REVISTA CASTALIA 46 | PRIMER SEMESTRE 2026 | pp. 35-54
ISSN: 0719-8051. https://revistas.academia.cl/index.php/castalia/index

Comprensiones de la educación sexual integral en contextos educativos: convergencias entre formadores y futuros docentes en Chile

Daniela Dinamarca-Figueroa[1]
Universidad Alberto Hurtado, Chile

RESUMEN

A pesar de los avances internacionales en materia de educación sexual integral (ESI), en Chile persisten brechas en su comprensión y su incorporación sistemática dentro de los procesos educativos. Este estudio se desarrolló desde un enfoque cualitativo-interpretativo con el propósito de analizar las convergencias y significados compartidos sobre los beneficios de la ESI en contextos educativos entre formadores de docentes y docentes en formación. Participaron 54 formadores de docentes mediante entrevistas semiestructuradas, y se analizaron 126 respuestas abiertas de un cuestionario dirigido a docentes en formación de universidades de Santiago de Chile. El análisis de contenido temático permitió identificar seis dimensiones centrales asociadas a la ESI: derecho humano, habilidad para la vida, sensibilización de la materia, salud sexual, enfoque preventivo y construcción de identidad. Los hallazgos evidencian un amplio consenso respecto a los aportes de la ESI en el desarrollo integral, la prevención y la convivencia escolar, aunque también revelan tensiones vinculadas a su implementación y a las condiciones institucionales que la sostienen. Se concluye que la ESI constituye un constructo multidimensional, cuya comprensión compartida puede orientar procesos formativos y prácticas pedagógicas más inclusivas y coherentes con los estándares internacionales.

Palabras clave: Educación sexual integral, Formadores de docentes, Docentes en formación, Formación inicial docente.

Understandings of Comprehensive Sexuality Education in educational contexts: convergences between teacher educators and pre-service teachers in Chile

ABSTRACT

Despite international progress in the development of Comprehensive Sexuality Education (CSE), significant gaps persist in Chile regarding its understanding and systematic incorporation within educational processes. This study was conducted within a qualitative, interpretive framework with the aim of analyzing convergences and shared meanings regarding the perceived benefits of CSE among teacher educators and pre-service teachers. A total of 54 teacher educators participated through semi-structured interviews, and 126 open-ended responses from a questionnaire administered to pre-service teachers

[1] Doctora en Formación en la Sociedad del Conocimiento. Correo electrónico: ddinamarca@uahurtado.cl. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1739-9009.

in universities located in Santiago de Chile were analyzed. The thematic content analysis identified six central dimensions associated with the meaning and value attributed to CSE: human rights, life skills, awareness and critical sensitization, sexual health, preventive approach, and identity construction. Findings reveal broad consensus regarding the contribution of CSE to students' integral development, prevention, and school coexistence, while also highlighting tensions linked to its implementation and to the institutional conditions that sustain it. The study concludes that CSE constitutes a multidimensional construct whose shared understanding can inform teacher education processes and pedagogical practices that are more inclusive and aligned with international standards.

Keywords: Comprehensive sexuality education, Teacher educators, Pre-service teachers, Initial teacher education.

DOI: 10.25074/07198051.46.3133

Artículo recibido: 20/01/2026

Artículo aceptado: 18/05/2026

INTRODUCCIÓN

Educar en sexualidad requiere asumir esta tarea en toda su integralidad. Reconocer las representaciones sociales y las prácticas culturales permite abrir espacio a nuevas formas de enseñanza y si bien no existe un único modo de abordar la sexualidad en la escuela, la educación sexual integral (ESI) ofrece la posibilidad de posicionarla como un aspecto central del desarrollo humano. Esta línea educativa es concebida como un proceso de enseñanza y aprendizaje sobre los aspectos cognitivos, emocionales, físicos y sociales de la sexualidad, orientado a dotar de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que permitan velar por la salud, el bienestar y la dignidad de las personas (UNESCO, 2018, 2022).

En la actualidad, la ESI no se limita a la transmisión de contenidos, sino que se orienta a la construcción de un diálogo de saberes, trayectorias y experiencias personales (Sardi, 2023) que se traduce en salas de clases más inclusivas y democráticas. Su carácter integral implica reconocer la sexualidad como un fenómeno que trasciende lo biológico y lo preventivo y constituirla en una estrategia fundamental para la toma de decisiones responsables, la comprensión de las funciones reproductivas y el desarrollo de una conciencia sobre la importancia del consentimiento y de las relaciones interpersonales respetuosas (Robinson et al., 2017).

La literatura internacional subraya que el concepto se desplaza hacia una educación integral que fortalece la autoestima y la resiliencia (Seiler-Ramadas et al., 2021), lo que implica desarrollar habilidades, actitudes y valores que ayuden a crecer en espacios seguros y a disfrutar de una sexualidad libre de discriminaciones y violencias (Peinado, 2010). Su enfoque complejo y multidimensional exige atender simultáneamente aspectos

normativos, curriculares, institucionales, formativos y comunitarios, mismos que deben sustentarse en estándares internacionales que contemplen la legalidad, la integralidad y la transversalidad de la sexualidad, así como la formación docente y la participación familiar (Ronconi et al., 2023). Su implementación genera expresiones heterogéneas según los contextos normativos, culturales y sociales de cada país (Pilas y Peralta, 2019).

