



UNIVERSIDAD DE CANTABRIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

**MÁSTER UNIVERSITARIO EN INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN
EN CONTEXTOS EDUCATIVOS**

**EDUCACIÓN SEXUAL: DISEÑO DE UNA INVESTIGACIÓN PARA
EXPLORAR LAS ACTITUDES DE PADRES, MADRES Y TUTORES/AS
LEGALES DE ADOLESCENTES EN CANTABRIA**

**SEX EDUCATION: A RESEARCH DESIGN TO EXPLORE THE
ATTITUDES OF ADOLESCENTS` PARENTS AND LEGAL
GUARDIANS IN CANTABRIA**

Autora: Ana Cecilia Cubas Barrueto

Tutor: Andrés A. Fernández Fuertes

Septiembre de 2020

En este trabajo se ha tratado de usar un lenguaje no sexista, de acuerdo a la Guía UC de Comunicación en Igualdad (Vicerrectorado de Cultura y Participación Social, 2018).

ÍNDICE

RESUMEN	4
INTRODUCCIÓN.....	5
CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO	8
1. Sexualidad y educación sexual	8
1.1 ¿Qué es sexualidad?	8
1.2 ¿Qué es educación sexual?.....	11
1.3 ¿Qué saben los/as adolescentes sobre sexualidad?	14
1.4 ¿Cuál es el rol de las familias en la educación sexual de sus hijos/as?.....	18
1.5 ¿Cuál es el rol del centro educativo en la educación sexual de los/as niños/as y adolescentes?.....	26
2. Actitudes hacia la sexualidad y la educación sexual	31
2.1 ¿Qué es una actitud?.....	31
2.2 ¿Cómo se forman las actitudes?	36
2.3 ¿Cuándo y cómo influyen las actitudes en el comportamiento?	40
2.4 Las actitudes de los padres y las madres en la educación sexual de los/as hijos/as.....	42
3. Planteamiento del problema	47
CAPÍTULO 2: OBJETIVOS DEL ESTUDIO	49
CAPÍTULO 3: METODOLOGÍA.....	51
3.1 Contexto	51
3.2 Muestra.....	53
3.3 Diseño.....	55
3.4 Técnicas e instrumentos de recogida de datos	56
3.5 Análisis de la información.....	74
3.6 Procedimiento.....	77
3.7 Aspectos éticos de la investigación.....	82
CONCLUSIONES.....	83
REFERENCIAS	86
ANEXOS	94

RESUMEN

La sexualidad es una característica central del desarrollo integral de las personas. Todos/as los/as niños/as y adolescentes tienen el derecho a recibir educación sexual, y sus familias constituyen la primera fuente que debe proveerla. Sin embargo, algunos/as padres, madres y/o tutores/as legales señalan que no cuentan con los conocimientos y habilidades necesarias para hacerlo, y sienten vergüenza y temor al tratar estos temas con ellos/as. Sus actitudes hacia la educación sexual pueden estar influyendo en su rol como primeros/as educadores/as de sus hijos/as en esta temática, aunque sobre esto existen aún pocos estudios. Este trabajo presenta un diseño de investigación cualitativa que tiene como objetivo explorar las actitudes que padres, madres y/o tutores/as legales de estudiantes de 1º de Educación Secundaria de la Comunidad Autónoma de Cantabria tienen sobre la educación sexual de sus hijos/as. Con ese fin, se ha elaborado una guía de preguntas para realizar grupos de enfoque con ellos/as, que ha sido validada por expertos/as en el ámbito de la sexualidad y/o la educación en el contexto familiar, mediante el método Delphi. Los resultados que se obtengan al implementar este estudio podrían constituir una base para el trabajo con familias en el camino hacia hacer de la educación sexual integral una realidad.

Palabras clave: educación sexual, sexualidad, familia, padres, madres, adolescentes.

ABSTRACT

Sexuality is a key characteristic of people's integral development. Children and adolescents have the right to receive sex education, and their families are the first source that must provide it. However, parents or legal guardians state they do not have enough knowledge and skills to achieve that. Furthermore, they feel afraid of and embarrassed about discussing these issues with their children. Their attitudes towards sex education may be influencing their role as the first educators of their children on this issue. Incidentally, about that topic, there are not many studies. This work presents a qualitative research design that aims to explore the attitudes that parents or legal guardians of 1st year Secondary Education students from the Community of Cantabria have towards children's sex education. For this purpose, a set of questions has been drawn up to run focus groups with them. This set of questions was validated by experts in the field of sexuality or education in the family context by means of the Delphi method. The results of this research may lay the foundation for working with families towards a comprehensive sexuality education.

Keywords: sex education, sexualidad, family, parents, adolescents.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo nace del interés de la autora al observar circunstancias comunes en Perú (su país de origen) y España (el país donde reside desde hace un año) con relación a la educación sexual. Esta temática es de su interés debido a las labores que como psicóloga educativa ha desarrollado durante los últimos años, dirigidas principalmente a la protección de los derechos humanos de las personas, en particular de los/as niños/as y adolescentes en situación de vulnerabilidad.

Por un lado, en el Perú, la educación sexual integral se enmarca en una normativa dada por el Ministerio de Educación, sin tener rango de ley. El año 1996, se creó el Programa Nacional de Educación Sexual. Sin embargo, recién en el año 2008 se aprobaron los lineamientos educativos y orientaciones pedagógicas de la Educación Sexual Integral. Al promulgar el Currículo Nacional el año 2016, en el que se incluyen contenidos de sexualidad y se establece el enfoque de género, la mayor reticencia provino de determinados grupos sociales de poder político y religioso, y de asociaciones de familias quienes, con mucha o poca información, afirmaban no estar de acuerdo con que sus hijos/as recibieran educación sexual, fundamentando su posición en el peligro que significaba que estos/as contaran con información sobre sexo y sexualidad, pues podría predisponerlos/as a iniciar su vida sexual a una corta edad o incurrir en conductas sexuales de riesgo (Motta et al., 2017).

Por otro lado, en España, el recorrido de la educación sexual también se ha visto interferido pues, con la Ley Orgánica 8/2013 para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), la Educación Sexual solamente se aborda en ciertos contenidos en Educación Secundaria, pero desaparece del currículum de Educación Infantil y del de Primaria (Lameiras, Carrera y Rodríguez, 2016). Además, en los últimos meses, con diferentes iniciativas políticas, como la propuesta del pin parental, se ha intentado intervenir en el sistema educativo para que el abordaje de determinados contenidos que se transmiten a los/as estudiantes en materia de sexualidad sean consultados previamente a sus progenitores/as; todo ello con el riesgo de que los/as niños/as y adolescentes dejen de recibir la educación sexual integral que por derecho les corresponde (Sanmartín, 2020).

Es así que brindar educación sexual resulta, hasta ahora, una cuestión no libre de polémicas en diferentes países. En efecto, se ha convertido en una discusión constante en distintas sociedades alrededor del mundo y no solo por si es adecuado llevarla a cabo o no, sino también por quiénes serían las personas idóneas para hacerlo; además de cómo, cuándo y qué información brindar a los/as niños/as y adolescentes.

¿Son los/as padres y madres de familia o tutores/as legales las personas responsables de esta labor? ¿O es acaso el centro escolar el que debe proveerla? En cualquiera de los dos casos, familia o escuela, tendrían que estar dispuestos/as y capacitados/as para tal fin, y adoptar una actitud colaboradora. Se parte del hecho de que la educación sexual integral tiene como objetivo:

Dotar a los niños y jóvenes de conocimientos basados en datos empíricos, habilidades, actitudes y valores que los empoderarán para disfrutar de salud, bienestar y dignidad; entablar relaciones sociales y sexuales basadas en el respeto; analizar cómo sus decisiones afectan su propio bienestar y el de otras personas; y comprender cómo proteger sus derechos a lo largo de su vida y velar por ellos (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2018a, p. 3).

A pesar del impacto positivo que la educación sexual integral puede alcanzar, como se verá en el marco teórico del presente trabajo, aún existen barreras para su implementación. Para vencerlas, la UNESCO (2019a) ha propuesto recomendaciones clave. Una de estas se refiere a involucrar a todas las partes interesadas en su planificación e implementación, no solo con el fin de mejorar la calidad de las acciones puestas en marcha, sino también a modo de estrategia para dialogar con todos/as y rebatir aquellas preocupaciones que existen sobre el tema y que obstaculizan el camino. En ese sentido, se propone sensibilizar e involucrar a los/as padres y madres de familia, especialmente a quienes suelen oponerse por temor a que la educación sexual integral fomente la actividad sexual de sus hijos/as, con evidencias científicas sobre la utilidad de este tipo de formación y los riesgos de no llevarla a cabo.

Considerando este panorama, se cree necesario e importante plantear una investigación en la que, tal como se señala en el párrafo precedente, se recoja las visiones que los/as padres y madres de familia y/o tutores/as legales de estudiantes en edad escolar tienen respecto a la educación sexual. Cabe señalar que en el contexto español aún existe una carencia de este tipo de investigaciones. Hacer esto permitiría explorar la posición de

las familias respecto al tema, escuchar su voz, comprenderla y darle valor y sentido. Todo ello de cara a atender una necesidad actual que, a futuro, permitiría plantear intervenciones eficientes en el camino de asegurar que los/as niños/as y adolescentes reciban la educación sexual que merecen tanto dentro como fuera de los centros educativos.

En este trabajo de fin de máster se presenta un diseño de investigación cualitativa, organizado en tres capítulos. En el primer capítulo, se desarrolla el marco teórico que da sustento a la investigación. En él se hace una revisión teórica sobre sexualidad, educación sexual y actitudes hacia la educación en sexualidad. En el segundo capítulo, se plantean los objetivos generales y específicos del estudio, y las preguntas de investigación a las que se daría respuesta tras la implementación del estudio. En el tercer capítulo, se desarrolla la metodología a aplicar, especificando el contexto, muestra, tipo de diseño, técnica de recogida de información, el procedimiento a seguir y los aspectos éticos que configuran el trabajo. Finalmente, se plantean conclusiones del diseño de investigación presentado.

CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO

1. Sexualidad y educación sexual

Para la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2010), la salud sexual es fundamental para la salud emocional y física y el bienestar de todas las personas, y para el desarrollo social y económico de los países. Asimismo, esta institución señala que la salud sexual abarca los derechos que todas las personas tienen para contar con el conocimiento y la oportunidad de vivir una vida sexual segura. Y, si esto es así, surge la pregunta: ¿cómo se logra?

La misma institución responde afirmando que, para alcanzar este objetivo, es imperativo que las personas accedan a: una educación integral de calidad sobre sexo y sexualidad, conocimientos sobre los riesgos de posibles consecuencias negativas de la actividad sexual, atención en salud sexual, y un entorno que promueva la salud sexual. Además, indica que para que todas las personas desarrollen una buena salud sexual, se debe respetar sus derechos sexuales y protegerlos (OMS, 2018).

Es así que la OMS plantea la necesidad de que, para que las personas posean salud sexual, es necesario que reciban educación sobre sexo y sexualidad, y que el contexto en que viven promueva la salud sexual. Estas son temáticas del presente estudio.

1.1 ¿Qué es sexualidad?

La sexualidad es un aspecto central del ser humano que está presente a lo largo de su vida. Abarca el sexo, las identidades y los roles de género, la orientación sexual, el erotismo, el placer, la intimidad y la reproducción. Se entiende y expresa a través de pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, comportamientos, prácticas, roles y relaciones... La sexualidad está influida por la interacción de factores biológicos, psicológicos, sociales, económicos, políticos, culturales, éticos, legales, históricos, religiosos y espirituales (OMS, 2018, p. 3).

López (2005) concuerda con esta definición de sexualidad y afirma que se trata de una dimensión humana poseedora de múltiples aspectos y posibilidades, entre los cuales

destaca: cromosomas sexuales, hormonas, gónadas sexuales, órganos genitales internos y externos, fisiología, identidad, afectos, placer, entre otros. Para este autor, la sexualidad se vive de manera personal y pertenece al reino de la libertad. Con ello, resalta que los seres humanos poseen la libertad para aceptar o rechazar la actividad sexual, así como para organizar su vida sexual de una manera en la que se sientan bien, alcancen su bienestar y salud sexual; y que, en ese propósito, no hagan daño a las demás personas. Así, la sexualidad humana es diferenciada de la sexualidad animal, a la cual el autor sitúa en el reino de la necesidad debido a que, en ese caso, la sexualidad se rige fundamentalmente por las hormonas u otros componentes biológicos.

Dada esta definición, se desprenden dos ideas también señaladas por López (2005). Por un lado, que la sexualidad constituye un derecho de las personas y que, en tanto derecho, acarrea también un deber. En cuanto a derecho, las personas necesitan aprender a gestionar de manera responsable su vida sexual. En cuanto a deber, alguien tiene que proporcionarles dicha educación en sexualidad. Por otro lado, que la sexualidad trasciende lo biológico y, por lo tanto, la educación sobre sexualidad que reciban las personas no debería limitarse a ese aspecto sino abarcar la sexualidad en toda su extensión.

¿Y cuándo empiezan este derecho y este deber? El ser humano en tanto es un ser sexuado fisiológica y psicológicamente desde el nacimiento, empieza el desarrollo de su sexualidad en el inicio de su vida. Es por ello que Garzón (2015) afirma que todas las personas nacen sexuales y con el potencial para desarrollar su sexualidad. Así, concibe al cuerpo como fuente de comunicación, afecto y placer; y al comportamiento humano como influido por la cultura y valores del contexto en que se desarrolla. Destaca, además, que la escuela y la familia juegan un rol predominante en el desarrollo de la sexualidad de los/as niños/as y adolescentes.

Para Franco-Justo, Soriano-Ayala y González-Jiménez (2017), “la sexualidad se considera un resultado de las prácticas sociales, culturales y personales, y da lugar a un amplio abanico de conductas individuales y culturales que nos permiten experimentar la vida sexual” (p. 16). De acuerdo a estos/as autores/as, la sexualidad abarca aspectos no solo fisiológicos y conductuales, sino también culturales, sociales y emocionales. El resultado de la interacción de estos es lo que configuraría al ser humano y al desarrollo de su sexualidad.

López (2009) señala que el ser humano, si bien comparte características esenciales con las demás especies sexuadas, cuenta con otras que lo diferencian de estas. Así, afirma que los seres humanos, en cuanto a su sexualidad, se caracterizan por:

- Ser seres únicos y diferentes, genética y culturalmente, debido al proceso de reproducción sexual del que provienen y la cultura en la que se desarrollan.
- Su identidad sexual responde a características biológicas que reconoce en la infancia y les hace clasificarse como varones o mujeres, y que influyen en sus pensamientos, afectos y conductas.
- Poseen una identidad sexual sobre la que las culturas han construido roles de género que, aparte de regular la vida de las personas, también suelen ser discriminatorios para las mujeres.
- Tienen motivación sexual y su actividad sexual es recompensada. Ambas características no responden o dependen de la reproducción, pues la sexualidad humana es parte del reino de la libertad, como se indicó líneas arriba, y eso es lo que le permite al ser humano decidir. Por ello, según señala el autor, la educación sexual es muy importante, pues permite “aprender a vivir la sexualidad de forma libre, responsable, saludable y placentera” (p. 21).
- Su sexualidad no se limita a la función reproductora ni a la búsqueda de placer sexual. La sexualidad humana también alude a la necesidad de vinculación afectiva interpersonal (no específica de pareja), y dicha necesidad comprende tres grandes necesidades interpersonales:
 - Necesidad de establecer vínculos con los/as progenitores/as que proveen seguridad y estabilidad emocional.
 - Necesidad de disponer de una red de relaciones sociales para satisfacer sus necesidades de interacción, pertenencia a un grupo y bienestar.
 - Necesidad de intimidad corporal sexual que garantice no solo la reproducción, sino también el placer sexual y afecto interpersonal.

Considerando esta visión de la sexualidad en toda su extensión, Blanco y Bejarano (2019) señalan que el currículo escolar, en la medida en que constituye un instrumento de difusión de conocimientos y saberes que responden a los retos sociales, debe considerar el estudio de la sexualidad como parte esencial del ser humano. En esa misma línea, López

(2009) no plantea la educación sexual como una materia aislada del resto de asignaturas, sino de manera contextualizada. Así, el autor afirma que la educación sexual debe formar parte de la educación para la salud, entendiendo salud como bienestar y la satisfacción de la necesidad sexual de contacto y vinculación como contenido fundamental de este.

1.2 ¿Qué es educación sexual?

En el apartado precedente, se identificó a la sexualidad como una dimensión del desarrollo integral de las personas. Si la educación, en tanto es un derecho humano, tiene como objetivo promover el desarrollo integral de las personas, entonces debe abarcar también el campo de la sexualidad. Así lo afirma la UNESCO (2013), al indicar que la educación sexual integral forma parte de los derechos humanos y también constituye un contenido fundamental del derecho a la educación.

La World Association for Sexual Health (2014) reconoce que los derechos sexuales son esenciales para alcanzar estándares altos de salud sexual y proteger a las personas para ejercer y expresar libremente su sexualidad, considerando también los derechos de las demás personas. En el artículo 9 de la Declaración de los Derechos Sexuales, estipula que las personas deben tener acceso, desde diferentes fuentes y recursos, a información precisa y comprensible sobre sexualidad, salud sexual y derechos sexuales. Asimismo, en el artículo 10 de dicho documento, establece que las personas tienen derecho a la educación y a la educación sexual integral que esté basada en los derechos humanos, la igualdad de género y con un enfoque positivo de la sexualidad y el placer. Además, debe ser científicamente correcta, competente culturalmente y apropiada para la edad.

Lo cierto es que el foco de atención de la educación sexual ha ido cambiando con el paso de los años y de acuerdo a las prioridades que en el campo de la educación y la salud se han ido presentando, aunque algunos elementos clave se han quedado detenidos en el tiempo. Es así que, entre los años 60 y 70, el foco estuvo en la prevención de los embarazos no deseados; y, en los años 80 y 90, en la prevención del virus de inmunodeficiencia humana (VIH) y el abuso sexual respectivamente. Hacia el año 2000, el foco vira hacia la prevención del sexismo, la homofobia y el acoso en línea. Y, hoy en día, se incluye en la educación sexual el análisis de los roles de género y las reflexiones sobre las desigualdades por género como tópicos relevantes (European Expert

Group on Sexuality Education, 2016). Como se verá más adelante en esta revisión teórica, al parecer, la educación sexual que se brinda en diferentes contextos aún estaría centrada en un modelo de prevención de riesgos; lo cual indicaría que el foco de atención de los años 60 y 70 aún sigue presente.

En el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo, la UNESCO (2019a) afirma que:

La educación integral en sexualidad es un proceso de enseñanza y aprendizaje de los aspectos cognitivos, emocionales, físicos y sociales de la sexualidad basado en un plan de estudios, que va más allá de los enfoques restringidos que solían aplicarse en el pasado (p. 1).

Así, la UNESCO (2019a) señala que la educación sexual integral va más allá de los modelos de educación sexual tradicionales, que estaban centrados principalmente en los aspectos biológicos y fisiológicos del ser humano, y en la prevención de riesgos y enfermedades. A diferencia de dichos modelos, la educación sexual integral propone un aprendizaje positivo relacionados a ocho conceptos:

... las relaciones; los valores, los derechos y la cultura; el género; la violencia y la seguridad; las habilidades para la salud y el bienestar; el cuerpo humano y el desarrollo; la sexualidad y la conducta sexual, y la salud sexual y reproductiva (p. 2).

En concordancia con esta conceptualización de la educación sexual, Garzón (2015), en su estudio sobre la evolución de los programas de educación sexual en España, señala que la educación sexual integral debe partir de una visión positiva que busque el bienestar personal y que contribuya al desarrollo de una sociedad justa, democrática y respetuosa de las diferencias. Asimismo, afirma que “la educación sexual debe permitir el aprendizaje de aspectos cognitivos, emocionales, sociales, relacionales y físicos de la sexualidad” (p. 198). Estos aprendizajes, señala la autora, deben estar adaptados a la edad y la cultura, y debe proveer de información real, adecuada, científica y sin prejuicios. De esa manera, la educación sexual prepara a las personas para la vida en general, poniendo énfasis en el desarrollo positivo de la personalidad, autoestima y vínculos satisfactorios.

Como se aprecia en líneas precedentes, la educación sexual integral debe brindarse desde un enfoque positivo e integral de la sexualidad, de acuerdo a un modelo que abarque los distintos aspectos del desarrollo del ser humano. Cabe entonces preguntarse qué modelos de educación sexual existen y cuál es el que hoy en día se pone en práctica.

Martínez-Álvarez (2019) menciona que en España la educación sexual aún es escasa y responde principalmente a la prevención de riesgos, y además todavía está alejada de la diversidad sexual y cultural. Autores/as como López (2009), Fallas, Artavia y Gamboa (2012) y Lameiras et al. (2016) identifican cuatro modelos educativos: modelo de riesgos, modelo moral o tradicional, modelo biográfico y profesional, y modelo revolucionario; aunque Lameiras et al. indican que en España solo los tres primeros se han puesto o se siguen poniendo en práctica:

- a. Modelo de riesgos: se basa en la prevención de problemas de salud relacionados a la actividad sexual, por lo que sus objetivos apuntan a evitar enfermedades de transmisión sexual, embarazos no deseados, SIDA, y los costes personales y económicos que de todos ellos derivan. Debido a su enfoque médico, por lo general, ha sido el personal sanitario el responsable principal de educar bajo este modelo; con una intervención más directiva que reflexiva sobre la prevención de riesgos asociados a la actividad sexual. Por esta razón, sus alcances resultan limitados al no fomentar de manera positiva y al no abordar de forma integral todos los aspectos de la sexualidad.
- b. Modelo moral, tradicional o de la abstinencia: se basa, por lo general, en una concepción religiosa del ser humano desde la cual el sentido de la actividad sexual se encuentra en el matrimonio heterosexual y la procreación. De esta manera, el modelo fomenta la abstinencia como medio para evitar los riesgos relacionados a la actividad sexual antes y fuera del matrimonio. Es así como no contempla la necesidad de hablar con los/as niños/as y adolescentes sobre sexualidad, relaciones interpersonales, riesgos asociados a la actividad sexual ni sobre sexo seguro. Se concibe, entonces, a la sexualidad como un tema para personas adultas, y a la abstinencia hasta el matrimonio como la única elección segura, responsable y moral.
- c. Modelo biográfico y profesional: se basa en una concepción positiva y holística de la salud y la sexualidad y en la promoción de actitudes positivas hacia esta. Así, se fundamenta en conocimientos científicos, actitudes tolerantes y abiertas, el reconocimiento de los derechos sexuales, la promoción de la ética en las relaciones sexuales y de pareja (e.g., ética del consentimiento, de la igualdad, de la salud, etc.) y el respeto hacia la propia biografía sexual y hacia las de las demás personas. Su

objetivo es promover el bienestar y calidad de vida de todas las personas. De acuerdo a este modelo comprensivo, los/as padres y madres tienen el deber de educar en sexualidad a sus hijos/as, brindándoles información oportuna y verídica, reconociendo su individualidad y siendo un modelo de relaciones interpersonales.

Como se puede apreciar, desde el modelo biográfico y profesional se podría implementar una educación sexual integral como la señalada por UNESCO (2019a), al abarcar los aspectos cognitivo, emocional, físico y social de la sexualidad; y al promover un proceso de aprendizaje positivo sobre los contenidos que el concepto de sexualidad abarca en toda extensión. En este modelo de educación sexual, los roles que cumplen la familia y la escuela son esenciales. Al respecto, López (2019) afirma, por un lado, que “Las familias tienen el rol fundamental, porque deben ofrecer un sistema de cuidados incondicional, generando seguridad en el apego, el código de la intimidad, un modelo de relaciones igualitarias, amorosas y de resolución de conflictos, y los valores familiares” (p. 23); y, por otro lado, que “La institución educativa debe ofrecer conocimientos, capacidad crítica, actitudes positivas, entrenamiento en habilidades interpersonales y principios éticos de valor universal” (p. 23).

Contando ya con una definición de educación sexual, o más específicamente, de educación sexual integral, y habiendo revisado brevemente los modelos educativos más comunes para trabajar la educación sexual en el país, es momento de hablar sobre el rol de la familia y el centro educativo en la educación sexual. Para ello, se empezará por hacer una breve revisión sobre los conocimientos de los/as adolescentes acerca de la temática, la cual permitirá ver que la educación sexual en España es aún mejorable.

1.3 ¿Qué saben los/as adolescentes sobre sexualidad?

Lo que los/as adolescentes saben sobre sexualidad y cómo se comportan en torno a este tema podría constituir un indicador de la educación sexual que reciben. En efecto, la teoría indica que los/as adolescentes en España presentan un gran número de comportamientos sexuales de riesgo, lo que puede desencadenar en embarazos no deseados o en la vulnerabilidad a contraer una infección de transmisión sexual (ITS); y,

lo que es peor, es que el riesgo ha ido en aumento a medida que ha pasado el tiempo (Espada y Morales, 2019).

Para identificar cuánto saben los/as adolescentes sobre sexualidad humana, Fernández-Rouco, Fernández-Fuertes, Martínez-Álvarez, Carcedo y Orgaz (2019) realizaron un estudio con el fin de explorar los conocimientos de esta población respecto a seis dimensiones: anatomía y fisiología sexual, salud sexual, comportamiento sexual y respuesta sexual humana, afecto y sexualidad, identidad sexual, y sexualidad y sociedad. Este estudio se realizó a nivel de una comunidad autónoma de España. Los hallazgos generales mostraron que la existencia de mitos e información errónea sobre sexualidad era común entre los/as participantes. De manera más específica, se encontró, por un lado, que los/as adolescentes de los últimos grados de educación secundaria estaban mejor informados/as sobre sexualidad que aquellos/as de los primeros grados; y, por otro lado, que las mujeres obtuvieron mejores puntajes que los varones en todas las dimensiones, menos en la de salud sexual, aunque las diferencias no fueron significativas. El desconocimiento y mitos de los/as adolescentes se apreciaron, por ejemplo, en sus respuestas sobre la prevención de las enfermedades de transmisión sexual y embarazos no deseados, al afirmar que era responsabilidad solo de las familias o solo de los varones o solo de las mujeres. Asimismo, aún tenían dudas y falsas creencias sobre el uso de métodos anticonceptivos, transmisión del VIH, embarazo, masturbación, homosexualidad, relaciones de pareja y prácticas sexuales que ponían en riesgo su salud. Del mismo modo, algunos/as adolescentes indicaron que tocar o acariciar a una persona era aceptable si se desea hacerlo. Su conocimiento sobre abuso sexual y acoso sexual también era impreciso: al primero solo lo asociaban con el uso de violencia física; y al segundo no lo relacionaban con todas las conductas incluidas en él.

Así como resulta relevante conocer cuánto saben los/as adolescentes, cabe observar también qué quisieran saber sobre sexualidad. Para ello, O'Higgins y Gabhainn (2010) realizaron una investigación en Irlanda que pretendía explorar cómo los/as adolescentes podían contribuir al desarrollo del currículo sobre educación sexual. Para ello, trabajaron con personas de 15 a 18 años, a quienes pusieron en el centro del proceso de investigación, de manera que se recogieran sus puntos de vista sobre una adecuada educación sexual. Los/as participantes indicaron que para ellos/as era fundamental acceder a información objetiva. Los temas que plantearon se agruparon en cuatro áreas: a) adquirir conocimiento

sobre el uso del preservativo y otros métodos anticonceptivos para proteger su salud sexual; b) establecer y mantener relaciones basadas en el respeto y confianza, y que en su casa y escuela hubiera más apertura y apoyo para abordar estos temas, principalmente porque los/as padres y madres eran valorados/as como fuente importante de educación sexual cuando ambas partes (progenitores/as e hijos/as) vencían la vergüenza que solían sentir; c) contar con educadores/as expertos/as, confiables y seguros/as; d) recibir información sobre todos los aspectos de la sexualidad, pues rechazaban el miedo que suelen infundirles. Finalmente, también reclamaban contar con más fuentes a las cuales recurrir cuando necesitaran ayuda y distintos medios, como los tecnológicos. Para los/as adolescentes las historias de vida reales resultaban valiosas para afrontar dificultades y mejorar determinados aspectos de su vida.

