



## La educación sexual en la etapa de infantil: percepciones del profesorado.

Sex Education in pre-school education: teachers' perceptions.

Nahia Intxausti-Intxausti 

e-mail: [nahia.intxausti@ehu.eus](mailto:nahia.intxausti@ehu.eus)

Universidad del País Vasco (UPV-EHU). España

Klara Atxukarro Goñi 

e-mail: [klara.atxukarro3@gmail.com](mailto:klara.atxukarro3@gmail.com)

Departamento de Educación.Gobierno Vasco. España

### Resumen

Abundan los argumentos para justificar la necesidad de la educación sexual y su inicio desde la etapa de Educación Infantil. Sin embargo, se encuentran escasas investigaciones realizadas a nivel estatal sobre la temática. Por ello, en este trabajo se ha analizado la respuesta que recibe la sexualidad en esta etapa, teniendo como base la visión del profesorado de la misma. Para ello, se ha utilizado un enfoque cualitativo dentro del paradigma interpretativo siendo las entrevistas en profundidad semiestructuradas al profesorado la fuente de información con el fin de obtener descripciones más detalladas. Los resultados indican que la presencia de la educación sexual en las escuelas infantiles es escasa y existen carencias en la formación; que las manifestaciones sexuales del alumnado más frecuentes son el exhibicionismo por parte de los niños, la exploración, la imitación las personas adultas y los roles normativos de género. Se ha visto que la intervención queda en manos de cada profesor o profesora, y estos intervienen con cierta inseguridad y subjetividad debido, en parte, al temor a las reacciones de las familias. Por último, se ha observado que las situaciones que crean más inseguridad y preocupación son las relacionadas con el abuso.

*Palabras clave:* Educación sexual, educación infantil, manifestaciones sexuales infantiles, intervención del profesorado.

### Abstract

There are numerous arguments to justify the need for sexual education and its beginning at early childhood education. However, there is little research on the subject at national level. In this study, the response to sexuality at pre-school centres, based on the teachers' perception. For this purpose, a qualitative approach has been adopted within the interpretative paradigm, and semi-structured in-depth interviews with teachers has been conducted in order to obtain more detailed descriptions. The results obtained reveal that the presence of sex education in early childhood education is scarce and there are gaps in teacher training. The most frequent sexual manifestations of the pupils are exhibitionism, exploration, imitation of adults and normative gender. Intervention is left in the hands of each teacher, and each of them intervenes with a certain insecurity and subjectivity, partly due to fear of the families' reactions. Finally, it has been observed that the situations that create most insecurity and concern are those related to abuse.

*Keywords:* Sex education, early childhood, children sexual behavior, teacher responses.

Recibido / Received: 17/11/2022

Aceptado / Accepted: 28/02/2023

Publicación en línea / Published online: 19-12-2023

Cómo referenciar este artículo / How to reference this article:

Intxausti-Intxausti, N. y Atxukarro Goñi, K., (2023). La educación sexual en la etapa de infantil: percepciones del profesorado. *Tendencias Pedagógicas*, 41, pp. 53-65. doi: <https://doi.org/10.15366/tp2023.41.005>

## 1. Introducción

Obtener una definición de la sexualidad humana no es sencilla (Hurtado et al., 2011). Según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2018, p. 2) “La sexualidad es un aspecto central del ser humano que está presente a lo largo de su vida. Abarca el sexo, las identidades y los roles de género, la orientación sexual, el erotismo, el placer (...)”. Esta definición contrasta con las concepciones erróneas que tenemos sobre la sexualidad infantil, muchas veces negada (Robinson y Davies, 2008).

Las manifestaciones sexuales infantiles son numerosas desde el nacimiento (García-Piña, 2016). En la etapa infantil comienza la asimilación del sexo psico-social gracias al conocimiento de los órganos genitales (Lamas, 2013). De este modo, comienzan a identificarse como parte de un género concreto y a actuar en consecuencia (García-Piña, 2016). Al mismo tiempo, comienza la época del exhibicionismo y también se interesan por el cuerpo de los demás (Vázquez e Iturbe, 2000). A su vez, se tocan los genitales de forma consciente y sienten placer al hacerlo (OMS, 2010). La masturbación puede realizarse en cualquier momento y lugar porque aún no conocen el sentido de la intimidad (Vázquez e Iturbe, 2000). Por último, aprenden los límites de las palabras mal sonantes y muestran un gran interés por la reproducción (OMS, 2010). Investigaciones realizadas con el profesorado indican que ese tipo de manifestaciones son las más frecuentes entre el alumnado de infantil (Bortolozzi y Baptista, 2010; Lindbald et al., 1995).

Wurtele y Kenny (2011) diferencian entre comportamientos habituales y no habituales. En estos últimos, por ejemplo, se incluyen los juegos sexuales frecuentes y/o compulsivos, cuando la actividad sexual incluye también amenaza, ataque o dominación, si se daña a sí mismo o a otras personas, si utiliza la coacción física o emocional para convencer a otro a participar en la actividad sexual, o si convence al más pequeño a guardar silencio (a través de la intimidación y la amenaza) (Wurtele y Kenny, 2011). Ortega et al. (2012) citan los juegos sexuales con muñecas, introducción de objetos en la vagina o en el agujero del ano, masturbación excesiva o conocimientos sexuales poco habituales para la edad. Las investigaciones citadas anteriormente, señalan que algunas de estas manifestaciones son las conductas menos vistas por los profesionales (Davies et al., 2000).

En este trabajo se asume el modelo de Educación Sexual Integral (ESI) que impulsan los organismos internacionales tales como la Federación Internacional de Planificación Familiar (2016) y UNESCO (2019). La ESI es un proceso de enseñanza y aprendizaje, basado en un currículo, sobre los aspectos cognitivos, emocionales, físicos y sociales de la sexualidad. El objetivo es formar a niños, niñas y jóvenes con conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el empoderamiento, la salud, el respeto y el bienestar (UNESCO, 2019).

La presencia de la educación sexual en las aulas es escasa, poco importante y carece de recursos (Martínez et al, 2011; Puche, 2021), y depende de la voluntariedad del profesorado (García-Vázquez, 2021). Se relaciona con mayoritariamente la salud sexual (Martínez, 2019), trabajando los contenidos desde un modelo biológico (Bejerano y García, 2016). Además, son escasos en España los programas académicos sobre sexualidad dirigidos a Educación Infantil (Bolaños et al., 1999).