En el territorio chileno, contexto donde se desenvuelve este estudio, persiste una brecha entre la visión ideal de la ESI y su efectiva implementación. Diversos factores dificultan su consolidación: la insuficiente preparación docente (Contreras Contreras y Rodríguez Parra, 2023), la persistencia de creencias erróneas en la sociedad (Ronconi et al., 2023) y la ausencia de un marco normativo claro que defina su obligatoriedad y alcance (Latorre et al., 2024). Las acciones emprendidas en el país no logran dar cumplimiento pleno a los estándares internacionales suscritos (González y Riquelme, 2018), lo que sitúa al docente en un lugar clave para su implementación desde el entendimiento de la ESI no solo como una dimensión curricular, sino como una herramienta de transformación pedagógica que supone nuevas formas de construcción del conocimiento (Gamba, 2022).

En este marco, Chile ha desarrollado algunos esfuerzos institucionales orientados a la incorporación de la ESI en el sistema educativo. Destaca la creación del Programa de Educación en Sexualidad, Afectividad y Género (MINEDUC, 2017), así como el área de Educación en Afectividad y Sexualidad Integral, dependiente del área de Convivencia para la Ciudadanía del Ministerio de Educación. Estos avances, no obstante, si bien constituyen un reconocimiento institucional de la relevancia de la temática, han resultado insuficientes para garantizar una implementación sistemática y de calidad en las aulas, lo que evidencia la necesidad de profundizar en la comprensión de cómo los actores educativos significan la ESI y la integran en sus prácticas pedagógicas.

Pese a los avances en la literatura y la consolidación de políticas internacionales sobre este tema, son escasos los estudios que exploran de manera conjunta las percepciones de formadores y futuros docentes sobre la ESI en el contexto educativo chileno. La literatura señala que las concepciones y actitudes de quienes forman y quienes se forman como docentes son determinantes para la implementación efectiva de la ESI, dado que condicionan tanto las decisiones pedagógicas como la disposición a abordar estos contenidos en el aula (Shibuya et al., 2023; Contreras Contreras y Rodríguez Parra, 2023).

Conocer de manera conjunta las perspectivas de quienes forman y quienes se forman resulta especialmente relevante para comprender el ecosistema formativo en que la ESI debe arraigarse. Sin embargo, la investigación en este campo sigue siendo escasa y son pocos los estudios que han explorado simultáneamente las voces de formadores y futuros docentes. Costello et al. (2022) destacan precisamente la necesidad de contar con investigación que incluya ambos colectivos para informar prácticas de desarrollo profesional docente de calidad en ESI. Una revisión sistemática reciente en el contexto iberoamericano confirma que este campo permanece escasamente explorado en la formación inicial docente (Dinamarca-Figueroa et al., 2026). Este vacío limita la

comprensión de los significados de la ESI entre quienes la implementan. En este marco, el presente trabajo tiene por objetivo analizar la comprensión de los beneficios y dimensiones de la ESI a partir de la identificación de las convergencias entre ambos colectivos. Para ello se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿cuáles son las dimensiones compartidas en la percepción de los beneficios de la ESI en contextos educativos entre formadores de docentes y docentes en formación?

METODOLOGÍA

Diseño de la investigación

La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo-interpretativo y se centró en la interpretación y la comprensión de los significados construidos (Sánchez-Gómez et al., 2022). Se empleó una estrategia de triangulación de fuentes (Flick, 2004; Aguilar y Barroso, 2015) en que se combinaron las perspectivas de formadores y docentes en formación mediante entrevistas semiestructuradas y un ítem abierto de cuestionario. Ello permitió identificar patrones convergentes y dimensiones compartidas en la comprensión de la ESI, lo que le otorgó mayor validez y consistencia a los resultados (Hernández Sampieri et al., 2014; Vega-Aguirre, 2013).

Participantes

La investigación contempló dos grupos de participantes: *formadores de docentes* y docentes en formación vinculados a universidades ubicadas en Santiago de Chile.

La muestra de *formadores de docentes* estuvo conformada por n = 54 (36 mujeres y 18 hombres), seleccionados mediante muestreo intencional no probabilístico por casos típicos (Patton, 2015; Martínez-Salgado, 2012), con criterio de inclusión "ser docente en ejercicio de cualquier carrera de pedagogía". Los participantes estaban vinculados a 8 universidades y 10 carreras distintas, con más de 10 años de experiencia académica en su mayoría.

La muestra de *docentes en formación* estuvo conformada por n = 406 (317 mujeres, 88 hombres y una persona no binaria), obtenida mediante muestreo no probabilístico por conveniencia (Cubo et al., 2011; Prendes et al., 2021), con criterio de inclusión "estar cursando cualquier año académico de una carrera de pedagogía". Los participantes estaban vinculados a 17 universidades y 14 carreras distintas. Para este análisis solo se consideraron 126 respuestas al único ítem abierto del instrumento utilizado, en coherencia con el objetivo de explorar significados compartidos y no comparar subgrupos.

Instrumentos

Se utilizaron dos instrumentos de recogida de información.

El primero fue una entrevista semiestructurada basada en el modelo propuesto por Mertens (2010), conformada por 17 ítems, organizados en cuatro secciones orientadas a explorar percepciones y significados atribuidos a la ESI desde el rol formador. La

entrevista contempló cuatro dimensiones temáticas: (1) concepciones sobre la ESI y su relevancia pedagógica; (2) experiencias y prácticas en torno a su abordaje en la formación docente; (3) percepciones sobre las barreras y facilitadores para su implementación; y (4) propuestas para su incorporación en los planes de estudio de pedagogía. Los 54 formadores de docentes participaron en su totalidad en las entrevistas semiestructuradas; no se seleccionó submuestra.

El segundo correspondió a un cuestionario del cual, para este análisis, se consideró únicamente el ítem abierto de carácter cualitativo: "¿Cómo crees que aporta/aportaría la inclusión de la ESI en contextos educativos?".

