

Estado de la publicación: El preprint no ha sido enviado para publicación

Educación sexual integral con deportistas de Olimpiadas Especiales en Costa Rica: Sistematización de una experiencia desde el modelo holónico

Paula Mora Mora, Mariam Ruiz

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.18181>

Enviado en: 2026-09-25

Postado en: 2026-10-01 (versión 1)

(AAAA-MM-DD)

Educación sexual integral con deportistas de Olimpiadas Especiales en Costa Rica: Sistematización de una experiencia desde el modelo holónico

Comprehensive Sexuality Education with Special Olympics Athletes in Costa Rica: Systematization of an Experience Based on the Holonic Model

Educação sexual integral com atletas das Olimpíadas Especiais na Costa Rica: Sistematização de uma experiência a partir do modelo holônico

Mariam Ruiz-Sotela

Universidad de Costa Rica

<https://ror.org/02yzgww51>

Liberia, Costa Rica

mariam.ruiz@ucr.ac.cr

<https://orcid.org/0009-0002-8007-9283>

Paula Mora-Mora

Universidad de Costa Rica

<https://ror.org/02yzgww51>

Cartago, Costa Rica

paula.moramora@ucr.ac.cr

<https://orcid.org/0009-0001-3799-2408>

Resumen

Introducción. Este artículo científico, derivado de una experiencia de acción social y docencia universitaria, sistematiza un taller de educación sexual integral (ESI) desarrollado con deportistas de Olimpiadas Especiales en Liberia, Guanacaste, Costa Rica. **Objetivo.** Analizar los aprendizajes, las necesidades educativas y las condiciones pedagógicas que favorecieron el reconocimiento de la sexualidad como un derecho en este grupo. **Metodología.** Se adoptó un enfoque cualitativo con diseño de sistematización de experiencias. Participaron 13 personas adultas con discapacidad física o intelectual. El taller constó de cuatro sesiones organizadas según los holones del modelo de Rubio Auriolles (erotismo, vinculación afectiva, género y reproductividad), con metodología participativa y materiales adaptados. La información se recolectó mediante observación participante, registros de campo, productos de las actividades y una evaluación breve al cierre de cada sesión, y se examinó mediante análisis temático con categorías deductivas. **Resultados.** El grupo transitó de nociones reduccionistas del placer hacia concepciones corporales y amplias; mostró redes afectivas densas, aunque

con casos de aislamiento; manifestó apertura ante la diversidad sexual y de género junto con vacíos conceptuales, y desconocimiento de sus derechos reproductivos. Las sesiones recibieron valoraciones altas. **Conclusiones.** Los obstáculos identificados fueron predominantemente informativos y no actitudinales. La cohesión previa del grupo deportivo, la secuencia holónica y la adaptación accesible de los materiales favorecieron la participación. Se recomienda integrar la ESI de forma continua en los programas de educación no formal y de atención a personas con discapacidad, con participación de las familias y evaluación sistemática.

Palabras claves: Derechos humanos; educación inclusiva; educación no formal; educación sexual; persona con discapacidad; sexualidad.

Abstract

Introduction. This scientific article, derived from a university social outreach and teaching experience, systematizes a comprehensive sexuality education (CSE) workshop conducted with Special Olympics athletes in Liberia, Guanacaste, Costa Rica. **Objective.** To analyze the learning outcomes, educational needs, and pedagogical conditions that fostered the recognition of sexuality as a right within this group. **Methodology.** A qualitative approach with an experience-systematization design was adopted. Thirteen adults with physical or intellectual disabilities participated. The workshop comprised four sessions organized around the holons of Rubio Auriol's model (eroticism, affective bonding, gender, and reproductivity), using a participatory methodology and adapted materials. Data were collected through participant observation, field notes, activity products, and a brief evaluation at the end of each session, and were examined through thematic analysis with deductive categories. **Results.** The group moved from reductionist notions of pleasure toward broader, embodied conceptions; displayed dense affective networks, albeit with cases of isolation; showed openness toward sexual and gender diversity alongside conceptual gaps; and was unaware of their reproductive rights. Sessions received high ratings. **Conclusions.** The obstacles identified were predominantly informational rather than attitudinal. The prior cohesion of the sports group, the holonic sequence, and the accessible adaptation of materials facilitated participation.

Continuous integration of CSE into non-formal education and disability-support programs is recommended, with family involvement and systematic evaluation.

Keywords: Disabled persons; human rights; inclusive education; non-formal education; sex education; sexuality.

Resumo

Introdução. Este artigo científico, derivado de uma experiência de extensão e docência universitária, sistematiza uma oficina de educação sexual integral (ESI) realizada com atletas das Olimpíadas Especiais em Liberia, Guanacaste, Costa Rica. **Objetivo.** Analisar as aprendizagens, as necessidades educativas e as condições pedagógicas que favoreceram o reconhecimento da sexualidade como um direito nesse grupo. **Metodologia.** Adotou-se uma abordagem qualitativa com desenho de sistematização de experiências. Participaram 13 pessoas adultas com deficiência física ou intelectual. A oficina compreendeu quatro sessões organizadas segundo os hólons do modelo de Rubio Auriolles (erotismo, vinculação afetiva, gênero e reprodutividade), com metodologia participativa e materiais adaptados. As informações foram coletadas por meio de observação participante, registros de campo, produtos das atividades e uma breve avaliação ao final de cada sessão, e examinadas mediante análise temática com categorias dedutivas. **Resultados.** O grupo passou de noções reducionistas do prazer para concepções corporais e amplas; mostrou redes afetivas densas, embora com casos de isolamento; manifestou abertura à diversidade sexual e de gênero, juntamente com lacunas conceituais, e desconhecimento de seus direitos reprodutivos. As sessões receberam avaliações elevadas. **Conclusões.** Os obstáculos identificados foram predominantemente informativos, e não atitudinais. A coesão prévia do grupo esportivo, a sequência holônica e a adaptação acessível dos materiais favoreceram a participação. Recomenda-se integrar a ESI de forma contínua aos programas de educação não formal e de atenção a pessoas com deficiência, com participação das famílias e avaliação sistemática.

