



La intimidad y la sexualidad en los vínculos afectivos entre iguales

Análisis de los resultados de la consulta a niños, niñas
y adolescentes sobre educación afectivo-sexual

Josep Campins Cloquell
Pepa Horno Goicoechea



Título: La intimidad y la sexualidad en los vínculos afectivos entre iguales.

Análisis de los resultados de la consulta a niños, niñas y adolescentes sobre educación afectivo-sexual

© Educo (2025)

Se permite la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento siempre que se mencione la fuente y se haga sin fines comerciales.

Coordinación: Montse Bobés Solá, de Educo, en representación de la red de entidades #LaInfanciaEnElCentro

Revisión: Begoña Ruiz, de Bidegintza, en representación de la red de entidades #LaInfanciaEnElCentro y Sonia Muñoz, de Educo

Producción: Pepa Horno Goicoechea y Josep Campins Cloquell, de Espirales Consultoría de Infancia

Corrección: Cálamo&Cran

Diseño: Judit Suñol

Fotografías: Shutterstock, Envato

Las fotografías utilizadas en este documento solo son ilustrativas y en ningún caso se puede deducir que reflejan el contenido.

Colaboración y agradecimientos: Asociación Aldaima, Asociación Entre Amigos, Fundación Márgenes y Vínculos, Fundación Sevilla Acoge, Fundación Social Universal, Málaga Acoge, Fundación Mar de Niebla, Grupo de Educadores de Calle y Trabajo con Menores (GREC), Asociación Mojo de Caña, Fundación Canaria Farrah, Asociación Sociocultural Grupo Cinco, Asociación Asecal, Asociación Auryn, Fundación Juan Soñador, Associació Educativa Itaca, Fundació L'Arc Taller de Música-Xamfrà, Fundació Privada Salut Alta, Fundació Servei Gironí de Pedagogia Social (SERGI), Fundació Marianao, Bidegintza Cooperativa, Asociación Hezi Zerb, Asociación lucha contra la exclusión social: Margotu, Centro de desarrollo rural Portas Abertas, Down Pontevedra «Xuntos», Asociación El Colletero, Asociación Aventura 2000, Asociación Barró, Asociación Ciudad Joven, Asociación Cultural Talloc, Asociación Jaire, Asociación Juvenil ATZ, Asociación La Torre de Hortaleza, Asociación Coordinadora de Barrios de Murcia, Asociación Lantxotegi Elkartea, Asociación L'Arca, Associació Iniciatives Solidàries.

Para más información sobre los temas tratados en este documento, póngase en contacto con **educos@educos.org**

Contenido

Contextualización de la consulta realizada	5
Contexto de implementación de la consulta	5
La sexualidad como derecho humano: enfoque técnico de la consulta realizada	7
Descripción de la metodología	9
Objetivo de la consulta realizada	9
Instrumentos metodológicos de la recogida de los datos	10
Análisis de resultados	16
Conclusiones	36
Bibliografía y anexos	41
Bibliografía	41
Anexo: Listado de asociaciones de #LaInfanciaEnElCentro que han participado en el proceso	43



Contextualización de la consulta realizada

Contexto de implementación de la consulta

#LaInfanciaEnElCentro es una iniciativa de 36 organizaciones sin ánimo de lucro de todo el Estado español que trabaja con infancia y adolescencia en contextos de riesgo desde una mirada local. Estas entidades tienen un claro compromiso con la protección, la garantía de derechos y la cultura de respeto a los derechos humanos, poniendo énfasis especial en la infancia y adolescencia en mayor vulnerabilidad. Apuestan por defender los derechos de niños, niñas y adolescentes desde una mirada multidisciplinar, incidiendo en las causas que generan desigualdades y con metodologías participativas que fomentan el espíritu crítico y el compromiso por la transformación social.

Por otro lado, Espirales CI es una consultoría especializada en infancia y protección, centrada en garantizar que niños, niñas y adolescentes sean escuchados y considerados en los procesos institucionales, mediante metodologías participativas y formación técnica. Ofrece guías, investigaciones e intervenciones con un enfoque basado en los derechos humanos y el desarrollo de entornos seguros.

#LaInfanciaEnElCentro lleva años promoviendo procesos de análisis, reflexión y capacitación dentro y fuera de la red sobre elementos implicados en el

bienestar de la infancia y adolescencia. Para ello, pone atención en aquellos factores de protección y de riesgo existentes en diferentes ámbitos y marcos de responsabilidad, incluidas las propias entidades. El objetivo de estos procesos es, por una parte, fortalecer la propia intervención educativa en las organizaciones capacitando a las figuras educativas; y por otra, compartir herramientas con otras organizaciones, facilitar la sensibilización social sobre los derechos de la infancia, apoyar iniciativas de incidencia política y participar en ellas. La voz de la infancia y adolescencia siempre está presente en estos procesos, de manera que su escucha y su participación en los procesos diagnósticos, de sensibilización y de mejora educativa guían el establecimiento de los objetivos y líneas de acción de cada plan de trabajo. En este sentido, una de las áreas que propusieron abordar hace unos años fue la violencia sexual, la educación afectivo-sexual y el enfoque de género.

A partir de ello, Espirales Consultoría de Infancia y #LaInfanciaEnElCentro decidieron abordar un proyecto de mejora de la calidad de la intervención que desarrollan las entidades de la red en este sentido. El objetivo consistía en impulsar un proceso de participación infantil y adolescente con niños,



niñas y adolescentes participantes en los programas que las entidades desarrollan en diferentes comunidades autónomas. La idea era conocer sus percepciones sobre su propio desarrollo afectivo-sexual en sus relaciones con iguales, para diseñar programas pertinentes y ajustados a sus realidades y visión. El proceso participativo y la formación posterior que se brindó a las entidades, así como la revisión y mejora subsiguiente de sus intervenciones, se centró en trabajar la sexualidad desde un enfoque

de derechos humanos. Y para realizar la consulta, se diseñó una propuesta metodológica basada en la metodología desarrollada por Espirales CI y UNICEF España para realizar procesos participativos con niños, niñas y adolescentes en centros de protección¹.

En el proceso de consulta, participaron 334 niños, niñas y adolescentes de edades comprendidas entre los 5 y los 20 años que participan en programas de un total de 17 entidades² presentes en Andalucía, Castilla y León, Cataluña, Comunidad de Madrid, Euskadi e Islas Canarias. Para poder analizar los resultados, se han dividido los participantes en diferentes grupos de edad:

Grupo 1 (5 a 8 años): 65 niños y niñas.

Grupo 2 (9 a 11 años): 101 niños y niñas.

Grupo 3 (12 a 14 años): 106 adolescentes.

Grupo 4 (15 años en adelante): 62 adolescentes.

Este artículo recoge el análisis de los datos obtenidos en ese proceso de participación infantil y adolescente. Las conclusiones extraídas proporcionan datos muy significativos sobre cómo ven los propios niños, niñas y adolescentes su propia sexualidad y pueden servir para incrementar la eficacia y eficiencia de futuros programas o proyectos que pretendan trabajar la sexualidad desde un marco de derechos humanos.

¹ Horno, P, y Romeo, F. J. (2021). *Voces para el cambio: Guía metodológica para realizar consultas a niños, niñas y adolescentes en acogimiento residencial*. Madrid: UNICEF España. Disponible en: <https://www.espiralesci.es/voces-para-el-cambio-guia-metodologica-para-realizar-consultas-a-ninos-ninas-y-adolescentes-que-se-encuentran-en-acogimiento-residencial-por-pepa-horno-y-f-javier-romeo-unicef-espana/>

² El listado de asociaciones y ubicación está descrito en el Anexo.

La sexualidad como derecho humano: enfoque técnico de la consulta realizada



La Convención sobre los Derechos del Niño y la Niña (CDN) establece el marco jurídico internacional para el diseño de cualquier intervención que se realice con niños, niñas y adolescentes, así como la obligación de los Estados y la sociedad civil de garantizar la plena implementación de los derechos humanos de la infancia y adolescencia. El primero de todos es su derecho a la supervivencia y al desarrollo pleno (artículo 1 de la CDN).

En el marco del derecho a su desarrollo pleno, la sexualidad debe ser entendida como un derecho humano fundamental. Su ejercicio pleno y saludable forma parte esencial del desarrollo biopsicosocial

del niño, niña o adolescente, siendo además una experiencia universal modulada por el marco social y cultural donde se desarrolla. Resulta imperativo disponer de estructuras sociales e institucionales que aseguren su abordaje desde la infancia, reconociendo a niños, niñas y adolescentes como sujetos de derecho con capacidad progresiva de decisión en esta dimensión de su desarrollo, igual que en todas las demás dimensiones. El Estado, las familias y la comunidad son garantes de la plena implementación de ese derecho al desarrollo pleno, lo que implica ofrecer una educación afectiva y sexual basada en el enfoque de derechos humanos y la protección integral.

Esta visión integral de la sexualidad comprende múltiples derechos interrelacionados: protección corporal (autonomía e integridad), libertad y elección sexual (identidad y orientación), privacidad (incluido el disfrute del placer), salud sexual y reproductiva, igualdad de género, y acceso a información y formación suficiente y basada en la evidencia científica³.

Además, el derecho al desarrollo pleno está intrínsecamente ligado al derecho a la participación. Escuchar y considerar activamente a niños, niñas y adolescentes no solo es una condición imprescindible para generar intervenciones de calidad, eficaces y ajustadas a su realidad; es también condición para su desarrollo pleno porque permite que adquieran conciencia y autonomía. Por lo tanto, la participación infantil no es un complemento, sino una condición imprescindible para su desarrollo pleno y un derecho humano interrelacionado con todos los demás.

El protagonismo infantil y adolescente es también un elemento clave en la creación de entornos seguros y protectores. Desde el modelo desarrollado por Espirales CI⁴, los entornos seguros y protectores han de evaluarse desde cuatro niveles. En primer lugar, el entorno a nivel físico como parte de la intervención para garantizar la protección del espacio físico propiamente dicho respecto a sus dimensiones, condiciones de seguridad o de accesibilidad, entre otros indicadores.

Segundo, el entorno a nivel emocional, donde se brinda al espacio físico la calidez que garantiza la seguridad emocional en las personas que conviven en ese entorno y, desde esa seguridad, posibilita su desarrollo pleno; indicadores como la personalización del espacio, la luz, la temperatura o el acceso a la naturaleza adquieren aquí relevancia.

En tercer lugar, es necesario valorar la consciencia de las personas adultas responsables del entorno, evaluando su formación, su trabajo personal y los protocolos de funcionamiento interno de dicho entorno. Y, por último, se evalúa siempre el protagonismo que tienen las personas que conviven en él sobre sus propias vidas, incluidos niños, niñas y adolescentes. Sin protagonismo sobre sus decisiones es imposible que una persona se sienta segura ni que llegue a desarrollarse de forma integral y a lograr la plena implementación de sus derechos humanos.

Además, la participación infantil y adolescente como eje transversal de las intervenciones garantiza su legitimidad y transparencia, así como su calidad técnica. Solo un proceso que ha sido realizado incluyendo mecanismos de protagonismo infantil y adolescente puede ser eficaz y legítimo, puesto que permite generar resultados ajustados a las necesidades reales de niños, niñas y adolescentes.

