamente a través de la EAS, poder alcanzar la igualdad de derechos y deberes haciendo que todas las personas puedan ser beneficiarias de una educación afectiva y sexual de calidad en igualdad de condiciones.

1. EDUCAR EN LA DIVERSIDAD SEXUAL: IGUALDAD DE DERECHOS Y DEBERES

Nos parece muy importante Y útil incluir en la formación del profesorado la competencia para aprender a educar en la diversidad, entendida ésta como la capacidad de dar respuesta educativa a todos: alumnado de ambos sexos, con diversas preferencias sexuales, con diversas capacidades funcionales, y de origen cultural y religioso diversos. Nuestro siglo XXI es el siglo de la inclusión de todos, del respeto y del valor de la diversidad, de la convivencia y de la paz. La educación debe asumir este reto: el enseñar y el aprender a convivir en un mundo diverso con personas diversas que necesitan desarrollar valores y transformar actitudes que ayuden a entender lo que significa *educar para convivir con la diversidad sexual*.

Entendemos que la diversidad sexual debería incluir:

1. *Educación en la diversidad de sexos* con una visión de la sexualidad coeducadora y conciliadora, que acepte, defienda e integre a todos los sexos, a los niños y a las niñas, a los hombres y a las mujeres, que desde sus diferencias sexuales puedan convivir, complementarse y respetarse. Autores como Díaz y Caballero, (2001); Lameiras, Rodríguez, Ojea y Dopeiro, (2004); Romero y Abril, (2008); Vega, (2012) defienden una escuela coeducadora, frente a una escuela segregadora o una educación diferenciada que pone en entredicho los beneficios de la anterior para el desarrollo de cada sexo, (Calvo, 2005). Otra propuesta interesante planteada para conseguir la igualdad entre los hombres y las mujeres es la conquista de una nueva masculinidad para los hombres (Barragán, 2004b; Bonino, 2001; Gabarró, 2009; Guasch, 2005; Lomas, 2003). En la que incluyen además el respeto a todas las identidades sexuales existentes para que no se limite a dos sexos, como el respeto y la atención a la transexualidad y el transgénero, (Nieto, 1998).
2. *Educación en la diversidad de preferencias sexuales* implica tener una visión de la sexualidad no heterosexista como única norma, sino respetuosa e integradora con la diversidad sexual, ampliando la visión de la sexualidad heterosexista a otras existentes como la homosexualidad y bisexualidad

para evitar conductas homófobas, bifóbicas, o LGBTfóbicas en los centros y contextos educativos (Romero y Abril, 2008).

3. *Educación en la diversidad de capacidades funcionales para la sexualidad* requiere de una visión de la sexualidad amplia que admita e incluya a las distintas personas con diversidades funcionales, sean estas intelectuales, sensoriales o motóricas para que puedan vivir también sus afectos y su sexualidad en condiciones de igualdad, y puedan defender sus derechos y cumplir con sus deberes, teniendo en cuenta sus peculiaridades. Existe una corriente en Europa que defiende el derecho a la sexualidad de las personas con discapacidad (Larrañeta, 2013) e investigaciones que aplican, proponen o evalúan programas (López, 2008; Morentin, Arias, Rodríguez y Aguado, 2006).
4. *Educación en la diversidad sexual, cultural y religiosa* que desarrolle en el profesorado una visión de la sexualidad multicultural, que le ayude a entender la necesidad de trabajar con las diferentes ideas, sentimientos y conductas afectivo-sexuales según sea la procedencia cultural y religiosa del alumnado y de sus familias con el objetivo de que puedan vivir una sexualidad libre de coacción y violencia. Podemos mencionar estudios como los de Rodríguez, (2009), Méndez, (2010) y Red2Red (2013) sobre la violencia de género en mujeres inmigrantes y el trabajo realizado por algunas comarcas de Cataluña y Aragón que trabajan en prevenir e impedir prácticas como uso del burka, la violencia sexual, la prostitución infantil, la homofobia y la Mutilación Genital Femenina, a niñas que residen en nuestro país procedentes de otros países.

Estos cuatro aspectos son fundamentales para una práctica docente potenciadora de una convivencia que aspire a educar en la diversidad sexual.

1.1. EDUCAR EN LA IGUALDAD ENTRE HOMBRES Y MUJERES

La igualdad de mujeres y hombres es un principio jurídico, ético y político universal, enraizado en nuestra sociedad, que está presente en las relaciones interpersonales, y además está reconocido también en diversos textos internacionales sobre derechos humanos. En esta línea, la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la mujer, aprobada por la Asamblea General de la ONU en 1979, proclama el principio de igualdad de mujeres y hombres. A través del Tratado de Ámsterdam, la igualdad de mujeres y hombres es consagrada formalmente como un principio fundamental de la Unión Europea. Por su parte, la Constitución Española y el Estatuto de todas las Autonomías así lo contienen (Bergara, Riviere y Bacete, 2008).

Uno de los objetivos que persiguen los programas de EAS es el trabajar para conseguir la igualdad entre los hombres y las mujeres con la intención de evitar el sexismo y la violencia de género en las escuelas o institutos y en los diversos contextos educativos. Nosotros proponemos tres formas de hacerlo, que desde nuestro punto de vista podrían complementarse perfectamente: la coeducación, la educación diferenciada y el nuevo modelo de masculinidad.

LA EDUCACIÓN DIFERENCIADA COMO COMPLEMENTO A LA COEDUCACIÓN

Comprender y aceptar las diferencias entre los sexos, nos permite aceptar la existencia de diferentes formas de comprender y de aprender de los niños y las niñas. Ignorar estas diferencias en la maduración, en la socialización y en las capacidades y preferencias de unos y otras afecta a la igualdad de oportunidades, que según Calvo, (2005) resulta frustrada al impedir que niños y niñas desarrollen las potencialidades propias de su género al máximo posible, de acuerdo con sus características psicológicas, somáticas y personales. Para evitar esto, nos indica que sobre todo durante la edad de la pubertad, los maestros deben adaptarse al ritmo más lento de desarrollo de los varones para que consigan sus objetivos educativos, lo que resulta complicado en clases mixtas. La clave del éxito de la educación diferenciada radica en el equilibrio entre el reconocimiento de la diferencia y la garantía de la igualdad de oportunidades de los dos sexos (Calvo, 2005).

Asimismo, Rojas (2004) añade otro aspecto que es la dificultad de que ambos sexos estén siempre juntos a lo largo de toda la escolaridad, esto puede en muchos casos convertirlos más vulnerables al hacer que todo circule alrededor de las relaciones que se establecen en un mismo entorno, dado que lo normal es que los jóvenes tengan sus amigos y sus romances. De manera que tienen un único mundo o escenario de vivencias, lo que agrava los típicos problemas sentimentales de la adolescencia. De ahí lo importante que resulta actualmente compartimentar las parcelas, diversificar los escenarios (trabajo, familia, amigos del fin de semana, amigos con quienes comparten actividades deportivas, musicales, sociales y solidarias, etc.), de tal manera que si tenemos un problema en una de estas parcelas, podemos mantenernos equilibrados, ya que tenemos otros “mundos” que nos siguen proporcionando satisfacción (Rojas, 2004).

Existen estudios recientes que reflejan una serie de beneficios atribuidos a este modelo educativo o propuesta de educación diferenciada. Calvo (2005) señala que esta mejora el entendimiento y respeto entre los sexos, lo que hace que disminuya la conflictividad y violencia entre ellos. Se consigue por tanto un ambiente más relajado y agradable entre los alumnos y alumnas, mejorando la autoestima de ambos y fomentando de manera más realista la verdadera igualdad de oportunidades. Por otra parte, los resultados académicos son mayores y mejores que los de las escuelas mixtas. Además, ofrece mayores facilidades para el ejercicio de la docencia y una mejor atención a las peculiaridades concretas de cada sexo en relación a sus problemáticas y capacidades específicas.