Palavras-chave: Direitos humanos; educação inclusiva; educação não formal; educação sexual; pessoa com deficiência; sexualidade.

Introducción

La sexualidad es una dimensión constitutiva de la experiencia humana que integra componentes biológicos, psicológicos, afectivos y sociales. En las personas con discapacidad, sin embargo, ha sido históricamente negada o relegada por las instituciones educativas, los servicios de salud y las familias, que las han representado como sujetos asexuales, infantilizados o incapaces de ejercer su sexualidad de forma autónoma (Brown y McCann, 2018; Shakespeare y Richardson, 2018). Estas representaciones no solo son inexactas, sino que vulneran derechos reconocidos en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2006).

La magnitud de la población implicada vuelve urgente el problema. Según la Encuesta Nacional sobre Discapacidad 2023, el 17,2 % de las personas de 18 años y más en Costa Rica se encuentra en situación de discapacidad (Instituto Nacional de Estadística y Censos [INEC], 2024). Pese a ello, la oferta educativa en sexualidad dirigida a esta población es escasa: en el ámbito escolar, el personal docente suele seleccionar los contenidos según su criterio personal y enfrenta resistencias familiares y actitudes morales hacia la sexualidad (Badilla Fallas et al., 2018), mientras que la formación universitaria del profesorado presenta vacíos importantes en esta materia (Preinfalk-Fernández, 2015). Fuera de la escuela, en los espacios de educación no formal a los que acuden personas adultas con discapacidad, la educación sexual integral (ESI) es prácticamente inexistente.

Este artículo sistematiza un taller de ESI diseñado e implementado por dos estudiantes de Licenciatura en Psicología de la Universidad de Costa Rica, en el marco del curso PS-3011 Módulo Sexualidad y Placer, con la supervisión de la persona docente responsable. El taller se dirigió a deportistas adultos que entrenan en el programa de Olimpiadas Especiales bajo la tutela del Departamento de Fisioterapia de la Caja Costarricense de Seguro Social (CCSS) en Liberia, Guanacaste. El propósito de la intervención fue ofrecer un espacio seguro de formación y reflexión sobre la propia sexualidad desde una perspectiva de derechos humanos, que contribuyera a desmontar

mitos y estereotipos y a fortalecer el conocimiento de los derechos sexuales y reproductivos.

El objetivo del artículo es analizar los aprendizajes, las necesidades educativas y las condiciones pedagógicas que favorecieron el reconocimiento de la sexualidad como un derecho en este grupo. Con ello se busca aportar a la educación sexual inclusiva, a la educación no formal con personas adultas con discapacidad y a la formación universitaria en intervención comunitaria, campos en los que la producción de experiencias sistematizadas es todavía escasa en Costa Rica y América Latina (Míguez Passada, 2020).

Estado de la cuestión

La investigación internacional muestra un giro desde programas centrados en la prevención del abuso y de riesgos hacia propuestas que incorporan la autonomía, las relaciones, la comunicación, el placer y la diversidad. En su revisión sistemática de 23 estudios que recogen la voz de personas adultas con discapacidad intelectual, Brown y McCann (2018) identificaron cinco temas recurrentes: la tensión entre autonomía y riesgo, el conocimiento sobre sexualidad, las relaciones e intimidad, la autodeterminación y la necesidad de apoyos. Sus conclusiones coinciden con las de Pérez-Curiel et al. (2023), quienes documentaron barreras comunicativas y actitudinales persistentes para el ejercicio de los derechos a la sexualidad, la salud reproductiva y la formación de una familia, así como un conocimiento muy limitado sobre anticoncepción, embarazo e infecciones de transmisión sexual.

Respecto a las intervenciones, McCann et al. (2019) encontraron que las personas con discapacidad intelectual valoran positivamente los programas de educación en relaciones y sexualidad, aunque la evidencia sobre cambios sostenidos en el comportamiento es limitada. La revisión de alcance de Oliveira et al. (2025) confirma que los enfoques multimodales —apoyos visuales, juegos de roles y aprendizaje vivencial— producen ganancias consistentes en conocimiento sexual, pero advierte sobre la falta de seguimientos a largo plazo y la descripción insuficiente de los métodos. En el contexto hispanohablante, el programa SALUDIVERSEX ha sido evaluado mediante diseño controlado aleatorizado con personas adultas con discapacidad intelectual leve,

articulando información, habilidades y actitudes (Gil-Llario et al., 2024). Por su parte, Frawley y O'Shea (2020) documentan programas australianos en los que las propias personas con discapacidad intelectual actúan como educadoras de pares, bajo el principio «nada sobre nosotros sin nosotros».

En Costa Rica, los antecedentes provienen principalmente de trabajos finales de graduación y de estudios en el ámbito escolar. Segura (1996) documentó en personas con discapacidad intelectual leve un deseo real de explorar la afectividad y la sexualidad, junto con obstáculos sociales, mitos y problemas de autoconcepto. Calderón y Fonseca (2003) identificaron, en adolescentes con discapacidad múltiple, sus familias y personal educador, creencias que reducen la sexualidad a la penetración o que consideran el orgasmo un requisito de satisfacción. Más recientemente, Badilla Fallas et al. (2018) describieron cómo el personal docente de secundaria que atiende a estudiantes con discapacidad intelectual emplea estrategias participativas, pero sin lineamientos curriculares claros. En América Latina, Míguez Passada (2020) sitúa la discusión en el terreno del reconocimiento y del acompañamiento sexual, y señala la escasez de marcos normativos y servicios especializados.

Esta revisión evidencia dos vacíos que el presente trabajo atiende: la escasez de experiencias de ESI con personas adultas con discapacidad en espacios de educación no formal —como los programas deportivos— y la falta de sistematizaciones que describan con detalle el diseño pedagógico, las adaptaciones y las respuestas de las personas participantes.

