

# Evaluación de un programa de educación sexual con adolescentes: una perspectiva cualitativa<sup>1</sup>

María Lameiras Fernández\*

María Victoria Carrera Fernández

Ana María Núñez Mangana

Yolanda Rodríguez Castro

Universidad de Vigo, España

Recibido: marzo 22 de 2006

Revisado: abril 25 de 2006

Aceptado: mayo 12 de 2006

## Resumen

Este trabajo presenta los resultados de la evaluación cualitativa del Programa Coeducativo de Desarrollo Psicoafectivo y Sexual *Agarimos*, implementado con alumnos/as de 1º de la Educación Superior Obligatoria (ESO) en el curso 2003-2004 en España. Los instrumentos utilizados fueron diario de sesiones, análisis de documentos y cuestionario de carácter abierto de valoración y grado de satisfacción de los alumnos/as con el programa. Los resultados muestran que se incrementaron los conocimientos en las áreas relativas a identidad corporal, género, emociones, relaciones socioafectivas y conducta sexual, principalmente, y que han mejorado sus actitudes hacia la igualdad de género y la sexualidad. Esto se evidencia en su comportamiento más tolerante, flexible y respetuoso y en la mayor naturalidad y madurez a la hora de abordar la temática de la sexualidad. Los/as alumnos/as valoran positivamente esta experiencia y están satisfechos con la metodología constructivista utilizada y con la formación y actuación del cuerpo docente.

**Palabras clave:** sexualidad, educación sexual, coeducación, adolescencia.

<sup>1</sup> Agradecemos la colaboración en la implementación del programa a Cristina Bautista, Rosana Bernárdez, Sonia Bouzo, Sonia Cortés, Pilar Estévez, María de la O. Fernández, Diego Manuel Riobó, Vanesa Rodríguez, Félix Seijo, Óscar J. Sobrado y Cecilia Sousa. Gracias a ellos/as esta experiencia ha sido posible.

\* Correspondencia: María Lameiras, Avda. Alfonso Castela s/n, 32004, Ourense, España. Correo electrónico: lameiras@uvigo.es

## Abstract

This study examines the results obtained from a qualitative evaluation of “Agarimos”, a coeducational programme designed to foster emotional and sexual development in adolescents. The programme was carried out during the 2003-2004 academic year using 12-year-old students enrolled in their first year of compulsory secondary school education in Spain. The qualitative measures used consisted of a diary filled out after each session by the instructors, an analysis of the written work done in class by the students, and an open-ended questionnaire evaluating the students’ satisfaction with the programme. The results obtained suggest that the implementation of “Agarimos” helped to increase students’ knowledge in all the areas covered, but most notably in those related to body image, gender, emotions, relationships, and sexual behaviour. In addition, the participants showed substantial improvement in their treatment of gender and sexuality as observed by their more tolerant, flexible and respectful behaviour toward their classmates and their increased maturity and more comfortable handling of topics related to sexuality. The students considered the experience to be very positive and were especially satisfied with the methodology used and with the preparedness and teaching skills of the instructors.

**Key words:** sexuality, sex education, coeducation, adolescence.

## Introducción

En la actualidad se defiende una concepción biopsicosocial de la sexualidad, una sexualidad entendida no sólo desde factores biológicos, sino desde la interacción entre éstos y los factores psicológicos y socioculturales, lo cual implica la conjunción de dimensiones biológicas, psicológicas y socioafectivas (Barragán, 1991, 1995; Barragán, Bredy y Rivero 1993; López y Oroz, 1999; López, 2005). Además, se enfatiza el carácter construido de la dimensión sexual humana (Barragán, 1990; Tiefer, 1996; Amezúa y Foucart, 2005). Sin embargo, el legado social y cultural sobre la sexualidad que se ha venido transmitiendo de generación en generación todavía no ha trascendido suficientemente los mitos biologicistas de genitalidad,

heterosexualidad y procreación, que continúan anclados en el imaginario colectivo, y que ponen de relieve la necesidad de una adecuada educación sexual (Font, 1990; Kirby, 1999; Barragán, 1995; López, 1990, 2005; Amezúa, 1999).

Es necesario trascender anteriores modelos de educación sexual de carácter moralista y prevencionista, tales como el moral o el de riesgos, y adoptar un modelo de educación sexual integral, democrático, tolerante y abierto, conocido como modelo biográfico y profesional (Font, 1990; López y Oroz, 1999; López, 2005), que supera la urgencia de la prevención (Amezúa, 1999) y parte de la aceptación y valoración de las diferentes biografías sexuales, fomenta la riqueza de la dimensión sexual humana y favorece la satisfacción y calidad de vida de las personas.

La educación sexual así entendida, como una parte de educación para la vida, debe dirigirse a toda la población desde la infancia hasta la vejez, teniendo en cuenta las características específicas de cada etapa de desarrollo (Campbell, 1995; Weeks et al., 1995; Oliveira, 1998; Hiriart, 1999), y debe ser asumida por la sociedad en general y, sobre todo, por los principales agentes educativos: familia y escuela (Font, 1990, 1995; Equipo Harimaguada, 1995; López, 1990, 2005).

