

Educación sexual y coeducación: perspectivas de las familias, el profesorado y la población adolescente

Sex education and coeducation in adolescence: perspective of families, teachers, and adolescents

Enrique Bonilla-Algovia ^{1,2*} 
Concepción Carrasco-Carpio ¹ 
Esther Rivas-Rivero ¹ 

¹ Universidad de Alcalá, Spain

² Universidad a Distancia de Madrid, Spain

* Autor de correspondencia. E-mail: enrique.bonilla@uah.es; enrique.bonilla.a@udima.es

Cómo referenciar este artículo/ How to reference this article:

Bonilla-Algovia, E., Carrasco-Carpio, C., & Rivas-Rivero, E. (2024). Educación sexual y coeducación: perspectivas de las familias, el profesorado y la población adolescente [Sex education and coeducation in adolescence: perspective of families, teachers, and adolescents]. *Educación XX1*, 27(2), 363-388. <https://doi.org/10.5944/educxx1.38394>

Fecha de recepción: 22/09/2023
Fecha de aceptación: 20/02/2024
Publicado online: 28/06/2024

RESUMEN

La educación sexual desde el enfoque de la coeducación contribuye al desarrollo integral de la adolescencia y promueve una sociedad más justa, igualitaria e inclusiva. Esta investigación, estructurada en dos estudios secuenciales, está basada en un paradigma metodológico mixto que combina el enfoque cuantitativo y el cualitativo. El objetivo ha sido analizar el inicio y la duración de las relaciones románticas que tienen lugar en la etapa adolescente, así como profundizar en la forma de abordar la educación sexual en los hogares y en los centros educativos de Castilla-La Mancha, a través de la perspectiva de profesorado, familias

y adolescentes. La muestra del primer estudio está formada por 1840 adolescentes; la muestra del segundo estudio, por 109 adolescentes, 11 docentes, 6 padres y 4 madres. Los resultados evidencian que, aunque la participación en relaciones románticas es una práctica habitual en la adolescencia, la educación sexual que se proporciona en los hogares y centros educativos no se adapta a las necesidades y los requerimientos de la población adolescente. El modelo de abordaje de la sexualidad que predomina en el ámbito familiar es el modelo de riesgo, mientras que el profesorado suele apoyar modelos educativos más integrales. No obstante, ante la falta de información rigurosa y adaptada a estas edades, la población adolescente suele recurrir a otras fuentes de información que escapan al control educativo, entre las que se encuentran Internet y los grupos de iguales. Esto subraya la necesidad de un abordaje integral de la sexualidad en los dos principales espacios de socialización.

Palabras clave: sexualidad, educación sexual, relaciones afectivas, relaciones románticas, adolescencia

ABSTRACT

Sex education from a coeducational perspective contributes to the comprehensive development of adolescents and promotes a more just, egalitarian, and inclusive society. This research, consisting of two sequential studies, uses a mixed-methods paradigm that combines quantitative and qualitative approaches. The aim of the research was to analyse the onset and duration of romantic relationships that take place during adolescence, as well as to study in depth how sex education is approached in homes and schools in Castilla-La Mancha, from the perspective of teachers, families and adolescents. The first study's sample comprised of 1840 adolescents, while the second study's sample consisted of 109 adolescents, 11 teachers, 6 fathers, and 4 mothers. Although romantic relationships are common during adolescence, the results show that the sex education provided in homes and educational centres is not adapted to the needs and requirements of adolescents. The dominant approach to sexuality in the family is the risk model, while teachers tend to support more comprehensive educational models. However, in the absence of rigorous and age-appropriate information, adolescents often turn to other sources of information outside the control of education, including the internet and peer groups. This underlines the need for a comprehensive sexuality education through the two main socialisation spaces.

Keywords: sexuality, sex education, affective relationships, romantic relationships, adolescence

INTRODUCCIÓN

La sexualidad es una dimensión o un componente esencial de los seres humanos que está presente a lo largo de la vida y se manifiesta de forma diferente en función de la edad, abarcando aspectos como el conocimiento del cuerpo humano, el sexo, el género, la orientación sexual, la identidad, el amor, la diversidad, el placer, la salud, la reproducción, los afectos y el poder, entre otros (UNESCO, 2018). Esta dimensión surge de la interacción entre múltiples factores, que van desde lo biológico y lo psicológico hasta lo sociocultural y lo ético, por lo que se expresa en cómo las personas son, sienten, piensan y actúan (Organización Panamericana de la Salud y Organización Mundial de la Salud, 2000).

Uno de los rasgos distintivos de la adolescencia es el surgimiento y establecimiento de relaciones románticas (Collins et al., 2009), aunque las formas de relacionarse en esta etapa han cambiado en las últimas décadas (Flores-Hernández et al., 2021). El concepto de relaciones románticas hace referencia a diversas interacciones voluntarias, reconocidas mutuamente por las partes, que se suelen caracterizar por la intensidad emocional, las muestras de afecto y el comportamiento sexual (Collins et al., 2009). La literatura académica expone que las citas románticas pueden considerarse una conducta normativa de la etapa adolescente en el contexto occidental (Zimmer-Gembeck, 2002). En la actualidad, el uso de Internet y de las redes sociales ha multiplicado los espacios de búsqueda y surgimiento de las relaciones románticas, no limitándose a espacios tradicionales como los centros escolares o los grupos de iguales (Tienda et al., 2022). Las oportunidades de involucrarse en este tipo de relaciones podrían ser mayores si se atiende a las posibilidades que ofrece Internet. En este contexto de normatividad, existe cierto consenso sobre la importancia que cobran las relaciones románticas en el desarrollo adolescente (Brar et al., 2023; Collins et al., 2009); sin embargo, existen muchas discrepancias en cuanto a la edad en la que comienzan (González et al., 2021).

Seiffge-Krenke (2003) halló que, a los 13 años, el 40% de los y las adolescentes tenía una pareja romántica; a los 15 años, el 43%; y a los 17 años, el 47%. La duración media de las relaciones románticas varió en función de la edad, siendo más duradera a los 17 años (11.8 meses) que a los 15 años (5.1 meses) y a los 13 años (3.9 meses). No obstante, las investigaciones parecen indicar que las relaciones románticas y sexuales en la adolescencia comienzan cada vez más temprano. González y Molina (2018), en un estudio con mujeres adolescentes que habían iniciado relaciones románticas, hallaron que la mitad (50.1%) había comenzado sus relaciones románticas a los 13 años o antes; el 48.3%, entre los 14 y los 16 años; y solo el 1.7%, entre los 17 y los 19 años. Por otra parte, según el Instituto de la Juventud (2021), el 59% de los jóvenes españoles de entre 15 y 19 años ha

tenido relaciones sexuales con o sin penetración (52% con penetración y 7% sin penetración), situándose la edad media de la primera relación sexual en los 16.2 años. Por lo tanto, teniendo en cuenta que es habitual que las relaciones románticas y sexuales comiencen en algún momento de la adolescencia, se hace imprescindible que los centros educativos y los hogares aborden desde un punto de vista educativo e integral las relaciones, en particular, y la sexualidad, en general (Barriuso-Ortega et al., 2022; Calvo et al., 2018; Carirote, 2007; Ferreiro, 2017; García-Vázquez et al., 2014; Goldfarb y Lieberman, 2021; UNESCO, 2018, 2022; UNESCO y UNFPA, 2023a; Venegas, 2013, 2017).

