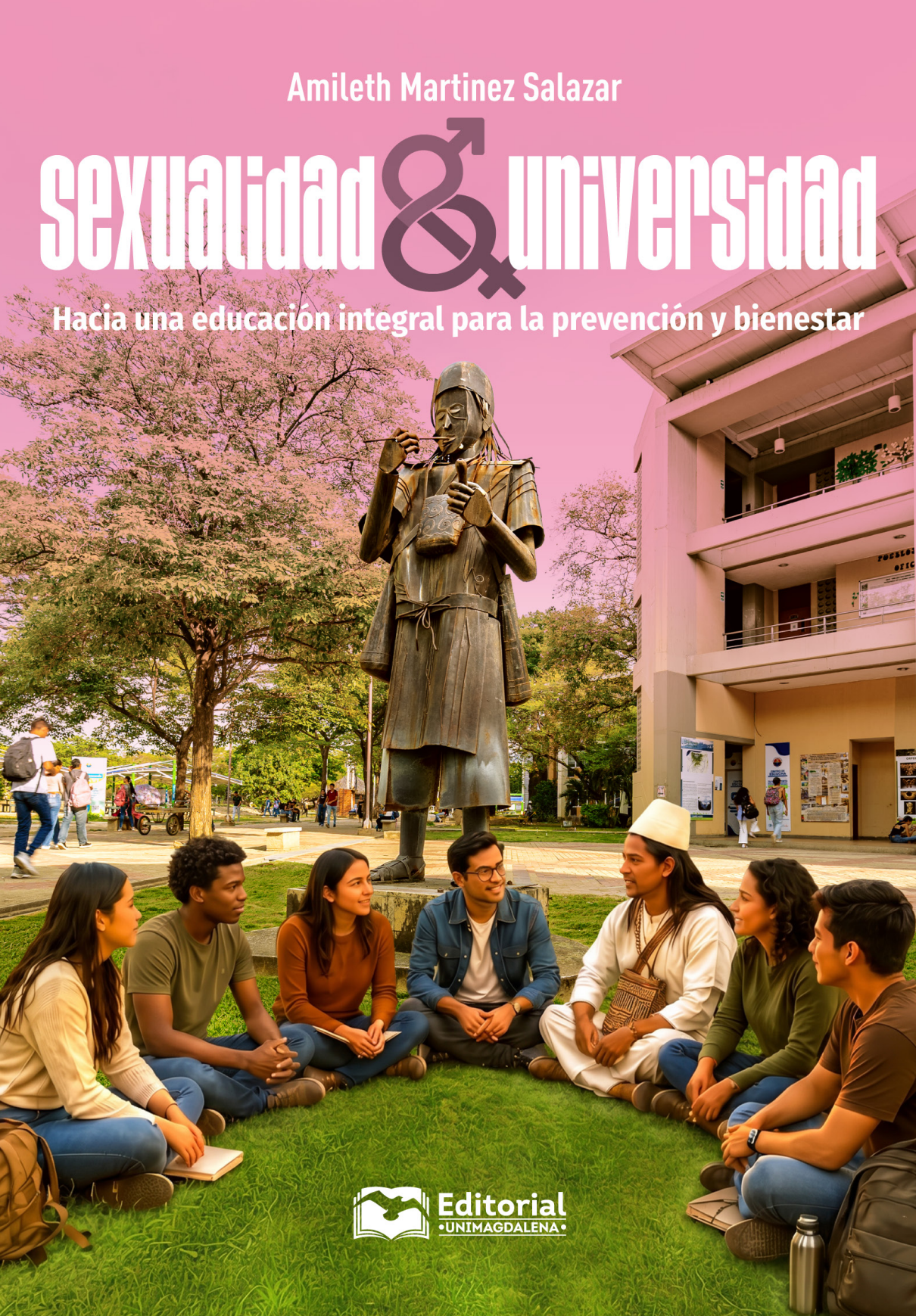
Amileth Martinez Salazar

# sexualidad & universidad

## Hacia una educación integral para la prevención y bienestar



Editorial UNIMAGDALENA

# Sexualidad y universidad

## Hacia una educación integral para la prevención y el bienestar

**Amileth Martínez Salazar**

*Catalogación en la publicación Germán Bula Meyer. Universidad del Magdalena*

Martínez Salazar, Amileth, autora.
Sexualidad y universidad : Hacia una educación integral para la prevención y el bienestar / Amileth, Martínez Salazar. Primera edición. -- Santa Marta, Colombia: Editorial Unimagdalena, 2026.
1 recurso en línea : archivo de texto : PDF.

Incluye referencias bibliográficas.

ISBN 978-628-7947-49-8 (pdf) -- 978-628-7947-50-4 (epub) -- 978-628-7947-48-1 (IBD)

1. Educación sexual integral 2. Educación sexual universitaria 3. Salud sexual y reproductiva 4. Derechos sexuales y reproductivos 5. Educación afectivo-sexual 6. Políticas públicas educativas. I. Martínez Salazar, Amileth, Autora. II. Universidad del Magdalena. Editorial Unimagdalena. IV. Título.

CDD: 613.9071

Primera edición, octubre de 2026

2026 © Universidad del Magdalena. Derechos Reservados.

Editorial Unimagdalena
Calle 29H3 n.° 22-01
Edificio de Innovación y Emprendimiento
(57 - 605) 4381000 Ext. 1888
Santa Marta D.T.C.H. - Colombia
editorial@unimagdalena.edu.co
https://editorial.unimagdalena.edu.co/

Rector: Pablo Vera Salazar
Vicerrector de Investigación: Jorge Enrique Elías-Caro
Coordinadora de Publicaciones y Fomento Editorial: Angélica María Cortés Martínez

Diseño editorial: Luis Felipe Márquez Lora
Diagramación: Eduard Hernández Rodríguez
Diseño de portada: Andrés Felipe Moreno Toro
Corrección de estilo: Juan Diego Mican González

Santa Marta, Colombia, 2026

ISBN: 978-628-7947-49-8 (pdf)
ISBN: 978-628-7947-50-4 (epub)
ISBN: 978-628-7947-48-1 (IBD)

DOI: https://doi.org/10.21676/9786287947481.9786287947498

Hecho en Colombia - Made in Colombia

La UNIVERSIDAD DEL MAGDALENA, en su calidad de editora y titular de derechos patrimoniales de autor, y en su propósito de contribuir con la difusión y divulgación del conocimiento, la producción intelectual y la educación, dispone autorizar la reproducción impresa así como su distribución, reproducción digital y puesta a disposición de la totalidad o parte del presente libro de manera libre y gratuita, en tanto se mantenga la integridad del texto y se dé la correspondiente cita a sus autores y mención institucional. No se autoriza la realización de versiones derivadas ni traducciones o adaptaciones. Queda prohibida la comercialización o venta a cualquier título de este material.







Las opiniones expresadas en esta obra son responsabilidad de los autores y no comprometen al pensamiento institucional de la Universidad del Magdalena, ni generan responsabilidad frente a terceros.

# Contenido

**Prólogo** ..... 9
**Introducción** ..... **11**

**Capítulo 1. Juventud y sexualidad: narrativas, cuerpos y derechos** ..... 17
Conceptualización de adolescencia y juventud desde disciplinas múltiples ..... 18
Sexualidad en la adolescencia y la juventud: cuerpos en transformación ..... 22
La sexualidad como fenómeno complejo: enfoques teóricos ..... 23
Derechos sexuales y reproductivos, salud y educación ..... 25

**Capítulo 2. El embarazo no planeado en la universidad: una realidad invisibilizada** ..... 30
Embarazo no intencional y educación superior ..... 31
Efectos del embarazo no planeado en la vida universitaria ..... 32
Realidad regional: Universidad del Magdalena ..... 33
Embarazo no planeado y proyecto de vida ..... 35
Educación sexual y responsabilidad institucional ..... 35

**Capítulo 3. Educar para la sexualidad: enfoques pedagógicos y modelos teóricos** ..... 39
Educación sexual: modelos teóricos de abordaje ..... 39
Fundamentos para una pedagogía de la sexualidad ..... 41
Teoría constructivista ..... 42
Teoría del aprendizaje social ..... 42
Teoría conductista ..... 43

ESI: más allá de la prevención ..... 45
ESI ..... 46
La perspectiva de género ..... 48
Educación afectivo-sexual ..... 49
Educación sexual desde el enfoque del pensamiento complejo, la pedagogía sistémica y la interdisciplinariedad ... 50
Enfoque del pensamiento complejo y la pedagogía sistémica ..... 51
Enfoque integrador o comprensivo de la sexualidad: hacia una pedagogía integral y transformadora ..... 52

**Capítulo 4. Educación sexual en Colombia: políticas, programas y formación docente** ..... 54
Reconocimiento internacional de los adolescentes en la agenda pública ..... 54
La adolescencia como categoría política en Colombia..... 55
Políticas públicas de educación sexual y salud sexual y reproductiva ..... 55
Educación sexual en Colombia: del control de natalidad a la construcción de ciudadanía ..... 56
La realidad universitaria: brechas formativas y fracaso educativo ..... 57
Formación docente y limitaciones estructurales ..... 58

**Capítulo 5. Aproximación metodológica** ..... 64
Diseño de la investigación..... 67
Unidad de análisis ..... 68
Unidad comprensiva: grupos focales..... 69
Unidad comp.rensiva: entrevistas semiestructuradas ..... 69
Diseño de instrumentos para la recolección de información ..... 69
Diseño del guion para grupos de discusión ..... 69
Selección de estudiantes para grupos de discusión ..... 71
Diseño del guion para entrevista semiestructurada..... 71

Selección de estudiantes para entrevistas ..... 74
Análisis de los datos cualitativos ..... 74

**Capítulo 6. Voces universitarias: percepciones, experiencias y propuestas** ..... 78
Percepción de los estudiantes universitarios sobre las prácticas formativas en educación sexual en la escuela ..... 80
Carencia en la información y la cualificación docente ..... 80
Métodos anticonceptivos ..... 83
Afectividad, consentimiento y bienestar: hacia una vivencia plena de la sexualidad ..... 85
Educación religiosa, tabúes y amor romántico: implicaciones en el bienestar sexual ..... 86
Educación sexual afectiva, crítica y emancipadora ..... 88
Autonomía de la mujer: desafíos para la equidad en la salud reproductiva ..... 89
Enfoque de género y reconocimiento de la diversidad: una educación sexual para todos y todas ..... 90
Metodología: comunicación efectiva y adaptaciones didácticas ..... 92
Contexto: adolescencia, una etapa de búsqueda, contradicciones y silencios institucionales ..... 94
Padres de familia: entre el silencio y la necesidad de formación ..... 95
Embarazo no planeado: experiencias universitarias y desafíos estructurales ..... 98

**Capítulo 7. Propuestas para una educación sexual en la universidad: hacia la prevención del embarazo no planeado y la formación para la vida** ..... 105
Formación integral: educar para vivir, convivir y decidir ..... 107
Contenido ..... 108
Métodos anticonceptivos ..... 108
Percepción del cuerpo y autoestima ..... 111

Violencia sexual ..... 112
Mitos y tabúes sobre sexualidad ..... 114
Metodología ..... 116
Aprendizaje, estrategias didácticas y ambiente de aprendizaje ..... 116
Tendencias en tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y narrativa transmedia ..... 117
Docente: cualificación docente ..... 119
Contexto: educación sexual contextualizada ..... 120
Curricular o extracurricular ..... 122
Transversal o específico ..... 123
Impacto en la universidad y en la sociedad ..... 124
Servicio de bienestar universitario ..... 125
Categoría no emergente en grupo de discusión ..... 126
Licor, drogas y autocuidado ..... 126

**Capítulo 8. Conclusiones** ..... 129

**Referencias** ..... 133

# Lista de figuras

**Figura 1.** Dimensiones del desarrollo en la adolescencia y la juventud ..... 21
**Figura 2.** Evolución de la sexualidad ..... 23
**Figura 3.** Comprendiendo la sexualidad: desde lo biológico hasta lo socialmente construido ..... 25
**Figura 4.** Claves para transformar la educación sexual ..... 27
**Figura 5.** Factores claves para la incorporación de la educación sexual como eje transversal en la formación universitaria ..... 37

**Figura 6.** Teorías de aprendizaje en educación sexual ..... 44
**Figura 7.** Fundamentos de la ESI ..... 48
**Figura 8.** Categorías derivadas de los grupos de discusión..... 79
**Figura 9.** Desafíos en la educación sexual en la escuela ..... 97
**Figura 10.** El embarazo no planeado afecta el bienestar de las estudiantes universitarias ..... 102
**Figura 11.** Propuesta de ESI de los estudiantes universitarios... 106

# Lista de tablas

**Tabla 1.** Abordaje de la educación para la sexualidad en universidades públicas de Colombia ..... 60
**Tabla 2.** Diseño de la investigación ..... 67
**Tabla 3.** Distribución de los grupos de discusión..... 71
**Tabla 4.** Guion de entrevista semiestructurada ..... 72

# Prólogo

La universidad, más que un espacio de formación profesional, es un escenario privilegiado para el desarrollo personal, la consolidación de la autonomía y el ejercicio pleno de los derechos. Es allí donde convergen los saberes, las experiencias y las decisiones que marcarán el rumbo de la vida adulta. Sin embargo, temas fundamentales como la sexualidad, los afectos, el consentimiento o el proyecto de vida rara vez son abordados con la profundidad y la responsabilidad que exigen.

Este libro nace de una preocupación genuina y de una convicción ética: la educación sexual en el ámbito universitario no puede seguir siendo un vacío institucional ni un tabú académico. Las cifras sobre embarazo no planeado en jóvenes, las experiencias silenciadas de alumnos y las falencias en los abordajes pedagógicos evidencian una deuda estructural que la educación superior tiene con la salud sexual y reproductiva de sus estudiantes.

*Sexualidad y universidad: Hacia una educación integral para la prevención y el bienestar* ofrece una mirada interdisciplinaria, crítica y propositiva sobre cómo construir una educación sexual integral (ESI) en el contexto universitario. En siete capítulos se articulan análisis teóricos, evidencia empírica, marcos normativos y propuestas pedagógicas con la finalidad de reconocer la sexualidad como dimensión fundamental de la vida universitaria y no como un asunto marginal o secundario.

Desde el reconocimiento del embarazo no intencional como realidad invisibilizada, pasando por la comprensión plural de la sexualidad juvenil, la revisión de políticas públicas y los hallazgos de una investigación con estudiantes, este libro no solo describe, sino que propone. De este modo, la publicación sugiere transformar las aulas

en espacios de diálogo respetuoso, formar docentes preparados para acompañar procesos afectivos y corporales, diseñar estrategias educativas con base en derechos y construir alianzas institucionales que hagan de la ESI una política viva.

Esta obra es, por tanto, una contribución valiosa a la transformación cultural y académica de nuestras universidades. También es una invitación a mirar de frente la sexualidad, no como un problema, sino como una oportunidad para formar seres humanos más libres, informados, empáticos y responsables. El objetivo es que este libro circule, se debata y se implemente, porque educar en sexualidad es también educar para la ciudadanía, el bienestar y la equidad.

# Introducción

La universidad constituye un espacio clave para el desarrollo de la autonomía, la toma de decisiones y la formación ética de las juventudes. En este entorno se consolidan identidades, se amplían márgenes de libertad y se configuran proyectos de vida que trascienden el ámbito académico. En consecuencia, la experiencia universitaria no puede limitarse a la adquisición de saberes técnicos o disciplinares, sino que debe contribuir a la formación integral del sujeto, incorporando dimensiones como la afectividad, la corporeidad, la identidad y la sexualidad, reconocidas como componentes fundamentales del desarrollo humano (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], 2018).

No obstante, fenómenos persistentes como el embarazo no planeado, las violencias basadas en género, la desinformación en salud sexual y reproductiva, el estigma frente a las diversidades sexuales y las prácticas sexuales desprotegidas evidencian brechas profundas en los procesos de educación sexual que anteceden y, con frecuencia, se reproducen en el ámbito universitario (Bazán *et al.*, 2025; Larrañaga *et al.*, 2012; Niemeyer *et al.*, 2021). Estas situaciones inciden de manera directa en la salud física y mental de la juventud y afectan su trayectoria académica, su bienestar emocional y sus oportunidades de desarrollo social y profesional, configurando un problema de alta relevancia social que interpela a la educación superior. En este marco, resulta necesario detenerse en las particularidades de la universidad como escenario formativo específico para la educación sexual.

La educación sexual en la educación superior no puede comprenderse como una simple prolongación de los procesos desarrollados en la educación básica y media, pues se inscribe en una etapa vital caracterizada por mayores márgenes de autonomía personal, la

diversificación de las relaciones afectivas y sexuales y la toma de decisiones con implicaciones significativas para el proyecto de vida. En este contexto, la sexualidad deja de estar mediada principalmente por la tutela familiar o escolar y se vincula de manera más directa con el ejercicio de la libertad, la responsabilidad individual y la construcción de vínculos relacionales más complejos.

A diferencia de los escenarios escolares, la universidad congrega a jóvenes que, aunque comparten una condición etaria similar, presentan trayectorias sociales, culturales y educativas profundamente heterogéneas. Esta diversidad atraviesa las formas de vivir la sexualidad y de comprender el cuerpo, el deseo, el consentimiento y las relaciones de género, así como las posibilidades reales de acceso a información, servicios de salud y redes de apoyo. En consecuencia, la educación sexual en la educación superior se enfrenta al desafío de dialogar con experiencias juveniles situadas, marcadas por identidades múltiples, contextos socioculturales diferenciados y desigualdades estructurales persistentes.

En este escenario, la universidad adquiere una responsabilidad formativa particular. No se trata únicamente de ofrecer información sobre salud sexual y reproductiva, sino de propiciar espacios pedagógicos que acompañen procesos de reflexión crítica sobre la sexualidad como dimensión constitutiva de la vida humana, vinculada a la ética, la afectividad, la corporeidad, el reconocimiento del otro y la toma de decisiones informadas. La educación sexual universitaria, así entendida, se relaciona estrechamente con la formación ciudadana y con el ejercicio de los derechos sexuales y reproductivos en tanto promueve prácticas basadas en el respeto, la autonomía y la corresponsabilidad.

Asimismo, la universidad se configura como un espacio donde se intensifican tanto las oportunidades como los riesgos asociados al ejercicio de la sexualidad. La ampliación de los márgenes de libertad, la experimentación afectiva y sexual y la menor supervisión adulta coexisten con contextos de presión social, consumo de alcohol y otras sustancias, relaciones desiguales de poder y persistencia de mandatos de género. Estos elementos refuerzan la necesidad de

que la educación sexual en la educación superior sea abordada desde una perspectiva integral, que permita a las juventudes desarrollar herramientas para el autocuidado, la negociación en las relaciones y la toma de decisiones conscientes.

Desde esta perspectiva, pensar la educación sexual en la universidad implica reconocerla como un proceso pedagógico situado, que articula dimensiones individuales, relacionales e institucionales. La universidad no es únicamente un espacio donde ocurren experiencias sexuales, sino un actor formativo con capacidad —y responsabilidad— de incidir en la manera en que dichas prácticas son comprendidas, vividas y significadas por el estudiantado. Este reconocimiento no supone adelantar diagnósticos ni atribuir responsabilidades específicas, sino ubicar el problema en un marco que permita comprender por qué la educación sexual universitaria constituye un campo de análisis necesario, complejo y diferenciado dentro de la educación superior.

Esta especificidad del contexto universitario exige, a su vez, una toma de posición clara frente a la manera en que la educación sexual se comprende y se aborda desde el punto de vista pedagógico y epistemológico. Desde una posición epistemológica crítica, este libro asume la educación sexual como un campo social, pedagógico y político, atravesado por relaciones de poder, discursos normativos, desigualdades de género y disputas culturales. La sexualidad se concibe como una construcción social, histórica y situada, cuya enseñanza en la universidad requiere enfoques integrales, éticos y basados en derechos, capaces de dialogar con las trayectorias juveniles y los contextos institucionales. En este marco, la ESI se entiende como un proceso formativo que trasciende la transmisión de información biomédica y promueve el cuidado de sí y de los otros, la autonomía, el consentimiento, el respeto por la diversidad y la toma de decisiones informadas (Fondo de Población de las Naciones Unidas [UNFPA], 2020b).

En términos académicos, la obra se inscribe en un campo de investigación insuficientemente desarrollado en América Latina: la

educación sexual en la formación superior. Si bien existe una amplia producción sobre el tema en contextos escolares, persiste una atención limitada a su abordaje en el ámbito universitario, particularmente en relación con la capacitación docente, la institucionalización curricular y la experiencia estudiantil. Este libro busca contribuir a dicho campo mediante un análisis situado que articula teoría, evidencia empírica y marcos normativos, con énfasis en la voz del estudiantado como fuente central de comprensión.

En este libro, el embarazo no planeado no se asume como un problema aislado ni exclusivamente sanitario, ni como el único horizonte de la educación sexual universitaria; por el contrario, constituye una situación concreta que opera como punto de entrada analítico para interrogar la manera en que la educación sexual ha sido concebida, implementada y experimentada en la formación superior. A partir de este fenómeno —por su impacto en las trayectorias juveniles y su capacidad de visibilizar tensiones formativas, institucionales y de género—, se despliega un análisis más amplio de la educación sexual como proceso pedagógico complejo, relacional y situado, vinculado con la autonomía, el consentimiento, la afectividad, los derechos sexuales y reproductivos y la formación integral de las juventudes universitarias.

Si bien el embarazo no planeado involucra necesariamente a más de un actor, el presente libro centra su análisis de la complejidad de género en la experiencia de las mujeres en tanto son ellas quienes enfrentan de manera directa y diferenciada las consecuencias corporales, emocionales, sociales y académicas asociadas a este fenómeno. Esta decisión analítica no implica desconocer la relevancia de las paternidades ni de las trayectorias juveniles de los varones implicados, sino que responde a la delimitación del objeto de estudio y a los objetivos de la investigación, orientados a comprender cómo la educación sexual universitaria dialoga —o no— con las experiencias de las jóvenes en contextos marcados por desigualdades de género. En este sentido, el enfoque adoptado busca visibilizar las asimetrías persistentes en la vivencia del embarazo no

planeado, sin clausurar la necesidad de futuras investigaciones que aborden de manera específica las responsabilidades, los significados y las prácticas de los hombres en el ejercicio de la sexualidad y la reproducción.

El objetivo general de esta obra es comprender la situación de la educación sexual frente a la prevención del embarazo no intencional en jóvenes universitarios desde la mirada del estudiantado de la Universidad del Magdalena. Para dicho fin, el libro se propone caracterizar las experiencias juveniles en torno a la sexualidad y la salud sexual y reproductiva; establecer los factores que afectan los procesos formativos en educación sexual; develar las razones comprensivas de sus falencias; e identificar, de forma participativa, los componentes necesarios para una ESI pertinente al contexto universitario.

Este libro es el resultado de una investigación desarrollada en el ámbito de la educación superior, con un enfoque metodológico cualitativo orientado a comprender el fenómeno desde las voces del estudiantado. A partir del análisis de grupos de discusión, entrevistas semiestructuradas y una encuesta diagnóstica, el estudio aborda la educación sexual y el embarazo no planeado como procesos complejos, atravesados por dimensiones pedagógicas, culturales, institucionales y de género. Los hallazgos deben interpretarse en el marco de un estudio cualitativo situado, realizado en una universidad pública del Caribe colombiano, que no busca generalización estadística, pero sí una comprensión profunda de dinámicas formativas específicas con potencial de transferencia a otros contextos universitarios con características socioculturales similares.

En coherencia con estos planteamientos, el texto se organiza en capítulos que dialogan entre sí y desarrollan de manera progresiva el argumento central sobre la necesidad de fortalecer la ESI en el contexto universitario, articulando fundamentos teóricos, análisis normativos y evidencia empírica. El primer capítulo presenta el marco conceptual que sustenta la obra, abordando la sexualidad como una construcción social, histórica y pedagógica. Integra aportes de los estudios de juventud, el enfoque de género, los derechos humanos

y la ESI, estableciendo las bases teóricas desde las cuales se analiza el fenómeno en la educación superior.

El segundo capítulo examina el embarazo no planeado en jóvenes universitarios como un fenómeno frecuentemente invisibilizado en el ámbito universitario. A partir de la revisión de literatura y de antecedentes contextuales, se analizan sus implicaciones en las trayectorias académicas, el bienestar psicosocial y las condiciones de permanencia estudiantil.

El tercero analiza los enfoques pedagógicos y modelos educativos que han orientado la educación sexual, con énfasis en las propuestas de carácter integral. Se discuten las limitaciones de los enfoques tradicionales y se identifican principios pedagógicos clave para una educación sexual pertinente y transformadora en la universidad.