En cuanto a la respuesta educativa del profesorado, existen estudios realizados sobre todo a nivel internacional. En dos estudios realizados en Brasil se observó que, en general, el profesorado tenía un amplio concepto de la sexualidad aunque en un caso la respuesta educativa era desviar la atención, hablar en privado o reprimir (Oliveira y Costa, 2011) y, en el otro caso, señalaban que a la hora de responder a las conductas infantiles intentaban cambiar la conducta sexual por otra, y responder rápidamente a las preguntas de los niños y niñas sin dilatar demasiado las respuestas (Bortolozzi y Baptista, 2010).

En un estudio realizado en Australia, el profesorado afirmaba sentir miedo a la hora de abordar la sexualidad con el alumnado por su posible repercusión en las familias, órganos de gestión, etc. (Robinson y Davies, 2018), y valoraba que eran las familias las más idóneas para tratar estos temas y que, en general, evitaban los temas relacionados con la sexualidad (Robinson y Díaz, 2006, apud Robinson y Davies, 2018).

En un trabajo en Inglaterra, el profesorado menciona no preocuparse por las conductas sexuales habituales, pero sí por algunas características (frecuencia, palabras relacionadas con la actividad). Las respuestas más habituales ante las manifestaciones sexuales infantiles era preguntarles acerca del comportamiento o pedir que no siguieran con él (Davies et al., 2000). En otro estudio, el profesorado expresa su preocupación por la sexualidad de los niños y las niñas y su manejo (Martín y Bobier, 2018). Según un estudio de Turquía, recibir formación sobre la materia influye positivamente en las

actitudes del profesorado (Gursimsek, 2010).

De los pocos estudios estatales se desprende que es escasa la formación del profesorado sobre la sexualidad en los grados de Magisterio (Idoiaga y Urizar, 2021; Martínez, et al. 2011; Martínez et al., 2014). En una muestra del profesorado de la Comunidad Autónoma Vasca (CAV) se manifestaba que las familias se oponen a la educación sexual y que el profesorado cree que no se va a encontrar con muchas situaciones en relación con la sexualidad en las aulas (Vázquez e Iturbe, 2000).

## 2. Contexto de la investigación

El derecho a la educación sexual integral se recoge en el punto 10 de la Declaración de los Derechos Sexuales (World Association for Sexual Health, 2014) y en 3 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (Naciones Unidas, 2015). A nivel estatal, la Ley Órgánica 2/2010 de salud sexual y reproductiva y de la interrupción voluntaria del embarazo (Ley Órgánica 2/2010, de la jefatura del Estado, de 3 de marzo de 2010) menciona que los poderes públicos garantizarán la información y la educación afectivo sexual y reproductiva en los contenidos formales del sistema educativo (art. 5, punto 1). En el plano educativo, la vigente LOMLOE (Ley 3/2020, de la jefatura del Estado, de 29 de diciembre de 2020) ha recuperado los principios que se encontraban en la LOE, por ejemplo, la educación afectivo-sexual.

Dado que la investigación presentada se centra en la Comunidad Autónoma Vasca (CAV) se menciona el marco legal de la comunidad relacionado al tema. La apuesta por la coeducación se recoge en la ley educativa vasca (Ley 17/2023, del Parlamento Vasco, de 21 de diciembre de 2023) y en el II Plan de coeducación (Gobierno Vasco, 2019). En cuanto al currículo de Educación Infantil de la CAV (Decreto 237/2015, del Departamento de Educación, política lingüística y cultura, de 22 de diciembre,) la educación sexual se relaciona con el género, la orientación sexual, la identidad sexual y el conocimiento del cuerpo. En 2016 se publicó el Protocolo de Prevención y actuación en el ámbito educativo ante situaciones de posible desprotección y maltrato, acoso y abuso sexual infantil y adolescente (Gobierno Vasco, 2016) y se ofreció por primera vez en 2019 una propuesta formativa pública para el profesorado no universitario de la CAV.

La importancia de la Educación Sexual Integral apremia realizar investigaciones, especialmente, en la Educación Infantil, debido a la escasez de estudios tanto a nivel estatal como en la Comunidad Autónoma Vasca (Osa et al., 2021). Este trabajo viene a cubrir esta necesidad realizando una aproximación a la respuesta educativa que recibe la sexualidad en la etapa de infantil. Los objetivos específicos son:

1. Analizar la presencia de la educación sexual en las escuelas en la Educación Infantil.
2. Identificar la perspectiva del profesorado sobre la Educación Sexual en la etapa infantil.
3. Describir las manifestaciones sexuales que el alumnado realiza en la escuela y la respuesta del profesorado ante estas manifestaciones.

## 3. Metodología

El trabajo adopta el enfoque cualitativo y se enmarca dentro del paradigma interpretativo. Es decir, se trata de analizar y comprender los significados, percepciones e interpretaciones de las personas (Ballestín y Fábregues, 2018).

En la elección de las personas participantes no se ha tenido en cuenta el criterio de representación. A la hora de realizar la selección de las mismas, se ha realizado en función de la accesibilidad (Tójar, 2006) y teniendo en cuenta la variable de la experiencia.

En el estudio han participado diez profesionales (9 mujeres y 1 hombre) que trabajan en la etapa de Educación Infantil. Entre ellos, la mayoría son tutores de Educación Infantil, excepto una de ellas que ha trabajado como consultora. Todas tienen el grado de Magisterio de Educación Infantil y siete de ellas, además, el grado en Educación Primaria y en un caso el grado de Pedagogía. Una participante ha cursado el máster en Igualdad de Mujeres y Hombres. En base a la experiencia en Educación Infantil se han realizado tres grupos; cuatro personas tienen experiencia de entre 0-4 años, tres personas entre 4-9 años, y las tres personas restantes tienen más de 10 años de experiencia.

Se ha utilizado la técnica de investigación de la entrevista semiestructurada. La razón estriba en que se obtienen descripciones más detalladas de los comportamientos y sentimientos sexuales observados (Graaf y Rademakers, 2011). Para ello se ha utilizado un guión, con un abanico de

preguntas abiertas en las que puede cambiar la secuencia y conseguir así flexibilidad, naturalidad y más detalles (Ballestín y Fábregues, 2018).

El guion consta de 29 preguntas ordenadas por diferentes ámbitos; (1) el concepto de sexualidad, (2) aspectos escolares como el proyecto educativo, las unidades didácticas, los recursos, la organización, etc. y (3) las manifestaciones sexuales que manifiestan los niños y niñas y (4) la respuesta del profesorado ante ellas, sus percepciones y emociones respecto al tema, así como la relación con las familias.

