

Percepciones sobre la formación docente en educación sexual integral: comparación entre cohortes relevadas en pandemia y postpandemia

Karen Acosta Buralli¹

Instituto de Investigaciones Psicológicas (CONICET-UNC), Argentina

Juan Carlos Godoy²

Instituto de Investigaciones Psicológicas (CONICET-UNC), Argentina

RESUMEN

A pesar de la obligatoriedad de la educación sexual integral (ESI) en Argentina, su implementación presenta desafíos. El objetivo de este estudio fue comparar las percepciones sobre distintas dimensiones vinculadas a la formación docente en ESI – conocimiento sobre la temática, recepción de formación, cantidad de información recibida y preparación para enseñarla– entre dos cohortes relevadas en contextos temporales distintos: pandemia (2021) y postpandemia (2023). Se realizó un estudio cuantitativo, *ex post facto* y de corte transversal. Participaron 226 estudiantes y personas recientemente graduadas de profesorado de Educación Física (2021) y Psicología (2023). Se aplicó un cuestionario *ad hoc* y se realizaron análisis descriptivos, comparativos, correlacionales y de regresión. Los resultados indicaron que no existieron diferencias significativas en la percepción de conocimiento sobre ESI, aunque la cohorte relevada en 2023 reportó mayores niveles en la percepción de la formación recibida y preparación para enseñarla. Asimismo, una mayor percepción de cantidad de información recibida se asoció con mayores niveles percibidos de conocimiento y preparación. Las percepciones vinculadas a la formación en ESI requieren continuar siendo investigadas considerando las características del contexto.

Palabras clave: Educación sexual integral, Formación docente, Percepción, Preparación docente, Educación superior.

¹ Licenciada en Psicología por la Universidad de Buenos Aires, Argentina. Correo electrónico: karen.acosta.buralli@mi.unc.edu.ar. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0116-2311>

² Doctor en Psicología por la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Correo electrónico: jcgodoy@unc.edu.ar. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1622-1647>

Perceptions of Teacher Training in Comprehensive Sexuality Education: A Comparison Between Cohorts Surveyed During the Pandemic and Post-Pandemic Periods

ABSTRACT

Despite the mandatory nature of Comprehensive Sexuality Education (CSE) in Argentina, its implementation presents challenges. The objective of this study was to compare perceptions of different dimensions related to teacher training in CSE—knowledge of the topic, training received, amount of information received, and preparedness to teach it—between two cohorts surveyed in different time periods: pandemic (2021) and post-pandemic (2023). A quantitative, ex post facto, cross-sectional study was conducted. Participants included 226 students and recent graduates from Physical Education (2021) and Psychology (2023) teacher training programs. An ad hoc questionnaire was administered, and descriptive, comparative, correlational, and regression analyses were performed. The results indicated no significant differences in the perception of knowledge about CSE, although the 2023 cohort reported higher levels of perceived training received and preparedness to teach it. Furthermore, a greater perceived amount of information received was associated with higher perceived levels of knowledge and preparedness. Perceptions related to CSE require further investigation, taking into account the characteristics of the context.

Keywords: Comprehensive sexuality education, Teacher education, Perception, Teacher preparedness, Higher education.

DOI: 10.25074/07198051.46.3144

Artículo recibido: 16/02/2026

Artículo aceptado: 15/05/2026

INTRODUCCIÓN

Formación docente en educación sexual integral

La educación sexual integral (ESI) constituye un derecho humano reconocido en Argentina por la Ley N° 26.150 (Honorable Congreso de la Nación Argentina, 2006) y respaldado por organismos internacionales (UNFPA, 2025; WHO, 2025). Esta normativa establece la obligatoriedad de incorporar contenidos de ESI en los niveles inicial, primario, secundario y superior. Los lineamientos curriculares para la ESI (Ministerio de Educación de la Nación Argentina, 2008) proponen abordajes acordes a las características de cada nivel educativo:

en el nivel inicial se prioriza la expresión de emociones y el cuidado del cuerpo; en el nivel primario, los cambios corporales, el respeto por la diversidad y la prevención de violencias; y en el nivel secundario, la promoción de vínculos saludables y la prevención de infecciones de transmisión sexual, atendiendo a la exploración romántica y erótica propia de la adolescencia (Fernández-Theoduloz et al., 2023). En el nivel superior, los profesorados deben proporcionar herramientas teóricas y prácticas que permitan a la futura población docente abordar estos contenidos en sus contextos educativos. Dado su carácter transversal, la formación en ESI constituye una responsabilidad de todas las disciplinas de formación docente (Palazzani, 2020).

La ESI trasciende la transmisión de información biológica o reproductiva y se orienta a promover una concepción integral de la salud que contempla dimensiones biológicas, psicológicas y sociales, incluyendo temáticas vinculadas con la equidad de género, la prevención de violencias, el respeto por la diversidad y el desarrollo de vínculos responsables (Dvoskin, 2023). Desde esta perspectiva, se configura como una propuesta pedagógica destinada a acompañar el desarrollo subjetivo y social de las personas en el marco de la vida en comunidad (Morgade y Fainsod, 2015; Valdez, 2023).

Sin embargo, su implementación continúa representando un desafío en América Latina. La falta de formación docente constituye una de las principales dificultades señaladas para la incorporación efectiva de la ESI en los sistemas educativos de la región (UNESCO, 2022). A pesar del respaldo normativo existente, diversas investigaciones advierten que numerosos profesorados en Argentina aún no garantizan una formación sistemática en esta temática por la persistencia de barreras institucionales y diferencias en su implementación según las áreas disciplinares (Bernal y Noriega, 2018; Vargas-Romero et al., 2025). Esta situación resulta especialmente relevante debido a que la práctica docente no solo implica la transmisión de contenidos, sino también la construcción de actitudes, valores y formas de abordar la sexualidad, la diversidad y los derechos en los contextos educativos (Advincula Pillpa y Salazar Acevedo, 2024; Faur, 2020).

En concordancia con estos antecedentes, estudios realizados en Argentina y otros países de la región indican que tanto estudiantes de profesorados como personas recientemente graduadas de los mismos continúan percibiendo insuficiente la formación recibida sobre ESI durante su trayectoria de educación superior (Almonacid-Carrasco et al., 2026; Faur et al., 2015; Klein, 2021). Ante la ausencia de propuestas curriculares sistemáticas, la población de estudiantes en formación suele recurrir a estrategias alternativas de aprendizaje, como la autoformación o el intercambio entre pares (Vargas-Romero et al., 2025), las cuales pueden favorecer la incorporación de conocimientos heterogéneos y desigualmente actualizados, que luego serán enseñados a los estudiantes cuando se desempeñen como docentes (Strazza Tello y Fernández, 2022).

