EJE 2

CAPÍTULO

02

# Prácticas educativas en sexualidad para la prevención del abuso sexual de niños[1]

## Educational practices in sexuality for the prevention of sexual abuse of children


Gloria del Pilar Carrasquilla Molina

Universidad Católica de Pereira
pilar.carrasquilla@ucp.edu.co
ORCID: https://orcid.org/0009-0000-6838-5582

Vanesa Márquez Carmona

Universidad Católica de Pereira
vanesa.marquez@ucp.edu.co
ORCID: https://orcid.org/0009-0000-8356-5792

Mireya Ospina Botero

Universidad Católica de Pereira
mireya.ospina@ucp.edu.co
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4571-8377


[1] El presente capítulo es producto de un proceso de investigación. Grupo: Comunicación, Educación y Cultura.

## Resumen

El presente capítulo surge de una investigación centrada en las prácticas educativas orientadas a la prevención del abuso sexual, desarrollada en cuatro instituciones educativas de la ciudad de Pereira: tres públicas y una privada. En total, participaron 17 personas, incluyendo docentes, orientadores y profesionales responsables de la educación sexual. El propósito del estudio fue comprender dichas prácticas desde tres dimensiones: los actores involucrados, las estrategias pedagógicas implementadas y los contenidos abordados. La investigación adoptó una metodología cualitativa, utilizando entrevistas estructuradas y grupos de discusión como herramientas de recolección de datos. Los hallazgos revelaron importantes cuestionamientos sobre las competencias disciplinares de los responsables del proyecto, evidenciando limitaciones en las estrategias y contenidos implementados. Asimismo, se identificó la ausencia de procesos de evaluación y seguimiento que permitan establecer con precisión el impacto y la efectividad de las prácticas de educación sexual en la prevención del abuso sexual en niños, niñas y adolescentes.

***Palabras Clave:*** Educación sexual, prácticas educativas, estrategias pedagógicas y abuso sexual

## Abstract

This article stems from a study focused on educational practices aimed at preventing sexual abuse, conducted in four educational institutions in the city of Pereira: three public and one private. A total of 17 individuals participated, including teachers, counselors, and professionals responsible for sexual education. The purpose of the study was to understand these practices through three dimensions: the involved actors, the implemented pedagogical strategies, and the addressed content. The research adopted a qualitative methodology, utilizing structured interviews and discussion groups as data collection tools. The findings revealed significant questions regarding the disciplinary competencies of those responsible for the project, highlighting limitations in the strategies and content implemented. Additionally, the study identified the absence of evaluation and monitoring processes necessary to accurately determine the impact and effectiveness of sexual education practices in preventing sexual abuse among children and adolescents.

***Keywords:*** Sexual education, educational practices, pedagogical strategies and sexual abuse

## Introducción

La educación sexual en Colombia ha transitado, progresivamente, por un proceso que refleja transformaciones sociales, políticas y culturales en torno a la comprensión de la sexualidad, los derechos humanos y la formación integral. El punto de partida formal de la educación sexual en Colombia se sitúa en la Resolución 3353 de 1993 del Ministerio de Educación Nacional (MEN), la cual estableció su obligatoriedad en todas las instituciones educativas del país. Esta disposición representó un avance significativo al reconocer la necesidad de abordar la sexualidad en el ámbito escolar, proponiendo su desarrollo como un proyecto pedagógico transversal. En este momento inicial, la educación sexual se concebía, principalmente, desde una perspectiva preventiva, centrada en aspectos biológicos y en la regulación del comportamiento, aunque ya se vislumbraban elementos integradores relacionados con lo psicológico y lo social (Ministerio de Educación Nacional, 1993).

Posteriormente, la Ley 115 de 1994, conocida como la Ley General de Educación, consolidó este mandato al incluir la educación sexual dentro de los fines de la educación, específicamente en su artículo 14 (Congreso de la República de Colombia, 1994). Luego, con la Resolución 425 de 2008, se articula la educación sexual con el campo de la salud pública y los derechos sexuales y reproductivos. Esta normativa introduce una perspectiva más amplia, orientada a la promoción de la salud, la prevención de riesgos como el embarazo adolescente y las infecciones de transmisión sexual, así como el reconocimiento de la sexualidad como un derecho. En esta misma línea, el Documento CONPES 147 de 2012 representa un avance estratégico al situar la educación sexual en el marco del desarrollo social y económico del país (Departamento Nacional de Planeación, 2012).

Finalmente, la Ley 1620 de 2013 consolida las legislaciones preliminares, al integrar la educación sexual en el Sistema Nacional de Convivencia Escolar; a través de esta, se fortalece el Programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía (PESCC), el cual promueve el desarrollo de competencias ciudadanas, el respeto por la diversidad y la prevención de violencias basadas en género. Este marco normativo posiciona la educación sexual como un componente esencial para la convivencia pacífica y la garantía de derechos en el contexto escolar (Congreso de la República de Colombia, 2013).

En conjunto, el panorama normativo colombiano evidencia una evolución desde una perspectiva biologicista y preventiva hacia una concepción integral de la sexualidad, fundamentada en derechos, ciudadanía y desarrollo humano. No obstante, desde una mirada crítica, es posible señalar que la solidez del marco legal contrasta con las dificultades en su

implementación efectiva. Factores como la resistencia cultural, la insuficiente formación docente, la desigualdad territorial y la falta de seguimiento institucional han limitado el alcance real de estas políticas.

Uno de los factores que demuestra la insuficiencia de estas regulaciones legales, son las estadísticas sobre la violencia sexual contra niñas, niños y adolescentes, que claramente constituyen uno de los problemas más graves de salud pública, justicia y protección infantil en Colombia. Su magnitud y complejidad se expresan tanto en la persistencia de cifras como en la heterogeneidad de registros institucionales que documentan el fenómeno desde distintos sistemas: salud pública, protección administrativa, medicina forense y justicia penal.

La evidencia más reciente indica que la violencia sexual contra niñas, niños y adolescentes en Colombia, desde el Instituto Nacional de Salud para 2024, tenía una tasa nacional de 82,8 casos por cada 100.000 habitantes en el caso de violencia sexual dentro del sistema SIVIGILA (Instituto Nacional de Salud [INS], 2024). En términos etarios, la adolescencia (12 a 17 años) concentró la mayor carga del fenómeno con 19.241 casos, equivalentes al 44,0 % del total, mientras que las niñas y adolescentes mujeres representaron 84,3 % de las víctimas (36.898 casos) (ICBF, 2024).

El Instituto Colombiano de Bienestar Familiar documenta el impacto del fenómeno en términos de intervención administrativa: en 2024 ingresaron 37.872 niñas, niños y adolescentes a modalidades de atención por vulneración de derechos, de los cuales 18.746 casos (49,5 %) correspondieron a violencia sexual, constituyéndose en el principal motivo de ingreso (ICBF, 2024).

Según registros del Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses, en 2024 se realizaron 17.653 exámenes medicolegales por presunto delito sexual a menores de edad, entre ellos, el 86,5 % corresponde a víctimas mujeres. La distribución por edad revela una concentración particular en el grupo de 10 a 14 años, que acumuló 52,8 % de los casos, seguido por el grupo de 5 a 9 años (21,6 %), 15 a 17 años (17,6 %) y 0 a 4 años (8,0 %) (ICBF, 2024). Esta estructura etaria sugiere una especial vulnerabilidad en la transición entre infancia y adolescencia temprana.

Los registros del sistema penal también confirman la magnitud del fenómeno: la Policía Nacional reportó 17.656 casos de violencia sexual contra menores en 2024; mientras que, la Fiscalía General de la Nación registró 7.833 víctimas en el sistema SPOA durante el mismo periodo.