El cuarto capítulo aborda los marcos normativos, éticos y de política pública que respaldan los derechos sexuales y reproductivos, así como su relación con la educación superior. Se examinan las tensiones entre la normativa vigente y las prácticas institucionales en el contexto universitario.

El quinto capítulo expone el diseño metodológico de la investigación, sustentado en un enfoque cualitativo. Se describen las técnicas de recolección y análisis de la información, junto con los criterios éticos que orientaron el estudio, privilegiando la comprensión del fenómeno desde las voces del estudiantado.

El sexto capítulo presenta y analiza los resultados empíricos. Estos hallazgos se organizan en categorías emergentes que dan cuenta de las percepciones, las experiencias y los significados del estudiantado en relación con la educación sexual y el embarazo no planeado. De este modo, se evidencian los vacíos formativos y las tensiones institucionales que existen en torno a los dos fenómenos.

Finalmente, el séptimo capítulo integra la discusión y las conclusiones del estudio. Este apartado reinterpreta los hallazgos como expresiones de problemáticas estructurales en la formación docente y en la institucionalización curricular de la ESI, y propone orientaciones para fortalecer su implementación en la universidad.

# Capítulo 1. Juventud y sexualidad: narrativas, cuerpos y derechos

Tal como se planteó en la introducción de este libro, hablar de juventud y sexualidad en el contexto contemporáneo implica reconocer una realidad profundamente atravesada por cambios culturales, disputas sociales y tensiones institucionales. Las juventudes experimentan transformaciones biológicas propias de la adolescencia y, al mismo tiempo, también enfrentan discursos cruzados que intentan normar, invisibilizar o reprimir el ejercicio pleno de su sexualidad, particularmente en el ámbito educativo y universitario. En este escenario, resulta imprescindible una aproximación crítica y transdisciplinaria que comprenda la sexualidad como un fenómeno complejo, vinculado al cuerpo, la identidad, el deseo y el poder.

Este capítulo propone una lectura integral de la sexualidad juvenil a partir de cuatro ejes fundamentales. En primer lugar, se presenta una revisión conceptual de la juventud y la adolescencia desde diversas disciplinas, resaltando la heterogeneidad de enfoques. Luego, se abordan los cambios corporales y simbólicos que atraviesan la experiencia adolescente, marcados por significaciones culturales sobre género, afectividad y erotismo. Posteriormente, se profundiza en los principales enfoques teóricos que han intentado explicar la sexualidad desde miradas médicas, psicológicas, educativas y críticas. Finalmente, se examina el reconocimiento de los derechos sexuales y reproductivos como parte del ejercicio ciudadano y del acceso a la salud y a la educación integral.

Lejos de reducir la sexualidad a una dimensión puramente biológica o normativa, este capítulo busca recuperar las voces y los cuerpos de los y las jóvenes como sujetos de derecho, y no como objetos de intervención. En tiempos en los que el cuerpo se vuelve campo

de batalla simbólica, visibilizar las narrativas juveniles en torno a la sexualidad es una apuesta ética, política y pedagógica.

## Conceptualización de adolescencia y juventud desde disciplinas múltiples

La adolescencia y la juventud son etapas vitales que, aunque suelen tratarse indistintamente en el lenguaje cotidiano, presentan diferencias conceptuales y funcionales que conviene aclarar desde una perspectiva académica. Ambas fases conforman un periodo crucial del desarrollo humano, caracterizado por profundos cambios físicos, psicológicos, sociales y culturales, los cuales han sido abordados por múltiples disciplinas que ofrecen miradas complementarias.

Desde una perspectiva biológica y médica, la adolescencia es entendida como la etapa del desarrollo que se inicia con la pubertad, marcando el inicio de la maduración sexual y los cambios hormonales asociados. La Organización Mundial de la Salud (OMS, s. f.-a) enmarca esta fase entre los 10 y los 19 años de edad, destacando la importancia del crecimiento físico, la salud sexual y reproductiva, y el establecimiento de hábitos de vida saludable. El desarrollo corporal en este periodo se combina con una mayor autonomía cognitiva y emocional, configurando un terreno fértil para la formación de la identidad personal.

La juventud, por su parte, trasciende los cambios biológicos y se ubica en un plano más sociocultural. Según la Organización de las Naciones Unidas (ONU, s. f.) y autores como Taguenca (2009), se considera joven a toda persona entre los 15 y los 24 años, aunque esta definición responde a criterios estadísticos y programáticos. Desde una mirada más sociológica, esta etapa de la vida se entiende como una construcción social e histórica, marcada por los contextos culturales, las expectativas sociales y las trayectorias de vida (Arnett, 2000; Bourdieu, 1986; Taguenca, 2009). Es una fase intermedia entre la dependencia infantil y la plena autonomía adulta, en la que se transitan procesos clave como la finalización de la escolarización,

la inserción laboral, la independencia económica, la participación ciudadana y la exploración afectiva-sexual.

En términos etimológicos, la palabra «juventud» proviene del latín *iuventus*, derivado de *iuvenis*, que alude a la cualidad de ser joven. Esta etapa ha sido históricamente valorada como símbolo de fuerza, energía y potencial (Etimologías de Chile, s. f.). En la antigua Roma, este periodo de la vida se consideraba preparatorio para asumir roles ciudadanos, con énfasis en la formación militar y la participación política (Rawson, 2003).

Desde la psicología del desarrollo, autores como Erikson (1968) distinguen entre la adolescencia como etapa de «crisis de identidad» y la juventud como un proceso de consolidación del proyecto de vida. Erikson plantea que en la adolescencia se negocian dimensiones como la identidad sexual, profesional, ideológica y cultural (Bordignon, 2005). La resolución adecuada de estas tareas psicosociales permite avanzar hacia la adultez con una identidad coherente.

Complementariamente, Arnett (2000) propone el concepto de «adultez emergente» para describir la etapa entre los 18 y los 25 años, caracterizada por la exploración activa de posibilidades vitales antes de asumir compromisos duraderos. En este marco, la juventud aparece como una extensión de la adolescencia, con mayor libertad de elección pero también con más incertidumbres.

Desde el enfoque sociológico, Pierre Bourdieu (1986) advierte que la juventud es una categoría moldeada por el capital cultural, social y económico de origen. «La juventud no es más que una palabra», afirma, en tanto las condiciones materiales, educativas y simbólicas determinan las trayectorias y las oportunidades de los jóvenes. Esta etapa, entonces, no es vivida igual por todos: clase social, género, etnia y territorio median profundamente su experiencia (Prieur *et al*., 2023).

En el campo de la antropología, autores como Margaret Mead (1928) han subrayado la influencia de los contextos culturales en la vivencia de la adolescencia y la juventud. En su estudio sobre Samoa, Mead describe cómo los rituales de paso ayudan a integrar a los

jóvenes en la vida adulta, facilitando transiciones más suaves y menos conflictivas que en las sociedades occidentales. En esta línea, Dolto (1990) retoma la importancia de los conflictos sexuales en esta etapa, destacando la necesidad de espacios de acompañamiento afectivo para procesarlos adecuadamente.

A nivel educativo, la adolescencia y la juventud constituyen momentos privilegiados para el desarrollo de la agencia, el pensamiento crítico y la ciudadanía activa. Desde un enfoque constructivista, se reconocen como etapas en las que los sujetos están en condiciones de construir significados sobre su mundo y sobre sí mismos, a partir de sus experiencias, relaciones y procesos de reflexión (Barragán, 1999). En esa medida, la formación afectivo-sexual, la educación para la paz, la conciencia de derechos y la inclusión de la diversidad deben ser ejes centrales en los procesos formativos orientados a estas poblaciones.

Finalmente, Durkheim (citado en Cantero, 2005) plantea que tanto la adolescencia como la juventud son momentos claves en la socialización secundaria, en los que la escuela y otras instituciones tienen la función de transmitir normas, valores y conductas colectivas. La ausencia de acompañamiento en esta etapa puede derivar en desarraigo, conductas de riesgo y dificultades para la integración social.

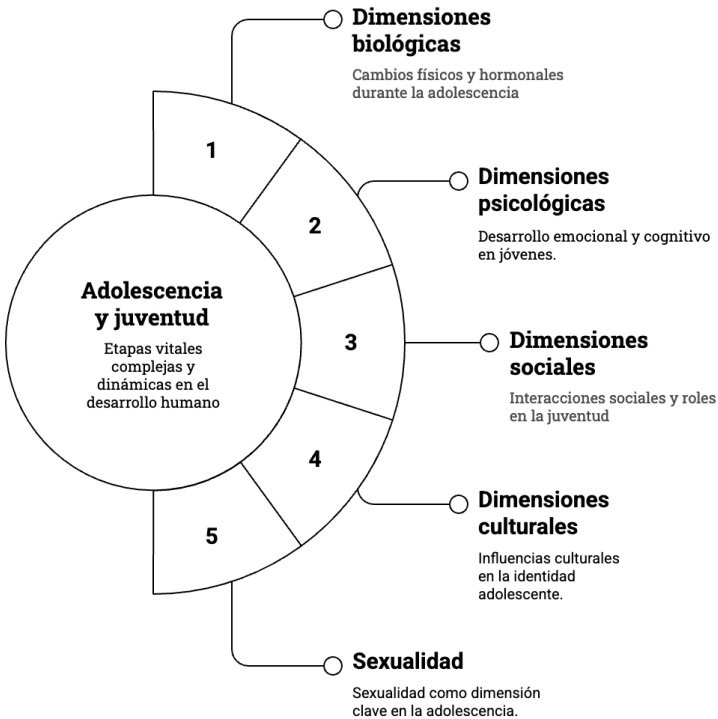
En síntesis, la adolescencia y la juventud constituyen etapas vitales complejas y dinámicas, atravesadas por múltiples dimensiones del desarrollo humano: biológicas, psicológicas, sociales y culturales. Su comprensión demanda un enfoque interdisciplinario que reconozca los cambios individuales y, a su vez, las estructuras sociales que los configuran. Ambas etapas, aunque diferentes en sus límites y características, comparten la intensidad de los procesos de construcción identitaria, búsqueda de autonomía y proyección de futuro.

En este contexto, la sexualidad emerge como una dimensión clave, profundamente entrelazada con el cuerpo, los afectos, los vínculos y los mandatos sociales. Es justo a partir de estas transformaciones —físicas, emocionales y simbólicas— que se vuelve imprescindible abordar la sexualidad adolescente y juvenil desde una perspectiva crítica, integral y situada. El siguiente apartado se adentra en este

universo, poniendo el foco en los cuerpos en transformación como territorios de sentido, deseo y disputa.

Con el propósito de sistematizar las principales dimensiones revisadas en torno a la adolescencia y la juventud, la Figura 1 presenta una representación conceptual de estas etapas como un fenómeno multidimensional. Esta imagen permite visualizar la articulación entre las dimensiones corporal, afectiva, identitaria, relacional y social, superando enfoques reduccionistas centrados exclusivamente en lo biológico o reproductivo.

**Figura 1.** Dimensiones del desarrollo en la adolescencia y la juventud




Fuente: elaboración propia a partir del análisis conceptual de las dimensiones identificadas utilizando *Napkin.ai* como herramienta de apoyo para la visualización.

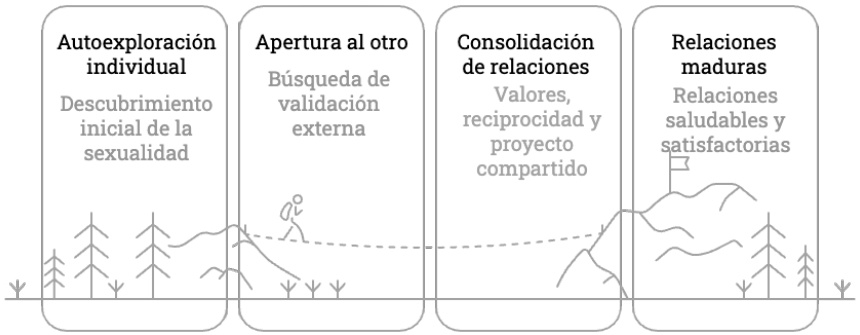
## Sexualidad en la adolescencia y la juventud: cuerpos en transformación

La sexualidad en la adolescencia representa un campo complejo de descubrimiento, exploración y definición identitaria. Esta dimensión del desarrollo humano está influenciada por la autoestima, el contexto familiar, el entorno educativo y la cultura (Rogés, 2023). Almeida *et al.* (2016) afirman que los adolescentes, al buscar validar su nueva condición de mujer u hombre, pueden incursionar tempranamente en prácticas sexuales, muchas veces sin la información o el acompañamiento adecuados.

En contextos donde las relaciones afectivas se desarrollan en entornos inseguros o carentes de comunicación, las decisiones sexuales pueden verse afectadas por la presión social, la falta de negociación de prácticas seguras y la escasa percepción de riesgo. De hecho, el UNFPA (2022) reporta que el 23 % de las mujeres en algunos países no puede negociar el uso del preservativo ni rechazar relaciones sexuales no deseadas, lo que evidencia la urgencia de fortalecer la educación sexual basada en derechos.

El modelo propuesto por Posada *et al.* (2005) describe la evolución de la sexualidad a través de tres etapas diferenciadas: la primera se caracteriza por la autoexploración individual; la segunda está marcada por la apertura al otro y la búsqueda de validación externa; y en la tercera se consolidan relaciones más maduras, sustentadas en valores, reciprocidad y la construcción de un proyecto compartido. La Figura 2, que representa de manera sintética esta evolución, evidencia el tránsito progresivo entre las distintas etapas y la necesidad de acompañamiento afectivo y pedagógico por parte de adultos significativos y profesionales formados. Esta ilustración resulta en especial útil para comprender la importancia de entornos educativos que favorezcan el desarrollo integral de la sexualidad en las etapas juveniles y en el contexto universitario.

**Figura 2.** Evolución de la sexualidad




Fuente: elaboración propia a partir del análisis conceptual de la evolución de la sexualidad en la adolescencia y la juventud utilizando *Napkin.ai* como herramienta de apoyo para la visualización.

## La sexualidad como fenómeno complejo: enfoques teóricos

La comprensión de la sexualidad ha evolucionado desde enfoques naturalistas hacia perspectivas socioculturales críticas. Así, en un principio, en el siglo XIX, Darwin y el positivismo concibieron esta dimensión como una función biológica (Elliot, 2009), pero luego los movimientos feministas, la revolución sexual y los estudios culturales impulsaron nuevas aproximaciones:

- **Psicoanálisis:** Freud planteó que la sexualidad influye desde la infancia y que su represión genera conflictos inconscientes. Aunque esta visión ha sido criticada por sesgo de género, introdujo el concepto de desarrollo psicosexual y su impacto en la salud mental (Camacho *et al*., 2018).
- **Foucault:** Desde una mirada genealógica, Foucault (1976) argumenta que la sexualidad no es una realidad natural, sino una construcción atravesada por relaciones de poder y discursos normativos. El control social sobre los cuerpos se ejerce también mediante discursos sobre la sexualidad.

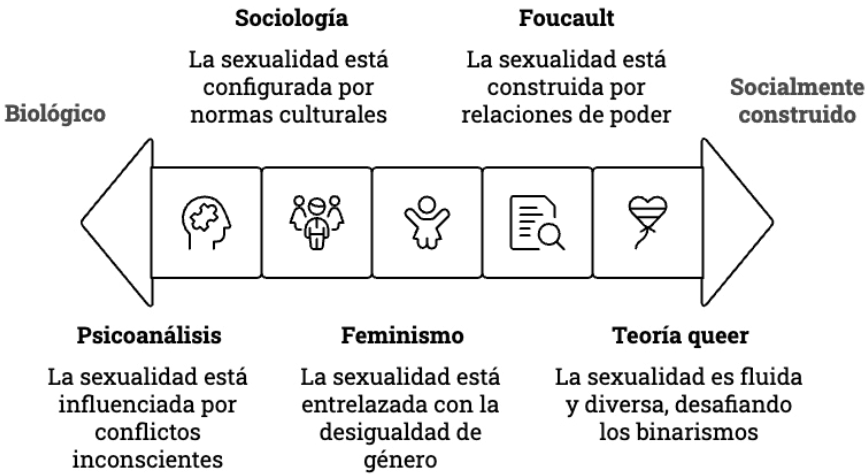
- **Sociología:** Autores como Jeffrey Weeks y Anthony Giddens destacan cómo las normas culturales, religiosas y económicas configuran las prácticas y las representaciones sexuales. La sexualidad no es individual, sino una práctica socialmente mediada (Camacho *et al.*, 2018).
- **Feminismo:** Autoras como Nancy Chodorow, Judith Butler y Julia Kristeva analizan cómo la sexualidad se entrelaza con la desigualdad de género. La educación sexual y las políticas reproductivas deben incorporar una perspectiva de equidad para garantizar la autonomía de las mujeres (Alzate *et al.*, 2024; Duby *et al.*, 2021).
- **Teoría queer:** Esta corriente, representada por Sedgwick y Butler, cuestiona los binarismos de género y sexualidad, y reivindica la fluidez y la diversidad identitaria. Aunque su inclusión en contextos educativos es desafiante, representa una oportunidad para promover el respeto por la pluralidad y deconstruir estigmas (Camacho *et al.*, 2018).

Graciela Morgade (2006) resume esta complejidad al afirmar que la sexualidad es una experiencia simbólica que involucra el cuerpo, el deseo, el placer, los afectos y las normas sociales. No puede ser reducida a lo biológico ni despojada de sus dimensiones éticas, políticas y culturales.

La **Figura 3** ilustra el tránsito histórico de los enfoques teóricos de la sexualidad desde las perspectivas centradas en lo biológico y reproductivo hasta las aproximaciones que la conciben como una construcción social, cultural y relacional. Esta evolución teórica evidencia un desplazamiento progresivo desde visiones naturalizantes y normativas hacia aquellas que reconocen la sexualidad como un fenómeno atravesado por el poder, el género, los contextos socioculturales y las trayectorias vitales de los sujetos. Esta transformación conceptual resulta fundamental para comprender los límites de los modelos tradicionales de educación sexual y la necesidad de propuestas integrales que atiendan

la complejidad de las experiencias sexuales, particularmente en el contexto universitario.

**Figura 3.** Comprendiendo la sexualidad: desde lo biológico hasta lo socialmente construido




Fuente: elaboración propia a partir del análisis conceptual de los enfoques teóricos de la sexualidad utilizando *Napkin.ai* como herramienta de apoyo para la visualización.

## Derechos sexuales y reproductivos, salud y educación

La salud sexual y reproductiva constituye un componente esencial del bienestar humano y un derecho fundamental reconocido internacionalmente. La OMS (s. f.-b) la define como un estado de bienestar físico, mental y social en relación con la sexualidad, que exige un enfoque positivo, libre de coerción, violencia y discriminación. De manera complementaria, la salud reproductiva comprende el derecho de las personas a decidir de forma libre, informada y segura sobre la reproducción, así como a acceder a servicios de salud oportunos, accesibles y de calidad (Comisión Nacional de los Derechos Humanos, 2018).

Desde esta perspectiva, los derechos sexuales y reproductivos abarcan tanto el acceso a métodos anticonceptivos y a una ESI como la posibilidad de vivir la sexualidad desde el consentimiento, la autonomía, la autoestima, la equidad y el respeto. Diversos marcos normativos internacionales como la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948) y los principios promovidos por la Asociación Mundial para la Salud Sexual (1997) han subrayado la responsabilidad de los Estados de garantizar estos derechos, especialmente entre adolescentes y jóvenes, considerados grupos prioritarios en las políticas de salud pública (Neira *et al*., 2022).

No obstante, la materialización de los derechos sexuales y reproductivos enfrenta múltiples barreras estructurales y socioculturales. Entre estas dificultades se incluyen la desigualdad de género, la pobreza, los estigmas culturales, las limitaciones institucionales y la ausencia de programas educativos integrales y sostenidos (Alzate *et al.*, 2024; Morlachetti, 2006; Vásquez *et al.*, 2010).

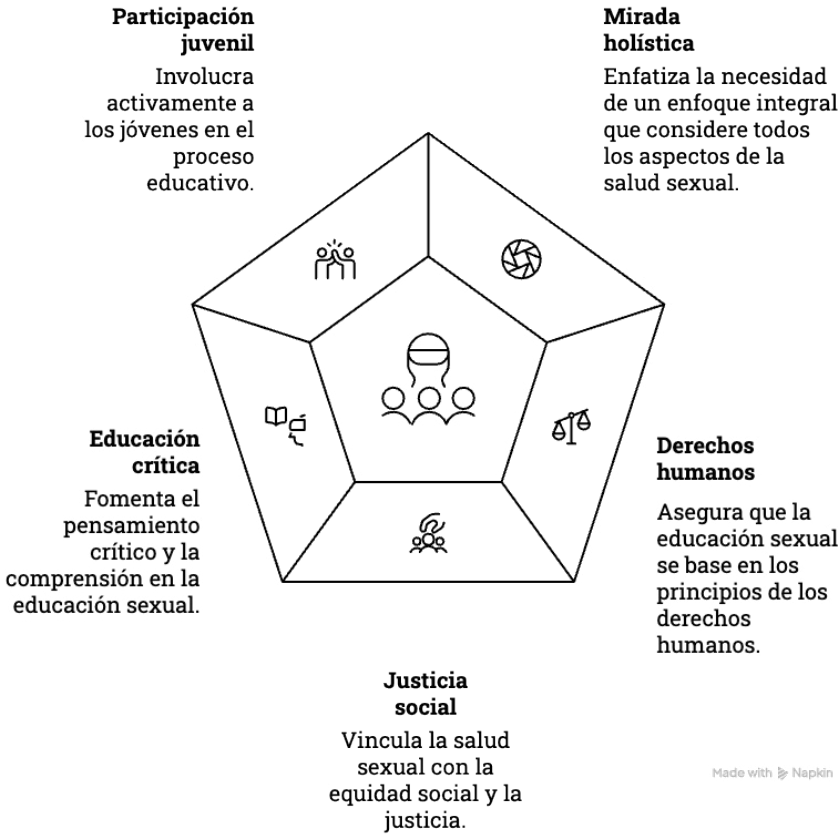
Superar los obstáculos mencionados exige adoptar una mirada holística basada en los derechos humanos, que vincule la salud sexual con la justicia social, la educación crítica y la participación activa de las juventudes en los procesos de toma de decisiones. Esta articulación se sintetiza en la Figura 4, la cual integra dichas dimensiones como ejes interdependientes para la construcción de una ESI orientada a la garantía de derechos y al fortalecimiento de la autonomía juvenil.

La adolescencia y la juventud son etapas vitales que conllevan profundas transformaciones biográficas y en las que la sexualidad ocupa un lugar central en la construcción de la identidad, la autonomía y los proyectos de vida. Comprender esta dimensión desde un enfoque complejo, crítico e interdisciplinario resulta fundamental para el diseño de políticas y prácticas educativas inclusivas, capaces de reconocer la diversidad, garantizar derechos y promover relaciones sanas, respetuosas y libres de violencia.

Educar en sexualidad desde una perspectiva de derechos, por un lado, contribuye a la prevención del embarazo no planeado o de las

infecciones de transmisión sexual (ITS); por otro lado, favorece la formación de sujetos más conscientes, empáticos y responsables en relación con su cuerpo, sus emociones y los vínculos que establecen (Comisión Nacional de los Derechos Humanos, 2018; Neira *et al.*, 2022). En este sentido, la educación sexual se configura como una herramienta clave para el fortalecimiento de la ciudadanía sexual y el ejercicio pleno de los derechos humanos.

**Figura 4.** Claves para transformar la educación sexual




Fuente: elaboración propia a partir del análisis conceptual de los derechos sexuales y reproductivos y educación sexual utilizando *Napkin.ai* como herramienta de apoyo para la visualización.

La revisión conceptual y teórica evidencia que abordar la sexualidad desde enfoques fragmentados, biologicistas o exclusivamente normativos resulta insuficiente para dar cuenta de su complejidad. Esta construcción histórica, cultural, biológica, afectiva y ética que atraviesa el desarrollo de las personas requiere ser comprendida en toda su amplitud. De ahí surge la necesidad de avanzar hacia una ESI que se fundamente en el respeto por los derechos humanos, la equidad de género, la diversidad sexual y la autonomía personal (Unesco, 2018).

Desde una mirada crítica, la educación sexual debe problematizar los discursos hegemónicos que reproducen desigualdades, estigmas y silencios. Como plantea Foucault (1976), la sexualidad constituye también un dispositivo de poder que organiza las subjetividades y regula los cuerpos. En consecuencia, es necesario que la ESI contribuya a desnaturalizar los modelos impuestos, visibilizar las violencias simbólicas y estructurales, y habilitar la palabra en torno al deseo, el placer, la identidad y el consentimiento.