Contextos de formación y experiencias subjetivas de aprendizaje en escenarios complejos

Desde la psicología de la educación, el aprendizaje es entendido como un proceso complejo, situado y mediado por condiciones contextuales, emocionales y culturales

(Bruner, 1997; Moreira, 2017). En este sentido, la perspectiva sociocultural establece que el aprendizaje emerge de la interacción en contextos culturalmente situados (Vygotsky, 1979) y que requiere que las personas se apropien activamente de los significados y los articulen con sus experiencias previas y con su realidad social. En consonancia con ello, la pedagogía crítica sostiene que aprender implica una participación reflexiva y dialógica en la construcción del conocimiento (Freire, 2007). En consonancia con estos enfoques, las condiciones en las que se desarrollan los procesos educativos adquieren un papel central, ya que pueden influir en la manera en que las personas experimentan, interpretan y valoran sus aprendizajes.

En efecto, el contexto de la pandemia por COVID-19 caracterizado por la virtualización apresurada de los procesos educativos, el aislamiento social y la disminución de la interacción pedagógica presencial, configuró un entorno particularmente complejo para la construcción activa del conocimiento (Cachón-Zagalaz et al., 2021; UNESCO, 2021). En el ámbito de la formación docente, la enseñanza de la ESI encontró desafíos adicionales debido a su naturaleza transversal y relacional. Diversos estudios señalaron que la premura, la incertidumbre y la reconfiguración de los vínculos pedagógicos dificultaron la planificación de propuestas con perspectiva de ESI y redujeron las oportunidades de abordar estos contenidos durante las prácticas de docentes en formación (Yasbitzky y Bedetti, 2023). Asimismo, se identificaron limitaciones físicas vinculadas a la conectividad, el acceso a recursos tecnológicos y la disponibilidad de espacios de privacidad que incidieron no solo en las oportunidades concretas de aprendizaje, sino también en la manera en que las personas percibieron los conocimientos adquiridos y valoraron su preparación para enseñar contenidos relacionados con la ESI (Sarchioni et al., 2021).

No obstante, la literatura también destaca que las condiciones de acompañamiento institucional y el sostén afectivo brindado por los equipos docentes actuaron como factores mitigadores frente a las dificultades del contexto. Diversas experiencias desarrolladas durante la pandemia muestran que el acompañamiento pedagógico favoreció la continuidad de los procesos formativos, permitió resignificar prácticas educativas y contribuyó a sostener experiencias de aprendizaje valoradas positivamente por el estudiantado (García et al., 2020; Felli, 2021). Estos hallazgos sugieren que las experiencias formativas no dependen únicamente de las condiciones materiales disponibles, sino también de los vínculos pedagógicos y de los recursos institucionales que acompañan los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En este sentido, las trayectorias educativas se desarrollan en el marco de contextos institucionales y sociales más amplios que contribuyen a configurar las condiciones en las que tienen lugar los procesos de formación docente, incluyendo la disponibilidad de recursos, orientaciones curriculares y marcos de legitimación de determinadas prácticas educativas (Baez y Fainsod, 2022). En el caso de la educación sexual integral, durante el período de crisis sanitaria, las políticas públicas en Argentina promovieron su continuidad mediante la elaboración de materiales específicos y el desarrollo de instancias de formación virtual para el profesorado (Ministerio de Educación de la Nación, 2022).

Posteriormente, los debates en torno a su implementación y a los enfoques curriculares adquirieron mayor visibilidad en el espacio público (Campana, 2022).

Es así como diversas cohortes de estudiantes han transitado sus trayectorias formativas en escenarios institucionales y educativos con características diferenciales. Desde una perspectiva sociocultural del aprendizaje, estas condiciones constituyen parte del contexto en el que los sujetos interpretan sus experiencias formativas, lo que permite considerar su posible vinculación con la manera en que los futuros docentes evalúan su formación, sus conocimientos y su preparación para la enseñanza de la ESI, sin asumir relaciones causales directas. En este sentido, resulta pertinente analizar las percepciones sobre la formación recibida en función de los contextos en los que estas trayectorias se desarrollaron.

La percepción de la formación docente en ESI como construcción psicológica

Analizar cómo las trayectorias formativas y las variaciones contextuales influyen en los procesos de formación requiere comprender la naturaleza de las percepciones individuales. Desde una perspectiva psicosocial y cognitiva, las percepciones sobre el conocimiento, la formación recibida y la preparación para enseñar ESI no constituyen reflejos objetivos de las condiciones institucionales de formación, sino interpretaciones subjetivas construidas a partir de experiencias personales, vínculos pedagógicos, creencias previas y marcos socioculturales (Ibáñez et al., 1994).

En este sentido, la teoría de los modelos mentales de Johnson-Laird (1983) permite comprender cómo las personas elaboran representaciones internas funcionales para interpretar nuevos conocimientos a partir de esquemas previos. Aplicada al ámbito de la formación docente, esta perspectiva sugiere que los contenidos vinculados con la ESI son incorporados e interpretados en función de experiencias educativas, conocimientos previos y creencias construidas a lo largo de la trayectoria formativa (Greca y Moreira, 2002; Moreira, 2002). Cuando la formación sistemática resulta insuficiente o fragmentaria, pueden persistir representaciones basadas en sentidos comunes o modelos tradicionales de educación sexual (Reyes Cedillo, 2022; Vargas-Romero et al., 2025). Por lo tanto, la preparación para enseñar ESI no depende exclusivamente de la incorporación de contenidos conceptuales, sino también de procesos de revisión, reorganización y resignificación de conocimientos previos (Moreira, 2017; Romero, 2021).

Asimismo, las percepciones sobre el conocimiento, la formación recibida y la preparación para enseñar ESI se configuran en interacción con los contextos institucionales en los que se desarrolla la formación docente. Diversas investigaciones señalan que los espacios de formación presentan condiciones heterogéneas en relación con la incorporación de contenidos de ESI y perspectiva de género, tanto entre instituciones como entre disciplinas (Lapiente Romero y De Pedro, 2020; Lescano, 2025; Marozzi et al., 2020; Páez, 2021). Estas diferencias pueden influir en las experiencias formativas disponibles y, consecuentemente, en la manera en que las personas valoran los conocimientos adquiridos, la formación recibida y su preparación para la futura práctica profesional. En este sentido, las

percepciones sobre la formación docente constituyen construcciones complejas que emergen de la interacción entre experiencias personales, trayectorias educativas y contextos institucionales diversos.

En suma, la literatura revisada sugiere que estas percepciones constituyen fenómenos complejos construidos en interacción con múltiples dimensiones. Si bien existen investigaciones sobre formación docente en ESI, son escasos los estudios que comparan percepciones entre cohortes de profesorados relevadas mediante un mismo instrumento en contextos temporales distintos. Para contribuir a este campo, el presente trabajo integra datos provenientes de dos cohortes relevadas en distintos momentos: una de ellas corresponde a datos obtenidos en investigaciones previas desarrolladas por parte del mismo equipo de investigación (Acosta Buralli, 2022; Acosta Buralli y Cevasco, 2022) y otra fue recolectada posteriormente en el marco de una investigación doctoral en curso. Esta estrategia se alinea con antecedentes que reutilizan datos en nuevos análisis (Poulton et al., 2015; Sugden et al., 2023) y con enfoques de ciencia abierta que promueven transparencia y reutilización de información (National Academies of Sciences, 2020; Ortiz de Urbina Criado et al., 2025).