Referentes conceptuales

La sexualidad como sistema: el modelo holónico

El Modelo Holónico de la Sexualidad Humana, propuesto por Rubio Auriolles (1994), concibe la sexualidad como un sistema complejo en el que elementos biológicos, psicológicos y sociales se integran en una totalidad dinámica, de modo que cualquier intervención sobre uno de sus componentes repercute en los restantes. El modelo se apoya en la teoría general de sistemas y en el concepto de holón —unidad que es a la vez todo y parte de una estructura mayor— para postular cuatro holones

interdependientes: la reproductividad, el género, el erotismo y la vinculación afectiva interpersonal (Rubio Aurioles, 1994).

La *reproductividad* trasciende la reproducción biológica e incluye la maternidad y paternidad conscientes y otras formas de trascendencia vital. El *género* remite al dimorfismo sexual y a las construcciones psicológicas y sociales derivadas de él, como la identidad y los roles de género. El *erotismo* alude a la capacidad de experimentar placer sensorial y sexual más allá de lo genital; es probablemente el holón más silenciado en el ámbito de la discapacidad, pues los prejuicios niegan que estas personas sean sujetos de deseo. La *vinculación afectiva* refiere a la capacidad de establecer lazos emocionales profundos que dan sentido y pertenencia a la vida (Rubio Aurioles, 1994). Para efectos educativos, el modelo ofrece una estructura secuencial y comprensible que permite abordar la sexualidad de forma progresiva e integral.

Educación sexual integral

La ESI es entendida como un proceso intencional, constante y transversal que, mediante la promoción de herramientas de cuidado, amplía la capacidad de las personas para tomar decisiones informadas sobre su sexualidad, sin apelar a una «normalidad» sexual universal (Dapuez y Virdó, 2019). Las orientaciones técnicas internacionales la definen como un proceso de enseñanza y aprendizaje basado en un currículo sobre los aspectos cognitivos, emocionales, físicos y sociales de la sexualidad, con enfoque de derechos, de género e inclusivo (UNESCO et al., 2018). Este enfoque coincide con la definición de salud sexual de la Organización Mundial de la Salud [OMS] (2018) como un estado de bienestar físico, mental y social en relación con la sexualidad, que requiere una aproximación positiva y respetuosa y la posibilidad de tener experiencias placenteras y seguras, libres de coerción, discriminación y violencia.

En contextos de discapacidad, la ESI exige, además, accesibilidad pedagógica. El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) propone ofrecer múltiples formas de implicación, de representación y de acción y expresión, para que las diferencias en habilidades no se conviertan en barreras de acceso al contenido (CAST, 2024). Este marco permite fundamentar las adaptaciones empleadas en el taller: materiales visuales, dinámicas corporales y sensoriales, y modalidades de expresión oral, gráfica y lúdica.

Discapacidad y sexualidad: del modelo social al enfoque de derechos

La relación entre sexualidad y discapacidad ha estado marcada por la invisibilización y el tabú. Monjaime (2015) documenta estereotipos contradictorios que representan a las personas con discapacidad como seres asexuales e infantiles o, por el contrario, como hipersexuales y difíciles de controlar; ambos extremos niegan su agencia sexual. Los estudios críticos de la discapacidad han cuestionado estas representaciones al entender la discapacidad no como déficit individual, sino como categoría social, cultural y política producida por entornos que no se adaptan a la diversidad humana (Goodley, 2017). En el ámbito educativo, Cruz-Vadillo e Iturbide-Fernández (2019) muestran que los discursos docentes sobre la discapacidad oscilan entre saberes clínicos y de sentido común que pueden excluir a quienes pretenden incluir.

Desde la teoría *crip*, McRuer (2006) propone la diversidad corporal y erótica como punto de partida legítimo de la experiencia humana, en lugar de un ideal único de cuerpo capaz. Liddiard (2018), a partir de relatos de personas con discapacidad, muestra que la intimidad y el placer forman parte de sus vidas, aunque atravesados por barreras sociales, y Shakespeare y Richardson (2018), al revisitar su estudio pionero veinte años después, constatan que las actitudes sociales hacia la sexualidad de esta población apenas han cambiado. Finalmente, el modelo de derechos humanos de la discapacidad, sistematizado por Degener (2016) a partir de la Convención (ONU, 2006), desplaza el énfasis hacia la dignidad, la autonomía y la participación plena, incluido el respeto al hogar y la familia (artículo 23) y el acceso a servicios de salud sexual y reproductiva (artículo 25). Lejos de competir con el modelo holónico, estos marcos lo complementan: el primero organiza *qué* se enseña; los segundos orientan *desde dónde* y *para qué*.

Metodología

Enfoque y diseño

El estudio se enmarca en el enfoque cualitativo y adopta el diseño de sistematización de experiencias, entendido como un proceso de interpretación crítica que, a partir del ordenamiento y la reconstrucción de lo vivido, descubre la lógica de la experiencia, los factores que intervinieron y las relaciones entre ellos, con el fin de producir aprendizajes

transferibles (Jara, 2018). Siguiendo esta propuesta, el proceso se organizó en cinco momentos: (a) el punto de partida, constituido por la experiencia y sus registros; (b) la formulación del objetivo y del eje de sistematización; (c) la recuperación del proceso vivido; (d) las reflexiones de fondo, y (e) los puntos de llegada, expresados en conclusiones y recomendaciones. El eje de sistematización fue: *¿qué condiciones pedagógicas favorecieron que las personas participantes reconocieran y expresaran su sexualidad como un derecho?*

Contexto y participantes

La experiencia se desarrolló durante el segundo ciclo lectivo de 2023 en las instalaciones del Departamento de Fisioterapia de la CCSS en Liberia, Guanacaste, donde se realizan los entrenamientos del programa de Olimpiadas Especiales. Participaron 13 personas adultas con diversas condiciones de discapacidad física e intelectual, integrantes regulares del grupo deportivo. La selección fue intencional: se invitó al grupo completo que asistía a los entrenamientos en el periodo de la intervención. El grupo se caracterizaba por una elevada cohesión interna, energía y disposición para participar; las sesiones iniciaban con un desayuno organizado por las propias personas participantes, práctica que reflejaba su sentido de comunidad.