³ Horno, P., y Fernández, I. (2024). *Crecer desde la conexión interna. Las familias ante la sexualidad infantil y adolescente*. Madrid: Sentir.

⁴ Romeo, F. J., y Horno, P. (2021). *Ver para proteger. Claves para comprender la violencia contra niños, niñas y adolescentes y para desarrollar medidas de protección eficaces*. Madrid: UNICEF España. Disponible en: <https://www.espiralesci.es/manual-ver-para-proteger-claves-violencia-contra-ninos-ninas-y-adolescentes-desarrollar-proteccion-f-javier-romeo-y-pepa-horno-unicef-espana/>

Descripción de la metodología

Objetivo de la consulta realizada

El objetivo principal establecido para el desarrollo de la consulta a niños, niñas y adolescentes fue poder **mejorar la calidad de la intervención sobre la educación afectivo-sexual que desarrollan las entidades de la red #LaInfanciaEnElCentro, ajustando sus contenidos y enfoques a la percepción de los niños, niñas y adolescentes con quienes que trabajan.**

Para ello se desarrolló una propuesta metodológica específica. Dada la diversidad de entidades y territorios en donde se iba a desarrollar el proceso de consulta, esta propuesta se sistematizó en una guía didáctica que permitiera unificar la implementación de los grupos focales de niños, niñas y adolescentes. Esta guía estableció como objetivo: «Desarrollar, implementar y evaluar herramientas para llevar a cabo un proceso participativo con niños, niñas y adolescentes destinado a conocer su percepción sobre el desarrollo afectivo-sexual en sus relaciones con iguales».

Partiendo de este objetivo general, se establecieron dos objetivos específicos técnicos y un tercero para evaluar la vivencia de los niños, niñas y adolescentes del proceso en sí mismo. Y, como se explica más adelante, para cada uno de estos objetivos se definió una actividad metodológica concreta para

realizar la consulta. Los objetivos específicos fueron los siguientes:

- Conocer cómo niños, niñas y adolescentes entienden los niveles de profundidad en las relaciones entre iguales y cómo perciben la sexualidad.
- Conocer cómo diferencian las relaciones basadas en el buen trato y las basadas en el mal trato.
- Evaluar el proceso y las sensaciones que han tenido durante las sesiones.

Es importante señalar que, cuando se desarrolló la propuesta metodológica de la consulta, se estableció también como objetivo que los niños, niñas y adolescentes participantes en ella obtuvieran un aprendizaje final del proceso.

Es decir, que la participación no fuera solo un mero procedimiento de consulta, sino un proceso conjunto de aprendizaje del que los niños, niñas y adolescentes participantes obtuvieran un beneficio. Este doble objetivo se sistematizó en cada una de las actividades propuestas, como se verá en la descripción de los instrumentos metodológicos. El cierre de cada una de las actividades incluía el aprendizaje de los conceptos clave trabajados en ellas. De este modo, la consulta se convertía en una actividad en sí misma sobre educación afectivo-sexual y prevención primaria de la violencia entre iguales.

Instrumentos metodológicos de la recogida de los datos

La sistematización de la recogida de los datos se estructuró a través de una **guía didáctica** elaborada por Espirales CI y #LaInfanciaEnElCentro donde se desarrolló la **metodología de las dos actividades por realizar**. Además, se brindó una **formación a las personas facilitadoras** que iban a realizar los grupos focales con niños, niñas y adolescentes en cada una de las entidades. En esta formación se aclararon las dudas que pudieran surgir sobre la metodología, dado que los grupos focales se implementaban en territorios diferentes y con diferentes grupos poblacionales.

El enfoque técnico de los instrumentos metodológicos partió del reconocimiento de la sexualidad como un derecho humano. Por lo tanto, **se trabajó desde un enfoque de derechos y protección integral**. Se tomaba como punto de partida el reconocimiento de la sexualidad como una dimensión esencial del desarrollo pleno del niño, niña o adolescente, vinculado al derecho a la protección, la intimidad y la identidad.

Al mismo tiempo, el proceso de consulta partió de comprender el protagonismo infantil y juvenil como condición imprescindible para garantizar la legitimidad y efectividad de las intervenciones, promoviendo procesos donde niños, niñas y adolescentes expresen sus ideas, dudas y experiencias. Sobre todo, teniendo en cuenta que el objetivo último era desarrollar programas de intervención eficaces y ajustados a sus necesidades reales y a su percepción sobre la intimidad y la sexualidad en los vínculos que establecen entre iguales.

En la guía didáctica se establecieron igualmente las condiciones previas que ha de cumplir un proceso de protagonismo infantil y adolescente, donde la participación debe ser libre, adaptada a la edad y a las capacidades de los participantes y realizada en entornos seguros, inclusivos y respetuosos. Así mismo, se establecen las condiciones que deben cumplir las figuras facilitadoras de las actividades, que debían acompañar sin juzgar, generar confianza y garantizar la equidad en la participación.

Sin entrar a desarrollar el contenido de las dos actividades sobre las que se estructuró el trabajo de los grupos focales, sí es necesario describirlas brevemente para que se pueda comprender el análisis de los resultados obtenidos.



Actividad I: La diana



Esta actividad es el instrumento metodológico correspondiente al primer objetivo específico. Se diseñó para explorar cómo los niños, niñas y adolescentes entienden los niveles de profundidad en las relaciones entre iguales y su percepción de la sexualidad dentro de esas relaciones. La actividad se estructuró en torno a una diana de círculos concéntricos donde se diferenciaban cuatro niveles de profundidad posibles en una relación entre iguales⁵: afectividad, intimidad, sexualidad y genitalidad. Estos cuatro niveles conllevan un mayor nivel de profundidad conforme se avanza en la diana y, por lo tanto, de vulnerabilidad y exposición. En estos niveles se busca diferenciar la afectividad de la intimidad, que surge cuando empiezan a compartir su vida, sus secretos y su esfera privada. Así mismo, busca diferenciar la sexualidad de la genitalidad, donde la sexualidad tiene que ver con el contacto

físico y el placer, y la genitalidad hace referencia a una parte de esa sexualidad, que llega cuando se establecen relaciones genitales.

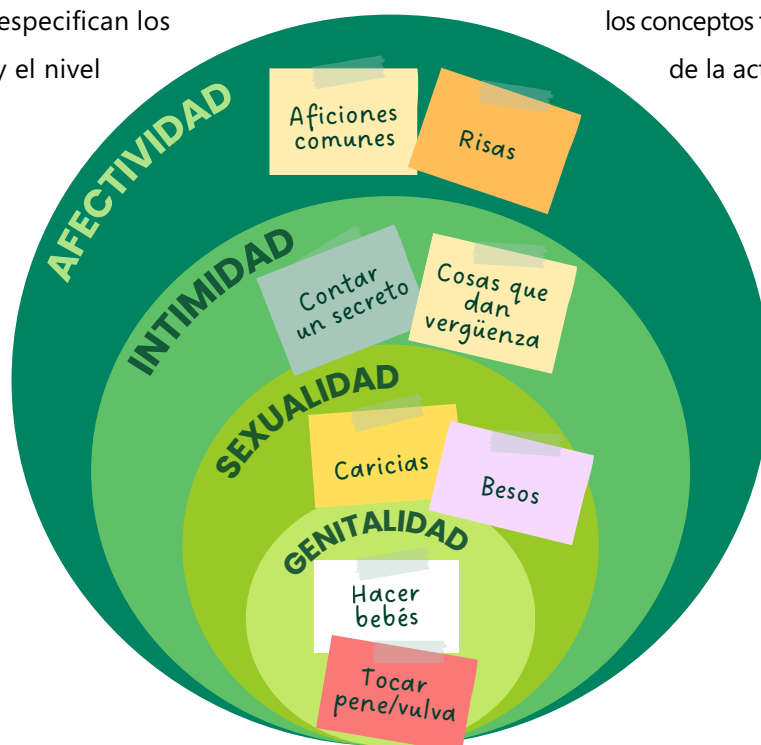
A continuación, se transcribe la explicación de los cuatro niveles que se hizo en la guía didáctica para que las personas facilitadoras pudieran explicarles la diana a niños, niñas y adolescentes:

- **Afectividad:** Es la relación menos profunda de las cuatro. Es la que tenemos con las personas que, cuando las conocemos, nos caen bien sin saber muy bien por qué, es algo así como una sensación de tripas, pero nos gustan y nos hacen sentir a gusto. Nos gusta jugar con ellas y nos apetece conocerlas y pasar algún tiempo con ellas. Las personas con las que tenemos afectividad son personas que vemos de vez en cuando, pero que no consideramos amigos. Podría ser, por ejemplo, ese profesor que me cae bien y me gustan sus clases, o esa compañera de clase cuyas bromas me hacen gracia. O un compañero que acabamos de conocer en el colegio que nos hace sentir a gusto, pero aún no somos amigos.
- **Intimidad:** Surge cuando empezamos a abrirnos y contarles nuestras cosas y nuestros secretos a otra persona. Lo hacemos porque nos cae bien, pero también porque confiamos en ella. Hemos empezado a construir una amistad. La intimidad, cuando es buena, implica también conocer a la otra persona, que te cuente sus cosas y saber de ellas.

⁵ Horno, P., y Fernández, I. (2024). *Crecer desde la conexión interna. Las familias ante la sexualidad infantil y adolescente*. Madrid: Sentir.

- **Sexualidad:** Surge cuando con algunas de esas personas con las que hemos empezado a compartir intimidad, además, nos nace darles abrazos y besos y caricias. El contacto físico, estar junto a esas personas nos da una sensación de paz y de tranquilidad.
- **Genitalidad:** La llevamos a cabo con las personas con las que nos hemos sentido a gusto cuando nuestros cuerpos están en contacto y decidimos mostrar y compartir unas sensaciones corporales con nuestros genitales. Es decir, la vulva, el pene, el culo, los pechos, los labios. Estas situaciones se deben llevar a cabo cuando se está en disposición a mostrarse desde la confianza y el respeto.

Una vez explicados los niveles de profundidad en la diana, cada niño, niña o adolescente participante recibía ocho conceptos escritos en pósters y debía colocarlos en el nivel de la diana al que sentía que correspondían. A continuación, se especifican los ocho conceptos y el nivel



de profundidad a la que era esperable que se adjudicaran (ver gráfico).

Al final, se revisaban juntos los conceptos para dialogar y aclarar dudas. Se registraban tanto la ubicación de los conceptos como los comentarios o conflictos que surgían, respetando siempre la diversidad de opiniones. A la hora de analizar los resultados, era tan significativo el modo en que hubieran colocado los conceptos como las motivaciones que pudieran darse al colocarlos, sobre todo en el caso de una adjudicación errónea.

Es importante recordar que uno de los objetivos de este proceso de consulta era que los participantes brindaran los datos que sirvieran a las entidades para estructurar sus programas. Pero se perseguía también que los propios niños, niñas y adolescentes obtuvieran un aprendizaje clave para su vida personal. Por lo tanto, el análisis final conjunto de las personas facilitadoras con ellos y ellas sobre la actividad y la recolocación correcta de todos los conceptos formaba parte nuclear de la actividad.