El objetivo del presente estudio fue comparar las percepciones sobre distintas dimensiones vinculadas a la formación docente en educación sexual integral (ESI) – conocimiento sobre la temática, recepción de formación, cantidad de información recibida y preparación para enseñarla– entre dos cohortes relevadas en contextos temporales distintos: pandemia (2021) y postpandemia (2023).

MÉTODO

Participantes

Participaron en el estudio un total de 226 personas que se encontraban cursando o se habían graduado en los últimos cinco años de carreras de formación docente de nivel superior en Argentina. La muestra se distribuyó equitativamente entre una cohorte del Profesorado de Educación Física relevada en 2021 (n = 113) y una cohorte del Profesorado de Psicología relevada en 2023 (n = 113).

La selección de participantes se realizó mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia atendiendo a la accesibilidad de las personas y su disposición voluntaria a participar. Debido a la naturaleza no probabilística de la muestra, los resultados no son generalizables a la población de estudiantes y personas graduadas recientemente de profesorados en Argentina.

Los criterios de inclusión fueron: a) ser estudiante de los últimos años o haberse graduado en los últimos cinco años del Profesorado de Educación Física o Psicología en Argentina; b) tener entre 18 y 50 años de edad; y c) ser hablante nativo/a de español. Se excluyeron aquellas personas que no cumplían estas condiciones.

La conformación de estas dos cohortes permitió comparar percepciones vinculadas a la educación sexual integral entre grupos relevados en distintos momentos temporales y pertenecientes a trayectorias formativas de diferentes áreas disciplinares.

Diseño

El presente estudio adopta un diseño cuantitativo, no experimental, *ex post facto*, evolutivo de corte transversal. Este tipo de diseño se emplea cuando no existe manipulación intencional de variables independientes y se busca comparar grupos definidos a partir de condiciones preexistentes (Montero y León, 2007).

Si bien los datos fueron recolectados en un único momento para cada cohorte, el estudio posee un alcance comparativo-temporal al contrastar información obtenida en dos momentos distintos (2021 y 2023), correspondientes a contextos socioeducativos diferenciados. En este sentido, el análisis se orienta a identificar posibles diferencias en las percepciones vinculadas a la ESI entre ambas cohortes, sin asumir equivalencias en las trayectorias formativas previas de las personas participantes ni establecer relaciones causales entre las variables estudiadas.

Procedimiento

La recolección de datos se realizó mediante formularios digitales autoadministrados a través de la plataforma Google Forms. Antes de iniciar el cuestionario, cada participante recibió información detallada acerca de los objetivos del estudio, el carácter anónimo y voluntario de su participación y la posibilidad de interrumpirla en cualquier momento sin consecuencia alguna. El consentimiento informado fue otorgado de manera explícita antes de acceder al instrumento.

El estudio fue evaluado y aprobado por el Comité de Ética del Hospital General de Agudos J. M. Ramos Mejía (Buenos Aires, Argentina) y registrado ante la Office for Human Research Protections (OHRP) del National Institutes of Health (NIH, Estados Unidos) bajo el código FWA 00001767 (Proyecto N° 11063).

Instrumentos

Se empleó un cuestionario estructurado diseñado *ad hoc* para relevar percepciones vinculadas a la formación docente en educación sexual integral (ESI). Específicamente, se evaluaron las percepciones sobre cuatro dimensiones: conocimiento sobre la temática, formación recibida en ESI durante el profesorado, cantidad de información recibida sobre ESI y preparación para enseñar estos contenidos. El instrumento estuvo compuesto por preguntas cerradas con opciones de respuesta mediante escalas tipo Likert y reactivos dicotómicos.

El diseño del cuestionario tomó como referencia antecedentes empíricos que evaluaron dimensiones similares en población universitaria y de formación docente (Basco et al., 2021; Blestcher et al., 2021; Cravero et al., 2020; Iosa, 2013; Sartor y Rabbia, 2020), para lo cual se adaptó la terminología al contexto de los profesorados argentinos. Para garantizar

la validez de contenido, el instrumento fue sometido a evaluación mediante juicio de personas expertas en psicología, lingüística y educación sexual integral, cuyas observaciones permitieron ajustar la claridad y pertinencia de los ítems. Un extracto representativo del cuestionario se presenta en el Anexo 1.

Estrategia de análisis de datos

Los datos fueron procesados y analizados mediante el software estadístico Jamovi versión 2.6 (The Jamovi Project, 2024). En una primera etapa se realizaron análisis descriptivos mediante frecuencias y porcentajes para las variables categóricas, así como medidas de tendencia central y dispersión para las variables ordinales.

Posteriormente, se verificó el cumplimiento de los supuestos de normalidad mediante la prueba de Shapiro-Wilk. Dado que las distribuciones no cumplieron con los criterios requeridos para la aplicación de estadística paramétrica, se recurrió a pruebas no paramétricas para los análisis comparativos. En particular, se utilizó la prueba U de Mann-Whitney para comparar variables ordinales y la prueba Chi-cuadrado de Pearson para analizar diferencias entre cohortes en variables categóricas.

Asimismo, se realizaron análisis de correlación de Spearman para examinar las asociaciones entre las variables ordinales incluidas en el estudio. Finalmente, se estimaron dos modelos de regresión lineal para explorar la asociación de la cohorte y de la percepción de cantidad de información recibida con la percepción de conocimiento sobre ESI y la preparación percibida para enseñarla. Para estos análisis, las variables dependientes medidas mediante escalas tipo Likert fueron tratadas como continuas, siguiendo prácticas habituales en investigación educativa para el análisis de este tipo de datos.

Se adoptó un nivel de significancia estadística de $p < .05$. Esta estrategia permitió identificar posibles diferencias entre las cohortes respecto de las percepciones analizadas, lo que llevó a interpretar los resultados en función de las características particulares de cada cohorte y de los contextos temporales en los que fueron relevadas.

RESULTADOS

A continuación, se presentan los hallazgos más relevantes del estudio, organizados en función de los objetivos propuestos. La exposición se estructura en tres apartados: comparación entre cohortes, análisis de asociaciones entre variables y análisis de regresión. Las cifras y porcentajes detallados se apoyan en la tabla y figuras correspondientes.

Comparación entre cohortes (2021 y 2023)

La percepción de conocimiento sobre ESI no demostró diferencias estadísticamente significativas entre ambas cohortes ($U = 6198$, $p = .654$), con medias similares en los dos grupos. Esta información se resume en la Tabla 1.