Al mismo tiempo, la educación sexual ha de reconocer los saberes, las experiencias y las subjetividades de las y los jóvenes, promoviendo el pensamiento reflexivo, el juicio ético y el ejercicio informado de la libertad. Desde la lógica de la pedagogía crítica, Freire (2012) sostiene que toda educación debe ser un acto de diálogo, problematización y construcción de conciencia crítica; por lo tanto, es preciso que la educación sexual constituya un proceso de transformación personal y colectiva, en lugar de limitarse a la transmisión de información.

> «Toda educación debe ser un acto de diálogo, problematización y construcción de conciencia crítica» (Freire, 2012).

Adoptar un enfoque plural implica, además, articular distintos marcos disciplinares, desde las ciencias sociales hasta las ciencias de la salud, para responder de manera coherente a las realidades juveniles contemporáneas. Como señala Morgade (2006), una educación

sexual transformadora requiere reconocer la pluralidad de cuerpos, géneros, orientaciones y prácticas, sin imponer jerarquías ni moralismos, potenciando la autonomía y la justicia social.

En este marco, la universidad, como espacio formativo y socializador, asume una responsabilidad central en la garantía de una educación sexual crítica, inclusiva y contextualizada. Su compromiso resulta clave para avanzar en la prevención de problemáticas como el embarazo no planeado, las violencias basadas en género, la desinformación sobre los derechos sexuales y reproductivos y la discriminación hacia identidades y corporalidades diversas (Obach *et al.*, 2017; Risman, 2009).

Este recorrido por los principales marcos conceptuales y normativos que configuran el campo de la sexualidad juvenil permite comprender que no se trata de un fenómeno aislado ni homogéneo, sino de una dimensión profundamente imbricada en las formas de estar en el mundo, vincularse y ejercer derechos. Concebir la sexualidad como un derecho humano integral implica reconocer su carácter social, histórico y político, así como las múltiples disputas que atraviesan su abordaje en los procesos educativos.

Desde esta perspectiva, las instituciones educativas —y de manera particular la universidad— enfrentan el desafío de ampliar su mirada, asumir su responsabilidad formativa y articular estrategias pedagógicas coherentes con la diversidad y la complejidad de las trayectorias juveniles. Este reto adquiere especial relevancia al analizar fenómenos que tensionan de forma directa la formación integral en la educación superior, como el embarazo no planeado, cuya comprensión exige trascender explicaciones individualizantes para situarlo en el entramado institucional, pedagógico y social que lo produce. Este será el eje de análisis del capítulo siguiente.

# Capítulo 2. El embarazo no planeado en la universidad: una realidad invisibilizada

El embarazo no intencional constituye uno de los fenómenos que evidencian con mayor claridad las tensiones entre la formación integral que promueve la educación superior y las condiciones reales en las que las juventudes universitarias ejercen su sexualidad. Este evento, definido por el UNFPA (2022) como aquel que ocurre en una mujer que no tenía planeado tener (más) hijos o que acontece antes del momento deseado, conlleva importantes implicaciones físicas, sociales, psicoemocionales y económicas para quienes lo experimentan, con efectos directos en sus trayectorias educativas y proyectos de vida.

En la etapa universitaria, el embarazo no planeado representa un fenómeno complejo y frecuentemente silenciado que interpela de manera directa los marcos institucionales de la educación superior. Lejos de constituir un hecho anecdótico o exclusivamente privado, el embarazo no intencional en jóvenes universitarias pone en evidencia fallas estructurales en las políticas públicas de educación sexual, brechas de género persistentes y una respuesta insuficiente de las entidades frente a la conciliación entre maternidad y trayectorias educativas.

Desde esta perspectiva, el presente capítulo se propone analizar el embarazo no planeado en estudiantes universitarias como una expresión de tensiones pedagógicas, normativas e institucionales que atraviesan la educación superior. Para este objetivo, se inicia con una contextualización del fenómeno en el ámbito universitario, seguida de un análisis de sus repercusiones en la vida académica, emocional y económica de las jóvenes. Posteriormente, se profundiza en el caso

específico de la Universidad del Magdalena, abordando la experiencia regional como un escenario que permite visibilizar las distancias entre las necesidades del estudiantado y las respuestas institucionales disponibles.

Más allá de los datos y las cifras, lo que este capítulo expone son las experiencias de mujeres jóvenes que enfrentan múltiples obstáculos para continuar sus estudios en condiciones de equidad. En este sentido, el análisis se orienta también a problematizar el papel ineludible de la universidad en la prevención del embarazo no intencional y en la garantía de los derechos sexuales y reproductivos a partir de una ESI que reconozca las realidades, las trayectorias y las demandas de las juventudes universitarias.

## Embarazo no intencional y educación superior

En términos generales, los mayores porcentajes de embarazos en adolescentes y jóvenes se concentran en poblaciones con bajos niveles educativos. En la educación superior, sin embargo, su estudio enfrenta limitaciones importantes: el embarazo puede no ser reportado, muchas veces no se visibiliza institucionalmente y, en ciertos contextos, se interrumpe voluntariamente antes de llegar a término (Sánchez *et al.*, 2019).

De acuerdo con datos del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE, 2018), en Colombia el 11,2 % de las mujeres ha alcanzado solo educación primaria, el 58,7 % ha completado la secundaria y apenas el 24,9 % ha accedido a la educación superior. Concretamente en Santa Marta, ciudad sede de la Universidad del Magdalena, apenas el 7,7 % de las mujeres ha culminado estudios superiores. Esta realidad refuerza la hipótesis de que múltiples factores, entre ellos el embarazo, pueden interferir en la trayectoria educativa de las jóvenes (Romero *et al.*, 2024).

Ahora bien, la escasa investigación sobre embarazos no planeados en contextos universitarios ha limitado el desarrollo de programas preventivos dirigidos a esta población. A pesar de su impacto,

el tema aún no ha sido tratado como una prioridad institucional ni académica (Sánchez *et al.*, 2019).

## Efectos del embarazo no planeado en la vida universitaria

Diversos estudios han documentado las repercusiones que el embarazo no intencional puede tener en la vida de las estudiantes universitarias. Estas consecuencias pueden ser sociales, económicas, emocionales, educativas o culturales (Romero *et al.*, 2024). Por ejemplo, Gómez *et al.* (2014) encontraron que el 12,3 % de las alumnas de la Universidad de Cartagena reportaron haber tenido un embarazo previo. Asimismo, Pinzón *et al.* (2020), en la Universidad del Cauca, registraron una prevalencia del 61,4 % de embarazos no planeados, y Vargas *et al.* (2022) identificaron que esta proporción en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia era del 12,5 %.

Esta situación no es exclusiva de Colombia. En países como México, Ecuador, Cuba y Argentina se ha documentado una problemática similar (Arango y Corona, 2010; Hernández *et al.*, 2013; López, 2012; Ortiz y Pecheny, 2010; Romero *et al.*, 2024). También cabe anotar la posibilidad, legal en muchos contextos, de interrumpir voluntariamente el embarazo, lo que también puede conllevar implicaciones emocionales y físicas para las estudiantes (Bocanegra, 2018).

La evidencia indica que existen vacíos significativos en el conocimiento sobre salud sexual y reproductiva entre los estudiantes universitarios (García, 2017; Hernández, 2013; Herrera-Zuleta, 2018; Moreno y Santibañez, 2021; Vásquez *et al.*, 2010; Zambrano *et al.*, 2018). Así se han identificado deficiencias en el uso adecuado de métodos anticonceptivos, en el acceso a información confiable y en la toma de decisiones responsables respecto a la sexualidad (Gómez *et al.*, 2014; Sánchez *et al.*, 2019; Vásquez *et al.*, 2010). Estas carencias se ven agravadas por factores como el consumo de alcohol y de sustancias psicoactivas, que incrementa la probabilidad de relaciones sexuales sin protección y de embarazos no planeados (Pinzón *et al.*, 2020).

## Realidad regional: Universidad del Magdalena

El departamento del Magdalena, en la costa Caribe colombiana, cuenta con más de 1,3 millones de habitantes, de los cuales el 28,7 % corresponde a jóvenes entre los 15 y 24 años. La proporción de esta cohorte demográfica evidencia su relevancia como motor de cambio regional (DANE, 2018). Además, en 2021, 42.903 estudiantes se encontraban matriculados en instituciones de educación superior (IES) del departamento, y más de 23.000 de ellos asistían a la Universidad del Magdalena, establecimiento público que representa el 53,8 % de la matrícula en la región (Sistema Nacional de Información para la Educación Superior [SNIES], 2022). Según el Sistema para la Prevención y Análisis de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior (Spadies, 2022), el 85,4 % de estos alumnos tiene entre 16 y 20 años, una población predominantemente juvenil y de alto potencial formativo que enfrenta desafíos particulares en materia de salud sexual y reproductiva, sobre todo en el caso de las mujeres.

En respuesta a la realidad descrita, la Universidad del Magdalena ha adoptado políticas institucionales orientadas a fortalecer los marcos de prevención y atención de la violencia sexual. De hecho, desde 2019 implementa el Protocolo Institucional para la Prevención y Atención de la Violencia Basada en Género y Violencia Sexual, aprobado mediante el Acuerdo Superior N.º 10 y reconocido por el Ministerio de Educación Nacional (Mineducación) por ser uno de los pocos instrumentos de este tipo que no quedaron solo en el papel, sino que se ejecutaron efectivamente (Universidad del Magdalena, 2022).

Además, actividades como las realizadas en la Semana de la Afectividad y la Sexualidad (2019), coordinadas por la Facultad de Ciencias de la Educación, posicionaron a los estudiantes como protagonistas de conversatorios, seminarios y ferias sobre temas como el afecto, las emociones y los derechos sexuales. Inclusive, en este escenario se desarrolló un seminario llamado «Porque el rollo es de

dos», en el que se abordaron derechos sexuales, reproductivos y violencia (Universidad del Magdalena, 2019).

La institución también ha promovido espacios de diálogo y formación sobre los riesgos del embarazo adolescente, trabajando articuladamente con entidades como Profamilia y la Secretaría de Salud Distrital. De este modo, en una iniciativa liderada durante la Semana Andina de Prevención del Embarazo Adolescente participaron estudiantes de Medicina en charlas orientadas por profesionales, distribuidores de información confiable y preservativos, lo que mostró un compromiso con la educación integral y vertical (Universidad del Magdalena, 2018).

Estas políticas y eventos demuestran el compromiso de la Universidad del Magdalena con la atención integral de estudiantes jóvenes, reconociendo su diversidad de experiencias y promoviendo condiciones para una educación sexual con enfoque de derechos, afectiva y crítica. Asimismo, la implementación de proyectos institucionales como protocolos, cátedras de género y acciones de sensibilización posiciona a la *alma mater* como actor activo de cambio y construcción de bienestar en su comunidad universitaria.

No obstante los avances institucionales evidenciados en la implementación de protocolos, actividades de sensibilización y alianzas intersectoriales, aún persiste una brecha significativa en la incorporación estructural de la educación sexual dentro del currículo universitario. Las iniciativas mencionadas, aunque valiosas, suelen tener un carácter ocasional, extracurricular o dependiente de esfuerzos individuales de algunas facultades o dependencias, lo que limita su impacto sostenido y transversal en la formación integral de los y las estudiantes.

La ausencia de una política curricular explícita que aborde de manera sistemática e interdisciplinaria la sexualidad, los afectos, los derechos sexuales y reproductivos y las relaciones de poder evidencia que la educación sexual sigue siendo tratada como un componente periférico en lugar de ser reconocida como un eje formativo fundamental para el desarrollo pleno de las juventudes universitarias.

Esta situación exige una revisión crítica de los modelos pedagógicos y una apuesta institucional decidida por una educación sexual con enfoque de género, derechos humanos y justicia social, que acompañe los procesos de crecimiento personal, profesional y ciudadano de los y las jóvenes.

## Embarazo no planeado y proyecto de vida

El embarazo no planeado puede interrumpir significativamente el proyecto de vida de una estudiante universitaria. Las responsabilidades asociadas a la maternidad alteran las prioridades personales, exigen una reconfiguración de metas académicas y profesionales, y generan implicaciones en la salud física y mental (Gálvez *et al.*, 2022; Morales-Álvarez, 2020; Romero *et al.*, 2024).

Las estudiantes que enfrentan un embarazo no intencional pueden verse obligadas a interrumpir sus estudios, enfrentar mayores niveles de estrés y ansiedad, o adaptarse a nuevas dinámicas que dificultan su rendimiento académico (Pérez-Padilla *et al.*, 2021; Rodríguez-García *et al.*, 2021). En estas circunstancias, si no cuentan con redes de apoyo o políticas institucionales adecuadas, su proceso formativo se puede ver seriamente comprometido (González-Bedoya y Molina-Osorio, 2020; Reyes *et al.*, 2021). Además, las consecuencias sociales no son menores: aislamiento, estigmatización, pobreza, violencia, exclusión y, en algunos casos, perpetuación del ciclo de embarazos tempranos en generaciones posteriores (González-Bedoya y Molina-Osorio, 2020; Niemeyer *et al.*, 2021; UNFPA, 2020c).

## Educación sexual y responsabilidad institucional

Tal como lo señala la Unesco (2014), muchos jóvenes ingresan a la universidad con ideas confusas o inadecuadas sobre sexualidad, género y relaciones interpersonales. Esta situación se agrava por actitudes de vergüenza o desaprobación social hacia el diálogo abierto sobre temas sexuales (García y González, 2016; Rodríguez y Pease,

2020). En este contexto, la ESI en las IES se plantea como una herramienta clave pues su implementación permite el desarrollo de competencias para la toma de decisiones responsables, el ejercicio de la autonomía sexual, la prevención de embarazos no planeados y la promoción de relaciones saludables (Chávez *et al.*, 2009; Unesco, 2014, 2018).

Como lo expresan Becerra-Bulla *et al.* (2011), las universidades deben concebirse como espacios promotores de salud. Desde esta perspectiva, las IES tienen la responsabilidad de incorporar la educación sexual a su proyecto académico y de bienestar, no solo como prevención de embarazos, sino como estrategia de formación integral.

El embarazo no planeado en la universidad, como se observó, pone en evidencia falencias en los sistemas educativos, sociales y sanitarios. La falta de información, la ausencia de políticas institucionales, los estigmas persistentes y las condiciones de vulnerabilidad social agravan el impacto de este fenómeno. Asumirlo como un problema complejo exige un compromiso institucional para reconocerlo, investigarlo y actuar. Desde esta mirada, el presente libro busca contribuir a la construcción de estrategias que transformen la forma en que las IES entienden y abordan la sexualidad de sus estudiantes, con enfoque en derechos, equidad y bienestar.

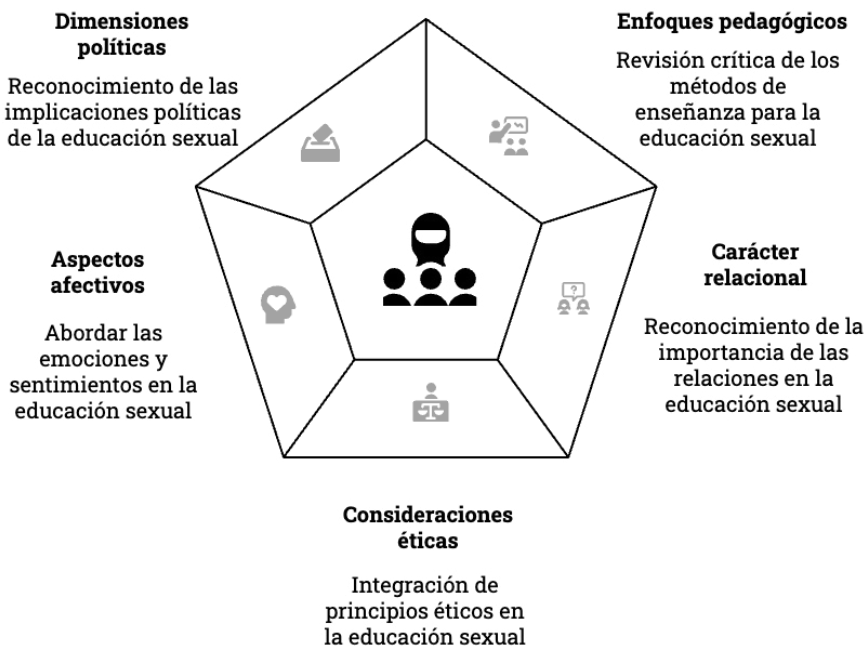
Las evidencias presentadas a lo largo de este capítulo permiten afirmar que el embarazo no planeado en la universidad constituye un fenómeno social complejo, atravesado por condiciones estructurales, culturales y educativas que van más allá de las decisiones individuales. Lejos de tratarse de una experiencia excepcional, estas vivencias revelan un patrón silencioso que afecta, en mayor medida, a las mujeres jóvenes, limitando sus posibilidades de permanencia, rendimiento y proyección profesional.

En este sentido, la prevención no puede seguir reduciéndose a campañas ocasionales ni a la distribución de información fragmentada. Lo que se requiere es una transformación profunda del modelo educativo universitario, en la que la educación sexual deje

de ocupar un lugar periférico para asumirse como un eje transversal de la formación integral. Esta apuesta exige revisar críticamente los enfoques pedagógicos desde los cuales se aborda la sexualidad, reconociendo su carácter relacional, ético, afectivo y político.

La Figura 5 interpreta los factores clave que permiten la incorporación de la educación sexual como un eje transversal de la formación universitaria. La imagen sintetiza una mirada holística que sitúa a las juventudes en el centro del proceso educativo y articula dimensiones políticas, pedagógicas, relacionales, éticas y afectivas como componentes interdependientes de una propuesta formativa integral.

**Figura 5.** Factores claves para la incorporación de la educación sexual como eje transversal en la formación universitaria




Fuente: elaboración propia a partir del análisis conceptual de educación sexual y entorno universitario utilizando *Napkin.ai* como herramienta de apoyo para la visualización.

En este orden de ideas, el siguiente capítulo se adentra en los marcos conceptuales y teóricos que sustentan las distintas formas de educar para la sexualidad, abordando tanto los enfoques tradicionales como las propuestas críticas que abogan por una educación sexual basada en derechos, equidad de género y autonomía. Entender cómo se enseña y desde qué paradigmas se construye la sexualidad en el ámbito educativo es un paso indispensable para garantizar procesos formativos coherentes con las necesidades, los derechos y las realidades de las juventudes universitarias.

# Capítulo 3. Educar para la sexualidad: enfoques pedagógicos y modelos teóricos

En coherencia con el análisis desarrollado en los capítulos anteriores, educar para la sexualidad es un acto profundamente político, cultural y ético que refleja modelos sociales e ideológicos a partir de los cuales se establece qué cuerpos importan, qué deseos se validan y qué saberes se enseñan. Por lo tanto, pensar en una pedagogía de la sexualidad implica cuestionar los contenidos, los enfoques, las metodologías y las relaciones de poder presentes en el proceso educativo.

En este marco, el presente capítulo examina los principales modelos teóricos que han orientado históricamente la educación sexual, sus implicaciones pedagógicas y los fundamentos que sustentan una propuesta integral, crítica y contextualizada. Este análisis permitirá identificar las limitaciones de las aproximaciones reduccionistas, y destacar la necesidad de avanzar hacia enfoques complejos, interseccionales y transformadores que respondan a las realidades juveniles y promuevan el ejercicio pleno de los derechos sexuales y reproductivos.

## Educación sexual: modelos teóricos de abordaje

Para avanzar en la comprensión del enfoque pedagógico de la sexualidad, es indispensable reconocer que las prácticas educativas sobre este tema responden a modelos teóricos que reflejan concepciones históricas, ideológicas y científicas sobre el cuerpo, el género, la reproducción, el deseo y la moral. La educación sexual, en tanto práctica social e institucionalizada, ha sido influida por diversas visiones que han priorizado determinadas dimensiones

de la sexualidad, como lo anatómico, lo normativo o lo relacional, y han invisibilizado otras, como el placer, la afectividad, la diversidad o los derechos.

En este sentido, analizar los modelos teóricos de abordaje permite identificar las limitaciones y los alcances de las diferentes formas en que la sexualidad ha sido enseñada en los sistemas educativos. Asimismo, facilita avanzar hacia propuestas más integrales, inclusivas y contextualizadas, acordes con los principios de la ESI y con las necesidades de las juventudes actuales. Morgade (2006) identifica al menos ocho modelos representativos:

- **Biologicista:** Centrado en los aspectos anatómicos y fisiológicos de la reproducción, este modelo reduce la sexualidad al funcionamiento corporal, obviando sus dimensiones sociales y afectivas.
- **Biomédico:** Aborda la sexualidad desde una perspectiva de riesgo, asociándola principalmente con ITS y consecuencias no deseadas como el embarazo no planeado.
- **Moralizante:** Hace énfasis en normas éticas, valores y vínculos afectivos, pero con una orientación muchas veces normativa o religiosa que puede excluir la diversidad de experiencias y orientaciones.
- **Sexológico:** Se enfoca en promover prácticas sexuales saludables y en prevenir disfunciones, ampliando el enfoque hacia la salud integral, aunque puede presentar una visión técnica centrada en expertos.
- **Normativo o judicial:** Se basa en el abordaje de los derechos de niños, niñas y adolescentes desde una perspectiva legal, subrayando las obligaciones institucionales para proteger estos principios.
- **Enfoque de género:** Analiza cómo la construcción social del cuerpo y los roles sexuales moldea las experiencias de hombres, mujeres y personas de identidades diversas, visibilizando las desigualdades estructurales.

- **Enfoque de derechos humanos:** Fundamentado en el reconocimiento de los derechos sexuales y reproductivos como derechos humanos universales, este modelo promueve la autonomía y la dignidad de las personas.
- **Enfoque integral:** Considera la sexualidad como un fenómeno complejo e interrelacionado que involucra la afectividad, la identidad de género, la salud, el respeto por la diversidad y la toma de decisiones informadas.

En algunos contextos, como el español, la educación sexual se ha desarrollado desde un enfoque *afectivo-sexual,* que prioriza la emocionalidad y la vivencia afectiva en la construcción de una sexualidad saludable (Zapiain, 2000).

## Fundamentos para una pedagogía de la sexualidad

Como se argumentó en los capítulos anteriores, la sexualidad constituye una dimensión compleja e integral del ser humano, cuyo abordaje educativo no puede ser fragmentado ni reducido exclusivamente a lo biológico o lo reproductivo. Para educar en sexualidad es necesario entonces reconocer la multiplicidad de factores que configuran esta faceta humana —biológicos, emocionales, culturales, éticos y sociales— y abordarlos de forma articulada, sistémica y situada.

Este enfoque demanda superar visiones reduccionistas, promoviendo una formación crítica, dialógica y sensible al contexto. En palabras de Miguélez (2005), se trata de un proceso educativo que debe estar en sintonía con los cuatro pilares de la educación del siglo XXI: «aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser» (p. 25). Solo una educación sexual cimentada en estos principios puede contribuir a la construcción de ciudadanía, la equidad de género y el desarrollo de proyectos de vida autónomos y saludables.

Bajo la premisa anterior, es fundamental revisar los enfoques y teorías del aprendizaje que fundamentan una propuesta de ESI.

En los apartados siguientes se exploran las principales corrientes pedagógicas que orientan la enseñanza de la sexualidad desde una perspectiva crítica, participativa y transformadora.

## *Teoría constructivista*

Desde la perspectiva constructivista, el aprendizaje es un proceso activo mediante el cual el estudiante construye significados a partir de sus experiencias previas y la interacción con su entorno. Jean Piaget y Lev Vygotsky son referentes centrales de esta teoría: el primero destaca la importancia del desarrollo cognitivo individual, mientras el segundo pone el acento en la mediación social del aprendizaje (Ortiz, 2013).

En el campo de la educación sexual, Barragán (1999) propone un modelo constructivista que promueve el pensamiento crítico, la reflexión personal y el diálogo entre pares. El docente actúa como facilitador y guía, creando un espacio de confianza que permite resignificar mitos, tabúes y estereotipos. La evaluación, en este enfoque, valora procesos, significados y transformaciones actitudinales (Díaz y Hernández, 2002). Desde esta perspectiva, prevenir el embarazo no planeado requiere empoderar a las y los jóvenes para tomar decisiones autónomas, responsables y contextualizadas, fortaleciendo su capacidad de análisis, autoevaluación y autorregulación.

## *Teoría del aprendizaje social*

Albert Bandura, con su teoría del aprendizaje social, introduce la idea de que las personas aprenden observando modelos de comportamiento y las consecuencias que estos generan. La atención, la retención, la reproducción y la motivación son fases esenciales del proceso (Bandura, 1986, 1997).