Actividad 2: Los vínculos seguros y los vínculos dañinos

Esta actividad es el instrumento metodológico referente al segundo objetivo específico: conocer cómo diferencian los niños, niñas y adolescentes las relaciones basadas en el buen trato de las basadas en el mal trato.

Esta actividad se dividió en dos dinámicas. La primera, la dinámica 2.1, buscaba **identificar cómo distinguen las relaciones de buen trato**. Se les preguntó cómo logra un niño, niña o adolescente establecer intimidad con ellos y ellas, es decir, cómo puede crear un vínculo seguro y de buen trato.

Las respuestas que dieron se anotaron y se organizaron en columnas que reflejan las **cuatro estrategias clave para generar un vínculo**

positivo⁶: afectividad expresa; tiempo compartido y conocimiento mutuo; sentimiento de pertenencia, y compromiso y cuidado. En este caso, a diferencia de la primera actividad, no hay una adjudicación acertada o errónea por parte de los participantes. No son ellos y ellas quienes colocan las acciones en cada estrategia, sino las personas facilitadoras. El análisis de datos de esta actividad se centra en el listado de acciones que sacan de forma espontánea. Fueron las personas facilitadoras las que iban colocando en cuatro columnas esas acciones y posteriormente les explicaban a los niños, niñas y adolescentes el significado de cada una de dichas columnas. Esa era la parte de aprendizaje que obtenían de esta dinámica: identificar las estrategias necesarias para generar un vínculo

⁶ Romeo, F. J., y Horno, P. (2021). *Ver para proteger. Claves para comprender la violencia contra niños, niñas y adolescentes y para desarrollar medidas de protección eficaces*. Madrid: UNICEF España. Disponible en: <https://www.espiralesci.es/manual-ver-para-proteger-claves-violencia-contra-ninos-ninas-y-adolescentes-desarrollar-proteccion-f-javier-romeo-y-pepa-horno-unicef-espana/>

seguro, tanto para que puedan identificarlas en el comportamiento de sus iguales con ellos y ellas, como para que puedan promoverlas en sus propias relaciones afectivas. Esta actividad tenía, de nuevo, una parte de consulta y análisis de resultados y otra parte de aprendizaje y prevención primaria.

La explicación que se brindó de las cuatro estrategias a los niños, niñas y adolescentes participantes, recogida en la guía didáctica, fue la siguiente:

- **Afectividad expresa:** Todas aquellas cosas que hace otra persona para hacerles sentir queridos, a través del contacto físico (besos, abrazos), de las palabras (piropos, mensajes, halagos) o de los detalles y el cuidado (regalos, invitaciones a casa o a jugar o esperarlos para el recreo).

- **Sentimiento de pertenencia:** Es la clave de los vínculos afectivos y ocurre cuando la persona se siente elegida, se siente única para la otra persona y especial, y, además, aceptada tal y como es.

- **Tiempo compartido y conocimiento mutuo:** Eligen al niño o niña para pasar tiempo juntos, jugando, yendo al parque, invitándolos a casa, etc., y en esos tiempos se cuentan sus cosas, comparten intimidad de forma mutua.

- **Compromiso y cuidado:** Son las acciones que nos muestran que las otras personas nos cuidan y nos protegen. Por ejemplo, preocuparse o cuidarnos cuando estamos enfermos, no dejar de hablarnos ni darnos de lado delante de los demás, etc.



En la segunda parte de esta actividad y en la línea de generar sensibilización y prevención primaria, se transformaban esas acciones positivas que habían identificado de forma espontánea en sus contrarios. Por ejemplo, si como acción había salido «comparten el bocata del recreo conmigo», se transformaba en «no comparte su merienda conmigo», o si como acción positiva había salido «habla conmigo» o «cuenta conmigo para jugar», como contrario surgía «me hace el vacío y no me habla» o «no juega conmigo». De este modo, **se hacían visibles diferentes conductas que pueden ser dañinas y generar incomodidad o manipulación.** Y, sobre todo, diferentes formas de violencia, especialmente la psicológica: amenazas, chantajes, manipulación, imposición del contacto físico, hacer el vacío, exclusión, forzar los ritmos de las relaciones, etc.

Desde ese análisis, las personas facilitadoras abrían un espacio para que los niños, niñas y adolescentes participantes compartieran si esas cosas les habían pasado también, si habían vivido relaciones que les habían hecho daño, y se les preguntaba por qué creían que había podido pasar. Los datos obtenidos en esta segunda parte de la actividad son los que se analizaron también (dinámica 2.2) para conocer las motivaciones que percibían que los llevaban a mantener relaciones destructivas o dañinas. Para el objetivo de la consulta, resulta clave el análisis de las motivaciones que identificaron los participantes para tolerar relaciones dañinas. Desde esos datos se pueden definir programas de prevención primaria eficaces destinados a empoderarlos para generar relaciones positivas y no dañinas. Pero, al mismo tiempo, con la actividad se lograba

promover la conciencia crítica sobre los vínculos y la identificación de la violencia psicológica, así como el autocuidado y la empatía.

Por lo tanto, para el apartado de análisis de datos resultantes de este proceso de consulta, se recogieron y sistematizaron los siguientes datos:

- En la actividad de la diana, se anotaba el nivel donde colocaban cada uno de los ocho conceptos, el porcentaje de coincidencia y cuáles de ellos les generaban dudas o no se colocaban.
- En la dinámica del vínculo seguro, se recogieron las acciones positivas identificadas por los niños, niñas y adolescentes.
- En la dinámica de las relaciones dañinas, se recogieron las verbalizaciones donde los participantes reconocían haber vivido relaciones de ese tipo y los motivos que creían que las hacían posibles.
- Se recopilaron igualmente las anotaciones realizadas por las personas facilitadoras que se consideraron relevantes respecto a las respuestas, actitudes, dudas y comentarios expresados durante las actividades.

Análisis de resultados

Actividad I: La diana

Se han recogido un total de 2042 pósts, de los cuales 1338 (65,5 % del total) fueron colocados correctamente, y 704 (35,5 % del total), incorrectamente.

En la siguiente tabla se presentan los resultados separados por grupo de edad:

Grupo de edad	Respuestas correctas (%)	Nivel con más errores (%)	Nivel con más aciertos (%)
5-8 años	50,9	Intimidad (53,7)	Genitalidad (55,7)
9-11 años	72,4	Intimidad (40,4)	Genitalidad (86,7)
12-14 años	67,1	Intimidad (43,7)	Genitalidad (93,3)
15-21 años	72,9	Sexualidad (38,2)	Genitalidad (91,3)

De este primer análisis, surgen tres datos significativos:

El porcentaje de aciertos en la colocación de los conceptos se incrementa con la edad de los niños, niñas y adolescentes.

El nivel de genitalidad es el que tiene mayor porcentaje de aciertos en todos los grupos de edad.

El nivel de intimidad es el que refleja mayor porcentaje de errores en tres de los cuatro grupos de edad.

Diferencias entre los conceptos

Si entramos en el análisis concreto de cada uno de los ocho conceptos que los niños, niñas y adolescentes debían colocar en los diferentes niveles de profundidad de las relaciones, existe una diferencia clara. Cuatro de los conceptos generan muy pocas dudas, con un porcentaje de error muy bajo. Son los dos vinculados a la genitalidad (hacer bebés y tocar pene/vulva) y los dos vinculados a la afectividad (risas y aficiones comunes). Es en los conceptos vinculados a la intimidad y a la sexualidad donde surgen más dudas en todos los grupos de edad. Y especialmente en dos de ellos: «caricias» y «cosas que dan vergüenza», donde surgen mayores porcentajes de error. En la siguiente tabla se presentan los conceptos con mayor porcentaje de error:

Concepto	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4
Caricias	11,8 %	16,2 %	18,2 %	20,5 %
Cosas que da vergüenza	13,7 %	17,3 %	13,5 %	21,4 %
Secretos	8,9 %	6,4 %	12,2 %	8,0 %
Besos	9,6 %	7,5 %	8,8 %	17,0 %

Cuando se analizan las motivaciones que subyacen a la colocación errónea, se observa que «caricias» y «cosas que dan vergüenza» tienen un alto porcentaje de error porque son conceptos emocionalmente cargados y son difíciles de clasificar, debido a que su ubicación varía entre la afectividad, la intimidad y la sexualidad. El concepto «cosas que dan vergüenza» tiende a ser ubicado erróneamente en genitalidad, lo cual podría ser por la emoción que evoca y no tanto por el concepto en sí.

Por su parte, «besos» genera confusión según el «tipo» de beso. No se percibe el contacto físico como parte de la sexualidad, sino que depende del «tipo» de beso y de a quién se lo dan. Ha habido un número considerable de comentarios al respecto en diferentes grupos de edad, ya que tienen dificultad para entender los besos en un

nivel de profundidad como es la sexualidad, cuando en su día a día se sienten con la obligación de dar besos a todas las personas que ven y conocen.

Diferencias por grupo de edad

Se han analizado el porcentaje de error y de acierto por grupo de edad. Pero, sobre todo, algunos comentarios, dudas o aportaciones específicos que realizan los niños, niñas y adolescentes participantes, por lo significativos que son.

Se presentan dos tablas. La primera muestra el porcentaje de errores en cada uno de los niveles según el grupo de edad. La segunda tabla muestra en qué concepto ha habido mayor número de errores. Posteriormente, se muestra el análisis por grupos de edad y a nivel general de los resultados de la actividad 1

Nivel	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4
Afectividad	45 %	25 %	36,3 %	19,4 %
Intimidad	53,7 %	40,4 %	43,7 %	37,7 %
Sexualidad	53,6 %	31,7 %	37,6 %	38,2 %
Genitalidad	44,3 %	13,3 %	6,7 %	8,7 %
Total	49,1 %	27,6 %	32,9 %	27,1 %

Concepto	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4
Risas	8,9 %	7,5 %	10,1 %	8,9 %
Aficiones comunes	10 %	12,7 %	10,8 %	8,9 %
Cosas que dan vergüenza	13,7 %	17,3 %	13,5 %	21,4 %
Secretos	8,9 %	6,4 %	12,2 %	8 %
Besos	9,6 %	7,5 %	8,8 %	17 %
Caricias	11,8 %	16,2 %	18,2 %	20,5 %
Hacer bebés	10,3 %	7,5 %	10,8 %	2,7 %
Tocar pene o vulva	5,9 %	2,9 %	6,1 %	2,7 %

Grupo 1 (5-8 años)

Confusión conceptual entre niveles «afectividad», «intimidad» y «sexualidad»

Es el único grupo donde los porcentajes de acierto y error están casi equilibrados (50,9 % frente a 49,1 %). La mayoría no distingue entre «intimidad», «afectividad» y «sexualidad», y tienden a agrupar todo lo relacionado con emociones o el cuerpo dentro de un mismo nivel. Esta falta de diferenciación muestra una comprensión basada en la experiencia sensorial o, posiblemente, en lo que oyen de personas adultas y no tanto en un razonamiento propio.