Con el fin de determinar el conocimiento, necesidades y demandas de los/as adolescentes en materia de educación sexual y afectiva, Verdure, Rouquette, Delori, Aspee y Fanello (2010) realizaron una investigación en Francia, con estudiantes de 15 y 16 años. La mayoría de participantes mencionó que la educación sexual y afectiva era importante en su formación y que les gustaría que esta fuera parte de sus clases. Sin embargo, un poco más de la mitad de la muestra señaló que no sienten la necesidad de hablar sobre sexualidad con alguna persona. De los/as pocos/as que sí veían esto necesario, la mayoría eran mujeres. Del mismo modo, cuando necesitaban abordar algún tema sexual, preferían recurrir a sus amistades que a sus padres o madres; resultado semejante al del estudio de González-Ortega, Vicario-Molina, Martínez-Álvarez y Orgaz (2015) mencionado más adelante. Finalmente, la curiosidad de los/as adolescentes se enfocaba en dos tipos de información. Por un lado, en el acto sexual, la primera relación sexual, métodos anticonceptivos y riesgo de contraer una ITS; y, por otro lado, a quién contactar cuando tengan un problema, que esta sea una persona de referencia, alguien en quien puedan confiar.

Una de las fuentes de información a las que pueden recurrir los/as niños/as y adolescentes para encontrar información sobre sexualidad es internet. Todaro et al. (2018) realizaron un estudio para determinar el estado del arte en relación al uso de las redes sociales e identificar sus ventajas y limitaciones, al tratarse de una fuente tanto formal como informal sobre sexualidad. Si bien la revisión realizada mostró que la exposición a ciertos contenidos en línea (e.g., material pornográfico, violento, etc.) puede ser

contraproducente, también señalaba que internet es una herramienta más, y que sus efectos dependen del uso que se le dé. Por lo pronto, emplear la tecnología en programas de educación sexual para los/as jóvenes tiene entre sus ventajas el fácil acceso y difusión, bajos costos y la posibilidad de participar de manera no presencial. Asimismo, las redes sociales pueden ser útiles para la promoción de la salud sexual porque, si bien no se habían evaluado aún los efectos a largo plazo, a corto plazo sí se podía ver que eran eficaces para reducir comportamientos sexuales de riesgo, incrementar los conocimientos sobre el contagio de una ITS, ayudar a desarrollar actitudes positivas hacia el uso de métodos anticonceptivos y la abstinencia, y promover el retraso del debut sexual.

González-Ortega et al. (2015) realizaron un estudio con el fin de determinar la cantidad de información que una muestra de adolescentes españoles/as recibía de internet, asociando esto a su utilidad, diferencia por sexo y etapa del desarrollo, y las asociaciones con el comportamiento sexual. Entre los resultados se encontró que, aunque internet no era su primera fuente de información, el 68.4% de los/as adolescentes había accedido a algún tipo de información de allí. Específicamente, los hallazgos mostraron que las fuentes de las que obtenían la mayor parte de información sexual eran, en orden: las amistades, el colegio, los medios de comunicación (e.g., la televisión) y sus madres. Así, internet constituía la quinta fuente sobre la que afirmaron que recibían un poco de información, más que de sus padres, los libros y sus hermanos/as. Cabe señalar que la cantidad de información que recibían de internet no era significativamente diferente de la que recibían de otras fuentes. Sin embargo, internet era la segunda fuente en proveer información sobre comportamiento y respuesta sexual; y la tercera sobre anatomía/fisiología, salud sexual, afectividad y sexualidad en sociedad. Sobre la utilidad de la información, para los/as adolescentes las fuentes que proveían información sexual más útil eran sus amistades y sus madres; internet constituía, entonces, la tercera fuente en cuanto a utilidad. Al hacer la diferencia por sexo, se encontró que los adolescentes recibían mayor cantidad de información de internet que las adolescentes. Así, para ellos internet constituía la tercera fuente que les proveía información; y, para ellas, la quinta. Del mismo modo, la información que allí encontraban era significativamente más útil para ellos que para ellas. De acuerdo a la etapa del desarrollo en la que se encontraban los/as participantes, los/as adolescentes medios obtuvieron significativamente mayor información sexual de internet que los/as adolescentes tempranos. Asimismo, los/as

adolescentes mayores valoraban dicha información como significativamente más útil. De los resultados de este estudio, cabe destacar, por un lado, y contrario a lo que podría pensarse, que internet no constituye una fuente importante y útil de información sexual para los/as adolescentes. Por otro lado, que esta población valora el recibir información proveniente de su familia, específicamente de sus madres; con lo cual se resalta la importancia de la educación sexual de parte de las familias.

1.4 ¿Cuál es el rol de las familias en la educación sexual de sus hijos/as?

A lo largo del desarrollo humano, los/as niños/as y adolescentes van adquiriendo conocimientos, habilidades, actitudes y valores relacionados al cuerpo humano, las relaciones interpersonales y la sexualidad. Sus fuentes de aprendizaje son tanto formales como informales, y ambas deberían actuar en concordancia. En los primeros años de vida, la fuente principal la constituyen los/as padres y madres de familia. Luego, el papel de los/as profesionales de la salud y la educación también adquiere importancia, sobre todo a partir de la etapa escolar (UNESCO, 2018b).

La bibliografía revisada en el apartado precedente indica que la sexualidad es una característica humana, inherente a todas las personas. De ahí la necesidad de que la educación en sexualidad inicie en la infancia, incluso aún antes de la escolarización; es decir, desde los primeros contextos de socialización, como es el familiar. En esa línea, Fuertes (2019) identifica a la familia como un agente de socialización sexual primordial, al indicar que el contexto sociocultural e interpersonal en el que se desarrollan las personas influye en las manifestaciones de su sexualidad, y que las experiencias tempranas basadas en vínculos afectivos de seguridad permitirían la exploración y aproximación hacia el bienestar personal sobre una base de seguridad y confianza en sí mismos/as y en las demás personas.

Martínez-Álvarez et al. (2011) señalan que, aunque no siempre de una manera consciente, la educación sexual inicia en el nacimiento, en las interacciones que los/as bebés mantienen con las personas más cercanas a ellos/as y también con su entorno social y cultural, pues es allí cuando se comienza a incorporar conocimientos, actitudes, valores, etc. relacionados con la sexualidad. Por esta razón, siempre se insiste en la necesidad de que los/as padres y madres, el centro escolar y sociedad en general se impliquen en la

educación sexual de los/as niños/as y adolescentes, para empoderarles, brindarles información, habilidades y valores positivos que les permitan no solo disfrutar de su sexualidad, sino también asumir la responsabilidad de esta, de su propio bienestar y del de las demás personas. Dicho esto, conviene preguntarse cuál es la situación actual de la educación sexual que los/as padres y madres y cuidadores/as en general brindan a sus hijos/as, tanto fuera como dentro de España. Cabe mencionar que, al realizar la revisión bibliográfica, se encontraron pocos estudios sobre la educación sexual en el ámbito familiar dentro del territorio español.

En un estudio realizado en Bután para conocer las percepciones de los/as adolescentes respecto a la comunicación sobre sexualidad con sus padres y madres (Wangdi y Tshomo, 2017), se encontró que esta era infrecuente. Las ocasionales conversaciones que se daban giraban en torno a aspectos de la sexualidad centrados en el desarrollo humano y crecimiento, y el concepto más abordado tanto por padres como por madres era el sexo seguro. Además, en comparación con los padres, eran las madres las que se comunicaban más con sus hijos/as sobre sexualidad, principalmente con sus hijas mujeres al abordar temas como la menstruación, relaciones amorosas y enfermedades de transmisión sexual. Sin embargo, eran los padres los que hablaban sobre violaciones sexuales, aunque también sobre enfermedades de transmisión sexual. Temas como la masturbación eran difícilmente abordados. Los/as autores/as señalan que la preferencia de los/as padres y madres por determinados temas sobre sexualidad podría deberse a que algunos de estos eran percibidos como delicados y hasta vergonzosos para tratarlos en una conversación familiar abierta. Además, el miedo a que estas conversaciones funcionaran como una invitación a tener actividad sexual también detenía a los/as progenitores/as. Un dato adicional de los resultados de este estudio es que los/as adolescentes indicaron que para ellos/as su primera fuente de información sobre sexualidad era su madre, seguida –en orden- por su padre, docentes, amistades, libros, medios de comunicación, entre otras.

Resultados semejantes encontró Padilla-Walker (2018), en cuanto a la frecuencia de la comunicación sobre sexualidad y la diferencia entre géneros. La autora realizó un estudio longitudinal en Estados Unidos, a lo largo de cinco años, con el fin de analizar los cambios generados en la comunicación sobre sexo entre padres y madres y sus hijos/as adolescentes. Los niveles de comunicación entre hijos/as y padres se mantuvieron bajos

y estables desde el inicio hasta el fin de la adolescencia, mientras que los niveles de comunicación entre hijos/as y madres fueron significativamente más altos, aunque siempre con frecuencia ocasional o baja. Asimismo, los niveles de comunicación eran más altos entre madres e hijas que entre madres e hijos. Sin embargo, con el paso del tiempo, la comunicación sobre sexualidad entre madres e hijos incrementaba, a diferencia de la comunicación entre madres e hijas.

En Ecuador, en un estudio cualitativo realizado por Cevallos y Jerves-Hermida (2014), se buscaba comprender las percepciones de padres y madres de familia sobre la educación sexual de sus hijos/as de tres a cinco años de edad respecto de: concepción sobre sexualidad, experiencia sobre la educación sexual que recibieron, percepciones sobre la educación sexual que están brindando a sus hijos/as y concepciones sobre la relación entre la escuela y la familia en la educación sexual de sus hijos/as. Los datos recogidos y analizados permitieron conocer que los/as padres y madres tenían una visión de la sexualidad centrada en el ámbito biológico, y que sus concepciones y pensamientos eran tradicionalistas. Al mismo tiempo, se encontró falta de información sobre sexualidad y educación sexual, y se apreció la necesidad de formación a esta población para que la escuela y familia trabajen de manera conjunta en la educación sexual de los/as niños/as.

También en Ecuador, el estudio cualitativo elaborado por Jervesa et al. (2014) se planteó como objetivo explorar la visión que padres y madres tenían sobre sexualidad, sus percepciones y emociones sobre educación sexual, y comprender los problemas que tenían al brindar educación sexual. Los padres y las madres señalaron que hablar sobre sexualidad con sus hijos/as les generaba preocupación y ansiedad debido principalmente a los indicadores de comportamiento sexual que observaban en su ciudad (e.g., embarazo adolescente). Para ellos/as, la sexualidad estaba relacionada con valores morales y tradicionales, en los cuales la religión jugaba un rol importante. A partir de ello es que consideraban a la sexualidad en términos de relación sexual y como actividad propia de la vida adulta en pareja heterosexual unida por el matrimonio. Es decir, desde su visión, la sexualidad era exclusiva de las personas adultas y, por ello, no la aceptaban como parte de la vida de los/as adolescentes. Fue así que se encontró, por ejemplo, falta de comunicación sobre métodos anticonceptivos, suplantando el tema por mensajes que promovían la abstinencia. El machismo fue un factor cultural que se reflejaba en los roles tradicionales de género y normas. Así, las mujeres eran consideradas como vulnerables y

necesitadas de protección; mientras que los varones, como personas guiadas por su incontrolable impulso sexual e irresponsabilidad en su comportamiento sexual. Por ello, la abstinencia hasta el matrimonio era esperada para las mujeres; mientras que la experiencia sexual era aceptada y hasta alentada para los hombres. Dada esta visión, los/as padres y madres tenían más miedo por sus hijos/as según su sexo. En el caso de las hijas mujeres, el miedo era a que salieran embarazadas y, aparte de las consecuencias económicas que esto podía acarrear, la exclusión social que las madres solteras sufren era su mayor temor. En el caso de los hijos varones, la preocupación estaba en que contrajeran una enfermedad de transmisión sexual y que puedan dañar a una chica por no controlar sus impulsos sexuales. A pesar de todo esto, los/as padres y madres reconocían que el machismo perjudicaba a las mujeres y manifestaban su intención de cambiar dicha situación. Las diferencias de género también se apreciaron en el hecho de que era la madre quien por lo general estaba a cargo de educar en sexualidad a los/as hijos/as. Toda esta visión que los/as participantes tenían sobre la sexualidad la atribuyeron a que cuando ellos/as eran adolescentes no recibieron educación sexual formal y a que la poca información proveniente de sus progenitores/as estuvo centrada en el aspecto biológico de la sexualidad y de prevención de riesgos, con una visión negativa de la sexualidad en la que la represión y el control del comportamiento eran lo característico. A partir de esto es que expresaron su deseo y disposición para brindar educación sexual a sus hijos/as, sin embargo, afirmaron que no contaban con información sobre el tema, y este les generaba vergüenza y ansiedad. Así, señalaron confiar en los/as docentes como educadores/as sexuales pues consideraban que ellos/as tenían la información apropiada. Además, a pesar de indicar que la educación sexual en el centro educativo se brindaba de manera tardía, afirmaban que este era el lugar oportuno para educar en sexualidad a los/as adolescentes. Finalmente, manifestaron su deseo de que los centros escolares eduquen en sexualidad también a los/as padres y madres.

Resultados similares, en cuanto a la falta de información sobre sexualidad que padres y madres tenían debido a la escasa educación sexual recibida en su juventud, se encontraron en Australia, en un estudio cualitativo realizado por Dyson y Smith (2012) para explorar las actitudes de padres y madres sobre sexualidad y su relación con la educación sexual tanto en casa como en el centro educativo. Los hallazgos indicaron que la mayoría de participantes reconocía su responsabilidad en la educación sexual de sus

hijos/as, así como el rol de la escuela como complemento importante. Ellos/as deseaban que sus hijos/as estuvieran bien informados/as sobre sexo, salud sexual y relaciones, pero no se sentían capaces de brindarles dicha información. Esta falta de capacidad y las actitudes que tenían sobre sexualidad las atribuían a que ellos/s tuvieron una educación limitada o nula sobre sexualidad cuando eran jóvenes. Algunos/as reportaron que la poca información que recibieron estuvo limitada al campo médico, o incluso algunos/as afirmaron haber sido engañados sobre el tema. Es relevante mencionar que aquellos/as progenitores/as que describieron su propia experiencia sobre educación sexual como positiva mostraban más apertura hacia abordar el tema con sus hijos/as; mientras que quienes manifestaron haber tenido experiencias negativas trataban de evadir el tema y esperar hasta que sus hijos/as hicieran preguntas. Muchos/as participantes se mostraron preocupados/as por la cantidad de información sobre sexo a la que sus hijos/as estaban expuestos/as, por ejemplo, en los medios de comunicación. Hubo quienes aprovechaban esto como oportunidad para el diálogo sobre el tema, y otros/as quienes retrasaban el diálogo o lo evitaban pues afirmaban que querían preservar la inocencia de sus hijos/as. Sobre el rol del centro educativo, la mayoría de participantes estaba de acuerdo con que este brindara educación sexual. Sin embargo, expresaron su preocupación tanto por la información que recibirían sus hijos/as, así como por quienes estuvieran a cargo de brindarla. Su principal preocupación era que la educación sexual en el centro escolar considerara los valores de las familias y que se brindara en el momento oportuno para sus hijos/as. Por ello, reclamaban de la institución educativa que hubiera apertura a la comunicación con las familias, sobre todo con aquellas que estuvieran preocupadas; y que se informara sobre los temas abordados, de manera que en casa estuvieran preparados/as.

Limitados conocimientos de padres y madres sobre sexualidad también se encontraron en un estudio cualitativo realizado por Caricote (2008) en Venezuela. Los hallazgos mostraron que los/as padres y madres no tenían buenos conocimientos sobre pubertad, adolescencia y sexualidad, presentando una visión negativa de esta última y relacionándola al sexo y su función reproductiva. Asimismo, delegaban su rol de educadores/as en sexualidad a los/as docentes; y la comunicación con sus hijos/as, además de ser limitada, también se basaba en el control y autoritarismo, lo que generaba en estos/as últimos miedo y desconfianza. Al mismo tiempo, se encontraron estereotipos

de género de tipo machista y una formación de sus descendientes en esa misma línea. Finalmente, los/as padres y madres no se sentían preparados/as para ejercer su rol a lo largo de la adolescencia de sus hijos/as y, además, los padres no se valoraban como importantes en la formación de estos/as, por lo que las madres suplantaban dicha labor.

Sevilla, Orcasita, Sanabria y Palma (2016) realizaron un estudio en Colombia con el objetivo de caracterizar y comprender la comunicación sobre sexualidad entre padres y madres de familia y sus hijos/as adolescentes. Para lograr su objetivo, emplearon cuestionarios y grupos de discusión. Entre los resultados encontraron que, para los/as adolescentes, su primera fuente de información sobre sexualidad era su familia, seguida de profesionales de la salud. Asimismo, para los/as padres y madres las fuentes de información más consultadas eran los/as profesionales de la salud, programas de televisión y la internet. Si bien los/as adolescentes indicaron que en general hablan más frecuentemente con sus madres que con sus padres, los adolescentes varones señalaron tener menor dificultad para hablar sobre sexualidad con sus padres; valoración semejante a la de las adolescentes mujeres respecto a comunicarse con sus madres. Además, en el estudio se encontró que, en general, los/as adolescentes no suelen hablar sobre sexualidad con sus padres y madres porque sienten vergüenza, no confían en ellos/as y porque no saben cómo abordar el tema. Los/as padres y madres también reportaron dificultad para dialogar con sus hijos/as sobre sexualidad, debido a no saber cómo abordar y dirigir el tema, o porque les daba vergüenza hacerlo. Para ellos/as era suficiente hablar de manera directiva sobre ciertos temas, pero sus hijos/as esperaban también hablar sobre valores y experiencias de índole sexual. Cuando se daban conversaciones sobre sexualidad, los temas más frecuentes eran: las relaciones de pareja, el cuidado personal, fidelidad y la prevención sexual. Y, entre los temas menos abordados estaban las relaciones sexuales, la diversidad sexual, el sexo anal y el sexo oral. En general, los resultados mostraron que las debilidades de los/as padres y madres para hablar sobre sexualidad con sus hijos/as se encontraban no solo en la falta de conocimientos sobre tema, sino también y especialmente en la comunicación y la mejora de dichas interacciones.

Sin ánimo de ser exhaustivos, también cabría mencionar un estudio cualitativo realizado por González, Orcasita, Carrillo y Palma-García (2017) en Colombia, que tuvo como objetivo describir la comunicación establecida entre padres y madres y sus hijos/as adolescentes. Para las familias era importante hablar sobre sexualidad con los/as hijos/as

y que estos/as tuvieran conocimientos sobre el tema; sin embargo, la sexualidad era considerada un tabú y la comunicación al respecto solía limitarse a la prevención del embarazo y enfermedades. Es decir, aunque sí había comunicación entre progenitores/as e hijos/as, esta se circunscribía básicamente a los aspectos biológicos y a una visión de la sexualidad con consecuencias negativas (i.e., la prevención de riesgos). Lo cierto es que los/as padres y madres reconocían, aparte de no saber cómo iniciar una conversación, que les hacía falta información pues ellos/as, en su adolescencia, tampoco la recibieron, y los conocimientos y percepciones que tenían eran las que transmitían a sus hijos/as. Por tanto, se podría concluir no solo que la sexualidad no era abordada en todas sus dimensiones, sino también que parecía estar mediada por estereotipos de género. Así, aunque tanto los padres como las madres reconocieran la importancia de dialogar con sus hijos/as sobre sexualidad, por lo general, era la madre quien asumía este rol por tener más cercanía con sus hijos/as, independientemente del sexo de estos/as, aunque el foco de la conversación sí variaba de acuerdo a ello: al adolescente varón se le hablaba de protegerse y a la adolescente mujer, de planificar. Los/as adolescentes, si bien afirmaron que les gustaría dialogar sobre sexualidad con sus padres y madres, sabían que para ellos/as es un tema tabú y afirmaban no sentir la suficiente confianza como para iniciar una conversación.

Turnbull, Van Wersch y Van Schaik (2008) realizaron una revisión bibliográfica sobre el rol de la educación sexual en el contexto familiar dentro de la sociedad británica. Sus hallazgos los organizaron en cinco tópicos: roles parentales en la educación sexual, importancia de una comunicación efectiva dentro de la familia, diferencias de género y estilos de comunicación en la interacción entre padres/madres e hijos/as, contenido de la educación sexual, y padres/madres como principales educadores/as en sexualidad. Los resultados develaron la importancia de la comunicación y que los/as hijos/as esperaban aprender sobre sexualidad a través de sus progenitores/as, aunque la mayor parte de esta comunicación provenía de la madre y podía estar más centrada en las hijas, por lo cual los hijos recurrían a otras fuentes de información. Lo cierto es que tanto padres como madres afirmaban su deseo y voluntad de tratar estos temas con sus hijos/as, pero allí interfería su sentimiento de vergüenza e incomodidad, sumado a su falta de conocimientos y habilidades para hacerlo. Así, se identificó la necesidad de programas escolares dirigidos a padres y madres para asegurar que la educación sexual que se da en el colegio pueda ser reforzada en casa. En efecto, los/as padres y madres solicitaban recibir guía e

información de los centros educativos porque eso les permitiría estar mejor preparados/as para comunicarse con sus hijos/as sobre temática sexual.

En relación a las características que los programas para padres y madres deben poseer, Pop y Rusu (2015) señalan que, en la medida en que la educación sexual abarca múltiples dimensiones, dichos programas deben ser un reflejo de estas. En ese sentido, identifican las siguientes características: base teórica validada científicamente, fácil accesibilidad, pertinencia cultural, flexibilidad, adecuación a etapas de desarrollo, orientación a la prevención, focalización en la familia y en la comunidad, implementación con profesionales expertos/as, empoderamiento, entre otras. Además, los/as autores/as señalan la necesidad de un enfoque interdisciplinario en su diseño, implementación y evaluación.

En los estudios mencionados en las líneas precedentes se puede observar que existen coincidencias al reconocer el rol fundamental de los/as padres y madres en la educación sexual de sus hijos/as y también en la poca frecuencia de conversaciones entre estos/as sobre el tema. Además, si bien se identifica a los/as padres y madres como una de las principales fuentes de información sobre sexualidad, también se reportan dificultades no solo en cuanto a conocimientos sobre el tema, sino también a cómo abordarlos. Balarezo y Balarezo (2016) concuerdan tanto en el esencial rol de las familias en la educación sexual de los/as hijos/as, como en la falta de conocimientos adecuados sobre sexualidad, hecho que, cuando se suma a la presencia de prejuicios sobre el tema, repercute en la comunicación: los/as padres y madres evitan el tema, dan respuestas distorsionadas o les castigan; y los/as hijos/as pierden la confianza en ellos/as y recurren a otras fuentes de información.

Considerando la visión que los/as adolescentes tienen sobre sexualidad (tema que se abordó en el punto precedente) y el rol que cumple la familia en la educación sexual de los/as hijos/as, cabe recordar que existe bibliografía que señala que debe haber coherencia entre la educación sexual que los/as niños/as y adolescentes reciben tanto de fuentes formales, como lo es la escuela; así como de fuentes informales, como la familia, por ejemplo. Sobre lo que sucede en las familias se habló en párrafos anteriores. Surge entonces la pregunta acerca de cómo está siendo la educación sexual desde los centros educativos.

1.5 ¿Cuál es el rol del centro educativo en la educación sexual de los/as niños/as y adolescentes?

Antes de responder a la pregunta, cabe dedicar unas líneas a hacer un repaso sobre la situación de la educación sexual en España. Lameiras et al. (2016) hacen una exhaustiva revisión sobre la evolución de la educación sexual en el sistema educativo español. El análisis de las autoras parte del entendido de que, de acuerdo a la Constitución Española de 1978, el objetivo de la educación es el pleno desarrollo de la personalidad en el marco del respeto a los derechos y libertades fundamentales; y que las personas tienen derecho a la educación y a la libertad de enseñanza. Al ser esto así, la educación sexual debe incorporarse en el sistema educativo para asegurar el desarrollo integral de la personalidad. Sin embargo, según señalan, desde la promulgación de la Ley Orgánica 8/1985 que regula el Derecho a la Educación (LODE) hasta la Ley Orgánica 8/2013 para la Mejora de la Calidad (LOMCE), el camino de la educación sexual se ha caracterizado por avances y retrocesos, sin llegar finalmente a buen puerto.

El recorrido empezó con la promulgación de la LODE, la cual favorecía la libertad de enseñanza y la de cátedra, y la autonomía de los centros; y, al mismo tiempo, resaltaba la necesidad de potenciar el desarrollo integral y armónico de los/as estudiantes. Con el fin de adaptar el sistema educativo a la LODE y a las directrices de la Comunidad Económica Europea a la cual se había adherido España unos años antes, nace la Ley Orgánica 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). Es con esta ley con la que se introducen temáticas transversales y, dentro de estas, la Educación Sexual. Este hecho se constituye como la primera vez que la educación sexual tiene un lugar en el sistema educativo español. Sin embargo, tras cambios políticos, se plantean nuevas reformas educativas que en 2002 desembocan en la promulgación de la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE). Con la LOCE el avance logrado hasta aquel momento se detendría pues en ella no se hacía mención a la Educación Sexual; aunque cabe mencionar que esta Ley no llegó a implementarse. Cuatro años después, en mayo de 2006, con la Ley Orgánica de Educación (LOE), se incluye el reconocimiento de la diversidad afectivo-sexual, hecho significativo al ser la primera vez que se consideraba explícitamente, y la Educación Sexual sigue manteniendo su carácter transversal que había sido introducido anteriormente con la LOGSE. Lamentablemente,

este giro positivo no duró mucho tiempo y, con la promulgación de la Ley Orgánica 8/2013 para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), se deja de hacer referencia a la igualdad y a la sexualidad, y no se abordan las dimensiones social, afectiva y sexual; dando prioridad, por ende, a la formación racional. Es así que la Educación Sexual desaparece del currículum de Educación Infantil y del de Primaria, aunque en el de Secundaria se contempla abordar ciertos contenidos, pero como parte de la asignatura de Biología. Dichos contenidos vinculados solamente al aspecto biológico de la sexualidad y a los riesgos asociados a esta dimensión del ser humano, significan sin duda un claro retroceso en los avances que hasta el momento se había logrado en materia de Educación Sexual dentro del sistema educativo español (Lameiras et al., 2016).

En efecto, dentro de Europa, España no es catalogado como uno de los países que implemente una educación sexual integral de manera exhaustiva. Así se afirma en el estudio realizado por Ketting, Brockschmidt e Ivanova (2020) que pretendía evaluar cómo se lleva a cabo la educación sexual integral en los países de la región europea de la Organización Mundial de la Salud. Los resultados indican que España se ubica dentro del grupo de países con una educación sexual no integral. Los/as autores/as atribuyen esto, por un lado, a que hasta el momento no se haya adoptado una ley sobre educación sexual y que los diferentes gobiernos nacionales hayan dejado en manos de las autoridades regionales y locales la implementación de la educación sexual. Por otro lado, a que el profesorado no suele desarrollar esta temática con sus estudiantes y se delega la labor a entidades externas a los centros educativos, con el riesgo de que no se desarrolle con un acercamiento integral.

Ahora entonces, corresponde mirar con más detalle cómo se ha ido concretando la educación sexual en los centros educativos del país. Martínez-Álvarez (2019) señala que la escuela, como institución educativa, puede cumplir tres funciones en la educación sexual: “explicitarla en el Proyecto de Centro como un objetivo importante, promover la formación del profesorado, y dotarse de recursos y materiales didácticos para la educación sexual” (p. 125). Sin embargo, como se verá en los siguientes párrafos, esto no necesariamente ha sido o es así; por ejemplo, si se habla de la eficacia de los programas de prevención y de la formación del profesorado.

