

Educación sexual en docentes de Educación Especial: la mirada del profesorado formador

Sex education for Special Education teachers: the view of the teacher trainer

María Julieta Solórzano Salas ¹

Resumen: *El grupo de docentes de Educación Especial requiere formación en educación sexual, ya que, al ser un apoyo, debe garantizar el acceso al aprendizaje de toda la población estudiantil. La investigación recopila la perspectiva del docente formador universitario en Costa Rica en la formación de docentes de Educación Especial desde el método fenomenológico. Las docentes formadoras realizan su praxis docente según su formación. La investigación y la experiencia con el estudiantado con discapacidad les ofrecen herramientas valiosas para guiar al profesorado de Educación Especial. En su praxis, favorecen en el profesorado en formación el desaprender las huellas que se construyen a partir de posturas conservadoras y dogmáticas en la comprensión de la sexualidad humana. El profesorado formador debe tener espacios para la reflexión de su propia práctica docente y es necesario profundizar en este tipo de investigaciones.*

Palabras clave: *educación sexual, formación de profesores, Educación Especial, universidad*

¹ Bachiller en Educación Especial, Máster en Evaluación Educativa, Doctora en Educación. Coordinadora del Programa de Posgrado en Educación énfasis en Evaluación Educativa y Directora de la Escuela de Orientación y Educación Especial. Investigadora del Instituto de Investigación en Educación, Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica. Correo electrónico: julieta.solorzano@ucr.ac.cr.

Diálogos Pedagógicos. ISSN en línea: 2524-9274.

Año XX, Nº 39, abril-septiembre 2022. Pág. 1-19.

DOI: [http://dx.doi.org/10.22529/dp.2022.20\(39\)01](http://dx.doi.org/10.22529/dp.2022.20(39)01) / Recibido: 30-09-2020 / Aprobado: 6-12-2021.



Artículo publicado bajo Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar.
© Universidad Católica de Córdoba.

Abstract: *Special education teachers need sexual education training because, as support agents or in specific services, they must guarantee access to sexual education for the whole student population. The research collects the perspective of the university training professors in Costa Rica in the training of special education teachers from the phenomenological method. The professors carry out their teaching practices in agreement with their training. The research and experience with students with disabilities give them valuable tools to guide Special Education teachers. It is useful for training teachers to unlearn any conservative and dogmatic opinions related to the understanding of human sexuality. University professors must have the space to reflect upon their own teaching practices and they must go deeper on these kinds of research.*

Keywords: *sexual education, teachers training, special education, university*

Introducción

De los factores determinantes para que una adecuada educación sexual se lleve a cabo, es, indiscutiblemente, la formación del profesorado, ya que al grupo de docentes les corresponde mediar ese conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que se encuentran en la educación afectiva de la sexualidad (UNESCO, 2015 y 2018) y que, en el caso de Costa Rica, espacio en que se desarrolló la presente investigación, se integran en la propuesta curricular nacional como la educación para la afectividad y la sexualidad integral (EASI) (Ministerio de Educación Pública de Costa Rica, 2017a y 2017b). Por lo tanto, es posible encontrar múltiples experiencias sistematizadas que abordan aspectos como programas de formación, materiales de apoyo, estrategias educativas para implementar en poblaciones estudiantiles y familias, entre otros (Bandeira et al., 2015; Cofré Morales y Donoso Villaseca, 2016; Alexander, 2017 y Sandoval Saavedra et al., 2017).

La formación y la capacitación constante del profesorado permiten develar las inquietudes como también los mitos y temores alrededor de la sexualidad humana y contrastarlos con información científica, lo que genera una mayor autoeficacia docente en su praxis en EASI (Freire, 1970; Bandura, 1991; Bandeira et al., 2015; Alexander, 2017 y Solórzano Salas, 2019).

La investigación en el quehacer docente en la EASI ha estado principalmente concentrada en poblaciones de educación primaria y secundaria. Y, en pocas oportunidades, se estudia la perspectiva del profesorado de Educación Especial (PEE), a pesar de que también necesitan de formación porque tienen los mismos temores y dudas ante la sexualidad y su educación (Badilla Fallas et al., 2018 y Solórzano Salas, 2021).

En otro estudio, el PEE en servicio exponía los aportes promovidos a través de la formación universitaria para facilitar la comprensión de la sexualidad en la persona desde el lente de la afectividad y la integralidad, a pesar de que esta casi no se había dado en su formación universitaria, por lo que, generalmente, tuvieron que recurrir a cursos de capacitación según sus posibilidades financieras (Solórzano Salas, 2021).

Por lo anterior, el profesorado formador universitario (PFU) asume un rol protagónico en la formación de futuros profesionales de educación sexual, aún más cuando las propuestas formativas a nivel universitario generalmente abordan la temática desde la optatividad o como un tema aislado en un curso. Esta investigación y otras ya realizadas así lo confirman (López, 2015; Preinfalk Fernández, 2014 y 2015; Cofré Morales y Donoso Villaseca, 2016). Aunado a lo anterior, es indudable que también las experiencias formativas son filtradas por el propio PFU, como lo explican Zabalza y Zabalza (2012, p. 40): "Los currículos universitarios responden más claramente a las necesidades y deseos del profesorado que los determina que a las necesidades reales de los estudiantes o de los ámbitos profesionales para los que se preparan".

Este documento tiene como objetivo sistematizar las narraciones del PFU del futuro PEE para comprender desde su propia mirada cómo se deconstruye la educación sexual como experiencia formativa en el aula universitaria, más allá de lo que dictamina un plan de estudios o un programa de curso.

Referentes teóricos

La sexualidad y su educación son derechos humanos interrelacionados y necesarios para que la persona tenga una vivencia plena de la sexualidad y la afectividad tanto en su propio ser como en su relación con los otros en comunidad (Foucault, 2002; Hernández y Peña, 2011 y Schifter Sikora, 2016).

A tono con la normativa internacional, en Costa Rica, hay legislación que garantiza el acceso a la educación afectiva e integral de la sexualidad (Ministerio de Educación Pública, 2017a y 2017b) para todas las personas sin distinción de raza, edad, sexo, condición de discapacidad o cualquier otra. El Ministerio de Educación Pública promueve una educación con equidad para garantizar los apoyos personales, materiales o tecnológicos, organizativos y curriculares en cualquier servicio educativo, incluso en los específicos de Educación Especial (EE).