Elevada carga emocional y desconocimiento terminológico

Predominan las reacciones de incomodidad ante palabras como «pene», «vulva» o «sexo». Además, confunden términos básicos (por ejemplo, «intimidad» con «timidez»). Esto marca una diferencia cualitativa con respecto a los otros grupos, que ya poseen cierta comprensión cognitiva, aunque sigan mostrando incomodidad.

Grupo 2 (9-11 años)

Salto cualitativo en la comprensión general (72 % aciertos), pero persistencia de errores en los niveles intermedios

Este grupo aumenta la capacidad de clasificación y reflexión, pero las mayores dificultades siguen concentrándose en «intimidad» (40 % de errores) y «sexualidad» (32 %). Comparado con otros grupos, este rango de edad muestra la **mejor progresión en aciertos**, aunque sigue teniendo dificultades en la complejidad emocional de las relaciones.

Claridad notable en «genitalidad» (86,7%) frente a «intimidad» (59,6 %)

La diferencia entre ambos niveles es la más amplia entre niveles dentro del mismo grupo. Esto indica que, en esta etapa, la comprensión de lo físico (genitalidad) se consolida con mayor rapidez que la comprensión de lo emocional (intimidad).

Grupo 3 (12-14 años)

Aumento de la autoconciencia corporal

Aunque el grupo alcanza una comprensión global del 67 %, ligeramente inferior al grupo anterior, muestra un mayor dominio en genitalidad (93 %), lo que indica experiencia o exposición directa al tema. Sin embargo, persiste una confusión notable en intimidad (43 % de errores), lo que sugiere que la adolescencia temprana conlleva una tensión entre comprensión intelectual y vivencia emocional.

Mayor número de errores, de manera global, respecto al grupo anterior

Aunque cabría esperar un aumento progresivo con la edad, el grupo 3 reduce su porcentaje total de aciertos del 72,4 al 67,1 %, lo que lo convierte en el único grupo con un retroceso en el total de respuestas correctas.

Grupo 4 (15 años en adelante)

Máximo porcentaje global de aciertos (72,9 %) con mínima tasa de error (27,1 %)

Es el grupo con el porcentaje total más alto de aciertos y el menor margen de error en el conjunto de la muestra. Confirma una consolidación estadística en la comprensión general de los niveles.

Persistencia de tabúes emocionales

Aunque presentan los porcentajes más altos de acierto, mantienen dificultades en «sexualidad» (38 % de errores) e «intimidad» (37 %). Esta paradoja (alto conocimiento, pero incomodidad emocional) los diferencia de todos los grupos anteriores: comprenden los conceptos, pero no los integran emocionalmente. La sexualidad sigue siendo un tema teóricamente claro, pero culturalmente silenciado.





Conclusiones generales

Progresión cognitiva, emocional y lingüística

Los resultados muestran una **evolución clara y coherente con la edad**. A medida que los grupos avanzan en madurez, aumenta la capacidad para **distinguir entre los distintos niveles de relación** (afectividad, intimidad, sexualidad y genitalidad) y se reduce el número de errores.

No obstante, mientras que la comprensión conceptual mejora, las emociones vinculadas (vergüenza, pudor o incomodidad) tienden a intensificarse en la preadolescencia, generando un **estancamiento parcial entre los 12 y los 14 años**. Este patrón sugiere que el aprendizaje afectivo-sexual no depende solo del desarrollo cognitivo, sino también de la **maduración emocional y social**.

Persistencia de confusiones en los niveles intermedios

La intimidad y la sexualidad se mantienen como los niveles de comprensión más frágiles en todos los grupos. Los participantes muestran dificultad para separar lo emocional de lo físico, y tienden a asociar cualquier manifestación afectiva (como las caricias o los besos) con connotaciones genitales o de vergüenza. Estas confusiones se pueden explicar por la falta de vocabulario específico y educativo sobre las emociones y las relaciones o por la influencia de mensajes culturales y mediáticos que sexualizan precozmente las conductas afectivas. Y un factor añadido puede ser la ausencia de espacios de reflexión acompañada, que permitan verbalizar lo íntimo sin tabúes ni juicios.

Relevancia del lenguaje y el acompañamiento educativo

El estudio evidencia una **necesidad de alfabetización emocional y sexual**. La confusión entre términos como «intimidad», «afectividad» o «sexualidad» demuestra que los niños, niñas y adolescentes no poseen un lenguaje emocional operativo que les permita pensar y hablar sobre sus vivencias de manera clara. El acompañamiento adulto (desde la escuela, la familia y los medios) debe incluir un trabajo explícito de vocabulario, significados y matices, partiendo de ejemplos cotidianos y progresando hacia un lenguaje más técnico y reflexivo en la adolescencia. Un acompañamiento adecuado puede prevenir interpretaciones erróneas, estereotipos de género y actitudes de vergüenza o silencio frente al cuerpo y las emociones.

Influencia del contexto cultural y mediático

A lo largo de los grupos se detectan creencias y estereotipos que condicionan la interpretación de los conceptos. Por ejemplo, la asociación de «sexualidad» con «ser sexi» o de «cosas que dan vergüenza» con «genitalidad» muestra como los modelos y estándares culturales y sociales inciden en sus creencias y su desarrollo. **No basta con enseñar qué es la sexualidad**. Es necesario enseñar **cómo se construye socialmente y cómo gestionarla de forma libre y respetuosa**.

Desfase entre madurez conceptual y madurez emocional

Los grupos mayores (especialmente el 4) comprenden conceptualmente los niveles, pero siguen mostrando **incomodidad o rechazo emocional** ante determinados temas. Esto revela que **entender no implica integrar**. La madurez cognitiva debe complementarse con la **educación emocional y relacional**, permitiendo que los jóvenes desarrollen una visión serena, respetuosa y responsable de la sexualidad.

Síntesis general

Los resultados revelan que los **niños, niñas y adolescentes no carecen de información, sino de acompañamiento y lenguaje para procesarla emocionalmente**. La evolución entre grupos muestra que la educación afectivo-sexual es eficaz cuando se construye de forma gradual, coherente y dialogada, permitiendo que cada etapa desarrolle una comprensión más profunda de uno mismo y de los demás.

Actividad 2. Los vínculos seguros y los vínculos dañinos

La construcción de vínculos seguros

En la primera parte de esta actividad, centrada en la construcción de vínculos seguros.

Se han recogido un total de 762 acciones, que se distribuyen según los grupos de edad de la siguiente forma:



Grupos	Grupo 1 6 a 8 años	Grupo 2 9 a 11 años	Grupo 3 12 a 14 años	Grupo 4 15 años en adelante
Acciones	143	258	206	155

Las acciones identificadas por los niños, niñas y adolescentes fueron adjudicadas a las cuatro estrategias clave para generar un vínculo seguro: afectividad expresa; tiempo compartido y conocimiento mutuo; sentimiento de pertenencia, y compromiso y cuidado.

Categorías temáticas en cada estrategia para generar vínculos afectivos seguros

Dentro de cada estrategia, para facilitar el estudio y análisis de los resultados, las acciones se han agrupado en diferentes categorías temáticas, teniendo en cuenta que a veces se refieren a la misma acción de formas diferentes. Para el análisis de datos, **dentro de cada una de las estrategias, se han identificado diferentes categorías temáticas.**

Estrategia primera: Afectividad expresa

- **Muestras de afecto verbal:** En esta categoría se incluyen las expresiones de afecto que se hacen mediante verbalizaciones, como «decir te quiero, hablar con cariño, agradecer, preguntar cómo estás, decir piropos, que soy guapo...».
- **Muestras de afecto físico:** A esta categoría pertenecen las expresiones de afecto que se hacen mediante gestos o contacto físico. Aquí se incorporan todas aquellas expresiones que tienen que ver con las relaciones sexuales y el placer, que se deben entender como formas de afectividad expresa. Algunos ejemplos son «dar abrazos, darnos besos, dar la mano, caricias, tener relaciones sexuales...».

- **Detalles:** En esta categoría se incluyen las muestras de afecto que se llevan a cabo mediante la entrega de algún elemento físico o acción que sea del agrado de la persona que lo recibe. Entre otras: «dar regalos, regalar pulseras, comprar la merienda, que te hagan la comida, te compren ropa, te hagan dibujos, te den detalles, chuches...».
- **Humor:** En esta categoría se incluye todo lo referente al sentido del humor compartido, que es una muestra de afectividad. Los niños, niñas y adolescentes detallan acciones como «que me hagan reír, reírse, que se rían con mis chistes, tener sentido del humor...».
- **Otros:** En esta categoría se aglutinan todas aquellas acciones que no se incorporan en ninguna de las anteriores. Acciones como «cariño, caerse bien, hacer favores, cosas que te gustan de la otra persona, compartir juguetes, amor, compartir merienda, amable...».



Estrategia segunda: Tiempo compartido y conocimiento mutuo

- **Juego compartido:** En esta categoría se incluyen todas aquellas acciones que tienen que ver con el tiempo de juego compartido. Se expresa como «jugar juntos, jugar conmigo, jugar a juegos nuevos, divertirse juntos, jugar a nuestra clínica, proponer para jugar juntos...».
- **Compartir vivencias o espacios:** Son todos aquellos momentos en los que se comparte tiempo y espacio con la otra persona, lo que permite conocerse el uno al otro. Entre otras muchas acciones, aparecen: «compartir vivencias, hacer deberes juntos, quedar o llamar a los amigos, estar el máximo tiempo posible juntos, acompañar a algún sitio, ver películas, pasar tiempo con la otra persona, venir a la ludoteca juntos...».
- **Aficiones comunes:** En esta categoría se incluyen todas aquellas acciones, gustos, preferencias... que se comparten con otras personas. Los niños, niñas y adolescentes lo expresan como «compartir, que nos gusten las mismas aficiones, compartir con mis amigos, deporte juntos...».
- **Hablar o escuchar:** En esta categoría se incluyen todas las conversaciones donde cada uno puede expresar y se siente escuchado. Las acciones que lo definen son «que te escuchen, hablar, que me digan para quedar, sentirse escuchado...».

- **Otros:** En esta categoría se aglutinan todas aquellas acciones que no se incorporan en ninguna de las anteriores. Se aglutinan acciones como «conocernos de hace tiempo, conocerle, llevarme bien...».

Estrategia tercera: Sentimiento de pertenencia

- **Reconocimiento del vínculo:** En esta categoría se incluyen todas las acciones que ponen de manifiesto, de forma pública, que hay un vínculo entre una persona y otra; son acciones que implican el reconocimiento del vínculo entre estas dos personas. Para sentir que alguien elige a otra persona, es necesario reconocer ese vínculo de forma pública. Los niños, niñas y adolescentes lo explican mediante acciones como «no echarme del equipo, preguntar si quiere ser mi amigo, amigos, ser amigos, decirme que somos amigos, tener amor con alguien, darme su TikTok, darme su Instagram...».
- **Abrir su hogar o vida personal:** La apertura del hogar (invitar a casa, presentar a la familia) o de la vida personal son indicadores de pertenencia (presentar amigos, compartir espacios de otros amigos, etc.). Como acciones encontramos: «invitar a un cumpleaños, dormir juntos, cocinar con la familia, invitar a jugar a casa, que me presente a sus padres...».
- **Contar secretos:** Cuando alguien cuenta un secreto, la otra persona lo recibe como un elemento de pertenencia porque «me elige para contármelo». Se describen acciones como

“«contarnos secretos, poner en común nuestros miedos...».