A pesar de que en España la educación sexual tiene apoyo legal, en el sentido de que se establece como uno de los contenidos transversales obligatorios y que incluso algunos contenidos concretos forman parte del currículum obligatorio (Ley Orgánica 1/1990, del 3 de octubre -BOE de 4 de octubre-, de Ordenación General del Sistema Educativo, L.O.G.S.E, 1990), al igual que sucede en países como Portugal o Francia, la sexualidad humana sigue siendo negada en la escuela restringiéndose a intervenciones puntuales llevadas a cabo por especialistas externos al centro, profesionales de la sanidad la mayoría de las veces. Se pueden destacar experiencias excepcionales de educación sexual incluidas en el currículum escolar, tales como los programas del Equipo Harimaguada (Bolanos, González, Jiménez, Ramos, Rodríguez, 1994) e Ítaka (Barragán et al., 1993) y de algunos materiales que abordan la dimensión sexual humana desde una perspectiva integral (Ajamil, Funchs y Lucini, 1990; Barragán et al., 1996; Urruzola, 1999; Gómez, Ibaceta y Pinedo, 2000).

Dentro de estos programas se encuentra Agarimos, un programa coeducativo de educación sexual, dirigido a los/as estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria -ESO- (de 12 a 16 años), que parte de una conceptualización biopsicosocial de la sexualidad y asume un modelo integral de educación sexual. El programa se distribuye en *dos grandes bloques temáticos*: uno de **Autoconocimiento y valoración personal**, en el que se intenta favorecer el desarrollo de la identidad personal superando las limitaciones que el cuerpo en general, el cuerpo sexuado en particular y los condicionantes de género imponen a los/las jóvenes. Para ello, se contemplan tres áreas temáticas: *identidad cor-*

*poral, identidad de género e identidad y valoración personal*. El segundo bloque temático es el **Desarrollo socioafectivo y sexual** a través del que se intenta proyectar al sujeto desde el espacio del autoconocimiento y valoración del yo al mundo relacional social y afectivo-sexual, y que se compone de cuatro áreas temáticas: emociones, relaciones socioafectivas, conducta sexual y salud sexual (Lameiras, Rodríguez, Ojea y Dopereiro, 2004).

El programa asume una **metodología constructivista** que promueva un aprendizaje **significativo y comprensivo** frente a un aprendizaje memorístico y en la que el/la estudiante adopte un papel activo en su propio proceso de aprendizaje (Solé y Coll, 1993). Además, se propone una *evaluación que combine las metodologías cualitativa y cuantitativa* y que se lleve a cabo en tres momentos: inicial, continua y final.

El programa se implementó durante el curso académico 2003-2004 en el Instituto de Educación Secundaria "As Lagoas" de Ourense (Galicia, España), con alumnos/as de 1º de ESO. Se trabajaron las siete áreas temáticas del programa, aunque incidiendo principalmente en el primer bloque debido a la edad y características de los/as estudiantes, con un total de 28 sesiones llevadas a cabo en la hora de acción tutorial. El programa fue implementado por alumnos/as en prácticas de la titulación de psicopedagogía.

El objetivo general de este estudio es presentar la evaluación cualitativa de la puesta en práctica del programa y determinar el grado de satisfacción de los/las estudiantes con el programa, identificando las implicaciones prácticas que deben ser mejoradas para orientar futuras aplicaciones.

## Método

### Sujetos

La muestra, seleccionada de forma aleatoria, estuvo formada por 92 estudiantes de 1º del Institu-

to de Educación Secundaria "As Lagoas" de la localidad de Ourense (Galicia, España); 42 son chicos y 50 chicas con una media de edad de 11.98 (S.D: .34). Son adolescentes de clase social media-alta, cuyos padres y madres poseen mayoritariamente un nivel de estudios medio-alto (77.5% y 77.8%, respectivamente) y trabajos de alta cualificación (70.5% y 55.6%, respectivamente); sólo el 23.6% son hijos únicos, y más de la mitad (54%) son los/as mayores de dos o más hermanos/as, una gran mayoría reside en la ciudad (85.7%) y se define como católica (75.9%).

### *Instrumentos*

Se utilizaron tres tipos de instrumentos de corte cualitativo: un diario de sesiones, un análisis de documentos y un cuestionario de valoración y satisfacción global con el programa.

Con el *diario de sesiones* se realizó la evaluación de la implementación del programa. A través de la observación se recogió de forma descriptiva y narrativa el comportamiento de los/as estudiantes, su grado de participación y comunicación. El nivel de interacción del grupo (entre compañeros/as y con la/el docente), el grado de interés por las diversas temáticas tratadas, las anécdotas surgidas y la actuación del docente (en cuanto a organización y preparación de la actividad, nivel de motivación, sentimientos experimentados en la aplicación, así como otros aspectos que quiera destacar) en cada una de las sesiones desarrolladas. Este instrumento nutrió de información la evaluación continua y permitió reorientar la intervención cuando fue necesario.