Se creó el guion de diálogo a partir de los focos que se identificaron en el marco teórico. Posteriormente, la investigadora se puso en contacto con las posibles participantes y se establecieron citas de diálogo con los que aceptaron participar. Dada la situación de pandemia, tres participantes decidieron realizar la entrevista por videoconferencia y el resto de forma presencial. Se realizaron entre enero y marzo del año 2021 y su duración oscila entre 23 a 63 minutos. Antes de las entrevistas, se repartieron los consentimientos informados para su lectura y firma obteniendo su conformidad. Fueron grabadas en audio. En todo el proceso se han seguido los criterios éticos propuestos por la Universidad del País Vasco.

Se ha seguido el proceso de análisis de contenido propuesto por Gómez Mendoza (2000, apud Tójar, 2006) que consta de cuatro etapas: 1) el análisis previo; 2) la preparación del material que ha incluido la constitución del corpus, la transcripción literal de todo el material, el uso de la aplicación informática para el tratamiento de texto Nvivo 12.6.0; 3) la selección de las unidades de análisis se ha realizado mediante el modelo mixto utilizando categorías previamente identificadas pero introduciendo nuevas a través del proceso inductivo. La fiabilidad se ha garantizado a través del acuerdo interjueces. Dos expertas han realizado la categorización de una entrevista en Nvivo con su nombre de usuario. Utilizando la función comparativa de codificación de Nvivo se han identificado los acuerdos entre ambas mostrando una concordancia con un índice Kappa de  $k = .84$ . El sistema de categorías y subcategorías final (Tabla 1) permitió la recodificación de todas las entrevistas.

**Tabla 1**

*Sistema de categorías final adoptada en la investigación*

La educación sexual en la escuela	Manifestaciones sexuales infantiles y respuesta del profesorado	Perspectiva profesorado
Documentos de planificación escolar	Estereotipos de género	Concepto sexualidad
Coordinación	Interés/preguntas sobre sexualidad	Relación con las familias
Recursos materiales	Autoexploración/ Estimulación	Percepción
Recursos funcionales	Exhibicionismo	Sensaciones
	Amistad/ Enamoramiento	Dificultades
	Palabras malsonantes	
	Otros	

#### 4. Resultados y Discusión

Se presentan los resultados siguiendo los objetivos planteados en la investigación.

*La educación sexual en los centros escolares de Educación Infantil*

El profesorado participante asegura que no se le concede a la ES la importancia suficiente y que existe

en general cierto desinterés hacia la misma, quedando relegada a tareas de segundo orden, ante la apremiante necesidad de atender los contenidos más académicos. La ES no está insertada en los documentos de planificación escolar. Únicamente se menciona en las programaciones didácticas sobre “el cuerpo” y se presenta desde una perspectiva anatómica y relacionada a los genitales. “Sí, pero se trabaja solo lo físico, chicas y chicos físicamente, tiene pene y tiene vagina, ya está. No sabemos trabajar más” (Profesora 10 Traducido del euskera).

La percepción del profesorado participante es que, en el día a día del aula, el abordaje de la ES no se apoya en una visión consensuada del equipo. En los espacios de coordinación no se comparten las dudas ni se buscan respuestas coordinadas a las situaciones que se plantean en el aula. De ahí que el profesorado tiende a buscar entre compañeros/as de mayor confianza este apoyo. Así lo identifica una profesora participante: “Lo comentas con tu compañera o con una profesora con la que tienes confianza... en general, diría que no tenemos mucha seguridad para decir esto es apropiado o inapropiado” (Profesora 7. Traducido del euskera).

En tres casos se ha visto que el profesorado ha realizado un trabajo coordinado en el centro de trabajo sobre los siguientes temas; en torno a la diversidad de género y la transexualidad, debido al aumento de la diversidad de género en el aula y en relación a la coeducación abordando los principios de esta perspectiva en días específicos (8 de marzo, 25 de noviembre). Los recursos más utilizados son los cuentos y materiales de programas específicos como Skolae, Naizen (transexualidad) y Bizikasi (convivencia).

Por último, tres personas participantes afirman haber recibido formación en el centro escolar sobre transexualidad, la educación sexual y los abusos sexuales. En general en los grados estudiados el profesorado participante no ha recibido formación inicial sobre el tema, a excepción de dos participantes quienes se formaron por su cuenta en la sexualidad infantil. La falta de formación se considera uno de los obstáculos para el abordaje efectivo de la educación sexual en el aula.

#### *La perspectiva del profesorado sobre la educación sexual*

Hay cierta confusión a la hora de definir la sexualidad. La mayoría hace alusión a las partes relacionadas con el cuerpo, aunque emergen conceptos como identidad sexual, placer, tacto, género, relaciones, emociones, orientación sexual, desarrollo físico y psicológico. Una profesora apunta a la necesidad de contextualizar el concepto de la sexualidad aludiendo al hecho de que ésta cambia según las sociedades, religiones y culturas. Por consiguiente, afirma que existe diversidad en la mirada del profesorado y de las familias.

En general, la mayoría considera adecuado trabajar la educación sexual en Educación Infantil, aunque algunas participantes insisten más en su necesidad, aludiendo a que la educación sexual es una parte de la educación, y que se transmite siempre, aunque no sea conscientemente. Se observa la tendencia de responsabilizar al alumnado por su comportamiento, al no tener el profesorado formación suficiente para intervenir de forma óptima.

Hay un componente subjetivo, y, por tanto, diferencias sustanciales entre el profesorado en respuesta a algunos comportamientos. La educación sexual provoca inseguridad, inquietud y preocupación cuando observan situaciones y comportamientos no esperadas o no habituales, tales como observar a un niño o niña masturbándose, o cuando trabajan la diversidad de género o cuando tienen que mencionar los órganos sexuales. Deben enfrentarlas sin estrategias y recursos.

Quando te pilla desprevenida y cuando pasa algo y no estás preparada, pues siempre te sientes nerviosa e insegura, te da como cosa decir teta ¿no?, a veces da la sensación de que te da cosa decir teta o vagina (Profesora 9. Traducido del euskera).

También el abordaje de estas situaciones con las familias les crea inseguridad y preocupación, al no conocer el punto de vista de las mismas y puedan discrepar. “Trabajar la sexualidad con ese nombre, igual en Educación Infantil no sé si es necesario, yo estoy abierta... pero igual otra persona no, a algunos padres puede que no les haga gracia” (Profesora 1. Traducido del euskera).