Desde la educación inclusiva, el PEE es el encargado de gestar los apoyos para que, en conjunto con los otros profesionales en educación, se medien las habilidades propias de la propuesta curricular nacional para promover un aprendizaje en equidad (Castillo Cordero et al., 2018). En el proyecto curricular, se concretan las aspiraciones filosóficas, ontológicas y epistémicas de un país en la construcción de la identidad nacional, de ahí que todas las personas que participan en el acto educativo deben ser parte de ese conjunto de aspiraciones y coadyuvar en el proyecto país.

A pesar de lo anterior, la persona en condición de discapacidad (Pcd) sigue con un restringido o nulo acceso a la educación de la afectividad y la sexualidad integral y, mientras siga sin atender sus inquietudes en el tema de la sexualidad, las mismas que puede tener cualquier otra persona, se encontrará violentada en sus derechos humanos y, evidentemente, expuesta a una situación de mayor vulnerabilidad (López, 2002; Chiclana y Terlinden, 2015 y Bandeira et al., 2015).

Por lo tanto, el PEE requiere formación para abordar la educación afectiva y sexual integral, ya que sus comprensiones de la sexualidad humana también están definidas por las construcciones sociales que la explican en un contexto determinado, aunado a sus propias vivencias a nivel personal y como estudiante universitario (Hernández y Peña, 2011; Plaza et al., 2015 y Schifter Sikora, 2016).

El PEE requiere apropiarse de la comprensión de la sexualidad como vivencia cotidiana en la persona que interactúa con su ser cognitivo, físico, emocional y espiritual. Esa comprensión le facilitará la mediación didáctica de las habilidades propias de la afectividad y sexualidad integral, tanto con el estudiantado en condición de discapacidad como con las familias, las cuales pueden ser aliadas o, lamentablemente, todo lo contrario (Badilla Fallas et al., 2018 y Solórzano Salas, 2021).

Ante lo anterior y debido, también, a los bajos rendimientos que obtiene el profesorado en general, tanto en el dominio teórico como en las estrategias metodológicas para la educación sexual, las investigaciones consultadas refieren la responsabilidad que deben asumir las instancias formadoras en EASI del profesorado (Preinfalk Fernández, 2014 y 2015 y Cofré Morales y Donoso Villaseca, 2016). En Costa Rica, específicamente, Preinfalk Fernández (2014 y 2015) identificó las dificultades presentes en el PEE en formación de la Universidad Nacional de Costa Rica, tales como el desconocimiento de los derechos sexuales y reproductivos, estar de acuerdo en una educación sexual bajo los preceptos religiosos e indican que no tienen formación en los postulados teóricos y metodológicos de la EASI.

El profesorado formador universitario

El PFU tiene la responsabilidad de formar al futuro profesional en educación, en cualquiera de sus múltiples disciplinas, para que sean los futuros gestores de las transformaciones socioculturales que cada país ha definido en las políticas educativas y curriculares. El PFU se aboca a esa tarea a partir de sus propias experiencias como docente de aula o como estudiante universitario y, en la mayoría de los casos, especialmente los noveles, lo hacen con poca o nula experiencia en didáctica universitaria; por lo tanto, la intuición y la resiliencia gobiernan la toma de decisiones de su praxis docente (Valdez Martínez, 2017; Dinkelman et al., 2016, y Montenegro y Medina, 2014).

Explica Valdez Martínez (2017, p. 152) que el futuro profesorado se debe destacar por su idoneidad para actuar "con valores, reflexivos, participativos, creativos, comunicativos y humanistas", principios que -sin duda- facilitan la entrega de los contenidos de la educación afectiva y sexual y es necesario que integren ejes transversales en la formación docente. Según señalan Montenegro y Medina (2014), el PFU posee una particularidad distintiva y es que, mediante el modelaje de su propia práctica docente, es decir, al hacer enseñanza, construye el aprendizaje en el nuevo grupo de docentes. Por lo tanto, tiene que resolver una complejidad mayor referida al ejercicio metacognitivo del actuar docente.

Explican Montenegro y Medina (2014) que uno de los retos del PFU es lograr que las prácticas pedagógicas en el aula universitaria tengan una intencionalidad

y, a su vez, interactúen de forma dialógica entre lo que se aspira, la realidad de las personas en formación y las tensiones del mismo PFU, propias de sus experiencias de vida, creencias, el conocimiento de la disciplina y el aporte de la investigación que realiza para nutrir los contenidos a enseñar. La propia praxis docente universitaria configura lo que modela y construye en el futuro docente. De ahí que, como lo indican Zabalza y Zabalza (2012, p. 90), "es importante que quienes participamos en los procesos de formación del profesorado sintamos, igualmente, esa necesidad de cambio en nosotros mismos".

El campo del PFU es poco investigado (Valdez Martínez, 2017; Dinkelman et al., 2016 y Cisternas, 2011); sin embargo, es sumamente necesario para promover las transformaciones que se requieren en la articulación de la formación pedagógica con el dominio teórico de la especialidad. Cisternas (2011) señala que la ausencia de investigación de la labor del PFU se da especialmente en las disciplinas de educación primaria y especial. Por lo tanto, se espera impulsar otros trabajos que investiguen la mirada del PFU en esta temática y ampliar el conocimiento, pieza fundamental para la reflexión de la praxis docente en el aula universitaria.

Ante lo expuesto, este trabajo recupera, desde una perspectiva fenomenológica, la mirada del PFU en la formación de docentes de EE en Costa Rica en los cursos que desarrollan la educación sexual, según se profundiza en el apartado metodológico. El trabajo se considera innovador porque, en las revisiones bibliográficas, no se han encontrado experiencias similares, tanto a nivel nacional como internacional.

Marco metodológico

La investigación se fundamenta en una aproximación cualitativa fenomenológica; por lo tanto, se analizan los mensajes encerrados en las entrevistas a profundidad a partir de las categorías previamente construidas y las emergentes y a partir de las comprensiones que juegan en cada PFU participante para estudiar la formación de docentes de EE en educación sexual desde la mirada del docente formador universitario (Martínez, 1996 y Gurdíán Fernández, 2007).

Profesorado formador participante. En Costa Rica, ocho universidades ofrecen la carrera de Bachillerato en Educación Especial, de las cuales tres son estatales y las restantes, privadas. Se contactó a cada una de las carreras mediante un oficio. En dos universidades privadas, se argumentó que ningún curso abordaba la temática de educación sexual.