Para el caso particular de Risaralda, según el sistema SIVIGILA, en 2024 se registraron 972 casos de violencia sexual contra niñas, niños y adolescentes en el departamento: 828 correspondieron a mujeres y 144 a hombres. Por su parte, Medicina Legal registró en Risaralda 558 exámenes medicolegales por presunto delito sexual contra menores en 2024; asimismo, Fiscalía reportó 103 víctimas en el departamento (ICBF, 2024).

Frente a este panorama, es menester trascender el plano declarativo de las políticas públicas para garantizar su materialización en prácticas educativas efectivas, orientadas a la prevención del abuso sexual. En este sentido, el marco legal no solo establece la obligatoriedad de la educación sexual integral, sino que la posiciona como una estrategia fundamental para la garantía de derechos, la convivencia escolar y la protección de niños, niñas y adolescentes; sin embargo, su impacto depende, en gran medida, de las condiciones institucionales, pedagógicas y comunitarias que posibilitan su implementación, tal como se mencionó anteriormente.

De este modo, resulta urgente fortalecer políticas estatales que aseguren dichas condiciones, articulando los sectores educativos, de salud y protección social. Diversos estudios coinciden en cómo los programas educativos constituyen una herramienta eficaz, especialmente cuando involucran de manera activa a actores clave como docentes, familias y comunidad (Martínez & Cubillos, 2015; Álvarez, et al., 2019). Esta perspectiva se alinea con enfoques contemporáneos de la educación sexual integral, que subrayan la importancia de procesos participativos, contextualizados y culturalmente pertinentes (UNESCO, 2018; Organización Mundial de la Salud [OMS], 2010).

En este sentido, comprender las prácticas educativas implementadas por las instituciones educativas resulta fundamental para identificar los desafíos que limitan la efectividad de estas políticas y, a su vez, potenciar su alcance preventivo (Acuña, 2014). La evidencia sugiere que la educación sexual integral, cuando se desarrolla de manera sistemática y con enfoque de derechos, puede constituirse en un factor protector frente a diversas formas de violencia sexual, al fortalecer habilidades como la toma de decisiones, el reconocimiento del propio cuerpo, la autonomía y la denuncia (Tovar, 2011; Tiusaba, 2017; Finkelhor, 2009).

No obstante, autores como López (2015) y Barragán (2020) advierten que persisten brechas significativas entre el diseño normativo y su implementación real en los contextos escolares, lo cual exige una revisión crítica de las prácticas educativas. De hecho, la literatura reciente insiste en que el impacto preventivo de la educación sexual depende de la calidad de su desarrollo curricular, de la formación docente, de la pertinencia de los contenidos y de la capacidad institucional para sostener procesos continuos, situados e intersectoriales (Chavula

et al., 2022; Mukanga et al., 2024; UNESCO, 2018). En ese sentido, estudiar las prácticas educativas no constituye un asunto accesorio, sino una vía para comprender la eficacia real de la política pública en el nivel donde finalmente se materializa: la escuela.

Esta importancia se refuerza si se considera que la educación sexual integral, cuando está bien implementada, no solo mejora conocimientos, también fortalece habilidades de autoprotección, reconocimiento de situaciones de riesgo, toma de decisiones y búsqueda de ayuda. La evidencia sistemática reciente indica que los programas escolares de prevención del abuso sexual contribuyen a mejorar el reconocimiento de situaciones inseguras y las respuestas de protección de niños, niñas y adolescentes (Celik, 2024; Ferragut et al., 2023). A su vez, la OMS y la UNESCO sostienen que una educación sexual integral de calidad favorece la salud, el bienestar, la dignidad y la protección de derechos, en tanto no incrementa la actividad sexual temprana, contrario a ciertos prejuicios persistentes en el debate público (OMS, 2023; UNESCO, 2026). Por ende, investigar las prácticas educativas permite establecer en qué medida las instituciones están generando factores protectores reales frente al abuso sexual y no simplemente cumpliendo formalmente con una exigencia normativa.

Desde la perspectiva de la utilidad pública, este tipo de investigación aporta evidencia empírica para orientar decisiones sobre diseño, focalización, financiación y seguimiento de programas. No basta con definir lineamientos generales; es indispensable conocer qué prácticas pedagógicas funcionan, en qué condiciones y con cuáles mediaciones institucionales. Los estudios de evaluación de procesos muestran precisamente que el contexto escolar, la calidad de la implementación, la articulación entre actores y la adecuación metodológica inciden de manera decisiva en los resultados de la educación sexual (Mukanga et al., 2024).

De manera complementaria, la literatura sobre integración de la educación sexual a los sistemas educativos señala que las barreras más persistentes no suelen ser solamente curriculares, sino también culturales, organizacionales y políticas, lo que exige evidencia situada para ajustar las estrategias a cada realidad territorial e institucional (Chavula et al., 2022). En consecuencia, una investigación sobre prácticas educativas ofrece insumos valiosos, para considerar un pequeño panorama de los grandes retos que enfrentan las instituciones educativas, reconociendo que el alcance de esta investigación es tan solo particular, para el caso de las 4 instituciones que se tomaron para el análisis.

Con base en estos aportes teóricos y normativos, se establecieron los ejes de interés para el desarrollo de la investigación, los cuales orientaron la construcción de los instrumentos de recolección de información. En coherencia con el enfoque de educación sexual integral y

prevención del abuso sexual, la pregunta investigativa se centró en identificar: ¿Cuáles son las prácticas educativas y cómo contribuyen a la prevención del abuso sexual?

## Metodología

La investigación adoptó un enfoque cualitativo-descriptivo, basado en un proceso inductivo, con el objetivo de explorar y describir las dimensiones de las prácticas educativas en el ámbito de la educación sexual, según lo establecido por el Ministerio de Educación Nacional. Aunque los resultados no pretenden generalizarse para todas las instituciones educativas, ofrecen un análisis sobre los elementos constitutivos de dichas prácticas —actores participantes, estrategias pedagógicas y contenidos— contribuyen a la prevención del abuso sexual.

## Participantes

La investigación contó con la participación de cuatro instituciones educativas de la ciudad de Pereira: tres eran públicas y una privada, involucrando un total de 17 personas responsables de implementar el proyecto de educación sexual. Las instituciones fueron seleccionadas por su diversidad de contextos socioculturales; además, se utilizaron los siguientes criterios de inclusión: disposición voluntaria para participar, al menos dos años de vigencia en la implementación del proyecto y firma del consentimiento informado.

## Procedimiento

El diseño metodológico se inició con la convocatoria de 15 instituciones educativas de Pereira que cumplían los requisitos para ser incluidas en el estudio; después, se presentó el proyecto, se explicaron sus fases y procedimientos. La preparación para la recolección de información incluyó la construcción de una matriz de operacionalización categorial (ver anexo No 1) que garantizó la coherencia con los objetivos y preguntas de investigación; con base en ello, se definieron las técnicas e instrumentos de recolección de datos, incluyendo entrevistas estructuradas y grupos de discusión.

## Técnicas e instrumentos

Las entrevistas estructuradas se centraron en tres ejes principales: actores de la enseñanza, estrategias pedagógicas y contenidos abordados, sumando un total de 24 preguntas. Las entrevistas se realizaron en cada institución con el docente encargado de liderar el proyecto

de educación sexual y tuvieron una duración aproximada de una hora y media. El grupo de discusión, por su parte, facilitó la construcción activa del conocimiento sobre los mismos ejes, permitiendo profundizar, complementar e identificar diversas posturas sobre el tema (Hernández, et al., 2016).