Las relaciones románticas y sexuales en la adolescencia están marcadas por la socialización y el aprendizaje cultural (Cerretti y Navarro-Gúzman, 2018). No obstante, la educación y la socialización no tienen un carácter neutral, puesto que poseen el potencial de perpetuar las desigualdades sociales o de impulsar transformaciones (Martínez, 2016). Con base en esta premisa, han surgido diferentes propuestas educativas transformadoras que se centran en el abordaje integral de la sexualidad, sobre todo en las últimas dos décadas. La educación sexual ha recibido diversas denominaciones en función del país y el contexto; sin embargo, en la actualidad, la denominación que mayor consenso suscita a nivel internacional es la de «Educación Integral en Sexualidad» (EIS), tal y como emplea la UNESCO (2022). La EIS supone un proceso educativo continuo, gradual e integral, basado en la evidencia científica sobre sexualidad, que puede llevarse a cabo en el ámbito formal y no formal (UNESCO, 2018):

Es un proceso que se basa en un currículo para enseñar y aprender acerca de los aspectos cognitivos, emocionales, físicos y sociales de la sexualidad. Su objetivo es preparar a los niños, niñas y jóvenes con conocimientos, habilidades, actitudes y valores que los empoderarán para: realizar su salud, bienestar y dignidad; desarrollar relaciones sociales y sexuales respetuosas; considerar cómo sus elecciones afectan su propio bienestar y el de los demás; y entender cuáles son sus derechos a lo largo de la vida y asegurarse de protegerlos. (UNESCO, 2018, p.16)

La EIS asume una educación integral en términos de amplitud de contenidos y temas, alejándose así de los modelos tradicionales, moralistas y de abstinencia que muestran una visión reducida y excluyente de la sexualidad (Leung et al., 2019; UNESCO y UNFPA, 2023a, 2023b). En este sentido, la EIS incorpora una visión transformativa y holística que no solo aborda los aspectos biológicos de la reproducción, los riesgos y las enfermedades, sino todos los aspectos que rodean a la sexualidad de forma progresiva, contextualizada y adecuada a la edad de la persona (UNESCO, 2018). Por ello, la educación de la sexualidad debe enmarcarse en la igualdad de género y los derechos humanos (Haberland y Rogow, 2015; UNESCO, 2018, 2022) y en la inclusión de la diversidad (UNESCO, 2023).

El abordaje educativo de la sexualidad puede clasificarse en cuatro modelos (UNESCO, 2014): modelo moralista, modelo de riesgo, modelo integrador y modelo de desarrollo. En primer lugar, el modelo moralista o de abstinencia enfoca sus enseñanzas en la abstinencia de relaciones sexuales hasta el matrimonio, momento en el que se legitiman bajo fines reproductivos. En segundo lugar, el modelo de riesgo enfoca sus enseñanzas en prevenir problemas de salud relacionados con las relaciones sexuales, ofreciendo información sobre embarazos no deseados, métodos anticonceptivos y enfermedades e infecciones de transmisión sexual (ETS/ITS), entre otros temas. En tercer lugar, el modelo integrador enfoca sus enseñanzas en el derecho a la salud integral, entendiendo esta como un requisito para el bienestar de la ciudadanía, por lo que incorpora temas como el ejercicio de derechos, la afectividad, el placer, la igualdad de género y la prevención de la violencia de género, además de los temas del modelo anterior. Por último, el modelo de desarrollo y bienestar enfoca sus enseñanzas en el aprender a ser, con una visión de la sexualidad que va más allá de la salud y de los temas anteriores, promoviendo el desarrollo integral de las personas a lo largo de la vida en el marco del desarrollo sostenible y de la participación democrática en favor de una sociedad más justa (UNESCO, 2014).

En el contexto español, la educación de la sexualidad generalmente se realiza por medio de la «educación afectivo-sexual», que también se enmarca en los derechos humanos y la igualdad de género, pero acentuando el enfoque coeducativo (Venegas, 2013, 2017). La coeducación, a través del fomento de la igualdad de género y la educación sexual y emocional, busca una socialización integral sin estereotipos sexistas, así como la superación de los roles y la violencia de género (Méndez et al., 2017). Este enfoque ha ido evolucionando desde un punto de vista conceptual con el paso de los años, incorporando nuevos elementos que se relacionan con la educación no sexista (Álvarez et al., 2019), como es el caso de la sexualidad, los afectos y las emociones (Ferreiro, 2017). Con todo, la educación afectivo-sexual se contextualiza en el marco del enfoque coeducativo porque aborda la dimensión social y relacional que forma parte de la sexualidad (Venegas, 2017). Esta inclusión de lo afectivo permite diferenciar entre la educación sexual tradicional y la educación afectivo-sexual. La primera de ellas se centra más en la dimensión biológica de la sexualidad (p.ej. el cuerpo humano, los órganos sexuales y la reproducción), prestando atención principalmente a las pautas dirigidas a prevenir los embarazos no deseados y las ETS o ITS, entre otros temas; mientras que la segunda incorpora a lo anterior la dimensión social de las relaciones románticas y sexuales, al tiempo que aborda la forma en la que el poder y las desigualdades sociales atraviesan la sexualidad y la afectividad (Venegas, 2017).

García-Vázquez et al. (2014) analizaron las opiniones y propuestas del profesorado y el alumnado acerca de la educación de la sexualidad en los centros

educativos, a través de la realización de varios grupos focales tanto en zonas urbanas como en zonas rurales. Los hallazgos evidenciaron que las actividades de educación sexual realizadas en los centros escolares eran similares en ambas zonas (sesiones, charlas, talleres, etc.) y tenían una buena valoración por parte de docentes y estudiantes. Sin embargo, la falta de tiempo, la inadecuada formación docente, la dificultad del tema y el poco respaldo e interés institucional son algunas de las dificultades que frenan el abordaje educativo de la sexualidad. Fernández et al. (2022) estudiaron cómo se aborda la educación y la diversidad sexual en las aulas de las distintas etapas educativas. Los resultados mostraron que, aunque el profesorado considera que es importante tratar la sexualidad en las escuelas, existen diversos obstáculos que impiden su abordaje: carencias formativas, restricciones curriculares y temporales, miedos asociados a que socialmente es un tema tabú, etc. La preparación del profesorado y el apoyo de la comunidad educativa pueden convertirse en facilitadores de la educación sexual en los centros educativos (Walker et al., 2021), promoviendo una formación docente que se alinee con las orientaciones de la EIS (O'Brien et al., 2021; UNESCO, 2022) y una mayor colaboración con las familias (UNESCO y UNFPA, 2023a).

Braga y Alcaide (2010) analizaron, en una muestra de estudiantes de magisterio, la educación sexual que habían recibido en sus familias y centros educativos. Los resultados evidenciaron que el abordaje de la sexualidad en estos contextos había sido escaso o inexistente, puesto que la mayoría de la muestra consideraba que la educación sexual que se le había proporcionado era poca o ninguna. Caricote (2008), a través de técnicas cualitativas, encontró que las familias no comprenden la integralidad de la sexualidad humana y tienden a acercarse a ella con miedo y tabú. Por otra parte, García-Vázquez et al. (2012), tras finalizar un programa de educación sexual en diferentes centros educativos de secundaria, realizaron varios grupos focales para conocer la opinión de estudiantes, familias y profesorado. Los resultados del trabajo mostraron, por un lado, que el profesorado considera que este tipo de intervenciones requieren tiempo, coordinación y apoyo institucional y, por otro lado, que las familias tienen cierto miedo a abordar la sexualidad en casa porque les faltan conocimientos.

Cerretti y Navarro-Gúzman (2018) realizaron una investigación de corte cuantitativo para analizar las creencias y actitudes hacia la sexualidad de una muestra de adolescentes de entre 16 y 18 años. Tan solo el 16.4% de las chicas y el 32.9% de los chicos consideraron que el fin principal de la sexualidad es la reproducción, por lo que la mayoría estaba lejos de una concepción moralista de la misma; sin embargo, el estudio también visibilizó la presencia de sesgos y conocimientos insuficientes sobre el tema. Lameiras et al. (2006) implementaron un programa coeducativo y de educación sexual con adolescentes, que evidenció un aumento de los conocimientos y un cambio actitudinal en materia de sexualidad

e igualdad de género. No obstante, el programa puso de manifiesto ciertas reticencias y poca implicación por parte del profesorado y las familias. En la misma línea, una experiencia de investigación-acción sobre educación afectivo-sexual con adolescentes de Granada encontró que, generalmente, la sexualidad se presenta como un tema tabú en el ámbito familiar (Venegas, 2013).

Las personas van creando su propia visión de la sexualidad a partir de la información que les llega del entorno en el que se socializan, con independencia de que les llegue de forma implícita o explícita (UNESCO, 2014). La información que se posee en la adolescencia sobre la sexualidad y las relaciones románticas y sexuales procede de distintas fuentes (familias, escuelas, grupos de iguales, personas del entorno, Internet, etc.), pero suele estar distorsionada o ser insuficiente (Caricote, 2008). La escasa información que llega a jóvenes y adolescentes está, generalmente, reducida al coito y a los riesgos del mismo, obviando la integralidad de la sexualidad (Calvo et al., 2018). Por lo tanto, ante los tabúes que siguen rodeando a la sexualidad y la escasez de educación sexual integral, diversos agentes han ido adquiriendo protagonismo como fuentes de información en la adolescencia y en la juventud, entre los que destacan los grupos de iguales, Internet y la pornografía (Alonso-Ruido et al., 2022; Roldán, 2022; Vélez, 2022).