Tabla 1

Comparación de variables entre cohortes

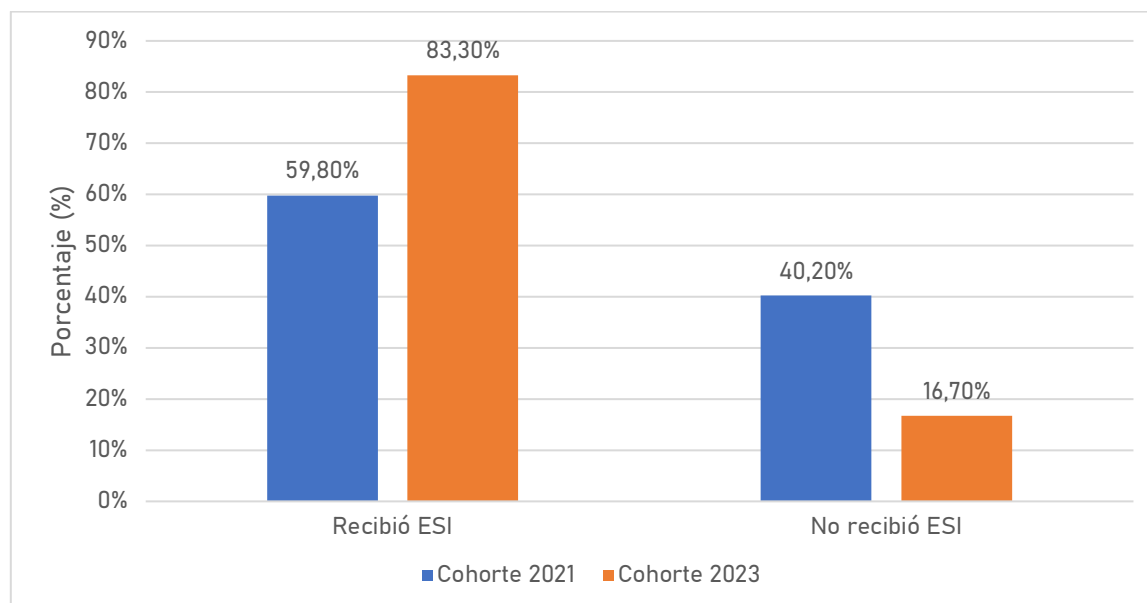
Variable	Diferencia entre cohortes	p- valor	Tamaño del efecto
Percepción de conocimiento sobre ESI	No significativa	.654	r = .03
Percepción de formación recibida sobre ESI	Significativa	< .001	ϕ = .26
Percepción de cantidad de información recibida	Tendencia (no significativa)	.085	r = -.13
Percepción de preparación para enseñar ESI	Significativa	< .001	ϕ = .24
Percepción de nivel de preparación para enseñar ESI	Significativa	.035	r = -.15

Nota. Las variables ordinales fueron comparadas mediante la prueba U de Mann-Whitney y se informa el tamaño del efecto r . Las variables dicotómicas "Percepción de formación recibida sobre ESI" y "Percepción de preparación para enseñar ESI" fueron analizadas mediante la prueba χ^2 de Pearson y se informa el coeficiente Phi (ϕ). Valores positivos o negativos de r indican la dirección de la diferencia entre grupos, mientras que ϕ expresa la magnitud de la asociación entre cohorte y variable categórica.

Se encontraron diferencias significativas en la proporción de participantes que reportaron haber recibido formación en ESI durante el profesorado ($\chi^2(1) = 15.4$, $p < .001$). La cohorte 2023 presentó un porcentaje mayor de respuestas afirmativas. Este resultado se presenta en la Figura 1.

Figura 1

Proporción de participantes que reportaron haber recibido formación en ESI por cohorte

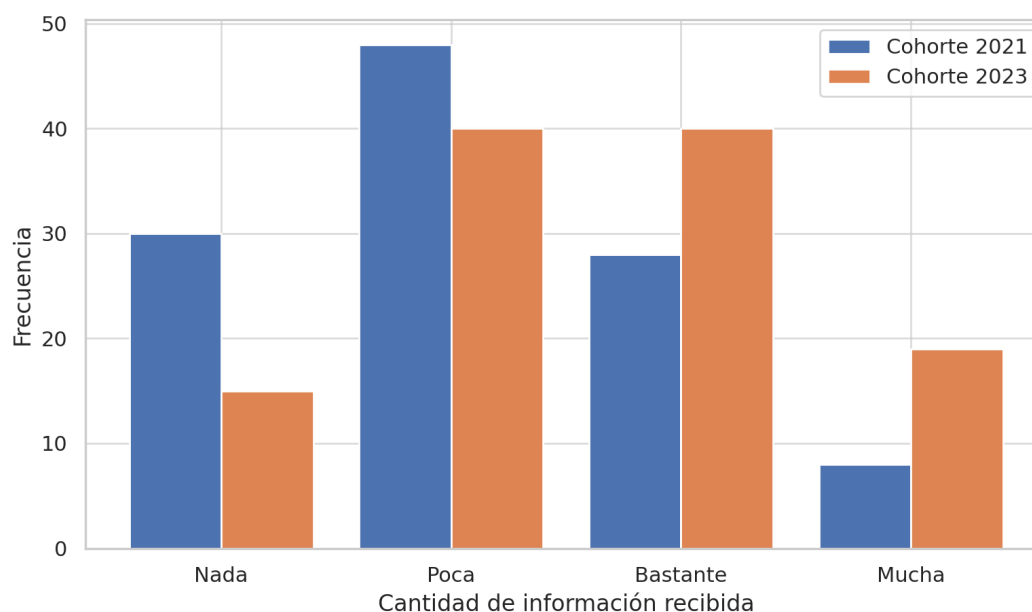


Nota. Elaboración propia.

En cuanto a la percepción de la cantidad de información recibida, se observó una tendencia no significativa ($p = .085$), aunque la cohorte 2023 presentó valores ligeramente superiores. La Figura 2 muestra la distribución de respuestas.

Figura 2

Distribución de la percepción de la información recibida sobre ESI por cohorte

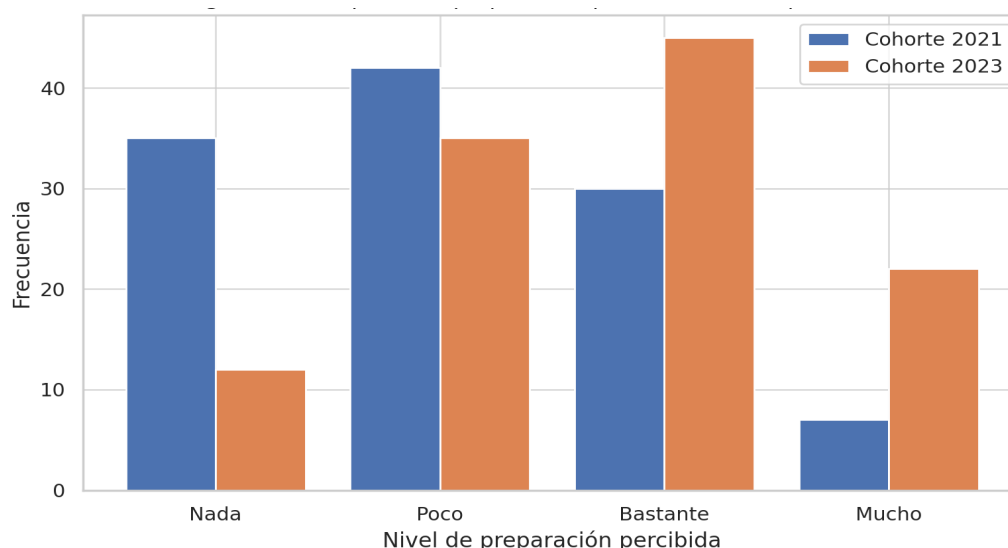


Nota. Elaboración propia.