Por un lado, en relación a los programas, Espada y Morales (2019) señalan que, si bien en casi todo el país se han realizado actividades de promoción de la salud sexual, los

contenidos abordados en estas han sido heterogéneos y no han llegado a todos los centros. Además, las intervenciones no suelen ser evaluadas o, si lo son, esto no se hace de manera exhaustiva, y los resultados no suelen ser difundidos. Los/as autores/as señalan que en muchos casos se trata de intervenciones puntuales y, a la vez, insuficientes de cara al propósito que se quiere y se debe alcanzar.

Por otro lado, en cuanto al profesorado se refiere, según UNESCO (2019a), la capacidad de los/as docentes para brindar educación sexual depende tanto de la preparación que reciben, como de los apoyos con los que cuentan en sus centros de trabajo; y, a la vez, puede verse influenciada por sus puntos de vista personales sobre sexo y sexualidad. En esa misma línea, Martínez-Álvarez et al. (2012) señalan que los/as educadores/as sexuales deben tener una visión positiva y erotofílica de la sexualidad, es decir, respuestas afectivas y evaluativas positivas que favorezcan el acercamiento generalizado hacia el sexo y la sexualidad, para lo cual es necesario la adopción de un modelo educativo que promueva el desarrollo integral y positivo de la sexualidad. Para lograrlo, según indican, los/as educadores/as necesitan adoptar dicho modelo y, a la vez, ser capacitados/as para saber implementarlo.

Franco-Justo, Soriano-Ayala y González-Jiménez (2017) señalan que se han desarrollado estudios con los que se ha demostrado que los/as docentes no abordan la educación sexual con sus estudiantes o, si lo hacen, esta se limita a tratar temas relacionados con la reproducción sexual y prevención de riesgos; dejando de lado el aspecto afectivo y emocional, el respeto y la resolución de conflictos afectivo-sexuales sin emplear la violencia. Con ello, según afirman los/as autores/as, no solo no se aborda la sexualidad en toda su extensión, sino que no se la concibe como parte natural de la vida de las personas. De esa manera, se pierde de vista uno de los objetivos de la educación sexual relacionado con construir relaciones de pareja sanas en las que la igualdad, justicia, el respeto y la expresión de afectos y emociones se den de una manera abierta y natural.

En tres estudios realizados en España con docentes se encontraron resultados interesantes para el tema del presente trabajo. Martínez-Álvarez et al. (2013) afirman que los/as futuros/as docentes, a pesar del cambio universitario para la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), hasta el año 2013 tenían las mismas posibilidades formativas en educación sexual que en el pasado. Hasta ese entonces, solo tres universidades contemplaban la formación en el tema, aunque con la limitación de que

lo hacían a través de asignaturas optativas, es decir, aquellas que no necesariamente cursan los/as futuros/as educadores/as. Una clara consecuencia de este hecho es que los/as docentes señalen que uno de los obstáculos para brindar educación sexual en la escuela sea su falta de preparación y las dificultades para acceder a esta (Martínez-Álvarez et al., 2011). Los/as autores/as indican no tener en claro la necesidad de una asignatura específica sobre educación sexual en la formación de docentes: se inclinan más por la idea de incluir el tema en áreas de conocimiento más amplias y relacionadas con el desarrollo psicosocial saludable (Martínez-Álvarez et al., 2013).

Entre los resultados del estudio de Martínez-Álvarez et al. (2011) se indica que existen diferencias en la formación de los/as docentes en el campo de la sexualidad, pues solo un 12% (hasta el año del estudio) había recibido alguna formación durante sus estudios universitarios, y el 25% posteriormente como parte de formación continua. Estos resultados, aparte de reflejar una carencia en la formación de los/as profesionales de la educación, también permitiría entrever que, puestos/as en el campo laboral, su escasa formación en el tema redundaría en la educación sexual de sus estudiantes y en el apoyo a las familias y el trabajo colaborativo a realizar con estas de cara a la educación en sexualidad que se les brinda a los/as niños/as y adolescentes.

En el trabajo de Martínez-Álvarez et al. (2012), en el que se contó con la participación de 3760 docentes de educación infantil, primaria y secundaria, la mitad de ellos/as señaló que había enseñado educación sexual. Si bien no se encontraron diferencias significativas entre hombres y mujeres, sus edades y la etapa en la que trabajaban, los porcentajes de aquellos/as de las etapas de infantil y primaria fueron ligeramente mayores. Esto se explicaría en el hecho de que en la etapa secundaria la educación sexual es abordada desde cursos y talleres externos al colegio, por lo que los/as docentes delegan dicha responsabilidad. El inconveniente en estos casos es que dichos cursos y talleres externos suelen centrarse en información del aspecto bio-fisiológico de la sexualidad y en la prevención de riesgos (e.g., embarazos no deseados, ITS, violencia, etc.), dejando de lado así los aspectos cognitivo, social y emocional que también son parte de la sexualidad humana.

Entre las sugerencias planteadas a partir de los resultados del estudio de Martínez-Álvarez et al. (2013) se encuentra que, desde las universidades españolas, se avance en la formación del profesorado en educación para la salud y del bienestar personal y social.

Asimismo, que desde los centros de formación del profesorado se propicie la formación en el campo de la educación sexual y la sexualidad, lo que significaría enmendar vacíos de la formación inicial que estos/as profesionales han recibido. Estas acciones repercutirían en que los/as docentes puedan estar capacitados/as para brindar a sus estudiantes educación sexual y para trabajar el tema con las familias de estos/as. Los/as autores/as concuerdan, además, en que resulta relevante contar con formación psicopedagógica y adecuadas actitudes personales hacia la sexualidad y la educación sexual en los/as docentes, de manera que se impliquen y comprometan con el tema.

Sobre el trabajo con familias, la UNESCO (2019a), al referirse a las barreras para la implementación de educación integral en sexualidad en el aula, señala la necesidad de involucrar a padres y madres de familia en la planificación e implementación de las acciones referidas a la educación sexual, de cara no solo a mejorar las actividades que se estén realizando en el centro, sino sobre todo a dialogar con ellos/as, sensibilizarlos/as e involucrarlos/as en la tarea.

Los datos recogidos en este apartado y el anterior permiten confirmar que en la educación sexual de los/as niños/as y adolescentes, tanto la familia como el centro educativo cumplen un rol fundamental. Sin embargo, hay estudios que demuestran, por un lado, que los/as padres y madres tienen dificultades para brindar educación sexual a sus hijos/as y, por otro lado, que la educación sexual en los centros educativos no se aborda necesariamente ni como un tema transversal ni en toda la dimensión que abarca la sexualidad del ser humano. Además, no todos/as los/as docentes han recibido formación en sexualidad y educación sexual; y no todos los centros escolares están verdaderamente comprometidos con la temática.

Siendo este el panorama, fijar la mirada en el rol de los/as padres y madres al educar en sexualidad a sus hijos/as adquiere aún más relevancia y surge la imperante necesidad de que, desde las familias, se trabaje aún más en la educación sexual, de manera que no solo ejerzan su indispensable rol, sino también que suplan los vacíos que la educación formal aún estaría presentando, buscando siempre la colaboración entre ambos contextos de aprendizaje y desarrollo.

Ahora bien, ¿cuál es la posición de los/as padres y madres en relación a que sus hijos/as sean educados en sexualidad? ¿Se sienten capacitados/as para hacer frente a esta responsabilidad? ¿Están dispuestos/as a educar en sexualidad a sus hijos/as? ¿Qué

factores están influyendo en el hecho de que les brinden o no educación sexual? Estas preguntas tratarán de ser respondidas en el siguiente apartado.

2. Actitudes hacia la sexualidad y la educación sexual

2.1 ¿Qué es una actitud?

En 1935, Allport definió actitud como un estado mental de preparación, organizado a través de la experiencia, que influía en la respuesta que una persona daba frente a un objeto o situación relacionada a dicha actitud (Oskamp y Schultz, 2005). A partir de esta definición, se entendía a la actitud como una conducta que nacía de la evaluación que se hacía a un objeto actitudinal, la misma que podía ser favorable o desfavorable, y determinaría el que una persona se acercara a dicho objeto o lo evadiera. Oskamp y Schultz señalan que la idea de Allport se refería a la predisposición para responder ante un objeto actitudinal. En esta definición cabe hacer mención a dos asuntos. Por un lado, la actitud no se define como un comportamiento, sino como la preparación para este. Por otro lado, el objeto actitudinal podía ser una cosa, persona, lugar, idea o acción, o conjunto de cada una de estas. Además, en su definición, el autor destacaba dos características de la actitud. En primer lugar, que la actitud era dinámica porque promovía un comportamiento. En segundo lugar, que la actitud era directiva porque orientaba el comportamiento para que se realizara de una manera determinada o para que no se realizara.

Las definiciones posteriores que sobre el término actitud se plantearon fueron bastante similares a la de Allport, aunque marcaban algunas diferencias. En el año 1975, Fishbein y Ajzen definieron actitud como una predisposición aprendida para responder a un objeto de una manera consistentemente favorable o desfavorable (citado en Oskamp y Schultz, 2005). Sin embargo, dicha predisposición no siempre llegaba a concretarse en un comportamiento. Así, Ajzen y Fishbein (1977) afirmaban que la actitud que una persona tenía hacia un objeto actitudinal influía en su patrón de respuestas hacia dicho objeto; sin embargo, no predecía el comportamiento. En todo caso, según señalaban los autores, el que una persona realizara o no un comportamiento estaría mejor determinado

por la actitud hacia dicho comportamiento y no por la actitud hacia el objeto actitudinal por sí solo.

La definición de Eagly y Chaiken (1998, citado en Baron y Byrne, 2011) va en esa misma línea. Para estos autores, las actitudes influyen de manera significativa en el pensamiento social de las personas, pero no siempre se ven reflejadas en su comportamiento. De esa manera, Eagly y Chaiken (1993, citado en Oskamp y Schultz, 2005), afirman que una actitud constituye una tendencia psicológica que se expresa en la evaluación favorable o desfavorable que se hace sobre el objeto actitudinal.

Como se puede apreciar, estas definiciones concuerdan en que una actitud es una predisposición a responder de manera favorable o desfavorable, positiva o negativa, hacia un objeto actitudinal, aunque no siempre dicha predisposición llega a traducirse en un comportamiento; no obstante, son interesantes para explicar la conducta humana. De acuerdo con Baron y Byrne (2011), las actitudes suelen reflejarse en el comportamiento de las personas, pero no siempre es así. Según afirman, esto se debe a que algunas veces las actitudes pueden ser ambivalentes, es decir, las evaluaciones sobre un objeto actitudinal no siempre son uniformemente positivas o negativas, sino que contienen reacciones mezcladas; por lo que el comportamiento que derive de estas no necesariamente reflejará las actitudes.

Para los fines del presente trabajo, se tomará la definición de López (2009), al centrarse en el tema que nos ocupa: “Las actitudes son predisposiciones a valorar positiva o negativamente objetos, situaciones, personas o conductas” (p. 85). Según indica el autor, dichas predisposiciones se han ido formando a lo largo de la vida, a partir de experiencias personales, instrucciones recibidas y modelos observados. López también señala que, si bien las instrucciones informales son las que tienen mayor influencia, las experiencias personales (en términos de vivencias) también pueden influir de manera decisiva. El autor afirma: “Las actitudes hacia la sexualidad son una predisposición a opinar, sentir y actuar ante objetos sexuales..., situaciones..., personas diferentes..., normas o costumbres sociales... y conductas sexuales...” (p. 86). De acuerdo a esta definición, para el autor una actitud tiene tres componentes:

- Componente mental o cognitivo: referido a las ideas, opiniones y creencias sobre situaciones, conductas, personas y objetos en el campo de la sexualidad que, por lo

general, suelen ser poco racionales, aunque cargadas de significado para quien las posee.

- Componente afectivo o emocional: las actitudes constituyen una reacción afectiva ante una situación, objeto, persona o conducta sexual, y pueden tener diferentes manifestaciones desde cambios fisiológicos hasta cambios en las sensaciones (sentir como positivo o negativo el estímulo). Por esta razón, las actitudes tienen gran significado para las personas y cambiarlas requiere no solo que la persona esté de acuerdo, sino también que se haya establecido previamente una relación de confianza y tolerancia.
- Componente comportamental: referido a la disposición de comportarse de una manera determinada ante un estímulo, dependiendo de cómo se lo valore. Cuando la valoración es negativa, la persona tenderá a evitar la situación u objeto.

López (2009) afirma que estos tres componentes se refuerzan mutuamente y forman una unidad dinámica que tiende a ser coherente -apuntan hacia una misma dirección-, y de esa manera para la persona tienen mayor sustento. Sin embargo, también puede haber casos en los que los componentes se contradigan, concordando con lo dicho por Baron y Byrne (2011) sobre las actitudes ambivalentes. Este hecho podría deberse a: cambios evolutivos, características de las personas, cambios ecológicos o cambios históricos. Todo ello indicaría, entonces, que las actitudes no son estáticas, sino cambiantes; por lo que la educación juega aquí un rol relevante. Así, la educación sexual ayudaría a cambiar las actitudes negativas, reeducarlas y apuntar hacia el bienestar sexual y personal.

Oskamp y Schultz (2005) señalan que la visión de las actitudes como un concepto de tres componentes ha ido evolucionando. En un inicio, se consideraba que una actitud tenía tres componentes por separado: el cognitivo, el afectivo y el comportamental. Sin embargo, se observó que no necesariamente existía consistencia entre ellos. Entonces, si no había consistencia, no se justificaba el considerarlos parte del mismo concepto, sino más bien como entidades independientes. Asimismo, se observó que no todas las actitudes estaban conformadas por los tres componentes. Además, algunas personas podían tener actitudes consistentes en dos o tres aspectos, y otras en solo alguno de ellos. Fue así como esta concepción de tres componentes empieza a perder fuerza y, posteriormente, se comenzó a considerar a los tres componentes como entidades separadas y distintas, y a

identificarlos como: creencias, actitudes e intenciones de comportamiento. En ese sentido, la definición dada por Fishbein y Azjen en 1975 (citado en Oskamp y Schultz, 2005), mencionada en líneas precedentes, concuerda de manera más directa con esta visión. Para estos autores, las actitudes estaban referidas a la dimensión afectiva, expresada a través de una evaluación favorable o desfavorable del objeto actitudinal. Para ellos, la dimensión cognitiva la constituían las creencias, y la dimensión comportamental, las intenciones de comportamiento.

Esta variación en la conceptualización de las actitudes es referida también por Baron y Byrne (2005) cuando hacen mención a la ambivalencia de las actitudes, como ya ha sido mencionado. Asimismo, esta conceptualización concuerda con lo dicho por López (2009) quien, si bien se refiere a los tres componentes de la actitud, también es claro al señalar que estos pueden estar divididos o hasta entrar en contradicción; sin embargo, valora esto como un fenómeno necesario y positivo para las personas:

El conflicto entre los componentes es visto, en esta concepción de las actitudes, como algo inevitable y deseable, como un elemento del proceso de adaptación, necesario a la conformación de los estilos de vida satisfactorios, para el individuo y la sociedad (p. 90).

Ahora bien, cuando se habla de actitudes hacia el sexo y la sexualidad cabe referirse a los términos erotofobia y erotofilia. Fisher, Byrne, White y Kelley (1988) propusieron la dimensión erotofobia-erotofilia como una dimensión de la personalidad referida a actitudes sexuales. Ellos/as la definen como la disposición para responder a estímulos sexuales, a lo largo de una escala negativa-positiva de afecto y evaluación. La disposición para responder de una manera u otra, al parecer, proviene de experiencias sociales en las que la sexualidad fue relacionada con castigos o recompensas que generaron respuestas evaluativas y emociones. Los/as autores/as enfatizan, incluso, en que estas disposiciones parecen ser aprendidas en un contexto de socialización en el que tanto la madre como el padre tienden a premiar o castigar de manera similar la sexualidad de sus hijos/as. En ese sentido, ubicarse en uno de los polos de esta dimensión podría significar un determinante de las respuestas de evitación o acercamiento hacia toda la gama de comportamientos relacionados con la sexualidad. Así, las personas erotofóbicas presentan actitudes negativas hacia estímulos sexuales, mientras que las personas erotofílicas, actitudes positivas hacia dichos estímulos. Entre los comportamientos que pueden derivarse de estas actitudes se encuentra no solo la disposición hacia la actividad sexual en sí misma,

sino también el uso de anticonceptivos, el acudir a servicios de salud sexual, informarse y dialogar sobre sexo y sexualidad, entre otros.

Para los fines del presente estudio, resulta importante hacer mención a estos términos: erotofilia y erotofobia, debido a las implicancias que resultan de presentar actitudes positivas o negativas hacia el sexo y la sexualidad. Fisher et al. (1988) propusieron la utilización de la Sexual Opinion Survey (la validación de la versión castellana fue hecha por Carpintero y Fuertes en 1994) para evaluar el nivel de erotofobia-erotofilia. Los hallazgos mostraron que las personas erotofóbicas presentan respuestas afectivas y evaluativas negativas sobre el sexo y la sexualidad, y muestran rechazo generalizado a los estímulos sexuales. Las personas erotofílicas, en cambio, emiten respuestas afectivas y evaluativas positivas, y evidencian tender a acercamientos generalizados hacia el sexo y la sexualidad. Entonces, debido a que la dimensión erotofobia-erotofilia influye en la respuesta de evitación o acercamiento hacia el sexo y la sexualidad, varios aspectos relacionados a la salud sexual pueden verse afectados de manera negativa o positiva, según sea el caso.

En ese sentido, las personas erotofílicas tienden a mostrarse más positivas que las erotofóbicas a acudir a consultas de salud sexual y a emplear métodos anticonceptivos para proteger su salud. El uso de anticonceptivos implica, además, aprender sobre sexo y contracepción, y dialogar sobre el tema. En contraposición, las personas erotofóbicas presentan mayor dificultad para acercarse a la información sexual y anticonceptiva. Asimismo, muestran dificultades para la adquisición de productos o servicios anticonceptivos, pues valoran esta situación como aversiva. Es decir, aquellas personas con una afectividad más positiva sobre sexo dialogan sobre el tema, se comprometen con su salud sexual y planifican la contracepción; mientras que quienes presentan una afectividad más negativa evitan el displacer que abordar el tema les ocasiona, por ello, no solo tienen dificultades para aprender sobre sexo, sino también para enseñar sobre sexo, es decir, comunicar contenido sexual (Fisher et al., 1988); y este hallazgo tiene mayor relevancia cuando se trata de padres, madres y tutores/as legales, población que compete al presente estudio.

Bermúdez, Ramiro-Sánchez, y Ramiro (2014) emplearon la versión española de la Sexual Opinion Survey con el objetivo de comparar la capacidad predictiva de la erotofilia y de variables sociodemográficas (sexo, edad, religión, turno escolar,

orientación sexual, nivel socioeconómico y estructura familiar) sobre el tener o no experiencia sexual y la edad de debut sexual en población adolescente en Colombia. Los resultados indicaron que la erotofilia era el segundo mejor predictor de tener experiencia sexual (el primer predictor era la edad). A pesar de esto, la erotofilia no predecía la edad del debut sexual, hecho que era mejor explicado por variables sociodemográficas como el sexo, edad y orientación sexual. A partir de estos resultados, el estudio concluyó que la erotofilia era un constructo que diferenciaba a los/as adolescentes que habían decidido tener relaciones sexuales, de aquellos/as que habían decidido aún no tenerlas.

De igual manera, cuando se trata de docentes la dimensión erotofobia-erotofilia resulta relevante debido a que, según indican Martínez-Álvarez et al. (2013), para brindar educación sexual integral el profesorado requiere no solo formación psicopedagógica, sino también adecuadas actitudes hacia la sexualidad y educación sexual, pues esto les permitiría comprometerse con la educación sexual de sus estudiantes.

De lo anterior se desprende que ubicarse más cerca del polo negativo o positivo de la dimensión erotofobia-erotofilia adquiere especial relevancia cuando se trata de brindar educación sexual pues, como se ha señalado en las líneas precedentes, una disposición más positiva o negativa puede determinar el que las personas se informen sobre sexo y sexualidad y cuiden su salud sexual. Además, según se ha mencionado antes, estas disposiciones son aprendidas en contextos de socialización cercanos como lo es, por ejemplo, la familia, razón por la cual las actitudes de los/as padres y madres hacia la sexualidad influirían no solo en su propio acercamiento hacia estímulos sexuales, sino también en la educación sexual que brindan o desean que se les brinde a sus hijos/as.

2.2 ¿Cómo se forman las actitudes?

Como se planteó en el punto precedente, las actitudes son predisposiciones a evaluar de manera favorable o desfavorable un objeto actitudinal que, para los fines del presente estudio, es la educación sexual. Estas predisposiciones llevarían a las personas a opinar, sentir y comportarse de una manera determinada. Ahora, entonces, surge la pregunta: ¿cómo se forman las actitudes?

La formación de actitudes, de acuerdo a Oskamp y Schultz (2005), alude al proceso de cambio entre no tener actitud hacia un objeto actitudinal y tener una actitud positiva o

negativa hacia este. Queda claro que para que haya una actitud tiene que haber un objeto actitudinal y la persona debe haber tenido algún contacto o experiencia previa con este. Para estos autores, existen varios factores que determinan las actitudes que una persona se puede formar. Entre estos están los genéticos y fisiológicos, la experiencia personal directa, la influencia parental, influencia o presión de grupo, los medios de comunicación, y los procesos de aprendizaje.

Los factores genéticos, por un lado, operarían estableciendo predisposiciones para desarrollar determinadas actitudes en el futuro; sin embargo, Oskamp y Schultz (2005) dejan en claro que esto no significa que dichas predisposiciones no puedan cambiar con la influencia del entorno, aunque hacerlo podría no ser fácil: una predisposición puede llevar a buscar consciente o inconscientemente situaciones que hagan de ella una realidad. Sobre este tipo de factores existen pruebas que se desarrollaron en gemelos/as para comprobar que sus actitudes eran similares, incluso cuando las personas habían crecido separadas. Por otro lado, los factores fisiológicos en la formación de actitudes pueden ser vistos en ciertas circunstancias de la vida de una persona, como el envejecimiento, enfermedades o efectos de drogas. Así, por ejemplo, cuando una persona sufre una enfermedad grave, tendería más a desarrollar determinadas actitudes. Algo semejante ocurriría cuando una persona está bajo el efecto de una droga.

En relación con la experiencia personal directa, Oskamp y Schultz (2005) afirman que, aunque haya factores que puedan predisponer el desarrollo de una u otra actitud, siempre es necesario que la persona haya tenido experiencia con el objeto actitudinal. La experiencia personal directa es la que ocurre más temprano en la vida de una persona y es también aquella que tiene más fuerza en la formación de actitudes ante un objeto actitudinal. En este factor se sitúan, por ejemplo, las vivencias significativas de una persona (e.g., eventos traumáticos que experimenta) y la exposición repetida ante un objeto actitudinal. Las actitudes que se forman a partir de la experiencia personal directa son más resistentes al cambio. En este punto cabría remitirse a estudios como los de Jervesa et al. (2014) y Dyson y Smith (2012) en los que los/as padres y madres afirmaban haber recibido escasa o nula educación sexual, hecho que influía en la forma como hoy en día ellos/as educaban en sexualidad a sus hijos/as, manteniendo una visión negativa sobre esta y reproduciendo predisposiciones desfavorables hacia la misma.

La experiencia personal directa como factor para la formación de actitudes resulta de gran relevancia, considerando que, en el mejor de los casos, las personas pasan mayor tiempo con sus familias durante sus primeros años de vida. Por lo tanto, las familias podrían tener cierto control sobre las primeras experiencias de sus hijos/as y, por ende, podrían influir en las primeras actitudes que ellos/as se van formando. En efecto, mucho de lo que los/as niños/as y adolescentes aprenden lo hacen interactuando con sus padres y madres, ya sea por enseñanzas o mensajes explícitos que reciben, o por modelamiento de las actitudes de sus progenitores/as; y, por ello, se considera tanto a la experiencia personal directa como a la influencia parental como factores poderosos en la formación de actitudes (Oskamp y Schultz, 2005).

La influencia o presión de grupos constituye también otro factor en la formación de las actitudes. Los autores ubican aquí al centro educativo, los grupos de pares, las presiones de conformidad y a los grupos de referencia. En el párrafo precedente se indicó que la influencia parental era un factor poderoso en la formación de actitudes y, tras este, Oskamp y Schultz (2005) señalan que se encuentran las enseñanzas y el adoctrinamiento que los/as niños/as y adolescentes reciben en el colegio. Durante la niñez y la adolescencia, el colegio se convierte en un contexto importante, pues pasan allí gran parte de su tiempo y en permanente contacto con sus pares. La teoría indica que cuando el colegio y la familia comparten estándares, las actitudes y valores de los/as estudiantes se ven reforzados. Sin embargo, el grupo de pares también tendría influencia allí, ya sea para fortalecer dichas actitudes, o contradecirlas. El mismo efecto, aunque con menor intensidad, consigue ocasionar los grupos de referencia. Mencionan los autores que estos pueden influir en las actitudes de las personas incluso sin tener la intención de hacerlo.

Los medios de comunicación también constituyen un factor no menos importante en la formación de actitudes. En este grupo están: la televisión, radio, periódicos, libros, revistas e internet. La información que reciben las personas y las ideas que esta les genera son factores importantes en la formación de actitudes. En muchos casos, los medios de comunicación son percibidos como fuentes principales de información y aprendizaje en temas de sexualidad (Oskamp y Schultz, 2005). Al respecto, según el estudio de González-Ortega, Vicario-Molina, Martínez-Álvarez y Orgaz (2015) citado en un apartado precedente, para los/as adolescentes de una comunidad autónoma de España, los medios de comunicación constituyen la tercera fuente de la que obtienen la mayor parte

de información sobre sexualidad. Asimismo, para dicha población, las fuentes que proveen información sexual más útil son, en orden: las amistades, madres, internet, centro educativo, hermanos/as, padres y otros medios de comunicación como la televisión.

Hasta aquí se puede apreciar que, si bien existen diversos factores que influyen en la formación de actitudes de los/as niños/as y adolescentes, el rol de las familias siempre es predominante. Y, sea dentro del contexto de la familia, como en el centro educativo o en la sociedad en general, existen mecanismos que están involucrados en este proceso de formación de las actitudes. Oskamp y Schultz (2005) se refieren a los procesos de aprendizaje. Sobre estos, Baron y Byrne (2011) coinciden en que una de las fuentes para adquirir actitudes la constituye el aprendizaje social y, dentro de este, se pueden dar varios procesos:

- Condicionamiento clásico: aprendizaje basado en la asociación. Se produce cuando se presentan dos estímulos, uno seguido de otro, y las personas desarrollan una reacción determinada ante el segundo. Con la sucesiva aparición de ambos, el primero se convierte en una señal para la presentación del segundo. De esa manera, las personas desarrollan ante el primer estímulo la misma reacción que ante el segundo, sin la necesidad de que este llegue a presentarse. Es decir, el primer estímulo tendrá la misma capacidad de producir la respuesta que producía el segundo estímulo.
- Condicionamiento instrumental: aprender a mantener los puntos de vista “correctos”. Los comportamientos de las personas que son seguidos por resultados deseables tienden a repetirse, mientras que aquellos comportamientos que obtienen resultados adversos tienen menos posibilidad de volver a presentarse. Esto mismo ocurre con las actitudes, pues estas son moldeadas por el reforzamiento que reciben. Según Baron y Byrne, en el caso de los/as niños/as, los padres y madres (y otras personas adultas) moldean sus actitudes a través de las recompensas que les ofrecen ante reacciones que consideran correctas (aquellas que ellos/as también presentan). Por esta razón, los/as niños/as hasta los diez años de edad expresan posiciones políticas, religiosas o sociales similares a las de sus familias.
- Aprendizaje observacional: aprender a través de modelos. Este ocurre simplemente a través de la observación del comportamiento de otras personas. En el caso del aprendizaje de las actitudes, Baron y Byrne afirman que los/as niños/as suelen

aprender lo que sus padres y/o madres (u otras personas adultas) hacen, y no necesariamente lo que dicen.