El objetivo de la investigación ha sido, por un lado, analizar el inicio y la duración de las relaciones románticas que tienen lugar en la etapa adolescente; y por otro lado, profundizar en la forma de abordar la educación sexual en los hogares y en los centros educativos de Castilla-La Mancha, a través de las opiniones del profesorado, las familias y la población adolescente.

MÉTODO

Diseño

La investigación se basa en un paradigma metodológico mixto que combina los enfoques cuantitativo y cualitativo. Se empleó una estrategia secuencial estructurada en dos fases o estudios, de manera que los resultados del primer estudio (cuantitativo) sirvieron para la elaboración del segundo estudio (cualitativo). La primera fase consistió en la aplicación de un cuestionario estructurado a estudiantes de centros educativos de Castilla-La Mancha. Los datos recabados a través del cuestionario se utilizaron para diseñar el guion de preguntas de la segunda fase, la cual consistió en la realización de entrevistas en profundidad a familias y profesorado, así como grupos de discusión con adolescentes de los centros educativos que habían participado en el primer estudio.

Participantes

La primera fase de la investigación (estudio cuantitativo) cuenta con una muestra representativa de 1840 estudiantes de tercer y cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. El 46.2% tiene entre 12 y 14 años y el 53.8% tiene entre 15 y 18 años. La edad media es 14.67 años (SD = .89). El 49.9% son chicos y el 50.1% son chicas. La captación de la muestra se realizó por medio de un muestreo aleatorio estratificado teniendo en cuenta las provincias (Toledo, Cuenca, Guadalajara, Albacete y Ciudad Real) y el tamaño de los municipios en los que se ubicaban los centros educativos (urbano, semiurbano y rural). En el muestreo se asumió un nivel de confianza del 95% y un margen de error del 2.2% para una muestra aproximada de 40000 estudiantes inscritos en los cursos de tercero y cuarto de ESO.

La segunda fase de la investigación (estudio cualitativo) cuenta con una muestra de 109 adolescentes, 11 docentes y 10 familias. La selección de las personas participantes se realizó a través de un muestreo intencional en los mismos centros educativos de la primera fase. Tal y como se muestra en la Tabla 1, se realizaron 14 grupos de discusión con adolescentes y 21 entrevistas en profundidad con el profesorado y las familias.

Tabla 1

Características de los participantes en la segunda fase de la investigación

Entrevistas a profesorado	Sexo	Edad	Especialidad
EP1	Mujer	35	Lengua Castellana y Literatura
EP2	Hombre	31	Educación Física
EP3	Mujer	41	Historia y Valores Éticos
EP4	Hombre	32	Matemáticas
EP5	Mujer	26	Inglés
EP6	Hombre	33	Inglés
EP7	Mujer	57	Lengua Castellana y Literatura
EP8	Mujer	45	Lengua Castellana y Literatura
EP9	Mujer	43	Geografía e Historia
EP10	Hombre	39	Educación Física
EP11	Mujer	49	Pedagogía Terapéutica

Entrevistas a familias	Sexo	Edad	Ocupación
EF1	Mujer	41	Administrativa
EF2	Hombre	52	Comercial
EF3	Mujer	58	Orientadora educativa
EF4	Hombre	47	Orientador educativo
EF5	Mujer	48	Administrativa
EF6	Hombre	41	Auxiliar de enfermería
EF7	Mujer	47	Administrativa
EF8	Hombre	49	Informático
EF9	Hombre	47	Policía
EF10	Hombre	35	Constructor

Grupos de discusión con adolescentes	Sexo	Edad	Número de participantes
GD1	Chicos	3º ESO	7
GD2	Mixto	3º ESO	8
GD3	Mixto	3º ESO	9
GD4	Chicas	3º ESO	8
GD5	Chicos	3º ESO	8
GD6	Mixto	3º ESO	8
GD7	Chicas	4º ESO	8
GD8	Chicos	4º ESO	7
GD9	Mixto	3º ESO	12
GD10	Chicos	4º ESO	6
GD11	Chicas	4º ESO	8
GD12	Mixto	4º ESO	6
GD13	Mixto	2º ESO	7
GD14	Chicas	2º ESO	7

Procedimiento

El equipo de investigación elaboró el cuestionario estructurado de la primera fase y realizó un muestreo aleatorio para seleccionar los centros educativos de Castilla-La Mancha. Los contactos fueron facilitados por la Consejería de Educación y el Instituto de la Mujer de Castilla-La Mancha. Los centros educativos recibieron toda la información sobre los objetivos y los contenidos de la investigación. La recogida de datos se hizo en las instalaciones de los centros. La información obtenida se utilizó para elaborar el guion de las entrevistas en profundidad y de los grupos de discusión de la segunda fase. Las fechas de las entrevistas se agendaron atendiendo a la disponibilidad de adolescentes, profesorado y familias. Los grupos de discusión y las entrevistas fueron grabados y transcritos por parte del equipo de investigación. Los dos estudios garantizaron el anonimato y contaron con los consentimientos informados pertinentes. En cumplimiento de los aspectos éticos de la investigación científica, ambos estudios obtuvieron la aprobación del Comité de Ética de la Investigación de la Universidad de Alcalá (CEI/HU/2019/39 y CEIP/2021/3/069).

Instrumento

La fase cuantitativa recogió la información en un único momento temporal a través de un cuestionario autoadministrado compuesto por preguntas de elaboración propia que abordan, por un lado, las características sociodemográficas (sexo, edad, curso escolar, provincia y tamaño de los municipios de residencia) y, por otro lado, las variables vinculadas con las relaciones románticas: *¿has tenido alguna pareja? (sí/no), ¿tienes pareja en la actualidad? (sí/no), ¿cuál es la duración de la relación romántica más larga que has tenido? (en meses).*

La fase cualitativa también recabó la información en un único momento, pero utilizando la entrevista y el grupo de discusión como técnicas de recogida de datos. Se elaboró un guion de bloques temáticos, pero las preguntas y el orden de las mismas no estaban prefijados; el equipo de investigación orientó las conversaciones hacia los temas de interés, pero dio libertad a las personas participantes. Los datos recabados se analizaron en forma de *verbatim*s o frases literales.

Análisis de datos

Los datos del cuestionario se analizaron a través del programa estadístico SPSS (versión 24), mientras que los datos de las entrevistas y los grupos de discusión se analizaron a través del programa ATLAS.ti (versión 22). En la primera fase, se utilizan estadísticos descriptivos (frecuencia y media) y análisis comparativos (Chi-cuadrado,

T de Student y ANOVA de un factor). En la segunda fase, se realizó un análisis de los *verbatim*s por categorías: 1) cambios sociales en materia de sexualidad, 2) abordaje de la sexualidad en la familia, 3) abordaje de la sexualidad en los centros educativos, y 4) búsqueda de información sobre sexualidad en la adolescencia. Los *verbatim*s muestran una serie de códigos que deben tenerse en cuenta para interpretar los resultados. En primer lugar, todos los *verbatim*s incluyen el número de entrevista o grupo de discusión (véase Tabla 1), el sexo de la persona participante y un número que sustituye al nombre (p.ej. ProfesoraEP1, PadreEF2 o Chica8GD7). En segundo lugar, los paréntesis con puntos suspensivos indican que se ha realizado un corte en la frase, los puntos suspensivos indican una pausa al hablar, y el texto entre corchetes incorpora una nota o aclaración.