En educación sexual, esta teoría destaca la importancia del modelado positivo: los jóvenes aprenden sobre relaciones, consentimiento y prácticas seguras observando a pares, adultos y medios de

comunicación. Por lo tanto, es fundamental visibilizar modelos responsables, empáticos y respetuosos. En este sentido, los programas educativos que integran esta perspectiva deben incorporar actividades que simulen situaciones reales (como juegos de rol o dramatizaciones), refuercen comportamientos deseables y fortalezcan la autoeficacia, entendida como la creencia del individuo en su capacidad para manejar situaciones relacionadas con su sexualidad (Bandura, 2001, 2004).

### *Teoría conductista*

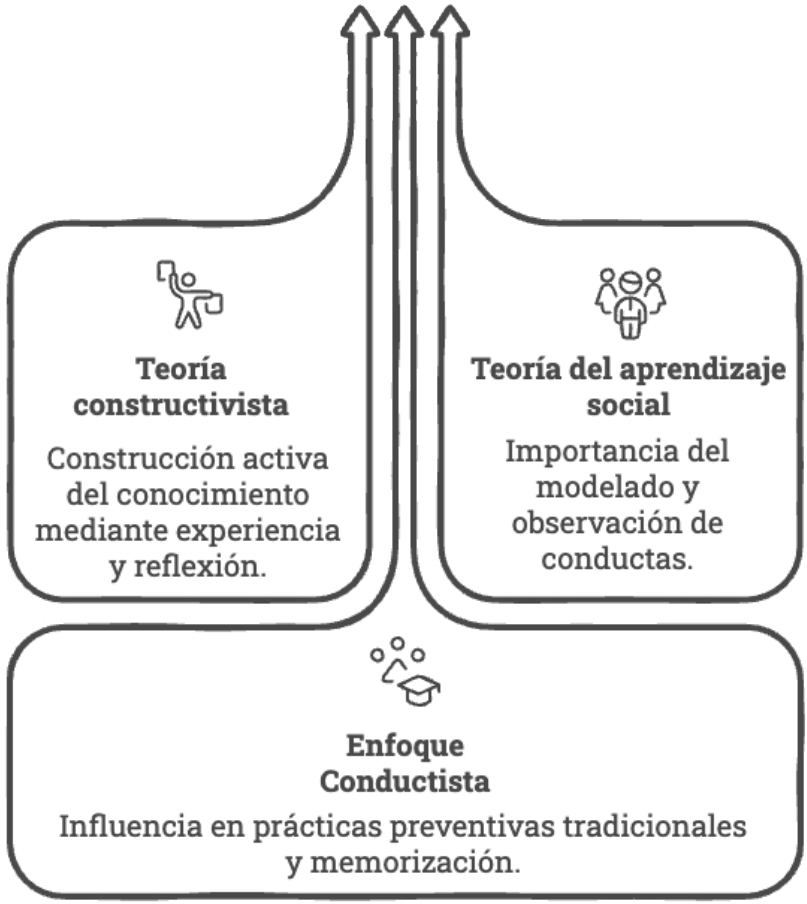
El enfoque conductista, desarrollado por Watson y Skinner, parte del supuesto de que el aprendizaje se basa en la asociación estímulo-respuesta, y que puede ser moldeado a través de refuerzos y castigos (Zhou y Brown, 2015). Aunque esta perspectiva ha sido criticada por su rigidez y escasa atención a los aspectos afectivos o cognitivos, ha influido notablemente en la enseñanza tradicional de la sexualidad, centrada en la prevención de riesgos.

En este modelo, el profesor es visto como transmisor de información, y el estudiante, como receptor pasivo. La evaluación se focaliza en la memorización y el cumplimiento de normas, más que en la comprensión crítica o la construcción de sentido. Si bien este abordaje puede ser útil en el desarrollo de hábitos básicos de autocuidado, su aplicabilidad es limitada cuando se trata de fomentar actitudes éticas, autonomía o habilidades para la vida (De la Caba, 2015).

En coherencia con la revisión crítica de los enfoques pedagógicos desarrollada en este capítulo, la Figura 6 sintetiza las principales teorías del aprendizaje que han orientado la educación sexual: el enfoque conductista, la teoría del aprendizaje social y la perspectiva constructivista. La imagen representa el tránsito desde modelos centrados en la modificación de conductas y la memorización de contenidos preventivos hacia enfoques que reconocen el aprendizaje como un proceso activo, socialmente mediado y reflexivo. Esta interpretación permite comprender por qué los enfoques tradicionales

resultan limitados para abordar la complejidad de las experiencias sexuales juveniles y refuerza la necesidad de una ESI en el contexto universitario, sustentada en modelos pedagógicos participativos, relacionales y coherentes con una formación crítica y basada en derechos.

**Figura 6.** Teorías de aprendizaje en educación sexual




Fuente: elaboración propia a partir del análisis conceptual de las teorías de aprendizaje abordadas en educación sexual utilizando *Napkin.ai* como herramienta de apoyo para la visualización.

## ESI: más allá de la prevención

En el campo de la salud pública, la ESI ha sido reconocida como una de las estrategias educativas más relevantes para la prevención del embarazo no planeado y otros riesgos asociados a la salud sexual y reproductiva. Concebida como un proceso continuo, la ESI busca formar a niños, niñas, adolescentes y jóvenes en conocimientos, actitudes y habilidades que les permitan ejercer su sexualidad de manera informada, libre, segura y responsable.

No obstante, el alcance de la ESI trasciende la mera prevención de embarazos no intencionales o de ITS. Desde enfoques integrales, su propósito central se sitúa en la construcción de una conciencia crítica sobre la sexualidad, el fortalecimiento de relaciones equitativas, el respeto por la diversidad y el ejercicio pleno de los derechos sexuales y reproductivos (Unesco, 2014). En esta línea, Asián *et al.* (2015) subrayan que una ESI debe promover una sexualidad saludable, libre de violencia y basada en el respeto mutuo, incorporando dimensiones afectivas, éticas y relacionales.

En los últimos años, la ESI ha sido objeto de una revisión crítica que cuestiona su implementación limitada, especialmente en el nivel de educación superior. Investigaciones recientes advierten que, aunque la ESI ha experimentado avances normativos significativos, su incorporación en contextos universitarios continúa siendo fragmentaria, extracurricular o excesivamente centrada en enfoques biomédicos, sin atender de manera suficiente las dimensiones afectivas, relacionales, de género y de derechos (Bazán *et al.*, 2025; Cravero *et al.*, 2020; Unesco, 2018). Esta brecha entre el discurso contemporáneo de la ESI y su aplicación real en la universidad constituye un problema educativo aún poco explorado.

En América Latina, la brecha señalada se expresa de manera particular. Si bien en algunos países, como Costa Rica, existen iniciativas que han incorporado la educación sexual en determinados programas universitarios en las áreas de salud y educación (Preinfalk, 2014), en otros contextos, como Colombia, la ESI no se ha consolidado

como una política universitaria sistemática. A pesar de que el Programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía (PESCC) (Mineducación, 2014a, 2014b, 2014c) ha tenido avances importantes en los niveles de educación básica y media, su impacto en la formación de docentes y en el currículo de las IES ha sido limitado (Arango y Corona, 2010).

Los modelos educativos universitarios, particularmente en campos como la pedagogía y la medicina, continúan privilegiando una mirada biomédica y técnica de la sexualidad, relegando componentes fundamentales como la afectividad, la ética, las relaciones interpersonales y el enfoque de derechos. Esta reducción formativa limita de manera significativa la capacidad de los futuros profesionales para abordar la sexualidad de forma integral en sus prácticas académicas y laborales (López *et al.*, 2017; Ministerio de Educación de Chile, 2013).

Desde esta perspectiva, la universidad se configura como un escenario paradojal: por un lado, alberga una población mayoritariamente joven y sexualmente activa; por otro, reproduce silencios institucionales en torno a la sexualidad, delegando su abordaje a acciones aisladas de bienestar universitario o a respuestas reactivas frente a situaciones críticas. Esta tensión evidencia la necesidad de repensar la ESI universitaria como una propuesta situada, crítica y coherente con las trayectorias juveniles contemporáneas.

## ESI

La ESI, tal como ha sido definida por la Unesco (2018), constituye una estrategia pedagógica orientada a proporcionar a niños, niñas, adolescentes y jóvenes los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores necesarios para el ejercicio pleno, consciente y responsable de su sexualidad. Este enfoque se fundamenta en los principios de derechos humanos, igualdad de género, salud y bienestar, así como en la promoción de relaciones interpersonales basadas en el respeto mutuo y la equidad (Unesco, 2014).

Desde esta concepción, la sexualidad es comprendida como una dimensión estructural del ser humano que atraviesa aspectos biológicos, psicológicos, sociales, culturales y éticos. En consecuencia, su abordaje educativo debe superar la mera transmisión de contenidos biomédicos o reproductivos. Goldfarb y Lieberman (2021) sostienen que la educación sexual debe concebirse como un proceso dialógico, participativo y reflexivo, en el cual educadores y estudiantes construyan colectivamente saberes significativos, cuestionen tabúes y transformen prácticas sociales arraigadas.

La pedagogía crítica propuesta por Freire (2012) aporta un fundamento central a la ESI al enfatizar la participación activa del estudiantado como condición para una educación emancipadora. Desde este enfoque, los programas de ESI deben propiciar el empoderamiento de las y los jóvenes como sujetos de derechos, capaces de analizar críticamente su realidad, transformar sus relaciones interpersonales y tomar decisiones autónomas y responsables. Este planteamiento adquiere especial relevancia en el ámbito universitario, donde la autonomía personal y la toma de decisiones sexuales forman parte constitutiva de las trayectorias juveniles.

De manera complementaria, el enfoque ecológico del desarrollo humano de Bronfenbrenner (1979) subraya la necesidad de contextualizar los procesos educativos en función de los múltiples entornos en los que las personas se desenvuelven. En la educación superior, esta propuesta supone reconocer que las prácticas y los significados asociados a la sexualidad se configuran en interacción con marcos socioculturales, familiares, institucionales y mediáticos propios de la experiencia universitaria contemporánea.

Las orientaciones técnicas más recientes de la Unesco (2018) refuerzan esta mirada integral al ofrecer criterios para la planificación curricular, el diseño de contenidos y la evaluación de programas de ESI de calidad, sustentados en evidencia científica y respetuosos de la diversidad cultural. Sin embargo, la literatura contemporánea advierte que estos avances normativos no siempre se traducen en prácticas educativas sistemáticas, especialmente en el nivel universitario.

En el marco de la ESI, la Figura 7 representa los fundamentos que sustentan este enfoque, articulando la perspectiva de derechos, la afectividad, la promoción de la salud y el cuidado del cuerpo, así como la perspectiva de género. La imagen interpreta la ESI como una propuesta formativa que sitúa a las personas jóvenes como sujetos de derecho y reconoce la sexualidad como una dimensión central del desarrollo humano.

**Figura 7.** Fundamentos de la ESI




Fuente: elaboración propia a partir del análisis conceptual de los enfoques en educación sexual integral utilizando *Napkin.ai* como herramienta de apoyo para la visualización.

## La perspectiva de género

La incorporación de la perspectiva de género en la ESI resulta indispensable para promover relaciones equitativas y erradicar prácticas discriminatorias. Este enfoque reconoce que las experiencias sexuales están atravesadas por normas, roles y desigualdades estructurales que afectan de manera diferenciada a hombres, mujeres y personas con identidades diversas (Caricote, 2008; Morgade *et al.*, 2011; Obach *et al.*, 2017).

Desde una perspectiva de género, investigaciones recientes advierten que la ausencia de una ESI en la universidad contribuye a reproducir desigualdades en la toma de decisiones sexuales y en la distribución de las responsabilidades reproductivas. Moreno y Santibañez (2021), por ejemplo, señalan que la formación fragmentaria en sexualidad tiende a reforzar la carga del cuidado y la prevención sobre las mujeres, invisibilizando el rol de los hombres en la corresponsabilidad sexual. En este sentido, una educación sexual desprovista de enfoque de género corre el riesgo de perpetuar estereotipos y relaciones de poder desiguales, naturalizando diversas formas de violencia y limitando el desarrollo autónomo de la sexualidad (Fernández, 2014). En el contexto universitario, estas omisiones pueden traducirse en mayores desequilibrios en cuanto a la negociación sexual, el ejercicio efectivo de los derechos sexuales y reproductivos y la construcción de relaciones más equitativas.

La perspectiva de género permite visibilizar estas tensiones, cuestionar modelos tradicionales y empoderar a los sujetos como agentes activos en la construcción de relaciones justas. Como afirma Risman (2009), una educación sexual basada en la equidad de género promueve vínculos saludables, relaciones libres de coerción y el respeto por la diversidad, aspectos fundamentales para el bienestar estudiantil y la convivencia universitaria.

Este enfoque implica, además, transformar los currículos, capacitar al profesorado y garantizar que los servicios de salud sexual sean accesibles, inclusivos y libres de estigmatización. Solo una ESI con enfoque de género permitirá avanzar hacia una formación universitaria comprometida con la justicia social, la equidad y la dignidad humana.

## Educación afectivo-sexual

El modelo de educación afectivo-sexual propuesto por Zapiain (2000) se fundamenta en una concepción democrática, científica, abierta y biográfica de la sexualidad. Este enfoque reconoce la multiplicidad de formas de vivir y significar la sexualidad y se adapta a la

realidad del estudiante, ofreciéndole herramientas para integrar sus experiencias eróticas y afectivas en su biografía personal.

Zapiain (2000) plantea que la sexualidad humana se construye a partir de cuatro dimensiones clave: identidad sexual, deseo sexual, afectividad y regulación social. La sexuación, entendida como el proceso mediante el cual las personas se constituyen como seres sexuados, emerge de la interacción entre la biología y las normas culturales transmitidas por la familia y otros agentes socializadores.

Desde la dimensión de la identidad sexual, la educación afectivo-sexual favorece la integración del cuerpo sexuado, el cuestionamiento crítico de los mandatos de género y la aceptación saludable de la corporalidad (Muñoz y Revenga, 2005). En relación con el deseo sexual, se promueve su reconocimiento y autorregulación, así como el desarrollo de una ética del cuidado basada en el consentimiento y el respeto por la diversidad (López *et al.*, 2017).

En el plano afectivo, este modelo fortalece la autoestima, la autonomía y las habilidades relacionales, elementos fundamentales para la construcción de vínculos empáticos y respetuosos en la vida universitaria (Ministerio de Educación de Chile, 2013). La regulación social, finalmente, apunta al desarrollo de una ética relacional y cívica orientada a la convivencia, la prevención de la violencia y el reconocimiento de múltiples formas legítimas de vivir la sexualidad.

## Educación sexual desde el enfoque del pensamiento complejo, la pedagogía sistémica y la interdisciplinariedad

La educación sexual requiere un abordaje que responda a la complejidad del fenómeno humano de la sexualidad, evitando reducciones simplificadoras o fragmentarias. En este sentido, los aportes del pensamiento complejo (Morin, 1990, 2001) y de la pedagogía sistémica (Bertalanffy, 1968; Traveset, 2007) constituyen marcos teóricos pertinentes para comprender la sexualidad como una realidad multidimensional, dinámica e interdependiente.

## *Enfoque del pensamiento complejo y la pedagogía sistémica*

El pensamiento complejo, formulado por Edgar Morin, propone superar la fragmentación del conocimiento disciplinar para analizar los fenómenos desde su multidimensionalidad. Aplicado a la educación sexual, este enfoque permite integrar de manera articulada las dimensiones biológica, psicológica, emocional, cultural y social, reconociendo que la sexualidad atraviesa de forma transversal todos los ámbitos de la vida humana y no puede ser abordada desde perspectivas aisladas o exclusivamente técnicas (Morin, 1990, 2001).

Por su parte, la pedagogía sistémica, basada en la teoría general de los sistemas de Bertalanffy (1968), parte de la premisa de que el ser humano forma parte de múltiples sistemas interconectados: familia, institución educativa, comunidad y entorno sociocultural. Desde esta perspectiva, la sexualidad no se comprende como una experiencia individual desligada del contexto, sino como una construcción relacional influida por vínculos afectivos, dinámicas familiares, normas culturales y marcos institucionales (Capra, 1996; Maturana y Varela, 1996; Posada *et al.*, 2005; Traveset, 2007).

El enfoque sistémico enfatiza, por tanto, que la educación sexual debe considerar tanto al individuo como a su entorno inmediato y ampliado. En consecuencia, es preciso reconocer el papel de la familia, la comunidad y las instituciones educativas como agentes activos del proceso formativo y favorecer estrategias de acompañamiento que refuercen el desarrollo ético, emocional y relacional de los estudiantes, especialmente en contextos universitarios donde convergen múltiples influencias sociales y culturales.

En últimas, las perspectivas compleja y sistémica convergen en la necesidad de una educación sexual abierta al diálogo entre disciplinas. La interdisciplinariedad permite articular saberes provenientes de la biología, la psicología, la sociología, la antropología, la filosofía y la pedagogía, entre otros campos, para construir una comprensión amplia, crítica y contextualizada de la sexualidad humana. Esta integración resulta particularmente pertinente en la educación superior,

donde la formación integral exige trascender compartimentos disciplinares rígidos.

Asimismo, estos marcos teóricos promueven el uso de metodologías activas que favorezcan el pensamiento crítico, la participación y el aprendizaje significativo. Así, estrategias como estudios de caso, debates, dramatizaciones, trabajo colaborativo y educación emocional facilitan la reflexión, el desarrollo de habilidades para la vida y la toma de decisiones responsables en el ámbito de la sexualidad (Senge, 2006).

Si bien la implementación de estos enfoques enfrenta desafíos como la resistencia institucional, la rigidez curricular o la insuficiente formación docente, el pensamiento complejo y la pedagogía sistémica ofrecen oportunidades relevantes para transformar la educación sexual en una experiencia formativa ética, inclusiva y coherente con la complejidad de las subjetividades juveniles. En el contexto universitario, este abordaje permite avanzar hacia propuestas educativas más integrales, situadas y sensibles a las realidades contemporáneas de los estudiantes.

## Enfoque integrador o comprensivo de la sexualidad: hacia una pedagogía integral y transformadora

La educación sexual universitaria debe orientarse hacia modelos integradores, participativos y culturalmente contextualizados. Desde el campo de la promoción de la salud, Green y Kreuter (1991) observan que las intervenciones educativas son efectivas en la medida en que promuevan la motivación y el desarrollo de habilidades que faciliten la adopción de comportamientos saludables. Esta postura resulta pertinente para la educación sexual en tanto permite comprender la conducta sexual como un fenómeno influido por factores individuales, sociales y contextuales. En efecto, investigaciones internacionales coinciden en que los programas más efectivos combinan información científica, desarrollo de habilidades prácticas, reflexión crítica, enfoque de derechos y estrategias pedagógicas

interactivas (Kirby, 2007; Oringanje *et al.*, 2016; Pound *et al.*, 2017; Sanz-Martos *et al.*, 2019).

Desde este punto de vista, el enfoque integrador se destaca también por su capacidad para articular dimensiones tradicionalmente tratadas de forma aislada como la prevención, la afectividad, el consentimiento, la corresponsabilidad sexual y la equidad de género en una propuesta pedagógica coherente y situada. Ahora bien, tal como advierten Cravero *et al.* (2020) y Bazán *et al.* (2025), uno de los principales desafíos de la ESI en la formación superior radica en la dificultad de traducir los marcos conceptuales en experiencias formativas sistemáticas y transformadoras.

En este orden de ideas, es preciso reconocer la ESI universitaria como un componente estructural de la formación integral y de la ciudadanía sexual, y no como una intervención complementaria o reactiva frente a problemáticas específicas. De este modo la lógica centrada exclusivamente en la prevención del embarazo o de las ITS se desplaza para situar la sexualidad como un ámbito clave del desarrollo humano, el bienestar estudiantil y la responsabilidad social de la universidad.

Así, el enfoque integrador propone una pedagogía orientada a la formación de sujetos autónomos, críticos y responsables, capaces de tomar decisiones informadas, construir relaciones equitativas y ejercer sus derechos sexuales y reproductivos en contextos diversos. Esta concepción abre interrogantes sobre el papel de las IES, la formación docente y las políticas públicas en la consolidación de una ESI universitaria coherente con los retos contemporáneos, cuestión que se aborda en el capítulo siguiente a partir del análisis del contexto colombiano.

# Capítulo 4. Educación sexual en Colombia: políticas, programas y formación docente

Una de las preguntas que guían este capítulo es: *¿en qué momento los adolescentes comenzaron a ser de interés público?* Durante buena parte del siglo XX, los esfuerzos estatales en salud y educación estuvieron centrados en la infancia y en la población adulta económicamente activa, mientras que la adolescencia y la juventud fueron identificadas tardíamente como etapas del desarrollo con necesidades, riesgos y potencialidades específicas. Este capítulo examina el tránsito hacia este reconocimiento progresivo, impulsado en gran medida por organismos internacionales y acuerdos multilaterales que han dado lugar a la formulación de políticas públicas orientadas a la salud sexual y reproductiva y a la educación sexual de estas poblaciones desde un enfoque de derechos.

## Reconocimiento internacional de los adolescentes en la agenda pública

Durante décadas los organismos internacionales concentraron su atención en la reducción de la mortalidad infantil. Así, la OMS (2020) reporta que entre 1990 y 2016 los fallecimientos de menores de cinco años disminuyeron un 56 %. En contraste, los adolescentes eran considerados una población «sana» y, por lo tanto, de menor prioridad en la agenda pública.

Un giro importante se dio en 1992, cuando los Estados Miembros de la Organización Panamericana de la Salud (OPS) aprobaron el *Plan de Acción sobre la Salud del Adolescente en las Américas* (OPS, 1998). Posteriormente, en 1993, el Departamento de Salud en Adolescentes de la American Medical Association en Estados Unidos

identificó que las principales causas de muerte en esta población eran de carácter psicosocial, como la violencia, el consumo de sustancias, el embarazo temprano, los trastornos alimentarios, las ITS y el suicidio (Elster y Kuznets, 1994). Estas evidencias dieron lugar a las *Guidelines for Adolescent Preventive Services (GAPS)*, que definieron estándares para los servicios de salud amigables con los adolescentes.

## La adolescencia como categoría política en Colombia

En Colombia, el reconocimiento del adolescente como sujeto de política pública tiene una historia reciente. Durante la Colonia y buena parte del siglo XIX, este grupo de la población era tratado dentro de las jerarquías familiares y religiosas, sin una categoría diferenciada que les otorgara derechos específicos (Molyneux, 2010; Rodríguez, 2010).

Fue a partir de la década de 1930, con el ascenso de los Gobiernos liberales, que comenzaron a surgir políticas sociales orientadas a la infancia y adolescencia. Sin embargo, el verdadero punto de inflexión llegó con la ratificación de la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) mediante la Ley 12 de 1991 en Colombia. A partir de entonces el país reconoció legalmente a los adolescentes como sujetos de derechos.

Durante el conflicto armado interno, el país se vio obligado a implementar estrategias de protección y reparación para adolescentes que participaron en grupos armados ilegales. En dicho contexto, se desarrollaron programas como *Mis Derechos Primero*, *Clubes Juveniles* y *Los Jóvenes Tienen la Palabra* (Bácares, 2014) para favorecer la inclusión social y política de estas personas.

## Políticas públicas de educación sexual y salud sexual y reproductiva

Las políticas de educación sexual y salud reproductiva en Colombia tienen su origen en influencias internacionales, particularmente

ligadas al control de la natalidad promovido por Estados Unidos y agencias como la Fundación Rockefeller o el Consejo de Población (Morales-Borrero, 2010). Como consecuencia, durante los años 50 y 60 el país promovió la planificación familiar y el uso de anticonceptivos, impulsando la creación de instituciones como Profamilia y la Asociación Colombiana de Facultades de Medicina (Ascofame) (Tirado, 2014).

En los años 90, con el auge del enfoque de derechos humanos, se formularon políticas más inclusivas: en 1992 se lanzó en Colombia la política *Salud para las Mujeres, Mujeres para la Salud*, y en 1994 la Conferencia de El Cairo consagró la salud sexual y reproductiva como un derecho humano (Montaño, 1996).

No obstante, estas políticas han enfrentado obstáculos importantes, principalmente por la oposición de sectores conservadores religiosos. Como advierten Silva (2019) y Muñoz (2017), este bloqueo ideológico ha limitado el alcance y la calidad de la educación sexual, impidiendo una formación crítica, integral y basada en evidencia científica.