- Comparación social. Las personas, no solo los/as niños/as, adoptan determinadas actitudes o comportamientos que otras personas presentan, debido a la tendencia a compararse con otros/as para determinar si su punto de vista es correcto. De esa manera, si sus actitudes, ideas, comportamiento concuerdan con los de otras personas, entonces las valoran como correctas. Esto desencadenaría también en que una persona cambie su punto de vista para que vaya de acuerdo al de las personas a su alrededor. Es así que, según afirman Baron y Byrne, “las actitudes son moldeadas por la información social proveniente de otros (lo que vemos que ellos hacen o dicen) junto con nuestro deseo de ser similares a gente que nos agrada o respetamos” (p. 128).

2.3 ¿Cuándo y cómo influyen las actitudes en el comportamiento?

Al final de la década de los sesenta, después de años de plantear a las actitudes como determinantes del comportamiento, los estudios mostraban que esta relación era muy débil, pues no siempre una persona se comportaba de acuerdo a lo que pensaba. Así, si bien muchas veces las actitudes de las personas pueden tener efecto sobre su comportamiento, este no siempre es el caso. De ahí que surgiera el interés de conocer bajo qué condiciones las actitudes influyen en el comportamiento y en qué medida lo hacen (Baron y Byrne, 2011).

Acerca de cuándo las actitudes influyen en el comportamiento, Baron y Byrne (2011) se refieren a aspectos de la situación y a aspectos propios de las actitudes. Sobre los primeros, indican que las restricciones situacionales pueden impedir que las actitudes sean expresadas en el comportamiento. Por esa razón, las personas preferirían situaciones que vayan de acuerdo con sus actitudes. De esta manera, se sienten animadas a expresarlas y, al mismo tiempo, estas pueden verse fortalecidas o reforzadas y así predecir mejor la conducta. Sobre los segundos –aspectos propios de las actitudes- señalan como factores al origen de la actitud, la fuerza de la misma (intensidad e importancia) y su especificidad.

En relación a cómo influyen las actitudes sobre el comportamiento, la literatura científica indica que existen varios mecanismos. Fishbein y Ajzen (1980, citado en Baron

y Byrne, 2011) propusieron la teoría de la acción razonada que, posteriormente, se extendió y perfeccionó, y la llamaron teoría de la conducta planeada. Según estas teorías, las personas, antes de actuar, emplean la información que poseen, considerando las opciones de conducta y los resultados que estas podrían ocasionar. En este proceso, las intenciones actúan como buenos predictores de la conducta. En el caso de la teoría de la acción razonada, dichas intenciones están determinadas por dos factores: las actitudes hacia la conducta –evaluación positiva o negativa sobre ejecutar la conducta, pensando también en sus consecuencias-, y las normas subjetivas –percepción sobre si las demás personas aprobarán o no la conducta-. La teoría de la conducta planeada (Ajzen, 1991) incorpora un factor más: el control conductual percibido, que está referido a la valoración que la persona hace sobre su habilidad para desarrollar la conducta (Figura 1).

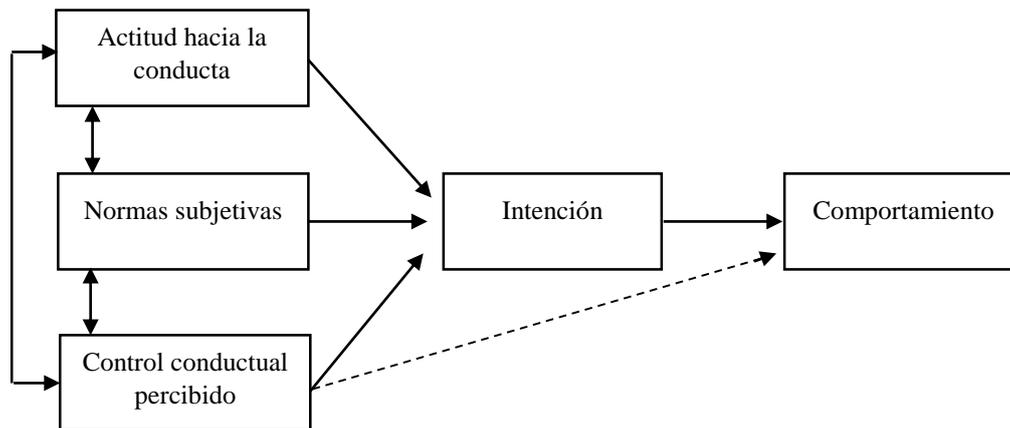


Figura 1: Teoría de la conducta planeada (Ajzen, 1991, p. 182). Traducción propia.

Ajzen (2011) señala que la teoría de la conducta planeada proporciona una base para comprender la complejidad del comportamiento social humano al incorporar conceptos de las ciencias sociales y comportamentales, y al definirlos de una manera que permite predecir y comprender cómo las personas actúan en determinados contextos. La aplicación de esta teoría en diferentes temas de interés (el autor señala, entre estos, el alcoholismo, conductas de riesgo o uso de preservativo) puede proporcionar información muy útil cuando se desea comprenderlos e implementar acciones eficaces para modificarlos. Así, al integrar las intenciones, las actitudes hacia el comportamiento, el

control conductual percibido y las normas subjetivas, la intervención en alguno de estos podría ser el punto de partida para generar un cambio.

Para los fines del presente estudio, la intención de brindar educación sexual por parte de los/as adultos/as en el entorno familiar tendría a la base: a) la actitud hacia impartir educación sexual a los/as hijos/as, constituida por las creencias sobre los resultados de la conducta y la valoración que se hace sobre dichos resultados; b) las normas subjetivas, referidas a la percepción sobre si las demás personas (familiares, amistades y sociedad en general) aprueban o no que se imparta educación sexual a los/as hijos/as; y c) el control conductual percibido, fundado en la valoración que los/as padres, madres y/o tutores legales hacen sobre su propia habilidad para brindar educación sexual a sus hijos/as.

2.4 Las actitudes de los padres y las madres en la educación sexual de los/as hijos/as

Hablar sobre actitudes cuando se aborda la educación sexual es importante pues, dependiendo de las actitudes que las personas responsables de brindar educación sexual tengan, esta será implementada de una u otra manera. En ese sentido, López (2009) se refiere a la importancia de las actitudes en la educación sexual, señalando, por ejemplo, que los modelos de educación sexual están definidos por diferentes actitudes ante la sexualidad. Asimismo, que las actitudes hacia la sexualidad regulan la conducta sexual de las personas, debido a que están relacionadas con sus pensamientos, creencias, sentimientos y tendencias a actuar de una forma determinada ante estímulos sexuales. De esa manera, la influencia de las actitudes recae no solo en la conducta de la persona como ser humano, sino también en su conducta como padre o madre, por ejemplo, sus intervenciones se ven mediatizadas por sus creencias, miedos, resistencias, experiencias, etc.; o como docente, en los contenidos que transmite, la metodología para hacerlo, aspectos del currículum oculto. Asimismo, las actitudes influyen en el uso que una persona hace de la información, los sentimientos y las conductas.

En los puntos precedentes se ha definido el concepto de actitud y sus componentes. Asimismo, se ha explicado cuándo y cómo las actitudes influyen en el comportamiento de las personas. Ahora bien, si los/as padres y madres tienen un rol fundamental en la

educación de sus hijos/as, resulta pertinente, entonces, referirse a sus actitudes hacia la educación sexual; no solo en cuanto a la que ellos/as mismos/as brindan, sino también a la que sus descendientes reciben en los centros educativos a los que asisten.

Es conveniente comenzar diciendo que, si bien suele creerse que las familias son las primeras opositoras a que los/as niños/as y adolescentes reciban educación sexual, este no es siempre el caso. Como se verá en los siguientes párrafos, algunas investigaciones sobre el tema muestran que no existe dicha oposición de parte de las familias o, por lo menos, no es tan tajante como se cree. De hecho, lo que existe es falta de información sobre qué es la educación sexual, cómo debe brindarse y, a la vez, temor de lo que pueda ocurrir cuando sus hijos/as la reciban. En efecto, diversos estudios a nivel internacional muestran que las actitudes de las familias hacia la educación sexual de sus hijos/as son positivas; sin embargo, no se sienten lo suficientemente capacitadas para hacerlo o sienten temor y tienen preocupaciones al respecto. Cabe mencionar que en España esta línea de investigación está aún poco desarrollada, por lo que se evidencia una clara carencia de estudios sobre el tema.

Marchena (2016), en su estudio realizado en Perú, encontró que madres y padres de familia presentan, en general, actitudes semejantes respecto a que sus hijos/as -sean estos/as niños/as o adolescentes- sean instruidos/as en temas de sexualidad, en relación a tres factores: acceso a la información en temas de sexualidad, permisividad en el uso de anticonceptivos y aquiescencia en el inicio de la actividad sexual. Específicamente, aquellos/as padres y madres con un grado de instrucción mayor son quienes más aceptan que sus hijos/as reciban educación sobre sexualidad; sin embargo, tienen reparo en hacerlo ellos/as mismos/as, por lo que preferirían que esta labor esté a cargo de personal capacitado. Esos/as mismos/as padres y madres tienen mayor apertura para que sus hijos/as usen métodos anticonceptivos, con el fin de prevenir consecuencias negativas como embarazos no deseados y enfermedades o infecciones. A pesar de que estos resultados en suma son positivos, el autor está convencido de que, si las familias constituyen la primera fuente de formación en sexualidad para sus hijos/as, su primera tarea de cara a cumplir con ello es vencer sus propios temores, prejuicios e indisposición.

En la misma línea de resultados, Shin, Min y Young (2019), en su estudio realizado con padres y madres en Corea sobre sus percepciones y realidades relacionadas a la educación sexual, hallaron que un poco más de la mitad de los/as participantes coincidía

en que los/as principales proveedores/as de la educación sexual de los/as estudiantes de educación primaria son sus padres y madres, seguidos por expertos/as en la temática, y profesores/as o enfermeros/as escolares. Así también, más de la mitad de participantes indicó que los/as padres y madres deben jugar un papel importante en el establecimiento de los valores relacionados a la sexualidad de sus hijos/as. Sin embargo, al mismo tiempo, los resultados mostraron que los/as participantes con percepciones abiertas tenían un mayor conocimiento sexual y actitudes sexuales que aquellos/as con percepciones cerradas o neutrales sobre sexualidad. Por ello, los/as autores/as señalaron que, para proveer educación sexual en los hogares, los/as progenitores/as deben superar sus miedos y juicios sobre sexualidad, de cara a reforzar su confianza para comunicarse con sus hijos/as.

Resultados semejantes arrojó el estudio realizado en la India por Nagpal y Fernandes (2015), el cual pretendía conocer las actitudes de padres y madres hacia la educación sexual, e identificar si existían diferencias según género. Los/as autores/as encontraron que las actitudes de padres y madres hacia la educación sexual de sus hijos/as adolescentes eran altas o muy altas; y, aunque las actitudes de los padres fueron ligeramente más positivas que las de las madres, dicha diferencia no era significativa.

Sobre los temas de educación sexual a tratar con los/as hijos/as y el momento oportuno para hacerlo, Jankovic, Malatestinic y Bencevic (2013) encontraron que en Croacia los/as padres y madres de familia identificaban la necesidad de que sus hijos/s, en los primeros años de primaria, recibieran información básica sobre sexualidad (estructura y diferencia genital entre varones y mujeres); y que, posteriormente, la información se ajustara a su edad, aunque señalaban como inapropiada la temática sobre satisfacción sexual y placer, orgasmo, masturbación, pornografía y prostitución adolescente. Las autoras encontraron interesante este último resultado y, aunque quizás esté relacionado con la religión, ellas sugieren indagar al respecto desde una posición neutral.

En un estudio realizado en Colombia por Pineda et al. (2019), se investigó sobre las actitudes hacia la información que los/as padres y madres deben o no deben dar a sus hijos/as sobre sexualidad. Los/as participantes fueron personas adultas de distinto nivel socioeconómico y estado civil. Se les presentó viñetas sobre situaciones en las que un/a adolescente se mostraba preocupado/a por un tema relacionado a sexualidad. En cada

situación se presentaba la edad y género del/a adolescente y la decisión de su padre o madre. Si bien se esperaba encontrar diferencias por género y edad, estas no fueron significativas, aunque sí se encontró que ciertos temas son más tratados con las adolescentes mujeres (e.g., el aborto) y otros con los adolescentes varones (e.g., el inicio de relaciones). Los resultados arrojaron siete actitudes cualitativamente diferentes: a) nunca es apropiado hablar sobre temas sexuales (6%), b) delegar esta responsabilidad al/a enfermero/a del colegio (4%), c) proveer información incompleta y referida al aspecto biológico de la sexualidad (11%), d) proveer información integral, pero recomendando la abstinencia (28%), e) proveer información integral y una recomendación sobre experiencia sexual premarital (36%), f) siempre es apropiado (2%) y g) no estaban seguros/as de la respuesta o dudaban (13%). Cabe señalar que la actitud de proveer información incompleta y referida a lo biológico se presentó principalmente cuando el/la adolescente de la viñeta era menor; y la actitud de proveer información integral y recomendación sobre experiencia personal fue más frecuente cuando el/la adolescente de la viñeta era mayor. Estos resultados coincidieron con otros estudios que mostraron que los/as padres y madres no estaban dispuestos/as a discutir sobre algunos temas con sus hijos/as antes de la adolescencia media o tardía.

Kakavoulis (2001) realizó un estudio en Grecia con el objetivo de, por un lado, estudiar las actitudes y puntos de vista de los/as padres y madres sobre la educación sexual en el país; y, por otro lado, identificar cómo docentes, estudiantes universitarios/as y estudiantes de educación secundaria evaluaban el rol de la familia en el desarrollo y educación sexual de sus hijos/as. Los resultados indicaron que los/as participantes creían que las familias no tenían, en un nivel satisfactorio, los requisitos para proveer educación sexual. Las actitudes parentales revelaron una gran variedad de visiones sobre cuáles debían ser los objetivos a largo plazo de la educación sexual. Entre estos, indicaron: el desarrollo de relaciones interpersonales positivas, buena salud, desarrollo sexual normal, información sistemática, maduración de la personalidad para la vida y comportamiento sexual, estabilidad emocional, creación de una familia estable, entre otros. En ese sentido, los/as padres y madres creían que la educación sexual de sus hijos/as debía empezar desde la etapa pre-escolar, aunque consideraban que el periodo crítico se ubicaba entre los 10 y 18 años. Por ello, afirmaron que, junto con la información de carácter biológico o fisiológico, los/as niños/as y adolescentes debían recibir información sobre relaciones

interpersonales, aunque siempre regulada por principios morales. Finalmente, hubo coincidencia en el convencimiento de que las personas que brinden educación sexual deben tener algunas características personales especiales y una buena formación.

Las investigaciones mencionadas anteriormente evidencian que los/as padres y madres de familia de distintas latitudes y contextos socioculturales presentan, en su mayoría, actitudes positivas hacia que sus hijos/as sean educados/as en sexualidad; aunque no estemos ante un debate cerrado, pues aún hay quienes ven en la sexualidad y la educación sexual un tema tabú (Balarezo y Balarezo, 2016; Caricote, 2008; Cevallos y Jerves-Hermida, 2014; González, Orcasita, Carrillo y Palma-García, 2017). Además, coinciden en que los/as padres y madres se reconocen como los/as principales y primeros/as educadores/as en sexualidad para sus hijos/as. Sin embargo, aún no ejercen completamente dicha labor pues, aparte de manifestar no tener en claro el método para realizarla, también presentan miedos y preocupaciones respecto a las consecuencias de hablar sobre sexualidad. La suma de todo esto interfiere en la educación sexual que deberían o deben brindar.

Ante circunstancias como estas, cabría considerar lo dicho por López (2009) cuando se refiere a los/as padres y madres como educadores/as. Para este autor, existen cuatro principios básicos que deben tenerse siempre presente: a) los/as hijos/as tienen derecho a la educación sexual familiar y escolar, b) los/as padres y madres tienen el derecho y el deber de brindarles conocimientos, actitudes, valores y normas referidas a relaciones interpersonales y sexualidad, c) los/as niños/as y adolescentes deben asistir al centro educativo y sus progenitores/as están obligados/as a llevarlos/as, y d) los/as padres y madres tienen el derecho y el deber de colaborar con el centro educativo de sus hijos/as.

Dicho esto, para superar la resistencia que algunos sectores, como las familias, pueden presentar ante la educación sexual, es necesario fortalecer vínculos con ellos. Una estrategia clave para hacerlo es escuchar sus preocupaciones y recoger sus sugerencias. Asimismo, sensibilizarlos brindándoles información clara y precisa sobre los beneficios de la educación sexual integral, haciendo hincapié no solo en las mejoras a nivel de la salud sexual y reproductiva, sino también sobre resultados educativos más generales que incluyen mejor rendimiento escolar, entornos de aprendizaje seguros e inclusivos y libres de discriminación (UNESCO, 2019b).

3. Planteamiento del problema

La sexualidad es una característica central del ser humano, una dimensión de su desarrollo integral que está presente a lo largo de su vida. Como se ha dicho anteriormente, se expresa mediante pensamientos, deseos, relaciones, actitudes, comportamientos, etc. y esta está influida por factores tanto biológicos, como también sociales, culturales y psicológicos, entre otros. Cuando una persona vive su sexualidad de manera positiva, responsable y sana, es porque ha aprendido a gestionar su vida afectiva y sexual de esa manera. Y, en este proceso de aprendizaje, la educación sexual es una pieza clave.

Ahora bien, si la sexualidad de una persona empieza a desarrollarse al inicio de su vida, se entiende entonces que la educación en sexualidad debería iniciar allí también. En ese sentido, es innegable que la familia constituye la primera fuente de la que los/as niños/as aprenden sobre el tema (e.g., identidad sexual, roles de género, etc.). Y, en este proceso, las ideas y las actitudes de los/as padres, madres o tutores/as legales hacia la sexualidad y educación sexual cobran especial importancia, en tanto pueden influir en los comportamientos de acercamiento o rechazo hacia el tema, es decir, en la educación sexual que brindan a sus hijos/as.

Estudios actuales realizados en diversos países muestran que las actitudes de padres y madres de familia hacia la sexualidad y la educación sexual de sus hijos/as son, en general, positivas o tienden a ello; por lo que se esperaría que la educación sexual familiar explícita fuera un hecho. Sin embargo, esta tendencia no llega a traducirse necesariamente en la implementación de educación sexual intencional dentro de los hogares. Y allí surge el interés de conocer el porqué, como también el curso y orientación que puede seguir la educación familiar en materia de sexualidad. Como se ha mostrado en la revisión teórica de este trabajo, hay pocos estudios al respecto; y los existentes proceden de contextos internacionales, además típicamente llevados a cabo con diseños principalmente cuantitativos. Esto indicaría que aún está pendiente escuchar la voz de los/as padres, madres y/o tutores/as legales, para así comprender lo que subyace a sus actitudes hacia la sexualidad y educación sexual de sus hijos/as, y hacer una interpretación de todo ello desde su propia experiencia individual y colectiva. Qué duda cabe que esto es clave para

lograr una verdadera colaboración familia-escuela en este ámbito, en la que se apueste decididamente por un modelo biográfico y profesional.

A partir de los estudios existentes, se puede intuir que desde el ámbito familiar existe la voluntad de que los/as niños/as y adolescentes reciban una formación en sexualidad y, aunque los/as padres y las madres puedan reconocer su importante rol en educar a sus hijos/as en el tema que nos ocupa, igualmente se aprecia que no siempre la cumplen como tal. Las conclusiones de algunas investigaciones muestran que ellos/as pueden no contar con los conocimientos necesarios y que muchas veces no saben cómo abordar el tema con sus hijos/as, llegando incluso a sentir vergüenza y hasta temor de hablar sobre sexualidad. Por ello, aunque muchos/as progenitores/as consideren que es importante y quisieran hacerlo de la mejor forma posible, en muchos casos delegan el tema en el centro escolar (i.e., preferirían que la educación sexual para sus hijos/as sea impartida desde allí) y, así también, demandan recibir capacitación y apoyo para que ellos/as mismos/as puedan hacerlo.

Como se ha dicho, los estudios sobre actitudes, y visiones en general, sobre sexualidad y educación sexual en padres y madres de familia corresponden principalmente a contextos fuera de España. Además, en una búsqueda más exhaustiva centrada en el contexto más próximo, no se han encontrado estudios publicados sobre esta temática llevados a cabo en Cantabria. Este hecho podría estar indicando que en España aún existe poca investigación al respecto, lo que se traduce en una necesidad que requiere ser atendida y una línea de investigación aún pendiente de desarrollo. Entonces, dada esta situación, y partiendo del reconocimiento de la familia como primera fuente de educación de los/as niños/as y adolescentes, al identificar las necesidades de estas en cuanto a formación, y al saber que los/as adolescentes ven en sus padres y madres como su primera fuente de formación sobre sexualidad, surge la necesidad de explorar qué hay detrás de las intenciones y comportamientos de los/as padres y madres respecto a la educación sexual que brindan o deberían brindar a sus hijos/as, detrás del modelo de educación sexual que apoyan, de sus preocupaciones y de todo aquello que podría influir en su posicionamiento y actuación respecto a la educación sexual de sus hijos/as. A partir de ahí se han planteado los objetivos que se presentan en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO 2: OBJETIVOS DEL ESTUDIO

En el capítulo 1 del presente documento se ha plasmado la revisión teórica realizada que permite dar sustento a la investigación que se desea desarrollar. A partir de algunas de las principales necesidades en materia de investigación, se plantean los siguientes objetivos y preguntas de investigación.

Objetivo general del estudio:

- Explorar las actitudes hacia la educación sexual que presentan padres, madres y tutores/as legales de adolescentes (varones y mujeres) que estudian el primer curso de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Cantabria.

Objetivos específicos del estudio:

1. Describir qué entienden los/as padres, madres y tutores/as legales por sexualidad y educación sexual.
2. Conocer sus ideas sobre la formación que tienen sus hijos/as adolescentes en este ámbito y qué conocimientos deberían ser prioritarios.
3. Descifrar qué modelo de educación sexual les parece más adecuado para enseñar esos contenidos.
4. Identificar qué importancia dan a la educación sexual.
5. Explorar su intención de educar en sexualidad a sus hijos/as, tomando como base los planteamientos de la Teoría de la Conducta Planeada (Ajzen, 1991, 2011), según la cual la intención de realizar o no una conducta resulta de la suma de tres factores: la actitud hacia la conducta (creencias sobre los resultados de la conducta, la valoración de dichos resultados y la experiencia previa), las normas subjetivas (percepción sobre si las demás personas de su entorno aprobarán o no la conducta) y el control conductual percibido (valoración sobre su propia habilidad para educar en sexualidad a sus hijos/as).
6. Describir sus actitudes acerca de que sus hijos/as reciban educación sexual en el centro educativo.

7. Describir otros elementos o circunstancias que podrían estar influyendo en la educación sexual que reciben o pueden recibir sus hijos/as en el ámbito familiar u en otros contextos.

Alcanzar los objetivos antes mencionados permitirá responder a las siguientes preguntas de investigación sobre la educación sexual:

- ¿Cómo son las actitudes de los/as padres, madres o tutores/as legales sobre la educación sexual de sus hijos/as?
- ¿Los conocimientos que los/as padres, madres o tutores/as legales tienen sobre sexualidad, la importancia que le brindan, su autovaloración como educadores/as sexuales, sus emociones y sus intenciones sobre educar en sexualidad pueden ayudar a entender cómo educan o quieren educar en sexualidad a sus hijos/as?

Para alcanzar los objetivos planteados y tratar de dar respuesta a estas preguntas de investigación, es necesario establecer la metodología bajo la cual se desarrollará este estudio.

CAPÍTULO 3: METODOLOGÍA

En el capítulo 1 se ha presentado la revisión teórica que da origen y sustenta el diseño de la investigación que se pretende realizar; y, en capítulo 2 se ha planteado los objetivos y las preguntas de investigación. En este capítulo se presenta la metodología a aplicar en el estudio.

3.1 Contexto

El presente estudio se diseñó para ser implementado de forma piloto en un único Instituto de Educación Secundaria (IES) ubicado en el municipio de Piélagos, en la Comunidad Autónoma de Cantabria, España, aunque en el futuro lo deseable es que se amplíe la recogida de datos con información de otros contextos, una vez que se introduzcan mejoras en su diseño como resultado de la experiencia piloto.

El municipio de Piélagos limita al norte con el mar Cantábrico, al sur con Puente Viesgo y Castañeda, al este con Santa Cruz de Bezana, Camargo y Villaescusa, y al oeste con Miengo, Polanco y Torrelavega. Piélagos es identificado dentro del grupo de las villas marineras. Se caracteriza por tener una población de tipo dispersa, y predomina el tipo de familia nuclear compuesta principalmente por una pareja casada y sus hijos/as solteros/as. Tradicionalmente, dentro de las villas marineras, la división de la población se establece por el uso del espacio, dando lugar a gente de mar y gente de tierra, y a actividades económicas distintas como la pesca y ganadería. Una característica común entre ambas es la importancia del rol de la mujer como pilar fundamental del grupo doméstico y la economía familiar. Dentro de las villas marineras, el barrio y sus habitantes reproducen la solidaridad del mar, de manera que cuando el padre y la madre salen a trabajar, los/as hijos/as pueden quedarse al cuidado de algún/a vecino/a, o de su hermano/a mayor. Este hecho, si bien contribuye a estrechar lazos con la comunidad, también puede influir en las relaciones y comunicación que se establecen entre hijos/as y sus padres/madres y pares (Rivas, 1991).

La elección del IES se debe a que un equipo investigador del Departamento de Educación de la Universidad de Cantabria actualmente se encuentra colaborando con

dicho centro en diferentes acciones, entre ellas ofrecer asesoramiento para implantar de una manera más decidida la educación sexual en esta institución.

Mertens (2010, citado en Hernández, Fernández y Baptista, 2014) afirma que es importante considerar dos dimensiones respecto al contexto en el que se trabajará: conveniencia y accesibilidad. Sobre la primera, conveniencia, se da por hecho que el IES seleccionado cuenta con los casos, personas, vivencias que se necesitan para alcanzar los objetivos previstos y responder a las preguntas de investigación de este estudio, pues los/as estudiantes de 1º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) son adolescentes con derecho a recibir educación sexual, y sus familias ejercen un rol fundamental en hacer cumplir ese derecho. Acerca de la segunda, accesibilidad, se podría afirmar que sí es factible realizar la recolección de los datos allí, debido a que tanto la dirección del centro como el claustro han manifestado su interés; y, además, el trabajo con docentes ya se ha iniciado, y con familias se espera trabajar en un futuro cercano. Es decir, para la dirección del IES, la realización de este estudio resulta de interés, dado que desean llevar a cabo una educación sexual integral en la que también estén implicadas las familias de los/as estudiantes.

Este centro cuenta con un total aproximado de 654 estudiantes (180 de Bachillerato y el restante de Secundaria) y, por lo tanto, con un número más o menos equivalente de familias. En el 1º curso de la ESO en este centro estudian 139 adolescentes (varones y mujeres). El alumnado del curso en mención se encuentra en plena pubertad (alrededor de los doce años de edad), por lo que cabría esperar que estén experimentando los cambios físicos y emocionales propios de la etapa de desarrollo, además de los cambios de pasar de un nivel educativo a otro.