Los siete PFU de PEE habían impartido educación sexual en dos oportunidades y estuvieron de acuerdo en participar en la entrevista a profundidad, firmaron el consentimiento de confidencialidad y participaron de forma voluntaria. Luego de que la investigadora realizó la primera categorización, esta fue revisada y aprobada por las personas participantes; solo una de ellas no respondió. Este ejercicio incidió en la fiabilidad de los hallazgos. Participaron cuatro docentes con formación en psicología y tres del campo de la EE. En la tabla 1, se detalla tanto el código asignado, título obtenido, años de experiencia en educación superior y tipo de universidad.

Tabla 1. Caracterización de las docentes formadoras del profesorado de Educación Especial, universidades estatales y privadas, Costa Rica, 2018

Código asignado y descripción de la experiencia en formación	Área de formación base y máximo título obtenido, años de experiencia y tipo de universidad
<i>DF1: Formación de docentes, orientadores y psicólogos en los grados de bachillerato, licenciatura, maestría en temas como terapia de juego, desarrollo humano, psicopatología y sexualidad humana.</i>	<i>Psicología, Máster en psicología, 20 años, universidad privada.</i>
<i>DF2: Formación de docentes en grado e impartir cursos de sexualidad humana en institutos.</i>	<i>Psicología, Licenciatura en psicología, 6 años, universidad privada.</i>
<i>DF3: Formación y capacitación en diferentes universidades públicas y privadas, así como en instancias gubernamentales para la actualización profesional docente.</i>	<i>Bachillerato en EE, Máster en estudios interdisciplinarios con énfasis en discapacidad múltiple, 19 años, universidad estatal.</i>
<i>DF4: Formación y capacitación en diferentes universidades públicas y privadas a nivel nacional e internacional, así como en instancias gubernamentales en el desarrollo de la propuesta curricular nacional de sexualidad y afectiva. Realiza investigación y atención social en temas vinculados a sexualidad humana y educación sexual.</i>	<i>Psicología, Doctorado en sociedad y cultura, 15 años, universidad estatal.</i>
<i>DF5: Formación de docentes de grado en temas de adolescencia y adultos con necesidades educativas especiales.</i>	<i>Bachillerato en EE, Máster en psicopedagogía, 10 años, universidad estatal.</i>
<i>DF6: Formación de docentes de grado en temas de manejo de conducta, relaciones familiares, profesionales y comunales, así como prácticas profesionales.</i>	<i>Bachillerato en EE, Máster en psicopedagogía, 25 años, universidad estatal.</i>
<i>DF7: Vinculada a investigación en EE, formación de docentes de grado en temas de bases biológicas de la conducta humana, fundamentos fisicoquímicos de la conducta humana, teorías en sistemas de psicología, intervención de los trastornos biológicos y conductuales.</i>	<i>Psicología, Licenciatura en psicología, 15 años, universidad estatal.</i>

Categorías de análisis deductivas

Las categorías deductivas que orientaron el trabajo de campo, entendidas estas como "una forma de clasificación de la que derivan otras unidades más pequeñas llamadas subcategorías" (Romero Chávez, 2005, p. 113) fueron las siguientes:

- Enfoques: Comprensión epistemológica en la que fundamenta su devenir docente universitario para la educación sexual. Los tópicos orientadores fueron la definición de sexualidad humana y educación sexual y teorías de enseñanza utilizadas. Se le asignó el código "aproximación curricular: enfoques".
- Modelos pedagógicos: Formas de hacer operativo el currículum de educación sexual a partir de los contenidos que desarrolla y las fuentes de consulta frecuente. El código asignado fue "modelos pedagógicos utilizados".
- Retos en el propio ser docente: Situaciones personales al abordar la educación sexual, tales como inquietudes y actitudes que condicionan o facilitan la enseñanza del tema y las que observa en el PFU. El código utilizado fue "retos en el PEE para la enseñanza de la educación sexual".
- Emergentes: La categoría del modelado desde posturas conservadoras surgen de la lectura recurrente y dinámica, como lo explica Gurdián Fernández (2017).

Técnica e instrumento para la fase fenomenológica

Se utilizó la entrevista a profundidad para construir "un lugar de reflexión, de autoafirmación (de un ser, de un hacer, de un saber), de "objetivación" de su propia experiencia" (Gurdián Fernández, 2007, p. 197).

La información se recuperó de julio a octubre del 2018. Los guiones con preguntas según las categorías fueron revisados y mejorados con el aporte de nueve profesionales en EE con el grado de maestría y con experiencia en investigación cualitativa. Cada entrevista demandó, en promedio, 75 minutos.

Análisis de la información

Cada una de las entrevistas se grabó en el campo, luego se transcribieron en su totalidad; la transcripción de la información, como lo explica Martínez (1996), nos lleva a determinar el cómo y el qué de los fenómenos para llegar al porqué.

Mediante el programa ATLAS.ti 8.5, se sintetizó la información para identificar las ideas que presentaban mayor saturación. Se hizo una primera categorización en noviembre de 2018 y luego en octubre de 2019. De este análisis, se construyeron las redes de asociación entre las categorías o las subcategorías cuando fue necesario y se extrajeron las diferentes citas. La fiabilidad en esta investigación se evidencia en la revisión y aportes que hicieron las personas participantes a la primera categorización, lo que redujo el margen de error que puede introducir la investigadora con su perspectiva del objeto de investigación, así como las lecturas de los datos en diferentes temporalidades.

Análisis de resultados

En las conversaciones realizadas por la investigadora con el profesorado coordinador o director de las carreras de las universidades, se identificó que el tema de educación sexual de la Pcd es un contenido más dentro de un curso y, generalmente, lo ha impartido el mismo profesional, o bien corresponde a un curso optativo que aborda la sexualidad humana y no la EASI ni a la Pcd. Resultados similares identificaron Preinfalk Fernández (2014 y 2015) y Cofré Morales y Donoso Villaseca (2016). Preinfalk Fernández (2014) señala que, en su investigación, solo el 12,6 % de PEE de la Universidad Nacional de Costa Rica indicó haber llevado un curso de educación sexual.

El apartado se ha separado según cada una de las categorías deductivas. Al final, se expone la categoría emergente.