## Procesamiento y análisis de la información

El procesamiento y análisis de la información recolectada siguió un enfoque cualitativo, el cual permitió una comprensión integral de las prácticas educativas para la prevención del abuso sexual en las instituciones participantes. El primer paso consistió en consolidar el corpus de datos, compuesto por transcripciones de entrevistas y grupos de discusión, organizadas en una matriz de Excel, con un conjunto de categorías según los ejes principales: actores, estrategias pedagógicas y contenidos.

En la primera fase del análisis, se realizó una lectura detallada de las transcripciones para identificar las unidades de análisis, definidas como párrafos o frases que contienen información relevante para los objetivos de la investigación, conforme a Díaz (2018). Esto permitió establecer significados precisos y garantizar su vinculación con los ejes analíticos predefinidos.

Seguidamente, se procedió a la codificación de la información, lo que facilitó su organización y comparación; esto permitió al equipo de investigación realizar un análisis crítico y reflexivo, identificando patrones, similitudes y diferencias entre las instituciones, así como particularidades específicas de cada una. Dicho análisis se fundamentó en los referentes teóricos previamente establecidos, permitiendo contextualizar y entender los hallazgos en relación con los retos, aciertos y limitaciones enfrentados por las instituciones al implementar prácticas de educación sexual dirigidas a la prevención del abuso sexual.

La comparación de datos entre las instituciones participantes permitió identificar tendencias comunes y divergencias significativas, contribuyendo a evaluar la efectividad de las estrategias, los actores involucrados y los contenidos utilizados en los proyectos de educación sexual. Asimismo, el análisis destacó la necesidad de implementar procesos de evaluación y seguimiento como parte integral de las prácticas educativas, con el fin de mejorar su impacto preventivo.

## Consideraciones éticas

El proceso investigativo se desarrolló bajo estrictos criterios éticos, garantizando la integridad de los participantes. Todos los involucrados firmaron un consentimiento informado que detallaba las condiciones y alcances de su participación, en concordancia con los principios éticos del equipo investigador.

## Resultados

Los resultados que se presentan a continuación están planteados desde tres grandes subcategorías planteadas por autores como Gutiérrez, et. al. (2016) y Murillo, et. al (2020), los cuales las puntualizan en: actores involucrados, estrategias pedagógicas y contenidos. A estos elementos, la literatura reciente añade la importancia del contexto institucional, la formación docente y las condiciones socioculturales que median los procesos educativos (Fullan, 2016; Díaz-Barriga, 2020).

En primer lugar, los actores incluyen a las personas responsables de la implementación de las estrategias, sus criterios de selección, competencias, actitudes y funciones, así como la participación activa de estudiantes y sus familias. En segundo lugar, las estrategias pedagógicas utilizadas, comprenden el uso de tecnologías, metodologías, herramientas didácticas y formas de evaluación. Finalmente, los contenidos, entendidos como los saberes y referentes teóricos que orientan los procesos formativos, y su pertinencia con el desarrollo evolutivo de los estudiantes y coherentes con los lineamientos de la educación sexual integral.

## ¿Quiénes lo hacen?: Actores en el proyecto de educación sexual

En este apartado se describen las personas y las funciones desempeñadas en relación con las prácticas educativas en sexualidad. Murillo et al. (2020) definen esta dimensión como el conjunto de actores responsables de construir el proyecto, abarcando sus actitudes, aptitudes, criterios, competencias, funciones y la coordinación entre ellos.

Se identificó que quienes participan en el desarrollo del proyecto de sexualidad, asumiendo la responsabilidad de este, son principalmente los docentes orientadores; por ello, la responsabilidad de la formulación e implementación del proyecto recae, en muchos casos, sobre una sola persona. Solo en una institución se cuenta con un equipo interdisciplinario, tal como se evidencia en la siguiente narrativa:

*"En esta institución, los responsables del proyecto son el profesor de ciencias naturales y física, la profesora de biología, y la docente orientadora… cada año se cambia de líder en el proyecto de acuerdo con una postulación" (institución 4, Grupo de discusión realizado en octubre de 2024).*

Un punto de coincidencia con esta situación es expuesto por Russo y González (2020), quienes destacan el desgaste que implica el manejo de situaciones de abuso y la necesidad de capacitar a las personas involucradas en la protección de la infancia, con el propósito de proporcionarles herramientas para enfrentar esta compleja tarea.

En cuanto a los criterios considerados por las instituciones para seleccionar al personal responsable del proyecto, se observó que, para algunas, la prioridad recae en las aptitudes personales; otras priorizan la competencia disciplinar o, en ciertos casos, la selección se realiza de manera aleatoria. Esto se evidencia en las siguientes entrevistas:

*"Se hace de manera voluntaria en asamblea docente" (Institución 1, Entrevista realizada en septiembre de 2024, psicóloga).*

La persona y/o el equipo responsable asume una serie de tareas y funciones, desarrolladas a través de actividades y cronogramas:

*"Las actividades son planeadas por todos y ejecutadas por subgrupos a lo largo del año escolar" (Institución 4, Entrevista realizada en septiembre de 2024, Docente orientadora-Trabajadora Social).*

*"El equipo encargado diseña las actividades, capacita al equipo docente y este, a su vez, ejecuta las acciones con los estudiantes" (Institución 2, Entrevista realizada en septiembre de 2024, psicólogo).*

Un aspecto convergente en todas las instituciones es la falta de participación de las familias en la planeación e implementación del proyecto. Su involucramiento se limita a su asistencia a talleres de escuela para padres, donde se aborda algún tema relacionado con la sexualidad.

## ¿Cómo lo hacen?: Estrategias pedagógicas

En este apartado se exponen las estrategias y recursos empleados para llevar a cabo el proyecto de sexualidad. Es pertinente mencionar a Cárdenas (2015), quien advierte que las estrategias deberían responder a las necesidades institucionales para mejorar la calidad de los procesos pedagógicos, en función de sus líneas de acción y los objetivos planteados en las prácticas educativas. En consonancia, Gutiérrez et al. (2016) destacan la existencia y el uso tanto de medios como de recursos específicos, los cuales poseen el potencial de incidir en las necesidades

identificadas. Así, los resultados obtenidos se presentan en función del uso de tecnologías, técnicas o herramientas aplicadas y las formas de evaluación.

En cuanto al uso de tecnologías, como señala Varón (2017), las TIC representan medios eficaces para mejorar el aprendizaje y la calidad en la enseñanza. En los hallazgos, se observó un desconocimiento y una escasa utilización de las TIC en los procesos educativos, siendo solo una institución la que contempla su uso de manera significativa:

*"La institución cuenta con una plataforma que se llama clase web... donde se encuentra el material de actividades y temáticas… acceso a tabletas... datos en la biblioteca… colecciones de libros"* (Institución 2, Entrevista realizada en septiembre de 2024, psicólogo).

*"No manejamos este tipo de herramientas; ha sido más una elección nuestra porque queremos que los talleres sean más reflexivos, pensados y vividos"* (Institución 1, Grupo de discusión realizado en octubre de 2024).

Las técnicas o herramientas de mayor prevalencia fueron los talleres, videos y guías de aprendizaje. En una de las instituciones se expresa así:

*"Las guías suelen iniciar con una ambientación, video, exposición de un caso, o alguna reflexión y a partir de ahí se induce al estudiante al diálogo y análisis de diferentes asuntos como el autoconocimiento, la autoestima, el verdadero valor de la mujer en la sociedad o situaciones de acoso y abuso"* (Institución 3, Entrevista realizada en septiembre de 2024).

Lo anterior evidencia la estructuración de los talleres en la organización de las actividades. Quintilla, et. al (2012) destacan la concepción problematizadora del taller, que salva la dicotomía teoría-práctica; de esta forma, resulta relevante cómo estos talleres constituyen una estrategia pedagógica para fomentar la participación, construcción colectiva, reflexión y vivencia.