Antes del taller, el equipo facilitador realizó una visita exploratoria para conocer al grupo, identificar necesidades en materia de educación sexual y familiarizarse con el espacio físico y la dinámica habitual. Esta visita permitió ajustar el diseño a las particularidades del grupo y establecer un primer vínculo de confianza.

Diseño pedagógico del taller

El taller se estructuró en cuatro sesiones, cada una dedicada a un holón del modelo de Rubio Auriolles (1994), con una progresión que partió de la experiencia corporal y sensorial (erotismo) hacia dimensiones relacionales, identitarias y de derechos. Cada sesión siguió una secuencia de cuatro momentos: caldeamiento grupal para generar confianza; desarrollo del contenido mediante técnicas participativas (lluvia de ideas, juegos, dinámicas vivenciales y discusión grupal); síntesis o cierre, y evaluación. Los recursos —siluetas corporales, árboles de vínculos, títeres, juegos de roles y glosarios con imágenes— se seleccionaron y adaptaron para garantizar el acceso a los contenidos

con independencia del nivel educativo y de las habilidades de lectoescritura, en coherencia con los principios del DUA (CAST, 2024). La Tabla 1 sintetiza el diseño.

Tabla 1

Diseño del taller por sesión, holón, propósito, actividades y recursos de accesibilidad

Sesión y holón	Propósito	Actividades principales	Recursos de accesibilidad
1. Erotismo	Ampliar la noción de placer más allá de lo genital e introducir el consentimiento	Mosaico corporal; frasco de límites; exploración sensorial a ciegas	Siluetas corporales; estímulos gustativos, olfativos y táctiles; trabajo en parejas
2. Vinculación afectiva	Reconocer la red de vínculos y diferenciar relaciones de amistad y de pareja	Árbol de vínculos; telaraña afectiva; amistad y pareja; objeto significativo	Imagen de árbol de manzanas; ovillo de lana; objetos personales
3. Género	Cuestionar mandatos de género y conocer la diversidad sexual y de género	Frases con sesgo patriarcal; arquetipos de masculinidad; títeres sin género; mitos y verdades; asociación de conceptos	Títeres; tarjetas; glosario visual
4. Reproductividad	Conocer los derechos reproductivos y resignificar la reproductividad	Marco normativo; consentimiento informado; juicio simulado sobre la asistencia sexual; glosario de reproducción asistida; cierre de resignificación	Glosario con imágenes; juego de roles; lenguaje sencillo

Nota: Elaboración propia.

Técnicas e instrumentos

La información se recolectó mediante observación participante durante las cuatro sesiones, complementada con registros de campo elaborados por el equipo facilitador inmediatamente después de cada sesión. Los registros documentaron las intervenciones verbales, las dinámicas grupales y los productos de las actividades psicoeducativas (por ejemplo, las siluetas del mosaico corporal y los árboles de vínculos), que funcionaron a la vez como herramienta pedagógica y como fuente de datos cualitativos.

Al cierre de cada sesión, las personas participantes completaron una evaluación breve en formato digital (Google Forms) que combinaba una escala de valoración de 1 a 5 —satisfacción general, relación con el grupo y desempeño de las facilitadoras— con preguntas abiertas sobre los aspectos favorables, los aprendizajes adquiridos y los temas que desearían profundizar. Se brindó apoyo para la lectura y el registro de respuestas y se hizo una evaluación por sesión.

Procedimiento de análisis

Los registros de campo, los productos de las actividades y las respuestas abiertas se organizaron cronológicamente y se examinaron mediante análisis temático reflexivo (Braun y Clarke, 2019), con un procedimiento predominantemente deductivo: las cuatro categorías de partida correspondieron a los holones del modelo de Rubio Aurioles (1994), y dentro de cada una se identificaron patrones recurrentes en las expresiones, dudas y reflexiones del grupo, así como temas emergentes no previstos. Ambas autoras codificaron el material por separado y discutieron las diferencias hasta alcanzar consenso. Las valoraciones numéricas se resumieron de forma descriptiva y se triangularon con las observaciones. Finalmente, los hallazgos se interpretaron a la luz del eje de sistematización y de la literatura revisada.

Consideraciones éticas

La participación fue voluntaria y se desarrolló dentro de las actividades regulares del programa, en coordinación con el Departamento de Fisioterapia de la CCSS. Antes de cada sesión, el equipo facilitador explicó en lenguaje accesible los objetivos, la naturaleza de las actividades y el derecho a no participar o a retirarse en cualquier momento sin consecuencia alguna. Las autoras recabaron consentimiento informado por escrito de las personas participantes, documento que se encuentra en su custodia y puede ponerse a disposición de la revista. La experiencia se desarrolló en el marco del curso PS-3011 Módulo Sexualidad y Placer, bajo la guía y supervisión de la docente responsable, con base en sus atestados profesionales, y en coordinación con las instituciones implicadas. Ni la docente ni la Universidad de Costa Rica ni la CCSS solicitaron su revisión por un comité ético científico, por lo que no fue sometida a dicho comité. La información se presenta de forma agregada y anonimizada, sin datos que permitan identificar a las personas participantes.

Uso de inteligencia artificial

De acuerdo con las recomendaciones de Penabad-Camacho et al. (2024), se declara que en la revisión del manuscrito se utilizó el modelo de lenguaje Claude, versión Opus 5.5 (Anthropic, 2026), el 25 de septiembre de 2026, con el fin de: (a) ajustar la estructura del texto a las instrucciones de la revista; (b) identificar literatura reciente, y (c) traducir

el título, el resumen y las palabras claves al inglés y al portugués. Cada referencia sugerida fue contrastada con su fuente original (DOI o sitio editorial) antes de incorporarse. La IA no intervino en la recolección ni en el análisis de la información, y no se le proporcionaron datos identificables de las personas participantes. Todas las propuestas fueron revisadas, filtradas y aprobadas por las autoras, quienes asumen plena responsabilidad por el contenido.