Aproximación curricular: enfoques

En esta categoría, interesó comprender el fundamento epistemológico con el que los PFU desarrollan su práctica docente al impartir la educación sexual. Al realizar el análisis, es evidente que el PFU, a pesar de las diferentes formaciones y experiencias, parte de una comprensión de la sexualidad como construcción social determinada, a su vez, por las experiencias afectivas de cada persona. Así se ilustra a continuación:

DF2: *"Sí, vea, este curso a mí me encanta porque los muchachos llegan con muchas expectativas, ellos llegan con muchas expectativas y también con muchos tabúes. Entonces, desde el primer día, la clase, yo si soy muy abierta para hablar con ellos y, entonces, yo les hablo del pene y de la vagina y yo les digo: 'Bueno, aquí nosotros no somos un pene o una vagina, somos una persona que andamos en la calle, que nos encontramos, nos enamoramos, tenemos alguna interacción o tenemos este ehh, nos interesa...'"*

DF3: *"Un poco todos los conceptos que se generan en relación a sexualidad y que muchos van no sé por qué razón dirigidos a de una vez coito o acto sexual y dejan de lado todas las otras posibilidades de la interacción entre los sexos que no tienen que ver con genitalidad. Entonces, ampliar un poquito esa visión para que las estudiantes digan: 'Ah, ok, sexualidad'. Podemos hablar de un gran bagaje de temáticas relacionadas a interacción entre dos personas del mismo o de diferente sexo y, en algunas ocasiones, esos procesos van desde la afectividad, la amistad, relaciones de pareja, relaciones sexuales, relaciones coitales, dado el caso".*

Los PFU valoran la educación sexual como forma posible para que las personas tengan conciencia plena de su sexualidad sin temores y como parte de las necesidades humanas, así como forma de convivencia en comunidad.

Como recomendaciones, los PFU indican que la EASI se debe desarrollar considerando las particularidades del contexto nacional y, en la medida de lo posible, con la participación de la familia, lo que reafirma la noción de construcción social

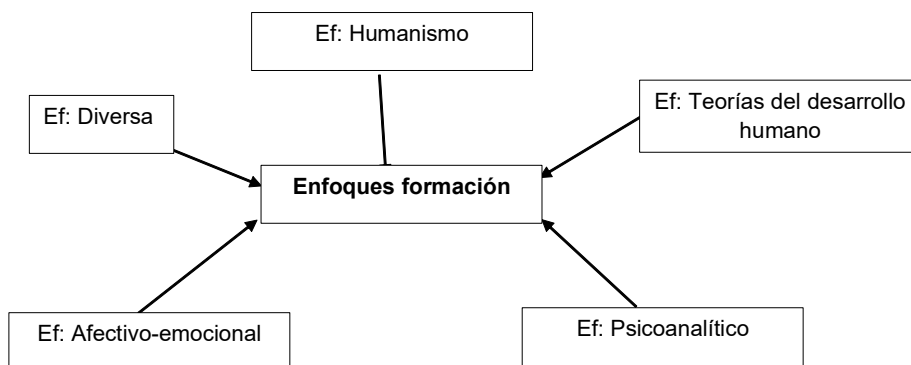
que explica a la EASI y que necesariamente transversalizan a su educación. Se rescatan las siguientes citas:

DF4: "Es necesario porque tenemos una sociedad que la viene mutilando hace muchos siglos porque no la considera parte de la identidad humana. Nosotros, sin sexualidad, no sobrevivimos como especie, pero no es por la reproducción; es por el apego, la importancia que tiene esto en nuestra sobrevivencia como especie".

DF5: "Podría ser, entonces, esa educación que me permita valorarme primero yo como persona, primero cómo me veo yo, vea enseñar al estudiante a que él se valore. ¿Usted quién es? Tengo aquí a Pedro, a María, Juan y ¿usted cómo se siente? O sea, ¿qué es Pedro?, ¿quién es Pedro? Que se valore, que se conozca y, luego, que entienda que él no está solo, que él vive en relación con otras personas que también son sexuadas, que son seres sexuados y que no los podemos obviar y que, por lo tanto, tiene que vivir en una relación de respeto y de compromiso... Valorar, entonces, desde la educación sexual, enseñar eso; luego, enseñarlo en un contexto social. No es lo mismo el contexto costarricense que un contexto europeo o africano. Verdad, eso es muy diferente y enseñar la sexualidad también desde una dinámica familiar, qué es lo que para esa familia es importante...".

Como se puede observar en la Figura 1 con relación a los enfoques teóricos que utilizan para comprender la sexualidad humana, las docentes del campo de la psicología refieren sustentarse en las teorías psicoanalíticas de la sexualidad, con el aporte de los principios de Freud y Erickson. Por su parte, las docentes formadas en el campo de la educación indican fundamentarse en aspectos teóricos como el humanismo y métodos educativos que incluyan estrategias específicas de enseñanza de conductas adecuadas en la Pcd. Todas refieren como un referente clave las teorías del desarrollo humano como se puede leer a continuación:

Figura 1. Red de enfoques de formación utilizadas en la educación sexual de PEE



DF2: "Se abordan algunas etapas de Erickson del desarrollo, que se manejan muchas etapas del desarrollo de Erickson. De Freud, se usa como lo básico, verdad, de este de la sexualidad de conforme igual las etapas del niño va creciendo cuáles son estas etapas que, según Freud, va desarrollando el niño a nivel sexual".

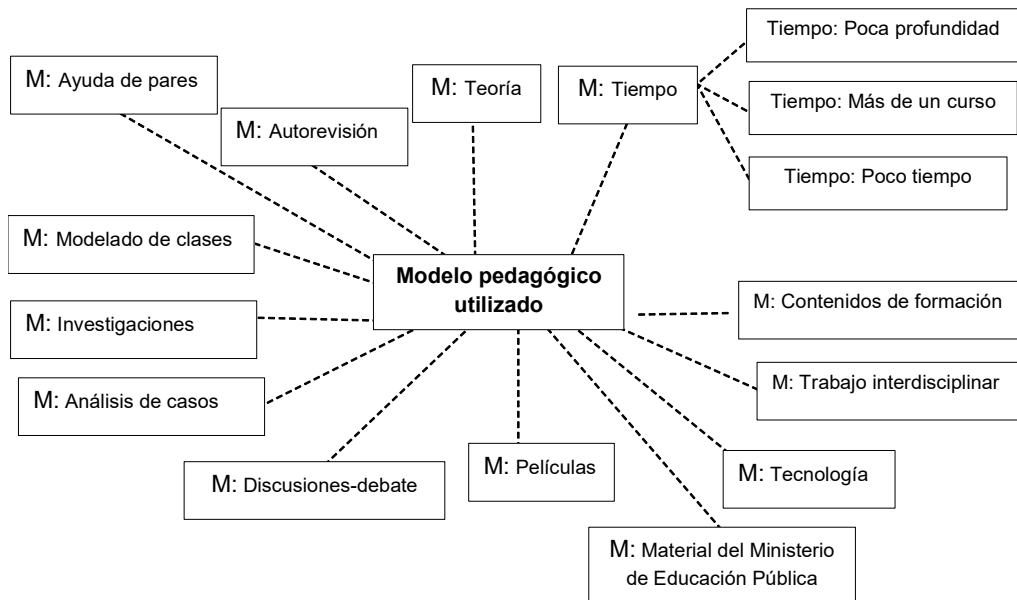
En el PFU, se confirma que la propia vivencia y su formación es el sustento para la toma de decisiones para la selección de enfoques, se rescata que los enfoques vinculados con el humanismo, las teorías del desarrollo humano, lo diverso y lo afectivo-emocional están directamente alineados con lo que propone la UNESCO (2018a y 2018b) y el Ministerio de Educación Pública (2017a y 2017b).