Respecto a la percepción de preparación para enseñar ESI, se observaron diferencias significativas tanto en la proporción de participantes que indicaron sentirse preparados para enseñarla ($\chi^2(1) = 12.6$, $p < .001$) como en el nivel de preparación percibida ($U = 5439$, $p = .035$). La Figura 3 ilustra estas diferencias.

Figura 3

Distribución del nivel de preparación percibida para enseñar ESI por cohorte



Nota. Elaboración propia.

Correlaciones entre variables

Se examinaron asociaciones entre tres variables ordinales: percepción de conocimiento sobre ESI, percepción de la cantidad de información recibida y del nivel de preparación para enseñar ESI. Se hallaron correlaciones positivas y estadísticamente significativas en todos los casos:

- Percepción de conocimiento y percepción de cantidad de información recibida: $\rho = .220$, $p < .001$
- Percepción de conocimiento y preparación percibida: $\rho = .498$, $p < .001$
- Percepción de cantidad de información recibida y preparación percibida: $\rho = .302$, $p < .001$

Estos resultados sugieren que mayores percepciones de conocimiento y de cantidad de información recibida se asocian con mayores niveles de preparación percibida para enseñar ESI. Asimismo, quienes reportaron una mayor cantidad de información recibida tendieron a percibir mayores niveles de conocimiento sobre la temática.

Análisis de regresión

Finalmente, se realizaron dos modelos de regresión lineal para explorar si la cohorte y la percepción de cantidad de información recibida se asociaban con la percepción de conocimiento sobre ESI y la preparación percibida para enseñarla.

En el Modelo 1, con la percepción de conocimiento sobre ESI como variable dependiente, solo la percepción de cantidad de información recibida resultó un predictor significativo. En particular, las categorías “nada” y “poco” respecto de la cantidad de información recibida durante el profesorado se asociaron con menores puntuaciones de conocimiento percibido ($p = .010$ y $p = .007$, respectivamente). La cohorte no resultó un predictor significativo.

En el Modelo 2, con la preparación percibida para enseñar ESI como variable dependiente, tanto la percepción de cantidad de información recibida como la cohorte resultaron predictores significativos. Las categorías “nada” y “poco” respecto de la cantidad de información recibida durante el profesorado predijeron menores niveles de preparación percibida ($p = .002$ y $p = .025$, respectivamente), mientras que la cohorte relevada en 2023 presentó niveles más altos de preparación percibida que la cohorte relevada en 2021 ($p = .045$).

DISCUSIÓN

El objetivo del presente estudio fue comparar las percepciones sobre distintas dimensiones vinculadas a la formación docente en educación sexual integral (ESI) – conocimiento sobre la temática, recepción de formación, cantidad de información recibida y preparación para enseñarla– entre dos cohortes relevadas en contextos temporales distintos: pandemia (2021) y postpandemia (2023).

Los resultados muestran un patrón diferencial entre las dimensiones analizadas. En primer lugar, no se encontraron diferencias significativas en la percepción de conocimiento sobre ESI entre ambas cohortes. Este hallazgo sugiere que, independientemente del momento de relevamiento, las personas participantes percibieron de manera similar el nivel de conocimientos que poseían sobre la temática. Este resultado no necesariamente representa una adecuada formación académica otorgada en el profesorado ya que investigaciones previas señalan que la adquisición de conocimientos vinculados a la ESI no depende exclusivamente de la formación curricular formal, sino también de procesos de autoformación, experiencias personales, intercambios con pares y acceso a fuentes informales de información (Almonacid-Carrasco et al., 2026; Bernal y Noriega, 2018; Vargas-Romero et al., 2025).

Por otra parte, se observaron diferencias significativas en la percepción de haber recibido formación en ESI y en la preparación percibida para enseñarla que favorecieron a la cohorte relevada en 2023. Estos hallazgos sugieren que la valoración de las experiencias formativas puede variar aun cuando los niveles de conocimiento percibido permanezcan relativamente estables. Desde la perspectiva de los modelos mentales y las representaciones sociales, las percepciones sobre la propia preparación profesional no constituyen una consecuencia directa del conocimiento disponible, sino que también se

construyen a partir de experiencias educativas, vínculos pedagógicos, condiciones institucionales y marcos socioculturales que otorgan significado a dichas experiencias (Greca y Moreira, 2002; Ibáñez et al., 1994; Johnson-Laird, 1983).

Las diferencias observadas podrían interpretarse a la luz de los contextos particulares en los que se desarrolló cada proceso formativo. Diversos estudios desarrollados durante la pandemia señalaron que las transformaciones en las condiciones de enseñanza no solo afectaron las oportunidades de aprendizaje disponibles, sino también las experiencias subjetivas asociadas a los procesos de formación (Baez y Fainsod, 2022; García et al., 2020; Hurtado Talavera, 2020; UNESCO, 2021; Yasbitzky y Bedetti, 2023). No obstante, debido a las características del diseño, no es posible determinar en qué medida las diferencias observadas responden al contexto temporal de relevamiento, a las particularidades disciplinares de cada profesorado o a la combinación de ambos factores.

Otro hallazgo relevante fue la asociación positiva entre la percepción de conocimiento sobre ESI, la cantidad de información recibida y la preparación para su enseñanza. En particular, la percepción de conocimiento mostró una correlación moderada con la preparación percibida, mientras que la cantidad de información recibida se relacionó tanto con la percepción de conocimiento como con la preparación para enseñar estos contenidos. Asimismo, los análisis de regresión mostraron que la percepción de cantidad de información recibida se asoció tanto con el conocimiento percibido como con la preparación percibida, mientras que la cohorte solo se asoció con esta última. En conjunto, estos resultados coinciden con investigaciones previas que destacan la importancia de abordar la ESI en los profesorados para brindar a la población docente herramientas conceptuales y pedagógicas suficientes para hacerla sentir segura de aplicar estos contenidos (Advincula Pillpa y Salazar Acevedo, 2024; Torres Pino y Escobar González, 2025). Finalmente, los resultados sugieren que las percepciones sobre la preparación para la enseñanza de la ESI se configuran a partir de múltiples dimensiones, entre ellas las experiencias formativas, las condiciones institucionales y los contextos en los que estas se desarrollan.