Resultados, análisis y discusión

Los resultados se presentan por holón, en el orden en que se trabajaron, y se discuten a la luz de la literatura. La Tabla 2, al final de este apartado, sintetiza las evaluaciones de cierre.

Erotismo: del placer como contenido explícito al placer como experiencia corporal

Al inicio de la primera sesión, la mayoría de las personas participantes manifestó no estar familiarizada con el concepto de erotismo y tendió a asociarlo con el contenido sexual explícito de películas y medios de comunicación. Mediante preguntas reflexivas y psicoeducación, el grupo construyó progresivamente una noción más amplia del placer, que abarcó desde el disfrute de sabores y texturas hasta el bienestar del contacto afectivo con personas queridas.

En el mosaico corporal, cada participante señaló en una silueta las zonas de su cuerpo asociadas con sensaciones placenteras y luego comparó sus respuestas en parejas. La construcción grupal reveló que el placer es subjetivo y diverso: no existe un único mapa válido para todas las personas. El hallazgo generó una conversación sobre la importancia de conocerse y de comunicar las propias preferencias. En el frasco de límites, cada persona escribió de forma anónima una situación o contacto que le resultara desagradable o indeseado; entre las respuestas aparecieron contactos físicos no solicitados, lo que permitió introducir el consentimiento como principio de toda interacción afectiva y sexual. La exploración sensorial a ciegas reforzó, de manera vivencial, que el placer abarca la totalidad de los sentidos y que requiere confianza, comunicación y voluntariedad.

Estos resultados coinciden con las creencias limitantes descritas por Calderón y Fonseca (2003) y con la escasa educación positiva sobre el placer que reportan Brown y McCann (2018). Que el cambio conceptual se produjera a partir de experiencias corporales y sensoriales, más que de exposiciones verbales, respalda la eficacia de los enfoques multimodales y vivenciales (Oliveira et al., 2025) y confirma la pertinencia de incluir el erotismo como contenido explícito, y no solo la prevención de riesgos. Algunas personas señalaron haber sentido vergüenza al inicio y valoraron haberla superado durante la sesión, lo que muestra el peso del tabú y, a la vez, la posibilidad de desmontarlo en un espacio seguro.

Vinculación afectiva: redes densas y aislamientos invisibles

La segunda sesión se desarrolló con notable apertura emocional. En el árbol de vínculos, cada participante escribió en las manzanas de un árbol los nombres de personas con quienes mantenía un vínculo significativo. La mayoría completó todas las manzanas, lo que indica redes afectivas amplias. Sin embargo, una persona utilizó solo dos manzanas, para representar a su madre y a Dios, lo que evidenció una situación de aislamiento afectivo que ameritaba atención especializada. En la telaraña afectiva, los valores más mencionados como fundamentales en las relaciones fueron la comunicación, el amor, el compromiso, la confianza y el respeto.

La actividad que distinguió las relaciones de amistad y de pareja permitió reflexionar sobre cómo los límites, los deseos y los acuerdos varían según el tipo de vínculo, y articular lo aprendido sobre erotismo con la dimensión relacional: el placer compartido requiere comunicación, confianza y respeto mutuo. La consigna de llevar un objeto que representara un vínculo significativo produjo respuestas conmovedoras: prótesis, muletas, sillas de ruedas, fotografías y recuerdos, acompañados de relatos sobre apoyo, superación y pertenencia. Los objetos representaban tanto a personas de referencia como a herramientas que les habían permitido correr, crear arte o compartir con sus compañeros y compañeras.

Estos relatos desafían el estereotipo de las personas con discapacidad como afectivamente limitadas (Monjaime, 2015) y resuenan con los hallazgos de Liddiard (2018) sobre la centralidad de la intimidad y el cuidado en sus vidas. Al mismo tiempo, el

caso de aislamiento confirma lo señalado por Segura (1996) sobre los obstáculos sociales para vivir la afectividad, y sugiere que la ESI puede funcionar como un espacio de detección de necesidades psicosociales que requieren derivación.

Género: apertura ante la diversidad y vacíos conceptuales

La tercera sesión abordó el género desde una perspectiva crítica. Ante frases con sesgo patriarcal, las personas participantes indicaron si las habían escuchado y qué opinión les merecían, e identificaron actitudes normalizadas sin cuestionamiento. Los hombres del grupo reconocieron roles arquetípicos de la masculinidad hegemónica —representados en las figuras del rey, el mago, el guerrero y el amante— y reflexionaron sobre el costo de cumplir esos mandatos y sobre la posibilidad de construir masculinidades más sensibles, honestas y comprometidas con el cuidado. Con los títeres sin género, el grupo representó situaciones cotidianas y visibilizó cómo los estereotipos limitan la libertad y pueden producir desigualdad y violencia.

En la actividad de mitos y verdades se observó una comprensión progresiva de conceptos como machismo, estereotipo, prejuicio e identidad de género, aunque persistieron confusiones respecto a la intersexualidad, las identidades trans y la bisexualidad. Algunas personas conocían la intersexualidad con la denominación obsoleta de «hermafroditismo», lo que requirió una aclaración actualizada y respetuosa. En el repaso final, el grupo asoció correctamente términos como orientación sexual, identidad de género, cisgénero y no binario. Para muchas personas estos contenidos eran nuevos y fueron recibidos con curiosidad y respeto, sin manifestaciones de rechazo.

La coexistencia de vacíos conceptuales y apertura actitudinal sugiere que los obstáculos no son principalmente actitudinales, sino informativos: las personas desean aprender, pero no han tenido acceso a espacios y materiales adecuados. Esta lectura coincide con Pérez-Curiel et al. (2023) y con la ausencia de lineamientos que describen Badilla Fallas et al. (2018) en el ámbito escolar costarricense. Desde una perspectiva interseccional, la experiencia de la identidad de género en personas con discapacidad está entrelazada con los modos sociales de entender la discapacidad (Goodley, 2017), lo que refuerza la pertinencia de trabajar ambas dimensiones de manera conjunta.