Ambos instrumentos fueron sometidos a juicio de expertos, entendido como la opinión informada de personas con reconocida trayectoria en la temática y en investigación educativa, capaces de aportar criterios de pertinencia y coherencia (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008). Este proceso permitió asegurar la validez de contenido en términos de suficiencia, coherencia, claridad y relevancia de los ítems (Sánchez-Gómez y Martín-Cilleros, 2017) y contempló cuatro especialistas con trayectorias en investigación educativa y en ESI.

Los ítems que no alcanzaron consenso fueron revisados y ajustados en una segunda ronda de validación. Como resultado del proceso, se realizaron modificaciones menores en la redacción de algunos ítems, pero manteniendo la estructura original del instrumento. El cuestionario fue además sometido a aplicación piloto con cuatro formadores y doce docentes en formación para ajustar la redacción y la secuencia de ítems, en la que se obtuvo una consistencia interna de $\alpha = .87$, que indica un nivel adecuado de confiabilidad para fines exploratorios.

Análisis de datos

El proceso de análisis permitió codificar y categorizar la información en torno a tópicos relevantes para el estudio (Sánchez-Gómez et al., 2012). Se utilizó el *software* NVivo 12 para el análisis de contenido temático (Braun y Clarke, 2019), de acuerdo con un proceso de codificación abierta, axial y selectiva (Sánchez-Gómez et al., 2012) que permitió establecer relaciones conceptuales. La triangulación consistió en la comparación sistemática de las categorías emergentes entre ambos grupos, a partir de la cual se identificaron convergencias, tensiones y matices particulares. Si bien el objetivo principal es identificar convergencias, el análisis comparativo entre ambos grupos permite profundizar en los matices y énfasis diferenciados que cada colectivo atribuye a las dimensiones identificadas, lo que enriquece la comprensión del fenómeno sin constituir el propósito central del estudio. El proceso de codificación fue realizado por tres investigadoras de manera independiente, las cuales contrastaron y discutieron las categorías emergentes hasta alcanzar un consenso interpretativo, lo que permitió reducir sesgos individuales y asegurar la coherencia interna en la construcción de categorías.

Adicionalmente, se utilizaron dos indicadores descriptivos de carácter contextual, derivados del cuestionario, los cuales permiten situar el análisis cualitativo en el panorama general de percepciones sobre la ESI: (1) la proporción de participantes que

considera necesaria su implementación en contextos escolares, y (2) el nivel educativo en el que la ESI debería iniciarse. Estos datos no fueron interpretados comparativamente, sino utilizados únicamente para complementar y contextualizar los hallazgos cualitativos. Los datos cuantitativos del instrumento son reportados en un estudio complementario a este.

Si bien el objetivo no es comparar grupos, la triangulación implica contrastar perspectivas para identificar convergencias, proceso inherente al método interpretativo y no contradictorio con él (Flick, 2004; Aguilar y Barroso, 2015).

Consideraciones éticas

El estudio se realizó en conformidad con los principios éticos de la investigación educativa y social (BERA, 2018). El trabajo de campo se desarrolló entre marzo de 2022 y abril de 2023, período que contempló la aplicación de entrevistas semiestructuradas a formadores (marzo-mayo de 2022) y del cuestionario a docentes en formación (septiembre de 2022-abril de 2023). Todos los participantes otorgaron su consentimiento informado y se les garantizó confidencialidad y anonimato.

RESULTADOS

A modo de contextualización, se presentan los indicadores descriptivos que permiten situar la percepción de las muestras. En primer lugar, se destaca que existe un consenso casi unánime respecto a la necesidad de incluir la ESI. La pregunta "¿Te parece necesario implementar la ESI en contextos educativos?" fue valorada positivamente por 96 % de los formadores de docentes y 99 % de los docentes en formación.

En cuando al nivel educativo en que debería iniciarse, contemplado en la pregunta "¿Desde qué nivel académico debería implementarse la ESI?", ambas muestras coincidieron en proponer la educación inicial. En específico, 94 % de los formadores de docentes y 60 % de los docentes en formación señalaron este nivel como el más adecuado, seguido de la educación básica como segunda opción predominante.

Resultados cualitativos

El análisis temático permitió integrar las perspectivas de ambos grupos mediante la triangulación de fuentes, por medio de la cual se identificaron las dimensiones compartidas en torno al significado y los beneficios de la ESI. Los resultados mostraron un alto consenso respecto a su importancia, aunque con énfasis diferenciados según el rol y la trayectoria formativa de cada grupo. Esta diferencia refleja que la comprensión de la ESI no es homogénea ni automática, sino situada y atravesada por las condiciones institucionales y personales de quienes la construyen.

La Tabla 1 presenta las dimensiones en común, acompañadas de una breve definición desde la mirada de la ESI.