- **Comodidad para ser uno mismo** (solo en grupo 4): Los adolescentes incluyen acciones relacionadas con sentirse cómodo con la otra persona y poder «ser uno mismo» cuando se está con otra persona. Las acciones destacadas son «que la otra persona me deje ser yo mismo, que me transmita confianza para ser yo mismo, sentirse cómodo...».
- **Otros:** En esta categoría se aglutinan todas aquellas acciones que no se incorporan en ninguna de las anteriores. Se aglutinan acciones como «llamarte por tu nombre, estar bien juntos, sentirse a gusto cuando se habla con él...».



Estrategia cuarta: Compromiso y cuidado

- **Respeto y confianza:** Se trata de todo lo relacionado con la lealtad, la confianza y la fidelidad. Los secretos aparecen aquí, pero no como indicador de pertenencia, donde se da la apertura a contar los secretos, sino como indicador de compromiso, al guardar los secretos de la otra persona. Algunas de las acciones que aparecen en esta categoría son «que nos respeten, tener confianza, que sea leal...».
- **Protección:** En esta categoría se incluyen todas las acciones específicas de protección. Acciones como «no chivarse a la profe, no robar, no maltratar, no engañarte para asustarte, no romper tu dibujo, no pasarte cosas malas, no insultarte, no meterte prisa...».
- **Cuidado:** Además de la protección, hay una serie de acciones que tienen que ver con el cuidado al otro y con sentirse cuidado. Algunas de estas acciones son «cuidarnos, no pegar, ser guardianes, defender, no dar besos si no quiero, tener cuidado

cuando se enfada para no tratarme mal, decir a la profe si alguien no te trata bien, que te anime cuando estás triste, que me trate bien, que me pregunte qué tal estoy, que me abrace cuando lloro, que me traiga deberes cuando estoy malo...».

- **Ayuda o apoyo:** Otro elemento clave del cuidado es sentir el apoyo y la ayuda en momentos de necesidad. Los niños, niñas y adolescentes lo manifiestan con las siguientes acciones: «que me ayude, apoyo...».
- **Otros:** En esta categoría se aglutinan todas aquellas acciones que no se incorporan en ninguna de las categorías de análisis anteriores. Se aglutinan acciones como «no interrumpir al hablar...».

Análisis general de las estrategias por grupos de edad

A continuación, se expone la distribución del porcentaje de acciones incluidas en cada estrategia de construcción del vínculo positivo y en cada grupo de edad.

Esfera	Grupo 1 6 a 8 años	Grupo 2 9 a 11 años	Grupo 3 12 a 14 años	Grupo 4 15 años en adelante
Afectividad expresa	26,6 %	27,9 %	25,2 %	26,5 %
Tiempo compartido y conocimiento mutuo	26,6 %	21,7 %	20,4 %	23,9 %
Sentimiento de pertenencia	12,6 %	19 %	11,7 %	12,9 %
Compromiso y cuidado	34,3 %	31,4 %	42,7 %	36,8 %

La tabla muestra que, **independientemente del grupo de edad, los niños, niñas y adolescentes priorizan las acciones de compromiso y cuidado a las otras estrategias de generación de un vínculo seguro.** Como segunda estrategia relevante aparece la afectividad expresa y el tiempo y el conocimiento mutuos. Es necesario pararse a reflexionar sobre el significado de esta prioridad del compromiso y el cuidado en las relaciones afectivas, sobre lo que puede significar respecto a las expectativas, el temor y el miedo que puedan

tener los niños, niñas y adolescentes cuando se abren a las relaciones afectivas.

Análisis de cada estrategia

A continuación, se expone la distribución porcentual de cada categoría temática dentro de cada una de las estrategias de construcción del vínculo afectivo seguro, diferenciadas por grupos de edad.

Afectividad expresa

Bloque	Grupo 1 6 a 8 años	Grupo 2 9 a 11 años	Grupo 3 12 a 14 años	Grupo 4 15 años en adelante
Muestras de afecto verbal	26,3 %	13,9 %	17,3 %	9,8 %
Muestras de afecto físico	26,3 %	22,2 %	19,2 %	26,8 %
Detalles	21,1 %	15,3 %	21,2 %	31,7 %
Humor	5,3 %	16,7 %	21,2 %	7,3 %
Otros	21,1 %	31,9 %	21,2 %	24,7 %



En lo referente a la afectividad expresa, se puede observar que la distribución de los bloques temáticos es muy estable. A medida que los grupos de edad son mayores, las acciones varían ligeramente. En los más pequeños, se valora más que existan muestras de afecto verbal y físico. Conforme crecen, ya de 9 a 11 años, comienzan a consolidar un lenguaje emocional más sofisticado, donde el afecto se expresa desde múltiples registros, integrando lo corporal, lo verbal y lo lúdico.

Los chavales de 12 a 14 años incluyen muestras de afecto como motes, gestos o complicidades cómplices. Estas respuestas revelan que el lenguaje afectivo se diversifica en esta etapa, adquiriendo formas más simbólicas, personalizadas y adaptadas al contexto social del grupo de iguales. La expresión emocional va más allá del contacto directo e incorpora elementos lúdicos y de identidad compartida.

En los grupos de edad más mayores se valoran más los detalles. La afectividad expresa es la estrategia que se ha situado en segundo lugar en orden de importancia de cara a la construcción del vínculo afectivo positivo, pero sus manifestaciones parecen variar poco conforme se incrementa la edad.

Los niños más pequeños otorgan gran importancia a **las expresiones directas de cariño**, tanto verbales como físicas (26,3 % cada una): decir «te quiero», abrazar, dar besos o compartir regalos y detalles. Además, la relación afectiva se vincula con el entorno familiar, ya que aparecen menciones a la familia («mi mamá cocina», «limpiar con la familia»), mostrando que los vínculos más



seguros aún están muy vinculados al ámbito del hogar. Cuando crecen un poco, en el grupo de 9 a 11 años, el vínculo se proyecta más allá del momento inmediato, incorporando la idea de apoyo constante, confianza y reciprocidad. La familia sigue presente en las referencias, pero gana peso la relación entre iguales.

En la adolescencia, se incorporan manifestaciones afectivas más íntimas como besos en el cuello, caricias o gestos sexuales consentidos, lo que evidencia un componente de exploración corporal dentro del marco relacional. También se valoran las sorpresas, regalos y gestos cotidianos como cocinar, acompañar o recordar fechas importantes. Por lo tanto, en la adolescencia la afectividad se vuelve compleja entre elementos observables como los detalles y las expresiones de afecto corporal dentro del marco de la sexualidad y la genitalidad.

Tiempo y conocimiento mutuos

Bloque	Grupo 1 6 a 8 años	Grupo 2 9 a 11 años	Grupo 3 12 a 14 años	Grupo 4 15 años en adelante
Juego compartido	55,3 %	14,3 %	2,4 %	0 %
Compartir espacios, vivencias...	23,7 %	39,2 %	33,3 %	51,4 %
Aficiones comunes	7,9 %	16,1 %	33,3 %	21,6 %
Hablar-escuchar	13,2 %	25 %	26,2 %	18,9 %
Otros	0 %	5,4 %	4,8 %	8,1 %

En esta esfera se observa que hay una tendencia común a todos los grupos de edad de profundizar en la relación vincular con aquellas personas con las que se comparten vivencias y espacios.

Además, los niños más pequeños, lógicamente, utilizan el juego como base para la relación. En línea con su desarrollo, las acciones más repetidas están asociadas al juego compartido (55,3 %), como «jugar juntos» o «proponer juegos». También valoran pasar tiempo, ver películas o hacer tareas juntos. Lo afectivo se entrelaza con lo lúdico, reflejando que el juego es su principal vía para relacionarse y conocer al otro. Sin embargo, a partir de los 9 años la palabra y la conversación se hacen más relevantes.

Conforme crecen, ya de 9 a 11 años, se manifiesta un interés creciente en «pasar tiempo juntos» más allá del juego, con acciones como «hacer planes», «hablar de cómo estamos» o «conocerse muy bien». El vínculo se construye tanto desde lo lúdico como desde la exploración emocional, mostrando una visión más amplia y reflexiva de la relación.

Algo más adelante, a partir de los 12 años, las acciones de esta categoría giran principalmente en torno a compartir experiencias y aficiones comunes. Las respuestas aluden a «hacer planes juntos», «salir a pasear», «contar anécdotas», «hablar todos los días» y «hacer chorradas juntos».

Se observa que la exploración mutua y la convivencia son elementos esenciales del vínculo, y que el juego pierde protagonismo frente a otras formas de conexión emocional y social. Esta transición indica una mayor relevancia del diálogo y de la compatibilidad de intereses como base del vínculo.

En la adolescencia, el juego compartido desaparece completamente como bloque. Las respuestas hacen referencia a conversaciones largas, salidas compartidas, planes, redes sociales y compartir gustos musicales. El tiempo de calidad se relaciona con la presencia, la atención mutua y el conocimiento profundo del otro. Se valora tanto la disponibilidad como la capacidad de generar espacios de intimidad y complicidad.

Es importante señalar que este análisis habla de la necesidad que tienen los niños, niñas y adolescentes participantes de encontrar similitudes en sus iguales a la hora de profundizar la relación. Bien sea porque tienen aficiones o gustos en común, bien sea porque comparten espacios de relación. Y en este sentido, las redes sociales y las nuevas tecnologías son entendidos como un espacio común compartido definido por las aficiones comunes. Pero la incorporación del valor de la diferencia y la generación de intimidad con las personas que son o se manifiestan diferentes parece algo más complejo para los niños, niñas y adolescentes participantes en esta consulta.



Sentimiento de pertenencia

Bloque	Grupo 1 6 a 8 años	Grupo 2 9 a 11 años	Grupo 3 12 a 14 años	Grupo 4 15 años en adelante
Reconocimiento del vínculo	38,9 %	26,5 %	50 %	10 %
Abrir hogar o vida personal	33,3 %	12,2 %	8,3 %	20 %
Contar secretos	11,1 %	42,9 %	33,3 %	25 %
Comodidad para ser uno mismo		0 %	4,2 %	40 %
Otros	16,7 %	18,4 %	4,2 %	5 %

Todos los grupos de edad, excepto los más mayores, muestran la importancia del reconocimiento del vínculo como base para establecer el sentimiento de pertenencia con otra persona. El reconocimiento del vínculo está centrado en dar valor público a ese vínculo, de reconocerlo ante los demás. Además, la mayoría de los grupos coinciden en la importancia de poder contar la vida personal, secretos propios, etc., menos el de los niños más pequeños, que utilizan un criterio más físico, vinculado a poder compartir la vida personal y el propio hogar.

Los niños más pequeños hablan de acciones como «decirme que somos amigos», «invitarme a cumpleaños» o «preguntar si quiere ser mi amigo», lo cual lleva al reconocimiento del vínculo como el bloque más mencionado (38,9 %). La noción de pertenencia comienza a desarrollarse, pero aún es más bien concreta (eventos compartidos, inclusión en juegos o grupos).