Ante este debate, algunos países ya han dado paso a la adopción de medidas concretas, como la creación de colegios públicos *single-sex* o la separación dentro de un mismo colegio de clases de niños y niñas durante determinadas edades. Citamos como ejemplo el caso de Nueva Gales del Sur, (el más poblado de Australia), la experiencia del *Appin Park Primary School*, en Melbourne, donde por acuerdo de los padres, las madres, el profesorado y el alumnado, se constituyeron varias clases diferenciadas por sexos produciéndose una notoria mejoría en el comportamiento y el rendimiento del alumnado. Esta nueva corriente está en alza en estos momentos en los países desarrollados de nuestro entorno. En Estados Unidos, Francia, Escocia, Canadá, Suecia, Reino Unido y Alemania, entre otros. Ejemplos de estos cambios los tenemos en los

estudios realizados por Organisation for the Development of Freedom Education (OIDEL), en los informes de la Facultad de Educación de la Universidad de Cambridge, y en Québec por el Consejo Superior de Educación. También citamos otros estudios publicados en Francia por el sociólogo Michel Fize, algunas experiencias educativas en EE.UU., e incluso en Suiza donde se ha reabierto el debate a raíz de una Conferencia de Directores Cantonales de Educación. Además, en Nueva Zelanda, el Ministro de Educación ha planteado investigar sobre el menor rendimiento académico de los varones, pues parece estar íntimamente ligado al sistema de clases mixtas.

Es obvio que las diferencias sexuales se perciben en ambos sexos, en la escuela, en el trabajo, en casa, en la manera de divertirnos, en la forma de afrontar los problemas, en la manera de asumir las tareas familiares, en las relaciones sexuales, en las habilidades, etc., todas estas diferencias ya tienen una explicación. La explosión de investigaciones científicas y los avances de la técnica en los últimos diez años han dado lugar a interesantes descubrimientos sobre el cerebro humano y las diferencias tanto estructurales como funcionales entre hombres y mujeres. Autores como Levay (1995) y Nogués (2003) señalan diferencias claras entre los hombres y las mujeres desde el inicio de la gestación, diferencias cromosómicas, genéticas, hormonales, cerebrales, reproductivas, morfológicas, fisiológicas, de arquitectura corporal y de instintos e impulsos sexuales.

Todas estas investigaciones demuestran que estas diferencias entre los sexos, en sus aptitudes, en sus formas de sentir, de trabajar y de reaccionar, no son sólo el resultado de unos roles tradicionalmente atribuidos a hombres y mujeres, o de unos condicionamientos histórico-culturales, sino que las diferencias innatas también hay que considerarlas. No se trata de una afirmación ofensiva, conservadora o reaccionaria surgida de la derecha católica más radicalizada, sino que, por el contrario, es curiosamente la nueva bandera enarbolada por la izquierda y las feministas más progresistas, que defienden estas diferencias proponiendo nuevos métodos para defender la igualdad entre hombres y mujeres.

En palabras de la autora del libro *“El Primer sexo”*: *“cada sexo juega con una baraja de cartas evolutivas distintas”* (Fisher, 2003), se defiende una nueva mujer que sabiéndose igual al hombre en derechos y deberes, humanidad y dignidad, reclama

además el reconocimiento de su feminidad, que la hace diferente del varón, ni mejor ni peor, simplemente diferente: *“la verdadera actitud radical de las mujeres no consiste en imitar a los hombres, sino en ser ellas mismas, aportando sus valores y cualidades”* (Haaland, 2000).

Esta nueva línea de pensamiento feminista ha alimentado las nuevas reivindicaciones sobre el derecho a una educación diferenciada que supere estereotipos y que ayuden a reafirmar esa nueva corriente de pensamiento:

Es necesario deshacerse definitivamente del prejuicio de que las chicas necesitan clases conjuntas con los chicos para no estar en desventaja en el trabajo profesional. Eso es totalmente falso, como lo es la afirmación de que chicos y chicas aprenden a conocerse mejor estando juntos (Simonis, 2005: 36).

Todas estas voces reclaman que no es lícito imponer conductas o modelos educativos idénticos a ambos sexos. Hay que reconocer la diferencia; lo beneficioso para la sociedad es la diferencia y la variedad, esta nos enriquece a todos. Lo importante es cooperar desde las diferencias, en lugar de resistirse a ellas o intentar cambiarlas. Lo que hay que cambiar es el trato discriminatorio e injusto.

...a fin de mejorar las relaciones entre los sexos, es preciso llegar a una comprensión de nuestras diferencias que aumente la autoestima y la dignidad personal al tiempo que inspire una confianza mutua, la responsabilidad personal, una mayor cooperación y un amor más grande... este amor y comprensión de nuestras diferencias ayuda a solucionar en gran medida la frustración que origina el trato con el sexo opuesto y el esfuerzo por comprenderlo (Gray, 2000: 82).

Esta propuesta que en un principio puede resultar retrógrada y convencional a demostrado sin embargo que los agrupamientos por sexo en ocasiones son una vía para obtener mejores resultados. Anclarse en viejas ideas en sociedades nuevas, no es lo mismo que proponer nuevas ideas en sociedades viejas. Esto ocurría en nuestro país cuando defendíamos la escuela mixta y la coeducación en una sociedad que excluía a la mujer y los colegios además estaban segregados por sexo. Sin embargo, permanecer defendiendo un dogma, sea este cual fuere, sin tener en cuenta y observar las nuevas realidades, es como darle la espalda al progreso y a la mejora en la educación de

hombres y mujeres. Tal vez nos debamos plantear estar abiertos a realizar agrupamientos diversos por sexo, según la materia que vayamos a abordar, las edades, los intereses, la etapa educativa, el tipo de actividades, etc. Otras autoras defensoras de la escuela mixta-coeducativa han realizado programas y actividades exclusivas para chicas, Urruzola, (1992), incluso algunas como Subirats, (2009) ven la posibilidad de acudir en algunas ocasiones a agrupamientos por sexo.

LA CONQUISTA DE UNA NUEVA MASCULINIDAD

Es evidente que es difícil avanzar en el camino de la igualdad entre hombres y mujeres si este camino no es transitado por los propios hombres. La revolución de los hombres tiene que ser una revolución íntima que tenga consecuencias políticas y sociales. Estamos de acuerdo con la siguiente reflexión de este autor que nos dice que:

Quizás deberíamos empezar a pensar con urgencia en la necesidad de construir identidades igualitarias que, sin negar las diferencias existentes entre los sexos se focalizasen en las similitudes y en la forma como cada individuo enriquece el grupo humano al que pertenece (Gabarró, 2009: 47).

La consecución de una sociedad más igualitaria hace necesaria la participación e implicación de los hombres, ya que el logro de la igualdad es un proceso que afecta a hombres y a mujeres y debe beneficiar a ambos. El cambio producido por las mujeres y su incorporación al ámbito laboral, social, cultural y político ha supuesto un aporte fundamental para el desarrollo humano de nuestra sociedad. Asimismo, la incorporación de los hombres en la corresponsabilidad en la vida personal y privada, en las tareas domésticas, reproductivas, en el cuidado de los hijos y familiares dependientes etc., ha sido un avance para nuestra democracia. Los países más igualitarios o con mayores logros respecto a la igualdad entre hombres y mujeres se desarrollan más y aumentan la calidad de vida de las personas (Bergara, Riviere y Bacete, 2008).

Muchos opinamos que la identidad masculina machista tradicional se ha consolidado mediante un proceso de protección ante dos amenazas: la feminidad y la homosexualidad. El problema es que la masculinidad siempre se pone en duda y, por lo

tanto, debe ser afirmada de una forma continua. Pues es una conquista que implica el rango de adulto. Este es el motivo por el cual la adolescencia sea uno de los momentos clave para las pruebas de demostración de “hombría” y por consiguiente, donde más conductas de riesgo aparecen.