Por otro lado, Zabala (2000) aborda la evaluación de los procesos educativos, fundamentándose como una parte indispensable de la actuación docente, ya que la intervención pedagógica debe ser entendida desde un análisis en relación con las intenciones, las previsiones, las expectativas y la valoración de resultados. Se identificó que, en las instituciones educativas investigadas, esta perspectiva se encuentra lejana; en estas, la evaluación suele entenderse únicamente desde indicadores de orden "cuantitativos" y de "aprendizaje". Esto plantea una interrogante crucial: ¿son suficientes estos indicadores para tomar decisiones que ajusten contenidos, procesos, procedimientos y resultados?

*"Para evaluar, consideramos un formato con indicadores de número de talleres realizados, número de estudiantes que participaron"* (Institución 4, Grupo de discusión realizado en octubre de 2024).

Con respecto a la perspectiva de evaluación, surgen grandes retos para adoptar una mirada más amplia que abarque procesos, contenidos y metodologías, teniendo en cuenta

las realidades contextuales de los estudiantes y sus necesidades en educación sexual para la prevención del abuso.

## ¿Desde qué referentes teóricos?: Contenidos

Para ilustrar los hallazgos sobre los referentes utilizados en la decisión de las temáticas abordadas en el proyecto de sexualidad, es necesario advertir que el Ministerio de Educación cuenta con lineamientos en su *Política Nacional de Sexualidad, Derechos Sexuales y Derechos Reproductivos*, que se concretan en el PESCC *(Programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía)*; allí, se establecen contenidos y metodologías. No obstante, se evidenció que las instituciones educativas, participantes de la investigación, no se sostienen en estos lineamientos ministeriales, con excepción de una institución:

*"Se basa en el diagnóstico institucional y los hilos conductores que son acordes con el PESCC"* (Institución 4, Entrevista realizada en septiembre de 2024, docente orientadora y trabajadora social).

Esto muestra que, si bien las instituciones pueden tener conocimiento sobre los lineamientos proporcionados por el PESCC del Ministerio de Educación Nacional (MEN), no los aplican de manera estricta, dado su interés en identificar las necesidades particulares de sus estudiantes y trabajar para satisfacerlas.

Según los grupos de discusión y las entrevistas a docentes y personal involucrado en la realización del proyecto de educación sexual, se halló que los temas son adaptados de acuerdo con la edad y el nivel académico de los estudiantes. Esto lleva a reflexionar si estas actividades, contextualizadas según la edad, resultan significativas para los estudiantes y si generan un aprendizaje constructivo.

Con respecto a los contenidos desplegados en las instituciones surge una interrogante: ¿logran sus propósitos y resultados contribuir a la prevención del abuso sexual? Se reconoce que, en las instituciones, los propósitos formativos se orientan hacia la generación de un conocimiento previo en los estudiantes y al desarrollo de habilidades protectoras frente al abuso sexual. No obstante, queda por evaluar si la adhesión al PESCC tiene algún impacto en el desarrollo del proyecto y en el cumplimiento de dicho propósito institucional.

## Discusión

Este apartado implica cuestionar nuevamente las posibilidades y limitaciones de las prácticas educativas en sexualidad, desarrolladas en las instituciones educativas frente a la prevención del abuso sexual. Para ello, resulta necesario retomar las categorías investigativas involucradas en dichas prácticas: actores, estrategias pedagógicas y contenidos.

En relación con los actores, se observa que los responsables del proyecto de sexualidad no cuentan con las competencias necesarias para responder adecuadamente a las necesidades de los estudiantes. Esta situación podría ser compensada mediante la conformación de equipos multidisciplinarios, encargados de formular e implementar el proyecto, tal como se evidenció en una institución particular.

Los hallazgos evidencian que las prácticas educativas en sexualidad, particularmente aquellas orientadas a la prevención del abuso sexual, se configuran a partir de una estructura organizativa limitada y, en muchos casos, altamente centralizada. Esta dimensión implica la articulación de actores con competencias, funciones y responsabilidades diferenciadas, en la práctica se observa una reducción significativa de dicha complejidad, al recaer la responsabilidad principalmente en los docentes orientadores. Esta situación revela una tensión entre el ideal teórico de corresponsabilidad y la realidad institucional, caracterizada por la delegación funcional en un solo actor.

Desde una perspectiva crítica, esta centralización puede interpretarse como un indicador de debilidad institucional en la apropiación del proyecto de educación sexual, en tanto limita su carácter transversal y colectivo, tal como lo propone el marco normativo colombiano (Ley 115 de 1994; Ley 1620 de 2013). En lugar de constituirse como un eje articulador del currículo y de la convivencia escolar, el proyecto tiende a depender de iniciativas individuales, lo cual compromete su sostenibilidad, continuidad e impacto. En este sentido, los hallazgos coinciden con lo planteado por Fullan (2016), quien advierte que las innovaciones educativas fracasan cuando no logran institucionalizarse y permanecen ligadas a liderazgos individuales.

La experiencia de la institución que cuenta con un equipo interdisciplinario introduce un elemento diferenciador relevante, al evidenciar una distribución más equitativa de responsabilidades y una lógica organizativa más coherente con el enfoque integral de la educación sexual. Este hallazgo dialoga con los planteamientos de Bronfenbrenner (2002), citado en Esteban et al. (2024) en cuanto a la necesidad de comprender los procesos educativos

desde una perspectiva ecológica, donde múltiples actores e instancias interactúan para generar condiciones de desarrollo y protección. Asimismo, refuerza la idea de que la prevención del abuso sexual no puede ser asumida como una tarea individual, sino como un proceso colectivo e intersectorial.

Con respecto a los criterios de selección de los responsables del proyecto, se identifican prácticas heterogéneas que oscilan entre la voluntariedad, la asignación basada en aptitudes personales, la competencia disciplinar o, incluso, la designación aleatoria. Tal circunstancia demuestra la ausencia de criterios institucionales claros y sistemáticos, lo cual puede afectar la calidad y coherencia de las intervenciones. La literatura reciente subraya que la implementación efectiva de la educación sexual integral requiere docentes con formación específica, seguridad pedagógica y competencias para abordar contenidos sensibles (Hendriks et al., 2024; Shibuya et al., 2023). En este orden de ideas, la falta de criterios definidos no solo refleja una debilidad organizativa, sino también una insuficiente priorización del tema en la agenda institucional.

Adicionalmente, las funciones asignadas a los actores muestran una estructura operativa que combina diseño, capacitación y ejecución de actividades, lo cual podría interpretarse como un avance hacia modelos colaborativos. Sin embargo, esta distribución no necesariamente garantiza una apropiación pedagógica profunda por parte del profesorado; existe el riesgo de que quienes no lideran el proceso, asuman un rol meramente instrumental, reproduciendo actividades sin una comprensión integral de los enfoques y propósitos de la educación sexual. Esta situación ha sido señalada en la literatura como una de las principales barreras para la implementación efectiva de programas de educación sexual (UNESCO, 2018; Chavula et al., 2022).

Por otra parte, uno de los resultados más significativos es la escasa participación de las familias, limitada principalmente a su asistencia a actividades puntuales como la escuela de padres; ello, resulta especialmente problemático si se considera que la evidencia empírica resalta el papel fundamental de la familia en los procesos de prevención del abuso sexual. Algunas investigaciones destacan programas que involucran activamente a padres y cuidadores, los cuales fortalecen las capacidades protectoras de los niños y mejoran la efectividad de las intervenciones educativas (Apaydın Cırık & Karakurt, 2024). Desde el enfoque ecológico, dicha participación limitada, sugiere una desconexión entre los distintos sistemas que influyen en el desarrollo del niño, lo cual debilita las redes de protección.