Abordar cuestiones como la reproducción, la masturbación o la diversidad sexual crea cierto rechazo o rubor entre las familias, y los abusos sexuales alta tensión.

#### *Las manifestaciones sexuales del alumnado de Infantil y la respuesta del profesorado*

Las manifestaciones del alumnado más habituales, según las participantes, son el exhibicionismo, la exploración, la imitación de los adultos y los roles normativos de género. Se presentan, a continuación, las manifestaciones identificadas y la respuesta del profesorado.

En relación con los estereotipos de género, el profesorado participante asegura que el alumnado identifica su sexo biológico desde la edad de los tres años y lo hace en base a su genitalidad. Este proceso tiene lugar, en algunos casos, en el seno familiar, y en otros casos, es en la escuela donde empiezan a identificar la vulva y el pene. La designación utilizada para el pene es “pitolina”, “pito” o “pitito”, y para la vulva “potota”. Hay diferencias en base al idioma materno del alumnado, siendo más habitual el uso de pitolina y potota, términos coloquiales, entre el alumnado de origen vascoarabante, y más habitual el uso formal de los mismos en vasco por parte del alumnado que no sea el vasco su lengua materna (pene, vulva). Se ha identificado un caso cuya alumna utilizaba el término “flor” para la vulva, debido al pudor que sentía la madre para usar este último.

Tres participantes constatan mayor frecuencia de uso del pene, en comparación con la vulva.

Lo que yo he visto es que las chicas se interesan más por los órganos de los demás (...) sí que los hay, pitito arriba, pitito abajo, sí, y lo de las chicas no lo sé, no te diría qué palabra usan en este momento. (Profesora 7. Traducido del euskera).

El profesorado denomina a los órganos sexuales primarios como pene y vulva, aunque en situaciones informales hay quien utiliza términos como potota/pitolina. Ante el alumnado que no se reconoce con el sexo asignado al nacer el profesorado actúa únicamente cuando existe un caso en el aula. En estas situaciones mencionan carecer de herramientas y por ello, buscan recursos o reúnen información a través de las familias. “Si se quiere ayudar, pero faltan herramientas, igual se podía realizar un trabajo previo que no se ha hecho por x motivos y ahora nos ha pillado de lleno” (Profesora 2. Traducido del euskera).

El profesorado, en general, apunta que el alumnado a partir de los 4-5 años diferencia los juegos, los colores, el modo de vestir de cada género según el mandato asignado. Por ejemplo, el alumnado dice: “eso es de chicas” (profesora 1), “esa caja es rosa entonces solo pueden jugar las chicas con lo que hay en la caja” (profesora 2), “tú no puedes jugar a fútbol porque eres chica, o igual hay un niño jugando con una muñeca y se ríen” (profesora 5). Según las personas participantes, las que se han socializado como chicas juegan a juegos más tranquilos que ocupan poco espacio, y los socializados como chicos juegan a juegos con mayor movimiento, fuerte e intenso, siendo las diferencias más notables según avanzan en la edad.

No todo el alumnado cumple con los mandatos de los roles de género, y estas niñas y niños en general son aceptados, y no sufren de burlas en Educación Infantil. Sin embargo, a la hora de trabajar los estereotipos de género, el profesorado reconoce que, a veces, no acierta con los mensajes debido a lo interiorizado que tienen los mandatos de género. Se observan diferencias sustanciales entre las actitudes del profesorado. “Yo intento ser consciente, pero al final quizá tengamos algunas cosas interiorizadas” (Profesor 1. Traducido del euskera).

En relación con la familia, hay quien considera que los estereotipos de género se refuerzan más entre las familias de nivel sociocultural más bajo y de otros orígenes, y en los más jóvenes.

En cuanto al interés que manifiesta el alumnado hacia la sexualidad, el profesorado participante afirma que este es alto, sobre todo, lo relacionado con el cuerpo (destacan los genitales) y es el baño el espacio donde surgen los comentarios y preguntas sobre este tema. La reproducción es otro tema que suscita interés, sobre todo, cuando van a tener un hermano o hermana. Según una participante, a los 5 años se desarrolla la vergüenza y el pudor para hablar sobre la sexualidad.

En general, aunque el profesorado aborda con naturalidad estos temas, hay dificultades para adaptar el discurso a la edad del alumnado, sobre todo en cuanto los términos a usar. “Entonces creo que hay que enseñarles todo, como lo es, adaptado a su edad, pero desde un punto de vista lo más parecido posible a la realidad” (Profesora 2. Traducido del euskera).

Hay quien elude las respuestas, debido al desconocimiento o al nerviosismo que le crean. Otra participante utiliza cuentos como recurso para trabajar la reproducción al considerar que necesita un soporte “más objetivo” y, hay quien trabaja la reproducción de forma detallada y natural (cesárea, óvulo, espermatozoide) lo cual ha sido fuente de conflicto con algunas familias. Las respuestas también se adaptan en base a las características de las familias del alumnado y sus expectativas, tal y

como se recoge en la cita: “Intentas bueno ee, no sé, no confundir demasiado. Si hay una familia mm muy religiosa, muy cerrada en ese aspecto mm bueno, claro también tu respuesta tiene que ser un poco en esa medida (...)” (Profesora 3. Traducido del euskera).

Respecto a la autoexploración y masturbación, todo el profesorado afirma que el alumnado hace tocamientos en su cuerpo, también en sus genitales. Existe disenso entre los profesionales de los centros respecto a la respuesta ante estas manifestaciones, habiendo, como afirma una profesora, profesorado más abierto y otro más tradicional. En el caso de las participantes en esta investigación, lo consideran un comportamiento natural y actúan indicándoles que hay momentos y espacios para ello, y que las normas sociales deben de entenderlas como parte de la intimidad de las personas. Señalan que no suelen utilizar el castigo ante estas manifestaciones, ni les dicen que es un comportamiento inadecuado.

En cualquier caso, siguen de cerca los casos en que se manifiesta una intensidad desproporcionada y en los que entran en juego otros niños/as. Ya que esas conductas les crean mayor dificultad, apuro y nerviosismo.

Se ha observado que las acciones que más imitan de las personas adultas son los besos, sobre todo en la boca, y a veces con lengua. La mitad de las participantes afirma haber visto al alumnado simular haciendo el amor, aunque no parece ser muy común. Puede que sea porque el alumnado oculta estas acciones, y los realiza en zonas que no están al alcance de la mirada del adulto/a, tales como dentro de una casa creada o en el rincón de la casa.