Tabla 1

Dimensiones de la ESI en contextos educativos

Dimensión	Definición
Derecho humano	La ESI posiciona la sexualidad como un derecho central al ejercicio de la ciudadanía, lo que la constituye como un componente esencial que garantiza la protección al permitir el acceso a información científica sobre sexualidad y salud sexual.
Habilidad para la vida	La ESI implica una habilidad para la vida que permite sentir la plenitud y la seguridad de poder experimentar la sexualidad según el propio bienestar a partir del desarrollo de herramientas que posibiliten la toma de decisiones en el plano sexual desde la información.
Sensibilización de la materia	La ESI aspira a la transformación de modelos pedagógicos que profundicen en una educación libre de discriminaciones, mitos y prejuicios desde enfoques que promuevan la igualdad, la equidad y la inclusión social con el fin de normalizar la dimensión sexual.
Salud sexual	La ESI permite acceder a información sobre salud sexual e implica un acercamiento positivo y respetuoso hacia la sexualidad y las relaciones sexoafectivas, así como a la posibilidad de obtener placer y experiencias sexuales seguras, libres de coerción, discriminación y violencia.
Enfoque preventivo	La ESI reconoce como crucial para la salud y el bienestar sexual una cultura que promueva la prevención y el cuidado de la salud sexual y reproductiva a favor de la protección y el respeto.
Construcción de identidad	La ESI se vincula al desarrollo de la identidad pues comprende la sexualidad referente al género y la diversidad como características fundamentales y reconoce las identidades de acuerdo a la biografía personal de cada estudiante.

Nota. Elaboración propia a partir de UNESCO (2014, 2018, 2022).

Para fortalecer la credibilidad del análisis, se incorporaron citas textuales de los discursos de formadores de docentes (código <E> de entrevista) y docentes en formación (código <C> de cuestionario) junto al número correspondiente de cada participante.

ESI como derecho humano

En la primera dimensión, "ESI como derecho humano", la Tabla 2 muestra que ambos colectivos consideran necesario garantizar este derecho en el proceso educativo y que reconocen la sexualidad como un área fundamental para el desarrollo integral humano y el bienestar desde la primera infancia.

Tabla 2

Dimensión: ESI como derecho humano

	Formadores de docentes	**Docentes en formación**
La ESI como derecho humano	"La educación debe garantizar el derecho al acceso de información en materia de sexualidad" (E41). "Si la sexualidad atraviesa todo el desarrollo humano, entonces educar sobre ella también es un derecho, no una opción" (E18). "Reconocimiento de la sexualidad como área fundamental en el desarrollo humano" (E20). "Las demandas políticas y sociales de los últimos años buscan la integración de la temática en la formalidad del currículum educativo" (E8).	"Quisiera garantizar mis derechos sexuales […] como el acceso a información y tomar mis propias decisiones" (C11). "Tenemos derecho a entender nuestro cuerpo y a tomar decisiones informadas, no solo a obedecer lo que nos dicen" (C42). "Se debe reconocer el derecho a tomar decisiones que beneficien el bienestar integral" (C6). "Estamos en deuda como país y como sociedad frente a las necesidades y requerimientos que necesitamos" (C73).

Nota. Elaboración propia.

En ambos grupos predominó una visión de la ESI como un derecho educativo. Mientras que los formadores la vincularon principalmente al marco institucional y curricular, los docentes en formación la expresaron de manera más asociada a la autonomía y la toma de decisiones personales. Este hallazgo es consistente con lo planteado por la UNESCO (2018), que concibe la ESI como un derecho que trasciende los contenidos para abarcar la autonomía y la ciudadanía sexual. La diferencia de énfasis entre colectivos refleja sus distintas posiciones en el sistema educativo, lo que sugiere la necesidad de articular ambas perspectivas en los programas de formación.

ESI como habilidad para la vida

La segunda dimensión, "ESI como habilidad para la vida", la refiere como facilitadora del desarrollo de herramientas para una toma de decisiones responsable en el plano sexual. La Tabla 3 muestra que ambos colectivos plantean que el desarrollo de competencias en la materia permitiría alcanzar una calidad de vida más consciente y responsable.

Tabla 3

Dimensión: ESI como habilidad para la vida

	Formadores de docentes	**Docentes en formación**
La ESI como habilidad para la vida 	"La ESI permite colaborar con el desarrollo de competencias para la toma de decisiones responsables" (E11). "La ESI entrega herramientas para relacionarse, y esas habilidades se aprenden, no aparecen de forma natural" (E7). "Se debe potenciar el desarrollo de habilidades no solo desde lo preventivo, sino desde lo integral" (E52).	"La ESI debe dar herramientas para que estudiantes logren el desarrollo de la inteligencia emocional" (C91). "Creo que la ESI ayuda a identificar emociones y a decir lo que uno siente, algo que nadie nos enseñó antes" (C13). "Se busca potenciar competencias que permitan tener una mejor calidad de vida en el ámbito sexual" (C12).

Nota. Elaboración propia.

Ambas muestras valoraron la ESI como un componente clave para el desarrollo en el plano sexual. Los formadores destacaron la responsabilidad pedagógica y los docentes en formación, el impacto en la vida cotidiana y emocional. Esta valoración es coherente con los estándares internacionales que conciben la ESI como una herramienta orientada al desarrollo de habilidades para la vida, la toma de decisiones informadas y el ejercicio de la autonomía progresiva (Ronconi et al., 2023).

ESI como sensibilización de la materia

En la tercera dimensión, "ESI como sensibilización de la materia", se destaca la importancia de eliminar tabúes, mitos, prejuicios y estereotipos que persisten en la sociedad y de promover un cambio de paradigma hacia la igualdad, la equidad y la inclusión social libre de sesgos morales o religiosos. La Tabla 4 presenta los discursos representativos de ambos grupos.

Tabla 4

Dimensión: ESI como sensibilización de la materia

	Formadores de docentes	Docentes en formación
La ESI como sensibilización de la materia	"Se busca la eliminación de tabúes, normalizar la temática para generar confianza en el colectivo estudiantil" (E26). "Mientras la ESI no se integre de forma obligatoria al currículo, seguiremos dependiendo de la voluntad del docente" (E14). "Se debe implementar una ESI sin sesgo y sin elementos religiosos o morales de por medio" (E2). "Se busca la disminución de discriminaciones y violencias del ámbito sexual" (E53).	"Hay que eliminar mitos, estigmatizaciones, prejuicios y barreras morales que no nos permiten avanzar como sociedad" (C33). "A veces hablar de sexualidad todavía da vergüenza porque sentimos que es algo prohibido, incluso en la universidad" (C12). "En torno al género existen dudas y desinformación" (C54). "Se debe normalizar el campo sexual y terminar con los discursos de odio" (C122).