RESULTADOS

Estudio 1: Investigación cuantitativa

La participación en relaciones románticas es una práctica habitual en la adolescencia. Cerca de seis de cada diez adolescentes de Castilla-La Mancha ha tenido al menos una pareja, sin ninguna diferencia en función del sexo (56.7% chicas y 57.7% chicos; $\chi^2 = .16$, $p = .691$). Sin embargo, las experiencias románticas varían en función de la edad y el tamaño del municipio de residencia. Por un lado, el porcentaje de adolescentes que han iniciado su vida romántica aumenta significativamente a medida que aumenta la edad (véase Tabla 2). Un mayor porcentaje del alumnado de 17-18 años ha tenido alguna pareja (89.8%), en comparación con el alumnado de 14 años (50.3%) o el de 12-13 años (42.2%) ($\chi^2 = 77.13$; $p < .001$). Por otro lado, aunque las diferencias son pequeñas, se ha hallado que un mayor porcentaje del alumnado de las zonas urbanas (60.1%), en comparación con las zonas semiurbanas (54.1%) y las rurales (57.6%), cuenta con alguna experiencia romántica ($\chi^2 = 6.25$; $p = .044$).

Las diferencias se trasladan a la tenencia de pareja en el momento exacto de completar el cuestionario. El porcentaje de adolescentes que participaban en una relación romántica en dicho momento aumenta significativamente con la edad (véase Tabla 2). El 11.9% del alumnado de 12-13 años tenía pareja, a diferencia del 19.1% del alumnado de 15 años y del 32.2% del alumnado de 17-18 años ($\chi^2 = 27.68$; $p < .001$). En cuanto al tamaño de los municipios, se observa que un menor porcentaje de adolescentes de las zonas rurales (9.1%), en comparación con las zonas semiurbanas (19.3%) y las zonas urbanas (17.8%), tenía pareja cuando completaron el cuestionario ($\chi^2 = 6.16$; $p = .046$).

Los datos indican que las relaciones románticas en la adolescencia son generalmente breves, aunque hay bastante variabilidad, ya que la duración de la relación más estable oscila entre un mes y un año. Tal y como muestra la Tabla 2, entre el alumnado con edades comprendidas entre los 14 y los 16 años, la duración de la relación romántica más larga es muy similar, con una media cercana a los tres meses y medio. Las diferencias más notables se encuentran al comparar los grupos que están en los extremos según la edad, esto es, el alumnado de 12-13 años ($M = 2.32$ meses; $SD = 1.28$) y el alumnado de 17-18 años ($M = 4.84$ meses; $SD = 2.98$), donde la variabilidad es más grande ($F = 2.92$, $p = 0.21$). Por el contrario, la duración de las relaciones románticas no parece estar afectada por el tamaño de los municipios ($F = .34$; $p = .715$): zonas rurales ($M = 3.38$ meses; $SD = 2.88$), zonas semiurbanas ($M = 3.44$ meses; $SD = 2.58$) y zonas urbanas ($M = 3.61$ meses; $SD = 2.66$).

Tabla 2*Relaciones románticas en la adolescencia según la edad*

	12-13 años	14 años	15 años	16 años	17-18 años	Estadístico
Porcentaje de adolescentes que han tenido alguna relación romántica	42.2%	50.3%	59.5%	73.9%	89.8%	$\chi^2 = 77.13^{***}$
Porcentaje de adolescentes que tenían una relación romántica en el momento de contestar el cuestionario	11.9%	14.2%	19.1%	25.8%	32.2%	$\chi^2 = 27.68^{***}$
Duración de la relación romántica más larga que han tenido (en meses)	2.32	3.56	3.55	3.42	4.84	$F = 2.92^*$

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

Estudio 2: Investigación cualitativa

Cambios sociales en materia de sexualidad

Las familias consideran que las relaciones románticas en la adolescencia se caracterizan por ser breves y esporádicas, sin el compromiso de las relaciones que tienen lugar en la adultez, y que las redes sociales tienen un importante papel en la manera de relacionarse actualmente. En línea con los hallazgos de la primera fase

de la investigación, son conscientes de que las relaciones románticas y sexuales suelen iniciarse a edades tempranas. Por consiguiente, las madres y los padres están de acuerdo en que los adolescentes deben recibir una adecuada educación de la sexualidad, aunque las posiciones respecto a lo que se considera adecuado a estas edades son bastante diversas.

Ha tenido una pareja hace un par de años, con unos 12 años, 12-13 años. Un par de meses, tres meses, por ahí, pero nada más. Y yo le he preguntado y me ha dicho, dice: «no, yo no [he tenido relaciones sexuales]». Y le he preguntado: «¿pero los compañeros de tu clase [han tenido]?». Y me dice que sí, que hay compañeros de su clase que sí han empezado la vida sexual. (...) El tema es que se han avanzado tanto los niveles de los adolescentes que, vamos, con mi edad, empezar la vida sexual con 15-16 era pronto, pero ahora ya no es pronto [MadreEF1].

Es que de mi edad a la suya han vuelto todo patas arriba. Entonces, antes a los diecisiete o dieciocho estabas a verlas venir. Ahora con trece y catorce... [PadreEF9].

La precocidad de las relaciones románticas y sexuales no es el único motivo que explica la necesidad de abordar integralmente la sexualidad en la adolescencia. La sociedad ha evolucionado hacia valores como la tolerancia, la igualdad de género y respeto a la diversidad sexual; sin embargo, las entrevistas y los grupos de discusión aportan evidencias de que la violencia contra las mujeres, la inequidad de género y la discriminación contra personas LGTB se siguen reproduciendo en las nuevas generaciones.

Relativo a otros grupos de este año [en el instituto], pues también [casos de] acoso por motivos de género ha habido alguno, y por motivo de sexualidad también [ProfesorEP4].

Sí que es verdad que hay mucha gente perfectamente de nuestra edad que es bastante homófoba. O sea, aunque supuestamente hoy en día eso debería estar más o menos aceptado, porque no es que haya que aceptar nada, es que es así y punto, pues hay mucha gente que sigue en contra. O comentarios que, cuando los oyes, te quedas como: «pues nada, no sé de dónde habrá salido esa persona» [Chica7GD3].

Todavía sigue habiendo violencia doméstica [refiriéndose a la violencia contra las mujeres] [Chico2GD10].

Abordaje de la sexualidad en la familia

El modelo educativo predominante en cuanto al abordaje de la sexualidad en el ámbito familiar es el modelo de riesgo (UNESCO, 2014), puesto que la sexualidad se

aborda principalmente para prevenir o tratar los problemas de salud que se vinculan con las relaciones sexuales; más concretamente, la información que transmiten los padres y las madres se suele reducir a los riesgos del coito, como los embarazos no deseados y las ETS/ITS, entre otros. En menor medida, el modelo integrador y el modelo de desarrollo también aparecen en las entrevistas con las familias, incluyendo temas como el consentimiento, el placer, la autoestima, el respeto, los afectos, la orientación sexual, la violencia de género, etc.

Sí, yo creo que sí [les damos una adecuada educación afectivo-sexual], porque siempre que hemos hablado, bueno, incluso mi marido, que ha hablado con ellos, les ha explicado un poquito sobre el preservativo y todo eso. Incluso alguna vez le he dicho a mi hijo que, si algún día le pasa que tenga una pareja y que se quede embarazada, lo primero que me lo cuente a mí y a su padre. Yo creo que sí, hablamos abiertamente sobre el tema también [MadreEF1].

Yo a [nombres de su hijo y de su hija] siempre les he dicho: «tú tienes que respetarte a ti mismo y tú eres libre de disfrutar de tu sexo lo que quieras, cuando quieras y como quieras». (...) La verdad es que tengo dos hijos maravillosos, qué os voy a decir, pero, bueno, ya empezarán y ya pues yo voy adelantándome: «Pues, [nombre de su hija], cuando seas mayor, pues te ocurrirá esto y no sé, tienes que saber y no sé cuántos, y respetarte y tienes que tener precaución...». Que ya te digo, a mí personalmente no me molesta que mi hija o mi hijo, cuando llegue el momento, disfruten de su sexo, joder, que sí, que se puede disfrutar y se disfruta. Lo que pasa es que hay que educarlos a que se respeten ellos mismos [PadreEF6].