Caracterización del modelo pedagógico

En esta categoría, se buscó conocer los contenidos que se desarrollan, los recursos y fuentes, así como las acciones pedagógicas de uso frecuente en el aula universitaria. La Figura 2 sintetiza los principales hallazgos en subcategorías.

El tiempo no fue considerado inicialmente porque se conocía que las personas participantes imparten el curso de educación sexual en un periodo específico. Sin embargo, al recopilar las narraciones, el tiempo emerge como una subcategoría que limita la experiencia docente, ya que este es poco y aún más en un solo curso.

Figura 2. Red de modelos pedagógicos que utiliza el PFU con el PEE



Por lo tanto, condiciona los espacios de desaprendizaje y deconstrucción de nuevos saberes desde el ser docente como persona para luego proyectarlo en su propia praxis. Es decir, el tiempo es un factor poco amable en ambos contextos de formación, tanto en la educación universitaria como en los salones de primaria y secundaria. DF1 expresa: "Los contenidos son muy generales y queda muy corto para lo que uno desea pues trabajar dentro del cuatrimestre".

Como se resume en la Figura 2, a nivel metodológico, se refieren estrategias diversas enfocadas en el diálogo entre las personas participantes al contrastar la teoría con sus propias vivencias en el trabajo con pares. Se recurre a películas, análisis de casos y discusiones en foros. Algunas indican revisión de materiales producidos por el Ministerio de Educación Pública y modelado de experiencias de enseñanza. Como se puede observar, aunque son variadas, tienden a ser muy similares a las que usa el profesorado en educación primaria y secundaria, aspecto que otros investigadores ya han señalado y que requiere de mayor investigación (Bandeira et al., 2015; Iglesias Robles, 2015; Badilla Fallas et al., 2018 y Solórzano Salas, 2021). Otra estrategia que refieren los PFU es la de invitar a otras personas profesionales para complementar las lecciones, o bien les solicitan el apoyo por su experticia para el diseño de las experiencias formativas. Se rescatan las palabras de DF6 para ilustrar lo compartido hasta este punto:

DF6: "Lo que se hace, digamos, en los espacios virtuales, es este colocar, trabajar que nos permitan acercarnos más al estudiantado, buscar en ellos, muchas veces, sensibilización en ciertos temas porque son espacios donde hay más cercanía y contacto... es un foro donde vamos a partir dos preguntas generadoras, pero a trabajar más en la línea de sus percepciones en el tema, ya no como el contenido teórico, verdad, sino más cómo las toca a ellas el tema, verdad".

DF4 señaló que sus estudios de posgrado se han enfocado en generar metodologías que inciten cambios cognitivos conductuales sostenidos que involucran aspectos emocionales, racionales y de integración. Como parte de las actividades que ella realiza, se parte de un diagnóstico comunal para identificar las condiciones de vulnerabilidad y promover de forma integral la vivencia de la sexualidad y sus necesidades en diferentes poblaciones. Expone que el PEE ha trabajado temas como la recreación y el placer. Lamentablemente, no todos los PFU refieren la misma experiencia tanto en investigación como en docencia.

Ahora bien, dentro de los temas que analizan, se recopilaron ochenta y tres citas, siendo una de las categorías con mayor densidad. En este aspecto, resulta interesante separar las perspectivas de los PFU desde su área de formación disciplinar, puesto que se observan diferencias.

Los contenidos señalados por las profesionales en psicología refieren temáticas que se abordan de forma básica, según admiten algunas de las participantes, tales como: evolución, neurodesarrollo, libido, fisiología y anatomía, erotismo, autoestimulación, autoestima y autoimagen, mitos, creencias y dudas, etapas psicosexuales, tipos de familia y estilos de crianza, conciencia de la propia historia de vida y personas que intervienen al definir la sexualidad en la propia experien-

cia, vivencia de su propio cuerpo, respeto, genitalidad y afecto, etapas del desarrollo humano y dignidad humana. También refieren abordar temáticas como el manejo de las situaciones de abuso, privacidad de los cuerpos, diversidad sexual, roles, género y la forma de abordar la sexualidad según cada condición de discapacidad.

DF6 mencionó que desarrolla el tema de los mitos en las Pcd y también el referido a los espacios privados y patologías de la sexualidad. Ninguna de las docentes participantes refirió el estudio de las propuestas curriculares del Ministerio de Educación Pública en afectividad y sexualidad integral. DF2 comparte lo siguiente:

"No, no... se necesita trabajar mucho porque el tema de la sexualidad es sumamente amplio, es muy amplio. Yo, en el curso, pues me limito como a dar pautas como muy básicas... eh hablar sobre roles, hablar sobre conceptos de género, de sexo... eh hablar sobre la respuesta sexual de los hombres y de las mujeres... este, se habla sobre la vulnerabilidad de las niñas y los niños en cuanto a la parte de la sexualidad... este, se trabaja un poco sobre lo que es violencia intrafamiliar que tiene que ver mucho con la sexualidad humana".

Por su parte, los PFU del campo de la EE abordan temas como necesidades, estereotipos y creencias en torno a la Pcd, cambios de actitud en el profesional y en las personas que rodean a la Pcd, definición de sexualidad, género, diversidad, orientación sexual, interacción entre las personas: afectividad, amistad, relaciones de pareja, relaciones sexuales y coitales; el disfrute de la sexualidad en la Pcd, adolescencia y discapacidad, masturbación, privacidad, autoestima y autoconocimiento, métodos anticonceptivos, estrategias para guiar a las familias, estrategias educativas para que la Pcd tenga vida independiente, por ejemplo, al usar una toalla sanitaria o métodos anticonceptivos, y la generación de redes de apoyo para la autodeterminación.