Con el *análisis de documentos* se analizan los resultados y productos de las actividades realizadas por los alumnos/as, identificando aquellas temáticas que resultaron más trabajadas y aquéllas en las que era necesario profundizar en la presente intervención y en posteriores aplicaciones. Al igual que el anterior instrumento, aportó datos relevantes en la evaluación continua que permitieron reorientar y mejorar la intervención. Así mismo, fue relevante en la evaluación final ya que permitió

valorar, desde un ángulo diferente al meramente cuantitativo, en qué medida el programa había sido efectivo.

A través del *cuestionario de evaluación final* se midió la valoración y satisfacción global de los/as participantes con el programa, con el objetivo de mejorar aquellos aspectos relevantes en posteriores aplicaciones. Estaba constituido por seis preguntas abiertas mediante las que se pretendía valorar el programa en su conjunto, la metodología utilizada y las actividades realizadas, la actuación de el/ la docente, las temáticas trabajadas, las temáticas que les gustaría haber trabajado, y el interés por continuar con el programa en siguiente curso.

### *Procedimiento*

Los/as educadores/as que aplicaron el programa fueron los encargados de llevar a cabo las técnicas de observación durante la implementación de cada sesión y de registrar los datos oportunos que quedaron reflejados en el diario de sesiones; así mismo, fueron también los que llevaron a cabo el análisis de los resultados de las actividades de los/as alumnos/as. Los/as participantes en el programa contestaron el cuestionario de valoración y grado de satisfacción con el programa, de carácter anónimo y voluntario, que ninguna alumno/a rehusó contestar.

### **Resultados y discusión**

A continuación se exponen y comentan los resultados derivados de la evaluación cualitativa del programa, y se usa como criterio de organización de la información lo obtenido con cada instrumento utilizado.

#### *Diario de sesiones*

Los aspectos más destacados de cada uno de los tópicos registrados son los siguientes:

### *Comportamiento de los y las estudiantes*

En un principio se encontraron numerosos problemas de conductas disruptivas y faltas de orden que se debían principalmente a la falta de adaptación a la metodología del programa, al estar los/as alumnos/as acostumbrados a una metodología más pasiva y de clase magistral.

La falta de respeto entre los/as compañeros/as también fue una conducta destacable en los primeros meses del programa. Se caracterizaba por la discriminación a varios compañeros y compañeras que tenían una serie de características particulares o diferentes a la mayoría del grupo: de diferente raza y nacionalidad, no adaptados a los cánones de belleza imperantes, con dificultades visuales, etc.

Aquí hay que señalar también la discriminación por razones de sexo hacia las chicas y chicos que no se adaptaban a los estereotipos impuestos para su género, confirmándose la existencia de actitudes sexistas en este grupo de edad, tal y como ha sido demostrado en estudios anteriores con población adolescente a nivel nacional (Lameiras y Rodríguez, 2002) e internacional (Geoffrey, 2004; Korobov, 2004). Esta discriminación era de carácter pasivo y activo; pasivo al ignorar a esas personas y apartarlas de las actividades grupales; y activo, principalmente a través de violencia verbal mediante insultos. También en las primeras sesiones se observó que al formar los grupos con otros/as compañeros/as, los grupos resultantes eran en su mayoría homogéneos (chicos por un lado y chicas por otro).

Estos problemas se fueron resolviendo a medida que avanzaba el programa, moderándose el nivel de ruido y mejorando la organización en la clase, las normas de comunicación y la escucha activa; las conductas discriminatorias desaparecieron, a excepción de casos aislados, y se mejoraron y aumentaron las interacciones entre chicos y chicas, lo que sin duda ayudó en la formación de grupos heterogéneos. Se pone de relieve la utilidad del programa en la adquisición de unas actitudes más igualitarias hacia ambos sexos, aspecto clave para

una adecuada educación sexual (Font, 1990, 1995; Barragán, 1990, 1991, 1995; Barragán et al., 1996; Amezúa, 1999, 2003; Ahlberg, Jylkas, Krantz, 2001).

### *Grado de participación y comunicación*

En un primer momento, los/as estudiantes se mostraban cohibidos y vergonzosos. Durante la realización de las actividades, dentro de cada pequeño grupo se observaba una alta participación y comunicación entre los/as compañeros/as, aunque también se observó que en la mayoría de los grupos había una o dos personas que no participaban y nunca aportaban sus opiniones, adoptando una actitud pasiva y de comodidad. En cuanto a la participación y comunicación en el gran grupo, eran pocos/as los/as estudiantes que querían asumir la función de portavoces, por lo que hubo que solicitar reiteradamente la participación de los distintos grupos en la puesta en común de las actividades.

La participación y comunicación evolucionaron positivamente a lo largo del programa, ya que a medida que cogieron confianza con los/as docentes y se familiarizaron con la temática y la metodología de trabajo se implicaron mucho en las actividades.