Nota. Elaboración propia.

En esta dimensión, ambos grupos coincidieron en la necesidad de cuestionar prejuicios y normalizar el abordaje de la sexualidad, aunque desde ángulos distintos: los formadores lo hicieron desde el plano institucional y los docentes en formación, desde experiencias personales de incomodidad o silenciamiento. Se comparte la búsqueda de una implementación integral y no sesgada.

ESI como salud sexual

En la cuarta dimensión, "ESI como salud sexual", la Tabla 5 evidencia que se considera necesario el desarrollo de vínculos sanos desde la primera infancia. La ESI es concebida como una oportunidad para fomentar relaciones afectivas saludables, el respeto mutuo y la reflexión sobre el placer sexual según cada etapa del desarrollo.

Tabla 5

Dimensión: ESI como salud sexual

	Formadores de docentes	Docentes en formación
La ESI como salud sexual 	"Se aspira a la construcción de relaciones sanas desde la primera infancia" (E41). "La exploración de la vida sexual a partir de los intereses personales es fundamental para un desarrollo sexual más placentero" (E9). "La salud sexual implica un estado de bienestar que propicie tanto el ámbito físico como emocional" (E17). "Hablar de placer responsable también es educación, no solo prevención" (E32).	"Hay que potenciar a estudiantes desde discursos más reflexivos en temas afectivos" (C124). "Es fundamental el desarrollo de vínculos afectivos sanos para el desarrollo de la autoestima" (C47). "Mientras más desarrollo sexual informado haya, mayor será la posibilidad de placer sexual que se pueda experimentar" (C12). "Aprender a tener vínculos sanos ayuda mucho más que solo saber sobre métodos anticonceptivos" (C3).

Nota. Elaboración propia.

Ambos grupos convergieron en la importancia de los vínculos sanos y el bienestar emocional, con énfasis, en el caso de los formadores, en el acompañamiento pedagógico, y, en el de los docentes en formación, en la construcción afectiva personal.

ESI como enfoque preventivo

En la quinta dimensión, "ESI como enfoque preventivo", la Tabla 6 muestra que ambos colectivos coinciden en su relevancia para prevenir abusos, acosos, discriminaciones y violencias de género mediante la promoción del consentimiento, la visibilización de la diversidad sexual y la formación temprana.

Tabla 6

Dimensión: ESI como enfoque preventivo

	Formadores de docentes	Docentes en formación
La ESI como enfoque preventivo	"La ESI puede prevenir situaciones de abusos, acosos y violencias, solo si el colegio tiene protocolos fijos" (E30). "Avanzar contra las violencias de género sexual es una deuda que la ESI puede cubrir" (E5). "La disminución de ITS y embarazos adolescentes es importante para el abordaje integral y preventivo" (E14). "No basta con enseñar consentimiento si el establecimiento no tiene protocolos para abordar la violencia sexual" (E32).	"Se busca establecer límites a partir del consentimiento de cada persona" (C12). "Debe existir más visibilidad de diversidades sexuales para disminuir las discriminaciones en lo genérico sexual" (C9). "El uso adecuado de anticonceptivos, el embarazo no deseado y las ITS deben ser temas obligatorios en las salas desde pequeños" (C28). "Para mí, la ESI previene abusos y ayuda a decir 'no', a poner límites sin sentir culpa" (C19).

Nota. Elaboración propia.

En esta dimensión predominaron coincidencias, especialmente en relación con la prevención de violencias y consentimiento. No obstante, los formadores de docentes enfatizaron la necesidad de protocolos y respaldo institucional para sostener este enfoque, mientras que los docentes en formación lo asociaron principalmente a la posibilidad de establecer límites personales.

ESI como construcción de identidad

Por último, en la sexta dimensión, "ESI como construcción de identidad", la Tabla 7 muestra que ambas muestras reconocen la importancia del autoconocimiento, la autoestima y el respeto por la diversidad. En las dos se destaca la necesidad de abordar la sexualidad desde una perspectiva integral y de derechos humanos.

Tabla 7

Dimensión: ESI como construcción de identidad

	Formadores de docentes	Docentes en formación
La ESI como construcción de identidad 	"La construcción de la identidad es fundamental para el desarrollo de relaciones sanas con su entorno" (E17). "Reconocerse a sí mismos/as y a sus cuerpos, potenciaría relaciones más afectivas" (E12). "Debe existir una mayor conciencia corporal a través del autoconocimiento y el respeto hacia uno/a y los demás" (E22). "La identidad se construye desde el reconocimiento del cuerpo y la historia personal" (E41).	"La identidad individual es fundamental para el desarrollo del bienestar" (C90). "El autocuidado y autoconocimiento deben ser prácticas promocionadas en los colegios" (C15). "La exploración del cuerpo y de las emociones, permitirá tener mejor percepción personal y mayor seguridad" (C2). "La ESI ayuda a entender que no tenemos que encajar en una sola forma de ser" (C45).