Finalmente, el señalamiento de Russo y González (2020) sobre el desgaste emocional, asociado al abordaje del abuso sexual, introduce una dimensión relevante que atraviesa los hallazgos: la sobrecarga de los actores responsables. La concentración de funciones en pocos profesionales, sumada a la complejidad de las situaciones que enfrentan, puede generar tensiones, desgaste y limitaciones en la calidad de las intervenciones. Este aspecto refuerza la necesidad de políticas institucionales que no solo definan responsabilidades, por el contrario, garanticen formación, acompañamiento y bienestar para los actores involucrados.

En síntesis, los resultados permiten afirmar que las prácticas educativas en sexualidad, en dirección a los actores involucrados, se encuentran marcadas por tensiones entre el enfoque integral propuesto por la política pública y las condiciones reales de implementación. La centralización de responsabilidades, la ausencia de criterios claros de selección, la limitada formación docente y la escasa participación familiar configuran un escenario que restringe el potencial preventivo de la educación sexual. En consecuencia, es enfático avanzar hacia modelos institucionales más colaborativos, intersectoriales y sistemáticos, los cuales reconozcan la complejidad del fenómeno y fortalezcan las capacidades de todos los actores implicados en la protección de niños, niñas y adolescentes.

Se logró constatar que las estrategias pedagógicas implementadas en los proyectos de educación sexual presentan avances importantes en términos de intencionalidad formativa, pero limitaciones significativas en su estructuración, diversificación y evaluación. En concordancia con lo planteado por Cárdenas (2015), las estrategias deberían responder a las necesidades institucionales y a los objetivos pedagógicos definidos; sin embargo, en la práctica se observa una débil articulación entre estos elementos, sugiriendo una implementación más operativa que estratégica.

En cuanto al uso de tecnologías, se identifica una brecha significativa entre el potencial pedagógico de las TIC y su utilización real en las instituciones educativas. Aunque Varón (2017) reconoce las TIC como herramientas eficaces para mejorar la calidad del aprendizaje, los hallazgos muestran que su uso es limitado y, en algunos casos, intencionalmente descartado bajo el argumento de privilegiar experiencias reflexivas. Esta postura revela una comprensión dicotómica entre lo tecnológico y lo pedagógico, como si las TIC fueran incompatibles con procesos críticos o vivenciales. No obstante, la evidencia contemporánea contradice esta visión, al señalar que las TIC, cuando se integran desde un enfoque pedagógico intencionado, pueden enriquecer significativamente los procesos de educación sexual, facilitando la simulación de escenarios, el análisis de casos, la interacción segura y la construcción de aprendizajes significativos (UNESCO, 2018; Celik, 2024).

Desde una perspectiva crítica, la limitada incorporación de las TIC no solo restringe la innovación pedagógica, también puede reducir la pertinencia de las estrategias frente a las realidades de los estudiantes, quienes se desenvuelven en entornos digitales. En el campo específico de la prevención del abuso sexual, las TIC ofrecen oportunidades clave para abordar riesgos asociados a entornos virtuales (como el grooming o el ciberacoso), lo cual no parece estar suficientemente integrado en las prácticas analizadas. Así, la ausencia de estas herramientas no es neutral, sino que configura un vacío formativo relevante (Gómez-Duarte, & Contreras-Sierra, 2023).

Por otra parte, las técnicas pedagógicas identificadas —principalmente talleres, videos y guías de aprendizaje— exponen una apuesta por metodologías participativas y reflexivas. La estructura de los talleres, tal como se describe, se alinea con la concepción problematizadora propuesta por Quintilla et al. (2012), en tanto promueve el diálogo, la reflexión y la construcción colectiva del conocimiento. Esto constituye una fortaleza, ya que la literatura sobre educación sexual integral destaca la importancia de metodologías activas que permitan a los estudiantes desarrollar habilidades, actitudes y valores, más allá de la adquisición de información (UNESCO, 2018).

No obstante, desde un análisis más profundo, se debe cuestionar si estas estrategias logran trascender el plano discursivo para incidir efectivamente en la transformación de prácticas y en el desarrollo de competencias protectoras. Como señalan Ferragut et al. (2023), los programas de prevención del abuso sexual son efectivos toda vez que logran fortalecer habilidades específicas, como el reconocimiento de situaciones de riesgo y la toma de decisiones, lo cual requiere no solo reflexión, sino también prácticas reiteradas, contextualizadas y evaluadas. De tal modo, la recurrencia de los talleres como estrategia principal podría derivar en una cierta estandarización metodológica que, aunque valiosa, limitaría la diversidad de experiencias de aprendizaje necesarias para abordar un fenómeno complejo.

En cuanto a la evaluación, los descubrimientos revelan una de las principales debilidades de las prácticas educativas analizadas. Aunque Zabala (2000) plantea la evaluación como un proceso integral que debe considerar intenciones, procesos y resultados, en las instituciones estudiadas esta se reduce predominantemente a indicadores cuantitativos relacionados con cobertura y participación. Esta reducción instrumental de la evaluación impide valorar el impacto real de las estrategias pedagógicas en términos de aprendizaje significativo y desarrollo de capacidades protectoras.

Desde perspectivas actuales, esta limitación es especialmente crítica, ya que la efectividad de la educación sexual integral depende, en gran medida, de la capacidad de monitorear y ajustar las intervenciones con base en evidencia (Mukanga et al., 2024). La ausencia de sistemas de evaluación cualitativa y formativa dificulta identificar si los estudiantes están desarrollando competencias como la autonomía, el reconocimiento de límites o la capacidad de denuncia, aspectos fundamentales en la prevención del abuso sexual.

De igual manera, esta debilidad evaluativa limita la retroalimentación institucional y la mejora continua de las prácticas educativas, lo cual refuerza la brecha entre el diseño normativo y su implementación efectiva. En términos de política pública, implica una dificultad para generar evidencia que permita tomar decisiones informadas sobre la pertinencia y el impacto de los programas.

Por consiguiente, las estrategias pedagógicas identificadas reflejan una tensión entre intencionalidades formativas valiosas y limitaciones en su desarrollo tanto metodológico como evaluativo. Si bien se reconoce el potencial de los talleres como espacios de reflexión y participación, la escasa integración de las TIC, la limitada diversificación de estrategias y la debilidad en los procesos de evaluación restringen el alcance preventivo de la educación sexual. En consecuencia, se hace necesario avanzar hacia un enfoque pedagógico más integral, que articule metodologías activas, uso crítico de tecnologías y sistemas de evaluación formativa, en coherencia con los principios de la educación sexual integral y las demandas de la prevención del abuso sexual en contextos contemporáneos.

A propósito de los contenidos y fuentes referentes para la construcción y desarrollo del proyecto de educación sexual, se constata una tensión significativa entre los lineamientos normativos establecidos para la educación sexual en Colombia y las decisiones curriculares que adoptan las instituciones educativas en la práctica. Aunque el Ministerio de Educación Nacional, a través del Programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía (PESCC), ofrece orientaciones claras en términos de contenidos, enfoques y metodologías, se observa que estas no son asumidas de manera sistemática por la mayoría de las instituciones participantes. Esta situación plantea una primera lectura crítica: la debilidad en la apropiación institucional de los estándares oficiales, lo cual se había sugerido en las subcategorías de actores y estrategias, particularmente en relación con la falta de articulación y sistematicidad en la implementación.

Aun cuando una de las instituciones reporta el uso de los “hilos conductores” del PESCC, articulados con el diagnóstico institucional, en los demás casos se privilegia una lógica

de selección de contenidos basada en las necesidades percibidas de los estudiantes. Esto, lejos de ser un aspecto negativo en sí mismo, abre una discusión relevante sobre la tracción entre estandarización y contextualización. Desde la perspectiva de la educación sexual integral, organismos como UNESCO (2018) sostienen que los contenidos deben ser culturalmente pertinentes y responder a las realidades de los estudiantes; sin embargo, también advierten que la ausencia de marcos estructurados puede derivar en vacíos temáticos, abordajes fragmentados o sesgos en la información.