Esta identidad masculina basada en este modelo tradicional de masculinidad machista genera numerosos conflictos y mayores costes sociales:

- *Coste sanitario y menor esperanza de vida* provocado por hábitos ligados a una malentendida masculinidad, especialmente por el consumo del tabaco, el alcohol y el estrés. Hábitos que, lamentablemente, muchas mujeres están incorporando a sus vidas, víctimas de la dominación simbólica e inconsciente masculina.
- *Relaciones personales insatisfactorias* dada la dificultad en conectar con los propios sentimientos y la prohibición a expresarlos libremente, puesto que son aspectos tildados de femeninos. Lógicamente esto hace que las relaciones sean áridas y poco enriquecedoras para sus miembros.
- *Sexualidad insatisfactoria* por confundir la relación, la comunicación, el intercambio, el enriquecimiento y el goce mutuo, con la cantidad de orgasmos, los centímetros de pene o el número de amantes.
- *Analfabetismo emocional* que lleva a una vida interior pobre e insatisfactoria. Lamentablemente muchos hombres machistas no tienen conciencia de sus emociones tras años de ignorarlas.
- *Conductas de riesgo* como necesidad masculina de transgredir y asumir conductas que demuestren su virilidad; estas se manifiestan de diferentes maneras, consumo excesivo de alcohol, drogas, tabaquismo, deportes de riesgo, conducción temeraria, relaciones sexuales de riesgo.
- *Paternidad distanciada*, son muchos los hombres acostumbrados a dar prioridad a la esfera laboral frente a la personal, que acaban viviendo una paternidad distanciada muy insatisfactoria que les impide gozar de sus hijas e hijos, que a menudo mantienen relaciones superficiales y poco enriquecedoras. No obstante, afortunadamente esto ha ido cambiando y

hoy en día existen muchos hombres que disfrutan de los derechos y las obligaciones de la paternidad.

En el Marco político internacional, la ONU y la Unión Europea instan a promover acciones concretas para la implicación de los hombres en el camino de la igualdad. Un ejemplo de ello es el informe de la ONU titulado *“El papel de los hombres y los niños en el logro de la igualdad de género”* (Sandys, 2008), aprobado por la Comisión de la Condición Jurídica y Social de la Mujer (CSW) el 12 marzo de 2004 en Nueva York. Este documento establece el marco internacional para las actuaciones públicas en esta materia. El Consejo de la Unión Europea, en su sesión número 2.767 del 1 de diciembre del 2006, aprobó el documento titulado *“Los hombres y la igualdad de género”*. Esto confirma la importancia que tiene para la Unión Europea la igualdad de género como principio y objetivo fundamentales.

Finalmente, queremos acabar con la siguiente cita de este autor que nos parece honesta, valiente, coherente y seria:

Los hombres debemos asumir las responsabilidades históricas ante las injusticias que ha generado el machismo. Esto significa asumirlas a título individual, pero también a nivel colectivo. Debemos reconstruir nuestra forma individual de ser hombres, para ello el apoyo social es primordial. Colectivamente, debemos promover cualquier acción que facilite unas nuevas identidades masculinas no misóginas, ni homófobas. Es imprescindible construir hombres realmente igualitarios para poder construir una sociedad justa y libre (Gabarró, 2009: 103).

1.2. EDUCAR EN LA DIVERSIDAD DE PREFERENCIAS SEXUALES

Es necesario que consideremos la existencia en la escuela de una gran diversidad sexual, tanto en las identidades sexuales, como en las preferencias sexuales, sin olvidar la diversidad de tipos de familia, hacerlas presentes, hablar de ello con naturalidad y demostrar que todos tenemos los mismos derechos a ser aceptados y valorados.

Nuestro objetivo, por tanto, como profesorado en general, no es otro que ocuparnos de cómo incluir a todos, sean gays, lesbianas, bisexuales o transexuales. Lo verdaderamente importante es cómo hacer para que todos se sientan personas dignas

y que formen parte de nuestra sociedad. Para ello debemos conocer que existen programas educativos que nos ayudan a saber intervenir con las familias, con el profesorado y con el alumnado para lograr que se sientan a gusto y queridos por sus familiares, compañeros y amigos, además de cumplir con sus deseos de tener pareja, casarse e incluso ser padres y madres.

A continuación exponemos algunas recomendaciones útiles para trabajar los contenidos LGTB (Gallardo y Escolano, 2009; Pichardo, Molinuevo, Rodríguez y Romero, 2007):

1. Conocer personalmente personas LGTB puede influir muy positivamente sobre las actitudes hacia este Colectivo. Sabemos que eso es incuestionable, el conocimiento reduce el rechazo. Las diferencias se ven claramente entre aquellos que tienen un familiar LGTB de los que no, dado que esa actitud homófoba se reduce a menos de la mitad.
2. Reconocer su afectividad. Cada adolescente lesbiana, gay o bisexual podrá desarrollar de forma más sana su identidad en tanto que desde la educación se acepten sus necesidades afectivas.
3. Hacer uso de materiales, datos y objetos reales sobre el tema les hará más conscientes de la realidad y aprenderán a enfrentarse a ella y a desenvolverse en su vida cotidiana.
4. Realizar charlas o debates en clase de forma planificada en tiempo y metodología. O aprovechar cuando se produzca un conflicto LGTB (es decir, conflicto provocado por el rechazo a la diversidad afectivo-sexual o identidad de género de algún alumno o alumna o de cualquier otra persona). Abrir un debate sobre el origen de la identidad sexual, que abarque todas sus manifestaciones.
5. Utilizar un lenguaje inclusivo LGTB, donde se nombre y se hable también de esta población.
6. Mostrar tolerancia ante las opiniones homófobas y fomentar en el alumnado la reflexión sobre esta realidad, no hacerlos tolerantes a la fuerza, la homofobia no debe ser tratada nunca como un aspecto de la identidad, sino

como un proceso en la persona que, afortunadamente, es susceptible de desarrollo personal y autosuperación.

7. Fomentar la realización de dinámicas de grupo, conferencias, simposios, mesas redondas, seminarios, representación de papeles o role-playing, para identificar y compartir información, para generar ideas y buscar soluciones formando grupos de discusión y técnicas para tomar decisiones.
8. Analizar noticias sobre discriminación y/o violencia escolar originada por el rechazo a un alumno o a una alumna homosexual. Animar al alumnado a que exprese sus opiniones sin miedo y conseguir así un debate lo más interactivo posible. Es importante plantear constantemente cuestiones al alumnado para hacerles reflexionar y expresarse públicamente. Se debe fomentar la comunicación de igual a igual (provocar un "conflicto socio-cognitivo").
9. Incluir en las actividades del centro el Cine-forum para ver películas donde se hable del amor entre personas del mismo sexo o de temas homófobos y se trabaje después sobre el visionado para sacar las ideas claves. En el anexo de la Unidad Didáctica: Derechos Humanos y Diversidad Afectivo Sexual, de Amnistía Internacional, se encuentra en la página Web www.es.amnesty.org, una filmografía bastante completa.
10. Colocar carteles con información sobre organizaciones que trabajan estos temas en zonas clave de acceso del alumnado, como el comedor o la cafetería, en el laboratorio, en los pasillos... Esto tendría un doble impacto: proporcionar una salida a jóvenes con dudas, sin tener que pasar por un adulto, con lo cual estamos ayudando a aquellos jóvenes con problemas de autoestima y que no se sienten con fuerzas para pedir esta información al profesorado u orientador y suscitar el diálogo sobre estas cuestiones sin imponerlo, pues la mera presencia de estos carteles generará comentarios entre el alumnado y entre el profesorado del centro.
11. Tratar en la programación docente, y no únicamente la de Ciencias Naturales, el tema de las personas LGBT; esto ayudaría a visibilizar a todas las personas en todas las asignaturas. Por ej.: en Historia se podría tratar el

tema de las deportaciones de homosexuales de la segunda guerra mundial, muy a menudo silenciadas en los libros de texto. En la asignatura de Ética sobre los derechos fundamentales, el matrimonio y las parejas de hecho, o sobre los derechos de las personas transexuales. En la asignatura de Literatura se podría tratar textos de autores homosexuales tanto en hombres como en mujeres. En la asignatura de Matemáticas, por ejemplo, en el enunciado de un problema se podría decir: "Cristóbal y Raúl han comprado juntos una casa de planta cuadrada de 80 m². Calcula el ancho de la fachada".

12. Utilizar métodos generales de instrucción como la "mediación de iguales". "Tutoría de iguales" y el "Aprendizaje en grupos cooperativos". Otro método de instrucción es el Método Socrático o Diálogo Socrático.

Aprovechar la gran variedad de cuentos infantiles y programas con los que se pueden trabajar los Contenidos LGTB.