La educación sexual en los hogares genera visiones diversas, no solamente en los modelos educativos adoptados, sino también en la voluntad o intención de abordar la sexualidad con los hijos e hijas. Los resultados apuntan a la existencia de tres perfiles educativos en función de la predisposición de las madres y los padres a abordar estos temas en casa: en primer lugar, las familias que asumen la iniciativa en la educación sexual de sus hijos e hijas e intentan generar un clima de confianza para abordar abiertamente la sexualidad (perfil consecuente); en segundo lugar, las familias que no abordan abiertamente la sexualidad pero están dispuestas a conversar con sus hijos e hijas cuando estos les preguntan, trasladándoles así la responsabilidad de tomar la iniciativa (perfil moderado); y en tercer lugar, las familias que evitan abordar la sexualidad con sus hijos e hijas o que directamente no la abordan (perfil evasivo). Si bien algunos de estos perfiles conciben la sexualidad como un tabú, no tienen por qué ir acompañados de un modelo educativo moralista basado en la abstinencia y el fin reproductivo de la sexualidad. Independientemente del modelo que defiendan, las familias tienen mayor o menor predisposición a abordar la sexualidad en función de factores como la vergüenza que les suscite, la formación que posean o la confianza que tengan con sus hijos e hijas.

Se puede hablar de muchas cosas, pero ese tipo de conversación, no [MadreEF5].

Nosotros aquí [refiriéndose a la casa del padre] siempre le dijimos que se podía hablar lo que quisiese y tal y que no había ningún problema. Y que el día que quisiese tal, que el día que hubiese que abordarlo, se abordaba y ya está. Pero en el momento de ir a abordarlo, ya lo había tratado con su madre [refiriéndose a la casa de la madre] [PadreEF9].

Yo entiendo que sí, que los padres deberían tener esas charlas con los hijos, pero yo te explico, a veces eso es complicado. Muchas veces es complicado porque a mí, por ejemplo, nadie me ha hablado nada y yo he aprendido todo por mí mismo en el instituto o donde sea, como la mayoría, pero es que, claro, yo creo que eso lo deberían también hacer las personas que han estudiado para ello. Es decir, en el instituto, tener alguna clase que se lo pueden explicar mejor que los padres, porque muchas veces en esta ocasión el hijo no quiere hablar con el padre o con la madre sobre eso. O dice: «sí, sí, vale». Y luego, a saber si ha entendido o no ha entendido [PadreEF10].

Los grupos de discusión con adolescentes respaldan lo que decían los padres y las madres en las entrevistas, esto es, algunas familias proporcionan educación sexual a sus hijos e hijas, pero no todas, ya que la sexualidad sigue concibiéndose como un tema tabú para buena parte de ellas. Las familias que sí abordan estos temas tienden a centrarse en los riesgos de las relaciones afectivo-sexuales y de las redes sociales. En este sentido, el tabú no solo está presente en los padres y las madres, sino que se extiende también a los chicos y las chicas adolescentes; los discursos evidencian que la vergüenza es un sentimiento que suele acompañarlos a la hora de abordar estos temas en sus hogares. Los hallazgos indican que, cuando las familias tienen una baja predisposición a abordar la sexualidad y no generan un clima que les transmita confianza, los y las adolescentes pueden llegar a concebir la sexualidad como una dimensión oscura y vergonzosa de su personalidad.

Con nuestros padres no. Pero si mis padres solo con ver un beso de telenovela, ya lo quitan. Me dicen: «cierra los ojos». (...) Eso cuando te hablan así a esa edad, sobre 11 o 12, pero no te transmite confianza contarle, por ejemplo, que tienes novia o algo. Porque solo con que te tapes los ojos con un simple beso, eso ya te crea inseguridad [Chico4GD1].

Nunca me han hablado de sexo tampoco [Chico7GD1].

A mí mi madre siempre me dice que tenga cuidado, que tal... [Chica1GD2].

Con los padres es imposible porque te imaginas a tu padre o a tu madre y ya se te viene el mundo encima. Porque con mi padre empiezo a hablar y me lo imagino... [Chico7GD5].

Abordaje de la sexualidad en los centros educativos

El profesorado suele defender un abordaje más integral de la sexualidad en la adolescencia, por lo que sus opiniones y propuestas educativas se encuentran entre el modelo integrador y el modelo de desarrollo (UNESCO, 2014), otorgando un gran peso al derecho a la salud integral y a la promoción de una sociedad con mayor igualdad y justicia social. A este respecto, aunque en el imaginario docente también está presente el modelo de riesgo, el profesorado entrevistado considera relevante prevenir las ETS/ITS y dar a conocer los métodos anticonceptivos, pero cree que la educación sexual debe ser integral y no reducirse a estos temas. Asimismo, plantea la necesidad de fomentar la reflexión del alumnado para corregir las creencias distorsionadas y los prejuicios en torno a la sexualidad.

Quando vienen a hablar de sexualidad al instituto, el año pasado fue muy gracioso en una tutoría que tuve yo porque preguntaron quiénes eran vírgenes y quiénes no. Entonces, muchos chicos, tal, no sé qué, no, yo no, profe. Entonces, al día siguiente me contaban sus experiencias. Se abren mucho conmigo, porque es verdad que yo también les doy pie. (...) Entonces, son ese tipo de cosas, que yo creo que hace falta esa cosa tuya personal con ellos, porque los chavales... De nada les sirve una... Esto te lo voy a decir, lo que pienso personalmente de los cursos de sexualidad del instituto. ¡Vamos a enseñarte a poner un condón! Muy bien. Y yo cojo y estoy en clase descojonado con mis amigos metiéndole una funda a un trozo de palo. Yo estoy mirando el curso diciendo: «después me van a preguntar a mí todo lo que no se han atrevido a preguntarle a ellos». Las niñas están a cuadros; los chavales, que lo han hecho cincuenta veces porque le han robado condones al padre y se los han puesto con la picha baja normalmente... O sea, es verdad, es así, no hay más. Entonces, eso no sirve de nada, lo que a ellos les sirve es contarte qué les pasa en el sexo [ProfesoraEP1].

Creo que tienen una idea tan equivocada de lo que son las relaciones sexuales, que eso también hay que trabajarlo. Nosotros tenemos también un taller de... afectividad. No, se llama Taller de Relaciones Afectivo-Sexuales. Que normalmente lo da también la educadora de calle, este año hemos tenido la suerte de que tenemos un compañero con el que también hemos trabajado la diversidad, y está muy bien que les enseñemos que muchas de las cosas que están ahí [en Internet y en las redes sociales] son mentira. (...) Está bien hablarles de su sexualidad, relaciones afectivo-sexuales saludables, del proceso... Se les explica en estos talleres. Además, están muy bien, se dan a primero y segundo, hay otros ya más elevados para tercero y cuarto. Pero estos de primero y segundo es pues explicar cómo son los genitales, qué cambios está haciendo en tu cuerpo la adolescencia, pues cómo son las relaciones sexuales, en qué momento de cada uno tenemos desarrollos diferentes. Hablamos mucho, que está muy relacionado al final con la igualdad de género y con la violencia sexual también. Pues eso, que no deben forzarte, que también

tenemos varios vídeos muy interesantes [para abordar el consentimiento sexual en las relaciones afectivo-sexuales]. (...) Este año hemos dado un taller que era de diversidad afectivo-sexual, y hablábamos de, pues eso, de todo... de la diversidad sexual y se hablaba en un taller de dos horas [ProfesoraEP9].

Si bien los modelos integrales de la sexualidad predominan en el ideario del profesorado, la mayoría considera que la educación sexual no se aborda lo suficiente en los centros educativos. Hay docentes que toman la iniciativa y abordan la sexualidad en sus aulas, poniendo en práctica estos modelos integrales a título individual, pero las entrevistas evidencian que el abordaje curricular de la educación sexual se realiza generalmente a través de talleres puntuales llevados a cabo por profesionales de otras instituciones, por lo que esta no es una tarea que suela recaer en el profesorado. Además, la brevedad de estos talleres no permite profundizar en la integralidad de la sexualidad.

Se necesita educación sexual en las escuelas y yo actualmente pediría agentes externos. (...) Por ejemplo, la informadora juvenil o directora del centro de información juvenil que hay aquí, que es una maravilla, [nombre de la mujer]. Pues es una chica muy cercana, que también tiene un hijo, que pues es un personal más externo a nosotros que pueda ser más cercano en algunos aspectos y vocabulario [ProfesorEP10].