Cabe destacar que los resultados deben interpretarse con cautela, ya que algunas limitaciones del estudio impiden establecer relaciones causales que permitan atribuir las diferencias observadas exclusivamente al contexto pandémico. Asimismo, las cohortes pertenecen a profesorados de áreas disciplinares distintas –educación física y psicología– cuyas trayectorias curriculares vinculadas a la ESI pueden diferir. En consecuencia, las diferencias encontradas podrían estar asociadas tanto al momento histórico de relevamiento como a características propias de cada formación disciplinar.

Estas limitaciones sugieren la necesidad de continuar investigando las percepciones sobre la formación docente en ESI mediante diseños comparativos más controlados, que permitan analizar separadamente los efectos asociados a los contextos temporales y a las particularidades disciplinares. En este sentido, resultaría relevante comparar las percepciones de cohortes pertenecientes a una misma carrera en distintos momentos

históricos, así como explorar diferencias entre disciplinas relevadas en un mismo período temporal. Asimismo, complementar las medidas de percepción con otros indicadores de conocimientos y formación en ESI permitiría enriquecer la comprensión del fenómeno. Del mismo modo, la incorporación de metodologías cualitativas o de enfoques mixtos podría contribuir a profundizar en los factores institucionales, pedagógicos y subjetivos que intervienen en la construcción de las percepciones sobre la formación recibida (Cañueto y Bequio, 2024; Torres-Cortés et al., 2024; Villar, 2022).

CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos muestran que las cohortes analizadas no difirieron en su percepción de conocimiento sobre la ESI, aunque sí se observaron diferencias en la percepción de la formación recibida y del nivel de preparación para su enseñanza, con valores más elevados en la cohorte evaluada en 2023 en comparación con la de 2021. Asimismo, la percepción de haber recibido mayor información sobre ESI se asoció con mayores niveles percibidos de conocimiento y preparación para su enseñanza.

Estos hallazgos deben interpretarse en el marco de un estudio centrado en percepciones, correspondientes a cohortes relevadas en distintos momentos temporales y en contextos institucionales y disciplinares diferenciados. En este sentido, los resultados permiten establecer comparaciones entre valoraciones subjetivas, pero no atribuir dichos efectos de manera causal a la pandemia por COVID-19 ni a otros factores contextuales específicos. Asimismo, la imposibilidad de aislar completamente el efecto del momento de relevamiento del efecto de la disciplina de formación constituye una limitación relevante para la interpretación de las diferencias observadas.

En conjunto, los resultados sugieren que las percepciones sobre la formación en ESI se configuran de manera multifactorial, en interacción con condiciones institucionales, curriculares y disciplinares que atraviesan los trayectos de formación docente. Estas dimensiones pueden influir en la forma en que el estudiantado evalúa su propio nivel de conocimiento y preparación para abordar contenidos de ESI en su futura práctica profesional.

En este sentido, continuar investigando estas problemáticas constituye una forma de aportar evidencia para comprender y fortalecer una tarea docente que aborda contenidos especialmente sensibles y socialmente relevantes. Esto en particular resulta importante si se considera el papel que la ESI puede desempeñar en la promoción del cuidado de sí y de otras personas, la prevención de situaciones de violencia y discriminación, y el acompañamiento de niños, niñas y adolescentes en su desarrollo integral. Desde esta perspectiva, fortalecer la formación docente en ESI contribuye a consolidar prácticas educativas orientadas al respeto de los derechos, la inclusión y la salud integral.

DECLARACIÓN DE AUTORÍA

Karen Acosta Buralli: Conceptualización; Metodología; Investigación; Curación de datos; Análisis formal; Visualización; Redacción – Borrador original; Redacción – Revisión y Edición.

Juan Carlos Godoy: Conceptualización; Metodología; Supervisión; Validación; Redacción – Revisión y Edición.

REFERENCIAS

Acosta Buralli, K. (2022). Educación Sexual Integral en institutos de formación docente en Argentina. *Maskana*, 13, 30-35. <https://doi.org/10.18537/mskn.13.01.04>

Acosta Buralli, K. y Cevasco, J. (2022). Educación Sexual Integral en la formación de docentes de Educación Física en Argentina y México. *Lecturas, Educación Física y Deportes*, 27, 2-15. <https://doi.org/10.46642/efd.v27i288.3386>

Advincula Pillpa, J. y Salazar Acevedo, L. M. (2024). *Consejería en salud sexual y reproductiva y su relación con las actitudes psicosociales en adolescentes, Centro de Salud Paucartambo, Pasco 2023*. (Tesis de Especialización en Obstetricia). Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión. <http://repositorio.undac.edu.pe/handle/undac/4273>

Almonacid-Carrasco, J., García-Allende, V., Ruiz-Carriqueo, C., Wichmann-Vargas, N., Rojas-Olave, D. y Hernández-Escobar, A. (2026). Los silencios de la educación sexual chilena: Análisis y reflexión de sus principales falencias. *Confluencia*, 9 <https://doi.org/10.52611/confluencia.2026.1701>

Baez, J. y Fainsod, P. (2022). Educación Sexual Integral en tiempos de pandemia: Itinerarios de experiencias pedagógicas en Argentina. *Espaço do Currículo*, 15(3), 1-11. <https://doi.org/10.15687/rec.v15i3.64552>

Basco, M. E., Fernández, S. G. y Muñoz Rodríguez, M. (2021). Las prácticas docentes de egresad*as de la Facultad de Educación en sexualidad: Posibilidades y limitaciones de la aplicación de la Educación Sexual Integral. En N. Cocciarini y A. Malizia (Comps.), *Transformando los saberes desde la experiencia: Libro de actas del VIII Coloquio Interdisciplinario Internacional "Educación, Sexualidades y Relaciones de Género" y II Jornadas "Educación, Género y Sexualidades"* (pp. 207-214). HyA. <https://hyaediciones.com/wp-content/uploads/2022/03/Actas.-Transformando-los-saberes-desde-la-experiencia-educ-genero-y-sexualidades.pdf>

Bernal, M. y Noriega, S. (2018). *Abordaje integral de la sexualidad en los contextos escolares: Experiencias y prácticas pedagógicas de docentes distritales*. Alcaldía Mayor de Bogotá. <https://descubridor.idep.edu.co/Record/ir-0011401>

Blestcher, M., Poletti, M. V. y Sánchez, M. de los Á. (2021). Género, masculinidades y Educación Física en/de la formación de formadores. En N. Cocciarini & A. Malizia (Comps.), *Transformando los saberes desde la experiencia: Libro de actas del VIII Coloquio Interdisciplinario Internacional "Educación, Sexualidades y Relaciones de Género" y II Jornadas "Educación, Género y Sexualidades"* (pp. 66-72). HyA. <https://hyaediciones.com/wp-content/uploads/2022/03/Actas.-Transformando-los-saberes-desde-la-experiencia-educ-genero-y-sexualidades.pdf>

Bruner, J. S. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Paidós.