En Canarias contamos con el colectivo GAMÁ por su implicación a través de la creación de recursos educativos como la guía didáctica, "Manual Operativo y Práctico para la integración socio-educativa de los y las jóvenes LGTB" (Hinojosa, González, y González, 2009), iniciativas como jornadas, cursos y charlas por los institutos en colaboración con el profesorado de secundaria, así como la ayuda que ofrecen desde su sede a los propios jóvenes homosexuales y a sus familias. Todos los colectivos y programas exponen y establecen en general cuatro líneas de trabajo: Intervención educativa en los Centros Escolares; Formación del Personal Docente; Edición de Materiales y Recursos Pedagógicos; Trabajo con las familias.

En este sentido, llevar a cabo este modelo educativo supone la implicación del profesorado y de todas las instancias posibles (familia, personal de salud, servicios sociales...) Los contenidos pueden ser variados: el placer, el autoconocimiento, la comunicación, los derechos personales y sexuales, los estereotipos de género, etc... con estas herramientas podremos conseguir una buena EAS, trabajemos con las familias pues son frecuentes las consultas por parte de las madres y padres de adolescentes

homosexuales, bisexuales o transexuales, referidas a la preocupación por el plus de sufrimiento supuesto por el que van soportar sus hijas e hijos.

En último lugar trataremos el desarrollo de la capacidad de resiliencia como una de las medidas más efectivas para conseguir que estas personas puedan ser capaces de convivir con todas estas actitudes adversas. Uno de los aspectos recientemente investigados es precisamente la capacidad que tiene este colectivo LGTB para afrontar esta diferencia sexual. Se entiende por resiliencia a la fortaleza que tiene una persona o un grupo de personas para resistir, recuperarse frente a la adversidad y seguir proyectando su futuro. Se trata de una respuesta común como forma de ajuste psicológico. Desde la psicología positiva los problemas se consideran como desafíos, que son enfrentados y superados gracias a las distintas circunstancias que favorecen el desarrollo de la capacidad de resiliencia de una persona, a través de la educación, del contexto social y de las relaciones familiares que se tengan. En ocasiones, las circunstancias difíciles o los traumas permiten desarrollar recursos que se encontraban latentes y que el individuo desconocía hasta el momento. Los especialistas afirman que la resiliencia está vinculada a la autoestima, por lo que es importante trabajar con los niños desde pequeños para que puedan desarrollar sanamente esta capacidad.

Gil (2010) nos explica que para superar la adversidad y lograr ser resilientes es importante tener una visión holística que nos haga ver en su conjunto todos los aspectos, tanto los que dificultan la aceptación, como aquellos que la ayudan a conseguirla: entre ellos nombra el autodescubrimiento y autorreconocimiento propio de esa diferencia, es decir superar la homofobia o bifobia interiorizada del propio individuo, tener personas de apoyo importantes como lo son la familia (al menos algún miembro de ella), contar con el apoyo del profesorado (al menos de un profesor o profesora), así como disponer de la aceptación y el apoyo de sus amistades, además de poder hacerlo visible con seguridad y naturalidad en su entorno cercano y extenso.

Otros factores de resiliencia que señala la autora Gil (2010) son: el apoyo efectivo de la pareja, es decir percibir que la pareja y su entorno familiar la acoge plenamente en sus dinámicas cotidianas, además de apoyarla y de actuar como soporte y modelo de resiliencia. Y también el relacionarse con personas de su misma condición sexual y recibir apoyo e información de las asociaciones LGBT Gamá, (Las Palmas de G.C.)

COGAM (Madrid), etc., y a través del voluntariado y del contacto con profesionales. Todos estos factores señalados son aspectos que podemos incluir en los programas de EAS procurando tener una visión holística que desarrolle también la capacidad de resiliencia como un aspecto más para incluir en la formación educativa y personal de todos y en particular para este colectivo.

1.3. EDUCAR EN LA DIVERSIDAD DE CAPACIDADES FUNCIONALES PARA LA SEXUALIDAD

Las personas tenemos capacidades múltiples; por ello, es necesario entender que la discapacidad o *diversidad funcional*, analizada desde la perspectiva de la Filosofía de la Vida Independiente, no tiene nada que ver con la enfermedad, la deficiencia, la parálisis, el retraso, etc. tiene que ver con sociedades que definen la manera de ser física, sensorial o psicológicamente y las reglas de funcionamiento social. Utilizaremos por tanto el término de *personas con diversidad funcional* pues nos parece el más adecuado.

Es evidente reconocer que todas las personas tenemos similares necesidades interpersonales a lo largo de todo el ciclo vital: necesidad de seguridad emocional y autoestima, de tener una red de relaciones sociales más allá de la familia y necesidad de poder tener contacto e intimidad afectiva y sexual. Por ello, es muy importante favorecer que las personas discapacitadas tengan relaciones de pareja, tanto para resolver esta necesidad de seguridad y estima, como para satisfacer sus necesidades de intimidad emocional y sexual. Pero la poca frecuencia con la que tienen oportunidades para hacer amigos y estar con ellos sin la presencia y vigilancia de los familiares y cuidadores, limita considerablemente su red social y, por tanto, la posibilidad de satisfacer sus necesidades de intimidad sexual (López, 2008).

Muchas han sido las razones por las que hemos limitado el derecho a que personas con diversidad funcional, sean éstas por dificultades intelectuales, psíquicas, motóricas o sensoriales, puedan disfrutar de su sexualidad y de recibir por tanto una adecuada educación afectiva y sexual. Algunas de ellas son, tal y como he señalado en otras publicaciones al respecto (López, 2003b):

Miedo e inseguridad de los padres, las madres, los educadores y las instituciones, al no saber cómo hacerlo; comodidad al eludir responsabilidades por no asumir dicha tarea; doble moral al prohibir como malo lo que todos vivimos como bueno; negando la existencia de sus necesidades y conductas afectivas y sexuales, reprimiéndolas, y manipulándolas con la excusa de protegerlos de los peligros de la sexualidad. Pero si realmente queremos comenzar a cambiar este entorno temeroso, cómodo, inmoral, negador, represor, manipulador y subjetivo, es preciso que hagamos una revisión profunda y una revisión crítica sobre las concepciones que tenemos sobre la sexualidad de los discapacitados, para llegar a comprenderla y a considerarla como un derecho que todos tenemos para poder vivirla con libertad y responsabilidad.

Partimos de la convicción de que lo que está claro es que poseen las mismas necesidades ya descritas anteriormente, dado que desde niños sienten también curiosidades sexuales, manifiestan conductas afectivas y sexuales, juegan a novios, pasan por los mismos cambios puberales, por la adolescencia y también desean tener pareja, e incluso la posibilidad de tener hijos.

En este sentido, el tratamiento que asume la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2008) con relación a la capacidad jurídica plasma lo que se conoce como modelo de “asistencia en la toma de decisiones”, superando el antiguo modelo de la “sustitución en la toma de decisiones”. Sin duda, este nuevo modelo supondrá magnánimos desafíos para los Estados y para el mundo de la discapacidad que actualmente reivindica y ejercita el eslogan, que ha pasado a constituirse como una seña de identidad del colectivo de la discapacidad, esto es: “nada para nosotros sin nosotros” (Palacios, 2008).

Hoy sabemos que la capacidad de sentir, vivir, expresar y compartir sensaciones corporales, afecto y ternura, poco tienen que ver con la capacidad intelectual o con las habilidades físicas. Los niños y niñas, jóvenes o adultos con discapacidades sensoriales, sean estas visuales o auditivas, motóricas o mentales, necesitan de una verdadera inclusión en nuestra sociedad. Y esta pasa por dar una atención integral a su sexualidad, en palabras de Torices y Ávila (2011), estamos obligados a hacerlo. Sin embargo, es cierto que no podemos generalizar en estos aspectos, no todos tienen las mismas características y posibilidades para vivirla del mismo modo, pues cada una de estas

discapacidades tiene sus especificidades y el no tenerlas en cuenta sería un grave error educativo.

La experiencia de la discapacidad que resulta de la interacción entre las condiciones de salud, los factores personales y los factores ambientales varía enormemente. Las personas con discapacidad son diversas y heterogéneas. Las personas con discapacidad poseen una diversidad de factores personales con diferencias de género, edad, condición socioeconómica, sexualidad, origen o legado cultural. Cada persona tiene sus preferencias y respuestas personales ante la discapacidad.

Existen pruebas de que las personas con discapacidad son sexualmente activas por lo cual es importante que accedan a la educación en esta materia, a fin de promover la salud sexual y las experiencias positivas, tanto sexuales como afectivas, en todas las personas con discapacidad (OMS, 2011).