## Educación sexual en Colombia: del control de natalidad a la construcción de ciudadanía

En Colombia los primeros intentos por abordar la educación sexual datan de la década de 1960, influenciados por la ya señalada preocupación internacional por el crecimiento demográfico (Mineducación, 2014a; Roa *et al.*, 2010). Fue solo con la Constitución de 1991 que se reconocieron los derechos sexuales y reproductivos como parte de los derechos fundamentales, lo cual sirvió de base para nuevas políticas. Así, en 1993, Mineducación expidió la Resolución 3353, estableciendo el Proyecto Nacional de Educación Sexual como estrategia transversal en todos los niveles escolares. Posteriormente, la Ley 115 de 1994 y el Decreto 1860 consolidaron la obligatoriedad de dicha iniciativa.

Asimismo, en 2008 Mineducación lanzó el Programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía (PESCC), con el fin de formar estudiantes capaces de vivir su sexualidad de forma plena, ética y responsable, fortaleciendo además su rol como ciudadanos. Esta propuesta se estructura en torno a principios como la dignidad humana, la equidad de género, la participación, la diversidad y el enfoque de derechos. Su implementación curricular se articula mediante hilos conductores que responden a funciones, componentes y contextos de la sexualidad, y que establecen competencias claras para cada nivel educativo.

Este recorrido evidencia cómo la adolescencia pasó de ser una categoría invisible a constituirse en un eje estratégico de las políticas públicas en salud y educación sexual. Sin embargo, los avances normativos no siempre se traducen en prácticas efectivas. Como ya se observó, persisten resistencias ideológicas, brechas institucionales y limitaciones en la formación docente que debilitan la implementación de políticas como el PESCC.

Así pues, para reconocer a los adolescentes como sujetos de derechos es preciso ir más allá de legislar; se requiere transformar las instituciones, las pedagogías y las relaciones sociales. Por consiguiente, el análisis de las condiciones de formación docente y su papel en la implementación de la educación sexual es una tarea ineludible que se abordará en el siguiente apartado, explorando cómo la capacitación inicial de maestros constituye un factor determinante para el éxito o el fracaso de estas políticas.

## La realidad universitaria: brechas formativas y fracaso educativo

A pesar de la suposición de que los jóvenes que acceden a la universidad ya cuentan con las competencias necesarias para ejercer una sexualidad saludable y responsable, la evidencia indica lo contrario. Investigaciones realizadas en universidades colombianas revelan altos niveles de desconocimiento sobre derechos sexuales,

prácticas de autocuidado escasas y comportamientos de riesgo asociados al embarazo no planeado, ITS y violencia de género (Díaz *et al.*, 2010; Herrera-Zuleta, 2018; Pinzón *et al.*, 2020).

Las falencias formativas en torno a la sexualidad evidencian que la información impartida sobre esta dimensión en niveles previos no ha logrado articularse con los contextos, las necesidades y las experiencias de los jóvenes. De hecho, la pedagogía al respecto se ha limitado a una transmisión de información técnica, desprovista de procesos reflexivos, acompañamiento emocional o cuestionamiento crítico.

El análisis desarrollado a continuación parte de la premisa de que la educación sexual solo puede tener un impacto transformador en la universidad si se estructura desde una perspectiva participativa, centrada en la experiencia juvenil, articulada al currículo y respaldada por políticas institucionales. Como señalan Arango y Corona (2010), no basta con campañas aisladas; es necesario generar procesos educativos continuos que conecten conocimiento, emociones y representaciones socioculturales.

## *Formación docente y limitaciones estructurales*

Tal como se observó más arriba, a pesar de avances normativos como el PESCC, su implementación ha enfrentado desafíos significativos, particularmente en el ámbito de la formación docente. Al respecto, Perdomo y Rodríguez (2022) indican que las facultades de Educación en Colombia siguen abordando la educación sexual de una manera limitada, fragmentada y poco homogénea. Su inclusión depende, en muchos casos, de las licenciaturas en ciencias naturales o áreas sociales, donde suele tratarse como un tema secundario, a menudo mediante asignaturas electivas o cátedras esporádicas, sin un enfoque articulado o transversal.

En efecto, un estudio liderado por Mineducación en convenio con la Universidad de los Andes (Convenio 828/13) evaluó la formación docente en 90 IES de los departamentos de Cundinamarca

y Boyacá y reveló que únicamente el 17 % de estas entidades incluían contenidos explícitos sobre sexualidad, derechos humanos y ciudadanía en sus planes curriculares (Mineducación y Universidad de los Andes, 2014). Esta baja inclusión llevó a concluir que se requiere una intervención más decidida de Mineducación con el propósito de promover la integración efectiva de estos contenidos en la formación inicial docente.

El análisis del panorama nacional, respaldado por la revisión de planes de estudio de universidades públicas (Tabla 1), confirma una marcada heterogeneidad en el tratamiento de la educación para la sexualidad. Algunas IES, como la Universidad del Atlántico, la Universidad de Antioquia y la Universidad Tecnológica de Pereira, ofrecen asignaturas electivas relacionadas con la temática, lo que denota una cierta apertura institucional. Sin embargo, al tratarse de espacios opcionales, su impacto se ve limitado a quienes voluntariamente deciden cursarlos. En contraste, universidades como la del Tolima o la Popular del Cesar han incorporado estos contenidos en asignaturas obligatorias, facilitando su transversalización e impacto en la formación integral de los futuros docentes.

No obstante, el panorama general continúa siendo preocupante. En varias instituciones, como la Universidad de Cartagena, la Universidad de Caldas y la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, los contenidos relacionados con la educación sexual no aparecen en los planes de estudio, lo que pone en evidencia vacíos estructurales en la formación pedagógica en esta área. Esta omisión representa una barrera crítica para la implementación efectiva del PESCC en los niveles escolares pues limita la competencia de los futuros docentes para abordar la sexualidad desde una perspectiva integral, contextualizada y basada en derechos.

Además, en los casos en que sí se incluyen contenidos relacionados, estos se abordan principalmente desde enfoques centrados en la ciudadanía, los derechos humanos o la equidad de género. Aunque estas perspectivas son valiosas, muchas veces excluyen dimensiones

esenciales como la afectividad, el placer, la diversidad sexual o los derechos sexuales y reproductivos. Esta fragmentación conceptual puede afectar negativamente la comprensión integral del fenómeno sexual y, en consecuencia, influir en la manera en que los docentes mediatizan y enseñan estos contenidos en el aula (Manzano-Pauta y Jerves-Hermida, 2018; Reyes *et al.*, 2019).

En síntesis, aunque Colombia dispone de un marco legal y programático robusto en torno a la educación sexual, persisten debilidades significativas en su operativización, particularmente en la formación inicial de docentes. La falta de una estrategia curricular clara, obligatoria y transversal en los programas de licenciatura impide consolidar una ESI alineada con los principios del PESCC y con los desafíos reales que enfrentan las juventudes en el país. Superar estos retos requiere un compromiso político, institucional y pedagógico que permita formar profesionales con las competencias necesarias para liderar procesos educativos transformadores, inclusivos y pertinentes en materia de sexualidad.

**Tabla 1.** Abordaje de la educación para la sexualidad en universidades públicas de Colombia

| Universidad | Licenciatura de Naturales | Licenciatura de Sociales | Modalidad |
|---|---|---|---|
| Universidad de La Guajira | No hay | Lic. Educación Infantil. Competencias Ciudadanas | Cátedra |
| Universidad del Atlántico | Educación para la Sexualidad | Educación para la Sexualidad | Electiva |
| Universidad de Cartagena | No aparece en plan de estudios | No aparece en plan de estudios | — |
| Universidad del Magdalena | Formación en Ciudadanía y Paz | Formación en Ciudadanía y Paz | Cátedra |

| Universidad | Licenciatura de Naturales | Licenciatura de Sociales | Modalidad |
|---|---|---|---|
| Universidad Popular del Cesar | Ciudadanía Activa 1 y 2 | No hay | Cátedra |
| Universidad de Antioquia | Educación para la Sexualidad | Educación para la Sexualidad | Electiva |
| Universidad del Quindío | Cuerpo Humano: Educación y Salud | Equidad de Género | Cátedra |
| Universidad del Tolima | Educación Sexual | Seminario de Educación Sexual | Cátedra |
| Universidad del Valle | No aparece en plan de estudios | Infancia, Cuerpo y Salud | Cátedra |
| Universidad Francisco de Paula Santander | Inclusión y Diversidad | Desarrollo Socioafectivo y Sexual del Niño | Cátedra |
| Universidad de Pamplona | No hay | Formación Ciudadana y Cultura de Paz | Cátedra |
| Universidad Industrial de Santander | No hay | Educación para la Sexualidad | Electiva |
| Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia | No aparece en plan de estudios | No aparece en plan de estudios | — |
| Universidad Tecnológica de Pereira | Educación para la Sexualidad | Familia, Comunidad y Género | Electiva/ Cátedra |
| Universidad de Caldas | No hay | No aparece en plan de estudios | — |

**Fuente:** elaboración propia con base en planes de estudio disponibles a 2022.

Esta revisión pone de manifiesto la necesidad urgente de fortalecer la formación docente en educación sexual desde un enfoque integral, transversal e interdisciplinario. Tal como lo propone el PESCC, formar educadores capaces de abordar la sexualidad en toda su complejidad exige superar enfoques reduccionistas o fragmentados, y asumir una perspectiva que articule dimensiones biológicas, afectivas, sociales, culturales, éticas y políticas.

A pesar de los avances normativos y programáticos en materia de educación sexual en Colombia, persiste una brecha significativa entre el diseño de políticas públicas y su implementación efectiva en el ámbito educativo superior. La formación inicial de los futuros docentes continúa siendo fragmentaria, con escasa presencia de asignaturas obligatorias sobre sexualidad, derechos sexuales y reproductivos, y enfoques de género (Mineducación y Universidad de los Andes, 2014; Perdomo y Rodríguez, 2022; Reyes *et al.*, 2019). Esta situación obstaculiza la transversalización de programas como el PESCC y compromete la posibilidad de construir una educación sexual crítica, integral y transformadora.

La literatura ha demostrado que el éxito de la educación sexual depende en gran medida de la formación de profesionales que comprendan la sexualidad como una construcción compleja y multidimensional, y que estén preparados para abordarla desde una perspectiva de derechos humanos, equidad de género, diversidad e interculturalidad (López *et al.*, 2017; Morgade, 2006; Unesco, 2018; Villegas-José *et al.*, 2026). Asimismo, investigaciones en contextos universitarios han evidenciado la necesidad de superar enfoques meramente biomédicos y adoptar modelos pedagógicos integrales que favorezcan procesos reflexivos, dialógicos y situados (Ministerio de Educación de Chile, 2013).

Este panorama refuerza la importancia de generar conocimiento situado, a partir de la voz de los propios jóvenes, que permita comprender cómo viven y significan su sexualidad, así como identificar las carencias, las contradicciones y las oportunidades del sistema educativo en la promoción de una sexualidad libre, saludable

y responsable. En este sentido, la presente obra asume el reto de construir una propuesta de educación sexual desde la experiencia universitaria, orientada por principios de justicia, equidad y bienestar.

El capítulo siguiente describe el diseño metodológico empleado para elaborar la propuesta mencionada, los enfoques epistemológicos adoptados, los criterios éticos considerados y los instrumentos utilizados para recoger y analizar las voces de los y las estudiantes universitarios. Esta aproximación busca contribuir, desde una mirada crítica y plural, a la construcción de políticas y prácticas pedagógicas que respondan a las realidades y a las necesidades de las juventudes contemporáneas.

# Capítulo 5. Aproximación metodológica

La elección de un enfoque cualitativo para elaborar una propuesta de pedagogía sexual responde a la necesidad de explorar en profundidad las vivencias, los significados y las experiencias subjetivas de los estudiantes universitarios frente a este tipo de educación y el embarazo no planeado. Dado que se trata de un fenómeno social complejo, cargado de connotaciones personales, culturales y afectivas, resulta insuficiente una aproximación exclusivamente cuantitativa que reduzca estas realidades a porcentajes o frecuencias.

Tal como afirman Flick (2018) y Hernández-Sampieri *et al.* (2014), los métodos cualitativos permiten acceder a los significados que las personas otorgan a sus acciones, lo cual es esencial cuando se pretende comprender fenómenos educativos desde la perspectiva de sus protagonistas. Esta opción metodológica se fundamenta también en la necesidad de reconocer la agencia de los y las estudiantes como productores de saber, legitimando sus voces en el análisis de una problemática que los afecta directamente.

Como señalan Denzin y Lincoln (2011), la investigación cualitativa valora las interpretaciones locales y las experiencias encarnadas de los actores sociales, lo que resulta crucial en temas como la sexualidad, donde las estructuras simbólicas y culturales desempeñan un papel central. Además, este enfoque posibilita identificar aspectos estructurales y subjetivos que inciden en las prácticas sexuales juveniles, así como en la eficacia —o ineficacia— de los programas institucionales de educación sexual.

Desde esta perspectiva crítica y transformadora, comprender se convierte en una condición necesaria para incidir. La interpretación no es un fin en sí mismo, sino una herramienta para el cambio social, por lo que la investigación cualitativa, más allá de describir,

busca interpretar para transformar, tal como lo sugieren Taylor y Bogdan (1986).

Lograr aproximarse a comprender las razones del fracaso de la educación sexual en la prevención del embarazo no planeado en jóvenes, desde la mirada de los estudiantes universitarios, exige conocer a la población, su entorno, sus características y sus experiencias vividas. De esta manera es posible entender con mayor claridad la situación y las condiciones de la educación sexual actual, con miras a ofrecer pautas para el diseño de una estrategia educativa futura, ajustada a las necesidades del contexto.

Esta búsqueda de significados parte de una ruptura con el paradigma positivista para alinearse con el enfoque constructivista descrito por Guba y Lincoln (1994, citados en Valles, 1995), quienes consideran que el conocimiento es una construcción mediada por los valores del investigador y del sujeto investigado, en una interacción constante. En este marco, la interpretación se vuelve esencial, y cobra sentido lo que Lamo de Espinosa (1990, citado en Valles, 1995) denomina «comprensión explicativa», que combina la riqueza del testimonio con la solidez de su análisis.

Debido a la complejidad del objeto de estudio —la sexualidad y su dimensión educativa—, se optó por una metodología que posibilitara una visión más profunda y comprensiva. Tal como señala Martínez-Otero (2019), abordar este tipo de fenómenos requiere enfoques que permitan captar su multidimensionalidad. En esta misma línea, Beltrán (1994, citado en Bericat, 1998) propone el *pluralismo cognitivo* y, en consecuencia, el *pluralismo metodológico* como correlato necesario para enfrentar esa complejidad:

> Si a la complejidad del objeto corresponde necesariamente un planteamiento epistemológico que he venido calificando de pluralismo cognitivo, ello impone como correlato necesario un pluralismo metodológico que permita acceder a la concreta dimensión del objeto a la que en cada caso haya de hacerse frente (p. 29).

Así, aunque se emplearon algunas técnicas cuantitativas de manera complementaria, la base de este estudio fue cualitativa, lo cual permitió una mirada situada, comprensiva y profunda. Como argumenta Ibáñez (1994, citado en Valles, 1995), los investigadores cualitativos no renuncian a la matematización, pero comprenden que el análisis del orden social va más allá del dato numérico.

En coherencia con esta visión, se adoptó una actitud metodológica integradora, siguiendo el enfoque dialéctico propuesto por Morgan (1983, citado en Bericat, 1998), que incluye una perspectiva de contingencia (adaptación al objeto de estudio), de síntesis (complementariedad metodológica) y dialéctica (articulación de saberes para perfeccionar la investigación social).

Las técnicas cualitativas empleadas permitieron una aproximación más directa a las experiencias de las y los jóvenes. En particular, se utilizaron grupos focales con enfoque fenomenológico, entendidos como «técnica cualitativa de aproximación empírica a la realidad social denominada discusión de grupo» (Ortí, 1989, citado en Valles, 1995, p. 285), lo cual permitió comprender cómo los estudiantes construyen significados en torno a la sexualidad y la educación sexual. Esta técnica, aunque no cumple todos los requisitos del modelo riguroso propuesto por Merton, se mostró útil para explorar actitudes y experiencias (Hamui-Sutton y Varela-Ruiz, 2013).

Además, se utilizó la entrevista narrativa semiestructurada individual, dirigida a jóvenes que habían vivido un embarazo no planeado, para conocer sus trayectorias formativas y las implicaciones de dicha experiencia en sus vidas. Esta entrevista focalizada, según Valles (1995), es una conversación formal que, sustentada en un guion previamente documentado, permite que el entrevistado discurra con fluidez y profundidad sobre el tema investigado.

La investigación, en su enfoque cualitativo, procuró así no solo describir, sino comprender e interpretar. Los hallazgos, derivados de las voces de los propios estudiantes, ofrecen claves valiosas para el replanteamiento de los programas de educación sexual en el ámbito

universitario, en pro de una formación verdaderamente integral, situada y transformadora

## Diseño de la investigación

La Tabla 2 presenta la secuencia metodológica que orientó el desarrollo de la propuesta, con base en los objetivos planteados y las técnicas empleadas para su abordaje.

**Tabla 2.** Diseño de la investigación

| **Objetivo general** | Comprender la situación de la educación sexual en la prevención del embarazo no intencional en jóvenes universitarios desde la mirada del estudiantado de la Universidad del Magdalena. | |
|---|---|---|
| **Objetivo específico** | **Descripción** | **Técnica** |
| Caracterizar a la población joven universitaria en torno a: sexualidad, salud sexual y reproductiva, educación sexual e implicaciones académicas y psicoemocionales del embarazo no intencional. | Indagación sobre conocimientos, prácticas preventivas y de riesgo, así como implicaciones académicas y emocionales del embarazo no planeado. | Encuesta y entrevista |
| Establecer los factores que afectan las experiencias formativas en educación sexual desde las vivencias del estudiantado. | Identificación de elementos que obstaculizan o limitan los procesos educativos en sexualidad desde la perspectiva estudiantil. | Grupo de discusión |
| Develar las razones comprensivas del fracaso de la educación sexual. | Exploración de significados y explicaciones construidas por los estudiantes sobre las falencias en los procesos de formación en educación sexual. | Grupo de discusión |

| **Objetivo general** | Comprender la situación de la educación sexual en la prevención del embarazo no intencional en jóvenes universitarios desde la mirada del estudiantado de la Universidad del Magdalena. | |
|---|---|---|
| **Objetivo específico** | **Descripción** | **Técnica** |
| Identificar de forma participativa los componentes requeridos para una educación sexual integral en la Universidad del Magdalena. | Construcción colectiva de elementos clave para una propuesta educativa pertinente en sexualidad, desde la mirada del estudiantado. | Grupo de discusión |

## Unidad de análisis

En coherencia con el enfoque cualitativo del estudio, la unidad de análisis se definió como el conjunto de experiencias, significados y perspectivas de los estudiantes de la Universidad del Magdalena frente a la educación sexual y el embarazo no planeado. En este marco, la «unidad de análisis» no se concibe como una muestra estadística, sino como el grupo social cuyas vivencias son interpretadas en profundidad.

Dado que la investigación incorporó una técnica cuantitativa de manera complementaria (encuesta diagnóstica), se empleó el cálculo de una muestra únicamente para ese procedimiento específico. No obstante, dicho componente tuvo un rol secundario y descriptivo y no define el diseño central del estudio.

De acuerdo con datos del SNIES (2022), la universidad contaba con 23.945 estudiantes matriculados en el momento de la investigación. A partir de esta cifra se realizó el cálculo de la muestra para la aplicación de encuestas y se seleccionaron jóvenes entre 18 y 24 años, grupo etario definido por el Departamento de Estadística de las Naciones Unidas como juventud y cuya inclusión no requería autorización parental. Todos los participantes firmaron consentimiento informado, de acuerdo con la normatividad colombiana, garantizando la confidencialidad y el anonimato.

### *Unidad comprensiva: grupos focales*

Se realizaron ocho grupos focales distribuidos así: dos por cada facultad (Ciencias de la Educación, Ciencias de la Salud, Ciencias Empresariales e ingenierías), con una participación de 10 estudiantes por grupo, mayores de 18 años y de diferentes sexos y géneros. Esta técnica se aplicó en dos momentos diferentes, según los objetivos específicos. Previo a la participación, se presentó el proyecto de investigación y se diligenció el consentimiento informado. Cada sesión incluyó un cuestionario reflexivo que fue discutido colectivamente.

### *Unidad comp.rensiva: entrevistas semiestructuradas*

Se entrevistó a tres estudiantes mayores de 18 años vinculadas al Centro de Atención Integral a la Infancia de la Universidad del Magdalena, un espacio que brinda acompañamiento a madres gestantes y estudiantes con hijos. Dos de las participantes eran madres por embarazo no planificado y una se encontraba en gestación en el momento de la entrevista. Todas firmaron consentimiento informado tras conocer los alcances del estudio.

## Diseño de instrumentos para la recolección de información

### *Diseño del guion para grupos de discusión*

El diseño de los guiones para los grupos de discusión se fundamentó en una revisión documental rigurosa, que permitió formular preguntas abiertas, pertinentes y con enfoque participativo. Estos interrogantes se organizaron en dos bloques de discusión, conforme a los objetivos específicos del estudio.

En el primer grupo de discusión se buscó reconocer las experiencias escolares previas en torno a la educación sexual, así como

las percepciones sobre sus limitaciones y alcances. Con un enfoque provocador y reflexivo, se plantearon interrogantes que permitieran evidenciar las prácticas educativas recibidas, su pertinencia y las propuestas para una transformación significativa del enfoque institucional. Las preguntas formuladas fueron:

1. ¿Cómo perciben las prácticas educativas en educación sexual y prevención del embarazo que han conocido o vivido?
2. ¿Qué cambios consideran necesarios para que la formación en educación sexual y las estrategias de prevención de embarazo lleguen efectivamente a la población estudiantil y respondan a sus necesidades reales?
3. ¿Qué facultad, dependencia o servicio de la universidad debería liderar esta formación?

Para el segundo grupo de discusión se utilizó como referente el documento de Vargas y Gambarra (2008), *Evaluación de programas y proyectos de intervención: una guía con enfoque de género*, el cual ofrece un marco útil para diseñar propuestas educativas con enfoque participativo. A partir de esta obra se adaptaron las siguientes preguntas orientadas a la construcción colectiva de un modelo de ESI:

1. ¿Cuáles consideran que deberían ser los componentes y las actividades fundamentales de un programa o estrategia en educación sexual? (Contenido, metodología, duración).
2. ¿Cómo debería implementarse esta estrategia: dentro del currículo, como actividad extracurricular o en ambos espacios?
3. ¿Qué características deberían tener las personas que conforman el equipo responsable del programa?
4. ¿Quiénes serían los beneficiarios directos e indirectos de dicha estrategia?
5. ¿Cómo debería garantizarse el acceso de la población universitaria a esta propuesta?

## *Selección de estudiantes para grupos de discusión*

Cada bloque temático de grupos focales estuvo conformado por cuatro subgrupos, integrados por estudiantes de los primeros cinco semestres de las facultades de Ciencias de la Educación, Ciencias de la Salud, ingenierías y Ciencias Empresariales, como se observa en la Tabla 3. Se garantizó la diversidad de sexo y género, y se accedió a los participantes por medio de docentes que facilitaron un espacio de clase de una hora para el desarrollo de la discusión. Cada grupo contó con 10 alumnos mayores de 18 años.

**Tabla 3.** Distribución de los grupos de discusión

| **Facultad** | **Objetivo 2 (experiencias formativas)** | **Objetivo 3 (razones comprensivas del fracaso)** |
|---|---|---|
| Medicina | GD1 | GD8 |
| Ciencias de la Educación | GD2, GD3 | GD6 |
| Ciencias Empresariales | — | GD7 |
| Ingenierías | GD4*[1] | GD5 |

## *Diseño del guion para entrevista semiestructurada*

El guion de entrevista se construyó a partir del análisis documental y de los hallazgos emergentes en los grupos de discusión. El instrumento se organizó por dimensiones temáticas que permitieron comprender en profundidad las implicaciones del embarazo no planeado en la trayectoria universitaria de las estudiantes participantes (Tabla 4).