Al profesorado participante no le crea ningún problema observar al alumnado besarse, aunque algunas personas afirman que cuando dos niños/as se dan un beso con lengua le supone un esfuerzo tratar la situación con cierta normalidad. Los conflictos vienen relacionados al consentimiento, es decir, cuando un niño/a quiere besar y la otra persona no. Ante estas situaciones, en general, tratan de incidir en el mensaje “no es no” aunque esto crea ciertas confusiones; una participante afirma que le cuesta, porque tiene una idea de que dar besos es algo bueno. Otra indica que ha cambiado su perspectiva; antes tenía la costumbre de pedir el beso al alumnado para resolver los conflictos, hoy en día, resalta que no utiliza ese método. “(...) antes nosotras muchas veces les decíamos venga dale un beso, ee ya no hacemos eso (...) besos obligados no, un beso tiene que ser algo que te sale a ti, con la aceptación del otro claro” (Profesora 7. Traducido del euskera).

Hay diferentes opiniones en el caso de simular hacer el amor. Algunas consideran que es natural dado que las y los niños imitan todo lo que ven. Otras no saben cómo actuar en esas situaciones, les surgen dudas de cuál habrá sido su figura de imitación, y qué habrá visto, hasta qué punto, y en qué condiciones, y hace alusión a las familias con menores en situación de grave desprotección social.

En cualquier caso, se incide en la importancia de asegurar que los implicados estén bien y no estén realizando ningún acto o juego involuntario. Si fuera así, tratan de hacer ver a quien lo impulsa que no es agradable para la otra persona.

El exhibicionismo es una práctica muy común entre el alumnado de Educación Infantil, y se materializa en mostrar los órganos sexuales al resto de los compañeros/as. Esto tiene lugar normalmente en el baño, aunque según las participantes los niños socializados como varones también lo hacen en el aula ordinaria, y relacionan este comportamiento a la idea de “hacer el tonto”, tomar el pelo o llamar la atención. El exhibicionismo de las niñas no tiene lugar en el aula.

La sugerencia de la mitad del profesorado ante situaciones de exhibicionismo fuera del espacio de los baños suele ser indicarles que no es el lugar ni el momento para ello. Aun así, se explicitan diferentes formas de actuación. En algún caso se deja en evidencia a la persona que lo haya hecho. Otras participantes se decantan por abordar la situación con naturalidad tratando de identificar la necesidad que existe detrás de esta llamada de atención, y atender estas causas sin ofrecerle demasiada importancia al mismo hecho.

El uso de palabras malsonantes no es muy común entre el alumnado del profesorado participante de la muestra. En el caso de que ocurra, el profesorado considera que su origen se sitúa en la imitación de los adulto/as y los medios de comunicación. Otra manifestación habitual es la que relaciona la amistad con el enamoramiento; es decir, el llamar novios/novias a los amigos/as, aunque una profesora cree que a veces existe algo más que amistad entre los alumnos/as. Existe cierta tendencia entre las familias u otros adultos por buscar “novios” y “novias” al alumnado.

Seis de las participantes afirman haber detectado manifestaciones preocupantes en los que en dos casos se confirmó la existencia de situaciones de abuso infantil perpetradas al menor que realizaba esas manifestaciones. Entre los casos detectados se narran la obsesión de un alumno/a hacia otro

alumno/a; actitudes autoritarias, de imposición y de terror; seguir continuamente a un adulto/a utilizando posturas de coito; obligar al otro/a a realizar actos en contra de su voluntad; tocamientos de la vulva a las chicas; insertar objetos por la vagina o el ano. Estos tres últimos actos han sido realizados de forma oculta, fuera de la mirada del adulto/a, y en muchos casos sin que el profesorado tenga conocimiento de ello; son las familias quienes les han informado a través de haber sido informados por sus hijos/as afectados/as. “Uff... perdida (...) no me enteré, y la sensación fue muy mala para mí (...) Me fue de gran ayuda que el psicólogo hablara con los padres, porque al ser psicóloga ellos también lo veían con otros ojos” (Profesora 6. Traducido del euskera).

En algunos de esos casos se pone en duda la versión del familiar de modo que no se actuó ante estas situaciones. En un caso en que se narra que un alumno obligaba a una chica a bajarse las bragas y tocarle los genitales, la profesora mandó el mensaje al alumno agresor de la importancia del respeto y de que siempre tiene que tener el permiso de la otra persona. En este caso, tuvo dificultades con la madre: “Tuve que hablar con ella en una reunión específica, que yo no observaba eso en clase, que no lo veía, y bueno que intentaría transmitirles valores” (Profesora 9. Traducido del euskera).

Ante este tipo de manifestaciones, primeramente, se informa en el propio centro, a la consultora del centro o a dirección, quienes son para las personas participantes un apoyo importante. Son estos quienes valoran la puesta en contacto con los servicios sociales o la psicóloga del ayuntamiento. Ahí acaba la intervención del profesorado. Se señala que en muchas ocasiones el profesorado no suele detectar estas situaciones y son los servicios sociales quienes informan de las mismas.

La profesora que ha recibido formación preventiva en relación a los abusos sexuales indica que en su centro educativo se tomaron ciertas decisiones, entre ellas, el cierre de los baños y la observación continua.

Se presenta a continuación la discusión de los resultados.

Con respecto al primer objetivo, los resultados de esta investigación ponen de manifiesto la escasa importancia que se le concede a la educación sexual en las escuelas de los y las participantes (Martínez et al., 2011). Los aspectos programados son los que establece el currículo, es decir, sobre todo los contenidos relacionados con el cuerpo (Goñi et al., 2018) y desde una visión meramente anatómica, cercano al modelo biológico de educación sexual (Bejerano y García, 2016; Osa et al., 2021). La respuesta educativa dista de ser consensuada, y queda relegada a la voluntad del profesorado. Puede ser la consecuencia de la ausencia de referencias sólidas respecto a la educación sexual en la legislación (García-Piña, 2016).