Reproductividad: derechos desconocidos y horizontes ampliados

La cuarta sesión inició con la presentación de los derechos reproductivos reconocidos en el marco jurídico costarricense e internacional: la Ley 7600 de Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad, la Ley 8661, que aprueba la Convención (ONU, 2006), el artículo 33 de la Constitución Política y el artículo 22 de la Ley General de Salud. Muchas personas participantes desconocían estos derechos. Se discutió el consentimiento libre e informado en salud sexual y reproductiva, el derecho a recibir atención con los apoyos necesarios —por ejemplo, intérpretes de lengua de señas en consultas prenatales y partos— y a decidir sin coerción, incluida la ejercida por familiares o profesionales.

El juicio simulado sobre la figura de la persona asistente sexual, existente en algunos países europeos, generó una reflexión amplia sobre las razones culturales, religiosas y políticas que dificultan su implementación en Costa Rica. Aunque se trata de una figura lejana a la realidad nacional, plantearla amplió la concepción del grupo sobre sus propios derechos, en la línea del debate latinoamericano sobre el acompañamiento sexual (Míguez Passada, 2020). El glosario de técnicas de reproducción asistida, apoyado en imágenes, facilitó la comprensión de conceptos como la fertilización *in vitro* y la inseminación artificial. La sesión cerró con una resignificación de la reproductividad como todo aquello que se construye y se reproduce en la vida y que se nutre de vínculos: las personas participantes mencionaron a su grupo, sus mascotas, su familia, el personal del centro y el equipo facilitador.

El desconocimiento de los derechos reproductivos refleja la exclusión histórica de esta población de los sistemas de salud sexual y reproductiva y la persistencia de decisiones tomadas por terceros, documentada internacionalmente (Pérez-Curiel et al., 2023). Situar el tema en un marco de derechos, y no solo biomédico, resulta coherente con el modelo de derechos humanos de la discapacidad (Degener, 2016).

Valoración de las sesiones y demandas formativas

Las evaluaciones de cierre fueron altas en todas las sesiones (ver Tabla 2). La sesión de género obtuvo la valoración más alta, y en la evaluación final las calificaciones se concentraron en el valor máximo. Las personas participantes destacaron la comunicación

de las facilitadoras, el ambiente de apertura y la diversidad de temas, y solicitaron profundizar en la sexualidad en parejas en las que uno de sus miembros tiene discapacidad y en prácticas sexuales adaptadas (por ejemplo, posiciones del Kama Sutra accesibles). Estas demandas indican un interés sostenido por continuar la formación, que trasciende el alcance de un taller breve.

Tabla 2
Síntesis de la evaluación de cierre por sesión

Sesión	Valoración predominante (escala 1-5)	Aspectos más valorados	Aprendizajes y demandas señaladas
1. Erotismo	Mayoría entre 4 y 5 (85%)	Ambiente de apertura; claridad y respeto al abordar temas sensibles	Placer mediante el gusto y el olfato; conocerse a sí mismo; superación de la vergüenza inicial
2. Vinculación afectiva	Positiva (100%)	Calidad del contenido; comunicación abierta	Valores para la vida diaria; sexualidad en parejas con discapacidad; sexología
3. Género	Mayoría en 5 (la más alta del taller)	Profundidad de la información; uso de títeres	Conceptos de diversidad sexual y de género
4. Reproductividad y cierre	Calificaciones de 5	Comunicación de las facilitadoras; diversidad de temas	Continuidad de la formación; prácticas sexuales adaptadas

Nota: Elaboración propia a partir de las evaluaciones de cierre de sesión y de los registros de campo.

Lecciones aprendidas en torno al eje de sistematización

La interpretación crítica de la experiencia permite identificar cuatro condiciones pedagógicas que favorecieron el reconocimiento de la sexualidad como un derecho. La primera fue la *cohesión grupal preexistente*: la confianza construida en el programa deportivo generó seguridad psicológica y facilitó la apertura emocional, lo que sugiere que los programas deportivos inclusivos son espacios privilegiados de educación no formal para abordar temas sensibles. La segunda fue la *secuencia holónica*: iniciar por el cuerpo y los sentidos, y avanzar hacia los vínculos, la identidad y los derechos, permitió articular progresivamente las dimensiones biológica, psicológica y social y superar el enfoque genitocéntrico. La tercera fue la *accesibilidad pedagógica*: las múltiples formas de representación y expresión permitieron a todas las personas participar con independencia de sus habilidades de lectoescritura (CAST, 2024; Oliveira et al., 2025).

La cuarta fue el *enfoque de derechos y de placer*, que desplazó la conversación desde la prevención y el control hacia la autonomía, en consonancia con los estudios críticos de la discapacidad (McRuer, 2006; Shakespeare y Richardson, 2018).

La experiencia deja también tensiones. La brevedad del taller impidió atender necesidades individuales, como el caso de aislamiento afectivo, y las demandas de profundización superaron lo que cuatro sesiones permitían. Asimismo, la participación de las personas con discapacidad fue activa, pero no llegaron a asumir roles de diseño o facilitación; los modelos de educación de pares (Frawley y O'Shea, 2020) ofrecen una vía para avanzar hacia una ESI construida *con* y no solo *para* esta población. Por último, la experiencia constituyó un espacio formativo para el estudiantado universitario, lo que responde a los vacíos de formación en educación sexual señalados por Preinfalk-Fernández (2015).

Conclusiones

La sistematización permite afirmar que las personas participantes se reconocieron y expresaron como sujetos sexuales plenos, con deseos, vínculos, identidades de género e interrogantes sobre su reproductividad. Su participación activa y reflexiva a lo largo de las cuatro sesiones contradice la narrativa cultural que las define como asexuales o incapaces de gestionar su vida afectivo-sexual.