Conforme crecen, de los 9 a los 11 años, se comienza a consolidar la pertenencia como una dimensión

del vínculo seguro, aunque muchas acciones aún se expresan desde lo práctico o desde demostraciones afectivas indirectas como «me llama amigo», o «me reconoce como parte del grupo».

Ya con 12 años, aparecen expresiones de pertenencia con más claridad simbólica que los anteriores, con un reconocimiento más intencional del vínculo. Empiezan a aparecer acciones vinculadas a sentirse seguro para «ser uno mismo» y a la expresión de secretos, tanto propios como del otro. Surgen acciones relacionadas con las redes sociales, lo cual muestra las redes sociales como un elemento y un entorno más para crear y profundizar en el vínculo.

Sin embargo, en la adolescencia, este bloque sufre una disminución de respuestas y viran hacia la importancia de poder ser uno mismo en una relación con otra persona, es decir, a una sensación de reconocimiento más íntima, más privada y personal. Esta categoría incorpora elementos nuevos e importantes como la comodidad para ser uno mismo (40 %). Aparecen frases como «me hace sentir cómoda con y sin ropa», «me incluye en sus planes» o «me cuenta sus problemas». Se aprecia

una pertenencia que se construye desde la confianza íntima y la expresión de la propia identidad. Esta categoría empieza a consolidarse como un espacio de autenticidad mutua.

Los adolescentes de 15 años en adelante conciben los vínculos sanos desde una perspectiva integral, que abarca lo emocional, lo físico y lo sexual-genital. Se observa un elemento claro de la importancia de manifestar la propia identidad y de la necesidad del respeto hacia esta propia identidad para poder incorporar elementos, situaciones y espacios de sexualidad y genitalidad en las relaciones.



Compromiso y cuidado

Bloque	Grupo 1 6 a 8 años	Grupo 2 9 a 11 años	Grupo 3 12 a 14 años	Grupo 4 15 años en adelante
Respeto y confianza	6,1 %	34,6 %	48,9 %	36,8 %
Protección	55,1 %	3,7 %	5,7 %	1,8 %
Cuidado	30,6 %	28,4 %	17 %	40,4 %
Apoyo-ayuda	6,1 %	25,9 %	10,2 %	3,5 %
Otros	2 %	7,4 %	18,2 %	17,5 %

El compromiso y cuidado es la esfera que, en todos los grupos de edad, se manifiesta con más acciones para profundizar en la relación vincular. Se observa como las acciones de cuidado expreso son las que más valoran como necesarias para establecer un vínculo con alguien. A medida que los grupos de edad avanzan (a mayor edad), el respeto y la confianza se vuelven clave para estas relaciones.

De nuevo, con lógica, los niños más pequeños divergen en este punto al mostrar que las acciones concretas de protección, muchas de ellas de carácter físico, son clave para poder confiar. Destaca el bloque de protección, con un 55,1 % de las respuestas, donde se incluyen acciones como «no insultarte» o «no pegarte». Esto indica que valoran profundamente sentirse seguros, respetados y acompañados cuando son vulnerables. Estos dos bloques resaltan su sensibilidad ante el maltrato o el descuido. El cuidado se conceptualiza principalmente a través de conductas de protección frente al daño físico o emocional. Esto evidencia una necesidad alta de seguridad y resguardo en las relaciones.

En los niños de 9 a 11 años, sigue siendo la estrategia más representada. El respeto y la confianza surgen como componentes esenciales para la creación del vínculo. Los niños ya no solo reconocen el respeto y la confianza (34,6 %) como una conducta, sino como parte fundamental de la relación. Los vínculos sanos son aquellos donde se percibe lealtad y fidelidad. Esto sugiere una creciente madurez socioemocional y que valoran altamente el acompañamiento emocional, la lealtad y la confianza como ejes del buen trato, con una creciente complejidad en la comprensión de la relación mutua.

En los chicos y las chicas de 12 a 14 años, se reflejan actitudes como «ser sinceros», «tener confianza», «no juzgar», «guardar secretos» y «respetar los límites». Estas respuestas evidencian una valoración muy alta de la lealtad, la autenticidad y el reconocimiento del otro como un igual digno de respeto. Le sigue el bloque de cuidado, con acciones como «preocuparse por el otro», «proteger», «dar apoyo» y «estar en las buenas y en las malas».

Ya a partir de la adolescencia, la categoría de cuidado destaca, incluyendo acciones como «preocuparse por ti», «dar apoyo emocional», «abrigarte si hace frío» o «acompañarte cuando estás mal». Existe también una gran presencia del bloque de respeto y confianza, con expresiones como «no juzgar», «respetar los tiempos», «ser transparente» o «mostrar coherencia». Este grupo muestra un entendimiento relacional profundo y exigente, donde se espera cuidado mutuo y se incluyen elementos de genitalidad que anteriormente no aparecían.



Identificar los vínculos dañinos

En la segunda dinámica de la actividad 2, concerniente a los vínculos dañinos, se preguntó a los niños, niñas y adolescentes si alguna vez habían

vivido relaciones que les hicieran daño, construidas a modo de espejo contrario a las cuatro estrategias trabajadas en la actividad anterior. El recuento de resultados por grupo de edad se presenta en la siguiente tabla:

Bloque	Grupo 1 6 a 8 años	Grupo 2 9 a 11 años	Grupo 3 12 a 14 años	Grupo 4 15 años en adelante	Total
Participantes	65	101	106	62	334
Han vivido relaciones dañinas	30	43	53	47	173
Porcentaje que ha vivido relaciones dañinas (%)	46,15	42,57	50	75,8	51,7



En el cómputo global se ve que más de la mitad de los participantes han tenido relaciones dañinas. Además, se observa que a medida que los grupos de edad avanzan, el porcentaje de personas que han vivido relaciones que les hacían daño aumenta, siendo más del 75 % en el grupo 4, correspondiente a los chicos y las chicas de 15 años en adelante.

Razones por las que se sostiene un vínculo dañino

Posteriormente a preguntarles si habían vivido alguna vez un vínculo dañino, se les preguntó por qué creían que se sostenían ese tipo de vínculos, fueran ellos mismos u otras personas. Los niños, niñas y adolescentes verbalizaron los motivos por los cuales creen que alguien puede tener o mantener relaciones dañinas. Se identificaron un total de 139 respuestas, de entre las que se pudieron contabilizar 119 argumentos, distribuidos del siguiente modo por los grupos de edad:

Bloque	Grupo 1 6 a 8 años	Grupo 2 9 a 11 años	Grupo 3 12 a 14 años	Grupo 4 15 años en adelante	Total
Aportaciones	7	35	47	30	119

Del análisis de las respuestas, surgen **cinco bloques de argumentos**:

- **Miedo a estar solo o sola:** En este bloque se agrupan todas las respuestas que verbalizan mantener o sostener relaciones dañinas por miedo a estar solos. Verbalizaciones como «me hace más daño estar solo» o «prefiere aguantar que estar sola» forman parte de este bloque.
- **Miedo al rechazo:** Aquí se representan todas aquellas respuestas en las que se afirma mantener relaciones dañinas por miedo a ser rechazados socialmente. Respuestas como «por no ser miedica» o «sentirse aceptado» conforman este bloque.
- **Miedo a recibir más daño:** En este bloque se agrupan todas las respuestas que justifican mantener una relación dañina por miedo a que dicha persona puede ejercer un poder mayor y hacer más daño, ya sea en la relación o fuera de ella. Verbalizaciones como «sabe muchas cosas de mí y me da miedo que las diga» o «que no se enfade conmigo» forman este bloque.
- **Normalizar la relación dañina:** Aquí se aglutinan todas las respuestas que manifiestan que la violencia o el daño es parte implícita de una relación. Respuestas como «le quiero tanto que lo dejo pasar» o «nos hace daño, pero aguantamos porque le queremos» forman parte de este bloque.

- **Falta de habilidades:** Este bloque agrupa todas las respuestas que hacen referencia a la falta de capacidades o habilidades para detener una relación dañina. Comentarios como «no saben» o «falta de comunicación» son algunos ejemplos que forman parte de este bloque.
- **Otros:** Este bloque conjuga todas aquellas respuestas que no tienen cabida en ninguno de los anteriores, como «ayudar a las personas a que cambien» o «pena o lástima por la otra persona».

Con esta estructura, se expone una tabla que muestra las respuestas por bloques y su porcentaje sobre el total sin las respuestas que no corresponden a la pregunta:



Bloque	Grupo 1 6 a 8 años	Grupo 2 9 a 11 años	Grupo 3 12 a 14 años	Grupo 4 15 años en adelante	Total
Miedo a estar solo	14,3 %	20 %	21,3 %	16,7 %	19,3 %
Miedo al rechazo	0 %	14,3 %	17 %	13,3 %	14,3 %
Miedo a más daño	28,6 %	20 %	8,5 %	10 %	13,4 %
Normalizar relación dañina	42,9 %	22,9 %	21,3 %	46,7 %	29,4 %
Falta de habilidades	14,3 %	2,9 %	19,1 %	13,3 %	12,6 %
Otros	0 %	20 %	12,8 %	0 %	10,9 %

Al analizar la tabla, se observa que, del total de resultados, el bloque con mayor representación es «normalizar la relación dañina», con un 29,4 %. El siguiente bloque es «miedo a estar solo», seguido de «miedo al rechazo». El primer análisis que podemos extraer es que los niños, niñas y adolescentes normalizan la violencia y el daño en las relaciones vinculares. Conciben que las relaciones deben tener un componente de daño porque es inherente a la propia relación.

Además, el «miedo a estar solo» y el «miedo al rechazo» configuran, juntos, un 33,6 % de las respuestas. Este dato muestra que los niños, niñas y adolescentes, antes que verse solos o rechazados por el grupo de iguales, prefieren mantener una relación, aunque sea dañina.

En el grupo 1, correspondiente a los niños más pequeños, se observa un peso significativo de la normalización de la relación dañina (42,9 %), lo que refleja que incluso en edades tempranas los niños pueden asumir que el daño es parte de una relación. El miedo a más daño (28,6 %) también es un motivo importante, mostrando una percepción

de vulnerabilidad frente a otros. El miedo a estar solo y la falta de habilidades aparecen con menor frecuencia (14,3 % cada uno), mientras que el miedo al rechazo no se menciona. Esto sugiere que, en la primera infancia, las experiencias relacionales se interpretan más desde lo concreto —evitar daño o repetir modelos observados— que desde lo social. Además, la familia sigue siendo un marco clave para estas percepciones.

Entre los 9 y 11 años aumenta el peso del miedo a la soledad (20 %) y al rechazo (14,3 %), lo que refleja la creciente importancia de la pertenencia social y la necesidad de aceptación entre pares. Aunque la normalización de relaciones dañinas sigue siendo el bloque mayoritario (22,9 %), se observa un reparto más equilibrado entre los motivos. El miedo a más daño (20 %) aún ocupa un lugar importante, pero aparecen con fuerza respuestas clasificadas como «otros» (20 %), que aluden a motivaciones más variadas, como la pena por la otra persona. Esto indica que en esta franja de edad comienza a influir más el grupo de iguales y se amplía la diversidad de razones por las que se toleran vínculos dañinos.