1. El GD4 no pudo ser incluido por motivos logísticos, al ser retirado del aula antes de iniciar la sesión.

**Tabla 4.** Guion de entrevista semiestructurada

| Dimensión | Categoría | Pregunta |
|---|---|---|
| Datos generales | Sociodemográficos | Edad, carrera, semestre, tiempo en la universidad, procedencia |
| Educación sexual | Acceso | ¿Recibiste educación sexual en la escuela? |
| | Contenido | ¿Qué temas abordaron? |
| | Percepción | ¿Consideras que la educación recibida fue suficiente? ¿Por qué? |
| | Prevención | ¿Cómo influyó la educación sexual recibida en la prevención del embarazo? |
| Implicaciones académicas | Rendimiento | ¿Cómo afectó tu rendimiento académico? |
| | Gestión del tiempo | ¿Cómo cambiaron tu tiempo y hábitos de estudio? |
| | Estrategias | ¿Qué estrategias utilizaste para equilibrar estudios y maternidad? |
| | Continuidad | ¿Has tenido que suspender estudios o disminuir créditos? |
| | Proyección | ¿Cómo han cambiado tus metas académicas a corto y largo plazo? |

| Dimensión | Categoría | Pregunta |
|---|---|---|
| Salud física y mental | Física | ¿Has notado cambios en tu salud física? |
| | Mental | ¿Cómo se ha afectado tu bienestar emocional? ¿Has experimentado ansiedad o estrés? ¿Cómo lo manejas? |
| Implicaciones familiares | Relación de pareja | ¿Cómo ha cambiado tu relación de pareja? ¿Cómo se preparan para ser padres? |
| Implicaciones sociales | Red de apoyo | ¿Cómo han reaccionado tus amigos y profesores? ¿Has sentido apoyo o discriminación? |
| | Apoyo institucional | ¿Has recibido apoyo de la universidad? ¿Qué servicios consideras necesarios? |
| Implicaciones financieras | Situación económica | ¿Cómo ha impactado el embarazo en tu situación económica? ¿Qué recursos financieros has buscado o necesitarías? |
| Conclusión | Reflexiones finales | ¿Hay algo más que quieras compartir? ¿Tienes sugerencias para estudiantes o para la universidad? |

### *Selección de estudiantes para entrevistas*

Las entrevistas se aplicaron mediante un muestreo por conveniencia, seleccionando estudiantes en el Centro de Atención Integral a la Infancia de la Universidad del Magdalena, donde es habitual encontrar jóvenes embarazadas o en periodo de lactancia. La coordinación del espacio facilitó el acceso a tres participantes: una embarazada y dos madres. Cada diálogo se realizó posterior a la presentación del estudio y la firma del consentimiento informado.

## Análisis de los datos cualitativos

Los datos obtenidos en esta investigación mediante los grupos de discusión y las entrevistas semiestructuradas realizadas a estudiantes universitarios se examinaron a través de la técnica de análisis de contenido, utilizando el software ATLAS.ti (versión 24.1.1). Este enfoque permitió explorar de forma sistemática las vivencias, las percepciones y las comprensiones que los y las jóvenes construyen en torno a la educación sexual y el embarazo no planeado en el contexto universitario.

Siguiendo los principios metodológicos propuestos por Kippendorff (1990), el análisis de contenido se concibió como una técnica de investigación orientada a formular inferencias válidas y replicables a partir de los discursos generados en los contextos estudiados. Para dicho fin, se interpretaron los significados latentes y manifiestos de los relatos estudiantiles, considerando el contexto institucional, social y cultural en el que emergieron las narrativas. A su vez, el marco conceptual del estudio —centrado en la ESI, la prevención del embarazo no planeado y el enfoque de derechos— orientó la codificación y la interpretación de los datos.

Bardin (1986) considera el análisis de contenido como un conjunto de técnicas sistemáticas que permiten identificar y categorizar elementos significativos del mensaje, proporcionando una visión estructurada del discurso. En este sentido, el proceso siguió tres fases

fundamentales: en la primera etapa, de preanálisis, se realizó una lectura flotante y exhaustiva de las transcripciones para familiarizarse con el material; luego se llevó a cabo la codificación temática y categorial, partiendo de un esquema inicial que fue afinado de forma iterativa conforme emergieron nuevas categorías desde los relatos de los participantes; por último, se procedió a la interpretación de los hallazgos.

El trabajo se apoyó además en los planteamientos de Miles y Huberman (1994), quienes proponen la utilización de tres tipos de códigos: descriptivos, interpretativos e inferenciales. Los primeros facilitaron una organización inicial del contenido; los segundos permitieron profundizar en los significados y los sentidos atribuidos por los y las jóvenes a sus experiencias formativas en sexualidad; y los últimos posibilitaron identificar relaciones causales, patrones y contradicciones relevantes entre las distintas dimensiones abordadas (educación sexual, implicaciones académicas y psicoemocionales, condiciones institucionales, entre otras).

La lectura crítica y reiterada de los discursos permitió ir depurando las categorías y las subcategorías de análisis, siguiendo un enfoque flexible, dialógico y reflexivo para avanzar hacia una comprensión holística del fenómeno estudiado. Esta revisión cualitativa aportó, además de profundidad interpretativa, una aproximación comprensiva y situada a los relatos estudiantiles en relación con la educación sexual y la experiencia del embarazo no planeado en la vida universitaria.

Desde una perspectiva ética, el estudio fue aprobado por el Comité Institucional de Ética en Investigación (Acta N.º 005 del 9 de junio de 2022) y se desarrolló de acuerdo con los principios de la Declaración de Helsinki, la Resolución 8430 de 1993 y las directrices del Consejo de Organizaciones Internacionales de las Ciencias Médicas (Cioms, 2016). Todos los participantes otorgaron su consentimiento informado por escrito y se garantizaron la confidencialidad, la privacidad y el anonimato de la información, así como la participación voluntaria sin consecuencias académicas derivadas de su aceptación, rechazo o retiro.

Asimismo, los datos se analizaron con sensibilidad ética y respeto por las experiencias y las voces de las y los participantes. En concordancia con Gibbs (2007), quien afirma que «los investigadores deben ser sensibles al contexto y al contenido emocional de lo que se dice, y evitar imponer sus propios juicios morales» (p. 46), se evitó cualquier forma de estigmatización o vulneración de derechos durante el proceso analítico. Asimismo, el uso de ATLAS.ti respetó criterios de trazabilidad y resguardo de la información, con acceso restringido y almacenamiento seguro de las transcripciones y los registros.

Estas consideraciones éticas permitieron proteger la integridad de los y las participantes y reforzar la validez, la credibilidad y la responsabilidad social del proceso investigativo. En palabras de Lincoln y Guba (1985), «la única forma defendible de asegurar la calidad de una investigación naturalista es establecer su credibilidad, transferibilidad, confiabilidad y confirmabilidad en términos propios del paradigma cualitativo» (p. 219). Bajo este enfoque, se priorizó una actitud de respeto, apertura y compromiso ético a lo largo de todo el proceso.

El análisis cualitativo se desarrolló desde una perspectiva interpretativa y situada, consciente de los alcances y los límites propios del enfoque adoptado. En coherencia con esta clase de investigación, los hallazgos no buscan generalización estadística, sino la comprensión profunda de los significados que los estudiantes construyen en torno a la educación sexual y al embarazo no planeado en un contexto universitario específico. Por tanto, las interpretaciones producidas deben leerse como comprensiones contextualizadas que aportan claves analíticas para el análisis de procesos formativos, más que como conclusiones extrapolables a otros escenarios.

El uso de grupos de discusión permitió acceder a la construcción colectiva de sentidos, así como a consensos y tensiones discursivas; sin embargo, se reconoce que esta dinámica puede favorecer respuestas socialmente deseables o restringir la expresión de experiencias íntimas. Esta limitación se abordó mediante la complementariedad con entrevistas semiestructuradas individuales, que posibilitaron

profundizar en trayectorias personales vinculadas al embarazo no planeado. Aunque el número de estos encuentros fue reducido, esta decisión respondió a una lógica cualitativa orientada a la profundidad interpretativa más que a la amplitud muestral.

Desde el punto de vista analítico, se adoptó un enfoque inductivo-interpretativo, en el que las categorías iniciales derivadas del marco teórico fueron ajustadas de manera iterativa conforme emergían nuevos sentidos desde los discursos. El tránsito desde códigos descriptivos hacia categorías interpretativas e inferenciales permitió identificar patrones, tensiones y contradicciones relevantes entre las experiencias formativas en educación sexual y las condiciones institucionales que las enmarcan. A su vez, la reflexividad de la investigadora fue asumida como un recurso epistemológico que permitió dialogar de manera crítica con los datos y evitar interpretaciones desvinculadas del contexto, contribuyendo así a un análisis éticamente responsable y metodológicamente sólido.

A partir de este diseño metodológico, los dos capítulos siguientes presentan los resultados del análisis. Estos hallazgos se organizan en categorías que emergen de los discursos estudiantiles y que permiten comprender las dinámicas institucionales en torno a la educación sexual universitaria.

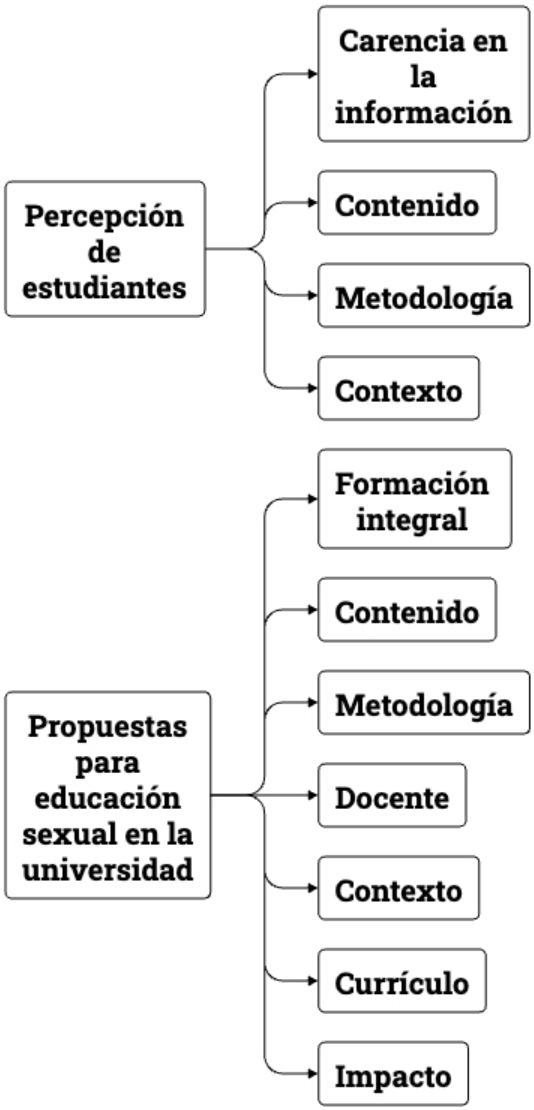
# Capítulo 6. Voces universitarias: percepciones, experiencias y propuestas

Este capítulo analiza las percepciones, las experiencias y las propuestas del estudiantado universitario en torno a las prácticas formativas en educación sexual a lo largo de su trayectoria escolar. Desde un enfoque cualitativo, se exploran estas vivencias mediante grupos de discusión, complementados con información cuantitativa obtenida a través de una encuesta aplicada a una muestra representativa. Las voces estudiantiles configuran un panorama crítico que permite identificar las limitaciones del modelo educativo vigente y pone de relieve la necesidad de transformar las estrategias pedagógicas a través de una perspectiva integral, afectiva, con enfoque de derechos y de género.

La Figura 8, que sintetiza las categorías derivadas del análisis de los grupos de discusión, refleja los principales núcleos de sentido construidos por el estudiantado en relación con la educación sexual universitaria. Esta representación conceptual aporta una base analítica para el desarrollo de los resultados al organizar de manera integrada las percepciones y las experiencias que orientan la interpretación posterior.

El recorrido analítico, sustentado principalmente en el examen cualitativo de las experiencias narradas por los participantes, busca contribuir a la discusión académica y aportar insumos para el fortalecimiento de políticas y prácticas educativas más inclusivas, pertinentes y transformadoras. En este sentido, la adolescencia y la juventud universitaria se conciben como etapas clave para resignificar vivencias formativas previas y proyectar propuestas innovadoras en torno a la educación sexual.

**Figura 8.** Categorías derivadas de los grupos de discusión




Fuente: elaboración propia a partir de la identificación y agrupación de categorías obtenidas del análisis de datos utilizando Napkin.ai como herramienta de apoyo para la visualización.

Esta sección tiene como propósito otorgar centralidad a la voz estudiantil. En tal medida, se reconoce a las y los jóvenes como sujetos activos del proceso educativo, en coherencia con los principios de la ESI y con los marcos normativos nacionales e internacionales que conciben a las juventudes como titulares plenos de derechos.

## Percepción de los estudiantes universitarios sobre las prácticas formativas en educación sexual en la escuela

A partir de los relatos recogidos, se identifican aspectos clave como la insuficiente cualificación docente, la escasa información sobre métodos anticonceptivos y la carencia de un abordaje inclusivo que contemple dimensiones fundamentales como el consentimiento, el bienestar y la diversidad (Gogna *et al.*, 2020; Unesco, 2018). Asimismo, emergen inquietudes relacionadas con la influencia de la educación religiosa, los tabúes socioculturales, los mandatos del amor romántico y la falta de espacios para el desarrollo de una sexualidad crítica, emancipadora y equitativa (Esteban, 2008; Foucault, 1976; Morgade, 2006).

Las narrativas de los estudiantes también ponen de manifiesto la necesidad de implementar metodologías más participativas y sensibles al contexto sociocultural. Sus testimonios también señalan el papel ambivalente de las familias, ubicadas entre el silencio y el reconocimiento de su necesidad de formación (Neira *et al.*, 2022).

### *Carencia en la información y la cualificación docente*

Uno de los hallazgos más reiterativos en las voces estudiantiles es la percepción de una educación sexual escolar deficiente, caracterizada por contenidos básicos, superficiales y escasamente contextualizados. Esta visión se alinea con los resultados de la encuesta aplicada en esta investigación, donde el 94 % de las y los estudiantes de nivel universitario manifestaron estar de acuerdo con la necesidad

de recibir educación sexual, lo que pone de relieve una demanda clara frente a la escasa oferta recibida durante su paso por la escuela.

Estudios en otros países de América Latina coinciden en este diagnóstico. En Venezuela (Moreno *et al.*, 2006), Costa Rica (Preinfalk-Fernández, 2015), Ecuador (Hernández *et al.*, 2013), México (Chávez *et al.*, 2009) y Argentina (Cravero *et al.*, 2020) se ha documentado una insuficiencia estructural en la formación docente en educación sexual, así como una implementación parcial o ausente de la ESI. En el caso argentino, Cravero *et al.* (2020) señalan que, a pesar de contar con una legislación robusta, solo se aborda un 50 % de los contenidos establecidos por la ESI.

Las voces recogidas en los grupos de discusión refuerzan esta realidad. Los y las estudiantes describen sus experiencias como limitadas y fragmentadas: «Las prácticas de educación sexual daban lo básico; entonces tienen carencias graves porque, al ser básico, no se profundiza en lo que verdaderamente necesita el estudiante» (grupo de discusión 2 [GD2]); «Las prácticas educativas de la educación sexual son muy escasas, y eso hace que su efectividad sea nula» (GD2).

Una explicación plausible de esta deficiencia es la ausencia de docentes formados de manera específica en educación sexual (Reyes *et al.*, 2019). Como lo argumentan Riveros *et al.* (2009), la responsabilidad ha recaído tradicionalmente en profesores de biología, lo que ha condicionado una visión reducida y biologicista de la sexualidad. Además, la escuela ha privilegiado funciones administrativas y de control, reproduciendo discursos normativos sin conexión con los contextos reales de los estudiantes. Esta desarticulación se refleja también en el testimonio de los propios estudiantes, quienes señalan la falta de formación docente como una limitación estructural que afecta directamente su proceso formativo: «Hay que capacitar a los docentes. Si a nosotros nos capacitan, que vamos a ser los futuros docentes, y vamos a llegar a zonas donde se necesitan estos temas… La idea es que tengamos conocimientos básicos sobre eso» (GD2).

Por otro lado, persiste entre algunos docentes una resistencia basada en prejuicios culturales o religiosos, que asocian la educación sexual con el estímulo precoz de la actividad sexual. Esta postura se inscribe en lo que Salas y Campos (2002) han denominado el «enfoque del silencio» (p. 21), donde la sexualidad se considera un instinto natural que no debe ser enseñado ni discutido en espacios educativos.

> Yo trabajé en un colegio público, y había una docente que decía que esos temas no podrían tratarse porque entonces estimulaba más a la sexualidad de los adolescentes. Entonces yo creo que los docentes no están capacitados para eso. Porque, si las estudiantes quedan embarazadas, algo está pasando ahí *(GD2)*.

Otra dimensión crítica es la poca duración y la intermitencia de las actividades educativas relacionadas con la sexualidad. Estas prácticas no solo son esporádicas, sino que muchas veces están desarticuladas del currículo escolar y carecen de continuidad en el tiempo, como lo expresan el propio estudiantado: «En algunas instituciones este tipo de prácticas no son constantes y muy poco intensivas […] Sin embargo, en otras instituciones se transmitía mejor la información, con más persistencia y continuidad» (GD1); «La experiencia en estas prácticas fue mala porque algunos de nosotros no presenciaron ninguna actividad» (GD1).

Los estudios recientes coinciden en que, si bien existen estándares, marcos curriculares y lineamientos nacionales en materia de educación sexual, estos no se traducen de manera sistemática en prácticas pedagógicas consolidadas ni en docentes suficientemente cualificados para su abordaje en la universidad. En este sentido, Villegas-José *et al.* (2026) evidencian que la educación afectivo-sexual en la formación universitaria del profesorado se caracteriza por su fragmentación curricular y escasa transversalidad, lo que limita la apropiación pedagógica de la ESI.

De manera complementaria, investigaciones como las de Wagman *et al.* (2025) y Points *et al.* (2026) muestran que la implementación de la ESI en el nivel universitario depende, en gran medida, de iniciativas individuales del profesorado más que de políticas institucionales consolidadas. Este escenario permite reinterpretar la «falta de información» percibida por el estudiantado no como un déficit individual, sino como una limitación asociada a los procesos de formación docente y a la escasa sistematización curricular de la ESI. En consonancia con Cravero *et al.* (2020) y Bazán *et al.* (2025), estos hallazgos sugieren que la cualificación de los educadores constituye un factor clave para que la universidad avance hacia abordajes más integrales de la sexualidad.

## *Métodos anticonceptivos*

Uno de los aspectos más recurrentes en la percepción de los estudiantes universitarios es la reducida cobertura temática de la educación sexual escolar, centrada casi de forma exclusiva en el uso de métodos anticonceptivos. Este énfasis revela una concepción predominantemente biologicista, que deja de lado dimensiones fundamentales como la afectividad, la ética relacional, el deseo o el placer, tal como lo han evidenciado Cravero (2020) y Morgade (2006) en el análisis de modelos educativos en América Latina.

Esta visión limitada, además de ser insuficiente, no parece correlacionarse con prácticas sexuales responsables entre los jóvenes. En la encuesta aplicada en el marco de esta investigación, se evidenció que el 47,84 % de los encuestados reportó haber utilizado el coito interrumpido como método para evitar el embarazo; el 34,88 % declaró haber tenido más de dos parejas sexuales de forma simultánea; el 33,74 % afirmó no usar condón durante sus relaciones sexuales; y el 51,83 % manifestó haber recurrido al uso de anticonceptivos de emergencia. Estas cifras, que coinciden con estudios como el de Preinfalk-Fernández (2015) en Costa Rica, evidencian una brecha entre el conocimiento transmitido y las prácticas efectivamente adoptadas.

Los testimonios de los estudiantes complementan esta lectura. Muchos relatan haber recibido información escasa, descontextualizada y poco significativa para sus realidades: «En mi colegio daba charlas la profesora de Ética y Valores, y la psicorientadora nos enseñaba sobre los métodos anticonceptivos y el ciclo menstrual. Y otras cosas que ya ni me acuerdo en el momento» (GD1);

> Yo nunca lo vi hasta que llegué a décimo. Cuando un profesor llegó al salón, un profesor de economía, cerró la puerta y dijo: «Tenemos que hablar de este tema. Ustedes ya están comenzando su sexualidad», y nos explicó el tema del ciclo menstrual. ¿Qué días puedo quedar embarazada, qué días no? Y fue algo así, fugaz. No fue que dijera: «Estos son los métodos anticonceptivos, tienen que ir al médico». Pum, pum, pum y ya (GD2).

Estos relatos muestran que este tipo de intervenciones improvisadas y sin continuidad refuerzan la percepción de que la educación sexual es un asunto periférico y no una dimensión estructural del desarrollo humano. La falta de formación específica del profesorado o la delegación del tema a profesionales ajenos al contexto escolar —como psicorientadores o agentes externos— contribuyen a que los contenidos sean tratados con superficialidad o desde posturas técnico-informativas, sin un verdadero proceso de formación crítica.

En este sentido, la limitación del contenido a métodos anticonceptivos no solo empobrece la experiencia formativa, sino que desatiende las múltiples dimensiones de la sexualidad. Desde el enfoque de ESI, se reconoce que la sexualidad es un fenómeno complejo que exige un abordaje pedagógico amplio, que considere los saberes científicos, pero también los contextos socioculturales, las emociones, las relaciones interpersonales y los derechos (Unesco, 2018). La omisión de estos condicionantes refuerza vacíos de información y perpetúa prácticas desinformadas, con consecuencias que impactan directamente en la salud, el bienestar y la autonomía de los y las jóvenes.

## *Afectividad, consentimiento y bienestar: hacia una vivencia plena de la sexualidad*

Uno de los aspectos más destacados por los estudiantes universitarios al reflexionar sobre su experiencia en educación sexual es la ausencia sistemática de temas relacionados con la afectividad, el consentimiento, el disfrute y la toma de decisiones autónomas. Esta omisión no solo evidencia una visión reduccionista y biologicista del fenómeno sexual, sino que también perpetúa marcos normativos restrictivos que dificultan el desarrollo de una vivencia sexual plena, informada y saludable.

La afectividad, entendida como una dimensión esencial de la sexualidad humana, rara vez es abordada con la profundidad que merece en los espacios escolares. A pesar de ser un componente clave en la construcción de la identidad, los vínculos y el bienestar emocional de niñas, niños y adolescentes, los programas de educación sexual han tendido históricamente a centrarse en los aspectos biológicos y preventivos, dejando en un segundo plano las emociones, los sentimientos y la capacidad de establecer relaciones saludables.

Barragán (1999) advierte que «la afectividad es un componente central en la formación de la personalidad y, por tanto, no puede ser marginada en un proceso educativo que pretenda ser verdaderamente integral» (p. 63). Ignorar esta dimensión, por lo tanto, perpetúa una visión fragmentada de la sexualidad y limita el potencial transformador de la educación sexual en contextos escolares. Las voces recogidas en los grupos de discusión expresan con claridad esta carencia y el deseo de una formación que reconozca la diversidad de experiencias, emociones y vínculos asociados a la sexualidad:

> Más que temor, [necesitamos] aprender a disfrutar de las relaciones sexuales, porque a veces solo se cree que es penetración, y el sexo es mucho más que eso; es explorar otras partes. Porque cada uno tiene gustos diferentes y comencemos a hablar desde ahí (GD1).

Estas expresiones revelan el anhelo de una educación que no omita el deseo, el placer ni la diversidad de preferencias, sino que los integre como parte legítima del desarrollo humano. Sin embargo, esta dimensión sigue siendo invisibilizada, en parte debido a la persistente influencia de discursos religiosos y moralizantes.

En efecto, la literatura reciente subraya que la afectividad, el placer y el consentimiento continúan siendo dimensiones marginales en la educación sexual universitaria. El estudio de Lahoz-García *et al.* (2025), por ejemplo, evidencia que la aparente «indiferencia» del estudiantado no responde a apatía, sino a propuestas educativas que no dialogan con las experiencias emocionales y relacionales de las y los jóvenes. Esta lectura respalda los hallazgos del presente estudio al mostrar que la omisión de lo afectivo no es accidental, sino consecuencia de modelos educativos que evitan deliberadamente el abordaje de las dimensiones subjetivas de la sexualidad. Tal como observan Cravero *et al.* (2020) y Goldfarb y Lieberman (2021), la reducción de la ESI a un enfoque sanitario limita su potencial formativo en términos de bienestar integral en tanto deja por fuera dimensiones fundamentales para la construcción de vínculos sexuales más conscientes, cuidados y relacionales.