### *Nivel de interacción en el grupo*

Se percibió un buen ambiente relacional entre compañeros/as, aunque en cada grupo existía algún/a niño/a discriminado/a de la marcha habitual de la clase. También se observó la presencia de subgrupos enfrentados, así como la formación de pequeños grupos rígidos, de carácter homogéneo entre aquellos/as alumnos/as que mejor se llevaban y más relación tenían fuera y dentro del aula. A lo largo del desarrollo del programa surgieron nuevas relaciones en alumnos/as que hasta el momento tenían poco trato, los grupos homogéneos evolucionaron hacia otros más heterogéneos y se fueron enriqueciendo las interacciones a nivel del gran grupo. Estos aspectos demuestran la eficacia del programa en la mejora del clima relacional del aula y en la potenciación de habilidades sociales y de comunicación.

La interacción entre docentes y alumnos/as fue buena y respetuosa, existiendo buena conexión y entendimiento entre ambos y mostrándose los/as alumnos/as muy entusiasmados/as, hecho que puede atribuirse a que éstos percibieron a los/as docentes del programa más cercanos/as y abiertos/as que los profesores de las otras materias. Así, aunque en un principio se mostraban cohibidos y no se atrevían a preguntar con naturalidad, a medida que avanzaba el programa preguntaban con mayor confianza y desinhibición; y las interacciones fueron más fluidas, naturales y de confianza.

#### *Grado de interés en la temática*

Desde el principio, los/as alumnos/as se mostraron muy interesados en el programa, aunque al exponerles que era un programa de educación sexual creyeron erróneamente que todos los temas que se iban a tratar eran de sexualidad en el sentido reduccionista y genitalista que popularmente se le da a esta palabra (Oliveira, 1998; Hiriart, 1999). Por ello fueron muy frecuentes preguntas del tipo: “¿pero esto no era un programa de sexualidad?”, “¿esto no es sexualidad!”, “¿qué tiene que ver la alimentación con la sexualidad?”, “¿cuándo viene lo de sexualidad?”, entre otras. Esto evidenció cuáles eran sus ideas y nociones previas sobre la sexualidad, lo que orientó la intervención de cara a favorecer un concepto más amplio, integral y positivo de la dimensión sexual humana (Levesque, 2000; Robinson, Bockting, Rosser, Miner y Coleman, 2002).

A lo largo del programa se comprobó que estaban también especialmente interesados en otras temáticas tales como identidad corporal e Identidad de Género, emociones (sobre todo con emociones relacionadas con el amor y el enamoramiento) y relaciones socioafectivas. Las áreas de conducta sexual y salud sexual les interesaron mucho porque se acercaban más a su idea de lo que debería ser un programa de educación sexual.

#### *Anécdotas*

A lo largo del desarrollo del programa también se pusieron de manifiesto conceptos e ideas previas de los/as alumnos/as que fueron tenidos en cuenta

en la selección de las actividades. Así, al tratar los órganos sexuales los/as alumnos/as se quedaron muy sorprendidos de la existencia del clítoris, órgano del que la mayoría nunca había oído hablar, y al que le pusieron un nombre más familiar: “la pepita del placer”; este desconocimiento del principal órgano de placer femenino, que pareciera evidenciar la negación de la sexualidad femenina en la sociedad occidental, ha sido denominado por Barragán (1991, 94) “extirpación cognitiva del clítoris”.

En el área de relaciones socioafectivas, al trabajar el concepto de amor se observó que el modelo de pareja ideal era coincidente para ambos sexos, y que entre las características de la pareja ideal muchos chicos y chicas destacaron “que no pegue” y “que no sea agresivo/a”, lo que sin duda pone de relieve la gran sensibilización con el tema de la violencia de género, aspecto que fue trabajado dentro de una de las áreas del programa. También es de destacar una anécdota surgida durante el desarrollo del área de conducta sexual, cuando al pedirle a los/as alumnos/as que individualmente definiesen la sexualidad, uno de ellos apuntó lo siguiente: “la sexualidad es...no sé, creo que algo ilegal, pero no estoy seguro”, poniendo de relieve una creencia fruto de actitudes conservadoras hacia la sexualidad que relegan esta dimensión humana a la vergüenza, el tabú y la prohibición (Amezúa, 1978).

#### *Actuación docente*

Los/as docentes se sintieron capacitados y capacitadas para la **preparación y organización** de las sesiones. Sus funciones fueron las de planificador/a de las actividades, tiempos y materiales necesarios; mediador/a entre la temática y el/a alumno/a; clarificador/a de actividades y objetivos; moderador/a y coordinador/a de las opiniones de los/as estudiantes de modo que todos/as interviniesen en debates, exposiciones y confrontaciones; y dinamizador/a, al fomentar la participación, el debate y la escucha activa (Ubillos, 1995).

Estas tareas se desarrollaron asumiendo dos roles implícitos: *el rol de “colega”* que les permitió acer-

carse a los/as estudiantes y conectar rápidamente con ellos; y el rol “disciplinario” o de “control” derivado de la necesaria organización y normal marcha de la clase para la realización de las actividades. La actuación docente que propuso el programa se enmarcó en un clima caracterizado por el respeto y valoración de la diferencia, la igualdad hacia ambos sexos, la tolerancia, la confianza y la cercanía afectiva, sin tratar de imponer los propios criterios, valores y preferencias personales; respetando el derecho a la intimidad de los/as alumnos/as y aceptando con naturalidad las manifestaciones sexuales propias de la edad (Font, 1990; López 1990, 2005; Ubillos, 1995; Hiriart, 1999). La proximidad en edad entre docentes y alumnos/as contribuyó muy favorablemente a la conexión entre ambos.