En cuanto a los recursos, tal y como recomiendan las diferentes asociaciones y servicios (Kethor, 2020), se ha observado que el profesorado utiliza cuentos para trabajar temas de sexualidad, aunque se debe revisar que éstos no favorezcan los estereotipos de género (Ochoa et al., 2006). El juego también resulta un recurso útil para abordar la temática en Educación Infantil (Morocho et al., 2020). Cabe indicar la escasa formación inicial y continua, sobre todo a nivel de centro, recibida en torno a la educación sexual tal y como se recoge en otros trabajos (Martínez et al., 2011; 2014; Martínez et al., 2021). Esto resulta preocupante, teniendo en cuenta la importancia de la formación docente, tanto para generar un conocimiento adecuado sobre la sexualidad, como para la prevención de los abusos sexuales (Morocho et al., 2020; Idoiaga y Urizar, 2021).

En cuanto al segundo objetivo, las personas participantes consideran adecuado trabajar la educación sexual en Educación Infantil (Martínez et al., 2011). Sin embargo, las definiciones del concepto son, en general, ambiguas, al ser este muy amplio y difícil de expresar en pocas palabras (Hurtado et al., 2011).

Se ha visto que la percepción que cada uno tiene de la sexualidad influye en cómo aborda el tema el profesorado (Vargas-Trujillo, 2007) de modo que hay un componente subjetivo importante en la intervención. Esto se agudiza con las familias dado que ante la falta de conformidad con ellas o el temor a las reacciones de algunas de ellas el profesorado adapta su respuesta aún más. Sin embargo, habría que considerar, lo señalado por Hurtado et al., (2011), que no es una opción de las familias renunciar a la ES. En este sentido, parecería oportuno tener en cuenta la importancia de que la información sobre la ES fuera apoyada por las evidencias científicas (UNESCO, 2018) tal y como propugnan las organizaciones internacionales, y pudiera estar basada en un currículo (Hurtado et al., 2011).

En relación con el tercer objetivo, se ha visto que una de las manifestaciones sexuales más evidente es la representación de estereotipos de género. Se ha observado que la designación de chica y chico se realiza principalmente en base a los órganos genitales (Lamas, 2013) y que asignan actividades y

juegos a cada sexo siguiendo los mandatos de género (Platero, 2017; Rodríguez, 2020).

Aunque parece que se apuesta por la coeducación, en palabras del profesorado el encorsetamiento binarista (Peinado, 2022) parece estar muy interiorizada. En general, no se tiene en cuenta la diversidad sexo-genérica, y esta cuestión es abordada en clase únicamente cuando hay un problema aparente o un caso aislado (León et al. 2020).

Los órganos genitales masculinos son nombrados y mencionados con mayor frecuencia, y quienes los tienen son más proclives a practicar el exhibicionismo. La sexualidad femenina está más oculta o refutada desde la infancia. Es más, existe una sanción social a la expresión libre de la sexualidad femenina, porque sigue entendiéndose que la sexualidad de la mujer depende de las formas de la sexualidad masculina. Las escuelas ofrecen una configuración de género muy concreta y una concepción social del cuerpo sexuado basada en la organización de la norma heterosexual (Peinado, 2022; Tomasini, 2015). Se ha observado que el profesorado indica los nombres correctos de los genitales. Es importante, ya que es habitual que genere incomodidad y por consiguiente se usen otros nombres, pudiendo transmitir el mensaje de que hay algo malo o extraño y crear desconfianza para cuidar esa zona o hablar de ella (García-Piña, 2016).

Las manifestaciones sexuales relacionadas por el profesorado ponen de manifiesto que las criaturas están interesadas en temas relacionados con la sexualidad. Sus preguntas se centran principalmente en el cuerpo y la reproducción (OMS, 2010). Según el profesorado participante, aparte de los roles normativos de género, las conductas más observadas son el exhibicionismo y la exploración (Davies et al., 2000; Lindbald et al., 1995) y la imitación de las conductas de los adultos, tales como el beso en la boca (Bortolozzi y Baptista, 2010). Si bien la simulación del acto sexual no es muy frecuente, este tipo de conductas se realizan de forma clandestina, ya que aprenden que no es adecuado realizarlas ante el público (OMS, 2010) y confirman que los tabúes relacionados con la sexualidad se aprenden tempranamente (Robinson y Davies, 2018).

En general, se observa que el profesorado, lejos de privar de estas manifestaciones, trata de responder al tema con naturalidad, ajustando la respuesta a la edad (OMS, 2010) y transmitiendo el concepto de privacidad (García-Piña, 2016) y el respeto de las reglas sociales (OMS, 2010). Sin embargo, se manifiesta en sus discursos inseguridad en su intervención, especialmente cuando las conductas sexuales de los niños y niñas implican a un tercero (Davies et al., 2000) y no existe consentimiento. Esto tiene implicaciones graves debido a que el alumnado de Infantil va naturalizando la violencia, y la violencia de género, desde esa temprana edad (Oliver, 2014).

Dos de las conductas sexuales preocupantes observadas y narradas por las participantes fueron una señal para descubrir situaciones de abuso infantil perpetrados al menor que manifestaba esas conductas (Kenny et al. 2015; Ortega et al., 2012; Wurtele y Kenny, 2011). Se ha visto que las conductas que incluyen violencia de género no tienen lugar a la vista del docente lo que dificulta su abordaje y actuaciones más contundentes por parte del profesorado. Aunque el apoyo de otros profesionales – psicólogos, orientadores y orientadoras- es considerado imprescindible (Bortolozzi y Baptista, 2010), se ha detectado que, una vez trasladado el caso a estos profesionales, la intervención del profesorado no ha ido más allá, de tal forma que se corre el riesgo de desproteger al alumnado víctima y naturalizar e invisibilizar ciertas violencias. Sin embargo, las investigaciones han demostrado que, si la conducta agresiva se detiene en la primera infancia esta previene la violencia en la adolescencia (Tremblay et al., 2008). Por tanto, es importante adoptar un enfoque de socialización preventiva de la violencia que incluya formación dialógica del profesorado, observaciones y actuaciones eficaces y acordadas para reducir la atracción hacia las actitudes violentas, compartiendo conocimiento con las familias y el alumnado de forma continuada e igualitaria (Río-Gonzalez et., 2019).

A través de este trabajo se ha realizado una primera aproximación al estudio de la educación sexual en la etapa infantil con el propósito de aportar conocimiento sobre esta cuestión poco estudiada en nuestro entorno y etapa educativa. Entre las limitaciones del estudio están que las manifestaciones del alumnado no siempre se dan a la vista del profesorado, y, por tanto, puede que algunas manifestaciones no se hayan identificado. También puede que el profesorado no identifique ciertos comportamientos como sexuales (Graff y Radermakers, 2011). En los futuros trabajos se ve necesario seguir ahondando en las conductas sexuales que incluyen situaciones de abuso en la etapa de Educación Infantil y su intervención educativa.