Según indica el director del IES, el interés de las familias por participar en la vida del centro y su grado de estimulación a los/as estudiantes hacia los objetivos y actividades de la institución resulta, cuando menos, aceptable. En cuanto a la educación sexual, se aprecia en las tutorías que las familias están interesadas en trabajar estos asuntos. Entre los planes del centro, destacan el plan de mejora de la competencia lingüística y comunicativa, el plan de mejora de la competencia matemática, el plan de atención a la diversidad, el proyecto de lenguas integradas y el plan de actividades extracurriculares y complementarias. Asimismo, destacan la enseñanza de manera experimental de las ciencias, el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como parte

fundamental del proceso de enseñanza, y el arte como medio de expresión. Finalmente, en su plan de acción tutorial consideran la educación emocional y en valores, la asertividad, el respeto y el fortalecimiento de grupos como pilares del mismo (comunicación personal, 23 de junio de 2020). Se entiende entonces su interés en hacer a la educación sexual parte de sus planes de centro. De hecho, se considera la realización del presente estudio en este IES debido a que en la actualidad la educación sexual se brinda a través de talleres puntuales impartidos por profesionales externos. Dada esa situación, la dirección del IES desea desarrollar un proyecto educativo de centro que trabaje de manera integral y coordinada entre diferentes asignaturas la educación sexual por parte del profesorado; del mismo modo, desean contar con la máxima implicación de las familias.

Un primero paso se dio el año 2019 cuando, en el mes de noviembre, en coordinación con la Universidad de Cantabria, se inició un seminario sobre educación sexual dirigido a docentes, que se extendió a lo largo de varios meses. Este tuvo como objetivo abordar la sexualidad desde sus distintas dimensiones, proporcionando herramientas básicas para potenciar el desarrollo personal, educativo y afectivo-sexual de los/as adolescentes del centro. Se realizaron ocho módulos en los que se desarrollaron distintos contenidos, tales como: modelos de educación sexual, diversidad y orientación sexual, salud sexual, relaciones sexuales y de pareja, y desarrollo de competencias personales y sociales. La realización del seminario fue propuesta por la dirección del centro, con el respaldo del claustro de docentes. Participó un total de 20 docentes, aunque la asistencia a cada sesión fue variable. La dirección del centro está valorando extender esta formación, incorporando además a familias que puedan estar interesadas.

3.2 Muestra

En la presente investigación, la selección del centro educativo se ha realizado a través de un muestreo por conveniencia (Hernández et al. 2014), dado que, como se ha dicho, un equipo investigador de la Universidad de Cantabria está en permanente contacto con el IES y viene interviniendo allí en materia de formación en sexualidad desde el curso 2019-2020, y en otras temáticas desde cursos anteriores.

Al tratarse de un estudio cualitativo, se busca la profundidad en la información recogida y con ella no se pretende generalizar resultados. Por esta razón, y de cara a responder a las preguntas de investigación y a alcanzar los objetivos planteados, se realizará un muestreo no probabilístico o dirigido, con una muestra diversa de participantes (Hernández et al., 2014). El criterio básico para poder ser seleccionable para la muestra es ser padre, madre y/o tutor/a legal de un/a estudiante de 1º de la ESO.

Se plantea la realización del estudio con un número aproximado de 20 participantes, con quienes se formaría dos grupos de enfoque. La selección de estas personas se realizará mediante informantes clave (Prieto y March, 2002). En ese sentido, se solicitará al equipo directivo del centro y/o a los/as tutores del curso en mención que, en base a su conocimiento sobre las familias de los/as estudiantes (e.g., estructura familiar, localidad de procedencia y disposición a participar y colaborar con el centro en distintas actividades) y a su experiencia en el trabajo con estas, sugieran a quiénes se podría convocar para que participen en el estudio. Al hacerlo, se les indicará que, en la medida de lo posible, haya representantes de todos los grupos de 1º y que las familias sugeridas sean diversas en composición familiar y en la edad y sexo de los/as hijos/as. Dado que se plantea contar con una muestra de 20 personas, se les solicitará que sugieran unas 30 familias ordenadas por prioridad, previendo que no todas acepten participar en el estudio.

Prieto y March (2002) plantean que en la realización de grupos de enfoque en la investigación cualitativa (técnica que se empleará en este estudio y sobre la que se hablará más adelante) la muestra de participantes sea estructural, es decir, que dicha muestra tenga una estructura similar a la de la población en la que se está interviniendo pues, de esa manera, es más probable que los resultados que se obtengan reflejen los puntos de vista coincidentes con los que tienen los/as distintos/as miembros del contexto. Por ello, en el presente estudio se plantea contar con una muestra diversa de familias ya que, si bien esta no sería (y no tiene que ser) estadísticamente representativa, probablemente los resultados se acercarán más a las opiniones de padres, madres y tutores/as legales del contexto sobre el que se pretende realizar el estudio, algo que sería especialmente interesante para la dirección del centro en su apuesta por fomentar la educación sexual de su alumnado.

A las familias sugeridas se les hará llegar un comunicado o circular a través de sus hijos/as (ver Anexo 1, p. 94), en el que se les informe sobre el estudio a realizar y se les consulte si desean participar. Los/as padres, madres o tutores/as legales que manifiesten

su interés en participar serán convocados/as a los grupos de enfoque en una fecha y hora determinadas que tratará de consensuarse. Para ello, se les enviará, a través de sus hijos/as, una invitación (ver Anexo 2, p. 95) que, además de los datos propios de la convocatoria, contendrá también un espacio para dejar expresa su aceptación a ser parte de la muestra del estudio (consentimiento informado). En dicha invitación se explicitará que la/s sesión/es será/n grabada/s en audio y video, por lo cual su compromiso de participación y consentimiento para la grabación serán necesarios. Se les solicitará remitir dicho documento firmado, lo cual permitirá conocer con anticipación el número de personas que conformarán los grupos de enfoque y la consecuente muestra del estudio.

3.3 Diseño

A partir de los objetivos planteados y de las preguntas de investigación que se pretende responder, el presente estudio se corresponde con un enfoque cualitativo. Según Hernández et al. (2014), los planteamientos cualitativos son apropiados cuando los/as investigadores/as están interesados/as en profundizar en los fenómenos y comprenderlos (no en medir sus variables), estudiándolos desde la perspectiva de los/as participantes, explorando el significado interno que estos/as otorgan a sus experiencias en el ambiente natural en el que ocurren los fenómenos que se estudian y relacionándolos con su contexto. Y eso es justamente lo que se pretende en el presente estudio. Además, como se ha mencionado en la revisión teórica, el tema de investigación ha sido poco explorado en España, y es en esos casos en los que el planteamiento cualitativo resulta especialmente conveniente. Asimismo, los datos recogidos conducirían a una descripción e interpretación de la experiencia de los/as participantes, y no a una generalización de resultados. Con ello, los datos recabados se convertirán en información sobre los/as participantes: sus conceptos, pensamientos, experiencias, emociones expresados en su propio lenguaje y de manera grupal o colectiva. Toda esta información se recolectará con el fin de analizarla y comprenderla para que, de esa manera, se responda a las preguntas de investigación y se genere conocimiento sobre la muestra estudiada, sobre las razones que subyacen a sus conocimientos, intenciones, emociones y comportamientos.

Ahora bien, dentro del enfoque cualitativo, el estudio se basa en un diseño fenomenológico (Hernández et al., 2014), debido a que se explorarán las actitudes de

los/as padres, madres y tutores/as legales hacia la educación sexual de sus hijos/as o personas menores de edad a su cargo, para conocer con qué información cuentan, sus intenciones de brindarles educación sexual o cómo ya lo vienen haciendo, y cómo valoran su propia habilidad para educarles en sexualidad. Asimismo, se intentará conocer sus miedos y preocupaciones sobre el tema, tratando de comprender sus actitudes y desarrollar una descripción de sus experiencias desde el punto de vista de cada participante y desde una visión construida de manera colectiva. De esa forma, al culminar la investigación, podría ser posible presentar una descripción de las experiencias comunes y diferentes de las personas que conformen la muestra de estudio. Contar con esta información será útil no solo para los fines de la presente investigación, sino también para los objetivos del IES de cara a desarrollar un proyecto educativo de centro que trabaje de manera integral la educación sexual, integrando en él a toda la comunidad educativa, teniendo como beneficiarios/as también a los/as propios/as estudiantes del centro educativo.

3.4 Técnicas e instrumentos de recogida de datos

Dado el diseño fenomenológico en el que se enmarca el presente estudio y los objetivos planteados, se ve por conveniente emplear el grupo de enfoque como técnica para recoger la información. Si bien existen otras técnicas que podrían emplearse, los grupos de enfoque tienen un propósito exploratorio y permitirían profundizar en la temática desde las múltiples perspectivas individuales y colectivas de los/as participantes que comparten la misma situación: ser padres, madres o tutores/as legales de estudiantes de primer curso de un IES de Cantabria. De esa manera, se podrá alcanzar los objetivos propuestos y se intentará dar respuesta a las preguntas de investigación. Al tratarse de un estudio cualitativo, enfoque que se caracteriza por ser flexible y que, en esencia, su proceso es cambiante, no se descarta que posteriormente se pueda emplear otras técnicas para recoger información, ahondar en ella o explorar otros aspectos que se crean convenientes e enriquecedores para los fines del estudio.

La recolección de datos desde el enfoque cualitativo, según Hernández et al. (2014), ocurre en ambientes naturales y cotidianos de los/as participantes, por lo que se plantea la realización de los grupos de enfoque en un espacio dentro del mismo IES, como puede

ser una sala de reuniones. Estos/a mismos/as autores/as señalan que el instrumento de recolección de datos en el proceso cualitativo es el/la mismo/a investigador/a. En el presente estudio este será el caso pues la investigadora será quien, mediante los grupos de enfoque que se implementen, recoja los datos y los analice para así obtener la información que permita dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas. En palabras de los/as autores/as, el/la investigador/a tiene como mayor reto “captar lo que las unidades o casos expresan y adquirir una comprensión profunda del fenómeno estudiado.” (p. 397). De cara a recoger toda esta información y analizarla a profundidad, las sesiones de grupos de enfoque serán grabadas en audio y video, para lo cual se contará con el consentimiento informado de los/as participantes.

Para la realización de los grupos de enfoque, se seguirán los cuatro pasos planteados por Hernández et al. (2014):

- a. Determinar el número de grupos de enfoque y sesiones a realizar. Los grupos de enfoque suelen realizarse con un número aproximado de diez participantes. En 1º de la ESO del IES seleccionado se cuenta con un total de 139 estudiantes y sus correspondientes familias. En este estudio se plantea conformar dos grupos de alrededor diez personas cada uno. El número total de sesiones de grupos de enfoque que se realicen dependerá de haber logrado recabar la información suficiente (saturación de información o categorías) que permita responder a las preguntas de investigación.
- b. Definir las características de los/as potenciales participantes. Como se mencionó en líneas previas, se ha decidido realizar el estudio con familias de estudiantes de 1º curso de la ESO. Para ello, se ha establecido como criterio de selección de la muestra ser padre, madre y/o tutor/a legal de estudiantes de dicho curso dentro del IES seleccionado.
- c. Detectar a los/as posibles participantes e invitarles a las sesiones. Contando con la colaboración del IES para realización del presente estudio, se solicitará al equipo directivo y tutores/as de 1º de la ESO que sugieran qué familias podrían formar parte del estudio, como se indicó en líneas precedentes, bajo la premisa de que sean familias de características y contextos diversos. A las familias sugeridas se les enviará una comunicación por escrito en la que se les explicará la utilidad de la investigación y la forma en la que se plantea recoger la información (grupos de

enfoque). Se solicitará a las personas interesadas manifestar su respuesta de manera escrita.

- d. Organizar la sesión en un lugar aislado, confortable y amplio en el que los/as participantes se sientan a gusto, y planificar la agenda de la sesión previendo la logística de la misma. Al contar con la aceptación de los/as padres, madres y/o tutores/as legales, en la invitación que se les envíe constará el lugar de reunión. Este será un espacio lo suficientemente amplio, luminoso y confortable; ideal para la realización de grupos de enfoque, con mobiliario como sillas para los/as participantes. Se acondicionará el espacio teniendo en cuenta la situación actual, es decir, manteniendo la distancia mínima entre personas, cuidando que este sea un lugar ventilado, y desinfectando el mobiliario. Además, todas las personas deberán usar mascarilla. Parte de la planificación del grupo de enfoque se apoya en contar con una agenda de la sesión. En ella se preverá cada acción desde el recibimiento a los/as participantes, la preparación de los/as equipos (cámara de video y grabadora de voz), materiales y la colocación de mobiliario; hasta la realización en sí de la sesión de acuerdo a una guía preguntas.
- e. Realizar la sesión, empezando con la creación de un clima de confianza y propiciando la participación e interacción de todas las personas; y grabar la sesión de preferencia en video. La sesión del grupo de enfoque empezará con la presentación personal de cada participante. La investigadora será la conductora o moderadora de la sesión. La teoría (Hernández et al., 2014) señala que es necesario que quien organice y dirija la sesión esté facultado/a para hacerlo, es decir, que cuente con experiencia en la gestión de grupos y que esté preparado/a no solo para profundizar en el tema del estudio, sino también para manejar las emociones de los/as participantes y propiciar la participación de todas las personas dentro de un ambiente seguro y respetuoso. La investigadora, debido a su experiencia como psicóloga en el campo educativo, cumple con estos requisitos. Las sesiones tendrán una duración máxima aproximada de 90 minutos y se contará con una guía semiestructurada de preguntas.
- f. Elaborar el reporte de la sesión incluyendo los datos estadísticos de los/as participantes (edad, sexo, sexo de su hijo/a, etc.), fecha y duración de la sesión, información sobre el desarrollo de la sesión y comportamiento de los/as

participantes, y observaciones de la investigadora (al ser ella misma quien conducirá el grupo de enfoque). Esta última información (observaciones de la investigadora) deberá registrarse de manera inmediatamente posterior a la realización de cada sesión, con el apoyo de la grabación en video que se haya hecho, dado que será imposible tomar notas durante la sesión, momento en que tendrá que estar atenta a la conducción de la misma y a las intervenciones de los/as participantes.

A lo largo de la implementación del estudio, la investigadora contará con un diario de campo en el que registrará todo lo acontecido durante el desarrollo de la investigación. Este diario estará organizado en acápites de acuerdo a cada etapa de la investigación, y todo lo que ocurra será anotado indicando la fecha y hora, personas implicadas y hechos ocurridos. Además, aparte de tomar nota de lo que suceda, se hará lo propio con las percepciones, sentimientos, interpretaciones y sensaciones de la investigadora respecto a lo acontecido; así como las reacciones, actitudes, etc. de las personas con las que interactúe. En caso ocurran imprevistos o dificultades a lo largo de la realización del estudio, esta información también será incluida en el diario.

Ahora bien, habiendo definido que la técnica a emplear será la de grupos de enfoque, resulta necesario centrar la atención en la pauta que la investigadora utilizará para conducirlos. Se empleará una guía semiestructurada de preguntas elaborada especialmente para este estudio. Dicha guía permitirá moderar las sesiones y guiar la discusión a través de diversas preguntas, pero con la libertad de incorporar otras que vayan emergiendo de la propia interacción (ver p. 71).

La guía de preguntas a emplear ha sido elaborada a partir de la revisión bibliográfica del presente estudio y partiendo de los objetivos de investigación planteados. De cara a contar con un instrumento óptimo, se vio por conveniente que este fuera revisado y validado por personas expertas en el ámbito de la sexualidad y/o la educación en el contexto familiar. Por ello, la guía de preguntas que inicialmente se elaboró fue sometida al método Delphi. De acuerdo a Reguant-Álvarez y Torrado-Fonseca (2016), este consiste en la consulta reiterada a personas expertas en el área de estudio, con el fin de obtener una opinión consensuada respecto, en el caso de este estudio, al instrumento que se empleará para el recojo de información. Para Varela-Ruiz, Díaz-Bravo y García-Durán

(2012), el método Delphi constituye un método de prospectiva que pretende llegar al consenso de personas expertas en un tema, a través del análisis y reflexión de un problema definido. En ese sentido, la decisión de someter la guía de preguntas al método Delphi resultaba importante por dos razones. Primero, porque el presente estudio es elaborado por una sola persona, por lo cual las miradas externas brindarían aportes al método de recogida de información, evitando sesgos o juicios. Segundo, porque al existir pocos estudios sobre la temática de esta investigación en la muestra en la que se aplicará, contar con puntos de vista especializados enriquecería el trabajo y contribuiría a contar con un instrumento más fiable.

Originalmente, según la teoría revisada (Reguant-Álvarez y Torrado-Fonseca, 2016), en el método Delphi se realizan reiteradas rondas de consulta (al menos tres) hasta llegar al consenso de los/as expertos/as consultados/as. En este estudio se optó por emplear la versión modificada del método Delphi (Murry y Hammons, 1995), según la cual se requiere un mínimo de dos rondas, pues el consenso suele alcanzarse en la segunda. Cabero (2014) señala que, en el ámbito educativo, el Delphi modificado está siendo cada vez más usado debido a que cumple con todas las características de la versión original, pero, al requerir al menos dos rondas de consulta, se invierte menos tiempo, mantiene el interés de los/as expertos/as en la tarea y genera acuerdos de manera más eficiente.

Para implementar el método Delphi en la validación de la guía de preguntas a emplear en este estudio, se siguieron los pasos sugeridos por Reguant-Álvarez y Torrado-Fonseca (2016). Estos son los siguientes:

- a. Definición: se formuló el objetivo de la consulta a los/as expertos/as a partir del planteamiento del problema de investigación.
- b. Conformación de grupo de personas expertas: los/as expertos que participaron en el proceso de validación del instrumento son profesionales de reconocido prestigio en el ámbito de la sexualidad y/o la educación en el contexto familiar, provenientes tanto de la Universidad de Cantabria como de otras universidades de dentro y fuera del país, como se puede apreciar en la Tabla 1. Si bien se solicitó la participación de trece expertos/as, solo seis enviaron sus valoraciones dentro del plazo establecido.

Tabla 1

Expertos/as que participaron en la validación del instrumento

Nº	Profesión	Institución a la que pertenece	Grado académico	Categoría docente	Años de experiencia en la temática
1	Docente e investigador/a	Universidad de Cantabria	Máster	Investigador/a contratado/a	5
2	Docente e investigador/a	Universidad de Cantabria	Doctor/a	Profesor/a contratado/a Doctor/a	16
3	Psicólogo/a e investigador/a	Universidad Autónoma de Madrid	Doctor/a	Profesor/a contratado/a	14
4	Docente e investigador/a	Universidad de Oviedo	Doctor/a	Ayudante Doctor/a	10
5	Docente e investigador/a	Universidad de Cantabria	Doctor/a	Profesor/a titular	20
6	Docente e investigador/a universitario/a	Universidad Nacional de Costa Rica	Doctor/a	Catedrático/a	15

- c. Desarrollo de rondas de consulta: se realizó en total dos rondas. Para la primera, se convocó a trece expertos/as (la información sobre ellos/as se puede ver en el Anexo 3, p. 96). Se les envió por correo electrónico una carta de solicitud de colaboración y el instrumento para validar, con las indicaciones para el proceso (ver Anexo 4, p. 97). Fueron cinco los/as expertos/as que enviaron su valoración dentro del plazo en el que se les solicitó. Al recibir sus respuestas, se realizó el análisis de las mismas y se elaboró un reporte de resultados. Un/a experto/a más envió su valoración, pero lo hizo cuando la segunda ronda de consulta ya había iniciado, por lo que sus aportes fueron considerados posteriormente. En la segunda ronda de consulta, se contactó a los/as cinco expertos/as y se les envió dicho reporte en el que figuraba: la propuesta inicial de la guía de preguntas, la síntesis de las sugerencias realizadas y las modificaciones hechas a partir de estas, y la propuesta revisada de la guía de preguntas. Además, de cara a contar con la versión definitiva del instrumento, se

les solicitó nuevamente su valoración, de manera que pudieran indicar si estaban de acuerdo con los cambios realizados o, de no ser así, que sugirieran modificaciones adicionales (ver Anexo 5, p. 102). En esta segunda ronda participaron tres de los/as cinco expertos/as y se logró un total grado de consenso entre ellos/as. Fue aquí donde se consideró los aportes del/a experto/a que envió su valoración de la primera ronda cuando la segunda ya había iniciado. En este punto cabe hacer tres precisiones: a) ambas rondas de consulta fueron procesos anónimos (ningún/a experto/a supo quién más participaba en el proceso), b) se consideró las valoraciones de todas las personas consultadas, c) en la segunda ronda se logró el consenso de todos/as los expertos/as, por lo que no fue necesario realizar más rondas de consulta.

- d. Obtención de resultados: la información de la última ronda fue analizada y con ella se pudo obtener la versión final de la guía de preguntas, pues las modificaciones fueron mínimas y estaban referidas al formato de las preguntas, mas no al contenido de las mismas. El proceso de evolución de la guía de preguntas al someterla al método Delphi se puede observar en la Tabla 2.

Tabla 2

Guía de preguntas: evolución durante aplicación del método Delphi

Objetivos específicos	Preguntas generales y sub-preguntas: <u>propuesta inicial</u>	Sugerencias realizadas por expertos/as en la 1ª ronda de consulta	Preguntas generales y sub-preguntas: <u>propuesta final</u>
1. Describir qué entienden los/as padres, madres y tutores/as legales por sexualidad y educación sexual.	1.1. <i>¿Qué es lo primero que se les viene a la mente cuando escuchan los términos sexualidad y educación sexual?</i>	Se dividió la pregunta inicial en dos (una para cada término) y se modificó su formulación.	<i>¿Qué es lo primero que se les viene a la cabeza cuando escuchan la palabra “sexualidad”?</i> <i>¿Y cuando escuchan la palabra “educación sexual”?</i>
	1.2. <i>¿Qué es sexualidad? ¿Es lo mismo que sexo?</i>	Se modificó la formulación para obtener una representación personal del término. La segunda pregunta se reformuló y va por	<i>¿Qué es para ustedes la sexualidad? ¿Es lo mismo que sexo?</i> <i>¿Es lo mismo sexo y sexualidad?</i>

separado: ¿Es lo mismo sexo y sexualidad?

1.3. ¿Qué es educación sexual? Se modificó la formulación para obtener una representación personal del término. También, se complementó la pregunta para indagar sobre temáticas. Se sugirió añadir una pregunta para conocer las fuentes de información de los/as participantes.

¿Qué es para ustedes la educación sexual? ¿Qué cuestiones incluye o qué temáticas aborda? ¿Cómo conocieron estas cuestiones o temáticas sobre sexualidad y educación sexual?

2. Conocer sus ideas sobre la formación que tienen sus hijos/as adolescentes en este ámbito y qué conocimientos deberían ser prioritarios.	<p>2.1. <i>¿Qué saben los/as adolescentes sobre sexualidad?</i></p> <p>2.2. ¿Los/as adolescentes de ahora tienen más conocimientos que las generaciones previas? ¿Sobre qué temas?</p> <p>2.3. ¿Qué información sobre sexo y sexualidad reciben los/as adolescentes?</p> <p>2.4. ¿Por medio de qué fuentes reciben esa información?</p>	<p>Se sugirió partir de una definición de sexualidad y que la pregunta especifique que alude a los conocimientos de los/as adolescentes.</p> <p>Para que la pregunta no fuera sugerente, se amplió con los términos: igual, más y menos.</p> <p>Se reformuló la pregunta para que aludiera a la información específica que reciben de cada medio.</p> <p>Se cambió el orden de esta pregunta para que vaya antes de la información que reciben los/as adolescentes.</p>	<p><i>Si entendemos que la sexualidad es una dimensión humana referida a diversos aspectos (fisiología, afectividad, identidad, etc.), ¿qué conocimientos tienen los/as adolescentes al respecto?</i></p> <p>¿Los/as adolescentes de ahora tienen igual, más o menos conocimientos que las generaciones previas? ¿Sobre qué temas?</p> <p>¿Por medio de qué fuentes los/as adolescentes reciben información sobre sexo y sexualidad?</p> <p>¿Qué información sobre sexo y sexualidad reciben los/as adolescentes de los distintos medios (familia, colegio, internet, etc.)?</p>
--	--	---	---

2.5. ¿Qué desconocen y seguramente deberían saber?		Se cambió la redacción de la pregunta para que fuera más clara. Se sugirió agregar una pregunta en contraparte a la anterior: ¿Hay cuestiones que los/as adolescentes saben y que sería mejor que no supieran?	¿Qué desconocen y qué creen que deberían saber? En su opinión: ¿hay cuestiones que los/as adolescentes saben y que sería mejor que no supieran?
3. Descifrar qué modelo de educación sexual les parece más adecuado para enseñar esos contenidos.	3.1. ¿Cómo se educa en materia de sexualidad en la familia?	Se sugirió concretar la pregunta y que no fuera sugerente (que no dé por hecho que en la familia se da educación sexual).	<i>Vamos a hablar ahora sobre quién, cuándo, cómo y qué temas se abordan si se da educación sexual en la familia. ¿Consideran que la familia educa en materia de sexualidad? ¿Cómo? ¿Sobre qué aspectos o temas?</i>
	3.2. ¿Quiénes son los/as principales responsables de brindar educación sexual a los/as adolescentes?	Se retiró el término “principales responsables” y se reformuló la pregunta para solicitar su opinión.	¿En su opinión, quiénes deben ocuparse de brindar educación sexual de los/as adolescentes?
	3.3. ¿De qué se habla con los/as hijos/as cuando se trata el sexo y la sexualidad?		¿De qué se habla con los/as hijos/as cuando se trata el sexo y la sexualidad?
	3.4. ¿En qué momentos los padres y madres tratan con sus hijos/as el sexo y la sexualidad?	Se sugirió especificar que la palabra “momentos” podría referirse a situaciones, oportunidades, espacios, etc.	¿En qué momentos (situaciones, oportunidades, espacios...) los padres y madres tratan con sus hijos/as el sexo y la sexualidad?
	3.5. ¿En qué medida la prevención de riesgos (embarazos no deseados, infecciones	Se reformuló la pregunta para que no fuera sugerente y se	¿Para ustedes, en qué medida es importante el tema de la prevención de riesgos

de transmisión sexual, violencia en la pareja, etc.) debería ser lo más importante en la educación sexual a adolescentes? amplió para indagar por las razones. (embarazos no deseados, infecciones de transmisión sexual, violencia en la pareja, etc.) en la educación sexual a adolescentes? ¿Por qué?

3.6. ¿Es conveniente inculcar en los/as adolescentes la moral sexual familiar (lo que está bien vs. mal, el pecado vs. la virtud, etc.)? Se sugirió emplear expresiones sinónimas a “moral familiar” e “inculcar”. También, que se preguntara por la manera de hacerlo. ¿En qué medida es conveniente que la familia transmita sus valores o principios relacionados a la sexualidad? ¿Cómo?

3.7. ¿Cómo se puede ayudar a los/as adolescentes a que diferencien lo que es saludable de lo que no lo es? La pregunta no se entiende. Se sugirió eliminarla y añadir otra: ¿Qué otras cuestiones/temas creen que son importantes abordar al dar educación sexual a los/s adolescentes? ¿Qué otras cuestiones/temas creen que son importantes abordar al dar educación sexual a los/s adolescentes?

4. Identificar qué importancia dan a la educación sexual. **4.1. ¿Hasta qué punto es importante que los/as adolescentes reciban educación sexual?** Se puntualizó la pregunta para que se refiriera a la opinión de los/as participantes y se modificó la redacción para que fuera más clara (se reemplazó “hasta qué punto” por “en qué medida”). ***En su opinión, ¿en qué medida es importante que los/as adolescentes reciban educación sexual?***

4.2. ¿Qué edad es la adecuada para que las personas reciban educación sexual? Según su criterio: ¿qué edad es la adecuada para que las personas reciban educación sexual?

4.3. ¿Cuánta educación sexual es necesaria/suficiente? Pregunta poco informativa. Se sugirió eliminarla.