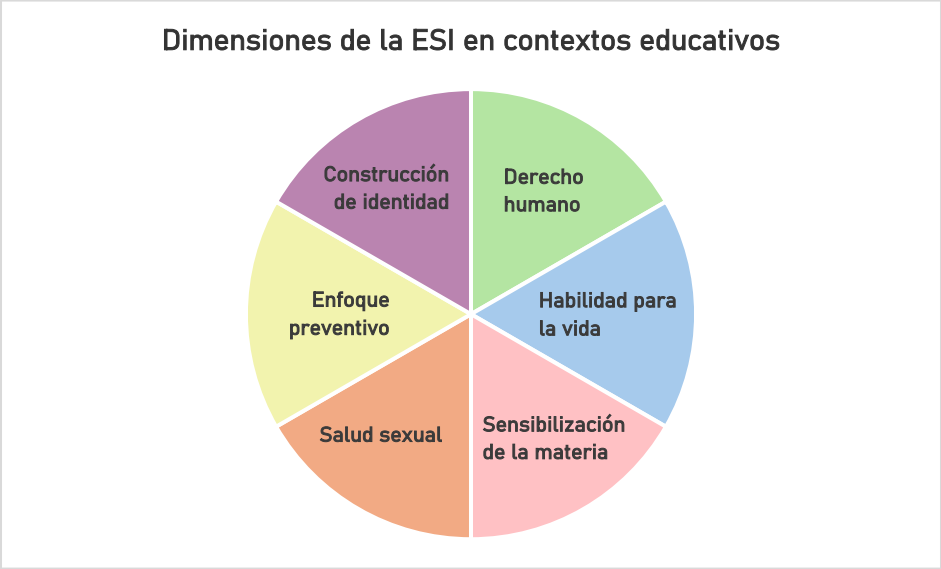
Nota. Elaboración propia.

Ambos colectivos valoraron el autoconocimiento y el reconocimiento personal como piezas clave en la construcción de la identidad, aunque los formadores lo enmarcaron en la formación ética y ciudadana, y los docentes en la formación en experiencias personales de reconocimiento y validación.

En conjunto, y tal como se refleja en la Figura 1, las seis dimensiones configuran un marco conceptual integrado que refleja la comprensión multidimensional de la ESI por parte de los formadores y los docentes en formación. Esta triangulación permitió identificar coincidencias clave sobre los aportes que implicaría su inclusión en contextos educativos.

Figura 1

Mapa temático de las dimensiones de la ESI en contextos educativos



Nota. Elaboración propia a partir del análisis temático cualitativo.

Si bien las dimensiones son compartidas, los significados presentan matices según el rol y la trayectoria de cada grupo: los formadores las sitúan desde una perspectiva institucional y curricular, mientras que los docentes en formación las conciben desde experiencias personales, afectivas y relacionales. Estos énfasis son aproximaciones complementarias, no contradictorias.

DISCUSIONES

Los hallazgos de este estudio evidencian una percepción favorable y compartida sobre los beneficios de la ESI en contextos escolares. En particular, se observa un consenso respecto a la necesidad de incorporarla desde los primeros años de escolaridad junto con el señalamiento de la educación inicial como el nivel más adecuado para su implementación. Esta convergencia refleja una comprensión compartida de la ESI como un proceso formativo integral, en línea con los enfoques internacionales que promueven su incorporación temprana (UNESCO, 2018) y su entendimiento como una práctica educativa que articula dimensiones afectivas, sociales, éticas y de salud, más allá de la mera transmisión de información.

La identificación de las dimensiones compartidas constituye un aporte empírico relevante ya que permite sistematizar cómo los actores educativos comprenden la ESI en la práctica cotidiana. Este hallazgo coincide con investigaciones que subrayan la naturaleza multidimensional y situada de este campo (UNESCO, 2018; González del Cerro, 2020) y contribuye a superar enfoques reduccionistas en torno a su inclusión.

En diálogo con investigaciones previas, los resultados sugieren que la implementación de la ESI está condicionada por factores estructurales y culturales. Chavula et al. (2022) señalan que su integración dependen tanto de los marcos institucionales y los recursos disponibles como de la legitimidad social de la temática. De manera similar, nuestros resultados muestran que, aunque existe un acuerdo conceptual, persisten obstáculos vinculados a la ausencia de lineamientos curriculares estables y a la variabilidad con que la ESI se aborda en las instituciones.

Asimismo, Miedema et al. (2020) indican que en diversos contextos persiste un enfoque biomédico o preventivo que limita la amplitud de la propuesta integral. Este estudio evidencia esa tensión en la presencia de algunos discursos que enfatizan la prevención del abuso y la reducción de riesgos, mientras que otros resaltan la formación ética, afectiva y relacional, lo que da cuenta de que la integralidad sigue siendo un horizonte más que una práctica consolidada.

Por otra parte, las tensiones que enfrentan los docentes en torno a la ESI continúan siendo un desafío estructural. Shibuya et al. (2023) describen que los marcos culturales y religiosos pueden generar inseguridad y autocensura. De manera similar, Zulu et al. (2019) advierten que la discrecionalidad docente en la adaptación de los contenidos y métodos con frecuencia limita el despliegue integral y coherente de la ESI.

En síntesis, la comprensión positiva de la ESI por parte de los actores educativos no garantiza su implementación efectiva. Avanzar hacia prácticas sostenibles requiere de políticas educativas explícitas y estables que respalden su incorporación curricular, así como de una formación docente continua y situada que permita abordar las tensiones culturales y profesionales que emergen en el ejercicio pedagógico. Además, se necesitan condiciones institucionales que legitimen la temática y sostengan procesos colectivos de acompañamiento para evitar su dependencia de iniciativas individuales o voluntaristas. En este sentido, Costello et al. (2022) subrayan que la escasa formación docente en ESI durante la formación inicial genera brechas entre las disposiciones favorables del profesorado y su capacidad real para implementarla en el aula, lo que refuerza la necesidad de contar con evidencia empírica sobre cómo los actores educativos comprenden y significan la ESI antes de diseñar propuestas formativas.