1.4. EDUCAR EN LA DIVERSIDAD CULTURAL Y RELIGIOSA DESDE LA EDUCACIÓN AFECTIVO-SEXUAL

La llegada de inmigrantes a España conlleva incluir una gran diversidad de culturas, religiones, costumbres y nuevos problemas que debemos resolver para conseguir una adecuada convivencia. Lograr la defensa y el cumplimiento de los derechos humanos, incluidos los derechos sexuales, es una tarea que se añade a nuestro sistema social, asistencial, jurídico, sanitario y educativo. Es en este último donde particularmente nos corresponde intervenir dando una respuesta adecuada, tanto escolar como educativa.

En este sentido, la población canaria recibe en nuestras orillas y en nuestros aeropuertos grupos de diferentes procedencias, peninsulares, europeos y de otros continentes como el asiático, el africano, o el sudamericano. Así, tanto las culturas, el origen, la formación académica y profesional, como la capacidad económica, marcan diferencias entre la población que recibimos. Según el análisis realizado con los datos del padrón municipal del ISTAC 2008 se observa que el porcentaje de la población residente de nacionalidad extranjera en Canarias es de un 8,87%. Ya en 2013 los datos

indican que el porcentaje ha aumentado en un 5,34%, estando registrados en la actualidad en el Padrón Municipal, en las siete islas, un total de 301.234 extranjeros.

La subdivisión por continentes refleja personas de distintos países; del continente europeo proceden de Alemania, Italia, Reino Unido y Noruega; del continente Americano proceden de Colombia, Cuba y Argentina; del continente Africano lo forman la mayoría de países como Marruecos y Mauritania. Y finalmente del continente Asiático vienen de China e India.

España y Canarias acogen no solo una gran multiculturalidad de razas, culturas y costumbres, sino también una gran diversidad religiosa. Aspecto que influye en su manera de vivir, en su manera de pensar y de actuar sobre todo, con respecto a la sexualidad. Esta diversidad de religiones conlleva a la diversidad de costumbres sexuales, que en muchos casos trae consigo problemas que entran en colisión con las costumbres, normas y leyes de nuestro país.

En este sentido es importante considerar que la llegada a un nuevo país implica muchos cambios: superar muchas dificultades, adaptarse a nuevas costumbres, conocer el idioma, lograr empleo y vivienda, arreglar los correspondientes permisos de residencia, etc. Pero existe otro aspecto que queremos resaltar, la educación afectiva y sexual que reciben por parte de su familia y de su país de origen son muy distintas de la nuestra. Sin embargo, estas personas forman parte de nuestra población, asisten a nuestros hospitales y a nuestros colegios, y eso conlleva aprender a manejarse en el sistema sanitario y en el sistema escolar de nuestro país, pues son también beneficiarios de nuestro sistema sanitario y escolar. Y por ello tienen unos derechos y unos deberes que todos hemos de respetar y cumplir.

La emigración es una situación compleja y emocionalmente costosa. Las personas que se ven obligadas a abandonar su país por la razón que sea, se ven afectadas por las separaciones, las soledades y las complicaciones vitales que conlleva abandonar un lugar para vivir en otro. Cuando se trata de niños o jóvenes adolescentes deben dejar atrás parte de su familia y de su cultura, a sus amigos y a sus escuelas. Es por ello que al ingresar en un nuevo colegio, los jóvenes inmigrantes suelen refugiarse en sí mismos, a veces por barreras lingüísticas y otras veces por barreras culturales. Las normas y valores de la sociedad a la que llegan suele diferir de las suyas y de la de sus padres y

madres, la cual crea una gran disonancia entre el joven y sus familias, que hace que se generen conflictos entre la permisividad de los nacidos aquí, por ejemplo, con las normas de comportamiento que traen de la sociedad de origen, como lo son las relaciones con el padre y la madre, la edad para el matrimonio, los derechos de la mujer, las relaciones sexuales, etc., que es necesario conocer para un adecuado encaje entre las dos culturas.

Los jóvenes, sus padres y madres inmigrantes son fruto de su cultura y no se les puede culpabilizar por sus costumbres, pero sí se les puede hacer ver las costumbres del país al que han emigrado estas personas, con el objetivo de que acepten y asuman aquellas normas que defiendan principios básicos para nosotros como la igualdad entre los hombres y las mujeres para evitar el sexismo y la violencia de género; el respeto a la diversidad sexual para la prevención de la homofobia; asumir y acatar las leyes que penalizan y prohíben la violencia sexual, la práctica de la ablación, la indefensión ante los abusos sexuales y la prostitución de menores.

Por otro lado, las circunstancias personales varían mucho en la población inmigrante. Cada persona, inmigrante o no, es única e irrepetible. No hay un perfil del inmigrante, sino muchas personas inmigrantes. *No se "es" inmigrante, sino que se "está" en una situación de migración.* Existen personas inmigrantes altamente cualificadas y otras poco cualificadas; personas que se encuentran laboral y económicamente integradas, y con buen nivel de vida y otras con graves carencias; algunas con una buena red de apoyo social y familiar, y otras aisladas; aquellas que han podido acceder a una educación superior y otras que no han podido acceder ni siquiera a una formación básica. También los valores, el estilo de vida, y las creencias que cada cultura aporta, son diferentes. Por esto es necesario que los distintos profesionales tanto el educador social, como el profesorado, reconozcan los problemas que les puedan afectar y actuar en colaboración para lograr cambios que beneficien su calidad de vida.

Si logramos hacerlos conscientes de sus dificultades, pero también de sus posibilidades de cambiar, los haremos capaces de modificar aspectos de su forma de pensar, de sentir y de hacer, que les generan dolor, marginación y violencia. Con el fin de que sean ellos mismos los que realicen dicho proceso de mejora.

En este sentido, es necesario, por tanto, diseñar y realizar un programa de educación afectivo-sexual no segregador, sino inclusivo, (Ferriols, 2011) y dado que gran parte de la población inmigrante está habitualmente en los centros educativos, deberíamos aprovechar esta oportunidad para conocer las características, los problemas o dificultades afectivas y sexuales que les puedan estar afectando para colaborar en sus soluciones. Con respecto a la población adulta tendríamos que buscar alternativas educativas de otra índole para acceder a ella, para detectar cuáles son las dificultades que tienen para vivir una sexualidad libre y saludable. Uno de los aspectos que se deben incluir en un programa de EAS es el hacerlos conscientes de que existen unos derechos humanos que son universales y que dentro de estos se incluyen los derechos sexuales.

Antes de plantearnos cuáles serán los objetivos y los contenidos que queremos abordar en un programa de EAS es necesario conocer las características, los problemas y las conductas afectivo-sexuales de los jóvenes inmigrantes, sus intereses y necesidades, sus conocimientos, sus costumbres sexuales y religiosas, sus maneras de manifestar sus afectos, las distintas maneras que tienen de saludarse, incluso la distancia corporal-personal que establecen entre ellos, el uso o no del burka, el conocer como son las relaciones entre los hombres y las mujeres, los roles sexuales que se establecen entre ellos, cómo conciben las relaciones sexuales (virginidad, sexo-prematrimonial o extraconyugal), si existe el matrimonio de niñas con hombres de avanzada edad sin su consentimiento, la manera en como conciben la homosexualidad, el uso que hacen o no de los métodos anticonceptivos, lo que opinan del aborto, la incidencia del mismo, las relaciones de los padres y las madres con respecto a los hijos y a las hijas, la educación sexual que reciben de estos, etc.

El desarrollo de la interculturalidad entendida como: “El intento de integrar diferentes culturas y la consideración de que todas las culturas tienen el mismo valor y por tanto merecen la misma consideración y respeto” (Barragán, 2005: 80) hace que tengamos que tener en cuenta las visiones de cada cultura y las visiones particulares de cada individuo. Pero hay una cuestión fundamental en la que no podemos bajar la guardia: todos, seamos inmigrantes o no, debemos siempre cumplir con los principios

universales de respeto y convivencia pacífica, cuyo principal objetivo es la protección de los derechos humanos en el que se incluyen los sexuales.