Se constató, además, que los principales obstáculos fueron informativos y no actitudinales: existe un déficit de información y de espacios de reflexión sobre sexualidad, producto de la invisibilización histórica de esta población, que puede revertirse mediante propuestas educativas pertinentes. La metodología participativa y lúdica, organizada según el modelo holónico y adaptada con criterios de accesibilidad, resultó adecuada para generar aprendizajes y un ambiente de confianza; ello tiene implicaciones para el diseño de programas que prioricen la adaptación de materiales, la creación de ambientes seguros y el aprendizaje vivencial.

Entre las limitaciones se encuentran la duración reducida del taller, el tamaño del grupo, la ausencia de mediciones previas y posteriores y de seguimiento, y el uso de un instrumento de evaluación no estandarizado. Las limitaciones de recursos tecnológicos

obligaron, además, a adaptar algunas actividades previstas, aunque ello propició un mayor acercamiento interpersonal. Por tanto, los resultados deben interpretarse como indicadores de apertura y potencial, y no como medidas de impacto.

Se recomienda: (a) incorporar la ESI de forma continua en los programas de educación no formal y de atención a personas con discapacidad, en articulación con los servicios de salud, los programas deportivos y las universidades; (b) profundizar en contenidos solicitados por las propias personas participantes, como la sexualidad accesible y adaptada, el consentimiento y los límites en los vínculos, la diversidad sexual y de género, y la figura de la asistencia sexual; (c) trabajar con las familias y personas cuidadoras sus mitos y resistencias; (d) desarrollar materiales en lectura fácil, con apoyos visuales y auditivos, y (e) en futuras experiencias, incluir evaluaciones pre y post, seguimiento a mediano plazo, instrumentos validados y la participación de personas con discapacidad como coeducadoras.

Declaraciones

Conflicto de interés: Las personas autoras no reportan ningún posible conflicto de interés.

Financiamiento: Las personas autoras no recibieron financiamiento o subvenciones de terceros para el desarrollo de las actividades que derivaron en este manuscrito o su elaboración.

Procedencia: Este artículo proviene de una práctica académica del curso PS-3011 Módulo Sexualidad y Placer, de la carrera de Licenciatura en Psicología de la Universidad de Costa Rica, desarrollada durante el segundo ciclo lectivo de 2023.

Uso de inteligencia artificial: Los usos dados a la IA en el artículo se describen en la sección Metodología, apartado «Uso de inteligencia artificial».

Contribución de la autoría

Las contribuciones individuales se describen según la taxonomía CRediT (Contributor Roles Taxonomy):

Mariam Ruiz-Sotela: Conceptualización, Metodología, Investigación, Análisis formal, Redacción – borrador original, Redacción – revisión y edición.

Paula Mora-Mora: Conceptualización, Metodología, Investigación, Análisis formal, Redacción – borrador original, Redacción – revisión y edición.

Ambas autoras leyeron y aprobaron la versión final del manuscrito.

Declaración de disponibilidad de los datos de investigación

Los datos de investigación que sustentan los resultados de esta sistematización están incluidos en el propio manuscrito. Los registros de campo, los productos de las actividades y las evaluaciones de cierre de sesión no se ponen a disposición pública, con el fin de proteger la confidencialidad y la privacidad de las personas participantes, quienes se encuentran en condición de vulnerabilidad.

Declaración de Aprobación del Comité de Ética

Esta investigación no contó con la aprobación de un Comité de Ética, porque no fue requerida por las instancias responsables. La experiencia se realizó como una práctica académica en el marco del curso PS-3011 Módulo Sexualidad y Placer, de la carrera de Licenciatura en Psicología de la Universidad de Costa Rica (segundo ciclo lectivo de 2023). Se desarrolló bajo la guía y supervisión de la docente responsable del curso, con base en sus atestados profesionales, y en coordinación con el Departamento de Fisioterapia de la Caja Costarricense de Seguro Social (CCSS) en Liberia, Guanacaste.

Ni la docente responsable, ni la Universidad de Costa Rica, ni la CCSS solicitaron someter la experiencia a revisión por un Comité de Ética. No obstante, se resguardaron los principios éticos de la investigación con seres humanos: la participación fue voluntaria; se obtuvo el consentimiento informado por escrito de todas las personas participantes, documento que se encuentra en custodia de las autoras y puede ponerse a disposición de la revista; se informó el derecho a retirarse en cualquier momento sin consecuencias, y la información se presenta de forma agregada y anonimizada.

Referencias

Anthropic. (2026). *Claude* (versión Opus 5.5) [Modelo de lenguaje]. <https://claude.ai>

- Badilla Fallas, L., Carvajal Pérez, L., García Brenes, V., Solís Segura, D., Ugalde Valverde, T., Zamora Bolaños, K., & Solórzano Salas, J. (2018). Abordaje educativo de la sexualidad en estudiantes con discapacidad intelectual en una institución de educación secundaria costarricense. *Actualidades Investigativas en Educación*, 18(3), 116-146. <https://doi.org/10.15517/aie.v18i3.34400>
- Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589-597. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>
- Brown, M., & McCann, E. (2018). Sexuality issues and the voices of adults with intellectual disabilities: A systematic review of the literature. *Research in Developmental Disabilities*, 74, 124-138. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2018.01.009>
- Calderón, M., & Fonseca, G. (2003). *Análisis de la relación entre el conocimiento en sexualidad y las actitudes de un grupo de adolescentes con discapacidad múltiple, sus padres, madres y educadores(as), en la escuela de rehabilitación* [Tesis de licenciatura, Universidad de Costa Rica].
- CAST. (2024). *Universal Design for Learning Guidelines* (versión 3.0). <https://udlguidelines.cast.org>
- Cruz-Vadillo, R., & Iturbide-Fernández, P. (2019). Discapacidad y educación: Entre la corporalidad que discapacita y el derecho a tener derecho. *Revista Electrónica Educare*, 23(1), 1-27. <https://doi.org/10.15359/ree.23-1.13>
- Dapuez, M., & Virdó, E. (2019). *Educación sexual integral*. Editorial Brujas.
- Degener, T. (2016). Disability in a human rights context. *Laws*, 5(3), Artículo 35. <https://doi.org/10.3390/laws5030035>
- Frawley, P., & O'Shea, A. (2020). 'Nothing about us without us': Sex education by and for people with intellectual disability in Australia. *Sex Education*, 20(4), 413-424. <https://doi.org/10.1080/14681811.2019.1668759>
- Gil-Llario, M. D., Morell-Mengual, V., Fernández-García, O., Estruch-García, V., & Ballester-Arnal, R. (2024). SALUDIVERSEX: A quality of life and sexual health