4.4. Si un/a adolescente no recibe ningún tipo de educación sexual: Se reformuló la pregunta para que fuera más directa y ¿Cuáles serían las consecuencias de que un/a adolescente no

	¿habría consecuencias?	que la respuesta no fuera dicotómica.	reciba educación sexual?
4.5.	¿La educación sexual familiar puede tener aspectos negativos?	Se reformuló la pregunta para indagar sobre aspectos positivos y negativos, y evitar una respuesta dicotómica.	¿Qué efectos positivos puede tener la educación sexual familiar? ¿Puede tener aspectos negativos?
5.	Explorar su intención de educar en sexualidad a sus hijos/as: la actitud hacia la conducta, las normas subjetivas y el control conductual percibido.		
	5.1. ¿Hasta qué punto las familias están dispuestas a formar a sus hijos/as en sexualidad?	Se modificó la pregunta para que abarcara de manera más integral la intención de dar educación sexual.	¿En qué medida las familias están dispuestas a dar educación sexual a sus hijos/as? ¿Creen ustedes que deban hacerlo? ¿Creen que pueden hacerlo?
	5.2. ¿Cuáles creen que serían las consecuencias de educar/no educar en sexualidad a sus hijos/as?	Se sugirió remplazar “educar en sexualidad” por “dar educación sexual”.	¿Cuáles creen que serían las consecuencias de dar o no educación sexual a sus hijos/as en el ámbito familiar?
	5.3. ¿Hasta qué punto esto es importante? (si no se respondió en el bloque anterior)		¿En qué medida esto es importante? (si no se respondió en el bloque anterior)
	5.4. ¿Consideran que están educando en sexualidad (lo han hecho) a sus hijos/as?	Se complementó la pregunta indagando por las ayudas y/u obstáculos encontrados. Se remplazó “educar en sexualidad” por “dar educación sexual”.	¿Consideran que están dando o han dado educación sexual a sus hijos/as? ¿Qué ayudas/apoyos y/u obstáculos/problemas han encontrado en el camino?
	5.5. ¿En general la sociedad ve con buenos ojos que se eduque en sexualidad en el ámbito familiar?	Se reformuló la pregunta, indagando por su opinión y evitando una respuesta dicotómica. Se remplazó “educar en sexualidad” por “dar educación sexual”.	En su opinión, ¿cómo ve la sociedad el que se dé educación sexual en el ámbito familiar?

5.6. ¿Qué creen que opinarían los/as demás sobre la forma que tiene de tratar la educación sexual con sus hijos/as? Se sugirió especificar quiénes son los/as demás. ¿Qué creen que opinarían las demás personas (familiares, amistades, etc.) sobre la forma que tiene de tratar la educación sexual con sus hijos/as?

5.7. *¿Se sienten preparados/as para brindar una buena educación sexual a sus hijos/as?* *¿Se sienten preparados/as para brindar una buena educación sexual a sus hijos/as?*

5.8. ¿Con qué habilidades cuentan para enseñar educación sexual a sus hijos/as? ¿Echan algo en falta? Se reformuló la pregunta para indagar sobre habilidades y conocimientos. Se complementó indagando sobre necesidad de apoyo. ¿Con qué habilidades, conocimientos, etc. cuentan para enseñar educación sexual a sus hijos/as? ¿Echan algo en falta o necesitan algún apoyo?

5.9. ¿Cómo se sienten cuando hablan con sus hijos/as sobre sexo y sexualidad? ¿Cómo se sienten cuando hablan con sus hijos/as sobre sexo y sexualidad? ¿Por qué sienten eso?

6. Describir sus actitudes acerca de que sus hijos/as reciban educación sexual en el centro educativo. **6.1. *¿Qué opinan sobre que se imparta educación sexual en los centros educativos?*** Se sugirió agregar a la pregunta principal ideas de las sub-preguntas. ***¿Qué opinan sobre que se imparta educación sexual en los centros educativos? ¿Quién debe hacerlo? ¿Están preparados/as? ¿Qué temas deberían incluir?***

6.2. ¿El profesorado está bien formado para tratar estos temas? ¿Mejor que las familias? Se reformuló la pregunta para evitar respuesta dicotómica, que el planteamiento no sea sugerente y que pueda promover una respuesta más profunda. ¿Qué opinan sobre la formación del profesorado para tratar estos temas? ¿En qué está bien formado? ¿Qué les falta?

6.3. ¿Conoce si en el instituto al que acude su/s hijo/a/s se imparte algún programa de educación sexual?	Se agregó una pregunta complementaria al final de esta para saber su opinión.	¿Conocen si en el instituto al que acude su/s hijo/a/s se imparte algún programa de educación sexual? Si la respuesta es sí: ¿Qué opinan sobre este?
6.4. ¿Qué cambios propondrían o qué sugerencias darían al centro educativo?		¿Qué cambios propondrían o qué sugerencias darían al centro educativo?
6.5. ¿Está satisfechos/as con la educación que recibe su/s hijo/a/s en el centro educativo?		¿Están satisfechos/as con la educación que recibe su/s hijo/a/s en el centro educativo?
6.6. ¿Qué contenidos se deberían tratar en el ámbito escolar y cuáles en el familiar?	Se reformuló la pregunta para especificar sobre pertinencia de contenidos a tratar en el ámbito escolar. Se añadió “temáticas”, en caso el término “contenidos” no quedara claro.	¿Hay contenidos o temáticas que se presten mejor a ser tratados en el ámbito escolar que en el familiar? ¿Cuáles? ¿Hay contenidos que no sean pertinentes o adecuados para ser tratados en el ámbito familiar?

7. Describir otros elementos o circunstancias que podrían estar influyendo en la educación sexual que reciben o pueden recibir sus hijos/as en el ámbito familiar u en otros contextos.

7.1. ¿Cómo califican la educación sexual que reciben los/as adolescentes en España (familia, instituto, medios de comunicación, etc.)?

Se eliminó “familia, instituto, medios de comunicación, etc.” para no sugerir una respuesta. Se sugirió añadir una pregunta que indague sobre otros momentos, lugares, etc. en los que reciben educación sexual los/as adolescentes en España?

¿Cómo califican la educación sexual que reciben los/as adolescentes en España (familia, instituto, medios de comunicación, etc.)?

Además de las familias y los centros educativos, ¿en qué otros momentos, lugares, etc., reciben educación sexual los/as adolescentes en España?

7.2. Como sociedad, ¿debemos mejorar en algún aspecto en este ámbito? ¿Cómo?	Se modificó la redacción de la pregunta para que fuera más clara y directa.	Como sociedad, ¿en qué se podría mejorar en cuando a educación sexual en España?
7.3. ¿Qué estamos haciendo bien?	Se amplió la pregunta para que indague tanto por aspectos positivos como negativos y se agregó “en el ámbito de la educación sexual”.	¿Qué estamos haciendo bien en el ámbito de la educación sexual? ¿Hay algo que estemos haciendo mal?

Nota: en la tabla se presentan únicamente las “Sugerencias realizadas por expertos/as en la 1ª ronda de consulta”, dado que estas principalmente se enfocaban en el contenido de las preguntas, mas no en la forma, como ocurrió en la segunda ronda de consulta.

Como se puede observar en la Tabla 1, se crearon preguntas generales y sub-preguntas para cada objetivo específico del estudio. Las preguntas generales son aquellas que figuran en letra cursiva y negrita, y son las que, en primera instancia, se plantearían en los grupos de enfoque. Las sub-preguntas se emplearían solamente en caso sea necesario profundizar en alguna temática específica o en el caso de que las respuestas a las preguntas generales no hayan brindado suficiente información y se necesite indagar más para alcanzar los objetivos de la investigación.

En la primera ronda se presentó a los/as expertos un total de 9 preguntas generales y 29 sub-preguntas. En esta ronda de consulta, las valoraciones hechas por los/as expertos/as estuvieron dirigidas tanto a la forma como al contenido de algunas preguntas, siempre tomando en consideración qué información se pretendía recoger con ellas. En determinados casos fue necesario dividir alguna pregunta en dos partes y, en otros, modificar la formulación de las preguntas para que no fueran sugerentes o no dieran lugar a una respuesta dicotómica. En esta ronda se eliminó una sub-pregunta por sugerencia de los/as expertos/as, al no quedar claro qué información pretendía recoger en atención a los objetivos del presente estudio. Asimismo, un/a experto/a recomendó que en la guía de preguntas se agregara una presentación, además de unas líneas a modo de cierre de la sesión del grupo de enfoque. Esta última recomendación, que en efecto ya había sido planificada por la investigadora, fue considerada en la versión final del instrumento.

En la segunda ronda, se presentó a los/as expertos/as 11 preguntas generales y 31 sub-preguntas. Por un lado, las 11 preguntas generales fueron aprobadas. Por otro lado, de las 31 sub-preguntas presentadas, fueron observadas solamente 9 (1.3 a, 1.3 b, 2.5 b, 4.2, 5.2, 5.3, 5.4, 5.9 y 6.6), y todas las demás aceptadas. Las sugerencias para estas 9 sub-preguntas, en algunos casos, estuvieron dirigidas a emplear los mismos términos que en otras preguntas o sub-preguntas de cara a mantener coherencia en la terminología y evitar confusiones. En otros casos, se sugirió agregar antes de la pregunta: “en su opinión” o “según su criterio”, para dejar en claro que se consultaba por la postura personal de los/as participantes ante una determinada situación. Finalmente, una sub-pregunta fue complementada de cara a conocer la razón detrás de las respuestas de los/as participantes. Como se mencionó anteriormente, tras la segunda ronda de consulta, se alcanzó el consenso de los/as expertos/as y, por ello, no fue necesario realizar más rondas de consulta.

La versión definitiva del instrumento que incluye la presentación, guía de preguntas (generales y sub-preguntas) y cierre, tal como se empleará, se presenta a continuación:

Buenas tardes:

Mi nombre es Ana Cecilia Cubas y soy alumna del Máster en Investigación e Innovación en Contextos Educativos, de la Universidad de Cantabria. Como saben, estoy realizando una investigación que tiene como objetivo explorar las actitudes hacia la educación sexual de padres, madres y tutores/as legales de adolescentes que estudian el 1º de la ESO en la Comunidad Autónoma de Cantabria. Por ello, se les ha invitado a participar en esta reunión para charlar sobre distintos temas entorno a la educación sexual de los/as adolescentes. Yo iré planteando algunas preguntas y ustedes, por favor, siéntanse libres de participar cuando deseen. Como saben, la información que aquí se recoja será tratada de manera confidencial y anónima; y será empleada solamente con fines académicos y de investigación. Recuerden que la sesión será grabada en audio y video, pues todos/as ustedes dieron su consentimiento informado para ello. No obstante, deben tener en cuenta que pueden abandonar su participación en el estudio en cualquier momento, sin necesidad de dar ninguna explicación. Si todos/as estamos de acuerdo, ya podemos empezar.

¿Qué es lo primero que se les viene a la cabeza cuando escuchan la palabra “sexualidad”?

¿Y cuando escuchan la palabra “educación sexual”?

- ¿Qué es para ustedes la sexualidad? ¿Es lo mismo que sexo?

- ¿Es lo mismo sexo y sexualidad?

- ¿Qué es para ustedes la educación sexual? ¿Qué cuestiones incluye o qué temáticas aborda?

- ¿Cómo conocieron estas cuestiones o temáticas sobre sexualidad y educación sexual?

Si entendemos que la sexualidad es una dimensión humana referida a diversos aspectos (fisiología, afectividad, identidad, etc.), ¿qué conocimientos tienen los/as adolescentes al respecto?

- ¿Los/as adolescentes de ahora tienen igual, más o menos conocimientos que las generaciones previas? ¿Sobre qué temas?

- ¿Por medio de qué fuentes los/as adolescentes reciben información sobre sexo y sexualidad?

- ¿Qué información sobre sexo y sexualidad reciben los/as adolescentes de los distintos medios (familia, colegio, internet, etc.)?

- ¿Qué desconocen y qué creen que deberían saber?

- En su opinión: ¿hay cuestiones que los/as adolescentes saben y que sería mejor que no supieran?

Vamos a hablar ahora sobre quién, cuándo, cómo y qué temas se abordan si se da educación sexual en la familia. ¿Consideran que la familia educa en materia de sexualidad? ¿Cómo? ¿Sobre qué aspectos o temas?

- ¿En su opinión, quiénes deben ocuparse de brindar educación sexual de los/as adolescentes?

- ¿De qué se habla con los/as hijos/as cuando se trata el sexo y la sexualidad?

- ¿En qué momentos (situaciones, oportunidades, espacios...) los padres y madres tratan con sus hijos/as el sexo y la sexualidad?

- ¿Para ustedes, en qué medida es importante el tema de la prevención de riesgos (embarazos no deseados, infecciones de transmisión sexual, violencia en la pareja, etc.) en la educación sexual a adolescentes? ¿Por qué?

- ¿En qué medida es conveniente que la familia transmita sus valores o principios relacionados a la sexualidad? ¿Cómo?

- ¿Qué otras cuestiones/temas creen que son importantes abordar al dar educación sexual a los/as adolescentes?

En su opinión, ¿en qué medida es importante que los/as adolescentes reciban educación sexual?

- Según su criterio: ¿qué edad es la adecuada para que las personas reciban educación sexual?

- ¿Cuáles serían las consecuencias de que un/a adolescente no reciba educación sexual?

- ¿Qué efectos positivos puede tener la educación sexual familiar? ¿Puede tener aspectos negativos?

¿En qué medida las familias están dispuestas a dar educación sexual a sus hijos/as? ¿Creen ustedes que deban hacerlo? ¿Creen que pueden hacerlo?

- ¿Cuáles creen que serían las consecuencias de dar o no educación sexual a sus hijos/as en el ámbito familiar?

- ¿En qué medida esto es importante? (si no se respondió en el bloque anterior)

- ¿Consideran que están dando o han dado educación sexual a sus hijos/as? ¿Qué ayudas/apoyos y/u obstáculos/problemas han encontrado en el camino?

En su opinión, ¿cómo ve la sociedad el que se dé educación sexual en el ámbito familiar?

- ¿Qué creen que opinarían las demás personas (familiares, amistades, etc.) sobre la forma que tiene de tratar la educación sexual con sus hijos/as?

¿Se sienten preparados/as para brindar una buena educación sexual a sus hijos/as?

-
- ¿Con qué habilidades, conocimientos, etc. cuentan para enseñar educación sexual a sus hijos/as?
¿Echan algo en falta o necesitan algún apoyo?

-
- ¿Cómo se sienten cuando hablan con sus hijos/as sobre sexo y sexualidad? ¿Por qué sienten eso?

¿Qué opinan sobre que se imparta educación sexual en los centros educativos? ¿Quién debe hacerlo? ¿Están preparados/as? ¿Qué temas deberían incluir?

-
- ¿Qué opinan sobre la formación del profesorado para tratar estos temas? ¿En qué está bien formado? ¿Qué les falta?

-
- ¿Conocen si en el instituto al que acude su/s hijo/a/s se imparte algún programa de educación sexual? Si la respuesta es sí: ¿Qué opinan sobre este?

-
- ¿Qué cambios propondrían o qué sugerencias darían al centro educativo?

-
- ¿Están satisfechos/as con la educación que recibe su/s hijo/a/s en el centro educativo?

-
- ¿Hay contenidos o temáticas que se presten mejor a ser tratados en el ámbito escolar que en el familiar? ¿Cuáles? ¿Hay contenidos que no sean pertinentes o adecuados para ser tratados en el ámbito familiar?

¿Cómo califican la educación sexual que reciben los/as adolescentes en España (familia, instituto, medios de comunicación, etc.)?

Además de las familias y los centros educativos, ¿en qué otros momentos, lugares, etc., reciben educación sexual los/as adolescentes en España?

-
- Como sociedad, ¿en qué se podría mejorar en cuando a educación sexual en España?

-
- ¿Qué estamos haciendo bien en el ámbito de la educación sexual? ¿Hay algo que estemos haciendo mal?

Al parecer, con todo lo conversado hasta el momento, tenemos suficiente información.

¿Hay algo más que quisieran aportar o crean necesario tener en cuenta en la elaboración de este estudio?

Una vez más, les agradezco su participación. Sus intervenciones han sido muy valiosas. Ya saben que, si desean, puedo entregarles la transcripción de su participación en la sesión. Para ello pueden contactar conmigo mediante el correo electrónico que les he facilitado previamente.

¡Muchas gracias!

3.5 Análisis de la información

El proceso de análisis de datos cualitativos, aunque es sistemático, no es uniforme y puede ocurrir que la recolección de datos y el análisis de los mismos se produzcan de manera paralela, esto debido a que en el análisis se reciben datos no estructurados provenientes fundamentalmente de las observaciones del/a investigador/a y declaraciones de los/as participantes, así como de otras fuentes como pueden ser las anotaciones del/a investigador/a que aluden a sus percepciones, sentimientos, etc. (Hernández et al., 2014).

El presente estudio, al realizarse bajo un enfoque cualitativo, responderá también al análisis de datos de naturaleza cualitativa. El objetivo es explorar en padres, madres y tutores/as legales sus actitudes hacia la educación sexual de sus hijos/as adolescentes que estudian el primer curso en un IES de Cantabria y, para ello, se estima conveniente emplear una técnica que permita recoger esta información cualitativa: el grupo de enfoque.

Para realizar este proceso de análisis, se seguirán tres pasos principales:

- Transcripción de la información procedente de los grupos de enfoque.
- Lectura global de toda la información recogida y de las transcripciones realizadas, todo ello con el fin de obtener una visión global de los/as participantes como grupo.
- Categorización de la información, otorgando un código a cada fragmento de texto o unidad de significado, de manera que pueda ubicarse dentro de las categorías que se creen. Para ello, se podrá emplear el programa MAXqda que permite analizar datos cualitativos como las transcripciones de audio y video que se realizarán en este estudio. Según Vallés (2001), realizar el análisis cualitativo asistido por ordenador permite trabajar con un volumen elevado de información, marcar fragmentos de texto, codificarlos y recodificarlos. Además, indica el autor, MAXqda permite hacer anotaciones sobre la definición de códigos o sobre otra idea que surja al trabajar con los datos, posee herramientas de búsqueda de combinaciones o cadenas texto y la codificación automática de los resultados de búsqueda. Así, el análisis es más completo, sistemático y se realiza en menos tiempo.

El análisis de los datos se realizaría a partir de un proceso de codificación temática (Gibbs, 2012), que permitirá identificar y diferenciar fragmentos o extractos (unidades de significado) de los grupos de enfoque a los que se les asignará un código relacionado con alguna de las categorías del sistema que se establezca. Así, el sistema de categorías y códigos será elaborado a partir de un proceso de análisis deductivo-inductivo, en base a la teoría y a los datos recogidos, por lo que estará constituido tanto por categorías preestablecidas como por categorías emergentes, vinculadas ambas a los objetivos específicos del presente estudio, los mismos que dieron lugar a las preguntas planteadas en el instrumento elaborado (guía de preguntas). En primera instancia, el sistema de categorías que se podría establecer se aprecia en la Tabla 3.

Tabla 3

Sistema de categorías preliminar para el análisis de la información

Categoría	Código de sub-categoría	Descripción de sub-categoría
1. Conceptos generales		
2. Conocimientos de adolescentes		
3. Modelo de educación sexual	3.1. Modelo de riesgos	El objetivo prevenir riesgos como embarazos no deseados, contagio de enfermedades e infecciones, etc.
	3.2. Modelo moral	Se fomenta la abstinencia y el matrimonio como único contexto para relaciones íntimas.
	3.3. Modelo biográfico y profesional	Visión positiva e integral de la sexualidad, que promueve el respeto y el bienestar general de las personas.
4. Importancia de la educación sexual		
5. Intención de dar educación sexual	5.1. Actitud hacia la conducta (e.g., positiva, neutra y negativa)	Creencias sobre los resultados de educar en sexualidad a sus hijos/as, la valoración de los resultados y la experiencia previa.
	5.2. Normas subjetivas (e.g., aprobación y desaprobación)	Percepción acerca de si las personas aprobarán o no el que eduquen a sus hijos/as en sexualidad.

	5.3. Control conductual percibido (e.g., alto, medio y bajo)	Valoración sobre su propia habilidad para educar en sexualidad a sus hijos/as
6. Actitudes sobre educación sexual	6.1. Actitudes erotofílicas	Apertura y aproximación a temas y conductas relacionados a materia sexual.
	6.2. Actitudes erotofóbicas	Rechazo y evitación a temas y conductas relacionadas a materia sexual.
7. Otras influencias en educación sexual brindada		

Nota: las categorías 3, 5 y 6 se analizarán mediante un sistema de categorías pre-establecidas, por lo que solamente en esos casos se presentan los códigos de sub-categoría.

Como se puede apreciar, de manera preliminar, se podría establecer siete categorías en total: tres categorías preestablecidas (3, 5 y 6) y cuatro categorías emergentes (1, 2, 4 y 7). Se cree necesario contar con ambos sistemas de categorías dado que en el caso de las categorías 3, 5 y 6, a partir de la teoría revisada, las respuestas de los/as participantes podrán catalogarse entre las sub-categorías que las componen. En los demás casos (1, 2, 4, y 7), dado que aún no se han realizado los grupos de enfoque y que el desarrollo de este objeto de estudio no permite una mayor especificidad, aún no se conoce con qué tipo de información se contará y, por lo tanto, sería prematuro establecer cómo se catalogarán las respuestas de los/as participantes.

Tras analizar los datos recogidos, en caso ya no se encuentre información novedosa, el análisis habría concluido. La información recogida permitirá profundizar y describir las actitudes que los/as padres, madres o tutores/as legales presentan hacia la educación sexual de sus hijos/as, con el fin de otorgarles un sentido y significado a partir de lo expresado por ellos/as mismos/as, y así comprender en profundidad sus actitudes, los conocimientos que tienen sobre sexualidad, su autovaloración como educadores/as sexuales, sus emociones al tratar el tema y su intención de educar en sexualidad. Toda esta información analizada e interpretada desde el punto de vista de los/as mismos/as participantes permitirá responder a las preguntas de investigación planteadas en este estudio y así alcanzar los objetivos propuestos.

3.6 Procedimiento

En una investigación cualitativa, las acciones indagatorias no son secuenciales necesariamente, sino dinámicas, pudiendo ir en ambos sentidos, por lo que resulta ser un proceso más circular que lineal. Esto lo afirman Hernández et al. (2014) al intentar representar gráficamente el proceso de investigación cualitativa, destacando su complejidad y flexibilidad dado que, a pesar de representar el proceso en sus distintas fases o etapas, señalan que a veces es necesario volver a una fase anterior, o que incluso pueda existir la posibilidad de realizar varias fases de manera simultánea.

En este apartado se presenta el proceso a seguir en el desarrollo de la investigación. Es necesario recordar que el presente estudio se corresponde con un diseño de investigación cualitativa, por lo que el procedimiento que se expondrá constituye una planificación que, cuando se lleve a campo, podría sufrir variaciones, dado que el proceso cualitativo de investigación es flexible e inductivo.

De cara a representar el procedimiento a seguir en un determinado orden, se tomará como base el desarrollo de las fases del proceso marco general de la investigación científica en educación propuesto por Martínez (2007), explicando los pasos a seguir, considerando que se trata de una investigación cualitativa. De acuerdo a la autora, existen cinco fases fundamentales. Estas son:

a. Fase I: planteamiento de la investigación

En esta fase se delimita y define el tema a investigar, y se plantean los objetivos a alcanzar y las preguntas de investigación que, tras el recojo de datos y análisis de información, se pretende responder. En el presente estudio, el interés de la investigadora surgió a partir de observar una realidad común entre España y Perú (su lugar de origen), países en los que la educación sexual sigue siendo un tema en constante debate y en los que todavía se encuentran barreras para su implementación. La reflexión sobre cómo abordar y plantear el tema de cara a delimitarlo, y valorar su relevancia en la actualidad, se inició revisando fuentes bibliográficas y consultando con especialistas en el tema, tanto dentro como fuera de la Universidad de Cantabria. Así, las primeras pinceladas de este trabajo iniciaron hacia finales de 2019 en las asignaturas del Módulo de Desarrollo Socio-

emocional, Bienestar y Educación, del máster en Innovación e Investigación en Contextos Educativos de dicha universidad. Estas consultas y la revisión de material bibliográfico permitieron no solo delimitar el tema (de: “educación sexual” a: “actitudes sobre la educación sexual en padres, madres y tutores/as legales”), sino también encontrar información para sustentar la necesidad e importancia de desarrollar el estudio. De esta manera, se comenzó a elaborar el marco teórico, se redactó el planteamiento del problema y se establecieron los objetivos y las preguntas de investigación entre los meses de marzo y abril de 2020.

b. Fase II: diseño y planificación de la investigación

A partir del interés de la investigadora, la revisión teórica que se ha realizado, los objetivos planteados y las preguntas de investigación que se desea responder, se vio por conveniente que el estudio se planteara bajo un enfoque cualitativo y un diseño fenomenológico. En esta fase, se determinó el contexto en el que se desarrollará el estudio, el tipo de muestreo a realizar, el tamaño de la muestra con la que se trabajará y el criterio de selección de la misma. Sin embargo, debido a que la investigación cualitativa constituye un proceso complejo y flexible, como se ha mencionado anteriormente, y que con ella se busca la profundización de los datos, mas no la estandarización de los mismos (Hernández et al. 2014), puede ocurrir que estando en fases posteriores sea necesario volver al diseño metodológico propuesto para adaptarlo o ajustarlo a nuevas circunstancias, sin que ello signifique perder de vista los objetivos planteados. Los cambios que puedan darse apuntarían a profundizar más y mejor en los datos que se vayan recogiendo para poder responder así a las preguntas de investigación.

Como parte de esta segunda fase y en coherencia con el diseño de investigación y los objetivos de la misma, se ha visto por conveniente realizar la recogida de datos a través de grupos de enfoque. Para la realización de estos, se ha elaborado una guía semiestructurada de preguntas que ha sido sometida al método Delphi, procedimiento explicado en un apartado precedente.

La realización de esta fase se ha desarrollado entre mayo y agosto de 2020.

c. Fase III: ejecución del diseño de la investigación

Previsiblemente, se realizará entre los meses de octubre y noviembre del presente año, tras contar con la autorización del Comité de Ética en Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad de Cantabria, organismo al que se le solicitará la autorización respectiva, como se indica más adelante en el apartado de Aspectos Éticos de la Investigación (ver p. 82). Se llegará a esta fase teniendo ya desarrollados el marco teórico y planteado el diseño metodológico; recalando nuevamente que se trata de una investigación cualitativa, por lo que las fases no son secuenciales y podría ser necesario volver a etapas previas.

En esta fase de ejecución se establecerá el primer contacto con las familias de 1º de la ESO del IES seleccionado. Con el apoyo y respaldo del equipo directivo y tutores/as del curso en mención, se realizará la selección de la muestra y la invitación a participar en el estudio, de acuerdo a la metodología establecida en un apartado precedente de este trabajo. Se coordinará con el IES y los/s participantes la fecha y hora para la realización de los grupos de enfoque, y se enviará a las familias (padres, madres, tutores/as legales) seleccionadas la invitación a participar. Tras la realización de los grupos de enfoque, se hará una revisión rápida de los videos para poder tener indicios de la información con la que se cuenta. Así, se podrá dar inicio a la transcripción de las sesiones, procedimiento que permitirá realizar el análisis de la información, y poder determinar si todo lo recabado constituye información suficiente para dar respuesta a las preguntas de investigación y alcanzar los objetivos del estudio. De no ser así, se invitaría a los/as participantes a una siguiente sesión, en la que se profundizaría en aquellos temas en los que sea necesario.

Para la realización del análisis, se establecerá un sistema de categorías organizado, en un primer momento, de acuerdo a guía de preguntas elaborada.