Para ello será necesario tratar los problemas de salud relacionados con la sexualidad, las infecciones de transmisión sexual, los embarazos no deseados, los abortos así como los problemas con la justicia, derivados de casos por violencia de género, por abusos sexuales, por prostitución, homofobia e incluso por violencia sexual, en concreto por practicar la ablación; para ello es necesario consultar el protocolo de actuación para prevenir la MGF y las medidas de protección (Benédicte, 2007).

Promover la comprensión de los derechos humanos y aprender a respetarlos como forma de favorecer la solidaridad entre culturas y el enriquecimiento mutuo, es un aspecto esencial para una convivencia multicultural. En este sentido, el educador, sea este profesor o profesora, educador social, o sanitario, debe desarrollar competencias y habilidades que le ayuden a desenvolverse en varios contextos culturales. Es conveniente que tenga siempre “la mirada” en la diversidad de dicha población. Realizar actividades donde todo el alumnado o destinatarios conozcan los distintos aspectos de cada cultura. Analizar los distintos modos de ver la sexualidad y la afectividad. Y sobre todo, educarlos para que cumplan y defiendan sus derechos afectivos y sexuales.

Quisiéramos acabar señalando algunos de los programas que tienen como objetivos trabajar en los centros educativos que tienen alumnado inmigrantes. Destacamos en este sentido el *programa violencia, género y cambios sociales: Un programa educativo que “sí” promueve nuevas relaciones de género* de Barragán, (2006) que tiene como dos de sus objetivos:

- Movilizar al profesorado y al alumnado para erradicar la violencia de género y resolver las dificultades que está generando la multiculturalidad en algunos centros educativos.
- Favorecer una reflexión crítica entre el alumnado sobre las concepciones de masculinidad, violencia, educación sentimental e interculturalidad. Es importante para ello saber cómo piensa y actúa el alumnado, analizar sus reacciones ante los diferentes temas y actividades del proyecto.

Finalmente queremos recordar que:

...la propuesta representa el compromiso ético de quienes desde el corazón estamos en contra de cualquier forma de discriminación..... El desafío es la construcción de jardines secretos y tierras prometidas....., de espacios privados y públicos sin violencia, que fortalezcan nuestra defensa individual y grupal de bienestar y felicidad. En una sociedad donde los derechos humanos se respeten, y las relaciones humanas se basen en la equidad... (Barragán, 2005: 16)

Una vez concluido este gran apartado que incidía en la importancia de incluir todas las diversidades sexuales en los programas de EAS, debemos proponer que para lograr dichos objetivos es fundamental trabajar en el desarrollo de valores y actitudes que ayuden a lograrlo, a continuación abordaremos este aspecto.

2. LA EAS DEBE INCLUIR LA EDUCACIÓN EN VALORES Y ACTITUDES

Comencemos por definir lo que entendemos por valores:

Los valores son siempre el resultado de tres componentes esenciales: un *objeto* que se desea, un *sujeto* que escoge y un *contexto social* en que se inscribe dicha actividad. En definitiva, y desde cualquier ángulo en que nos situemos, los valores afectan a la propia conducta configurando y modelando las ideas, los sentimientos y las acciones; aparecen ligados a nuestra existencia como seres humanos, y su dinamismo está unido al desarrollo de la personalidad, así como a los diferentes procesos de socialización (González, 1993).

Garza y Patiño (2005) señalan que existe, en la actualidad, una decidida determinación, percibida casi como una urgencia, de introducir de manera formal y sistemática la enseñanza de los valores, tan importante para la formación integral de nuestros niños y jóvenes. Para ello necesitamos un profesorado preparado y formado. Pero el profesorado está solo, necesita la colaboración de todos, la familia, la escuela, el barrio, los medios de comunicación social, la voluntad política de sus gobernantes, la colaboración de otras instituciones públicas, etc.:

No podemos enseñar valores, debemos vivir valores. No podemos dar un sentido a la vida de los demás. Lo que podemos brindarles en su camino por la vida es, más bien y únicamente, un ejemplo: el ejemplo de lo que somos. (Frankl, 1970, en Sinay, 2007)

Desde la EAS nos planteamos la necesidad de trabajar de manera vivencial los siguientes valores: la vida y la salud, la libertad y la responsabilidad, el respeto y la tolerancia, la esperanza y la ilusión, el amor y la ternura, la justicia y la solidaridad, la igualdad y la diferencia, la paz y la resolución de conflictos, todos ellos inherentes a la manera de afrontar la sexualidad y por tanto la importancia de que sean recogidos en los programas de EAS (López, 2003b).

Estos valores básicos que se encarnan en la educación afectivo-sexual deben traducirse en el cumplimiento de normas y en la expresión de actitudes que presidan en todo momento el clima relacional y de convivencia de cualquier centro educativo. (Martín, Fernández, Del Barrio y Echeita, 2003). Por tanto, es conveniente que el profesorado los tenga asumidos en su trato personal y profesional para desarrollar actitudes más favorecedoras hacia una sexualidad y unas relaciones afectivas y sexuales respetuosas, responsables y libres entre su alumnado y las familias. Es necesario que tanto los miembros del centro como todo el profesorado muestren coherencia entre lo que se es y lo que se enseña, entre lo que se pretende transmitir y lo que finalmente se transmite. Si defendemos estos valores nuestra actitud debe estar acompañada de nuestro ejemplo.

Pero sabemos que no es suficiente pues, “Para educar a un niño, hace falta la tribu entera”, Marina (1996). Son muchas las ocasiones en las que necesitamos de ella, de su apoyo y de su colaboración. Tristemente no siempre es así, nos enfrentamos a otros valores y actitudes presentes en nuestro entorno que forman un conglomerado discrepante en donde los valores toman forma de contravalores, tal y como señala Gervilla, (2000). De ahí, la importancia de trabajar los valores y los contravalores, pues ambos coexisten. En este sentido nos congratulamos con la siguiente reflexión:

La sociedad encomienda a la escuela una doble tarea de naturaleza paradójica. Por una parte, debe educar para los valores (libertad, paz, justicia, igualdad, respeto...) y, por la otra, debe preparar para la vida. Pero la vida tiene componentes inquietantes de opresión, belicismo, injusticia, insolidaridad, desigualdad y falta de respeto a la dignidad

de los seres humanos. Una persona que pretenda tener éxito en la vida estará frecuentemente invitada a romper la esfera de los valores y, a su vez, una persona que pretenda vivir éticamente encontrará dificultades para alcanzar el éxito (Santos, 2010: 23).

En este sentido, Moreno (2006) nos sugiere una reflexión no solo de los valores que la enseñanza pretende difundir y defender, sino también sobre lo que se debe exigir a educandos y a educadores para que la educación sea factible. Las instituciones educativas en el mundo están buscando nuevos caminos para procurar ofrecer una educación con más significado para los estudiantes y con más trascendencia para la sociedad, una educación que tenga más en cuenta las actitudes del maestro y sus implicaciones. Ya que la capacidad de convicción, la decisión y la acción del profesor llegan a modificar no solo las calificaciones del alumnado, sino también sus actitudes.

Es necesario para alcanzar este objetivo que el educador cumpla las siguientes condiciones: la convicción personal en la capacidad propia de alcanzar una meta. El educador que pretende formar o transformar al niño o joven debe creerse y sentirse capaz de lograrlo. Poseer una visión clara y realista de la meta que se desea lograr. La convicción en la capacidad del otro. Disponer de una gran decisión, ello implica la voluntad de actuar de manera congruente, invirtiendo tiempo y esfuerzo, superando obstáculos y asumiendo compromisos, para ello es necesario desarrollar en el alumnado una visión de largo alcance (Garza y Patiño, 2005).

Para que la escuela tenga posibilidad de realizar una educación en valores, ha de estar abierta al medio. Sus fronteras con la sociedad han de ser permeables, hasta ella han de llegar los problemas, las realidades sociales. Las soluciones según Santos (2010) son: preparar para entender la realidad, preparar para el desarrollo de competencias, preparar para sentir, preparar para ser. Pues es necesario practicar los valores en las situaciones que preparan para la vida:

“Viene todo esto a decir que la escuela forma en valores si ella misma los practica y los vive. No hay forma más bella y más eficaz de autoridad que el ejemplo.” (Santos, 2010: 37).