El PFU de EE refiere hacer uso de las propuestas curriculares del Ministerio de Educación Pública para establecer los apoyos y, de este modo, introducir a temprana edad temas relacionados con la sexualidad, como, por ejemplo, del área de ciencias naturales en la etapa escolar.

Es importante que el PFU promueva en el PEE el desaprender las construcciones sociales alrededor de la sexualidad como lo indica DF1:

"Sí, bueno, para mí, es eso, primeramente, que la persona vea sus mitos y sus creencias. ¿Qué definición tiene de sexualidad?, ¿de dónde sacó esa definición? y que la compare con una definición científica y actualizada. También, es necesario abordar estrategias de enseñanza para que el PEE medie las diferentes habilidades, ya sea como apoyo para el docente de educación primaria o secundaria, o bien en los servicios educativos específicos".

Retos en el PFU para la enseñanza de la educación sexual

En esta categoría, se buscó que el PFU develara sus propios retos y los que proyecta en el futuro profesional en educación. Los hallazgos producidos en el

campo evidencian que las profesoras se sienten seguras al enseñar educación sexual, es decir, sienten autoeficacia docente. Por lo tanto, muestran dominio cognitivo, motivacional y afectivo en la temática (Bandura, 1991). Dos de las docentes de psicología admiten que no tienen formación en pedagogía, que en el caso de las docentes de EE resulta ser una fortaleza.

El grupo de PFU expone que la formación y la capacitación fueron agenciadas por sus propios medios e intereses. En el caso de las docentes en el campo de la psicología, indican que, en su formación universitaria, recibieron cursos en educación sexual, lo que les facilita la tarea de formar al futuro PEE.

"Yo puedo ser experta y conocer toda la teoría, pero no les abro a ellos esa, [...] apertura con ellos y, sobre todo, tiene que guardar siempre el respeto como profesor, pero, también, tiene que convertirse en una más del grupo... porque cuando ellos sienten esa distancia entre el profesor y ellos, los estudiantes empiezan a crear mecanismos de defensa..."

Desde la mirada del PFU, otro de los retos a los que se enfrenta es iniciar el estudio de la sexualidad humana y de la educación sexual al llegar a la universidad, espacio en el que incluso deben realizar acciones terapéuticas; consideran que la tarea sería mucho más simple si el profesorado en formación recibiera educación sexual bajo un enfoque científico desde la niñez. Por lo tanto, lo ideal sería que, en la universidad, se centrara en el estudio de la sexualidad de la Pcd y las construcciones sociales que explican los mitos, así como el desarrollo de las estrategias para garantizar su vivencia sin barreras, especialmente actitudinales.

Emergente: el modelado desde las posturas conservadoras

Como se expuso en la categoría de análisis anterior, los PFU compartían que, en los espacios de aula, frecuentemente, el estudiantado confronta sus propios esquemas y construcciones ante la sexualidad con la teoría contenida en los objetivos de los cursos. Afirmen las entrevistadas que, al realizar los ejercicios de mediación de los contenidos de educación sexual, el PEE descubre en su propio ser una profunda huella cultural justificada en posiciones conservadoras de la sexualidad humana, alimentada -en cierta medida- por una concepción dogmática que es acuñada, en la mayoría de los casos, por preceptos religiosos, fenómeno ya estudiado por otros investigadores (Iglesias Robles, 2015).

Así, por ejemplo, Preinfalk Fernández (2014 y 2015) identificó en 766 estudiantes del Centro de Investigación en Docencia y Educación de la Universidad Nacional de Costa Rica, de los cuales un 17,1 % correspondía a estudiantes de EE, que el 76,8 % se declaran católicos y un 71,9 % es religioso. Explica la investigadora que el hecho de que "la población estudiantil profese una religión, y que mayoritariamente sea la religión católica, podría explicar la existencia de preceptos relacionados con la heteronormatividad, la no aceptación de la diversidad sexual y la existencia de prácticas discriminatorias" (Preinfalk Fernández, 2014, p. 216).

Estas construcciones se enraízan en la persona a partir de los mensajes que recibió, principalmente, desde el hogar, del mismo modo que lo identificó López (2015), los cuales conforman objetos cognitivos que condicionan la propia vivencia de la sexualidad, aunado a las situaciones traumáticas. Así, por ejemplo, lo explica DF2:

"Es gente que ha crecido muy al amparo de lo que decían sus papás, de que la sexualidad no se hablaba porque era pecaminosa, porque era sucia; entonces, que eso era algo privado; entonces, todavía nosotros estamos en un segmento histórico en que todavía que estamos apenas como abriéndonos a hablar claramente de la sexualidad..."

A tono con lo expuesto por otros teóricos como Foucault (2002) y Schifter Sikora (2016), lo conservador y dogmático se convierten en referentes para la interpretación de los roles de género, para el control del cuerpo en el cómo se debe vivir la experiencia coital en pareja, el placer y la autoexploración, tal y como lo afirman las siguientes docentes:

DF2: *"Condicionado totalmente. Entonces, ¿qué pasa con el asunto religioso? Cuando se quiere manejar algo, se trabaja desde la culpa o desde el pecado. Entonces, se le ha dado una connotación a la genitalidad como que es algo impuro... y, luego, este... es darle rienda al placer y al erotismo y la religión llega y dice 'Tenemos que ser... este... tenemos que hacer sacrificios, tenemos que martirizar la carne', decía uno por ahí... ¡Verdad!"*

DF4: *"Lo que pasa es que la religiosidad dice que la sexualidad es solo para vivirla en su matrimonio y no, les digo: 'Usted me está hablando de relaciones coitales; eso es apenas una de las expresiones de la sexualidad, pero eso no es la sexualidad, la dimensión erótica está en todo'"*

DF6: *"Costa Rica todavía es un país muy religioso; yo no creo que la religión y el tema estén realmente en polos opuestos porque la religión habla sobre lo que es la realidad humana y la condición humana tiene que tocar el tema de sexualidad porque es parte de la condición humana, o sea, no se pueden separar tan fuertemente y, bueno, yo soy católica, mi hermano es un cura y yo, a veces, hablé con él y veo que tampoco es como que todos los curas o que todas las iglesias tienen una posición tan cerrada"*

En esta última cita, se rescata que -más allá de lo que dicte cada religión- hay una interpretación propia que realiza cada persona de ese conjunto de mensajes (Hernández y Peña, 2011 y Álvarez Conde y Rodríguez Castro, 2017).