Ya a partir de los 12 años, los resultados muestran un equilibrio entre normalizar la relación dañina (21,3 %) y el miedo a estar solo (21,3 %). Al sumarse el miedo al rechazo (17 %), los motivos vinculados a la soledad y la aceptación social representan un 38,3 % de las respuestas, reflejando la fuerte influencia del grupo de iguales en esta etapa. Disminuye el miedo a más daño (8,5 %) y aumenta la percepción de la falta de habilidades (19,1 %), lo que muestra mayor conciencia de las dificultades personales para poner límites o cortar una relación dañina. Este grupo empieza a expresar verbalmente la dificultad de dejar una relación por razones emocionales, lo que refleja un nivel más complejo de reflexión sobre los vínculos.

En el último grupo, el de los adolescentes, vuelve a destacar con fuerza la normalización de relaciones dañinas (46,7 %), especialmente la vinculada a las relaciones de pareja. El miedo a la soledad (16,7 %) y al rechazo (13,3 %) se mantienen como factores importantes, mientras que la falta de habilidades (13,3 %) y el miedo a más daño (10 %) ocupan un lugar secundario. Este grupo identifica con claridad los motivos, ubicando sus respuestas dentro de los bloques establecidos, lo que evidencia mayor capacidad de análisis. Los adolescentes expresan cómo la necesidad de afecto o compañía en momentos de vulnerabilidad puede llevar a mantener relaciones dañinas.

Conclusiones

Partiendo del análisis de los resultados obtenidos en este proceso de participación infantil y adolescente, surgen algunas claves técnicas que deben ser tenidas en cuenta de cara al desarrollo de futuros programas de educación afectivo-sexual.

1 La pérdida de los límites protectores desde el afecto

Aunque el porcentaje de éxito en la clasificación de conceptos mejora conforme aumenta la edad, y existe un gran consenso en torno a la genitalidad, es importante resaltar que **la confusión entre afectividad e intimidad aparece de manera recurrente a lo largo de todos los grupos de edad**. Los besos, las caricias o compartir secretos se sitúan en diferentes niveles según la edad y la experiencia previa, lo que demuestra que los límites protectores pueden desdibujarse fácilmente desde gestos de cariño cotidianos. **Los niños, niñas y adolescentes pueden abrir su intimidad para preservar el afecto o pueden entender la sexualidad como un medio para conseguir afecto**. Esta confusión plantea un reto fundamental para la educación afectivo-sexual: enseñar que la intimidad no siempre equivale a sexualidad, que se pueden compartir espacios de gran intimidad sin contacto físico, que se pueden tener relaciones de gran intimidad sin entrar en el área de la sexualidad, y no por ello son menos profundas ni menos fuertes. Así mismo, es necesario trabajar de forma específica que los gestos de afecto no deben traspasar los límites personales ni de consentimiento. De cara a la definición de futuras líneas de trabajo, **se hace necesario reforzar la distinción clara entre el afecto legítimo, la intimidad compartida y la expresión sexual**, ofreciendo recursos para que niños, niñas y adolescentes puedan identificar y proteger sus propios límites sin sentir que rechazan el cariño del otro. **La construcción de límites saludables en las relaciones con iguales se convierte en una competencia educativa clave**.

2 La reducción de la sexualidad a la genitalidad

Uno de los hallazgos más consistentes que se observa es la tendencia a reducir la sexualidad al ámbito de la genitalidad, especialmente en las edades más tempranas. Se da un mayor grado de acierto al identificar las conductas relacionadas con la genitalidad, mientras que lo relacionado con la sexualidad emocional, relacional y afectiva genera confusión. Besos, caricias o expresiones de cercanía tienden a ubicarse erróneamente en el plano de la genitalidad, lo que evidencia una visión limitada y reduccionista de la sexualidad. Este resultado está fuertemente influenciado por factores culturales y sociales que vinculan la

sexualidad únicamente con lo físico y lo biológico, dejando de lado sus dimensiones afectivas y comunicativas. **La educación afectivo-sexual debe enfrentar este reduccionismo ofreciendo un enfoque amplio que incorpore lo emocional, lo simbólico y lo social, ayudando a comprender que la sexualidad forma parte integral de la vida relacional.** Este enfoque es clave para lograr un desarrollo sano y pleno de la sexualidad e impedir la instrumentalización de la genitalidad para obtener intimidad o afecto.

3 La vergüenza y la intimidad

Los resultados muestran que la vergüenza es una emoción que atraviesa todos los grupos de edad y que influye de manera directa en la clasificación de acciones vinculadas a la intimidad y la sexualidad. Elementos como «cosas que me dan vergüenza», referencias al pene o la vulva, o actitudes relacionadas con el miedo generan altos niveles de error en la identificación de categorías. La vergüenza actúa como un filtro social y cultural que distorsiona la percepción de lo que es íntimo o sexual, llevando a niños, niñas y adolescentes a asociar lo vergonzoso con lo prohibido o lo dañino. Este hallazgo indica la **necesidad de trabajar la intimidad desde una perspectiva positiva, normalizando la curiosidad y la exploración como procesos naturales del desarrollo.** Superar el tabú de la vergüenza permitirá que niños, niñas y adolescentes puedan hablar con mayor libertad y vivir su sexualidad de forma más plena, menos oculta y menos culpabilizadora, así como reconocer sus emociones y diferenciar lo que implica cuidado de lo que puede ser un riesgo. **La educación afectivo-sexual debe incorporar estrategias para incorporar un trabajo específico sobre la emoción de la vergüenza.**

4 Las relaciones dañinas están ahí

Más de la mitad de los participantes reconoce haber vivido alguna relación dañina, con un aumento progresivo que alcanza el 75,8 % en el grupo de 15-18 años. Esto evidencia que **las relaciones dañinas no son una excepción, sino una realidad presente y persistente en la vida de niños, niñas y adolescentes.** La alta prevalencia muestra que las experiencias de maltrato, control o daño emocional forman parte del aprendizaje social en etapas formativas, lo cual plantea un reto social y educativo urgente. Reconocer esta presencia normalizada implica que la prevención no puede ser residual ni secundaria: debe ocupar un lugar central en la educación en vínculos. Es necesario visibilizar las formas en que las relaciones dañinas se instalan y se perpetúan, y ofrecer herramientas prácticas para identificarlas, detenerlas y transformarlas. **Es imprescindible comprender la educación afectivo-sexual como una herramienta eficaz de la prevención de violencia entre iguales. Y desde ahí priorizar la implementación de la educación afectivo-sexual en todas las etapas educativas.**

5

Dependencia y aceptación

Los datos muestran que el miedo a la soledad, al abandono y al rechazo son motivaciones centrales para sostener vínculos dañinos. Este patrón aparece en todas las franjas de edad, aunque con mayor intensidad en la adolescencia temprana y media. La necesidad de pertenencia y aceptación social se convierte en un motor que lleva a priorizar la compañía sobre el bienestar personal, incluso cuando esa compañía es fuente de daño. Este fenómeno refleja una dependencia afectiva que hunde sus raíces en la falta de autonomía emocional y en los modelos de relación socialmente transmitidos. Este hecho resalta la importancia de trabajar la autoestima, la autovaloración y la capacidad de construir vínculos desde la libertad. La educación afectivo-sexual debe promover la idea de que la aceptación no puede sostenerse en el dolor ni en la renuncia a los propios límites. **La autonomía afectiva y la responsabilidad afectiva se convierten así en objetivos prioritarios de la educación afectivo-sexual.**

6

El miedo y la desconfianza en las relaciones afectivas

El compromiso y el cuidado aparecen como claves principales en la valoración de los vínculos en todas las edades, pero esta centralidad también refleja la presencia latente del miedo y la desconfianza en las relaciones afectivas. La insistencia en que una relación sana es aquella donde se cuida, se protege y se evita el daño muestra que los niños, niñas y adolescentes han internalizado experiencias de riesgo que condicionan sus expectativas relacionales. La demanda constante de cuidado habla de la necesidad de sentirse a salvo en vínculos que no siempre lo garantizan. Este dato se extiende a la sociedad en su conjunto: si la confianza se percibe como una meta difícil de alcanzar, es porque la inseguridad afectiva está presente en la vida cotidiana. **La educación debe trabajar para generar vínculos donde el cuidado no sea una excepción ni un esfuerzo, sino la base natural de toda relación.**

7

Convertir el afecto en vivencia

La afectividad expresa es una necesidad constante en todas las edades, aunque adopta formas distintas según el desarrollo. En los más pequeños, el afecto se manifiesta a través del contacto físico y verbal («abrazar», «decir te quiero»), mientras que en la adolescencia se diversifica hacia detalles simbólicos, complicidades y expresiones personalizadas. Este resultado subraya la importancia del afecto como lenguaje universal de vinculación, que se transforma y se complejiza con la edad. Convertir el afecto en vivencia significa reconocer que no basta con nombrar o definir el buen trato: es necesario experimentarlo en acciones cotidianas, gestos, palabras y tiempos compartidos. **La educación afectivo-sexual debe generar experiencias significativas donde el afecto pueda practicarse, ser reconocido y validado.** De este modo, se consolidan modelos de relación basados en la cercanía, la empatía y el reconocimiento mutuo.

Los resultados muestran que **compartir espacios, tiempos y aficiones comunes es uno de los ejes fundamentales para consolidar vínculos**. La diferencia, cuando no se gestiona, se vive como una amenaza que debilita la relación. Esto se refleja en la importancia que otorgan a jugar, compartir gustos musicales o coincidir en actividades, especialmente en la adolescencia. A medida que crecen, las redes sociales se convierten en espacios clave de encuentro y validación, reforzando la necesidad de coincidencias y pertenencia. El miedo a la diferencia puede limitar la diversidad relacional y fomentar dinámicas de exclusión. Por eso, **la educación afectivo-sexual debe enseñar a valorar la diferencia como riqueza y no como obstáculo, ofreciendo oportunidades para reconocer que la amistad y el afecto no dependen de la homogeneidad, sino de la aceptación y el respeto**. La educación afectivo-sexual debe ser comprendida como una herramienta de lucha contra la discriminación en todas sus formas.

Una de las transiciones más notorias en el estudio es el paso de lo concreto a lo simbólico en la construcción de los vínculos. En la infancia, las relaciones se definen por acciones inmediatas y visibles: jugar juntos, compartir juguetes o protegerse de un daño físico. En la adolescencia, los vínculos adquieren un carácter más simbólico y abstracto: confianza, respeto, autenticidad, complicidad. Este salto, que se produce de manera más clara a partir de los 12 años, marca un cambio decisivo para definir las metodologías de intervención educativa. Los programas para la infancia deben centrarse en lo práctico y lo tangible, mientras que en la adolescencia es necesario trabajar con dinámicas de reflexión, debate y construcción simbólica. Reconocer este cambio evolutivo permite **ajustar la educación afectivo-sexual a las capacidades cognitivas y emocionales de cada etapa**, garantizando mayor eficacia en su implementación.