En este sentido opinamos como Garza y Patiño (2005), en comprender que la promoción de los valores no sólo es “para los otros” sino “con y desde nosotros”. O

como afirma Vila, (2006): lo que da sentido a los valores es su puesta en práctica, hacerlo desde la propia experiencia de manera vivencial. La educación en valores, o formación de valores, entendida desde esta perspectiva, tendría que propiciar las condiciones pedagógicas para que los niños y jóvenes desarrollen las capacidades, habilidades y actitudes necesarias para actuar en base a los valores éticos. Los valores éticos buscan responder al deber ser. La persona humana no es un simple producto del azar o una mera combinación genética. Cada persona se construye a sí misma a través de sus decisiones y haciendo uso de su libertad, de su inteligencia y de su voluntad. Hacer un buen uso de esa libertad, utilizando la capacidad de juicio para distinguir el bien del mal y eligiendo el camino de la actuación correcta, serían los criterios que sintetizan ese *deber ser* o ideal que persigue el afán ético que, parafraseando a Savater (1997), supone una tensión constante entre lo que se puede y lo que se quiere, entre lo que se logra y aquello a lo que se aspira. “No se educa sólo con palabras, sino también con actos”.

El problema está en si los valores y las necesidades son las mismas para todos y por tanto, pueda existir un acuerdo coherente entre todas las partes, alumnado, familia, escuela, profesorado y sociedad. Eso es lo difícil y complicado, pero no por ello debemos renunciar a trabajarlos.

En este sentido, debemos plantearnos la necesidad al menos de conocer cuáles de los valores que aspiramos a desarrollar en los alumnos y alumnas coinciden con los que los padres y madres quieren desarrollar en sus hijos e hijas. En este caso, lo más adecuado y efectivo es comenzar siempre por aquellos valores que todos/as, profesorado, padres y madres comparten. Un buen comienzo es comenzar por lo que nos une y no por lo que nos separa.

Para educar en valores es necesario un conjunto de competencias personales y profesionales las cuales, según Martín y Puig (2007), son: ser uno mismo, reconocer al otro, facilitar el diálogo, regular la participación, trabajar en equipo, hacer escuela y trabajar en red.

En resumen la intención última de la educación de valores es ayudar a que el alumnado aprenda a vivir. Para ello es necesario escoger cómo queremos vivir. Pero ello requiere un esfuerzo educativo para construir tu propia vida, y para aprender a vivir de manera integral, es necesario aprender a ser, aprender a convivir, aprender a participar

y aprender a habitar en el mundo (Martín y Puig, 2007). Ello requiere que desarrollemos la autonomía y la responsabilidad, la apertura y comprensión de los demás y el compromiso en proyectos en común, capaces de requerir los derechos que le corresponden y a la vez sentir la obligación de cumplir los deberes manifestando virtudes cívicas universales para convivir democráticamente, contribuyendo en el cuidado presente y futuro de la naturaleza y la humanidad.

En este sentido la EAS tiene el deber de incluir en sus programas y actividades esta metodología de trabajo, que consiste en incluir no solo los aspectos cognitivos del aprendizaje sobre estos temas, sino sobre todo el tratar los aspectos afectivos y conativos del mismo, es decir, incidir en los valores y las actitudes subyacentes de nuestros comportamientos.

“Las actitudes son tendencias o predisposiciones favorables o desfavorables a actuar de un modo determinado. Además de su carácter comportamental, tienen un componente afectivo-emocional. Las actitudes son expresión de unos valores y los valores se configuran en actitudes.” (Bolívar, 1992).

Es por ello que ante la pregunta ¿Cómo podemos transformar las actitudes en Educación Afectiva y Sexual? lo primero que debemos hacer es saber de qué está compuesta una actitud y de que para cambiarla es necesario actuar sobre sus tres componentes: el cognitivo, el afectivo y el conativo (pensar, sentir, hacer). Por consiguiente, abordaríamos el trabajo metodológico de la siguiente manera:

- Ofrecer una información clara y adaptada al objetivo y a los destinatarios (revisión de conceptos, creación de nuevos, utilización de textos adecuados y conocimiento de ideas y valores previos sobre el tema a abordar. ¿Qué sabemos? ¿Qué ideas y valores nos transmiten?
- Trabajar lo corporal, lo afectivo y vivencial de los temas que vamos a trabajar. Abordar el mundo de los sentimientos. ¿Qué sentimos? ¿Qué sienten los otros? ¿Qué nos hacen sentir los demás?
- Analizar nuestros modelos de referencia y generar nuevos modelos que estén acordes a los valores que deseamos transmitir. Comenzar a trabajarlos

en nosotros mismos para dar ejemplo y vernos capaces, así como conseguir líderes de referencia adecuados. ¿Qué hacemos? O ¿Qué vemos hacer?

Otro aspecto que además debemos conocer y abordar es que es necesario actuar en estos tres elementos del aprendizaje, pero abordarlos al mismo tiempo desde cuatro ámbitos: *el personal*, es decir tratarlo primero de manera individual con ellos/as, el *familiar*, con sus padres, madres o tutores/as, el ámbito *escolar*, con su propio profesorado, y el ámbito *social*, a través de otros agentes implicados, como educadores sociales, asistenciales o socio-sanitarios.

En este sentido, la escuela constituye un agente más en el proceso de configuración de actitudes y de valores, lo cual se explica a través de dos enfoques principales: La adquisición y configuración de valores y actitudes como resultado de un proceso de socialización, y como resultado de un proceso de maduración y desarrollo cognitivo (Nieto y González, 2002). Estos tres aspectos los tendremos en cuenta, trabajar para adquirir valores y actitudes, la socialización, la maduración y el desarrollo cognitivo. Los autores proponen para la enseñanza de actitudes y valores en la escuela, su simplificación en tres grandes grupos: la información, los métodos didácticos y el propio ejemplo del profesorado.

Además, Nieto y González (2002), señalan que el profesorado deberá tener en cuenta una serie de principios básicos para la enseñanza de valores y actitudes:

1. En primer lugar, deberá apoyarse en valores y actitudes ya adquiridos, ya asimilados afectiva y mentalmente.
2. Además, tiene que tratar de basarse en las necesidades de los alumnos, respondiendo a necesidades sentidas o percibidas de los estudiantes.
3. Así mismo, tendrá que mantener la atención variando los estímulos, ello requiere tiempo, esfuerzo y capacidad creativa del profesor, que necesita de la participación activa del estudiante.
4. Deberá hacerlo a partir de las emociones y afectos presentes en el aprendizaje de valores y actitudes, provocando la vivencia de emociones positivas.

5. Habrá de potenciar la motivación intrínseca del alumno, de forma que tome conciencia del propio progreso y haciéndole consciente de las competencias ya adquiridas.
6. Y, por último, como en cualquier tipo de aprendizaje, debe recompensar los resultados gratificantes que el alumno pueda obtener.

Muchas son las dificultades que tenemos para trabajar desde la EAS la importante tarea de transformar o generar nuevas actitudes favorecedoras de una convivencia pacífica, sana y feliz de la sexualidad. Partiendo de los seis principios anteriormente expuestos veamos desde nuestra perspectiva los tres principios básicos que nos ayudarán a conseguirlo (López, 2006):

1. El primer principio básico para conseguir trabajar valores y actitudes en EAS: *Conocer y dar respuesta a sus necesidades.*
2. El segundo principio básico para conseguir trabajar valores y actitudes en EAS: *Trabajar en los tres elementos que conforma el aprendizaje de actitudes: lo cognitivo, lo afectivo-emocional y lo conativo.*
3. El tercer principio básico para conseguir trabajar valores y actitudes en EAS: *Conocer y actuar sobre cuatro ámbitos, el personal, el familiar, el educativo y el social.*

3. LA IMPORTANCIA DE INCLUIR EN LA EAS LA EDUCACIÓN EMOCIONAL Y SENTIMENTAL

Todos los expertos mundiales sobre educación reclamaban la necesidad de incluir la educación emocional en la formación del profesorado y en el trabajo con el alumnado. Por ello, consideramos que el éxito en los programas de Educación Afectivo-Sexual pasa por desarrollar esta competencia emocional y trabajar desde este aspecto de la educación. Además, la educación emocional conecta con el elemento afectivo del aprendizaje y con las emociones, cuestión fundamental en el aprendizaje tal y como hemos visto anteriormente, de ahí que consideremos este aspecto como uno de los principales a incorporar en los programas de Educación Afectivo-Sexual.