Tal y como lo refiere la teoría y hallazgos en otras investigaciones (Foucault, 2002; Hernández y Peña, 2011; Preinfalk Fernández, 2014 y Schifter Sikora, 2016), ese conjunto de huellas modeladas en el conservadurismo transversaliza la propia vivencia y praxis docente, por lo tanto, debería ser uno de los ejes fundamentales a abordar en la formación universitaria como parte de esa deconstrucción de saberes. Como docentes en cualquier nivel, es necesario leerse las propias huellas para debatirlas, entenderlas y, probablemente, conciliarlas para mediar una educación sexual pertinente y oportuna. Los PFU también tenemos este llamado, como lo indican Zabalza y Zabalza (2012, p. 98):

Se espera que también nosotros actuemos como agentes de ese cambio. Y debemos hacerlo en un doble sentido: hemos de cambiar nosotros mismos (que también somos profesores) y hemos de colaborar en el cambio de la manera en que formamos a quienes han de ejercer tareas de docencia en el sistema educativo.

Conclusiones

Los hallazgos de esta investigación pueden ser un insumo para que el PFU reflexione su praxis docente en la EASI. Con la investigación bibliográfica, se determinó que no se ubican investigaciones que rescaten la voz del PFU en la enseñanza de esta área y mucho menos con el PEE.

De la presente investigación se concluye que:

- El PFU parte de la realidad contextualizada del profesorado en formación y de su propia comunidad.
- El PFU hace uso de diferentes enfoques epistemológicos, pero desde el tamiz de la propia formación profesional. Los enfoques que refieren el humanismo, las teorías del desarrollo humano, lo diverso y lo afectivo-emocional son parte de lo que propone la EASI. Del mismo modo, la perspectiva disciplinar condiciona los posibles contenidos que abordan, así las de EE incluyen, con mayor presencia, a la Pcd y las propuestas curriculares a nivel nacional.
- Con relación al modelo pedagógico, emerge la dificultad con el poco tiempo que se dispone para desaprender a partir de las múltiples estrategias que emplea el PFU. Las estrategias educativas que refiere el PFU para mediar el aprendizaje de la educación sexual en el aula universitaria son muy similares a las que señala frecuentemente el profesorado de educación escolar y secundaria. Este es un punto para reconsiderar con fuerza en las transformaciones que se requieren en educación sexual desde la formación.
- A los PFU que desarrollan investigación o trabajan con Pcd se les facilita la formación en EASI. Los PFU entrevistados agencian su propia actualización en la temática.
- Los PFU se valoran autoeficaces en la EASI a pesar de no tener formación en pedagogía, como es el caso de las profesionales en psicología.
- El principal reto en la formación universitaria es ayudar al profesorado en formación a desaprender sus creencias para dar paso a la EASI y compartir sus referentes epistemológicos. Otro reto lo constituye la empatía de los PFU con el profesorado en formación como un medio para derribar las posturas conservadoras arraigadas que se construyen a partir del modelado que establece la cultura y la educación en el hogar.
- El aula universitaria se valora como un espacio casi de corte terapéutico, especialmente para los PFU del campo de la psicología.

Como recomendaciones que se desprenden de esta experiencia investigativa, se puede señalar la relevancia de profundizar en la categoría emergente desde la mirada del PFU y del profesorado en formación. Es importante dedicar mayor investigación, de corte preferiblemente etnográfico, de los materiales que se usan, las dinámicas y el clima dentro del aula universitaria, así como los saberes compartidos en estas clases, y recuperar la mirada del estudiantado en formación in situ, no de forma retrospectiva, que es la tendencia investigativa.

Como limitaciones del estudio, es importante señalar que únicamente participaron docentes mujeres, las cuales -a su vez- estuvieron anuentes a compartir su propia experiencia, lo que les facilita la enseñanza. Esto se puede interpretar como un sesgo de apertura a la temática según lo refiere la comunidad científica. La investigación se hace a partir de la voz monológica (Montenegro y Medina, 2014) de cada docente, es decir, su propio relato y sus propios significados. Y, aunque fiables para el alcance pretendido en esta investigación, se recomienda para futuras investigaciones implementar diversas técnicas e instrumentos que permitan una mayor amplitud en la comprensión del fenómeno que se estudia.

Referencias bibliográficas

Alexander, A. (2017). Positive youth development program, stimulator to increase competences for sexual educator: a documentation study. *Journal Experientia*, 5(1), 55-68. http://scholar.google.es/scholar_url?url=http://journal.wima.ac.id/index.php/EXPERIENTIA/article/download/1552/1442&hl=es&sa=X&scisig=AAGBfm0m2i3Rg8a8xHT8wy9-ybf-GECmww&nossl=1&oi=scholaralrt

Álvarez Conde, T. y Rodríguez Castro, Y. (2017). Evaluación de los conocimientos y actitudes hacia la sexualidad de futuros/as docentes de educación primaria. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación, Extr (06)*, 1-5. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.06.2332>

Badilla Fallas, L., Carvajal Pérez, L., García Brenes, V., Solís Segura, D., Ugalde Valverde, T., Zamora Bolaños, K. y Solórzano Salas, J. (2018). Abordaje educativo de la sexualidad en estudiantes con discapacidad intelectual en una institución de educación secundaria costarricense. *Revista Electrónica Actualidades investigativas en Educación*, 18(3), 1-30. Doi: 10.15517/aie. v18i3.34400

Bandeira, J., Brum, C., Spiegelbergzue, S., Potrich, T. y Schmalffuss, J. (2015). Facilidades dos educadores ao desenvolverem a temática orientação sexual na escola. *Brazilian Journal of Surgery and Clinical Research*, 11(E), 130-134.

Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational behavior and human decision processes*, 50, 248-287. <https://www.sciencedirect.com/journal/organizational-behavior-and-human-decision-processes/vol/50/issue/2>

Castillo Cordero, K., Deliyore Vega, R., González Rojas, V., Madriz Bermúdez, L., Marín Arias, M. G., Meléndez Rodríguez, L., Montenegro Araya, F., Rodríguez Araya, R., Segura Castillo, M. y Solórzano Salas, J. (2018). Análisis epistemológico de la Educación Especial en Costa Rica. *Actualidades Investigativas en Educación*, 8(2), 1-28.