Cachón-Zagalaz, J., Zagalaz-Sánchez, M. L., Arufe-Giráldez, V., Sanmiguel-Rodríguez, A. y González-Valero, G. (2021). Physical activity and daily routine among children aged 0-12 during the COVID-19 pandemic in Spain. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(2), 703. <https://doi.org/10.3390/ijerph18020703>

Campana, M. (2022). Políticas antigénero en el contexto pandémico: Argentina. En S. Corrêa (Ed.), *Políticas antigénero en América Latina en el contexto pandémico* (pp. 23-45). Observatorio de Sexualidad y Política. <https://sxpolitics.org/spwprojects/gpal/uploads/E-book-Covid-ES.pdf>

Cañueto, G. y Bequio, B. (2024). (Des)aprendiendo con ESI: Primeras aproximaciones de un estudio interpretativo sobre la Formación Docente en la Facultad de Humanidades (UNMDP). *Entramados, Educación y Sociedad*, 11(15), 8-19. <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/7998>

Cravero, C., Rabbia, H. H., Giacobino, A. y Sartor, I. (2020). Educación sexual integral en las aulas de Argentina: Un análisis de la satisfacción percibida y opiniones de ingresantes universitarios/as. *Diálogos sobre Educación, Temas Actuales en Investigación Educativa*, 11(21), 00005. Epub 3 de marzo de 2021. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i21.658>

Dvoskin, G. (2023). La educación sexual integral como movimiento pedagógico: Tensiones entre el saber validado y las experiencias directas. *Logos, Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 33(1), 126-149. <https://doi.org/10.15443/RL3308>

Faur, E. (2020). Educación sexual integral e “ideología de género” en la Argentina. *LASA Forum*, 51, 57-61. <https://forum.lasaweb.org/files/vol51-issue2/Dossier1-10.pdf>

Faur, E., Gogna, M. y Binstock, G. (2015). *La educación sexual integral en la Argentina: Balances y desafíos de la implementación de la ley (2008-2015)*. Ministerio de Educación de la Nación Argentina. https://www.researchgate.net/publication/329586394_La_educacion_sexual_integral_en_la_Argentina_Balances_y_desafios_de_la_implementacion_de_la_ley_2008-2015

Felli, M. S. (2021). Narrar ESI en pandemia: Cuando el relato se transforma en acción. *Question/Cuestión*, 3(70). <https://doi.org/10.24215/16696581e623>

Fernández-Theoduloz, G., Brunet, N., Godoy, J. C., Steinberg, L. y López-Gómez, A. (2023). Risk sexual behaviors in Uruguayan adolescents: The role of self-regulation and sex-gender. *Trends in Psychology*, 33, 449-468. <https://doi.org/10.1007/s43076-023-00284-w>

Freire, P. (2007). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (36ª ed.). Paz e Terra. <https://redclade.org/wp-content/uploads/Pedagog%C3%ADa-de-la-Autonom%C3%ADa.pdf>

García, G. V., Ortiz, M. y Pulgar, G. (2020). Repensar el diseño a partir de la experiencia de una clase de ESI en la Residencia y Práctica Profesional del Profesorado en Biología.

Revista de Educación en Biología, 2(Núm. extraordinario), 107.

<https://congresos.adbia.org.ar/index.php/congresos/article/view/106>

Greca, I. M. & Moreira, M. A. (2002). Além da detecção de modelos mentais dos estudantes: Uma proposta representacional integradora. *Investigações em Ensino de Ciências*, 7(1), 32-53. <https://ienci.if.ufrgs.br/index.php/ienci/article/view/568>

Honorable Congreso de la Nación Argentina (2006). Ley N° 26.150 de Educación Sexual Integral (2006). *Boletín Oficial de la República Argentina*, 27 de octubre.

<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26150-121222/texto>

Hurtado Talavera, F. J. (2020). La educación en tiempos de pandemia: Los desafíos de la escuela del siglo XXI. CIEG, *Revista Arbitrada del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales*, 44, 176-187. <https://la educaci3n en tiempos de pandemia>

Ibáñez, T. (1994) La construcción del conocimiento desde una perspectiva socio construccionista. En M. Montero (Coord.), *Conocimiento, realidad e ideología*. Asociación Venezolana de Psicología Social.

<https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/download/POSO0303130155A/23709>

Iosa, T. (2013). Educación sexual e incertidumbre entre el profesorado: Análisis de la implementación del Programa de Educación Sexual Integral en los Institutos Provinciales de Educación Media de la ciudad de Córdoba (Argentina). *Voces y Silencios, Revista Latinoamericana de Educación*, 4(2), 47-61. <https://doi.org/10.18175/vys4.2.2013.04>

Johnson-Laird, P. N. (1983). *Mental models*. Harvard University Press.

Klein, S. (2021). Diálogos entre formación docente en Educación Física y Educación Sexual Integral: Acerca de tensiones, discusiones, continuidades y discontinuidades desde la perspectiva de graduados y graduadas en ISEF N° 2 Federico W. Dickens, Buenos Aires. *Educación Física y Ciencia*, 23(1), e157. <https://doi.org/10.24215/23142561e157>

Lapiente Romero, A. y De Pedro, R. (2020). El Profesorado en Educación Física desde la Educación Sexual Integral: Ausencias y posibilidades. En R. Crisorio, V. Emiliozzi y C. Escudero (Coords.), *Lineamientos generales para pensar la formación de educadores corporales* (pp. 90-100). Universidad Nacional de La Plata
<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.4954/pm.4954.pdf>

Lescano, A. (2025). *La perspectiva de género como tema transversal en las carreras de grado: Una propuesta de innovación educativa en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata*. (Trabajo Final Integrador, Especialización en Docencia Universitaria). Universidad Nacional de La Plata.
https://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/179070/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Marozzi, J., Boccardi, F. y Raviolo, A. (2020). Malestares y resistencias frente a las interpelaciones de la Educación Sexual Integral: Un análisis del posicionamiento de

docentes de educación física. *Educación Física y Ciencia*, 22(4).
<https://doi.org/10.24215/23142561e150>

Ministerio de Educación de la Nación Argentina (2008). Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral. Programa Nacional de Educación Sexual Integral.
https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/lineamientos_0.pdf

Ministerio de Educación de la Nación Argentina (2022) Pensar los vínculos en tiempos de pandemia: La escuela como un lugar de cuidado.
<https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2022/04/el007832.pdf>

Montero, I. y León, O. G. (2002). Clasificación y descripción de las metodologías de investigación en *Psicología*. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 2(3), 503-508. https://www.aepc.es/ijchp/articulos_pdf/ijchp-53.pdf

Moreira, M. A. (2002). A teoria dos campos conceituais de Vergnaud, o ensino de ciências e a pesquisa nesta área. *Investigações em Ensino de Ciências*, 7(1), 7-29.
<https://ienci.if.ufrgs.br/index.php/ienci/article/view/569>