Existen otros autores que también proponen incluir en los programas de EAS la esfera de los sentimientos, dado que consideran que la educación sentimental podría ser la clave para construir un marco mental y afectivo propio, basado en la autonomía personal y el respeto a la identidad de las demás personas, (Oliveira, 1998). También Polaino-Lorente (2006), habla de la educación de los sentimientos y la sexualidad.

En palabras de Barragán (2005), la afectividad inteligente constituye la posibilidad de tomar conciencia y de canalizar nuestras emociones para producir bienestar en las demás personas y en nosotros mismos:

La educación sentimental es el proceso en el que se encuentran implicadas personas que se permiten aprender de las vivencias personales y de grupo, mediante el uso de herramientas didácticas que promueven situaciones lo más cercanas a la realidad. Incluye el autoconocimiento, la aceptación de una misma o uno mismo y las otras personas, el mundo de las emociones, relaciones interpersonales y la seducción, y el placer como valor (Barragán, 2005: 328) y añade: La construcción de una teoría de los sentimientos no puede entenderse al margen de los conceptos de género, masculinidad y socialización, (Barragán, 2005: 75)

Las vivencias emocionales y afectivas son el motor de nuestra vida y de nuestras relaciones, por lo tanto, deberían serlo también de la educación. Se ha constatado tanto desde el punto de vista psicofisiológico en la anatomía del cerebro, como desde el punto de vista social y educativo, por la gran influencia que tienen las emociones en la conducta humana y las interrelaciones que se establecen entre éstas y el pensamiento y las ideas, así como sus repercusiones en nuestra manera de ser, de sentir, de relacionarnos, de tener éxito en la vida, e incluso en nuestra salud. Por lo tanto sería de gran utilidad poder disponer de competencias que nos ayuden a conocer, regular y expresar las emociones de manera satisfactoria. En este sentido cada emoción predispone al cuerpo a un tipo diferente de respuesta, por ello es importante conocer el estado emocional en el que nos encontramos, para tomar consciencia de las reacciones físicas, emocionales y comportamentales que nos provocan, para aprender a regularlas adecuadamente.

Las raíces socioemocionales de muchos problemas habituales en las aulas y en los centros educativos impiden el desarrollo personal, social y cognitivo del individuo

(Bisquerra, 2000, en Vaello Ortíz, 2009), ya que decisiones aparentemente racionales no suelen ser “neutras” emocionalmente, sino que están cargadas de afectividad: nuestras emociones y los recuerdos de emociones pasadas (que suelen perdurar bastante tiempo) contaminan nuestros pensamientos y acciones, tanto cuando interactuamos con los demás (alumnado, padres, madres, compañeros/as) como cuando lo hacemos con nosotros mismos, hasta el punto de que es difícil encontrar alguna debilidad o fortaleza personal que se dé al margen de lo socioemocional.

Esto hace que defendamos la necesidad de desarrollar las competencias socioemocionales en la profesión docente, pues el profesor debe atender a una doble faceta debido a su liderazgo socioemocional en el aula: por un lado, *debe formar a los alumnos en competencias socioemocionales*, por otro lado, *debe formarse él* para cumplir mejor su misión, para sentirse mejor, para educar a sus alumnos, y para que éstos se sientan también mejor.

Dada la importancia que nos merecen las emociones como condicionantes de las conductas, nos parece importante conocer cuáles son las respuestas emocionales que tiene el profesorado ante determinadas situaciones que se le puede presentar a lo largo de su vida profesional, relacionadas con los comportamientos afectivos y sexuales de su alumnado. Que les pueden producir tristeza o pena, miedo o temor, vergüenza e inhibición, enojo o rabia, impotencia o frustración, indiferencia y dejadez o por el contrario sentimientos de empatía y cercanía.

No debemos renunciar a la multitud de emociones que experimentamos, tanto las positivas como las negativas, ambas forman parte de nuestras vidas, nos ayudan a conocernos más. El dilema es evitar que las emociones negativas nos hagan desarrollar conductas destructivas y poco saludables. Por ejemplo, que la ira se transforme en violencia o la tristeza, en depresión. El primer paso es expresar a los demás cómo nos sentimos y buscar formas que nos ayuden a sentirnos mejor, a saber cómo relajarnos, reírnos, cantar, correr, pasear, hablar, dormir (López, 2003a). Es posible e indispensable educar las emociones, pues no se trata de intentar suprimirlas, sino de hacerlas conscientes, de reconocer su papel y canalizarlas de forma positiva (Traveset, 2003).

Nuestro yo emocional está formado por un conjunto de emociones y sentimientos, pero algunos no benefician ni al corazón ni al cuerpo (Zarai, 1996). Cada emoción tiene su

razón de ser, su utilidad, su propia misión, únicamente se vuelven perjudiciales cuando las amordazamos o las desbocamos. Un adecuado equilibrio entre su expresión y su autocontrol o autorregulación, es lo que propone desarrollar Goleman (1995), a través de lo que se denominó, “inteligencia emocional” (IE), definida como el conjunto de habilidades, tanto personales como de relación social, en las que las propias emociones, su conocimiento y su control tienen un papel relevante. Este conjunto de habilidades podría serle útil a todo aquel que desempeñe una labor docente, tanto para controlar su estrés como para incrementar tanto su motivación como la de sus alumnos. Las habilidades requeridas para el desarrollo de la inteligencia emocional son: la autoconciencia, el control de las emociones, la capacidad de automotivación, la empatía, las habilidades sociales, las habilidades conversacionales, las habilidades para expresar emociones y las habilidades para comportarse de forma asertiva.

Son muchos los autores que consideran importante desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004). Pasemos a exponer las razones que apoyan la relevancia de las competencias socioemocionales en la formación del profesorado y por tanto, en la educación de su alumnado:

- Son un poderoso instrumento de influencia social, pues podemos obtener cambios en pensamientos, sentimientos, actitudes y comportamientos de los demás, muy relacionadas con las ideas, las teorías implícitas sobre sexualidad, Educación Afectivo-Sexual y estilos docentes.
- De ellas depende el éxito en el trabajo o en los estudios, el acierto en la elección de pareja, de los amigos y del éxito social.
- Ayuda a que las relaciones sean constructivas y seguras, basadas en la aceptación mutua, muy útiles para aumentar la sensación de bienestar.
- Las emociones en el profesorado están ligadas a la capacidad para adaptarse funcionalmente a un escenario (aula) y de responder a una variedad de situaciones que pueden resultar en ocasiones especialmente problemáticas.
- Sirven para ayudar a evitar que la profesión docente siga teniendo un alto riesgo de generar problemas de salud, como el síndrome del profesor

quemado (*burnout*), las crisis de ansiedad, el estrés u otras alteraciones anímicas.

Además, en Educación Afectivo-Sexual incluir la educación emocional y sentimental nos ayudaría al logro de dos de sus objetivos: uno, conseguir que el alumnado desarrolle competencias socioemocionales que le ayuden a saber elegir y establecer relaciones de parejas o de amistades constructivas, seguras y que les proporcionen bienestar. Dos, desarrollar estas competencias socioemocionales en el alumnado para resolver problemas, transformar pensamientos, sentimientos y actitudes que perjudiquen su salud y su desarrollo afectivo y sexual. Por tanto, está más que justificada la pertinencia de incluir este aspecto en los programas de EAS, que podría entrenar a los jóvenes en adoptar conductas más asertivas que ayuden a desarrollar su inteligencia emocional.

En conclusión, es necesario tratar en los programas de EAS la existencia de una gran diversidad sexual en las aulas y en todos los centros educativos. Ello obliga al profesorado y al futuro profesorado a estar preparado para dar una respuesta asertiva e integradora que ayude a desarrollar los valores y las actitudes adecuadas para respetar esa diversidad existente. Los mecanismos que tenemos son el conocimiento, el entrenamiento y la inteligencia emocional.

Esta formación podría extenderse para el profesorado que está actualmente trabajando en los centros educativos, y para el que se encuentra realizando el Master de secundaria, de esta manera queda completada la formación del profesorado de las tres etapas educativas de enseñanza obligatoria: infantil, primaria y secundaria.