## *Educación religiosa, tabúes y amor romántico: implicaciones en el bienestar sexual*

En múltiples contextos escolares latinoamericanos —y Colombia no es la excepción—, la educación sexual ha estado atravesada por discursos religiosos que promueven visiones normativas y restrictivas de la sexualidad. Diversos estudios (López, 2012; Preinfalk, 2014; Soto, 2006) han documentado cómo los modelos educativos influenciados por doctrinas católicas y cristianas limitan significativamente la posibilidad de hablar de placer, consentimiento o diversidad, instalando en su lugar discursos centrados en la abstinencia, el pecado y la vigilancia moral. Este tipo de educación moralizante se expresa con fuerza en las experiencias

relatadas por los estudiantes: «[…] porque, cuando uno estudia en una escuela religiosa, lo que te dicen es que las relaciones sexuales deben iniciar cuando ya se casan las personas, dentro del matrimonio; antes no» (GD1);

> Creo que estamos en un punto donde estamos más abiertos a estas temáticas, pero, sin embargo, hay mucho tabú. Y eso depende mucho del contexto en el que uno crezca. Antes de pandemia, yo tenía cierto bloqueo por tratar estos temas. Yo vengo de un colegio católico. Hay cierto tabú y restricciones en las que tú no puedes hablar de él. Y la información que se da es bastante adoctrinada, dogmática. Y una persona que viene de ese contexto va a elegir no querer estar en una clase de estas. Pero se necesitan. Debe ser orientada a aceptar esta realidad y que incentive a asistir a estas (GD2).

Estas afirmaciones muestran cómo el discurso religioso internalizado actúa como un factor inhibidor del diálogo abierto sobre la sexualidad, generando sentimientos de culpa, vergüenza o censura que condicionan la manera en que los jóvenes se aproximan a su propio cuerpo y al de los otros.

En esta misma línea, la presencia del ideal del amor romántico como única forma válida de vinculación afectiva contribuye a consolidar relaciones basadas en la entrega, la subordinación y el sacrificio, especialmente entre las mujeres. Según Esteban (2008), este imaginario opera como un «modelo de pensamiento, emoción y acción» (p. 36) que reproduce patrones de desigualdad de género, limita la autonomía femenina y obstaculiza el ejercicio de los derechos sexuales y reproductivos.

Los resultados de la encuesta aplicada refuerzan esta problemática: un 38,19 % de los y las estudiantes afirmó haber accedido a relaciones sexuales para complacer a su pareja, un 12,7 % aseguró estar condicionado por la presión de sus amistades y un 23,79 % no lo deseaba en su momento. Estas cifras revelan una preocupante falta

de negociación, consentimiento y bienestar en el ejercicio de la sexualidad. Asimismo, el 12,58 % de las y los participantes no está de acuerdo con sentirse bien al tener relaciones sexuales, lo que puede relacionarse con un entorno formativo basado en el silencio, la prohibición o el temor.

Estos hallazgos son consistentes con lo señalado por Morgade *et al.* (2011) en el contexto argentino, donde se evidencia que las representaciones de género tradicionales y los discursos conservadores continúan operando como obstáculos significativos para la implementación efectiva de la ESI. Desde esta perspectiva, se vuelve necesario problematizar y deconstruir dichos modelos en los espacios educativos, entendidos no solo como ámbitos de transmisión de contenidos, sino como escenarios privilegiados para el desarrollo de la autonomía, el pensamiento crítico y la formación de subjetividades libres.

En esta misma línea, el trabajo de Obelenienė (2025) expone contradicciones profundas entre enfoques educativos sustentados en la moral religiosa y los principios de la ESI. Estas tensiones se reflejan en los resultados del presente estudio a través de la persistencia de tabúes, silencios y narrativas de amor romántico que funcionan como dispositivos de regulación sexual, particularmente sobre los cuerpos y las decisiones de las mujeres.

No se trata, por tanto, de creencias individuales aisladas, sino de marcos culturales y simbólicos profundamente arraigados que continúan regulando las formas en que la sexualidad es pensada, enseñada y vivida en el ámbito universitario. Estos imaginarios inciden de manera particular en el bienestar sexual de las mujeres al reforzar narrativas normativas que dificultan el ejercicio de una sexualidad autónoma y libre de culpas (Bazán *et al.*, 2025; Cravero *et al.*, 2020).

## *Educación sexual afectiva, crítica y emancipadora*

Los testimonios estudiantiles dan cuenta de una necesidad urgente de transformar la educación sexual en Colombia y América

Latina, superando los enfoques limitados y moralizantes que han dominado históricamente los programas escolares. Para lograr dicho propósito, se requiere una pedagogía sexual crítica y situada que incorpore la afectividad, el placer, la diversidad y el consentimiento como dimensiones legítimas y necesarias de la formación integral. En definitiva, solo una ESI con enfoque de género y centrada en los derechos humanos puede contrarrestar los efectos nocivos de la desinformación, la culpabilización y la represión, y contribuir a la formación de jóvenes capaces de vivir su sexualidad con dignidad, libertad, empatía y conciencia.

## *Autonomía de la mujer: desafíos para la equidad en la salud reproductiva*

Uno de los temas que emergieron con fuerza en los grupos de discusión fue la percepción de que la responsabilidad reproductiva recae de manera desproporcionada sobre las mujeres. Esta carga, profundamente arraigada en las construcciones socioculturales de género, se expresa tanto en las expectativas institucionales como en las prácticas cotidianas en torno al uso de anticonceptivos.

Tal como lo señalan López (2012) y Esteban (2008), la salud reproductiva ha sido históricamente gestionada desde una lógica de género inequitativa, donde la mujer aparece como principal —y a veces única— garante del control natal, con escasa participación del hombre. Las voces estudiantiles reafirman esta asimetría y cuestionan la falta de alternativas reales para una corresponsabilidad efectiva en la anticoncepción:

> Crear anticonceptivos para hombres. Porque la mujer siempre con esa carga de hormonas y ajá… y a veces el preservativo no es efectivo. ¿Y si yo como mujer no me puedo cuidar? Porque me cae mal, porque me causa hemorragia, porque me altera emocionalmente. A un hombre que de pronto no le pese tanto lo puede usar (GD3).

Este testimonio no solo revela el malestar físico y emocional asociado a ciertos métodos anticonceptivos femeninos, sino que interpela al sistema biomédico y educativo por no promover con mayor énfasis la participación activa del hombre en la planificación familiar (Alzate *et al.*, 2024; Díaz-Rojas *et al.*, 2020). Esta falta de corresponsabilidad, además de profundizar las brechas de género, limita el ejercicio de una sexualidad autónoma y ética, basada en la equidad y el cuidado mutuo (Morales *et al.*, 2018).

En efecto, la literatura reciente refuerza que la corresponsabilidad sexual sigue siendo una deuda pendiente en la educación superior. Las investigaciones analizadas muestran que, incluso en contextos con acceso a información, la carga de la prevención y las consecuencias reproductivas continúan recayendo de manera desproporcionada sobre las mujeres (Wagman *et al.*, 2025; Whitmer *et al.*, 2026). Esta evidencia permite interpretar los hallazgos como el resultado de una ESI carente de enfoque de género, que reproduce asimetrías estructurales. En consonancia con Moreno y Santibañez (2021), Bazán *et al.* (2025) y Cravero *et al.* (2020), la falta de corresponsabilidad emerge como un efecto formativo e institucional que perpetúa desigualdades en la salud sexual y reproductiva.

Desde una perspectiva de derechos, la autonomía reproductiva no se limita al acceso libre e informado a métodos anticonceptivos, sino que también abarca la capacidad de decidir, sin coacción ni desigualdades estructurales, sobre el cuerpo, el deseo y la reproducción. Por ende, la educación sexual debe integrar un enfoque pedagógico que promueva la corresponsabilidad entre géneros, desafíe los mandatos patriarcales y visibilice las experiencias, las necesidades y los límites de todas las personas involucradas.

## *Enfoque de género y reconocimiento de la diversidad: una educación sexual para todos y todas*

El reconocimiento de la diversidad sexual y de género emergió como una de las principales demandas de los y las estudiantes. Para

este grupo de participantes de la investigación, una educación sexual verdaderamente integral debe abandonar los enfoques normativos y heterocentrados, e incorporar con claridad temas como identidad de género, orientación sexual, expresión de género y diversidad corporal. Esta perspectiva coincide con las recomendaciones de organismos internacionales como la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal, 2019), que subrayan la importancia de construir relaciones equitativas, no discriminatorias y libres de violencia desde la infancia y la adolescencia.

En el GD3, por ejemplo, se afirmó que la educación sexual «siempre se aborda con el sexo heterosexual y se debe tener en cuenta la orientación sexual y manejar temas de acuerdo a él». Este planteamiento revela una crítica directa a la manera en que se aborda actualmente ésta pedagogía, donde la heterosexualidad se presenta como norma y otras expresiones del deseo o del género son silenciadas, marginalizadas o patologizadas. Así, la ausencia de una perspectiva de género y diversidad no solo impide el reconocimiento de las distintas formas de vivir la sexualidad, sino que también contribuye a la reproducción de estereotipos sexistas, actitudes homofóbicas y prácticas discriminatorias.

Como lo advierte Azorín (2017), una educación sexual sin enfoque de género incrementa el riesgo de violencia de pareja, acoso escolar y exclusión social, perpetuando la desigualdad estructural. En contraste, la inclusión de dicha perspectiva permite exponer las relaciones de poder que operan en la construcción de las identidades sexuales, desmontar narrativas patriarcales y empoderar a los sujetos para que vivan su sexualidad de forma libre, segura y digna.

En este orden de ideas, no basta con enseñar tolerancia o respeto a la diferencia: se requiere un enfoque transformador, que cuestione los privilegios de género, promueva la justicia sexual y reconozca la sexualidad como un derecho humano fundamental. En este sentido, los testimonios de los estudiantes reflejan una conciencia crítica emergente y un llamado urgente a repensar los contenidos, las metodologías y los actores implicados en la educación sexual.

## *Metodología: comunicación efectiva y adaptaciones didácticas*

Uno de los aspectos más reiterados en las narrativas estudiantiles es la necesidad urgente de transformar las metodologías tradicionales utilizadas en la educación sexual. Las y los participantes de los grupos de discusión evidencian una profunda insatisfacción con clases centradas en la transmisión unidireccional de contenidos, carentes de espacios de diálogo, escucha activa y construcción colectiva de significados. Para los y las estudiantes, las prácticas educativas actuales no solo resultan poco atractivas, sino también ineficaces en la formación de actitudes responsables y comprensivas frente a la sexualidad:

> Que no sea tanta teoría, sino también práctica. No nos gustan mucho las clases donde solamente el docente habla y habla porque las palabras se las lleva el viento. Algo práctico, que eso es lo que tú de pronto te llevas a casa (GD1).

Este reclamo apunta a una crítica estructural al modelo pedagógico vertical que, lejos de fomentar la participación y la reflexión, relega al estudiantado a un rol pasivo en temas que exigen diálogo, reconocimiento de experiencias previas y construcción conjunta de saberes. En este sentido, se subraya la importancia de metodologías activas y significativas; especialmente, aquellas que promuevan el trabajo colaborativo, la empatía y la expresión emocional.

En esta misma línea de pensamiento, Barragán (1999) y Muñoz y Revenga (2005) defienden un enfoque constructivista de la educación sexual, donde el aprendizaje ocurre en contextos de interacción social, bajo condiciones de confianza y respeto mutuo. En este modelo, el docente asume el rol de facilitador, propiciando que el conocimiento se construya a partir del diálogo, la experiencia vivida y la reflexión crítica. La socialización entre pares, característica de la adolescencia y juventud, se convierte así en un recurso pedagógico potente.

Como lo explican Muñoz y Revenga (2005), las técnicas de grupo permiten establecer al menos cuatro niveles de interacción fundamentales: entre estudiantes, entre docente y estudiante, del estudiante consigo mismo, y del docente consigo mismo. Estos intercambios estimulan la creación de conflictos cognitivos positivos, fortalecen las habilidades relacionales y desarrollan competencias para la vida en comunidad. Algunos de los testimonios reflejan, precisamente, el vacío generado por la falta de esta comunicación auténtica en las aulas; por ejemplo: «En el colegio comenzaron a hablar de estos temas: la profesora de Biología, pero no abrieron espacios para hablar sobre estos temas. Lo que uno oía y escuchaba era de las experiencias de las otras» (GD2).

De manera que no basta con abordar contenidos si no se habilitan espacios para compartir inquietudes, construir confianza y resignificar la sexualidad desde una mirada crítica y emocionalmente segura. La metodología, en este sentido, no puede ser neutra ni descontextualizada; debe adaptarse a las etapas del desarrollo evolutivo del estudiantado, respetar sus trayectorias y ofrecer estrategias pedagógicas que convoquen a la participación activa.

Tal como lo señalan los propios estudiantes, una educación sexual significativa debe ir más allá de la teoría e incluir experiencias prácticas, ejercicios de reflexión, dramatizaciones, actividades lúdicas y análisis de casos reales. Solo así será posible generar aprendizajes que perduren en el tiempo y que realmente impacten la manera en que los y las jóvenes se relacionan consigo mismos, con sus pares y con su entorno afectivo y sexual.

En síntesis, la calidad de la educación sexual no solo depende de los contenidos impartidos, sino de las metodologías empleadas. Escuchar las voces estudiantiles en este aspecto permite reorientar las prácticas pedagógicas hacia modelos más dialógicos, inclusivos y emocionalmente resonantes (Freire, 2012). La escuela, por lo tanto, está llamada a convertirse en un escenario vivo de aprendizaje transformador, donde la sexualidad se aborde con el respeto, la profundidad y la sensibilidad que exige esta dimensión fundamental de la vida humana (Morgade, 2006; Unesco, 2018).

## *Contexto: adolescencia, una etapa de búsqueda, contradicciones y silencios institucionales*

La adolescencia, reconocida como una etapa de profundos cambios físicos, psicológicos y sociales, exige de la educación sexual una mirada atenta, cuidadosa y respetuosa de las transformaciones que viven las y los jóvenes (Posada *et al.*, 2005). Entre las voces estudiantiles emergen preocupaciones genuinas sobre la forma en que estos temas son abordados —o evitados— por el sistema educativo.

Una percepción que compartió gran parte de los y las participantes fue que, «por ser menores de edad, [estos temas] deben manejarse de manera muy cuidadosa porque puede ser malintencionado y entenderse como perversión» (GD2). Esta prevención pone en evidencia que persiste un enfoque adultocéntrico que, en lugar de educar desde la confianza y el cuidado, opta por el silencio o la moralización (Morgade *et al.*, 2011). Sin embargo, como advierten los y las estudiantes, esa ausencia de orientación los conduce a la búsqueda de información en fuentes poco fiables: «Yo, que soy más curiosa, comencé a buscar en internet y me informé» (GD3).

La experiencia anterior no es aislada. En el componente cuantitativo del estudio, una amplia mayoría de la población encuestada indicó haber iniciado su vida sexual en la adolescencia, con una edad promedio de 16,8 años, lo que coincide con estudios regionales previos (Campos, 2009; Díaz-Cárdenas *et al.*, 2014; Gómez *et al.*, 2014). Además, más del 90 % de los y las estudiantes reconoció haber sostenido relaciones sexuales, lo que confirma que esta dimensión de la vida está presente y activa durante su etapa escolar y universitaria.

No obstante, un dato que requiere especial atención es que cerca del 84 % de los y las participantes manifestó que la educación sexual debe estar vinculada con sus realidades cotidianas y experiencias personales, lo que constituye un llamado directo a revisar la desconexión entre currículo y vivencias estudiantiles. Por lo tanto, resulta imperativo que los programas de educación sexual no solo reconozcan la adolescencia y la juventud como etapas de riesgo, sino

también como una oportunidad formativa que, bien acompañada, puede fortalecer la autonomía, la afectividad, la toma de decisiones informadas y la vivencia ética y saludable de la sexualidad.

## *Padres de familia: entre el silencio y la necesidad de formación*

Otro de los aspectos más recurrentes en las voces estudiantiles es la percepción de una débil o inexistente formación en educación sexual por parte de las familias. Los y las participantes reconocen que en muchos hogares persiste un enfoque conservador que tiende a silenciar el tema de la sexualidad, alimentando tabúes y miedos. Esta ausencia de diálogo es vivida como una barrera que dificulta el acceso a información oportuna y confiable, y que contribuye a que la sexualidad se explore desde el secretismo o la desinformación (Gogna *et al.*, 2020):

> La capacitación hacia los padres de familia es urgente. Muchos son muy cerrados y no hablan con sus hijos sobre estos temas. No dicen: «Esto no se debe hacer» o «Esto se hace así»; simplemente no se habla, y eso hace daño (GD1).

La tendencia a evitar estas conversaciones se asocia, en varios casos, al temor de que hablar de sexualidad estimule comportamientos considerados inadecuados o promueva el libertinaje. Tal percepción refuerza una educación basada en el silencio, donde lo no dicho termina moldeando las actitudes hacia la sexualidad de forma tácita pero contundente (Salas y Campos, 2002). Sin embargo, los y las jóvenes admiten que «hay que acabar con ese tabú. En el colegio a veces ni se tocan los temas por miedo a que los padres se molesten porque lo ven como una puerta al libertinaje» (GD1).

Desde un enfoque teórico, esta situación puede analizarse a través del modelo de aprendizaje social de Bandura (1986), que subraya el rol de los modelos de comportamiento en la construcción del

conocimiento. En este marco, los padres son los primeros referentes afectivos y sociales, y su manera de enfrentar —o evitar— la sexualidad actúa como un patrón que los hijos y las hijas tienden a replicar. Así, la omisión también educa, transmitiendo normas implícitas que pueden reforzar la vergüenza, la culpa o el desconocimiento.

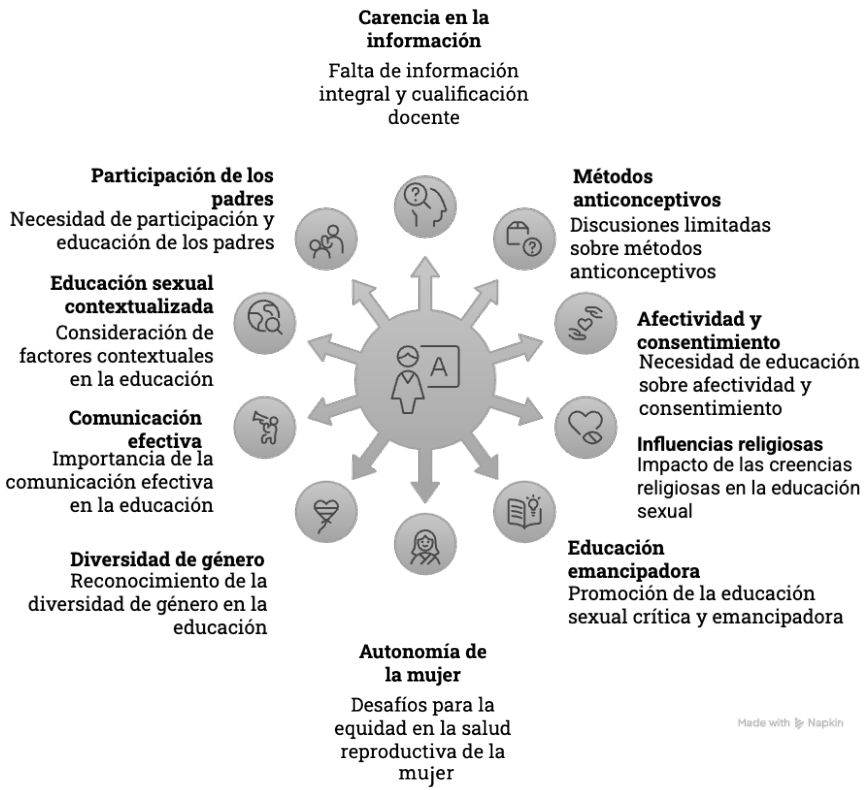
Muñoz y Revenga (2005) señalan que, cuando existe alguna forma de diálogo, este suele ser delegado casi exclusivamente a la madre, bajo el supuesto de que posee mayor capacidad afectiva y expresividad emocional. Sin embargo, esta opción no necesariamente garantiza un abordaje integral, ni asegura la incorporación de enfoques actualizados, inclusivos y basados en derechos.

Ante este panorama, los y las estudiantes subrayan la necesidad de incluir a los padres de familia en procesos de formación en educación sexual como estrategia para promover una comunicación más abierta, comprensiva y fundamentada en el respeto. Esta demanda se alinea con lo estipulado por la Ley 2025 de 2020 de Colombia, la cual establece los lineamientos para implementar escuelas para padres, madres y cuidadores dentro del sistema educativo, fomentando su participación activa en la formación de niños, niñas y adolescentes. Esta formación, más allá de una estrategia complementaria, se vislumbra como una condición indispensable para fortalecer entornos protectores, reducir riesgos asociados a la desinformación y garantizar una vivencia de la sexualidad libre de estigmas, violencia o discriminación.

La Figura 9 interpreta las categorías emergentes derivadas de las percepciones y las experiencias del estudiantado frente a la educación sexual recibida en la escuela, organizándolas como un entramado de desafíos interrelacionados. La imagen representa un núcleo central asociado a la experiencia formativa del estudiantado, del cual se desprenden dimensiones que dan cuenta de carencias informativas, métodos anticonceptivos abordados de manera limitada, escasa educación en afectividad y consentimiento, influencias religiosas, ausencia de enfoque de género, débil comunicación, baja participación familiar y restricciones en el desarrollo de la autonomía, especialmente en las mujeres.

Esta representación permite comprender que las dificultades identificadas no operan de forma aislada, sino como parte de un sistema educativo fragmentado que reproduce enfoques parciales y normativos de la sexualidad. En este sentido, la figura aporta al argumento del capítulo al evidenciar la necesidad de una ESI que supere la lógica informativa y preventiva, incorporando dimensiones relacionales, afectivas, culturales y de derechos, en coherencia con una formación integral y contextualizada.

**Figura 9.** Desafíos en la educación sexual en la escuela




Fuente: elaboración propia a partir de la identificación y agrupación de categorías obtenidas del análisis de datos utilizando Napkin.ai como herramienta de apoyo para la visualización.

## Embarazo no planeado: experiencias universitarias y desafíos estructurales

El embarazo no planificado o no intencional en los jóvenes ha generado un gran número de investigaciones. El UNFPA, en particular, ha sido una de las principales defensoras del estudio de este tema debido a sus implicaciones en la población, la economía, la salud pública, entre otros aspectos. Concretamente, el embarazo no planeado en estudiantes universitarias y el aborto como una posible solución se presentan con frecuencia. Sin embargo, los datos sobre estos fenómenos pueden ser limitados debido a la dificultad de identificar estos eventos. Según el reporte de Sánchez *et al.* (2019), en el ámbito universitario se registran 10 embarazos al mes, lo cual tiene repercusiones sociales, económicas, culturales y educativas y condiciona la trayectoria vital y académica de las alumnas gestantes.

En la Universidad del Magdalena la encuesta deja en evidencia que el 10,15 % de las mujeres están de acuerdo con haber quedado embarazadas y el 16,79 % de los hombres informan haber provocado un embarazo. Por otro lado, el 37,62 % afirma haber observado interrupciones voluntarias del embarazo. En cuanto a las implicaciones académicas, entre un 53,4 % y un 39,92 % señala efectos como la suspensión del semestre, el retiro de la universidad, tristeza o depresión y la pérdida del semestre. Cabe destacar, con respecto al rechazo de los profesores a las jóvenes universitarias gestantes, que el 72,8 % se encuentra de acuerdo y solo un 21,3 % se encontró en desacuerdo, lo cual invita a mejorar la perspectiva de esta situación y a diseñar mejores rutas de acompañamiento a estas estudiantes.

Las voces recogidas en las entrevistas y los grupos focales revelan que el desconocimiento sobre métodos anticonceptivos, la información fragmentada o tardía y la falta de educación sexual oportuna figuran como factores clave en la ocurrencia de embarazos no planeados[2]. A estos elementos se suma la frecuente búsqueda de

2. Es preciso observar que, aunque en esta investigación se adopta la expresión «embarazo no planeado» para respetar la complejidad que puede suponer la noción de deseo o falta de

información entre pares igualmente desinformados o en internet, sin acompañamiento crítico o profesional:

> La verdad yo jamás en el colegio tuve educación sexual. Lo que yo aprendí fue después de haber quedado embarazada porque incluso… Quedé embarazada a los 16 años. Quedé embarazada muy joven; fue un embarazo no deseado. Incluso en algún momento yo le pregunté a mi papá, y ellos tampoco me inculcaron. Yo aprendí después de haber quedado embarazada. ¿Cómo es esto? ¿Cómo es la cuestión, cómo es aquí? En el colegio, nunca. Ni siquiera había una psicóloga. Cuando quedé embarazada estaba entrando en la universidad. Mi información era demasiado nula en ese entonces. Yo me gradué en el 2012. Mi pareja tenía entonces 17 años. Si al menos yo hubiera sabido en ese entonces cómo se cuidaba una… Mi factor de riesgo fue el no saber, tener falta de conocimiento. Y hoy en día todavía hay una falta de conocimientos en un tema tan abierto. Yo lo considero hoy que es un tema abierto. Y debe enseñarse de grados bajos (GD2).