Aunque existe un creciente reconocimiento de la importancia de la ESI en la formación inicial docente, la evidencia iberoamericana muestra que su incorporación sigue siendo fragmentada y dependiente de iniciativas individuales y que no se han dado transformaciones estructurales sostenidas (Dinamarca-Figueroa et al., 2026). Tal como señalan Ketting et al. (2021), la efectividad de la ESI depende de la existencia de marcos estructurales que aseguren su continuidad y coherencia. De lo contrario, su implementación corre el riesgo de mantenerse dispersa e inequitativa, y de que se sigan reproduciendo desigualdades estructurales (Jiménez y Jiménez, 2019; Grotz et al., 2020). Por su parte, Castillo Núñez et al. (2019) muestran que las actitudes favorables y las creencias de autoeficacia de los futuros docentes hacia la ESI predicen su intención de

implementarla, lo que evidencia que la comprensión compartida de la temática entre los formadores y los futuros docentes es un punto de partida indispensable para avanzar hacia prácticas más consistentes.

CONCLUSIONES

Esta investigación aporta evidencia para comprender cómo los formadores y los docentes en formación construyen sus significados y valoraciones sobre la ESI en contextos educativos. Los resultados muestran un consenso significativo respecto a su valor formativo, expresado en seis dimensiones que integran aspectos pedagógicos, afectivos, sociales y éticos. Este marco puede orientar estrategias de formación docente e institucional.

No obstante, la triangulación de hallazgos refuerza que el acuerdo conceptual no asegura la implementación efectiva de la ESI, especialmente cuando existen tensiones culturales, ausencia de lineamientos claros y desigualdades en la formación inicial docente. Avanzar hacia una ESI sostenible requiere políticas educativas transversales, apoyo institucional y espacios de reflexión profesional continua.

Este estudio presenta limitaciones vinculadas a la localización geográfica de la muestra, centrada en universidades de la Región Metropolitana, y al uso de un muestreo no probabilístico con participación voluntaria, lo que podría generar un sesgo de autoselección hacia opiniones más favorables a la ESI. Futuras investigaciones podrían incorporar otros territorios y analizar cómo estas comprensiones se traducen en prácticas pedagógicas concretas.

En términos de política educativa, los hallazgos aportan evidencia para orientar decisiones institucionales en Chile. La identificación de seis dimensiones compartidas entre formadores y futuros docentes puede constituir un insumo para el diseño de programas de formación inicial que incorporen la ESI de manera transversal. Asimismo, los resultados sugieren la necesidad de que el Ministerio de Educación avance hacia una normativa que establezca la ESI como un componente obligatorio en los planes de estudio de pedagogía, en coherencia con los compromisos internacionales suscritos por Chile.

DECLARACIÓN DE AUTORÍA

Daniela Dinamarca-Figueroa: Conceptualización; Metodología; Investigación; Análisis formal; Curación de datos; Visualización; Redacción – Borrador original; Redacción – Revisión y Edición.

REFERENCIAS

Aguilar, S. y Barroso, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación*, 4, 73-88. http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i47.05

Braun, V. y 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

BERA (2018). *Guía ética para la investigación educativa* (4ª ed.). British Educational Research Association. https://www.bera.ac.uk/publication/guia-etica-para-la-investigacion-educativa-cuarta-edicion-2018

Castillo Nuñez, J. C., Derluyn, I., y Valcke, M. (2019). Student teachers' cognitions to integrate comprehensive sexuality education into their future teaching practices in Ecuador. *Teaching and Teacher Education*, 79, 38–47. https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.12.007

Chavula, M. P., Zulu, J. M. y 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

Contreras Contreras, J. y Rodríguez Parra, M. (2023). Educación sexual, familia y escuela: Una aproximación desde las representaciones sociales de docentes chilenos. *Perfiles Educativos*, 45(181), 41-60. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.181.60736

Costello, A., Maunsell, C., Cullen, C. y Bourke, A. (2022). A systematic review of the provision of sexuality education to student teachers in initial teacher education. *Frontiers in Education*, 7, 787966. https://doi.org/10.3389/feduc.2022.787966

Cubo, S., Martín, B. y Ramos, J. L. (2011). *Métodos de investigación y análisis de datos en ciencias sociales y de la salud*. Pirámide.

Dinamarca-Figueroa, D., Sánchez-Gómez, M. C. y García-Holgado, A. (2026). Comprehensive Sexuality Education in initial teacher education and training: A systematic literature review in the Ibero-American context. *Sex Education*, 1-17. https://doi.org/10.1080/14681811.2026.2628121

Escobar-Pérez, J. y Cuervo-Martínez, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: Una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6(1), 27-36.

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa* (2ª ed.). Morata.

Gamba, C. (2022). "Empezar por casa": Reposicionamientos docentes en torno a la ESI a partir de un dispositivo de capacitación docente. *Espacios en Blanco, Revista de Educación*, 2(32), 71-82. https://doi.org/10.37177/unicen/eb32-332

González, E. y Riquelme, R. (2018). Características de los programas de educación sexual en liceos de la provincia de Santiago, Chile. *Cuadernos Médico Sociales*, 58(2), 23-30. https://cuadernosms.cl/index.php/cms/article/view/279

González del Cerro, C. (2020). Transversalizar una perspectiva: Voces, espacios y tiempos de la Educación Sexual Integral. *Revista del IICE*, 47, 187-200. https://doi.org/10.34096/iice.n47.9646

Grotz, E., Plaza, M. V., González, C., González, L. y Di Marino, L. (2020). La Educación Sexual Integral y la perspectiva de género en la formación de profesorxs de biología. *Ciência & Educação*, 26. https://doi.org/10.1590/1516-731320200035

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill.