Sí, desde el Departamento de Orientación también hacen charlas de ese tipo, sobre todo con los más pequeños, los de primero y segundo de ESO. Suele haber, no sé si una vez al trimestre, pero sí que hay. Viene gente de asociaciones pues ya del tema y tienen charlas por grupos con ellos y ahí un poco les orientan, les resuelven dudas, los escuchan a ellos también... Y les informan. Y bien. Sí, pero que sea algo como lo que hablábamos antes, que a lo mejor no se deben dejar solo una vez al trimestre o al año, sino que, como ellos tienen acceso a ese tipo de contenido día a día [en Internet y la pornografía], se debería tratar de una forma, a lo mejor, un poco más habitual [ProfesorEP6].

Los discursos adolescentes muestran que, en ocasiones, se sienten más cómodos en las escuelas que en sus hogares a la hora de abordar la sexualidad y tratar las dudas que tienen en torno a las relaciones románticas y sexuales. Sin embargo, en línea con lo expuesto por el profesorado, consideran que la educación sexual en los centros educativos suele limitarse a talleres esporádicos, basados en el modelo de riesgo («la charla de poner el condón», Chico4GD1) y difíciles de ejecutar por su propio contenido y por los tabúes que rodean a estos temas. Por otra parte, más allá de este tipo de talleres, exponen que el abordaje de la sexualidad en los centros educativos depende de la predisposición individual del docente o la docente, así como de la confianza que estos tengan con el alumnado.

Es que depende porque luego las charlas son muy complicadas, y hay que saber organizar una charla de educación sexual. Porque luego dicen «oh, culo» y todo el mundo se ríe. O «tenéis que hacer esto y colocar esto aquí y tener cuidado», todo el mundo se ríe. Entonces, hay que tener mucho cuidado y no es fácil seguramente hacer una charla. Porque a lo mejor nosotros, hasta cierto punto, somos maduros para eso. Hasta cierto punto. Pero si lo hacen a uno de primero y... a la primera que escuchan «tienes que hacer esto y colocarlo aquí y hacer», nada, se ríen, es imposible [Chico7GD5].

Te entiende más [si es un profesor o una profesora joven], en el sentido de que habla más contigo. Pero hay profesoras que, a lo mejor, hablas de sexo con una profesora y te pone un parte y te pueden echar. Te dicen guarro o algo de eso. A lo mejor es una cosa que a la profe le parece una tontería, pero a ti te gustaría saber [Chico5GD1].

Muy poco, el profesor de antes sí [abordaba diferentes temas en clase]. Es el que más nos orienta en todo. Si tenemos que hablar de orientación sexual, él no tiene problema; si tenemos que hablar de igualdad, él no tiene problema. De cualquier tema, tenemos la suficiente confianza para hablar de cualquier tema [Chico7GD5].

Búsqueda de información sobre sexualidad

La población adolescente reclama más educación sexual. No solamente tienen inquietud, sino también carencias formativas y creencias distorsionadas y sesgadas sobre la realidad. Esta falta de formación la intentan contrarrestar con la búsqueda de información a través de las distintas fuentes que tienen a su alcance. Las familias y el profesorado son dos de las fuentes más importantes, pero no siempre aparecen en el imaginario adolescente como las primeras a las que acudir, de manera que surgen otros agentes socializadores que se convierten en fuentes de información, entre los que se encuentran Internet, las redes de amistad y otras personas del entorno. Por consiguiente, la falta de EIS en los hogares y los centros educativos puede contribuir a la búsqueda de información en medios que escapan al control parental y pedagógico, como los grupos de iguales y la pornografía.

Mi madre ya me decía las cosas como son, ya me iba enseñando cómo es la vida a partir de una etapa [Chico5GD1].

Sobre estas cosas de mis padres no lo he aprendido, ha sido por gente externa, con amigos [Chico4GD1].

Yo a mi tutora de este año la mayoría de las cosas se las he contado, a lo mejor he tenido un problema, yo qué sé, con cualquier cosa, relación... [Chico6GD12].

Yo, por ejemplo, [nombre profesora] lleva siendo mi tutora desde 1º y yo siempre le he contado todo porque me transmite confianza y yo le cuento. Entonces, ella me ayuda [Chica1GD12].

Por gente, por amigos tuyos, por amigas tuyas que saben del tema [Chico8GD2].

O por gente que también ha pasado esa experiencia y pues como que te la cuenta. Entonces, tú ya te das cuenta de lo que no tienes que hacer [Chica3GD2].

Todo lo que tenga tres equis [refiriéndose a la pornografía] [Chico4GD5].

Los que tienen experiencia, [te explican] realmente cómo es [tener relaciones afectivo-sexuales]. Los más grandes te dicen y no tiene nada que ver con lo que viene en los vídeos. Es muy diferente, no es «hola y vamos a ello», no [Chico7GD5].

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La efectividad de la educación integral en sexualidad desde edades tempranas ha sido contrastada en diversos contextos (Goldfarb y Lieberman, 2021). La sexualidad, como dimensión esencial de los seres humanos, está presente de diferentes formas en cada una de las etapas del desarrollo (Caricote, 2008; UNESCO, 2018), por lo que el abordaje educativo de la misma contribuye al desarrollo humano sostenible y a la ciudadanía democrática (UNESCO, 2014, 2022). La EIS se basa en la integralidad de la sexualidad, promoviendo un enfoque transformativo y científico que se enmarca en los derechos humanos, la igualdad de género y la inclusión (Haberland y Rogow, 2015; Leung et al., 2019; UNESCO, 2018, 2022, 2023; UNESCO y UNFPA, 2023a, 2023b). La implementación de la EIS es más relevante si cabe en la adolescencia, ya que es la etapa en la que las personas se inician en el mundo de las relaciones románticas y sexuales (Collins et al., 2009), muchas veces sin los conocimientos y herramientas necesarios (Calvo et al., 2018). Por lo tanto, la presente investigación ha analizado el modo de abordar la educación sexual en las familias y centros educativos de Castilla-La Mancha.

Las características de las experiencias románticas en la adolescencia han variado con el paso del tiempo (Flores-Hernández et al., 2021). El estudio de González et al. (2021) mostró que, aunque actualmente las relaciones románticas cobran una gran importancia para el desarrollo adolescente, existe una gran variabilidad no solo en la edad de inicio de estas relaciones, sino también en el número y la duración de las mismas. La literatura académica muestra que las relaciones románticas comienzan desde las primeras edades de la adolescencia temprana (González y Molina, 2018; Seiffge-Krenke, 2003), de manera que el porcentaje de adolescentes

y jóvenes que se involucran en este tipo de relaciones va incrementándose con la edad (Instituto de la Juventud, 2021). Los resultados de la presente investigación apuntan en la misma dirección, ya que aproximadamente la mitad de la muestra de adolescentes de Castilla-La Mancha había iniciado su vida romántica a los 14 años o antes, y este porcentaje aumentó progresivamente hasta los 17-18 años. Por otra parte, las relaciones románticas en la adolescencia tienden a ser breves, aunque la duración también va incrementándose a medida que aumenta la edad (Seiffge-Krenke, 2003).

La información sobre las relaciones románticas y sexuales en algunas poblaciones específicas, como es el caso de las poblaciones rurales, sigue siendo limitada (Flores-Hernández et al., 2021). Esta investigación aporta evidencias de que, en la adolescencia, el tamaño de los municipios de residencia puede tener cierta influencia en el inicio y la duración de las relaciones románticas, pero no es un factor determinante. Por un lado, las diferencias en el porcentaje de adolescentes que han iniciado su vida romántica en cada una de las zonas analizadas (urbanas, semiurbanas y rurales) son pequeñas, siendo superior al 50% en los tres contextos. Las diferencias más destacables se encuentran en la tenencia de pareja en el momento de contestar el cuestionario, donde un menor porcentaje de adolescentes de las zonas rurales tenían pareja, en comparación con las zonas urbanas y semiurbanas. Por otro lado, la duración de las relaciones románticas no varía según el tamaño de los municipios.

Las familias entrevistadas respaldan los datos cuantitativos del primer estudio, ya que consideran que las relaciones románticas que tienen lugar en la adolescencia son breves y comienzan a edades tempranas. Los padres y las madres también consideran que Internet y las redes sociales han modificado la forma en la que surgen y se establecen este tipo de relaciones (Tienda et al., 2022). En otro orden de ideas, todos los grupos (familias, profesorado y adolescentes) coinciden en que los valores sociales en torno a la sexualidad y las relaciones románticas y sexuales han cambiado, pero, al mismo tiempo, el análisis del discurso muestra que problemas como la homofobia, la violencia contra las mujeres o la desigualdad de género en las relaciones siguen teniendo lugar en la actualidad.