La *motivación* de los/as docentes fue muy alta, aunque, como era de esperarse, sufrió altibajos derivados de las problemáticas y dificultades encontradas a lo largo del desarrollo del programa. La posibilidad de participar en esta experiencia les resultó muy útil, tanto a nivel personal como profesional, brindándoles la oportunidad de mejorar las habilidades necesarias para su desempeño profesional al ampliar su formación en un contexto educativo real. Un aspecto que influyó positivamente en su alta motivación fue su creencia absoluta en la necesidad de una educación para la sexualidad en la escuela, como requisito imprescindible para contribuir a la formación integral de los/as alumnos/as como personas.

Los sentimientos experimentados fueron ambivalentes. Junto con la satisfacción personal de realizar un trabajo en el que creían y de sentirse aceptados y valorados por los alumnos/as; experimentaron también la decepción por la escasa implicación del centro educativo en el programa, así como por la infravaloración de su trabajo.

#### *Dificultades y problemas surgidos*

Las dificultades surgidas pueden clasificarse en dos categorías: en relación con los/as estudiantes y en relación con el centro educativo. Las dificultades con los estudiantes estuvieron relacionadas fun-

damentalmente con la adaptación de éstos a la metodología de trabajo. La interiorización de una metodología magistral, no participativa y controladora chocó abiertamente con la practicada por el equipo del programa, lo que se tradujo en desorganización y alboroto por parte de los/as estudiantes, que implícitamente entendían que esta materia no era “tan importante” como las demás (creencia que también se alimentó desde el centro educativo). Otro aspecto a destacar fue la incapacidad inicial para expresar sus opiniones de forma natural y sana al ser el tema de la sexualidad un tabú que popularmente se trata de una forma jocosa, hipócrita, malintencionada y soez. Ambas dificultades fueron superándose a lo largo de la implementación del programa.

Los problemas con el centro educativo fueron aumentando a medida que se desarrollaba el programa. Se observaban conductas de pasotismo hacia el trabajo de los/as educadores/as, así como cierta incomodidad y rechazo hacia la temática. Fueron frecuentes las llamadas de atención por parte de otros docentes a los/as educadores/as debido al nivel de ruido dentro del aula. Se les ofreció a los/as tutores/as (¿son los mismos docentes?) que participasen en la dinámica del programa facilitándoles materiales y formación sobre la temática, pero esta propuesta no tuvo mucho éxito.

#### *Análisis de los resultados de las actividades*

Se comprueba que los/as alumnos/as **mejoraron sus conocimientos** sobre todas las temáticas trabajadas, y que éste aumento fue considerable en las áreas de *identidad corporal*, principalmente respecto al conocimiento de los órganos sexuales y a los conocimientos sobre nutrición; *identidad de género*, respecto al conocimiento de la existencia y naturaleza de los estereotipos y roles de género, y del sexismo y sus consecuencias; *emociones*, en cuanto a sus características definitorias y a su función; *relaciones socioafectivas*, en lo relativo a su naturaleza y a sus características diferenciales; y *conducta sexual*, respecto a una mejor conceptualización de la sexualidad, liberada de tópicos y creencias biologicistas, reduccionistas y genitalistas.

También se observó que aumentaron sus *capacidades* para identificar, comprender y controlar sus emociones. En lo relativo a las *actitudes*, se comprueba la existencia de unas *actitudes más igualitarias hacia ambos sexos* y de unas *actitudes más positivas hacia la sexualidad*. Estos resultados, que son similares a los obtenidos por programas de similares características (Castellanos, Vera, Gutiérrez y Escobar, 2000), vienen a reforzar los derivados del estudio de tipo cuantitativo. En éste se comprobó mediante un diseño pre y postintervención con grupo control que existían diferencias significativas entre el grupo experimental y el control en la evaluación postintervención en tres de las variables trabajadas: conocimiento sobre órganos sexuales, conocimiento sobre nutrición y actitudes sexistas (Carrera, Lameiras, Foltz, Núñez y Rodríguez, en prensa). Se confirma la eficacia del programa en la superación de los condicionamientos del género y en el primer paso para la superación de los condicionantes del cuerpo, en pro de una identidad integral de persona (Lameiras, Rodríguez, Ojea y Dopereiro, 2004).