En concordancia, la aparente autonomía institucional en la selección de contenidos podría estar generando una implementación heterogénea de la educación sexual, lo cual compromete la garantía de derechos en términos de acceso a información integral, científica y progresiva. Las investigaciones señalan que la falta de alineación con marcos curriculares, basados en evidencia, puede limitar el impacto de los programas de educación sexual, especialmente sobre la prevención de violencias (Chavula et al., 2022). Por tanto, más que una dicotomía entre lineamientos oficiales y necesidades contextuales, el desafío radica en lograr una articulación equilibrada entre ambos elementos.

Por otra parte, el hallazgo relacionado con la adaptación de contenidos, según la edad y el nivel académico de los estudiantes, constituye un elemento coherente con los principios de progresividad y pertinencia pedagógica. La educación sexual integral plantea que los contenidos deben ajustarse al desarrollo evolutivo, abordando de manera gradual temas como el cuerpo, las relaciones, los derechos y la prevención de riesgos (UNESCO, 2018). No obstante, el análisis invita a problematizar si esta adaptación se realiza desde criterios pedagógicos fundamentados o si responde a decisiones intuitivas de los actores educativos, afectando la coherencia y profundidad de los procesos formativos.

En este punto, resulta clave retomar los hallazgos de las subcategorías anteriores: la falta de formación específica de los actores y la limitada evaluación de las estrategias pueden incidir directamente en la calidad de los contenidos abordados. Como señalan Hendriks et al. (2024), la enseñanza de la educación sexual requiere no solo conocimiento temático, también competencias pedagógicas para secuenciar contenidos, abordar temas sensibles y generar aprendizajes significativos. En ausencia de estas condiciones, la adaptación por edad podría quedarse en una simplificación de contenidos, sin garantizar el desarrollo de habilidades protectoras.

Asimismo, la escasa referencia explícita al PESCC en la mayoría de las instituciones plantea interrogantes sobre el impacto real de las políticas públicas en la configuración de

los contenidos educativos; ello, se articula con lo observado en las subcategorías de actores y estrategias, reforzando la idea de una brecha entre el diseño normativo y su implementación efectiva. Como lo señalan Mukanga et al. (2024), uno de los principales desafíos en la educación sexual es, precisamente, la dificultad de traducir los marcos políticos en prácticas pedagógicas coherentes y sostenibles.

Ahora bien, los contenidos no pueden analizarse de manera aislada, sino en relación con los actores que los seleccionan y las estrategias mediante las cuales se desarrollan. La ausencia de criterios claros de selección, la limitada formación docente y la debilidad en los procesos evaluativos configuran un escenario donde los contenidos, aunque pertinentes en intención, pueden no alcanzar el impacto esperado en la prevención del abuso sexual.
Si bien existe una intención de contextualizar y adaptar los contenidos a las necesidades de los estudiantes, esta práctica se desarrolla en un marco de débil articulación con los lineamientos oficiales y con limitaciones en su fundamentación pedagógica. Esto plantea la necesidad de avanzar hacia una mayor integración entre políticas públicas, formación docente y diseño curricular, de modo que los contenidos de la educación sexual no solo sean pertinentes, sino también coherentes, sistemáticos y orientados efectivamente a la protección de niños, niñas y adolescentes.

El análisis de las prácticas educativas en sexualidad, en relación con la prevención del abuso sexual en Colombia, enuncia la imposibilidad de comprender y abordar este fenómeno de manera aislada desde la escuela, dado su carácter de problemática compleja que involucra, de manera interdependiente, a las instituciones educativas, las familias, la comunidad y el Estado. Por ello, la prevención exige la construcción de entornos protectores que trasciendan el aula y se articulen en múltiples niveles de intervención.

A pesar de que el país cuenta con orientaciones normativas como el Programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía (PESCC), los hallazgos permiten afirmar lo siguiente: el principal desafío no radica en la ausencia de lineamientos, sino en las condiciones que limitan su implementación efectiva. La falta de acompañamiento institucional, seguimiento sistemático y generación de capacidades en los contextos escolares configura una brecha persistente entre el diseño de la política pública y su materialización en las prácticas educativas.

Antes que concebir las dificultades como problemas aislados —formación docente, recursos, evaluación o participación—, resulta pertinente interpretarlas como parte de una debilidad estructural en la integración de las prácticas educativas. Esto se traduce en procesos

fragmentados que no logran consolidarse como experiencias formativas sostenidas, ni como estrategias efectivas de prevención del abuso sexual. Así, la educación sexual corre el riesgo de mantenerse en un plano declarativo, sin alcanzar un impacto significativo en la protección de niños, niñas y adolescentes.

De manera particular, se identifica que las instituciones educativas enfrentan limitaciones para incorporar los lineamientos estatales en sus dinámicas curriculares, lo cual se ve acentuado por la insuficiente formación especializada del profesorado y la ausencia de equipos interdisciplinarios para respaldar estos procesos. Esta situación restringe la posibilidad de abordar la educación sexual desde un enfoque integral, capaz de desarrollar habilidades protectoras en los estudiantes y de responder a las complejidades del fenómeno del abuso sexual.

Asimismo, factores como la resistencia cultural, la escasez de recursos y la débil capacitación docente continúan configurando barreras significativas para la efectividad de estas prácticas. A ello se suma la ausencia de mecanismos de evaluación que permitan valorar el impacto real de las intervenciones y orientar procesos de mejora continua, reduciendo la capacidad institucional para ajustar estrategias en función de los objetivos propuestos.

Otro aspecto crítico es la limitada participación de las familias y la comunidad, cuyo involucramiento resulta fundamental para la construcción de redes de protección. La prevención del abuso sexual requiere de un trabajo mancomunado que articule acciones educativas, familiares y comunitarias, superando enfoques centrados exclusivamente en el estudiante y favoreciendo una comprensión más amplia y corresponsable del problema.

En este escenario, el rol de los profesionales de la psicología en el ámbito educativo adquiere una importancia estratégica, no solo como orientadores individuales, sino como dinamizadores de procesos institucionales que promuevan la conformación de equipos interdisciplinarios y el desarrollo de aprendizajes integrales —cognitivos, emocionales y sociales— en estudiantes y comunidades. Este enfoque permite avanzar hacia prácticas educativas más conscientes, reflexivas y relacionales, con mayor potencial preventivo.

En síntesis, los hallazgos evidencian la necesidad de continuar profundizando en la investigación sobre las prácticas educativas en sexualidad, enfocada en la perspectiva de la prevención del abuso sexual, dado que aún existe una acotada producción de conocimiento en este campo. Ampliar este horizonte investigativo no solo permitirá comprender con mayor precisión las dinámicas institucionales, sino también aportar insumos relevantes para el

fortalecimiento de políticas públicas más pertinentes, contextualizadas y efectivas; lo anterior, en aras de superar la fragmentación de las prácticas actuales y avanzar hacia modelos más integrados, evaluados y sostenidos, en los que la articulación entre Estado, escuela, familia y comunidad se constituya en el eje central de una educación sexual verdaderamente protectora.

## Conclusiones

La presente investigación permite afirmar que la educación sexual en el contexto escolar de las instituciones participantes se encuentra en un punto de fricción entre un marco normativo robusto y unas prácticas educativas que aún no logran consolidarse como procesos integrales, sistemáticos y sostenibles. Esta brecha no responde únicamente a dificultades operativas, sino a una problemática más profunda, relacionada con la capacidad del sistema educativo para traducir los lineamientos de política pública en experiencias pedagógicas con impacto real.