Los modelos educativos que abordan la sexualidad determinan el objetivo, el contenido, los temas clave, la duración o el enfoque de la educación sexual que se proporciona en los diferentes contextos (UNESCO, 2014). En esta investigación, el modelo que predomina en el contexto familiar es el modelo de riesgo, por cuanto el abordaje de la sexualidad suele limitarse a los métodos anticonceptivos y a los riesgos para la salud que se vinculan con las relaciones sexuales. Las principales preocupaciones de las madres y los padres son los embarazos no deseados y las ETS/ITS, así como los peligros de las redes sociales. Sin embargo, algunas familias también abordan temas como el placer, el consentimiento, la diversidad sexual, el

respeto y la violencia de género, entre otros. De esta manera, aunque en menor medida, los modelos integrales (integrador y de desarrollo) también están presentes en el contexto familiar. Por otra parte, aunque el modelo de riesgo todavía pervive en los centros educativos, la visión sobre la educación sexual que presenta el profesorado está más alineada con los principios de los modelos integrales de la EIS (UNESCO, 2014), apoyando un abordaje integral y gradual de la sexualidad que pueda adaptarse a cada una de las etapas del desarrollo humano (UNESCO, 2018).

La coeducación apuesta por un tipo de educación transformadora que deje atrás las actitudes sexistas y promueva una sociedad basada en la igualdad de género y la justicia social (Álvarez et al., 2019; Méndez et al., 2017), pero ello requiere que las acciones coeducativas se extiendan a las emociones, los afectos y la sexualidad (Ferreiro, 2017; Venegas, 2013). A diferencia de la educación sexual tradicional, que se centra más en la dimensión biológica de la sexualidad, la educación afectivo-sexual se enmarca en el enfoque de la coeducación porque abarca la dimensión social-relacional que está implícita en la sexualidad (Venegas, 2017). En este sentido, el profesorado y las familias que se apoyan en el modelo de riesgo estarían más alineados con la educación sexual tradicional, mientras que quienes defienden los modelos integrales en el abordaje de la sexualidad estarían más alineados con la educación afectivo-sexual, puesto que presentan una visión de la sexualidad que abarca temas como la afectividad, las relaciones, el bienestar, el enfoque de género, el acceso a los derechos, etc.

La sexualidad no es un tema que se aborde abiertamente en todas las familias (Braga y Alcaide, 2010; Caricote, 2008; Venegas, 2017). Proporcionar educación sexual en los hogares no solo depende del modelo educativo que asumen las familias, sino también de su predisposición hacia el abordaje de la sexualidad. Este posicionamiento ha permitido establecer tres perfiles educativos: consecuente, moderado y evasivo. Las familias con un perfil consecuente asumen la iniciativa y abordan abiertamente la sexualidad con sus hijos e hijas, lo que no parece ser la norma (Venegas, 2017); las familias con un perfil evasivo son la máxima expresión del tabú al evitar abordar la sexualidad; y las familias con un perfil moderado, aunque son conscientes de la importancia de la educación sexual, no toman la iniciativa y responsabilizan a sus hijos e hijas del acceso a la información. Estos dos últimos perfiles evidencian que la sexualidad sigue percibiéndose como un tabú en el ámbito familiar, tal y como apuntan los estudios previos (García-Vázquez et al., 2012, 2014; Venegas, 2013). No obstante, las personas aprenden e interiorizan actitudes y valores sobre la sexualidad aunque esta no se aborde de forma abierta o directa (Caricote, 2008; UNESCO, 2014), de manera que, si las familias asocian la sexualidad con miedo, vergüenza o peligro, estos valores pueden transmitirse a los hijos e hijas.

Las intervenciones que trabajan la sexualidad adolescente en los centros educativos, con independencia del modelo o enfoque que adopten, se pueden agrupar en dos tipos de programas (Barriuso-Ortega et al., 2022): los programas que se integran en el currículo educativo y los programas que se desarrollan de forma esporádica. Los primeros no se limitan a un momento temporal concreto o a una acción puntual, sino que buscan un abordaje transversal de la sexualidad a lo largo de toda la escolaridad entre las diferentes asignaturas y en las horas de tutoría. En cambio, los segundos abordan la sexualidad esporádicamente; están reducidos a acciones aisladas que se desarrollan de forma puntual en alguna asignatura o en las tutorías. Los hallazgos de la presente investigación muestran que la implementación de la educación sexual en los centros educativos de Castilla-La Mancha suele realizarse por medio de programas esporádicos, por lo que las intervenciones integradas en el currículum están supeditadas a la predisposición y el compromiso personal del profesorado. Tal como exponen Fernández et al. (2022), los contenidos no explícitos del currículo oficial terminan por convertirse en optativos o voluntarios. Por ello, si la sexualidad no se aborda de forma explícita en las escuelas, el alumnado puede adquirir prejuicios, sesgos y creencias distorsionadas a través del currículo oculto (UNESCO, 2014).

Los grupos de discusión reflejan que la población adolescente demanda más educación sexual (Lameiras et al., 2006; Venegas, 2013), pero esta educación no debe ser un tabú hasta la adolescencia (Caricote, 2008), sino un proceso gradual que comience a una edad temprana y se vaya adaptando a las necesidades de cada etapa (UNESCO, 2018). En muchos casos, como las familias y los centros educativos están ausentes en esta tarea o la información que proporcionan es limitada, su papel como educadores puede ser reemplazado por otros agentes (Venegas, 2017). En este sentido, coincidiendo con la literatura académica (Alonso-Ruido et al., 2022; García-Vázquez et al., 2014; Roldán, 2022; Vélez, 2022), los discursos adolescentes ponen de manifiesto que los grupos de iguales, Internet y la pornografía son fuentes de información recurrentes en estas edades. En conclusión, resulta fundamental que las familias y centros educativos ofrezcan una educación sexual que aporte una visión integral de la sexualidad (Calvo et al., 2018; Caricote, 2008; Fernández et al., 2022; García-Vázquez et al., 2012, 2014; Goldfarb y Lieberman, 2021; UNESCO, 2014, 2018, 2022; UNESCO y UNFPA, 2023a) y se enmarque en la coeducación (Barriuso-Ortega et al., 2022; Venegas, 2013, 2017).

La investigación ofrece información relevante sobre un tema de actualidad, como es la educación la sexual en la adolescencia, pero no está exenta de limitaciones que conviene considerar: a) los análisis se centran en algunos aspectos específicos de la sexualidad, por lo que los hallazgos pueden no ser generalizables a otros aspectos más amplios de la misma; b) a diferencia del estudio cuantitativo, el muestreo del estudio cualitativo fue intencional y la muestra no es representativa

de la región; c) la información cuantitativa y la cualitativa se recogieron en un único momento temporal (diseño transversal), de modo que no se pueden evaluar los cambios de opinión a lo largo del tiempo; d) aunque se implementaron medidas para garantizar un entorno seguro y se explicó la importancia de la veracidad, las respuestas pueden estar sesgadas por la deseabilidad social. En el futuro, tomando como punto de partida los resultados de este trabajo, se podría evaluar la eficacia de los programas educativos integrales sobre sexualidad que se inserten en el currículo. Así, a través de diseños longitudinales, podrían abordarse los cambios actitudinales, relacionales y conductuales de la población adolescente. Por otra parte, en caso de que la naturaleza del trabajo lo permita, convendría considerar la puesta en marcha de enfoques de investigación participativa que involucren a las familias y el profesorado en los programas formativos de EIS, ampliando el impacto de la formación.