La superación de las actitudes sexistas supone uno de los logros principales del programa al constituir uno de sus pilares centrales, y es de una gran importancia no sólo por la necesaria formación de unas actitudes más igualitarias ante los sexos que permitan una igualdad real de oportunidades, sino también por sus implicaciones en las relaciones y conductas sexuales, pues numerosos estudios han demostrado que los estereotipos y roles de género, y sus consecuentes relaciones de poder-género se oponen a unas prácticas sexuales más seguras al dificultar la comunicación sexual y la negociación asociada al uso de métodos de prevención e influir en las mujeres para que sean capaces de ejercer sus propios intereses y derechos presas de los convencionalismos de la sexualidad, dejando la relación sexual a la improvisación y al azar (Campbell, 1995; Lear, 1995; Amaro, 1995; Lameiras, 1999).

Por otra parte, la adquisición de unas actitudes más positivas hacia la sexualidad, que pueden observarse en la mayor madurez y naturalidad de los/as alumnos/as al hablar sobre la temática y en

la superación de las creencias de genitalidad, reduccionismo y heterosexualidad al definir la sexualidad, garantizan en el futuro unas relaciones afectivo-sexuales más satisfactorias e influyen también en una conducta sexual más responsable al facilitar el diálogo y la negociación con la pareja sexual (Lameiras, 1999).

#### *Cuestionario de valoración y satisfacción global con el programa*

Para conocer la satisfacción global con el programa se entregó a los alumnos un cuestionario formado por seis preguntas abiertas. A la pregunta de si le gustó el programa, el 91% contestó que bastante y mucho. Cuando se les pide que razonaran las respuestas, un 42.1% de los/as alumnos/as señala que aprendió muchas cosas, seguido de un 33.3% que afirmó que le pareció interesante y entretenido, de un 14% que destacó el clima relajado en el que se desarrolló el programa y de un restante 10.5% que indica que le gustó aprender "cosas de sexualidad".

La metodología utilizada, defendida por la mayoría de las investigaciones de educación sexual (Weeks et al., 1995; Mellanby, Phelps, Crichton, Tripp, 1995; Bagnall y Lockerbie, 1996; Saito, 1998; Senderowitz, 2000), le pareció buena y muy buena al 88.9% de los/as alumnos/as. Las estrategias metodológicas que más les gustaron fueron el trabajo en pequeño grupo (54.5%) y los debates (18.1%); el 27.3% restante señala que le gustó todo. En cuanto a la valoración de la actuación del/a docente el 91.3% la valora como buena y muy buena, destacando sobre todo su cercanía emocional en el trato personal con los participantes (80.4%).

En relación con la temática que más les gustó, los alumnos/as afirman en un 39.5% que todas las temáticas tratadas fueron de su interés, seguido de un 23.3% que indica que lo que más le gustó fue la sexualidad, de un 18.6% que destaca las relaciones socioafectivas, un 7% que se interesó por las emociones, otro 7% pone de relieve su interés por la cuestiones de género y un 4.7% destaca la temática del conocimiento de los órganos sexuales. Al respecto, se les preguntó también sobre qué otros

temas les gustaría haber tratado y las respuestas fueron bastante indicativas: un 65.5% afirma que le gustaría haber tratado más sobre sexualidad (interpretamos que en el sentido reduccionista del término), seguido de un 24.1% que dentro de este mismo tema particulariza la cuestión de cómo se hace (posturas), un 6.9% que quiere profundizar en el tema de los órganos sexuales y un 3.4% que le gustaría abordar el tema de las “desviaciones sexuales”.

A la pregunta de si le gustaría continuar con el programa, el 90.8% afirma que quiere continuar en él durante el curso siguiente. Solicitud que choca con la opinión del centro educativo. En cuanto a las razones que dan para continuar con él destacan que aprendieron cosas nuevas (54.5%), que es interesante y divertido (30.3%) y que se desarrolla en un clima agradable y distendido (15.2%).

## Cuestiones para la reflexión

Los resultados obtenidos por el programa coeducativo *Agarimos* tanto conceptual (identidad corporal y de género, emociones, relaciones socioafectivas y conducta sexual) como actitudinal (en relación con la igualdad de género y hacia la sexualidad) evidencian, como lo propone Robin et al. (2004), la necesidad de llevar a cabo intervenciones prolongadas y de carácter gradual. Es importante hacerlo desde una práctica coeducativa a partir de un modelo integral de educación sexual y empezar en edades tempranas de la adolescencia, por ser este un momento crucial en el proceso de socialización (Van der Pligt y Richard, 1994; Grunseit y Richters, 2000).

Por ello hay que llamar la atención sobre las dificultades y problemas con los que, en la actualidad, aún choca la educación sexual, tal y como se deriva de nuestro estudio. Se observan no sólo actitudes pasivas y de falta de colaboración por parte de los centros educativos y de las familias, sino también grandes reticencias y obstáculos a la hora de apoyar experiencias de educación sexual, lo que contrasta claramente con lo que demandan los/las

alumnos/as. Frente a ello debemos recordar que la educación sexual no sólo es un derecho de las personas (Equipo Harimaguada, 1995; López y Oroz, 1999; López, 2005), sino que es un hecho incuestionable como es incuestionable la educación de la persona en su sentido más amplio, pues la dimensión sexuada es inherente a la naturaleza humana al igual que lo es la dimensión personal (Amezúa, 1999).