Moreira, M. A. (2017). Aprendizaje significativo como un referente para la organización de la enseñanza. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 11(12), 1-16
http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8290/pr.8290.pdf

Morgade, G. y Fainsod, P. (2015). Convergencias y divergencias de sentido en los talleres de educación sexual integral de la formación docente. *Revista del IICE*, 38, 39-62.
<http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/3460>

National Academies of Sciences, Engineering and Medicine (2020). *Open science by design: Realizing a vision for 21st century research*. The National Academies Press.
<https://doi.org/10.17226/25116>

Ortiz de Urbina Criado, M., Abella, A., De Pablos Heredero, C. y Ramírez Herrero, V. (2025). Realidad y retos de la reutilización de datos abiertos. *WPOM, Working Papers on Operations Management*, 16, 1-20. <https://doi.org/10.4995/wpom.23472>

Páez, F. M. (2021). Perspectiva de género y formación docente en tiempos de cambios (Córdoba, Argentina). *Cuadernos Intercambio sobre Centroamérica y el Caribe*, 18(1), e45576. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S165949402021000100012&script=sci_abstract&tlng=es

Palazzani, V. (2020). *La implementación de la Ley de Educación Sexual Integral en escuelas secundarias de gestión estatal de la ciudad de Bahía Blanca*. (Tesis de Licenciatura). Universidad Nacional del Sur.
<https://repositoriodigital.uns.edu.ar/handle/123456789/4759>

Poulton, R., Moffitt, T. E. y Silva, P. A. (2015). The Dunedin multidisciplinary health and development study: Overview of the first 40 years, with an eye to the future. *Social*

Psychiatry and Psychiatric Epidemiology, 50(5), 679-693. <https://doi.org/10.1007/s00127-015-1048-8>

Reyes Cedillo, A. M. (2022). *Conocimientos de los docentes de educación básica sobre educación sexual integral (ESI) y su implementación en el aula*. (Tesis de Licenciatura). Universidad de Cuenca.
<https://restdspace.ucuenca.edu.ec/server/api/core/bitstreams/6bad9907-b693-4c51-91d88faceba0bfe7/content>

Romero, G. (2021). Sentidos en disputa en torno a la “transversalización” de la educación sexual integral en Argentina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(88), 47-68.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662021000100047

Sarchioni, J. I., Nievas, R. P. y Gil, M. A. (2021). El vínculo pedagógico en la enseñanza de la ESI en pandemia: Relato de una experiencia en Práctica de Residencia del Profesorado en Biología de la UNSL. *Revista de Educación en Biología*, Núm. especial, 216-218.
<https://www.congresos.adbia.org.ar/index.php/congresos/article/view/504/485>

Sartor, I. y Rabbia, H. (2020). La Educación Sexual Integral en la escuela media desde la perspectiva de las y los jóvenes: Análisis exploratorio de su satisfacción percibida. En L. Sañudo Guerra y H. A. Ferreyra (Comps.), *Miradas y voces de la investigación educativa: II. Currículum y diversidad: Innovación educativa con miras a la justicia social: Aportes desde la investigación educativa* (pp. 162-178). Comunic-Arte, Universidad Católica de Córdoba.
https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/129061/CONICET_Digital_Nro.0e5c1d0f-edee1-4503-8979-9b0db855fde9_s.pdf?sequence=7&isAllowed=y

Strazza Tello, C. y Fernández, Y. D. (2022). ESI, la falta de formación en el profesorado de educación inicial y su impacto en las residencias pedagógicas y práctica docente. III Jornadas Nacionales Universitarias de Educación Inicial, Universidad Nacional de Río Negro. <http://rid.unrn.edu.ar/handle/20.500.12049/9571>

Sugden, K., Moffitt, T. E., Arpawong, T. E., Arseneault, L., Belsky, D. W., Corcoran, D. L., Crimmins, E. M., Hannon, E., Houts, R., Mill, J. S., Poulton, R., Ramrakha, S., Wertz, J., Williams, B. S. y Caspi, A. (2023). Cross-national and cross-generational evidence that educational attainment may slow the pace of aging in European-descent individuals. *The Journals of Gerontology, Series B*, 78(8), 1375-1385.
<https://doi.org/10.1093/geronb/gbad056>

The Jamovi Project (2024). Jamovi (Version 2.6). <https://www.jamovi.org>

Torres-Cortés, B., Leiva, L., Canenguez, K. M. & Greaves, L. (2024). Promoting equity in adolescent health in Latin America: Designing a comprehensive sex education program using intervention mapping: A mixed methods study. *Frontiers in Reproductive Health*, 6, 1447016. <https://doi.org/10.3389/frph.2024.1447016>

Torres Pino, B. y Escobar González, S. (2025). ¿Hacia una política de educación sexual integral en Chile?: Percepciones de profesores jóvenes. *Última Década*, 33(64), 261-286. <https://doi.org/10.5354/0718-2236.2025.78773>

UNESCO (2021). *Education in a post-COVID world: Nine ideas for public action*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374802>

UNESCO (2022). *El camino hacia la educación integral en sexualidad: informe sobre la situación en el mundo*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381628/PDF/381628spa.pdf.multi>

UNFPA (2025). *Comprehensive sexuality education*. Fondo de Población de las Naciones Unidas. <https://www.unfpa.org/es/educaci%C3%B3n-sexual-integral>

Valdez, C. (2023). Entramando los puentes de la ESI en la formación docente. Encuentro Educativo, *Revista de Investigación del Instituto de Ciencias de la Educación*, 4(2), 73-90. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/encuentroE/article/view/7078>

Vargas-Romero, R., González-Mora, A. y Gómez-Vargas, M. (2025). Revisión: Retos de formación docente en educación sexual coeducativa, Colombia. *Pedagogía y Saberes*, 62, 190-203. <https://doi.org/10.17227/pys.num62-20855>

Villar, R. (2022). El paradigma interseccional como una perspectiva necesaria en la formación docente en ESI en Argentina. *NuestrAmérica*, 20, e6972444. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6972444>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

WHO (2025). Salud sexual. World Health Organization. https://www.who.int/es/health-topics/sexual-health#tab=tab_1

Yasbitzky, A. C. y Bedetti, M. B. . (2023). La Educación Sexual Integral (ESI) en el profesorado de educación inicial y su abordaje durante la pandemia. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 2(18), 16-28. <https://doi.org/10.35305/rece.v2i18.805>

ANEXO 1

Fragmento del cuestionario utilizado representativo de las dimensiones principales:

1. ¿Cuánto sabe de Educación Sexual Integral?

Nada / Poco / Bastante / Mucho

2. ¿Cuánta información sobre ESI recibió en el profesorado?

Nula / Poca / Bastante / Mucha

3. ¿Cuán preparado/a se siente para enseñar ESI?

Nada preparado/a / Poco preparado/a / Bastante preparado/a / Muy preparado/a