Cabe señalar que, al iniciar la elaboración del presente Trabajo de Fin de Máster, que pretende ser una antesala de la tesis doctoral de la autora, a modo de estudio piloto, se planificó que los grupos de enfoque pudieran realizarse en el mes de mayo de 2020. Sin embargo, dicha planificación inicial sufrió cambios dado a que en el mes de marzo se declaró en España el Estado de Alarma por crisis sanitaria debido al COVID-19. Estas circunstancias ocasionaron que la planificación inicial variara

y, con ello, que no se pudiera realizar las coordinaciones con el IES y las familias cuando se tenía previsto hacerlo. Por esta razón, la ejecución del estudio tuvo que aplazarse. Sin embargo, la realización del trabajo de fin de máster no se detuvo. Por el contrario, se aprovechó el tiempo para afinar aún más el diseño de la investigación y validar el instrumento a emplear para la recogida de información. Se espera retomar esta fase en el mes de octubre de 2020, si las condiciones sanitarias y educativas lo permiten.

d. Fase IV: interpretación y reflexión

Según Martínez (2007), esta fase es una de las más relevantes en el proceso de una investigación dado que “es la que lleva a establecer el verdadero significado de la información recogida” (p. 101). Para ello, partiendo del análisis de datos, se contrastará y relacionará la información con la revisión teórica desarrollada con anterioridad. Al tratarse de una investigación cualitativa, como se mencionó en apartados precedentes, no se buscará la generalización de resultados, sino la profundización en los mismos. En ese sentido, el marco teórico será un referente que guíe y acompañe la interpretación de la información.

La interpretación de resultados y reflexión sobre los mismos permitirá responder a las preguntas de investigación planteadas y constatar así que se ha alcanzado los objetivos propuestos. Además, se valorarán las implicaciones de esta investigación en la práctica educativa del IES donde se realizará el estudio, considerando su interés manifestado en trabajar la educación sexual incluyendo a toda la comunidad educativa del centro.

Se plantea desarrollar esta fase entre los meses de noviembre y diciembre de 2020.

e. Fase V: Redacción y difusión del informe de investigación.

Una vez realizado el análisis de la información, se procederá a redactar los resultados de la investigación. Asimismo, se redactará un informe destinado al equipo directivo, docentes del IES y a las familias del centro. Se coordinará con el IES una fecha para la presentación del informe ante la comunidad educativa. Además, dado que en los contextos académicos siempre se busca difundir los resultados de las investigaciones realizadas, se podrá gestionar también la

publicación de un artículo o informe de la investigación en medios académicos, de manera que tenga alcance dentro de la comunidad científica. Cabe señalar aquí que los/as expertos/as que participaron en la validación del instrumento manifestaron su interés en conocer los resultados del estudio.

El procedimiento de la investigación puede observarse de manera concisa en la Tabla 4. Si bien la realización del estudio en su totalidad abarcaría un periodo estimado de doce meses (inició en marzo del presente año), la recogida de datos y siguientes procesos se realizarían entre los meses de octubre de 2020 y febrero de 2021.

Tabla 4

Cronograma del procedimiento de la investigación

Fase	Actividad	Mes											
		03	04	05	06	2020				2021			
						07	08	09	10	11	12	01	02
I	Elaboración de marco teórico	X	X	X	X								
	Planteamiento del problema			X	X								
II	Diseño metodológico			X	X	X	X						
III	Coordinación con IES								X				
	Grupos de enfoque								X				
	Transcripción de grupo de enfoque								X	X			
IV	Interpretación de resultados									X	X		
V	Redacción de informe de investigación											X	
	Presentación de resultados a la IES y familias												X

3.7 Aspectos éticos de la investigación

El presente estudio se desarrollará dentro del marco del Código de Buenas Prácticas de Investigación de la Universidad de Cantabria (Comité de Ética de la Investigación de la UC - CEIUC, 2016), según el cual se garantizarán los siguientes aspectos:

- La voluntad expresa de las personas que sean parte de la muestra, tanto para participar en el estudio como para ser grabadas en audio y video. De cara a ello, se les informará sobre el estudio a realizar, sus objetivos y manera de proceder, y se les solicitará firmar un consentimiento informado en el que declaren conocer y aceptar esta información.
- La confidencialidad de la información de los/as participantes y del IES seleccionados/as.
- El anonimato de las personas participantes tanto a lo largo de la realización de la investigación, como en la grabación en audio y video y en la publicación de resultados.
- La publicación y difusión de resultados para favorecer el avance científico y social. Esto, en primer lugar, dentro del repositorio institucional de la universidad.

Finalmente, y debido a que este trabajo se trata de un diseño de investigación que se presenta en el marco de la realización de un trabajo de fin de máster, tras la defensa del mismo y habiendo recogido las sugerencias y levantado las observaciones que tengan lugar, se solicitará al Comité de Ética en Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad de Cantabria la autorización para implementarlo. Con su visto bueno e informe favorable, se procederá a la ejecución del estudio asegurando que este se ajusta a legislación vigente.

CONCLUSIONES

La sexualidad es una dimensión del desarrollo integral de las personas y la educación es un derecho que debe promover el desarrollo integral de las personas. En ese sentido, la educación debe abarcar la educación en sexualidad. Así, todos/as los/as niños/as y adolescentes tienen derecho a ello, de manera que puedan aprender a gestionar su vida afectiva y sexual de manera positiva y responsable. Para lograrlo, la teoría indica que el medio es recibir una educación sexual integral de calidad.

Por un lado, la educación sexual debe provenir tanto de fuentes formales, como la escuela, así como de fuentes informales, como la familia y demás contextos en los que los/as niños/as y adolescentes se desenvuelven. Por otro lado, la educación sexual, aparte de ser apropiada para la edad de las personas y asentarse sobre una base científica y cultural adecuada, debe basarse también en los derechos humanos, la igualdad de género y responder a un enfoque positivo de la sexualidad y el placer. En el presente trabajo, en el entendido de que las familias constituyen el primer contexto educativo de los/as niños/as y adolescentes, se ha puesto el foco sobre la educación sexual proveniente de las familias -aquellas que imparten o deberían impartir los/as padres, madres o tutores/as legales- con el fin de explorar sus actitudes hacia la educación sexual de sus hijos/as.

La teoría revisada muestra que, al parecer, en España la educación sexual integral aún no es una realidad completamente generalizada debido a diversos factores. Por un lado, el modelo educativo predominante en los centros educativos seguiría siendo el de prevención de riesgos y, dentro de las familias, la educación en sexualidad estaría funcionando de la misma manera. Asimismo, muchos/as adolescentes no muestran haber adquirido los conocimientos o desarrollado las habilidades necesarias para vivir de manera responsable su sexualidad. Por otro lado, la teoría revisada proveniente de diferentes contextos, principalmente internacionales, deja entrever que los/as padres y madres desean educar a sus hijos/s en sexualidad, pero tal vez aún no cuentan con los conocimientos y habilidades para hacerlo. Aunque hay pocos estudios al respecto –de hecho, se aprecia una carencia de los mismos en el contexto español en general, y en el cántabro, en particular-, sus actitudes hacia la educación sexual podrían estar siendo favorables o positivas; sin embargo, estas no se traducen necesariamente en

comportamientos. Y, para saber por qué ocurre esto es que se ha planteado el diseño de investigación que se presenta en este trabajo de fin de máster.

Al ejecutar el diseño de investigación cualitativa aplicando la guía de preguntas que se ha elaborado especialmente para este estudio, y analizando e interpretando la información recogida, se espera responder a las preguntas de investigación planteadas, y así explorar de manera más profunda las actitudes de los/as padres, madres o tutores/as legales hacia la educación sexual de sus hijos/as. Asimismo, se espera comprender a partir de sus conocimientos, su autovaloración como educadores/as sexuales, sus emociones y sus intenciones sobre educar en sexualidad, la educación sexual que hoy les brindan a sus hijos/as. Todos los datos recogidos constituirán descripciones de sus experiencias, tanto desde su punto de vista individual, como también colectivo.

Al tratarse de una investigación cualitativa, la metodología propuesta necesariamente debe ser flexible; por lo cual, de ser necesario, podrían emplearse adicionalmente otras técnicas de recogida de información que respondan al tipo de investigación que se plantea realizar y sin que se pierda de vista los objetivos de la misma. Incluso, si bien este diseño se plantea como de tipo fenomenológico, no se descarta que, a futuro en la implementación, el modelo vaya evolucionando y así adquiriendo otras características, para lo cual también se contemplaría ampliar el abanico de posibilidades en relación a las técnicas de recogida de información. En ese sentido, no se descarta la realización, por ejemplo, de entrevistas individuales que puedan desarrollarse en complemento a los grupos de enfoque, o bien el uso de cuestionarios o formatos de auto-reporte, si fuera conveniente apostar por un diseño mixto. De cara a ello, y en alerta a las eventualidades que puedan surgir, será necesario que la investigadora esté preparada para afrontar las circunstancias venideras. Asimismo, en esa misma línea y considerando que el estudio se implementaría de forma piloto en un IES de Cantabria, se podría contemplar la posibilidad de poner el foco también en la exploración de las actitudes del profesorado y el alumnado, lo que proveería una visión más amplia sobre el tema y contribuiría a plantear intervenciones aún más ajustadas a la realidad que incluyan a toda la comunidad educativa.

En el camino de realizar este trabajo se han encontrado algunas dificultades o limitaciones que no permitieron llegar a la fase de implementación del diseño de investigación en el tiempo previsto inicialmente. La crisis sanitaria que empezó en el mes

de marzo del presente año no permitió llegar a hacer las coordinaciones con el IES para la realización de los grupos de enfoque. Además, dadas las condiciones sanitarias en las que se encontraba el país, no era posible realizar actividades que congregaran grupos de personas. Por ello, se vio por conveniente y necesario esperar hasta que condiciones para desarrollar grupos de enfoque fueran las adecuadas y, claro está, hasta poder realizar las coordinaciones con el IES y las familias. Aunque esto haya significado un retraso, se aprovechó el tiempo para ampliar y profundizar aún más en la teoría revisada y definir de manera más exhaustiva la metodología a seguir. Del mismo modo, se elaboró un instrumento para la recogida de información que fue validado por profesionales expertos en la temática investigada. A pesar de las dificultades encontradas, y de otras que puedan surgir a futuro, la investigación que aquí se plantea sigue en camino pues, aparte de tratarse de un estudio preliminar de cara a la tesis doctoral de la autora, se tiene presente todas las razones que justifican la necesidad e importancia de realizar una investigación de esta índole.

Los hallazgos que puedan tener lugar a partir de la puesta en marcha del diseño que aquí se presenta permitirían comprender las actitudes de los/as padres, madres y tutores/as legales de adolescentes que estudian el primer grado de Educación Secundaria en un centro público de la Comunidad de Cantabria. Esa información podrá ser empleada con miras al trabajo con familias, diseñando intervenciones que respondan a sus necesidades y demandas, y también afianzando los lazos de colaboración entre estas y el centro educativo. Este trabajo conjunto contribuiría a dar un paso más en educación sexual integral que los/as adolescentes tienen derecho a recibir en el contexto familiar.

REFERENCIAS

- Ajzen, I. (1991). The Theory of Planned Behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179-211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- Ajzen, I. (2011). The theory of planned behaviour: Reactions and reflections. *Psychology & health*, 26 (9), 1113-1127. <https://doi.org/10.1080/08870446.2011.613995>
- Ajzen, I. y Fishbein, M. (1977). Attitude-Behavior Relations: A Teoretical Analysis and *Review of Empirical Research. Psychological Bulletin*, 84 (5), 888-918. Recuperado de: <http://pdfs.semanticscholar.org/e71a/cc0ce9b29d5fd546ec208807f2b0eca8ea9c.pdf>
- Balarezo, G. y Balarezo J. (2016). Los padres de familia y la sexualidad en la adolescencia. *Desde el Sur*, 8 (1), 189-200. <https://doi.org/10.21142/DES-0801-2016-189-200>
- Baron, R. y Byrne, D. (2011). *Psicología Social*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Bermúdez, M., Ramiro-Sánchez, T. y Ramiro, T. (2014). Capacidad predictiva de la erotofilia y variables sociodemográficas sobre el debut sexual. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 5 (1), 55-70. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/2451/245129173004.pdf>
- Blanco, M. y Bejarano, M. (2019). Sexualidad e igualdad en la formación docente. Realidades y nuevos enfoques desde la pedagogía. En M. Bejarano y R. Marí (Dir.), *Educación en Sexualidad e Igualdad. Discursos y Estrategias para la formación de docentes y educadores sociales* (pp. 17-30). Madrid: Dykinson.
- Cabero, J. (2014). Formación del profesorado universitario en TIC. Aplicación del método Delphi para la selección de los contenidos formativos. *Educación XXI*, 17 (1), 109-132. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17.1.10707>
- Caricote, E. (2008). Influencia de los padres en la educación sexual de los adolescentes. *Educere*, 12 (40), 79-87. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35604010>
- Carpintero, E. y Fuertes, A. (1994). Validación de la versión castellana del “Sexual Opinion Survey” (SOS). *Cuadernos de Medicina Psicosomática*, 31, 52-61.

- Cevallos, A. y Jerves-Hermida, E. (2014). ¿Educación sexual para mi hijo e hija de preescolar (3-5 años)? Percepciones de padres y madres de familia. *Revista Electrónica Educare*, 18 (3), 91-110. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4780929>
- Comisión de Ética de la Investigación de la Universidad de Cantabria (2016). *Código de Buenas Prácticas de Investigación*. Recuperado de: <https://web.unican.es/investigacion/etica/Documents/CBPIedit.pdf>
- Dyson, S. y Smith, E. (2012). There are lots of different kinds of normal: Families and sex education-styles, approaches and concerns. *Sex Education: Sexuality, Society and Learning*, 12 (2), 219-229. <https://doi.org/10.1080/14681811.2011.609053>.
- Comité de Ética de la Investigación de la Universidad de Cantabria – CEIUC (2016). *Código de Buenas Prácticas de Investigación*. Recuperado de: <https://web.unican.es/investigacion/etica/Documents/CBPIedit.pdf>
- Espada, J. y Morales, A. (2019). Comportamientos sexuales en nuestros jóvenes: de la salud al riesgo. *Revista de Estudios de Juventud*, 123, 31-45. Recuperado de: http://www.injuve.es/sites/default/files/adjuntos/2020/01/revista_injuve_123.pdf
- European Expert Group on Sexuality Education (2016). Sexuality education – what is it? *Sex Education*, 16 (4), 427-431. <https://doi.org/10.1080/14681811.2015.1100599>
- Fallas, M., Artavia, C. y Gamboa, A. (2012). Educación sexual: orientadores y orientadoras desde el modelo biográfico y profesional. *Revista Electrónica EDUCARE*, 16, 53-71. <https://doi.org/10.15359/ree.16-Esp.7>
- Fernández-Rouco, N., Fernández-Fuertes, A., Martínez-Álvarez, J., Carcedo, R. y Orgaz, B. (2019). What do Spanish adolescents know (or not know) about sexuality? An exploratory study. *Journal of Youth Studies*, 22 (9), 1238-1254. <https://doi.org/10.1080/13676261.2019.1571176>
- Fisher, W., White, L., Byrne, D., y Kelley, K. (1988). Erotophobia-Erotophilia as a Dimension of Personality. *The Journal of Sex Research*, 25 (1), 123-151. Recuperado de: <https://www.jstor.org/stable/3812873>
- Franco-Justo, C., Soriano-Ayala, E. y González-Jiménez, A. (2017). *La educación afectiva-sexual para adolescentes. El viaje hacia una sexualidad sana*. Barcelona: Octaedro.

- Fuertes, A. (2019). Vínculos afectivos, motivaciones sexuales y bienestar en la adolescencia y juventud. *Revista de Estudios de Juventud*, 123, 17-30. Recuperado de:
http://www.injuve.es/sites/default/files/adjuntos/2020/01/revista_injuve_123.pdf
- Garzón, A. (2015). La educación sexual, una asignatura pendiente en España. *Bio-grafía. Escritos sobre Biología y su enseñanza*, 8 (16), 195-203. Recuperado de:
https://www.researchgate.net/publication/311545435_LA_EDUCACION_SEXUAL_UNA_ASIGNATURA_PENDIENTE_EN_ESPANA_Sex_education_a_ending_subject_in_Spain
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- González-Ortega, E., Vicario-Molina, I., Martínez-Álvarez, J.L. y Orgaz, B. (2015). The Internet as a Source of Sexual Information in a Sample of Spanish Adolescents: Associations with Sexual Behavior. *Sexuality Research and Social Policy*, 12 (2), 290-300. <https://doi.org/10.1007/s13178-015-0196-7>
- González, V., Orcasita, L., Carrillo, J. y Palma-García, D. (2017). Comunicación familiar y toma de decisiones entre ascendientes y adolescentes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15 (1), 419-430. <https://doi.org/10.11600/1692715x.1512605022016>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª edición). México D.F.: Mc Graw Hill.
- Jankovi, S., Malatestini, G. y Bencevi, H. (2013). Parents' Attitudes on Sexual Education – What and When? *Collegium antropologicum*, 37 (1), 17-22. Recuperado de:
<https://hrcak.srce.hr/99503>
- Jervesa, E., López, S., Castro, C., Ortiz, W., Palacios, M., Rober, P. y Enzlin, P. (2014). Understanding parental views of adolescent sexuality and sex education in Ecuador: a qualitative study. *Sex Education: Sexuality, Society and Learning*, 14 (1), 14-27. <https://doi.org/10.1080/14681811.2013.814034>
- Kakavoulis, A. (2001). Family and Sex Education: A survey of parental attitudes. *Sex Education: Sexuality, Society and Learning*, 1 (2), 163-174. <https://doi.org/10.1080/14681810120052588>

- Ketting, E., Brockschmidt, L. e Ivanova, O. (2020). Investigating the 'C' in CSE: implementation and effectiveness of comprehensive sexuality education in the WHO European region. *Sex Education*. <https://doi.org/10.1080/14681811.2020.1766435>
- Lameiras, M., Carrera, M. y Rodríguez, Y. (2016). Caso abierto: la educación sexual en España una asignatura pendiente. En: V. Gavidia (Coord.), *Los Ocho ámbitos de la Educación para la Salud en la escuela*. Valencia: Tirant Humanidades.
- López, F. (2005). *La educación sexual de los hijos*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- López, F. (2009). *La educación sexual* (2ª edición). Madrid: Biblioteca Nueva.
- López, F. (2019). El tratamiento de la educación sexual en la actualidad. *Revista digital de la Asociación CONVIVES*, 26, 17-24. Recuperado de: <https://convivesenlaescuela.blogspot.com/2019/06/convives-26-educacion-sexual-para-la.html>
- Marchena, C. (2016). Actitudes sobre la educación sexual de niños y adolescentes en padres de familia de un policlínico privado de Lima. *PsiqueMag*, 4 (1), 81-96. Recuperado de: <https://pdfs.semanticscholar.org/2f00/918881934f3eed6acb6404bcdd9f1d04b7ec.pdf>
- Martínez, R. (2007). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Martínez-Álvarez, J.L. (2019). Educación de la sexualidad: Estado actual y propuestas de futuro. *Revista de Estudios de Juventud*, 123, 121-135. Recuperado de: http://www.injuve.es/sites/default/files/adjuntos/2020/01/revista_injuve_123.pdf
- Martínez-Álvarez, J.L., Orgaz, B., Vicario-Molina, I., González-Ortega, 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: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3844427>
- Martínez-Álvarez, J.L., Carcedo, R., Fuertes, A., Vicario-Molina, I., Fernández-Fuertes, A.A. y Orgaz, B. (2012). Sex education in Spain: teachers' views of obstacles. *Sex*

- Education: Sexuality, Society and Learning*, 12 (4), 425-436.
<https://doi.org/10.1080/14681811.2012.691876>
- Martínez-Álvarez, J.L., González-Ortega, E., Vicario-Molina, I., Fernández-Fuertes, A.A., Carcedo, R., Fuertes, A. y Orgaz, B. (2013). Formación del profesorado en educación sexual: pasado, presente y futuro. *Magister*, 25, 35-42. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5588602>
- Motta, A., Keogh, S., Prada, E., Núñez-Curto, A., Konda, K., Stilman, M. y Cáceres, C. (2017). *De la normativa a la práctica: la política de educación sexual y su implementación en el Perú*. Nueva York: Guttmacher Institute.
- Murry, J. y Hammons, J. (1995). Delphi: A Versatile Methodology for Conducting Qualitative Research. *The Review of Higher Education*, 18 (4), 423-436. Recuperado de: <https://search-proquest-com.unican.idm.oclc.org/docview/1308044902?accountid=14497>
- Nagpal, A. y Fernandes, C. (2015). Attitude of parents towards sex education. *The International Journal of Indian Psychology*, 2 (4), 38-43. Recuperado de: <https://ijip.in/article-details/?dip=18-01-063-20150204>
- O'Higgins, S. y Gabhainn, S. (2010). Youth participation in setting the agenda: learning outcomes for sex education in Ireland. *Sex Education: Sexuality, Society and Learning*, 10 (4), 387-403. <https://doi.org/10.1080/14681811.2010.515096>
- Organización Mundial de la Salud - OMS (2010). *Developing sexual health programmes. A framework for action*. Recuperado de: https://www.who.int/reproductivehealth/publications/sexual_health/rhr_hrp_10_22/en/
- Organización Mundial de la Salud - OMS (2010). *Estándares de educación sexual para Europa. Marco para las personas encargadas de formular políticas educativas, responsables y especialistas de salud*. Recuperado de: http://www.madridsalud.es/publicaciones/OtrasPublicaciones/standars_de_calidad_de_la_educacion_sexual_en_europa_traducido_12nov.pdf
- Organización Mundial de la Salud - OMS (2015). *Sexual health, human rights and the law*. Recuperado de: https://www.who.int/reproductivehealth/publications/sexual_health/sexual-health-human-rights-law/en/

- Organización Mundial de la Salud - OMS (2018). *La salud sexual y su relación con la salud reproductiva: un enfoque operativo*. Recuperado de: https://www.who.int/reproductivehealth/publications/sexual_health/sh-linkages-rh/es/
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – UNESCO (2013). *Educación Sexual Integral. Derecho humano y contribución a la formación integral*. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000221729>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – UNESCO (2018a). *Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad. Un enfoque basado en evidencia*. (Documento resumen). Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260840_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – UNESCO (2018b). *Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad. Un enfoque basado en la evidencia*. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265335>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – UNESCO (2019a). *De las ideas a la acción. Abordando barreras para la implementación de educación integral en sexualidad en el aula*. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371091_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – UNESCO (2019b). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo. Documento de Política 39*. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368231_spa
- Oskamp, S. y Schultz, P. W. (2004). *Attitudes and opinions*. Recuperado de: <https://ebookcentral.proquest.com>
- Padilla-Walker, L. (2018). Longitudinal Change in Parent-Adolescent Communication about Sexuality. *Journal of Adolescent Health, 66* (3), 753-758. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2018.06.031>
- Pineda, C., Muñoz, T., Murcia, D., Bernal, M., Briceño, A. y Mullet, E. (2019). Attitudes towards sexuality information for adolescents: what parents should and should not

- say. *Sex Education*, 19 (5), 582-596.
<https://doi.org/10.1080/14681811.2018.1560254>
- Pop, M. y Rusu, A. (2015). The role of parents in shaping and improving the sexual health of children – Lines of developing parental sexuality education programmes. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 209, 395-401.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.210>
- Prieto, M. y March, J. (2002). Paso a paso en el diseño de un estudio mediante grupos focales. *Atención Primaria*, 29 (6), 366-373. Recuperado de:
<https://www.elsevier.es/es-revista-atencion-primaria-27-articulo-paso-paso-el-diseno-un-13029750>
- Reguant-Álvarez, M. y Torrado-Fonseca, M. (2016). El método Delphi. *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 9 (1), 87-102.
<https://doi.org/10.1344/reire2016.9.1916>
- Rivas, A. (1991). *Antropología Social de Cantabria*. Santander: Universidad de Cantabria.
- Sanmartín, O. (19-02-2020). Qué es el pin parental, la herramienta para que los padres puedan vetar contenidos en las aulas. *El Mundo*. Consultado en el 09-03-2020 en
<https://www.elmundo.es/espana/2020/01/20/5e257c8ffc6c83085c8b458a.html>
- Sevilla, T., Orcasita, L., Sanabria, J. y Palma, D. (2016). Consistencies and Discrepancies in Communication between Parents and Teenage Children about Sexuality. *Paidéia*, 26 (64), 139-147. <https://doi.org/10.1590/1982-43272664201601>
- Shin, H., Min, J. y Young, J. (2019). Sexual Knowledge, Sexual Attitudes, and Perceptions and Actualities of Sex Education among Elementary School Parents. *Child Health Nursing Research*, 25 (3), 312-323.
<https://doi.org/10.4094/chnr.2019.25.3.312>
- Todaro, E., Silvaggi, M., Aversa, F., Rossi, V., Nimbi, F.M., Rossi, R. y Simonelli, C. (2018). Les médias sociaux sont-ils un problème ou un outil? Nouvelles stratégies pour l'éducation sexuelle. *Sexologies*, 27, 150-154.
<https://doi.org/10.1016/j.sexol.2018.05.007>
- Turnbull, T., Van Wersch, A. y Van Schaik, P. (2008). A review of parental involvement in sex education: The role for effective communication in British families. *Health Education Journal*, 67 (3), 182-195. <https://doi.org/10.1177/0017896908094636>

- Valles, M. (2001, noviembre). *Ventajas y desafíos del uso de programas informáticos (e.g. ATLAS.ti y MAXqda) en el análisis cualitativo. Una reflexión metodológica desde la grounded theory y el contexto de la investigación social española*. Ponencia en el Seminario sobre Investigación Avanzada Cualitativa Asistida por Ordenador. Granada. Recuperado de: http://w01.centrodeestudiosandaluces.es/biblio/imagendoc/00000001_00000500/00000125/alta/00000125_0001.pdf
- Varela-Ruiz, M., Díaz-Bravo, L. y García-Durán, R. (2012). Descripción y usos del método Delphi en investigaciones del área de la salud. *Investigación en Educación Médica*, 1 (2), 90-95. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572012000200007&lng=es&tlng=es
- Verdure, F., Rouquette, A., Delori, M., Aspeepe, F. y Fanello, S. (2010). Connaissances, besoins et attentes des adolescents en éducation sexuelle et affective. Etude réalisée auprès d'adolescents de classes de troisième. *Archives de Pédiatrie*, 17, 219-225. <https://doi.org/10.1016/j.arcped.2009.10.009>
- Vicerrectorado de Cultura y Participación Social (2018). *Guía UC de Comunicación en Igualdad*. Recuperado de: <https://web.unican.es/unidades/igualdad/igualdad/comunicacion-en-igualdad>
- Wangdi, D. y Tshomo, S. (2017). Adolescents` Perception of Parental Communication about Sexuality. *Rabsel- the CERD Educational Journal*, 18 (1), 43-59. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/325709974_Adolescents'_Perception_of_Parental_Communication_about_Sexuality
- World Association for Sexual Health (2014). *Declaración de los Derechos Sexuales*. Recuperado de: http://sogac.org/index_htm_files/Declaracion%20de%20los%20derechos%20sexuales%202014.pdf

ANEXOS

ANEXO 1: Comunicado a familias

Estimado/a _____

Reciba un cordial saludo. Soy Ana Cecilia Cubas Barrueto, alumna del Máster en Investigación e Innovación en Contextos Educativos de la Universidad de Cantabria. El presente comunicado tiene como fin invitarle a participar en un estudio que pretende explorar las actitudes hacia la educación sexual que presentan padres, madres y tutores/as legales de adolescentes (varones y mujeres) que estudian el primer curso de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Cantabria. Realizar una investigación de este tipo es importante porque permite conocer sus puntos de vista y diseñar intervenciones de acuerdo a sus necesidades y demandas.

El equipo directivo y docente del centro educativo destaca la buena disposición de las familias del centro a participar y apoyar en las distintas actividades que se realizan en el centro. Su participación en el estudio involucraría formar parte de un grupo de discusión junto a otros/as padres, madres y/o tutores legales del centro, para hablar sobre la educación sexual de los/a adolescentes.