Chiclana, C. y Terlinden, V. (2015). *Afectividad, sexualidad y sexo: capaces de amar*. Sesión con familias de la Asociación Síndrome de Down Sevilla y provincia. https://www.researchgate.net/publication/284273100_Afectividad_sexualidad_y_sexo_capaces_de_amar

Cisternas, T. (2011). La investigación sobre formación docente en Chile. Territorios explorados e inexplorados. *Calidad en la Educación*, (35), 131-164. <https://www.calidadenlaeducacion.cl/index.php/rce/article/view/98/107>

Cofré Morales, C. y Donoso Villaseca, J. (2016). Educación sexual en la formación inicial docente. Formación de los estudiantes de carreras pedagógicas de la UPLA en educación de la sexualidad. *Paideia*, (58), 85-103. <http://revistasacademicas.udec.cl/index.php/paideia/article/view/1442>

Dinkelman, T., Margolis, J. y Sikkenga, K. (2016). De profesor de escuela a formador de profesores: reconceptualizando la teoría en la práctica. En T. Tom Russell, R. Fuentealba y C. Hirmas (comps.), *Formadores de formadores, descubriendo la propia voz a través del self-study* (pp. 169-188). BUK grafica & editora.

Foucault, M. (2002). *Historia de la sexualidad 1. La voluntad de saber*. (29a ed.). Siglo XXI Editores.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

Gurdián Fernández, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana. Agencia Española de Cooperación Internacional. Printcenter.

Hernández, L. y Peña, Y. (2011). El construccionismo social y la antropología de la sexualidad. *Revista de estudios de antropología sexual*, 1(3), 155-171. <https://revistas.inah.gob.mx/index.php/antropologiasexual/article/view/579/542>

Iglesias Robles, M. (2015). *Programa de orientación sexual para promover y fortalecer el desarrollo sexual saludable de los alumnos de quinto grado de educación primaria*. [Tesis de Maestría]. <https://repositorio.upao.edu.pe/handle/20.500.12759/3075>

López, F. (2002). *Sexo y afecto en personas con discapacidad*. Biblioteca Nueva.

López, N. (2015). *La educación afectiva y sexual en el actual y futuro profesorado*. [Tesis doctoral]. https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/16887/6/0722041_00000_0000.pdf

Martínez, M. (1996). *Comportamiento Humano. Nuevos métodos de investigación*. Trillas.

Ministerio de Educación Pública de Costa Rica. (2017a). *Programa de Estudios Educación para la afectividad y la sexualidad integral tercer ciclo*. <https://www.mep.go.cr/programa-estudio/afectividad-sexualidad-0>

Ministerio de Educación Pública de Costa Rica. (2017b). *Programa de Estudios Educación para la afectividad y la sexualidad integral educación diversificada*. <https://www.mep.go.cr/programa-estudio/afectividad-sexualidad>.

Ministerio de Educación Pública de Costa Rica. (2018a). Decreto Ejecutivo N° 40955 Establecimiento de la inclusión y la accesibilidad en el sistema educativo costarricense. Costa Rica: *La Gaceta. Diario Oficial*, alcance N° 59. https://ddc.mep.go.cr/sites/all/files/ddc_mep_go_cr/archivos/decreto_inclusion_y_accesibilidad.pdf

Ministerio de Educación Pública de Costa Rica. (2018b). *Líneas de acción para los servicios de apoyo educativo que se brindan desde la Educación Especial en la Educación Preescolar y en Primero y Segundo Ciclos de la Educación General Básica*. San José: Dirección de Desarrollo Curricular. Departamento de Educación Especial. https://ddc.mep.go.cr/sites/all/files/ddc_mep_go_cr/archivos/lineas_accion_para_los_servicios_de_apoyo_educativo.pdf

Montenegro, H. y Medina, L. (2014). Polifonía discursiva y procesos de cambio en los formadores de docentes: ¿Qué voces movilizan sus prácticas de enseñanza? *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40(Especial), 161-182.

Plaza, M. V., González Galli, L. y Meinardi, E. (2015). La reflexión metacognitiva como estrategia para trabajar las creencias de sexualidad y género en la formación docente. *Revista del IICE*, (38), 63-74. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/3461>

Preinfalk Fernández, M. (2014). La educación sexual en el ámbito universitario: estudio diagnóstico en la Universidad Nacional de Costa Rica. [Tesis doctoral]. https://rio.upo.es/xmlui/bitstream/handle/10433/1594/mar%c3%ada_luisa_preinfalk_tesis.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Preinfalk Fernández, M. (2015). Desafíos de la formación docente en materia de educación sexual. *Revista Electrónica Educare*, 19(1), 85-101. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-42582015000100005&script=sci_abstract&lng=es

Romero Chávez, C. (2005). La categorización un aspecto crucial en la investigación cualitativa. *Revista de Investigaciones Cesmag*, 11(11), 113-118. <https://docplayer.es/54038953-La-categorizacion-un-aspecto-crucial-en-la-investigacion-cualitativa.html>

Sandoval Saavedra, S. V., Tiznado Coyopai, P. E. y Yañez Velozo, A. E. (2017). *Propuesta didáctica pre-experimental "Yo, Tú, Ellos Viviendo una Sexualidad Integral" para complementar la formación inicial docente en habilidades y actitudes para la educación de la sexualidad* [Tesis doctoral] Universidad de Concepción. <http://152.74.17.92/handle/11594/2366>

Schifter Sikora, J. (2016). *Historia de la sexualidad*. EUNED.

Solórzano Salas, J. (2019). Causal theoretical model that favors the use of comprehensive sexuality education. *Educational Research and reviews*, 14(18), 668-677. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1237380>

Solórzano Salas, J. (2021). Experiencias docentes: educación sexual para personas adolescentes con discapacidad intelectual. En C. Morales Trejos (Comp.), *Edu-*

cación e interculturalidad: espacios de posibilidades e intercambio de saberes (89-131). Costa Rica: INIE.

UNESCO. (2015). *Emerging evidence, lessons and practice in comprehensive sexuality education a global review*. https://www.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/CSE_Global_Review_2015.pdf

UNESCO (2018). *International technical guidance on sexuality education an evidence-informed approach*. New York: United States of America. <http://unesdoc.unesco.org/images/0026/002607/260770e.pdf>

Valdez Martínez, J. (2017). Construcción de la identidad profesional de los formadores de docentes de la Universidad Pedagógica Nacional. *Revista Educación y Humanismo*, 19(32), 145-158. <https://doi.org/10.17081/eduhum.19.32.2538>

Zabalza, M. y Zabalza, A. (2012). *Profesores y profesión docente. Entre el "ser" y el "estar"*. Narcea.