Jiménez, E. y Jiménez, M. P. (2019). Aproximación a las ideas sobre educación sexual en el profesorado en activo y en estudiantes del máster de secundaria. *Bio-grafía*, 12(22), 57-73. https://doi.org/10.17227/bio-grafia.vol.11.num22-12276

Ketting, E., Brockschmidt, L. y Ivanova, O. (2021). Investigating the 'C' in CSE: Implementation and effectiveness of comprehensive sexuality education in the WHO European region. *Sex Education*, 21(2), 133-147. https://doi.org/10.1080/14681811.2020.1766435

Latorre, R., Mora, M. y Suárez, M. (2024). La importancia de la Educación Sexual Integral en la reflexión docente. *Saberes Educativos*, 13, 1-21. https://doi.org/10.5354/2452-5014.2024.73622

Martínez-Salgado, C. (2012). Sampling in qualitative research: Basic principles and controversies. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(3), 613-619. https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300006

Mertens, D. M. (2010). Transformative mixed methods research. *Qualitative Inquiry*, 16(6), 469-474. https://doi.org/10.1177/1077800410364612

Miedema, E., Le Mat, M. L. J. y Hague, F. (2020). But is it comprehensive?: Unpacking the "comprehensive" in comprehensive sexuality education. *Health Education Journal*, 79(7), 747-762. https://doi.org/10.1177/0017896920915960

MINEDUC (2017). Programa de Educación en Sexualidad, Afectividad y Género. Ministerio de Educación, Gobierno de Chile.

Patton, M. Q. (2015). *Qualitative evaluation and research methods* (3ª ed.). Sage.

Peinado, M. T. (2010). Sexualidad en los niños: La asignatura pendiente. *Revista Pediátrica de Atención Primaria*, 12(19), 245-253.

Pilas, J. y Peralta, L. O. (2019). Educación Sexual Integral: Implementación, tensiones y desafíos. *Plurentes*, 10, 1-12. https://revistas.unlp.edu.ar/PLR/article/view/8664

Prendes, M. P., Montiel, F. J. y González, V. (2021). Uso de TIC en el profesorado de enseñanza secundaria. *Publicaciones*, 51(3), 109-135. https://doi.org/10.30827/publicaciones.v51i3.18374

Robinson, K. H., Smith, E. y Davies, C. (2017). Responsibilities, tensions and ways forward. *Sex Education*, 17(3), 333–347. https://doi.org/10.1080/14681811.2017.1301904

Ronconi, L., Espiñeira, B. y Guzmán, S. (2023). Comprehensive sexuality education in Latin America. *Latin American Legal Studies*, 11(1), 246-296. https://doi.org/10.15691/0719-9112Vol11n1a7

Sánchez-Gómez, M. C., Delgado-Álvarez, M. C. y Santos-Asensi, M. C. (2012). *El proceso de la investigación cualitativa: Manual de procedimientos*. Edintras.

Sánchez-Gómez, M. C. y Martín-Cilleros, M. V. (2017). Implementation of focus group in health research. *Studies in Systems, Decision and Control*, 71, 49-61.

Sánchez-Gómez, M. C., Martín-Cilleros, M. V. y Vivar-Simón, M. (2022). Los modelos mixtos de investigación en Ciencias Sociales. En G. S. Pérez-Postigo, C. Torres Fernández, O. W. Turpo-Gebera, J. I. Aguaded Gómez y G. Alvarado Ávalos (Coords.), *Investigación, desarrollo tecnológico e innovación en la educación universitaria* (pp. 57-71). Octaedro.

Sardi, V. (2023). Transitar el desvío: la ESI en la formación docente universitaria en Letras. *Encuentro Educativo*, 4(2), 55-71. https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/encuentroE/article/view/7010

Seiler-Ramadas, R., Grabovac, I., Winkler, R. y Ernst, T. (2021). Applying emotional literacy in comprehensive sex education. *American Journal of Sexuality Education*, 16(4), 480-500. https://doi.org/10.1080/15546128.2021.1932657

Shibuya, F., Estrada, C. A. y Sari, D. P. (2023). Teachers' conflicts in implementing CSE: A meta-synthesis. *Tropical Medicine and Health*, 51, 18. https://doi.org/10.1186/s41182-023-00508-w

UNESCO (2014). Educación integral de la sexualidad: Conceptos, enfoques y competencias. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232800

UNESCO (2018). Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad: Un enfoque basado en evidencia. ONU Mujeres, ONU SIDA, OMS, UNFPA, UNICEF. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260840_spa

UNESCO (2022). El camino hacia la educación integral en sexualidad: Informe sobre la situación en el mundo. ONU SIDA, UNFPA, UNICEF, ONU Mujeres, OMS. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381628

Vega-Aguirre, D. C. (2013). Análisis de actores claves asociados al desarrollo de políticas públicas para madres adolescentes en Chile. *Gerencia y Políticas de Salud*, 12(24), 54-72. https://www.redalyc.org/pdf/545/54526806012.pdf

Zulu, J. M., Blystad, A., Haaland, M. E. S., Michelo, C., Haukanes, H. y Moland, K. M. (2019). Why teach sexuality education in school? *International Journal for Equity in Health*, 18, 116. https://doi.org/10.1186/s12939-019-1023-1