- intervention for adults with mild intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disabilities*, 28(4), 909-924. <https://doi.org/10.1177/17446295231196258>
- Goodley, D. (2017). *Disability studies: An interdisciplinary introduction* (2.^a ed.). Sage.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2024). *Encuesta Nacional sobre Discapacidad 2023: Resumen infográfico*. INEC.
https://admin.inec.cr/sites/default/files/2024-06/ENADIS_2023_RESULTADOS_RESUMEN_INFOGRAFICO.pdf
- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: Práctica y teoría para otros mundos posibles*. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano.
- Liddiard, K. (2018). *The intimate lives of disabled people*. Routledge.
- McCann, E., Marsh, L., & Brown, M. (2019). People with intellectual disabilities, relationship and sex education programmes: A systematic review. *Health Education Journal*, 78(8), 885-900. <https://doi.org/10.1177/0017896919856047>
- McRuer, R. (2006). *Crip theory: Cultural signs of queerness and disability*. New York University Press.
- Míguez Passada, M. N. (2020). Discapacidad y sexualidad en América Latina: Hacia la construcción del acompañamiento sexual. *Nómadas*, (52), 133-147.
<https://doi.org/10.30578/nomadas.n52a8>
- Monjaime, M. (2015). *Sexualidad sin barreras*. Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo; Ministerio de Justicia y Derechos Humanos.
- Oliveira, C., Ozorio, S., Gomes, V., Araújo, S., & Lopes, J. (2025). Sex education for individuals with intellectual development disorder (IDD): A scoping review. *Education Sciences*, 15(6), Artículo 685.
<https://doi.org/10.3390/educsci15060685>
- Organización de las Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*.
<https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Organización Mundial de la Salud. (2018). *La salud sexual y su relación con la salud reproductiva: Un enfoque operativo*. <https://iris.who.int/handle/10665/274656>

- Penabad-Camacho, L., Morera-Castro, M., & Penabad-Camacho, M. A. (2024). Guía para uso y reporte de inteligencia artificial en revistas científico-académicas. *Revista Electrónica Educare*, 28(S), 1-41. <https://doi.org/10.15359/ree.28-S.19830>
- Pérez-Curiel, P., Vicente, E., Morán, M. L., & Gómez, L. E. (2023). The right to sexuality, reproductive health, and found a family for people with intellectual disability: A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(2), Artículo 1587. <https://doi.org/10.3390/ijerph20021587>
- Preinfalk-Fernández, M. L. (2015). Desafíos de la formación docente en materia de educación sexual. *Revista Electrónica Educare*, 19(1), 85-101. <https://doi.org/10.15359/ree.19-1.5>
- Rubio Auriolles, E. (1994). Introducción al estudio de la sexualidad humana. En Consejo Nacional de Población (Ed.), *Antología de la sexualidad humana* (Tomo I, pp. 17-46). Consejo Nacional de Población.
- Segura, D. (1996). *La sexualidad de un hombre y una mujer con discapacidad intelectual leve: Influencia que ejerce en ellos la percepción de su sexualidad-afectividad* [Tesis de licenciatura, Universidad de Costa Rica].
- Shakespeare, T., & Richardson, S. (2018). The sexual politics of disability, twenty years on. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 20(1), 82-91. <https://doi.org/10.16993/sjdr.25>
- UNESCO, ONUSIDA, UNFPA, UNICEF, ONU Mujeres, & OMS. (2018). *Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad: Un enfoque basado en la evidencia* (ed. rev.). UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265335>

Este preprint fue presentado bajo las siguientes condiciones:

- Los autores declaran que se obtuvieron los términos necesarios del consentimiento libre e informado de los participantes o pacientes en la investigación y se describen en el manuscrito, cuando corresponde.
- Los autores declaran que la preparación del manuscrito siguió las normas éticas de comunicación científica.
- Los autores declaran que son conscientes de que son los únicos responsables del contenido del preprint y que el depósito en SciELO Preprints no significa ningún compromiso por parte de SciELO, excepto su preservación y difusión.
- Los autores declaran que los datos, las aplicaciones y otros contenidos subyacentes al manuscrito están referenciados.
- El manuscrito depositado está en formato PDF.
- Los autores declaran que la investigación que dio origen al manuscrito siguió buenas prácticas éticas y que las aprobaciones necesarias de los comités de ética de investigación, cuando corresponda, se describen en el manuscrito.
- Los autores declaran que una vez que un manuscrito es postado en el servidor SciELO Preprints, sólo puede ser retirado mediante solicitud a la Secretaría Editorial deSciELO Preprints, que publicará un aviso de retracción en su lugar.
- Los autores aceptan que el manuscrito aprobado esté disponible bajo licencia [Creative Commons CC-BY](#).
- El autor que presenta el manuscrito declara que las contribuciones de todos los autores y la declaración de conflicto de intereses se incluyen explícitamente y en secciones específicas del manuscrito.
- Los autores declaran que el manuscrito no fue depositado y/o previamente puesto a disposición en otro servidor de preprints o publicado en una revista.
- Si el manuscrito está siendo evaluado o siendo preparando para su publicación pero aún no ha sido publicado por una revista, los autores declaran que han recibido autorización de la revista para hacer este depósito.
- El autor que envía el manuscrito declara que todos los autores del mismo están de acuerdo con el envío a SciELO Preprints.