AGRADECIMIENTOS

Los dos estudios que forman parte de esta investigación se enmarcan en el proyecto con referencia CATEDRA2019-002 (Cátedra Isabel Muñoz Caravaca), financiado por el Instituto de la Mujer de Castilla-La Mancha.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso-Ruido, P., Sande-Muñiz, M., & Regueiro, B. (2022). ¿Pornografía al alcance de un clic? Una revisión de la literatura reciente sobre adolescentes españoles. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 9(1), 1-18. <https://doi.org/10.17979/reipe.2022.9.1.8653>
- Álvarez, A., Vizcarra, M.T., & Lasarte, G. (2019). El significado y la evolución del término «coeducación» con el cambio de siglo: el caso de los centros escolares de Vitoria-Gasteiz. *Tendencias Pedagógicas*, 34, 62-75. <https://doi.org/10.15366/tp2019.34.006>
- Barriuso-Ortega, S., Heras-Sevilla, D., & Fernández-Hawrylak, M. (2022). Análisis de programas de educación sexual para adolescentes en España y otros países. *Revista Electrónica Educare*, 26(2), 1-21. <https://doi.org/10.15359/ree.26-2.18>
- Braga, E. R. M., & Alcaide, C. (2010). Una investigación sobre la importancia de la educación afectivo-sexual en las escuelas. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 5(3), 262-279.
- Brar, P., Boat, A. A., & Brady, S. S. (2023). But he loves me: teens' comments about healthy and unhealthy romantic relationships. *Journal of Adolescent Research*, 38(4), 632-665. <https://doi.org/10.1177/07435584221079726>

- Calvo, G., Sierra, J., & Caparrós, E. (2018). Derechos humanos y educación afectivo-sexual en la adolescencia: el programa educativo Forma Joven. *Educació Social, Revista d'Intervenció Socioeducativa*, (68), 80-101.
- Caricote, E. A. (2008). Influencia de los padres en la educación sexual de los adolescentes. *Educere*, 12(40), 79-87.
- Cerretti, G., & Navarro-Guzmán, C. (2018). Análisis de las diferencias de género en cuanto a las relaciones sexuales y afectivas en parejas adolescentes. *Feminismo/s*, 31, 23-38. <http://dx.doi.org/10.14198/fem.2018.31.01>
- Collins, W. A., Welsh, D. P., & Furman, W. (2009). Adolescent romantic relationships. *Annual Review of Psychology*, 60, 631-652. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.60.110707.163459>
- Fernández, M., Alonso, L., Sevilla, E., & Ruíz, M.E. (2022). Inclusión de la diversidad sexual en los centros educativos desde la perspectiva del profesorado: un estudio cualitativo. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(2), 81-97. <https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.2.005>
- Ferreiro, L. (2017). (Co)Educación afectivo-emocional y sexual, para despatriarcalizar la escuela y caminar hacia la igualdad. *Atlánticas*, 2(1), 134-165. <http://dx.doi.org/10.17979/arief.2017.2.1.1771>
- Flores-Hernández, B. G., Guzmán-Pimentel, M., Martínez-Ruiz, L., Jiménez-Castro, M. P., Rojas-Solís, J. L., & Preciado, P. N. (2021). Caracterización de las (nuevas) relaciones románticas de adolescentes. *Revista Avances en Psicología*, 29(1), 47-58. <https://doi.org/10.33539/avpsicol.2021.v29n1.2349>
- García-Vázquez, J., Lena, A., & Suárez, Ó. (2012). Evaluación de proceso del programa de educación afectivo-sexual Ni ogros ni princesas. *Global Health Promotion*, 19(2), 78-86. <https://doi.org/10.1177/1757975912441224>
- García-Vázquez, J., Ordóñez, A. L., & Arias-Magadán, S. (2014). Educación sexual: opiniones y propuestas del alumnado y profesorado de los institutos de secundaria de Asturias, España. *Global Health Promotion*, 21(4), 74-82. <https://doi.org/10.1177/1757975914528727>
- Goldfarb, E. S., & Lieberman, L.D. (2021). Three decades of research: the case for comprehensive sex education. *Journal of Adolescent Health*, 68(1), 13-27. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.07.036>
- González, E., & Molina, T. (2018). Relaciones románticas tempranas y su asociación con comportamientos de riesgo en salud durante la adolescencia. *Revista Chilena de Obstetricia y Ginecología*, 83(4), 368-376. <http://dx.doi.org/10.4067/s0717-75262018000400368>
- González, T., Finn, C., & Neyer, F. J. (2021). Patterns of romantic relationship experiences and psychosocial adjustment from adolescence to young adulthood. *Journal of Youth and Adolescence*, 50, 550-562. <https://doi.org/10.1007/s10964-020-01350-7>

- Haberland, N., & Rogow, D. (2015). Sexuality education: emerging trends in evidence and practice. *Journal of Adolescent Health, 56*(1), S15-S21. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2014.08.013>
- Instituto de la Juventud (2021). *Informe Juventud en España 2020*. INJUVE.
- Leung, H., Shek, D. T. L., Leung, E., & Shek, E. Y. W. (2019). Development of contextually-relevant sexuality education: lessons from a comprehensive review of adolescent sexuality education across cultures. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 16*(4), 621. <https://doi.org/10.3390/ijerph16040621>
- Lameiras, M., Carrera, M.V., Núñez, A.M., & Rodríguez, Y. (2006). Evaluación de un programa de educación sexual con adolescentes: una perspectiva cualitativa. *Diversitas: Perspectivas en Psicología, 2*(2), 193-204.
- Martínez, I. (2016). Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica. *Foro de Educación, 14*(20), 129-151. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.008>
- Méndez, M. J., Villar, M., & Permuy, A. (2017). A coeducación no sistema educativo español: reflexions e propostes. *Atlánticas, Revista Internacional de Estudios Feministas, 2*(1), 192-215. <http://dx.doi.org/10.17979/arief.2017.2.1.2011>
- O'Brien, H., Hendriks, J., & Burns, S. (2021). Teacher training organisations and their preparation of the pre-service teacher to deliver comprehensive sexuality education in the school setting: a systematic literature review. *Sex Education, 21*(3), 284-303. <https://doi.org/10.1080/14681811.2020.1792874>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2014). *Educación integral de la sexualidad: conceptos, enfoques y competencias*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2018). *Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad: un enfoque basado en la evidencia*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2022). *El camino hacia la educación integral en sexualidad: informe sobre la situación en el mundo*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2023). *Seguridad, visibilidad e inclusión: diversidad e inclusión en educación en sexualidad. Nota informativa*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura & Fondo de Población de las Naciones Unidas (2023a). *Educación integral de la*

- sexualidad: un análisis general de las evidencias disponibles a nivel internacional*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura & Fondo de Población de las Naciones Unidas (2023b). *Estudio bibliográfico sobre la efectividad y prácticas innovadoras de la ESI/EIS en América Latina y el Caribe (2011-2021)*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Organización Panamericana de la Salud, & Organización Mundial de la Salud (2000). *Promoción de la salud sexual: recomendaciones para la acción*. <https://bit.ly/49ecGtJ>
- Roldán, P. (2022). Pornografía, sexualidad y redes: ¿nuevas violencias o nuevas máscaras? *Revista de Estudios de Juventud*, 125, 77-94.
- Seiffge-Krenke, I. (2003). Testing theories of romantic development from adolescence to young adulthood: evidence of a developmental sequence. *International Journal of Behavioral Development*, 27(6), 519-531. <https://doi.org/10.1080/01650250344000145>
- Tienda, M., Goldberg, R. E., & Westreich, J. R. (2022) Adolescents' partner search in the digital age: correlates and characteristics of relationships initiated online. *Journal of Youth and Adolescence*, 51, 393-408. <https://doi.org/10.1007/s10964-021-01557-2>
- Vélez, M.T. (2022). La influencia de la pornografía en las relaciones sexuales entre jóvenes y adolescentes: un análisis del consumo de pornografía en Cantabria. *EHQUIDAD*, (17), 153-178. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2022.0006>
- Venegas, M. (2013). La educación afectivosexual en el marco de la educación para la ciudadanía democrática y los derechos humanos. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 6(3), 408-425.
- Venegas, M. (2017). Coeducar las relaciones afectivosexuales para promover la igualdad sexual y de género y la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 6(2), 13-28. <https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.2.001>
- Walker, R., Drakeley, S., Welch, R., Leahy, D., & Boyle, J. (2021). Teachers' perspectives of sexual and reproductive health education in primary and secondary schools: a systematic review of qualitative studies. *Sex Education*, 21(6), 627-644. <https://doi.org/10.1080/14681811.2020.1843013>
- Zimmer-Gembeck, M. J. (2002). The development of romantic relationships and adaptations in the system of peer relationships. *Journal of Adolescent Health* 31(6), 216–225. [https://doi.org/10.1016/S1054-139X\(02\)00504-9](https://doi.org/10.1016/S1054-139X(02)00504-9)