Los resultados evidencian que **niños, niñas y adolescentes reproducen modelos de relación estereotipados que provienen tanto de la familia como de la cultura y los medios**. Desde frases como «hay que ser amigos de todos» hasta la aceptación del control en la pareja por amor, se observa cómo las creencias sociales moldean la manera en que conciben los vínculos. Estos modelos pueden legitimar dinámicas de poder, dependencia o tolerancia al daño, lo que aumenta la vulnerabilidad a relaciones dañinas. **La educación afectivo-sexual tiene el reto de cuestionar y ampliar estos modelos, ofreciendo referentes alternativos que promuevan la equidad, la reciprocidad y el respeto mutuo**. La incorporación de narrativas diversas y no estereotipadas es esencial para que los adolescentes puedan imaginar y construir relaciones distintas a las que les han sido transmitidas como únicas posibles.

Las redes sociales se consolidan como un espacio central para el desarrollo de los vínculos afectivos, especialmente en la adolescencia. A través de ellas se comparten secretos, se construyen complicidades, se buscan validaciones y se experimenta pertenencia. La necesidad de aceptación social se intensifica en este entorno, donde la visibilidad y la respuesta del grupo son constantes. Si bien las redes ofrecen oportunidades para ampliar los vínculos, también generan riesgos asociados a la exposición, el control o la dependencia de la opinión ajena. Este hallazgo exige **incluir en la educación afectivo-sexual una reflexión crítica sobre el papel de lo digital en las relaciones, enseñando a reconocer dinámicas de apoyo y respeto, así como a prevenir conductas de riesgo** como el ciberacoso o el control en pareja. Las redes, bien acompañadas, pueden ser un escenario educativo clave para promover una afectividad sana y consciente. Por otro lado, intentar desarrollar programas de educación afectiva y sexual sin tener en cuenta las redes sociales es dejar de lado una de las dimensiones más presentes en el día a día de los niños, niñas y adolescentes.

Los resultados del estudio muestran con claridad que la educación afectivo-sexual no puede centrarse únicamente en la genitalidad ni en la salud sexual y reproductiva. Aunque estos temas son relevantes, **los núcleos más problemáticos detectados tienen que ver con la confusión entre afectividad e intimidad, el miedo a la soledad y al abandono, y el temor a ser diferente y quedar fuera del grupo.** Estas dimensiones atraviesan todas las edades y se convierten en factores decisivos a la hora de sostener o abandonar vínculos dañinos. Por ello, la clave metodológica está en trabajar desde las primeras etapas con un lenguaje claro, directo y adaptado, que permita nombrar lo que ocurre sin vergüenza ni tabúes. Hablar con naturalidad de afecto, intimidad, confianza y respeto es esencial para que los niños, niñas y adolescentes aprendan a establecer límites protectores en el futuro. **La educación debe plantearse como un proceso progresivo: en la infancia, visibilizar y validar el afecto y el cuidado; en la preadolescencia, trabajar la pertenencia y el valor de la diferencia; y en la adolescencia, profundizar en el consentimiento, la autonomía emocional y la autenticidad en los vínculos.** De este modo, los programas de educación afectivo-sexual podrán convertirse en una herramienta preventiva sólida, construida sobre los datos que señalan dónde están realmente los retos en el desarrollo afectivo de la infancia y la adolescencia.

Bibliografía y anexos

Bibliografía

- Ainsworth, M., Blehar, M., Waters, E., y Wall, S. (1978). *Patterns of Attachment: a psychological study of strange situation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Council of Europe (2010). *One to five campaign*. Disponible en: <https://www.coe.int/en/web/children/underwear-rule>
- Díaz Aguado, M. J.; Martínez Arias, R., y Martín Babarro, J. (2020). *Menores y violencia de género*. Madrid: Ministerio de Igualdad. Disponible en: https://violenciagenero.org/web/wp-content/uploads/2020/10/estudio_menores_final_0.pdf
- García Ruiz, M. (2017). *Guía didáctica para la educación sexual en centros de menores*. Oviedo: Consejería de Servicios y Derechos Sociales. Gobierno del Principado de Asturias. Disponible en: https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos_ficha.aspx?id=5366
- Hernández Morales, G., y Jaramillo Guijarro, C. (2006). *La educación sexual de niñas y niños de 6 a 12 años. Guía para madres, padres y profesorado de primaria*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Disponible en: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/12059/19/0>
- Hernández Morales, G., y Jaramillo Guijarro, C. (2003). *La educación sexual de la primera infancia. Guía para madres, padres y profesorado de educación infantil*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Disponible en: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/11476/19/0>
- Horno, P. (2018). *La promoción de entornos seguros y protectores en Aldeas Infantiles SOS América Latina y el Caribe. San José de Costa Rica: Aldeas Infantiles SOS (SOS Children's Villages Regional Office for Latin America and the Caribbean)*. Disponible en: <http://www.espiralesci.es/guia-la-promocion-de-entornos-seguros-y-protectores-en-aldeas-infantiles-sos-en-america-latina-y-el-caribe-de-pepa-horno/> Also in English.
- Horno, P. (2017). *Educando la alegría*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Horno, P. (2013). *Escuchando mis 'tripas': programa de prevención del abuso sexual infantil en educación infantil*. Lleida: Boira. Disponible en: <https://www.espiralesci.es/nuevo-libro-de-pepa-horno-escuchando-mis-tripas/>
- Horno, P.; González, E.; Moniño, C., y Ruiz, C. (2021). *Poniendo alma al dolor. Intervención terapéutica con niños, niñas y adolescentes víctimas de abuso sexual infantil*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Horno, P., y Fernández, I. (2024). *Crecer desde la conexión interna. Las familias ante la sexualidad infantil y adolescente*. Madrid: Sentir.

- Horno, P. y Fernández, I. (2021). *Atrévete a sentir, atrévete a cuidar. Guía de educación afectivo-sexual para adolescentes*. Burgos: Ayuntamiento de Burgos. Disponible en: <https://www.espiralesci.es/guia-de-educacion-afectivo-sexual-para-adolescentes-atrevete-a-sentir-atrevete-a-cuidar-y-cuidarte-elaborada-por-itziar-fernandez-y-pepa-horno-para-el-ayuntamiento-de-burgos/>
- Horno, P., y Romeo, F. J. (2021). *Voces para el cambio: Guía metodológica para realizar consultas a niños, niñas y adolescentes en acogimiento residencial*. Madrid: UNICEF España. Disponible en: <https://www.espiralesci.es/voces-para-el-cambio-guia-metodologica-para-realizar-consultas-a-ninos-ninas-y-adolescentes-que-se-encuentran-en-acogimiento-residencial-por-pepa-horno-y-f-javier-romeo-unicef-espana/>
- Instituto de la Juventud (INJUVE) (2021). *Informe Juventud en España 2020*. Disponible en: <https://www.injuve.es/observatorio/demografia-e-informacion-general/informe-juventud-en-espana-2020>
- López Carvajal, Ana M.^a, y Rubio Castillo, Ana. (2015). *Guía de recursos y buenas prácticas de educación sexual*. Madrid: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, Fad. Disponible en: <https://www.adolescenciayjuventud.org/publicacion/guia-de-recursos-y-buenas-practicas-de-educacion-sexual/>
- M. Vela, J. A., y Martín, N. (2020). *Respuestas sobre la orientación afectivo-sexual e identidad de género*. Madrid: COGAM. Disponible en: https://cogam.es/wp-content/uploads/2020/07/guiarespuestas_altasinmarcas.pdf
- Main, M., y Solomon, J. (1986). Discovery of a new, insecure-disorganized/disoriented attachment pattern. En T. B. Brazelton y M. Yogman (eds.), *Affective development in infancy*, pp. 95-124. Norwood, NJ: Ablex.
- Olid, I., y Vanda, M. (2008). *¡Estela, grita muy fuerte!* México: Fineo.
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2019). *Recomendaciones de la OMS sobre salud y derechos sexuales y reproductivos de los adolescentes*. Ginebra: Organización Mundial de la Salud. Disponible en: <https://www.who.int/publications/i/item/9789241514606>
- Romeo, F. J., y Horno, P. (2021). *Ver para proteger. Claves para comprender la violencia contra niños, niñas y adolescentes y para desarrollar medidas de protección eficaces*. Madrid: UNICEF España. Disponible en: <https://www.espiralesci.es/manual-ver-para-proteger-claves-violencia-contra-ninos-ninas-y-adolescentes-desarrollar-proteccion-f-javier-romeo-y-pepa-horno-unicef-espana/>
- Romeo, F. J., y Horno, P. (2020). *Kiko and the Hand. Training for Trainers Manual. Protective Teachers, Protected Children: Preschool Training to Prevent Child Sexual Abuse*. Estrasburgo: Consejo de Europa. Disponible en: <https://www.espiralesci.es/kiko-and-the-hand-training-for-trainers-manual-protective-teachers-protected-children-preschool-training-to-prevent-child-sexual-abuse-by-f-javier-romeo-biedma-pepa-horno-council-of-europe/>
- Santacruz, D. (2017). *Respuestas fáciles a preguntas difíciles. Guía de educación sexual integral para familias*. Madrid: Save the Children. Disponible en: https://www.savethechildren.es/sites/default/files/2021-07/respuestas_faciles_a_preguntas_dificilespdf.pdf?utm_source=chatgpt.com

- Steilas. LGTBIQ Taldea (2015). *Guía para trabajar la diversidad afectivo-sexual y de género*. Steilas. Disponible en: <https://steilas.eus/es/2015/05/14/genero-eta-aniztasun-sexualerako-gida/>
- Tort Bodro, E., y García Berrocal, P. (2017). *Respuestas fáciles a preguntas difíciles. Guía de educación sexual integral para familias*. Madrid: Save the Children España. Disponible en: https://www.savethechildren.es/sites/default/files/2021-07/respuestas_faciles_a_preguntas_dificilespdf.pdf?utm_source=chatgpt.com

Anexo: Listado de asociaciones de #LaInfanciaEnElCentro que han participado en el proceso

- Asociación Margotu (Euskadi).
- Asociación Mojo de Caña (Islas Canarias).
- ATZ Asociación Juvenil (Madrid).
- Asociación Aventura 2000 (Madrid).
- Bidegintza S. Coop. (Euskadi).
- Asociación Ciudad Joven (Madrid).
- Fundació Marianao (Catalunya).
- Fundació SERGI (Catalunya).
- Fundación Farrah (Islas Canarias).
- Fundació Salut Alta (Catalunya).
- Fundación Social Universal (Andalucía).
- Hezi Zerb Elkartea (Euskadi).
- Iniciatives Solidàries (Comunidad Valenciana).
- Asociación Jaire (Madrid).
- Fundación Juan Soñador (Castilla y León).
- Lantxotegi Elkartea (Euskadi).



Somos Educo, una ONG que trabaja en más de 18 países por el bienestar y los derechos de la infancia, en especial el derecho a recibir una educación de calidad.

Estamos al lado de niños y niñas de todo el mundo, especialmente los que viven en situación de vulnerabilidad, pobreza o falta de oportunidades. Pase lo que pase, nada nos detiene: ante cualquier crisis, conflicto armado o emergencia, la educación no puede parar. Porque la educación es urgente: cura, empodera y protege.

 [educoco.org](https://www.educo.org)

 [educoco_ong](https://www.instagram.com/educoco_ong)

 [educocoONG](https://www.facebook.com/educocoONG)

 [Educo_ONG](https://www.twitter.com/Educo_ONG)