#### *Agradecimientos*

Este trabajo se ha realizado dentro del grupo de investigación GANDERE [GIU21/056] financiado por la Universidad del País Vasco (EHU/UPV).

## 5. Referencias

- Ballestín, B. y Fábregues, S. (2018). *La práctica de la investigación cualitativa en ciencias sociales y de la educación*. Editorial UOC.
- Bejerano, M. y García, B. (2016). La educación afectivo-sexual en España: Análisis de las leyes educativas en el periodo 1990-2016. *Opción*, 32(13), 756-789. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31048483037>
- Bolaños, M.C., González Díaz, M.D., Jiménez Suárez, M., Ramos, M.E. y Rodríguez, M.I. (1999). *Educación Afectivo Sexual en la Educación Infantil. Guía para el profesorado*. Junta de Andalucía.
- Bortolozzi, A.C. y Baptista, R. (2010). Manifestações da sexualidade. *Florianópolis*, 11(1), 68-84. <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/2017>
- Davies, S.L., Glaser, D. y Kossoff, R. (2000). Children's sexual play and behavior in pre-school settings: staff's perceptions, reports and responses. *Child abuse & Neglect*, 24(10), 1329-1243. [https://doi.org/10.1016/s0145-2134\(00\)00184-8](https://doi.org/10.1016/s0145-2134(00)00184-8)
- Decreto 237/2015, del Departamento de Educación, política lingüística y cultura, de 22 de diciembre, por el que se establece el currículo de Educación Infantil y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco. (BOPV, nº 9, 15 de enero de 2016, pp 1-50).
- Federación Internacional de Planificación Familiar (IPPF) (2016). *Todos tienen derecho al conocimiento: educación integral de la sexualidad para toda la gente joven*. <https://bit.ly/3XJinxT>
- García-Vázquez, J. (2021). La educación sexual: ¿en tutorías o curricular? *Magister*, 33, 25-32. <https://doi.org/10.17811/msg.33.1.2021.25-32>
- García-Piña, C. (2016). Sexualidad infantil: información para orientar la práctica clínica. *Acta pediatria Mex*, 37, 47-53. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0186-23912016000100047](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0186-23912016000100047)
- Gobierno Vasco (2016). *Protocolo de Prevención y actuación en el ámbito educativo ante situaciones de posible desprotección y maltrato, acoso y abuso sexual infantil y adolescente y de colaboración y coordinación entre el ámbito educativo y los agentes que intervienen en la protección de la persona menor de edad*. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Gobierno Vasco (2019). *II plan de coeducación para el sistema educativo vasco, en el camino hacia la igualdad y el buen trato 2019-2023*. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Goñi, E., Donaire, I. y Alvarez-Uria, A. (2018). Gorputza eta identitatearen erakuntza Haur Hezkuntzako hezitzaileen ikuspegitik. *Tantak*, 30(1), 57-85. <http://dx.doi.org/10.1387/tantak.1982>
- Graaf, H. y Rademakers, J. (2011). The Psychological Measurement of Childhood Sexual Development in Western Societies: Methodological Challenges. *Journal of sex research*, 48(2-3), 118-129. <https://doi.org/29.10.1080/00224499.2011.555929>
- Gursimsek, I.A. (2010). Sexual Education and Teacher Candidates' Attitudes Towards Sexuality. *Australian Journal of Guidance & Counselling*, 20(1), 81-90. <https://doi.org/10.1080/02103702.2014.881652>
- Hurtado, M. Pérez, M., Rubio-Aureoles, E., Coates, R., Coleman, E., Coronona, E., Mazín, R. y Goicoechea, P. (2011). *Educación para la sexualidad con bases científicas. Recomendaciones de un Grupo Internacional de Expertos*. Documento de consenso de Madrid.
- Idoiaga, N. y Urizar, M. (2021). La importancia de romper el silencio y educar sobre el abuso sexual infantil: experiencia de formación para el profesorado de la CAV. En M.A. Santos, M.M. Lorenzo y A. Quiroga (Eds.) *La educación en red. Realidades diversas, horizontes comunes* (pp. 80-82) Servicio de Publicaciones Universidad Santiago de Compostela.
- Kenny, M.C., Dinehart, L.H. y Wurtele, S.K. (2015). Recognizing and Responding to Young Children's Sexual Behaviors in the Classroom. *Young exceptional children*, 18(1), 17-29. <https://doi.org/10.1177/1096250613510726>
- Kethor, A. (2020). *75 libros para hacer educación sexual con peques desde la familia*. Cruz Roja Española.
- Lamas, M. (2013). La antropología feminista y la categoría "género". En M. Lamas (Ed.). *El género*.