Este estudio ha sido autorizado por el Comité de Ética en Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad de Cantabria, y tiene fines meramente académicos y de investigación, por lo que los datos recogidos serán tratados de forma confidencial y anónima. Dado que las conclusiones generales obtenidas podrán ser difundidas en foros científicos, profesionales y de divulgación (e.g., revistas, congresos, charlas, etc.), siempre salvaguardando el anonimato de los/as participantes, le expreso mi voluntad de hacérselas llegar si está interesado/a.

Si usted acepta participar en el estudio, le solicito pueda cumplimentar la siguiente casilla y enviar el documento por intermedio de su hijo/a al/a tutor/a de aula.

¿Qué miembro de la familia participará (padre, madre o tutor/a legal)? (Solo una persona por núcleo familiar)	
---	--

Si quiere que le amplíe esta información, no dude en contactar conmigo a través de mi correo electrónico: xxx@alumnos.unican.es. Muchas gracias por su atención.

Atentamente,

Ana Cecilia Cubas Barrueto

ANEXO 2: Consentimiento informado

ACEPTACIÓN DE PARTICIPACIÓN EN UN ESTUDIO CON FINES ACADÉMICOS Y DE INVESTIGACIÓN

D./Dña. _____, mayor de edad y con domicilio en C.P. _____, como padre/madre/tutor/a legal de un/a estudiante de 1º de la ESO de la Comunidad de Cantabria, manifiesto mi aceptación a participar en el estudio realizado por Ana Cecilia Cubas Barrueto, como parte de su Trabajo de Fin de Máster en la Universidad de Cantabria.

Tengo conocimiento de que el estudio tiene fines exclusivamente académicos y de investigación, y que ha sido autorizado por el Comité de Ética en Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad de Cantabria. Asimismo, sé que este trabajo tiene como principal objetivo explorar las actitudes de padres, madres y/o tutores/as legales sobre la educación sexual de los/as adolescentes.

Mi colaboración implica participar en grupos de discusión junto con otros/as padres, madres y/o tutores/as legales de adolescentes que cursan el 1º de la ESO. Asimismo, implica la aceptación de que las sesiones sean grabadas en audio y video. La información recogida cumplirá con un tratamiento confidencial y anónimo de todos/as los/as participantes. Si deseo, puedo solicitar a la investigadora la transcripción de mis intervenciones en las sesiones y/o las principales conclusiones del estudio, contactando con ella a través de su correo electrónico.

Y para que quede constancia de esta declaración, la firmo en _____ el día _____ a horas _____ de 2020.

Firmado:

ANEXO 3: Información de personas expertas a quienes se contactó para la primera ronda del método Delphi.

Nº	Profesión	Institución a la que pertenece	Grado académico	Categoría docente	Años de experiencia en la temática
E1	Comunicador/a social	Universidad de Cantabria	Máster	Investigador/a contratado/a	12
E2	Personal investigador en formación	Universidad de Cantabria	Máster	Investigador/a contratado/a	5
E3	Personal docente e investigador	Universidad de Cantabria	Doctor/a	Profesor/a asociado/a	9
E4	Personal docente e investigador	Universidad de Salamanca	Doctor/a	Profesor/a titular de universidad	20
E5	Personal docente e investigador	Universidad de Salamanca	Doctor/a	Catedrático/a de universidad	33
E6	Personal docente e investigador	Universidad de Salamanca	Doctor/a	Profesor/a titular de universidad	18
E7	Personal docente e investigador	Universidad de Cantabria	Doctor/a	Profesor/a titular de universidad	16
E8	Personal docente e investigador	Universidad Nacional de Costa Rica	Doctor/a	Catedrático/a de universidad	25
E9	Personal docente e investigador	Universidad de Salamanca	Doctor/a	Profesor/a contratado/a doctor/a	11
E9	Personal docente e investigador	Universidad de Salamanca	Doctor/a	Profesor/a contratado/a doctor/a	10
E10	Personal docente e investigador	Universidad Autónoma de Madrid	Doctor/a	Profesor/a contratado/a doctor/a	20
E11	Personal docente e investigador	Universidad Autónoma de Madrid	Doctor/a	Profesor/a contratado/a doctor/a	14
E12	Personal docente e investigador	Universidad de Oviedo	Doctor/a	Profesor/a ayudante doctor/a	10
E13	Personal docente e investigador	Universidad de Cantabria	Doctor/a	Profesor/a titular de universidad	20

ANEXO 4: Primera ronda de consulta a expertos/as

Estimado/a _____

Soy Ana Cecilia Cubas Barrueto, alumna del Máster en Investigación e Innovación en Contextos Educativos de la Universidad de Cantabria.

La presente tiene como fin de saludarle y, a la vez, solicitarle su colaboración como experto/a de reconocido prestigio en el ámbito de la sexualidad y/o la educación en el contexto familiar. En concreto, agradecería su valiosa aportación a la hora de validar un grupo de preguntas que componen el instrumento que he elaborado como parte de un diseño de investigación cualitativa para mi trabajo fin de máster, dirigido por Andrés A. Fernández-Fuertes (Departamento de Educación, Universidad de Cantabria). Se trata de una guía semiestructurada de preguntas que será empleada con grupos de discusión (90 minutos máximo de interacción), con el fin de explorar las actitudes sobre educación sexual que tienen padres, madres y tutores/as legales de adolescentes que estudian el primer curso de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Cantabria.

Con este fin, adjunto el instrumento, así como las indicaciones que servirán como guía para la revisión. Si usted acepta participar como experto/a en este proceso, le agradecería que envíe su valoración, de preferencia, hasta el viernes 17 de julio; y, asimismo, que pueda brindarme los siguientes datos:

Profesión	Grado académico	Categoría docente	Años de experiencia en la temática

Agradezco de antemano su valiosa colaboración.

Atentamente,

Ana Cecilia Cubas Barrueto

Indicaciones

A continuación, se presentan los objetivos del estudio a realizar y el instrumento a validar antes de ser utilizado en el mismo. Cabe señalar que, así como a usted, se ha contactado con más personas expertas en el tema de investigación; por lo que, de cara a lograr el mayor consenso posible sobre la adecuación del instrumento con respecto a los objetivos de la investigación, es factible se realice más de una ronda de consulta.

Objetivo general del estudio:

- Explorar las actitudes hacia la educación sexual que presentan padres, madres y tutores/as legales de adolescentes (varones y mujeres) que estudian el primer curso de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Cantabria.

Objetivos específicos del estudio:

1. Describir qué entienden los/as padres, madres y tutores/as legales por sexualidad y educación sexual.
2. Conocer sus ideas sobre la formación que tienen sus hijos/as adolescentes en este ámbito y qué conocimientos deberían ser prioritarios.
3. Descifrar qué modelo de educación sexual les parece más adecuado para enseñar esos contenidos.
4. Identificar qué importancia dan a la educación sexual.
5. Explorar su intención de educar en sexualidad a sus hijos/as, tomando como base los planteamientos de la Teoría de la Conducta Planeada (Ajzen, 1991, 2011)*, según la cual la intención de realizar o no una conducta resulta de la suma de tres factores: *la actitud hacia la conducta* (creencias sobre los resultados de la conducta, la valoración de dichos resultados y la experiencia previa), *las normas subjetivas* (percepción sobre si las demás personas aprobarán o no la conducta) y *el control conductual percibido* (valoración sobre su propia habilidad para educar en sexualidad a sus hijos/as).
6. Describir sus actitudes acerca de que sus hijos/as reciban educación sexual en el centro educativo.
7. Describir otros elementos o circunstancias que podrían estar influyendo en la educación sexual que reciben o pueden recibir sus hijos/as en el ámbito familiar u en otros contextos.

Considerando estos objetivos, se le solicita que en la siguiente tabla pueda hacer la valoración de las preguntas que forman parte del instrumento elaborado y plantear propuestas de mejora si lo considera conveniente. Cabe mencionar que la/s primera/s pregunta/s de cada bloque (en negrita y cursiva) constituye/n preguntas generales del mismo, y las demás corresponden a preguntas específicas. ¡Muchas gracias su tiempo!

Guía de preguntas

Objetivos específicos	Preguntas generales y sub-preguntas	Valoración y/o propuestas de mejora
1. Describir qué entienden los/as padres, madres y tutores/as legales por sexualidad y educación sexual.	<i>¿Qué es lo primero que se les viene a la mente cuando escuchan los términos sexualidad y educación sexual?</i>	
	¿Qué es sexualidad? ¿Es lo mismo que sexo?	
	¿Qué es educación sexual?	
2. Conocer sus ideas sobre la formación que tienen sus hijos/as adolescentes en este ámbito y qué conocimientos deberían ser prioritarios.	<i>¿Qué saben los/as adolescentes sobre sexualidad?</i>	
	¿Los/as adolescentes de ahora tienen más conocimientos que las generaciones previas? ¿Sobre qué temas?	
	¿Qué información sobre sexo y sexualidad reciben los/as adolescentes?	
	¿Por medio de qué fuentes reciben esa información?	
	¿Qué desconocen y seguramente deberían saber?	
3. Descifrar qué modelo de educación sexual les parece más adecuado para enseñar esos contenidos.	<i>¿Cómo se educa en materia de sexualidad en la familia?</i>	
	¿Quiénes son los/as principales responsables de brindar educación sexual a los/as adolescentes?	
	¿De qué se habla con los/as hijos/as cuando se trata el sexo y la sexualidad?	
	¿En qué momentos los padres y madres tratan con sus hijos/as el sexo y la sexualidad?	
	¿En qué medida la prevención de riesgos (embarazos no deseados, infecciones de transmisión sexual, violencia en la pareja, etc.) debería ser lo más importante en la educación sexual a adolescentes?	
	¿Es conveniente inculcar en los/as adolescentes la moral sexual familiar (lo que está bien vs. mal, el pecado vs. la virtud, etc.)?	

	¿Cómo se puede ayudar a los/as adolescentes a que diferencien lo que es saludable de lo que no lo es?	
4. Identificar qué importancia dan a la educación sexual.	¿Hasta qué punto es importante que los/as adolescentes reciban educación sexual?	
	¿Qué edad es la adecuada para que las personas reciban educación sexual?	
	¿Cuánta educación sexual es necesaria/suficiente?	
	Si un/a adolescente no recibe ningún tipo de educación sexual: ¿habría consecuencias?	
	¿La educación sexual familiar puede tener aspectos negativos?	
5. Explorar su intención de educar en sexualidad a sus hijos/as: la actitud hacia la conducta, las normas subjetivas y el control conductual percibido.	¿Hasta qué punto las familias están dispuestas a formar a sus hijos/as en sexualidad?	
	¿Cuáles creen que serían las consecuencias de educar/no educar en sexualidad a sus hijos/as?	
	¿Hasta qué punto esto es importante? (si no se respondió en el bloque anterior)	
	¿Consideran que están educando en sexualidad (lo han hecho) a sus hijos/as?	
	¿En general la sociedad ve con buenos ojos que se eduque en sexualidad en el ámbito familiar?	
	¿Qué creen que opinarían los/as demás sobre la forma que tiene de tratar la educación sexual con sus hijos/as?	
	¿Se sienten preparados/as para brindar una buena educación sexual a sus hijos/as?	
	¿Con qué habilidades cuentan para enseñar educación sexual a sus hijos/as? ¿Echan algo en falta?	
	¿Cómo se sienten cuando hablan con sus hijos/as sobre sexo y sexualidad?	
6. Describir sus actitudes acerca de que sus hijos/as reciban educación sexual en el centro educativo.	¿Qué opinan sobre que se imparta educación sexual en los centros educativos?	
	¿El profesorado está bien formado para tratar estos temas? ¿Mejor que las familias?	
	¿Conoce si en el instituto al que acude su/s hijo/a/s se imparte algún programa de educación sexual?	
	¿Qué cambios propondrían o qué sugerencias darían al centro educativo?	

	¿Está satisfechos/as con la educación que recibe su/s hijo/a/s en el centro educativo?	
	¿Qué contenidos se deberían tratar en el ámbito escolar y cuáles en el familiar?	
7. Describir otros elementos o circunstancias que podrían estar influyendo en la educación sexual que reciben o pueden recibir sus hijos/as en el ámbito familiar u en otros contextos.	¿Cómo califican la educación sexual que reciben los/as adolescentes en España (familia, instituto, medios de comunicación, etc.)?	
	Como sociedad, ¿debemos mejorar en algún aspecto en este ámbito? ¿Cómo?	
	¿Qué estamos haciendo bien?	

* Ajzen, I. (1991). The Theory of Planned Behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179-211. DOI: 10.1016/0749-5978(91)90020-T.

* Ajzen, I. (2011). The theory of planned behaviour: Reactions and reflections. *Psychology & health*, 26 (9). 1113-1127. DOI: 10.1080/08870446.2011.613995.

ANEXO 5: Segunda ronda de consulta a expertos/as

Estimado/a _____

Reciba un cordial saludo.

Quiero reiterarle mi agradecimiento por participar como experto/a en la primera ronda de valoración de la guía semiestructurada de preguntas que será empleada con grupos de discusión, con el fin de explorar las actitudes hacia la educación sexual en padres, madres y tutores/as legales de adolescentes que estudian el primer curso de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Cantabria.

Tras haber realizado el análisis de los resultados de la primera ronda de consulta, he elaborado un documento (ver adjunto) que sintetiza la valoración y aportaciones hechas por los/as los/as expertos/as a quienes se les consultó y que muy amablemente respondieron. En este documento se muestra tanto la *propuesta inicial* de las preguntas, como la *propuesta revisada* de las mismas. Le invito a que pueda revisar el documento y cotejar tanto las valoraciones hechas por usted, así como por otro/as expertos/as en el ámbito de la sexualidad y/o la educación en el contexto familiar.

Con el fin último de contar con una versión definitiva del instrumento elaborado, he añadido en el mismo documento una columna en la que usted puede indicar si está conforme con el resultado actual o, en caso contrario, pueda brindarme alguna sugerencia al respecto.

Posteriormente, si desea conocer la versión final del instrumento, con mucho gusto se la puedo remitir.

Le agradeceré que, en la medida de lo posible, pueda enviar su nueva valoración hasta el miércoles 29 de julio.

¡Muchas gracias por su tiempo y valiosa ayuda!

Atentamente,

Ana Cecilia Cubas Barrueto

REPORTE DEL ANÁLISIS DE LA VALORACIÓN DE EXPERTOS/AS

Objetivos específicos	Preguntas generales y sub-preguntas: <i>propuesta inicial</i>	Sugerencias realizadas por expertos/as	Preguntas generales y sub-preguntas: <i>propuesta revisada</i>	Valoración
1. Describir qué entienden los/as padres, madres y tutores/as legales por sexualidad y educación sexual.	<i>¿Qué es lo primero que se les viene a la mente cuando escuchan los términos sexualidad y educación sexual?</i>	Se dividió la pregunta inicial en dos (una para cada término) y se modificó su formulación.	<i>¿Qué es lo primero que se les viene a la cabeza cuando escuchan la palabra “sexualidad”?</i>	
			<i>¿Y cuando escuchan la palabra “educación sexual”?</i>	
	<i>¿Qué es sexualidad? ¿Es lo mismo que sexo?</i>	Se modificó la formulación para obtener una representación personal del término. La segunda pregunta se reformuló y va por separado: ¿Es lo mismo sexo y sexualidad?	<i>¿Qué es para ustedes la sexualidad? ¿Es lo mismo que sexo?</i>	
			<i>¿Es lo mismo sexo y sexualidad?</i>	
	<i>¿Qué es educación sexual?</i>	Se modificó la formulación para obtener una representación personal del término. También, se complementó la pregunta para indagar sobre temáticas. Se sugirió añadir una pregunta para conocer las fuentes de información de los/as participantes.	<i>¿Qué es para ustedes la educación sexual? ¿Qué temáticas aborda?</i>	
			<i>¿De dónde obtuvieron estos conocimientos sobre sexualidad y educación sexual?</i>	
2. Conocer sus ideas sobre la formación que tienen sus hijos/as adolescentes	<i>¿Qué saben los/as adolescentes sobre sexualidad?</i>	Se sugirió partir de una definición de sexualidad y que la pregunta especifique que alude a los conocimientos de los/as adolescentes.	<i>Si entendemos que la sexualidad es una dimensión humana referida a diversos aspectos (fisiología, afectividad, identidad, etc.), ¿qué conocimientos tienen los/as adolescentes al respecto?</i>	

en este ámbito y qué conocimientos deberían ser prioritarios.	¿Los/as adolescentes de ahora tienen más conocimientos que las generaciones previas? ¿Sobre qué temas?	Para que la pregunta no fuera sugerente, se amplió con los términos: igual, más y menos.	¿Los/as adolescentes de ahora tienen igual, más o menos conocimientos que las generaciones previas? ¿Sobre qué temas?	
	¿Qué información sobre sexo y sexualidad reciben los/as adolescentes?	Se reformuló la pregunta para que aludiera a la información específica que reciben de cada medio.	¿Por medio de qué fuentes los/as adolescentes reciben información sobre sexo y sexualidad?	
	¿Por medio de qué fuentes reciben esa información?	Se cambió el orden de esta pregunta para que vaya antes de la información que reciben los/as adolescentes.	¿Qué información sobre sexo y sexualidad reciben los/as adolescentes de los distintos medios (familia, colegio, internet, etc.)?	
	¿Qué desconocen y seguramente deberían saber?	Se cambió la redacción de la pregunta para que fuera más clara. Se sugirió agregar una pregunta en contraparte a la anterior: ¿Hay cuestiones que los/as adolescentes saben y que sería mejor que no supieran?	¿Qué desconocen y qué creen que deberían saber? ¿Hay cuestiones que los/as adolescentes saben y que sería mejor que no supieran?	
3. Descifrar qué modelo de educación sexual les parece más adecuado para enseñar esos contenidos.	<i>¿Cómo se educa en materia de sexualidad en la familia?</i>	Se sugirió concretar la pregunta y que no fuera sugerente (que no dé por hecho que en la familia se da educación sexual).	<i>Vamos a hablar ahora sobre quién, cuándo, cómo y qué temas se abordan si se da educación sexual en la familia. ¿Consideran que la familia educa en materia de sexualidad? ¿Cómo? ¿Sobre qué aspectos o temas?</i>	
	¿Quiénes son los/as principales responsables de brindar educación sexual a los/as adolescentes?	Se retiró el término “principales responsables” y se reformuló la pregunta para solicitar su opinión.	¿En su opinión, quiénes deben ocuparse de brindar educación sexual de los/as adolescentes?	
	¿De qué se habla con los/as hijos/as cuando se trata el sexo y la sexualidad?		¿De qué se habla con los/as hijos/as cuando se trata el sexo y la sexualidad?	
	¿En qué momentos los padres y madres tratan con sus hijos/as el sexo y la sexualidad?	Se sugirió especificar que la palabra “momentos” podría	¿En qué momentos (situaciones, oportunidades, espacios...) los	

		referirse a situaciones, oportunidades, espacios, etc.	padres y madres tratan con sus hijos/as el sexo y la sexualidad?	
	¿En qué medida la prevención de riesgos (embarazos no deseados, infecciones de transmisión sexual, violencia en la pareja, etc.) debería ser lo más importante en la educación sexual a adolescentes?	Se reformuló la pregunta para que no fuera sugerente y se amplió para indagar por las razones.	¿Para ustedes, en qué medida es importante el tema de la prevención de riesgos (embarazos no deseados, infecciones de transmisión sexual, violencia en la pareja, etc.) en la educación sexual a adolescentes? ¿Por qué?	
	¿Es conveniente inculcar en los/as adolescentes la moral sexual familiar (lo que está bien vs. mal, el pecado vs. la virtud, etc.)?	Se sugirió emplear expresiones sinónimas a “moral familiar” e “inculcar”. También, que se preguntara por la manera de hacerlo.	¿En qué medida es conveniente que la familia transmita sus valores o principios relacionados a la sexualidad? ¿Cómo?	
	¿Cómo se puede ayudar a los/as adolescentes a que diferencien lo que es saludable de lo que no lo es?	La pregunta no se entiende. Se sugirió eliminarla y añadir otra: ¿Qué otras cuestiones/temas creen que son importantes abordar al dar educación sexual a los/s adolescentes?	¿Qué otras cuestiones/temas creen que son importantes abordar al dar educación sexual a los/s adolescentes?	
4. Identificar qué importancia dan a la educación sexual.	<i>¿Hasta qué punto es importante que los/as adolescentes reciban educación sexual?</i>	Se puntualizó la pregunta para que se refiriera a la opinión de los/as participantes y se modificó la redacción para que fuera más clara (se reemplazó “hasta qué punto” por “en qué medida”).	<i>En su opinión, ¿en qué medida es importante que los/as adolescentes reciban educación sexual?</i>	
	¿Qué edad es la adecuada para que las personas reciban educación sexual?		¿Qué edad es la adecuada para que las personas reciban educación sexual?	
	¿Cuánta educación sexual es necesaria/suficiente?	Pregunta poco informativa. Se sugirió eliminarla.		
	Si un/a adolescente no recibe ningún tipo de educación sexual: ¿habría consecuencias?	Se reformuló la pregunta para que fuera más directa y que la respuesta no fuera dicotómica.	¿Cuáles serían las consecuencias de que un/a adolescente no reciba educación sexual?	

	¿La educación sexual familiar puede tener aspectos negativos?	Se reformuló la pregunta para indagar sobre aspectos positivos y negativos, y evitar una respuesta dicotómica.	¿Qué efectos positivos puede tener la educación sexual familiar? ¿Puede tener aspectos negativos?	
5. Explorar su intención de educar en sexualidad a sus hijos/as: la actitud hacia la conducta, las normas subjetivas y el control conductual percibido.	¿Hasta qué punto las familias están dispuestas a formar a sus hijos/as en sexualidad?	Se modificó la pregunta para que abarcara de manera más integral la intención de dar educación sexual.	¿En qué medida las familias están dispuestas a dar educación sexual a sus hijos/as? ¿Creen ustedes que deban hacerlo? ¿Creen que pueden hacerlo?	
	¿Cuáles creen que serían las consecuencias de educar/no educar en sexualidad a sus hijos/as?	Se sugirió remplazar “educar en sexualidad” por “dar educación sexual”.	¿Cuáles creen que serían las consecuencias de dar o no educación sexual a sus hijos/as?	
	¿Hasta qué punto esto es importante? (si no se respondió en el bloque anterior)		¿Hasta qué punto esto es importante? (si no se respondió en el bloque anterior)	
	¿Consideran que están educando en sexualidad (lo han hecho) a sus hijos/as?	Se complementó la pregunta indagando por las ayudas y/u obstáculos encontrados. Se remplazó “educar en sexualidad” por “dar educación sexual”.	¿Consideran que están dando o han dado educación sexual a sus hijos/as? ¿Qué ayudas y/u obstáculos han encontrado en el camino?	
	¿En general la sociedad ve con buenos ojos que se eduque en sexualidad en el ámbito familiar?	Se reformuló la pregunta, indagando por su opinión y evitando una respuesta dicotómica. Se remplazó “educar en sexualidad” por “dar educación sexual”.	En su opinión, ¿cómo ve la sociedad el que se dé educación sexual en el ámbito familiar?	
	¿Qué creen que opinarían los/as demás sobre la forma que tiene de tratar la educación sexual con sus hijos/as?	Se sugirió especificar quiénes son los/as demás.	¿Qué creen que opinarían las demás personas (familiares, amistades, etc.) sobre la forma que tiene de tratar la educación sexual con sus hijos/as?	
	¿Se sienten preparados/as para brindar una buena educación sexual a sus hijos/as?		¿Se sienten preparados/as para brindar una buena educación sexual a sus hijos/as?	

	¿Con qué habilidades cuentan para enseñar educación sexual a sus hijos/as? ¿Echan algo en falta?	Se reformuló la pregunta para indagar sobre habilidades y conocimientos. Se complementó indagando sobre necesidad de apoyo.	¿Con qué habilidades, conocimientos, etc. cuentan para enseñar educación sexual a sus hijos/as? ¿Echan algo en falta o necesitan algún apoyo?	
	¿Cómo se sienten cuando hablan con sus hijos/as sobre sexo y sexualidad?		¿Cómo se sienten cuando hablan con sus hijos/as sobre sexo y sexualidad?	
6. Describir sus actitudes acerca de que sus hijos/as reciban educación sexual en el centro educativo.	¿Qué opinan sobre que se imparta educación sexual en los centros educativos?	Se sugirió agregar a la pregunta principal ideas de las sub-preguntas.	¿Qué opinan sobre que se imparta educación sexual en los centros educativos? ¿Quién debe hacerlo? ¿Están preparados/as? ¿Qué temas deberían incluir?	
	¿El profesorado está bien formado para tratar estos temas? ¿Mejor que las familias?	Se reformuló la pregunta para evitar respuesta dicotómica, que el planteamiento no sea sugerente y que pueda promover una respuesta más profunda.	¿Qué opinan sobre la formación del profesorado para tratar estos temas? ¿En qué está bien formado? ¿Qué les falta?	
	¿Conoce si en el instituto al que acude su/s hijo/a/s se imparte algún programa de educación sexual?	Se agregó una pregunta complementaria al final de esta para saber su opinión.	¿Conocen si en el instituto al que acude su/s hijo/a/s se imparte algún programa de educación sexual? Si la respuesta es sí: ¿Qué opinan sobre este?	
	¿Qué cambios propondrían o qué sugerencias darían al centro educativo?		¿Qué cambios propondrían o qué sugerencias darían al centro educativo?	
	¿Está satisfechos/as con la educación que recibe su/s hijo/a/s en el centro educativo?		¿Están satisfechos/as con la educación que recibe su/s hijo/a/s en el centro educativo?	
	¿Qué contenidos se deberían tratar en el ámbito escolar y cuáles en el familiar?	Se reformuló la pregunta para especificar sobre pertinencia de contenidos a tratar en el ámbito escolar. Se añadió “temáticas”, en caso el término “contenidos” no quedara claro.	¿Cuáles contenidos o temáticas se prestan mejor a ser tratados en el ámbito escolar que en el familiar? ¿Cuáles son estos?	

7. Describir otros elementos o circunstancias que podrían estar influyendo en la educación sexual que reciben o pueden recibir sus hijos/as en el ámbito familiar u en otros contextos.	<i>¿Cómo califican la educación sexual que reciben los/as adolescentes en España (familia, instituto, medios de comunicación, etc.)?</i>	Se eliminó “familia, instituto, medios de comunicación, etc.” para no sugerir una respuesta. Se sugirió añadir una pregunta que indague sobre otros momentos, lugares, etc. en los que reciben educación sexual los/as adolescentes en España?	<i>¿Cómo califican la educación sexual que reciben los/as adolescentes en España (familia, instituto, medios de comunicación, etc.)?</i>	
			<i>Además de las familias y los centros educativos, ¿en qué otros momentos, lugares, etc., reciben educación sexual los/as adolescentes en España?</i>	
	Como sociedad, ¿debemos mejorar en algún aspecto en este ámbito? ¿Cómo?	Se modificó la redacción de la pregunta para que fuera más clara y directa.	Como sociedad, ¿en qué se podría mejorar en cuando a educación sexual en España?	
	¿Qué estamos haciendo bien?	Se amplió la pregunta para que indague tanto por aspectos positivos como negativos y se agregó “en el ámbito de la educación sexual”.	¿Qué estamos haciendo bien en el ámbito de la educación sexual? ¿Hay algo que estemos haciendo mal?	

Sugerencias adicionales de los/as expertos/as:

- Agregar introducción al grupo de enfoque: presentación, contextualización, objetivos, confidencialidad, fines científicos, consentimiento informado.
- Realizar una pregunta final: ¿Hay algo más que quisieran aportar o crean necesario tener en cuenta en la elaboración de este estudio?

Estas sugerencias adicionales se agregarán en la versión final del instrumento.