En este sentido se hace necesaria e imprescindible una legislación explícita y clara, con una verdadera intencionalidad para promover la educación sexual, que se centre no sólo en la exposición de buenos propósitos, sino sobre todo en que éstos se hagan realidad, a través de la dotación de medios y recursos, formación inicial y permanente del profesorado, motivación de éste, sensibilización de toda la comunidad, creación y difusión de materiales, fomento de la investigación en esta temática, y todas aquellas condiciones necesarias para que la educación sexual se convierta en una realidad, al igual que ocurre en otros países como Suecia, Países Bajos o Canadá.

Como lo proponen diversos autores (Hays y Heermann, 1987; Zabalza, 1990; Fernández y Santos, 1992; Dapía, 2000; Shoveller y Pietersma, 2002) es importante realizar la evaluación de programas de educación sexual de carácter procesual y formativo a través de la combinación de las metodologías cualitativa y cuantitativa, en aras de diseñar programas más eficaces y de mejorar aplicaciones futuras y necesarias.

## Referencias

- Ahlberg, B.M., Jylkas, E. y Krantz, I. (2001). Gendered construction of sexual risks: implications for safer sex among young people in Kenya and Sweden. *Reproductive Health Matters*, 9 (17), 26-36.
- Ajamil, M., Funchs, N. y Lucini, S. (1990). *Taller de educación no sexista*. Madrid: Cruz Roja Juventud y Ministerio de Asuntos Sociales.

- Amaro, H. (1995). Love, sex and power. Considering women's realities in HIV prevention. *American Psychologist*, 50 (6), 437-447.
- Amezúa, E. (1978). Una nueva forma de ver y de vivir la sexualidad. Cursos de Educación Sexual 2. *Revista Vida Sanitaria*, 2, 31-38.
- Amezúa, E. (1999). Teoría de los sexos. La letra pequeña de la sexología. *Revista Española de Sexología*, 95-96.
- Amezúa, E. (2003). El sexo: Historia de una idea. *Revista española de sexología*, 115-116.
- Amezúa, E. y Foucart, N. (2005). El libro de los sexos V: Educación sexual. Guía para el profesorado. Primera y segunda parte: Bases teóricas y esquemas generales. *Revista Española de Sexología*, 127-128.
- Bagnall, G. y Lockerbie, L. (1996). HIV and AIDS education for senior school pupils in Scotland: a quantitative evaluation. *Health Education Journal*, 55, 141-155.
- Barragán, F. (1995). Curriculum, poder y saber. Un análisis crítico de la educación sexual. *Anuario de Sexología*, 1, 83-90.
- Barragán, F. (1991). Educación sexual imposible: ¿aprender a ser felices? *Investigación en la Escuela*, 14, 87-96.
- Barragán, F. (1990). Selección de contenidos en ciencias sociales. *Currículo*, 1, 93-105.
- Barragán, F. y Bredy, C. (1996). *Niños, niñas, maestros, maestras: Una propuesta de educación sexual*. Sevilla: Díada editora.
- Barragán, F., Bredy, C. y Rivero, Z. (1993). *Programa Itaka. Constructivismo y educación sexual de 0 a 20 años*. Madrid: Paidós
- Barragán, F., Olivier, M., Cáceres, Y., Suárez, M.D., Sánchez, R., Vega, A. y Miguel, L. (1996). *La construcción colectiva de la igualdad*. Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia.
- Bolanos, M.C., González, M.D., Jiménez, M., Ramos, M.E. y Rodríguez, M. (1994). *Carpeta didáctica de educación afectivo sexual Harimgaguada*. Consejería de Educación, Cultura y Deportes. Gobierno de Canarias. Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa.
- Campbell, C.A. (1995). Male gender roles and sexuality: implications for women's Aids risk and prevention. *Social Science and Medicine*, 41 (2), 197-210.
- Carrera, M.V., Lameiras, M., Foltz, M., Núñez, A.M. y Rodríguez, Y. (en prensa). Evaluación cuantitativa de un programa de educación sexual con adolescentes de educación secundaria Obligatoria. *International Journal of Clinical and Health Psychology*.
- Castellanos, C.M., Vera, C.R., Gutiérrez, P., y Escobar, R. (2000). Educación sexual en un grupo de estudiantes secundarios. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 16 (1), 31-38.
- Dapía, M.D. (2000). *A educación para a saúde como reto do século XXI. Orientações para a sua avaliação*. Vigo: Servicio de Publicación da Universidade de Vigo.
- Equipo Harimaguada (1995). Materiales curriculares de educación afectivo-sexual: carpetas didácticas y guías de formación de padres y madres. *Escuela Andaluza de Salud Pública*, 4, 129-132.
- Fernández, J. y Santos, M.A. (1992). *Evaluación cualitativa de programas de educación para la salud*. Málaga: Aljibe.
- Font, P. (1990). *Pedagogía de la sexualidad*. Barcelona: GRAO Editorial e ICE de la Universidad de Barcelona.