- La construcción cultural de la categoría sexual* (pp. 97-125) Universidad Nacional Autónoma de México.
- León, I., Martínez, J., Gamito, R. y Vizcarra, M.T. (2020). Haur Hezkuntzan genero-ikuspuntutik egiten den lanketa. *Uztaro*, 112, 41-61.  
<https://doi.org/10.26876/uztaro.112.2020.3>
- Ley 17/2023, de Presidencia, de 21 de diciembre, de Educación de la Comunidad Autónoma del País Vasco. (BOE, nº 16, de 18 de enero de 2024, pp. 6410-6476).
- Ley Orgánica 2/2010, de la jefatura del Estado, de 3 de marzo, de salud sexual y reproductiva y de la interrupción voluntaria del embarazo. (BOE, nº 55, 4 de marzo de 2010, pp. 21001-21014).
- Ley Orgánica 3/2020, de la jefatura del Estado, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE, nº 340, 30 de diciembre de 2020, pp. 122868-122953).
- Lindbald, F., Gustaffsson, P.A., Larsson, I. y Lundin, B. (1995). Preschoolers' sexual behavior at daycare centers: an epidemiological study. *Child Abuse & Neglect*, 19(5), 569-577.  
[https://doi.org/10.1016/0145-2134\(95\)00016-2](https://doi.org/10.1016/0145-2134(95)00016-2)
- Martin, K. y Bobier, L. (2018). Preschool Sexuality Education? En L. Allen y M. L. Rasmussen (Eds.). *The palgrave handbook of sexuality education* (pp. 243- 261) Palgrave.
- Martínez, J.L. (2019). Educación de la Sexualidad: Estado actual y propuestas de futuro. *Revista de estudios de Juventud*, 123, 121-133.
- Martínez, I., Téllez, V. y Bejarano, M. T. (2021). Oportunidades para el cambio en la formación inicial docente desde las pedagogías feministas: educando en sexualidad e igualdad para docentes en formación. *Magister*, 33, 3-9.  
<https://doi.org/10.17811/msg.33.1.2021.3-9>
- Martínez, J.L., Orgaz, B., Vicario-Molina, I. Gonzalez, E., Carcedo, R.J., Fernandez-Fuertes, A. y Fuertes, A. (2011). Educación sexual y formación del profesorado en España: diferencias por sexo, edad, etapa educativa y comunidad autónoma. *Magister. Revista de Formación del Profesorado e Investigación Educativa*, 24, 37-47.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3844427>
- Martínez, J.L., Vicario-Molina, I., Gonzalez, E. y Ilabaca, P. (2014). Educación sexual en España: importancia de la formación y las actitudes del profesorado. *Infancia y aprendizaje*, 37(1), 117-148.  
<https://doi.org/10.1080/02103702.2014.881652>
- Morocho, K.N., Neacato, J.B., Yépez, E.R. y Padilla, G. (2020). Lúdica y su relación con la prevención del abuso sexual infantil en niños de 5 años. *Revista Cognosis*, 5, 141-152.  
<https://doi.org/10.33936/cognosis.v5i0.2411>
- Naciones Unidas (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*.  
<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- Ochoa, D., Parra, M. y Garcia, C.T. (2006). Los cuentos infantiles: niñas sumisas que esperan un príncipe y niños aventureros, malvados y violentos. *Revista venezolana de Estudios de la Mujer*, 11(27), 119-152.  
[http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1316-37012006000200009&lng=en&nrm=iso&tlng=es](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-37012006000200009&lng=en&nrm=iso&tlng=es)
- Oliveira, K. y Costa, E. (2011). Educação sexual na infância: pesquisando concepções de professores de cidade de jataí, goiás. *Exitus*, 1(1), 81-90.
- Oliver, E. (2014). Zero violence since early childhood: the dialogic recreation of knowledge. *Qualitative inquiry*, 20(7), 902-908.  
<https://doi.org/10.1177/1077800414537215>
- Organización Mundial de la Salud (2018). *La salud sexual y su relación con la salud reproductiva: un enfoque operativo*.  
<https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/274656/9789243512884-spa.pdf?ua=1>
- Organización Mundial de la Salud (2010). *Estándares de educación sexual para Europa. Marco para las personas encargadas de formular políticas educativas, responsables y especialistas de salud*. Centro Federal de Educación para la Salud (BzgA).
- Ortega, E., López, F. y Orgaz, B.M. (2012). La conducta sexual infantil como indicador de abusos sexuales: los criterios y sesgos de los profesionales. *Psicothema*, 24(3), 402-409.  
<http://www.psicothema.com/pdf/4030.pdf>
- Osa, J., Axpe, I. y Berciano, A. (2021). La educación sexual ¿Herramienta para la promoción del desarrollo infantil? En M.A. Santos, M.M. Lorenzo y A. Quiroga (Eds.) *La educación en red*.

- Realidades diversas, horizontes comunes* (pp. 939-940) Servicio de Publicaciones Universidad Santiago de Compostela.
- Peinado, M. (2022). La diversidad afectivo-sexual en educación infantil: contextualización, realidad y proyección de futuro. En K. Álvarez y A. Cotán (Eds.) *Construyendo identidades desde la educación* (pp. 300-315) Dykinson.
- Platero, R.L. (2017). Trans\* (con asterisco). En R. L. Platero, M. Rosón y E. Ortega (Eds.). *Barbarismo queer y otras esdrijulas* (pp. 409-415) Edicions Bellaterra.
- Puche, L. (2021). Hacia una (co)educación sexual inclusiva. Aportes desde la investigación sobre infancia y juventud trans. *Magister*, 33, 17-23.  
<https://doi.org/10.17811/msg.33.1.2021.17-23>
- Ríos-González, O. Puigvert Mallart, L., Sanvicén, P. y Aubert, A. (2019). Promoting zero violence from early childhood: a case study on the prevention of aggressive behavior in Cappont Nursery. *European early childhood education research journal*, 27(2), 157-169.  
<https://doi.org/10.1080/1350293X.2019.1579544>
- Robinson, K. y Davies, C. (2008). Docile Bodies and Heteronormative Moral Subjects: Constructing the Child and Sexual knowledge in Schooling. *Sexuality and Culture*, 12, 221-239.  
<https://doi.org/10.1007/s12119-008-9037-7>
- Robinson, K. y Davies, C. (2018). Sexuality Education in Early Childhood. En L. Allen, y M. L. Rasmussen (Eds.). *The palgrave handbook of sexuality education* (pp. 217-242) Palgrave.
- Rodriguez, B. (2020). Evaluación de los estereotipos de género en Educación Infantil. *Know and Share Psychology* 1(3), 63-70.  
<https://dx.doi.org/10.25115/kasp.v1i3.3765>
- Tójar Hurtado, J. C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. La Muralla.
- Tomasini, M. E. (2015). Feminidades juveniles, cuerpos y producciones estéticas en la escuela secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 68(1), 117-136.  
<https://rieoei.org/historico/documentos/rie68a06.pdf>
- Tremblay, R.E., Gervais, J. y Petitclerc, A. (2008). *Early childhood learning prevents youth violence*. Centre of Excellence for Early Childhood Development.
- UNESCO (2018). *Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad. Un enfoque basado en la evidencia*.  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265335>
- UNESCO (2019). *Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad. Un enfoque basado en la evidencia*.  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265335>
- Vargas-Trujillo, E. (2007). *¿Sexualidad? Mucho más que sexo*. Ediciones Uniandes.
- Vazquez, A. y Iturbe, X. (2000). Haur Hezkuntza (0-6 urte): eguneroko harremanetan bizi diren gertaeren azterketa. *Hik Hasi Udako Topaketak*, 2, 28-31.
- World Association for Sexual Health (WAS) (2014). *Declaración de los derechos sexuales*.  
<https://bit.ly/45J5Z2S>
- Wurtele, K. y Kenny, M. (2011). Normative sexuality development in childhood: implications for development guidance and prevention of childhood sexual abuse. *Counseling and Human Development*, 43(9), 2-24.  
<https://www.researchgate.net/publication/245022218>