Una primera conclusión central es que las prácticas educativas analizadas no pueden comprenderse de manera fragmentada —en términos de actores, estrategias o contenidos—, por el contrario, hacen parte de un entramado institucional que evidencia debilidades en su articulación. La falta de coherencia entre estos componentes condiciona la posibilidad de que la educación sexual opere como un verdadero factor de protección; de esta manera, la investigación confirma lo planteado por autores como Fullan (2016) y Chavula et al. (2022), en cuanto a la efectividad de las políticas educativas, mencionando que no depende exclusivamente de su formulación, sino de las condiciones de implementación, apropiación y sostenibilidad en los contextos escolares.

En segundo lugar, se concluye que uno de los principales nudos críticos radica en la formación y posicionamiento del profesorado; sin reducirlo a un problema de disposición individual, se observa una insuficiencia estructural en la formación inicial y continua para abordar la educación sexual desde un enfoque pedagógico, ético y contextualizado. Tal como lo señalan Shibuya et al. (2023) y Hendriks et al. (2024), la inseguridad docente, las tensiones culturales y las presiones del entorno constituyen barreras significativas que inciden directamente en la calidad de las prácticas educativas. Esto implica que las políticas públicas, orientadas a la prevención del abuso sexual, no pueden limitarse a definir contenidos, también deben centrarse en el fortalecimiento de capacidades profesionales y en la generación de condiciones institucionales, las cuales respalden el trabajo docente.

En tercer lugar, la investigación permite cuestionar la persistencia de enfoques individualizantes de la prevención, centrados en el estudiante como sujeto de autoprotección.

Los resultados manifiestan una participación limitada de las familias y la comunidad, lo cual restringe la construcción de entornos protectores más amplios. En contraste, la evidencia reciente (Apaydın Cırık & Karakurt, 2024) reafirma que las estrategias más efectivas son aquellas donde se incorporan múltiples actores y niveles de intervención; de este modo, la prevención del abuso sexual debe ser comprendida como un proceso relacional, ecológico y corresponsable, que trasciende el ámbito escolar y requiere una articulación efectiva entre sectores.

Otra conclusión relevante es que las prácticas educativas, en su estado actual, presentan limitaciones importantes en términos de seguimiento y evaluación. La predominancia de indicadores cuantitativos, centrados en cobertura y participación, dificulta valorar el impacto real de las intervenciones en el desarrollo de habilidades protectoras. En coherencia con los aportes de Zabala (2000) y con desarrollos más recientes como los de Wu et al. (2024), se hace necesario avanzar hacia sistemas de evaluación más complejos, permitiendo analizar procesos, resultados y condiciones institucionales, así como la generación de evidencia para la toma de decisiones en política pública.

Bajo este contexto, una de las principales contribuciones de la investigación, radica en su capacidad para desplazar la mirada desde el cumplimiento formal de las políticas hacia el análisis de las condiciones reales de su implementación. Esto permite visibilizar que la problemática no se reduce a la ausencia de programas o lineamientos, sino a la necesidad de fortalecer las capacidades institucionales, la articulación intersectorial y la coherencia pedagógica de las prácticas educativas.

En definitiva, esta investigación invita a replantear el lugar de la educación sexual en la escuela, no como un conjunto de actividades aisladas o como un requisito normativo, sino como un proceso formativo central en la construcción de ciudadanía, en la garantía de derechos y en la protección integral de niños, niñas y adolescentes. Así, el rol de los profesionales de la psicología educativa adquiere una dimensión estratégica, en tanto pueden actuar como agentes de articulación institucional, promoviendo enfoques interdisciplinarios y relacionales que potencien el alcance preventivo de las prácticas educativas.

Corolario, la prevención del abuso sexual en el ámbito educativo, además de enfocarse en qué se enseña, depende del cómo, con quiénes, en qué condiciones y con qué sentido se desarrollan las prácticas educativas. Esta investigación demuestra que avanzar hacia una educación sexual verdaderamente efectiva implica no solo mejorar las estrategias pedagógicas, sino transformar las lógicas institucionales que las sostienen.

## Referencias


Acuña, M. (2014). Abuso sexual en menores de edad: Generalidades, consecuencias y prevenciones. *Medicina Legal de Costa Rica, 31*(1), 1–15. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-00152014000100006

Álvarez, R., Machaca, A., & Mamani, O. (2019). Eficacia de un programa psicoeducativo para prevenir el abuso sexual en menores de educación primaria. *CASUS: Revista de Investigación y Casos de Salud, 4*(2), 54–61. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7083953

Apaydın Cırık, V., & Karakurt, N. (2024). The effectiveness of a child and parent-oriented modular education program on the prevention of child sexual abuse knowledge and parental views: A mixed method study. *Children and Youth Services Review, 161,* 107546. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2024.107546

Barragán, F. (2020). *Educación sexual y escuela: Tensiones y desafíos contemporáneos.* Editorial Magisterio.

Cardona, Y. M., Varela, B. E., & Morales, R. (2018). Prevención de violencia sexual mediante la investigación como estrategia pedagógica en educación básica. *Cultura, Educación y Sociedad, 9*(1), 1–14. https://doi.org/10.17981/cultedusoc.9.1.2018.15

Cárdenas Gutiérrez, J. (2015). La educación sexual como estrategia de inclusión en la formación integral del adolescente. *Praxis, 11*(1), 103–115. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5907257

Castillo García, S. (2015). *El rol de las buenas prácticas educativas en los centros docentes: Organización, funcionamiento y docencia* [Tesis doctoral, Universidad Pablo de Olavide]. https://rio.upo.es/xmlui/handle/10433/2087

Celik, P. (2024). The effectiveness of school-based child sexual abuse prevention programmes among primary school-aged children: A systematic review. *International Journal of Educational Research Open, 7*, 100348. https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2024.100348

Chavula, M. P., Zulu, J. M., & Hurtig, A.-K. (2022). Factors influencing the integration of comprehensive sexuality education into educational systems in low- and middle-income

countries: A systematic review. *Reproductive Health, 19*, 196. https://doi.org/10.1186/s12978-022-01504-9

Congreso de la República de Colombia. (1994, 8 de febrero). *Ley General de Educación.* [Ley 115 de 1994]. Diario Oficial No. 41.214. [1]

Congreso de la República de Colombia. (2013). Ley 1620 de 2013. *Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar.*

Departamento Nacional de Planeación. (2012). *Documento CONPES Social 147.*

Díaz Abregú, C. (2018). Investigación cualitativa y análisis de contenido temático: Orientación intelectual de Universum. *Revista General de Información y Documentación, 28*(1), 119–140.

Díaz Abregú, C., Díaz Pérez, L., & Pérez Castillo, A. (2012). Reflexión teórica sobre el taller metodológico. *Pedagogía y Sociedad.*

Díaz-Barriga, Á. (2020). Didáctica y currículum: *Entre la tradición y la innovación*. Paidós.

Esteban-Guitart, M., Sierralta, A., Searle, D., & Subero, D. (2024). Aportes de la teoría bioecológica de Bronfenbrenner a la investigación e intervención educativa. *Innovación educativa,* (34).Ferragut, M., Cerezo, M. V., Ortiz-Tallo, M., & Rodríguez-Fernández, R. (2023). Effectiveness of child sexual abuse prevention programs on knowledge acquisition: A meta-analytical study. *Child Abuse & Neglect, 145*, 106489. https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2023.106489

Fiscalía General de la Nación. (s. f.). *Estadísticas institucionales.* https://www.fiscalia.gov.co

Finkelhor, D. (2009). The prevention of childhood sexual abuse. *The Future of Children, 19*(2), 169–194.

Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change* (5th ed.). Teachers College Press.

Gómez-Duarte, S. V., & Contreras-Sierra, A. L. (2023). Las TIC como herramientas pedagógicas para la educación sexual infantil en escenarios no convencionales. *Nodos y Nudos,* 8(55), 45–53. https://doi.org/10.17227/nyn.vol8.num55-20274

Gutiérrez, M., Buitrago, O., & Valencia, V. (2016). Prácticas educativas reflexivas y la formación del profesorado. *Ediciones Universidad Tecnológica de Pereira.*

Hendriks, J., Mayberry, L., & Burns, S. (2024). Preparation of the pre-service teacher to deliver comprehensive sexuality education. *BMC Public Health, 24*, 1528. https://doi.org/10.1186/s12889-024-18982-0

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2016). Metodología de la investigación. 6ta Edición Sampieri. *Soriano, RR (1991). Guía para realizar investigaciones sociales. Plaza y Valdés, 150-155.*

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF). (2024). *Informe anual del Comité Interinstitucional Consultivo para la Prevención de la Violencia Sexual y la Atención Integral de las Víctimas, vigencia 2024.* Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. https://portalsuin.icbf.gov.co/sites/suin/Documents/Pol%C3%ADticas/Ley%201146/INFORME%20ANUAL%20COMITE%20INTERINSTITUCIONAL%20CONSULTIVO%202024%20VF.pdf

Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses. (2024). Violencia sexual. *En Forensis 2024: Datos para la vida.* Grupo Centro de Referencia Nacional sobre Violencia. https://www.medicinalegal.gov.co/documents/20143/1269218/Forensis_2024.pdf

Instituto Nacional de Salud. (2024). *Informe de evento: Violencia de género e intrafamiliar y ataques con agentes químicos, Colombia, 2024*. Instituto Nacional de Salud.

López, F. (2015). *La educación sexual: De la teoría a la práctica.* Pirámide.

Martínez, L., & Cubillos, A. (2015). *La educación sexual en Colombia a través de los ojos de la ley colombiana* [Trabajo de grado]. Universidad Pedagógica Nacional.

Ministerio de Educación Nacional. (1993). *Resolución 3353 de 1993.*

Ministerio de Educación Nacional. (2022, marzo 4). *Directiva para la protección contra la violencia sexual en entornos escolares.*

Ministerio de la Protección Social. (2008). *Resolución 425 de 2008.*

Ministerio de Salud y Protección Social. (2010). *Política nacional de sexualidad, derechos sexuales y derechos reproductivos.*

Mukanga, B., Dlamini, S. B., & Taylor, M. (2024). Process evaluation of comprehensive sexuality education programme in Zambia: a focus on contextual factors, mechanisms of impact, quality of development and implementation process. *BMC Health Services Research, 24*(1), 840. . https://doi.org/10.1186/s12913-024-11083-z

Murillo Parra, L. D., Ramos Estrada, D. Y., García Cedillo, I., & Sotelo Castillo, M. A. (2020). Estrategias educativas inclusivas y su relación con la autoeficacia de docentes en formación. *Actualidades investigativas en educación, 20*(1), 168-195.

Organización Mundial de la Salud. (2010). *Estándares para la educación sexual en Europa.*

Organización Mundial de la Salud. (2023). *Comprehensive sexuality education.* https://www.who.int

Policía Nacional de Colombia. (2024). *Estadística Delictiva: Reporte de delitos sexuales.* Sistema de Información Estadístico, Delincuencial, Contravencional y Operativo (SIEDCO); Dirección de Investigación Criminal e INTERPOL.

Quintanilla, C. L. D., Rodríguez, A. F. P., & del Sol, I. R. D. (2012). Reflexiones teóricas sobre el taller metodológico. *Pedagogía y sociedad, 15*(35), 1-10.

Russo Sierra, G. S., & González-Torres, M. C. (2020). Desafíos del sistema educativo frente al abuso sexual en la infancia. *Espacios en Blanco, 30(1)*, 23–40. https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB30-262

Shibuya, F., Estrada, C. A., Sari, D. P., Takeuchi, R., Sasaki, H., Warnaini, C., ... & Kobayashi, J. (2023). Teachers' conflicts in implementing comprehensive sexuality education: a qualitative systematic review and meta-synthesis. *Tropical Medicine and Health, 51*(1), 18. https://doi.org/10.1186/s41182-023-00508-w

Tiusaba Rivas, A. (2017). Prevenir y educar. *Praxis & Saber, 8*(17), 85–101. https://doi.org/10.19053/22160159.v8.n17.2017.7202

Tovar, B. (2011). *Nociones de sexualidad y educación sexual en Colombia entre 1970 y 2000: Una arqueología* [Trabajo de grado, Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio

Institucional Pontificia Universidad Javeriana. https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/5894/tesis591.pdf

UNESCO. (2018). *International technical guidance on sexuality education.*

UNESCO. (2026). *Comprehensive sexuality education.*

Varón Alvis, L. M. (2017). *Propuesta pedagógica para la implementación de ambientes de aprendizaje mediadas por TIC en el proyecto transversal de educación para la sexualidad y la construcción de ciudadanía* [Tesis de maestría, Universidad del Tolima]. Repositorio Institucional Universidad del Tolima. http://repository.ut.edu.co/bitstream/001/2397/1/T%200945%20590%20CD5946%20APROBADO%20LUZ%20MILA%20VARON%20ALVIS.pdf

Wu, Y., Walsh, K., White, S. L. J., & L'Estrange, L. (2024). Schools' readiness for child sexual abuse prevention education. *Child Abuse & Neglect, 156,* 106884. https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2024.106884

Zabala Vidiella, A. (2000). *La práctica educativa: Cómo enseñar.* Graó

## Anexo No. 1

*Matriz Categorial*

| Objetivo específico | Subcategoría | Definición teórica | Dimensiones / Componentes | Preguntas orientadoras |
|---|---|---|---|---|
| Analizar los actores involucrados en las prácticas educativas para la prevención del abuso sexual | Actores | Las prácticas educativas implican la participación de diversos sujetos que intervienen en la construcción, implementación y evaluación de los procesos pedagógicos (Gutiérrez, et. al (2016) | Responsables, criterios de selección, funciones, competencias, participación de estudiantes y familias | ¿Quiénes son los responsables del proyecto de educación sexual? ¿Qué criterios se utilizan para su selección? ¿Qué funciones y responsabilidades cumplen? ¿Qué tipo de formación o competencias poseen? ¿Cómo participan los estudiantes? ¿De qué manera se vinculan las familias? |
| Analizar las estrategias pedagógicas utilizadas | Estrategias pedagógicas | Las estrategias pedagógicas comprenden métodos, técnicas y recursos que orientan el aprendizaje (Cárdenas, 2015; Díaz-Barriga, 2020; Freire, 1970/2005). | Uso de TIC, técnicas (talleres, guías, videos), metodologías, evaluación y seguimiento | ¿Qué estrategias pedagógicas se utilizan? ¿Qué técnicas o herramientas se implementan? ¿Se incorporan las TIC? ¿Cómo? ¿Qué metodologías orientan las actividades? ¿Cómo se evalúan los procesos? ¿Qué tipo de seguimiento se realiza? |
| Analizar los contenidos desarrollados | Contenidos | Los contenidos educativos son saberes, valores y habilidades que orientan la formación y deben ser pertinentes y progresivos (UNESCO, 2018). | Referentes teóricos, selección de temáticas, adaptación por edad, propósitos formativos | ¿En qué referentes se basan los contenidos? ¿Qué temas se abordan? ¿Cómo se adaptan según la edad? ¿Qué propósitos formativos orientan los contenidos? |
| | | | | ¿Cómo contribuyen a la prevención del abuso sexual? |