- Font, P. (1995). Propuestas para la integración de la educación afectivo-sexual en la escuela. *Escuela Andaluza de Salud Pública*, 4, 112-121.
- Geoffrey, C. (2004). Gender-Roles and sexism in adolescents. An examination of gender and race. *Disertation Abstracts International*, 64 (9), 81-86.
- Gómez, J., Ibaceta, P. y Pinedo, J.A. (2000). *Programa de educación afectivo sexual Uhin Bare*. Vitoria: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Grunseit, A.C. y Richters, J. (2000) Age at first intercourse in an Australian national sample of technical college students. *Australian and New Zeland Journal of Public Health*, 24 (1), 11-16.
- Hays, B.J. y Heermann, J.A. (1987). Planning and evaluating a school health project. *Journal of School Health*, 57 (6), 224-227.
- Hiriart, V. (1999). *Educación sexual en la escuela*. Guía para el orientador de púberes y adolescentes. Barcelona: Paidós.
- Kirby, D. (1999). Sexuality and sex education at home and school. *Adolesce Med*, 10 (2) ,195-209.
- Korobov, N. (2004). Inoculating Against Prejudice: A discursive approach to homophobia and Sexism in adolescent male talk. *Psychology of Men and Masculinity*, 5 (2), 178-189.
- Lameiras, M. (1999). La sexualidad de los/as adolescentes y jóvenes en la era del sida. *Anuario de Sexología*, 5, 31-46.
- Lameiras, M. y Rodríguez, Y. (2002). Evaluación del sexismo moderno en adolescentes. *Revista de Psicología Social*, 17 (2), 119-127.
- Lameiras, M., Rodríguez, Y., Ojea, M. y Dopereiro, M. (2004). *Programa Agarimos: Coeducativo de desarrollo psicoafectivo y sexual*. Madrid: Pirámide. Ojos Solares. Colección Programas.
- Lear, D. (1995). Sexual communication in the age of AIDS: the construction of risk and trust among young adults. *Social Science and Medicine*, 41 (9), 1311-1323.
- Levesque, R.J.R. (2000). Sexuality education: What adolescent´s educational rights require. *Psychology, Public Policy and Law*, 6 (4), 953-988.
- Ley Orgánica 1/1990, del 3 de octubre (BOE de 4 de octubre), de Ordenación General del Sistema Educativo. L.O.G.S.E.
- López, F. (1990). *Educación sexual*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia y Fundación Universidad-Empresa.
- López, F. (2005). *La educación sexual*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- López, F. y Oroz, A. (1999). *Para comprender la vida sexual del adolescente*. Navarra: Verbo Divino.
- Mellanby, A.R., Phelps, F.A., Crichton, N.J. y Tripp, J.H. (1995). School sex education: an experimental program with educational and medical benefit. *BMJ*, 311 (12), 414-417.
- Oliveira, M. (1998). *La educación sentimental*. Barcelona: Icaria.
- Robin, L., Dittus, P., Whitaker, D., Crosby, R., Ethier, K., Mezoff, J., Ches, D., Miller, K. y Pappas-Deluca, K. (2004). Behavioral Interventions to Reduce Incidence of HIV, STD, and Pregnancy Among Adolescents: A Decade in Review. *Journal of Adolescent Health*, 34, 3-26.
- Robinson, B.B., Bockting, W.O., Rosser, B.R.; Miner, M. y Coleman, E. (2002). The sexual health Model: application of a sexological approach to HIV prevention. *Health Education Research*, 17 (1), 43-57.

- Saito, M.I. (1998). Sex education in school: preventing unwanted pregnancy in adolescents. *International Journal of Gynecology and Obstetrics*, 63 (1), 157-163.
- Senderowitz, J. (2000). *A review of program approaches to adolescent reproductive health*. U.S.: Agency for International Development.
- Shoveller, J.A. y Pietersma, W.A. (2002). Preventing HIV/AIDS Risk Behavior Among Young. *AIDS and Behavior*, 6 (2), 123-129.
- Solé, I. y Coll, C. (1993). Los profesores y la concepción constructivista. En C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé y A. Zabala (Eds.), *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Grao.
- Tiefer, L. (1996). *El sexo no es un acto natural, y otros ensayos*. Madrid: Talasa
- Ubillos, S. (1995). *Guía de educación sexual (2). Recursos para diseñar un programa*. Donostia: Diputación Floral de Guipúzkoa. Departamento de Juventud y Deportes.
- Urruzola, M.J. (1999). *Educación de las relaciones afectivas y sexuales desde la filosofía coeducadora*. Bilbao: Maite Canal.
- Van der Pligt, J. y Richard, R. (1994). Changing adolescents' sexual behaviour: perceived risk, self-efficacy and anticipated regret. *Patient Education and Counseling*, 23, 187-196.
- Weeks, K., Levy, S.R., Zhu, C., Perhats, C., Handler, A. y Flay, B.R. (1995). Impact of a school-based AIDS prevention program on young adolescents' self-efficacy skills. *Health Education Research*, 10 (3), 329-344.
- Zabalza, M.A. (1990). Evaluación orientada al perfeccionamiento. *Revista Española de Pedagogía*, 186, 295-317.