Esta situación, como también se evidencia en otros contextos latinoamericanos (UNFPA, 2020a), se agrava por la tendencia institucional a abordar la educación sexual de forma reactiva, organizando charlas informativas solo cuando ocurre un embarazo: «A mí en el colegio cuando ya había una persona en embarazo es que apenas comenzaban a hablar de la situación» (GD3).

El embarazo no planeado en el ámbito universitario, además de su impacto personal y emocional, suele representar una seria dificultad para la continuidad académica. Las estudiantes entrevistadas reportaron limitaciones físicas (fatiga, sueño, malestar), reducción del rendimiento, aplazamiento de semestres, e incluso interrupcio-

este, se optó por emplear la denominación «no deseado» en los grupos de discusión por su facilidad de comprensión para los y las estudiantes participantes.

nes prolongadas de sus estudios, lo que se alinea con hallazgos de investigaciones previas (Brown y Nichols, 2013; Fekede, 2015; Rodríguez-García *et al.*, 2021; UNFPA, 2020a): «Esto afecta el rendimiento porque no tengo la misma carga energética. No rinde uno para las exposiciones» (madre 1).

Asimismo, la fatiga influye en la capacidad de las jóvenes embarazadas para estudiar y rendir bien en los exámenes: «Me falta un semestre para terminar, pero sé que no voy a poder terminar porque me siento muy cansada, tengo mucho sueño» (madre 2); «Me gustaría que para evaluarme no me pusieran tantos talleres ni trabajos. Me siento muy cargada, muy cansada. Para mí sería mejor que me hicieran un parcial en vez de talleres» (madre 3);

> Estudié solamente el primer trimestre del embarazo cuando me di cuenta de que estaba embarazada. Suspendí un semestre académico, que [fue] el tiempo del parto. Luego también lo pospuse porque la bebé estaba muy pequeña. Hice readmisión al siguiente semestre de haber nacido la bebé. O sea que pausé tres semestres (madre 1).

En cuanto a las redes de apoyo, algunas mujeres cuentan con la familia y la pareja como sostén emocional y económico, pero otras, además de pasar por un embarazo que no planeaban, deben tolerar el autoritarismo de la pareja y perder libertad por sentirse obligadas a vivir como una familia o enfrentarse a la ruptura porque el padre no asume la responsabilidad emocional. Este comportamiento es similar a lo expuesto por Estupiñán y Rodríguez (2009) y Sánchez *et al.* (2019): «El apoyo económico que me […] da por mi padrastro. Sé que me va a decir que, si ya tengo marido, entonces que me vaya con el que me lo hizo» (madre 2); «Decidí continuar con él porque con el cuento que le meten a uno, que el hogar, que es el papá de tu hijo, que el hogar…» (madre 3);

> Él dependía económicamente de su mamá. Él hacía turno de lo que saliera y con eso él se apoyaba económicamente. ¿Y

> ahora con este bebé? Tener que pensar en pañales, pañitos… pero afortunadamente contamos con mucho apoyo de nuestros familiares (madre 1).

Otras relatan haber asumido en solitario la responsabilidad del hijo, enfrentando la ausencia del padre, la precariedad laboral y el escaso acompañamiento institucional: «No he contado con apoyo de mis padres económicamente. Ha sido difícil. He hecho de todo» (madre 3).

A pesar de este escenario, las estudiantes también reconocen el acompañamiento que han recibido por parte de algunos profesores e instancias universitarias, valorando especialmente la flexibilidad académica y el trato humano. No obstante, más allá de la comprensión, demandan estrategias estructurales que les permitan sostener sus proyectos de vida: formación para el emprendimiento, acceso preferencial a monitorías, cupos en comedores universitarios y opciones de empleo formal o estudiantil:

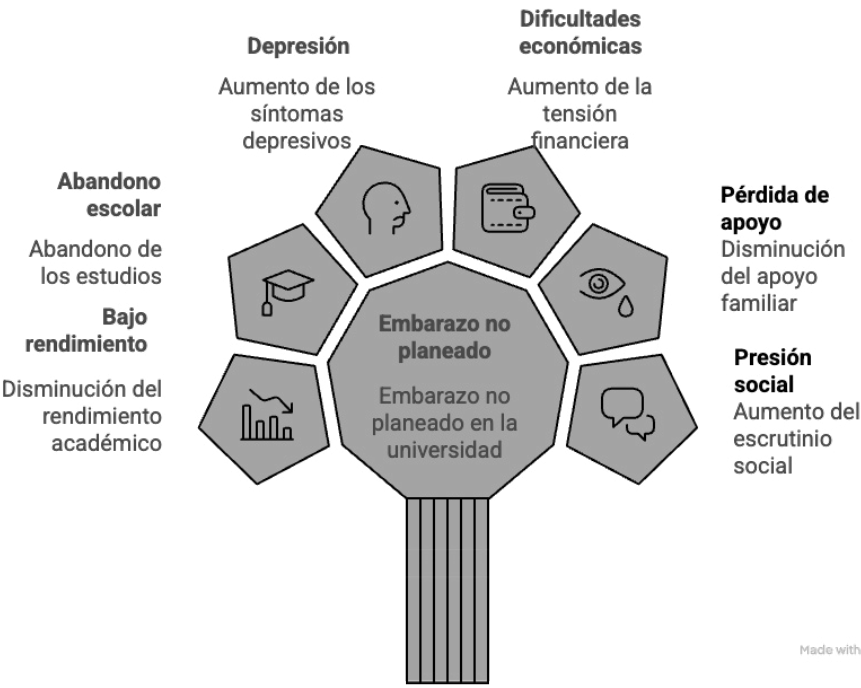
> Menos mal los profesores han sido muy condescendientes. Me decían: «Venga, a usted le mandamos trabajo para la casa». Me daban sus teléfonos […] Yo soy partidaria de que no nos den el pescado, sino que nos enseñen a pescar. Cuando tienes una red de apoyo tan buena te malacostumbras. También hay que tratar de que todo tenga algún mínimo esfuerzo (madre 1).

En un análisis más amplio, el embarazo no planeado en mujeres universitarias ha sido vinculado con bajo rendimiento académico (Fekende, 2015; Rodríguez-García *et al.*, 2021), abandono escolar (UNFPA, 2020a), depresión y afectaciones a la salud mental (Alipour *et al.*, 2018; Anyanwu *et al.*, 2013; Qiu *et al.*, 2020; Vanwetswinkel *et al.*, 2022), dificultades económicas (UNFPA, 2020a), pérdida del apoyo familiar y de pareja (Crooks *et al.*, 2022; Gipson *et al.*, 2008) y presión social (Anyanwu *et al.*, 2013; Belduma *et al.*, 2022). Estos

hallazgos se constatan con la presente investigación, que confirma cómo múltiples dimensiones —cognitivas, afectivas, económicas y vinculares— convergen para dificultar la permanencia académica y el bienestar integral de las estudiantes gestantes.

La Figura 10 interpreta esta convergencia de factores al sintetizar el impacto multidimensional del embarazo no planeado en la experiencia universitaria. La representación gráfica evidencia que los efectos de este fenómeno trascienden el ámbito académico y se inscriben en condiciones estructurales y relacionales que afectan de manera diferenciada a las mujeres.

**Figura 10.** El embarazo no planeado afecta el bienestar de las estudiantes universitarias




Fuente: elaboración propia a partir de la identificación y agrupación de categorías obtenidas del análisis de datos utilizando Napkin.ai como herramienta de apoyo para la visualización.

Dentro de las causas relatadas por las madres entrevistadas para el embarazo no planeado se encuentran el desconocimiento en los métodos anticonceptivos (uso del método del ritmo), el impedimento de usarlos por orden de su pareja o la responsabilidad delegada solo a la mujer (no uso de condón): «Quedé embarazada. No es mi pareja, sino que era mi mejor amigo. Teníamos tiempo así y utilizamos el método del ritmo, y él no utiliza condón» (madre 2); «Yo me cuidaba a escondidas de mi pareja. Él quería que yo quedara embarazada, que tuviera un hijo. Yo vivía con él, pero no era una relación muy estable» (madre 3).

Igualmente, es preciso tener en cuenta que asumir el embarazo y la maternidad representa un incremento en los gastos, por lo cual algunas participantes han contado con la ayuda de sus padres. Sin embargo, en otros casos también se han visto obligadas a buscar un trabajo de medio tiempo o a desarrollar emprendimientos para poder solventar estos costos, lo cual contribuye al agotamiento y reduce tiempo para alcanzar un buen rendimiento académico: «No he contado con apoyo de mis padres económicamente. Ha sido difícil. He hecho de todo. El papá del niño mandaba. Él no estaba presente» (madre 3).

Este fenómeno pone de relieve la urgencia de consolidar una educación sexual verdaderamente integral, que trascienda el enfoque biomédico centrado en la reproducción e integre dimensiones esenciales como el consentimiento, la toma de decisiones informadas, la corresponsabilidad en el uso de métodos anticonceptivos, la negociación en las relaciones de pareja y, sobre todo, la autonomía de las mujeres sobre sus cuerpos (Niemeyer *et al.*, 2021). A su vez, interpela al sistema de educación superior a reconocer y atender las necesidades específicas de las estudiantes que enfrentan la maternidad en condiciones no planeadas, muchas veces invisibilizadas por las dinámicas institucionales (Grijalva y Valenzuela, 2022).

Los estudios analizados muestran que la ausencia de una ESI universitaria sistemática y con enfoque de derechos da lugar a las respuestas reactivas, más que preventivas, ya señaladas más arriba

(Bazán *et al.*, 2025; Cravero *et al.*, 2020). Esta lectura refuerza la interpretación de que el embarazo no planeado constituye un síntoma de déficits estructurales en la educación sexual universitaria, y no un «error personal».

En consecuencia, se hace imprescindible repensar las estrategias pedagógicas y las políticas universitarias desde una mirada crítica, interseccional y empática, que ponga en el centro las voces de las juventudes. Este llamado a la transformación conduce la reflexión naturalmente hacia el siguiente capítulo, en el que se recogen y analizan las propuestas formuladas por los y las estudiantes de nivel universitario. Sus planteamientos reflejan un anhelo de cambio hacia una educación sexual participativa, inclusiva y orientada a la justicia reproductiva.

# Capítulo 7. Propuestas para una educación sexual en la universidad: hacia la prevención del embarazo no planeado y la formación para la vida

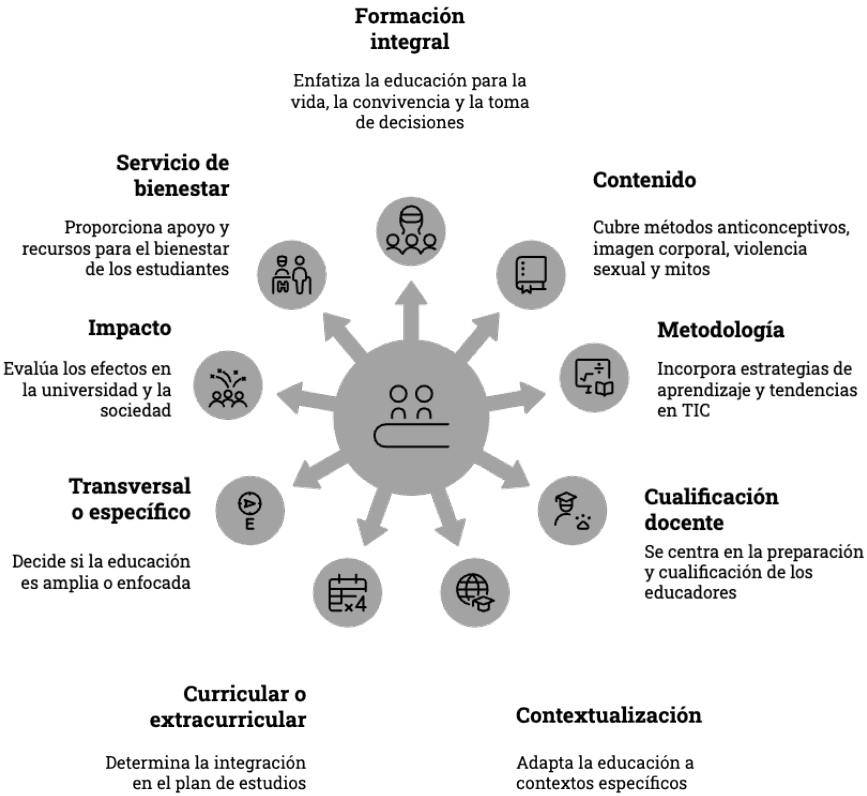
En el marco de la presente investigación, los y las estudiantes de nivel universitario no solo compartieron percepciones y experiencias en torno a las prácticas formativas en sexualidad, sino que también esbozaron propuestas transformadoras para una ESI pertinente y contextualizada. Estas voces, cargadas de crítica, sensibilidad y visión prospectiva, se constituyen en insumos fundamentales para repensar las políticas, las metodologías y los enfoques de enseñanza en el ámbito universitario.

La educación sexual, más allá de una estrategia de prevención del embarazo no planeado, emerge como una herramienta pedagógica para el ejercicio de la ciudadanía, la equidad de género, la toma de decisiones autónomas, el cuidado mutuo y el bienestar emocional. Así lo han expresado los y las estudiantes, quienes reconocen que el tratamiento fragmentado, biológico o moralizante de la sexualidad ha sido insuficiente para responder a sus necesidades reales de conocimiento, diálogo, orientación y acompañamiento.

En coherencia con los hallazgos de este capítulo, la Figura 11 sintetiza la propuesta de ESI construida a partir de las voces del estudiantado universitario. La imagen representa la articulación de siete dimensiones clave —formación integral, contenidos, metodología, rol docente, contexto, currículo e impacto social— que emergen como ejes necesarios para una educación sexual pertinente y significativa en la universidad.

Esta representación interpreta las propuestas estudiantiles como una respuesta crítica a las limitaciones del modelo educativo vigente, caracterizado por enfoques fragmentarios y escasamente institucionalizados. En consonancia con estudios recientes sobre ESI en la educación superior, la figura aporta al argumento del capítulo al evidenciar la necesidad de una ESI transversal, contextualizada y coherente con las trayectorias juveniles contemporáneas (Bazán *et al.*, 2025; Cravero *et al.*, 2020; 2025; Wagman *et al.*, 2025).

**Figura 11.** Propuesta de ESI de los estudiantes universitarios




Fuente: elaboración propia a partir de la identificación y agrupación de categorías obtenidas del análisis de datos utilizando Napkin.ai como herramienta de apoyo para la visualización.

## Formación integral: educar para vivir, convivir y decidir

Los y las estudiantes proponen que la educación sexual sea reconocida como un componente esencial de la formación integral en la universidad, al mismo nivel que otros saberes considerados fundamentales para la vida personal y profesional. Su mirada apunta a una comprensión ampliada del rol de las IES: no solo formar personas competentes en un campo específico del saber, sino también sujetos capaces de gestionar sus emociones, sus vínculos y su sexualidad de forma ética, consciente y responsable: «Debemos saber que esto es educación sexual y debemos verlo como algo necesario para la vida, así como aprendemos cálculo. Es necesario aprender cosas básicas para nuestra vida cotidiana porque, aparte de profesionales, somos personas» (GD6).

Esta percepción coincide con la crítica formulada por Edgar Morin (1999), quien advierte que la educación moderna ha fraccionado al ser humano en disciplinas desconectadas, perdiendo de vista la complejidad de su naturaleza. Para este autor, «el ser humano es físico, biológico, síquico, cultural, social, histórico» (Morin, 2001, p. 15), y por lo tanto educar para la condición humana debe ser una tarea prioritaria de cualquier sistema formativo. Siguiendo este razonamiento, una educación sexual verdaderamente integral no puede reducirse a la prevención de riesgos, sino que debe incorporar dimensiones como el autoconocimiento, la afectividad, la ética relacional, la construcción de vínculos saludables y la comprensión crítica del cuerpo y la identidad (Morgade *et al.*, 2011; Unesco, 2018).

En este contexto, es preciso reconocer que las vivencias sexuales y afectivas forman parte del entramado de la vida cotidiana e inciden en el rendimiento académico, en la salud mental y en la calidad de las relaciones interpersonales, tanto dentro como fuera del campus. Así lo expresan las y los estudiantes al señalar que muchos conflictos en los ámbitos laboral y educativo se originan en la falta de herramientas para gestionar asuntos personales, emocionales o relacionales. En consecuencia, proponen que la formación universitaria

incluya espacios para reflexionar sobre el ser; no solo sobre el hacer o el saber: «A veces vamos a una empresa y tenemos problemas personales y no sabemos equilibrar el tema profesional con el personal, y es porque todo influye y todo es un constructo» (GD6).

Esta propuesta estudiantil emerge como respuesta a una brecha persistente en la educación superior: mientras los modelos universitarios priorizan la formación técnica y disciplinar, los y las estudiantes demandan una formación que incorpore de manera explícita las dimensiones afectivas, relacionales y éticas de la vida. Este desajuste ha sido documentado por investigaciones recientes que señalan que la ESI en las IES suele quedar relegada a espacios periféricos a pesar de su impacto directo en el bienestar, la salud mental y la permanencia estudiantil (Bazán *et al.*, 2025; Lahoz-García *et al.*, 2025).

En este sentido, los planteamientos de las y los participantes dialogan con una crítica estructural al modelo universitario tradicional. Integrar la educación sexual como parte de la formación integral superior supone, por tanto, un acto de justicia educativa: brindar herramientas para el ejercicio de una sexualidad segura, autónoma y respetuosa, al tiempo que se fortalece la capacidad de construir relaciones equitativas, prevenir violencias, tomar decisiones informadas y desarrollar proyectos de vida plenos.

En las secciones siguientes se abordarán las propuestas específicas relacionadas con los contenidos que debería incluir esta educación sexual, las metodologías recomendadas, el rol del docente, el enfoque contextual y curricular, y el impacto que se espera lograr tanto en la comunidad universitaria como en la sociedad en general.

## Contenido

### *Métodos anticonceptivos*

Dentro del marco de propuestas formuladas por estudiantes de universidad para fortalecer la educación sexual como estrategia clave para la prevención de embarazos no planificados, uno de los ejes

más reiterados es fortalecer el conocimiento sobre métodos anticonceptivos. Esta temática aparece como prioritaria no solo por su función preventiva, sino también por su capacidad para promover decisiones informadas, autónomas y responsables.

Los estudiantes expresan que durante su camino por la educación básica y media el tema fue tratado de forma superficial, incompleta o sesgada, centrado en el miedo al embarazo y con escasa orientación científica o crítica. Por consiguiente, consideran que el ámbito universitario debería garantizar espacios formativos donde se aborden en profundidad aspectos como los tipos de métodos anticonceptivos, su mecanismo de acción, posibles efectos adversos, eficacia, accesibilidad, costo y disponibilidad. La necesidad de información precisa y accesible se hace especialmente relevante en contextos donde persisten mitos, tabúes y desinformación (UNFPA, 2022): «Conocer sobre los métodos anticonceptivos, sus usos, sus efectos adversos…» (GD7); «Es súper clave saber los precios de los métodos anticonceptivos. Cuánto cuesta, por ejemplo, el *postday*. ¿Cómo es el acceso, cuáles son los efectos?» (GD8).

Además del componente biomédico, los y las estudiantes insisten en que el conocimiento sobre los métodos debe estar articulado con una comprensión integral de la sexualidad, que incluya el consentimiento, el placer, la empatía y el respeto por el cuerpo propio y el ajeno (Ministerio de Educación de Chile, 2013). De manera que prevenir el embarazo no planeado no se limita al uso de anticonceptivos, sino que involucra la formación en afectividad, comunicación y habilidades para la vida (UNFPA, 2022):

> Más que temor, aprender a disfrutar de las relaciones sexuales, porque a veces solo se cree que es la penetración, pero el sexo es mucho más que eso; es explorar otras partes. Porque cada uno tiene gustos diferentes, y comencemos a hablar desde ahí. Hay más cosas que el embarazo, y hay un sinfín de cosas peor que el embarazo; por ejemplo, las enfermedades de transmisión pueden ser para toda la vida (GD8).

Un punto destacado en las propuestas es la necesidad de formación cruzada entre géneros, es decir, que las mujeres comprendan la fisiología sexual masculina y viceversa. Esta aproximación, desde el respeto mutuo y la corresponsabilidad, es vista como un camino para desnaturalizar estereotipos y promover relaciones equitativas (Manning-Ouellette, 2025): «Los hombres deberían saber sobre el ciclo menstrual de la mujer, y las mujeres, sobre la eyaculación de los hombres» (GD7).

Estudios realizados con población universitaria en Japón (Akizuki *et al.*, 2025) y Estados Unidos (Whitmer *et al.*, 2026) evidencian niveles aceptables de conocimiento sobre anticoncepción, pero limitadas habilidades para la negociación sexual, el consentimiento y la corresponsabilidad reproductiva. Estos resultados refuerzan la interpretación de que el énfasis biomédico, centrado en el dominio de los métodos, no garantiza prácticas sexuales autónomas ni equitativas. El problema, por tanto, no radica en la ausencia de información, sino en la reducción de la educación sexual a un saber técnico descontextualizado.

Tal como advierten Goldfarb y Lieberman (2021), los enfoques centrados exclusivamente en la transmisión de contenidos biomédicos resultan insuficientes. En diálogo con Bazán *et al.* (2025), los hallazgos muestran que la educación sexual universitaria continúa privilegiando el conocimiento instrumental por encima del desarrollo de una agencia relacional y ética necesaria para la corresponsabilidad sexual.

Ahora bien, las voces de los y las participantes evidencian una comprensión amplia de la educación sexual, que trasciende lo meramente instrumental para configurarse como una herramienta de empoderamiento personal y colectivo. Lejos de centrarse tan solo en el dominio técnico de los métodos anticonceptivos, los y las estudiantes enfatizan la necesidad de desarrollar competencias relacionales vinculadas con la negociación, el consentimiento y la corresponsabilidad sexual.

Esta lectura coincide con estudios recientes en contextos universitarios, que muestran que el conocimiento biomédico no se traduce automáticamente en prácticas sexuales equitativas ni en decisiones compartidas (Akizuki *et al.*, 2025; Goldfarb y Lieberman, 2021; Whitmer *et al.*, 2026). En consecuencia, la demanda estudiantil no se limita a mayor información técnica, sino a una pedagogía que habilite el diálogo, la toma de decisiones responsables y el ejercicio pleno de la ciudadanía sexual.

## *Percepción del cuerpo y autoestima*

Uno de los aspectos más sensibles abordados por las y los estudiantes de nivel universitario en los espacios de discusión fue la relación con su propio cuerpo y la construcción de la autoestima. Este grupo de jóvenes coincide en que muchos de sus compañeros y compañeras experimentan malestar corporal, inseguridad y presión social asociada a los estándares estéticos dominantes, lo que impacta negativamente en su bienestar emocional, su vida relacional y su experiencia sexual: «Mis amigos y mis amigas tienen muchos problemas con su cuerpo. Los estándares se ponen muy altos. Algo sobre autoestima y autopercepción del cuerpo» (GD5); «Y diferenciar qué está bien o qué está mal con su propio cuerpo. Conocer qué es lo que realmente es normal o anormal con su cuerpo» (GD6).

Esta inquietud se encuentra estrechamente relacionada con los cambios físicos y emocionales que se producen durante la adolescencia y que se prolongan en la etapa universitaria. El cuerpo en transformación —caracterizada por la aparición de los caracteres sexuales secundarios, el crecimiento desigual y la consolidación de la identidad sexual— puede generar sentimientos de extrañeza o rechazo hacia la propia imagen corporal. Como señalan Posada *et al.* (2005), la asimilación de este proceso de desarrollo representa una tarea psicológica compleja que implica *re*conocer el cuerpo y *re*conocerse a sí mismo. En este proceso, la comparación con otros, la mirada externa y la evaluación social cobran una gran relevancia, en muchos casos erosionando la autoestima.

Ahora bien, la autoestima, entendida como la valoración subjetiva que cada persona hace de sí misma, no se construye exclusivamente en la adolescencia; se configura desde la infancia en el entorno familiar, y se ve reforzada o debilitada en la interacción con pares, la escuela, los medios de comunicación y otros espacios sociales (Rodríguez-Garcés *et al.*, 2021). En el contexto universitario, aunque los y las estudiantes han alcanzado cierto nivel de autonomía e identidad, esta imagen propia aún se encuentra en proceso de consolidación, especialmente en aspectos vinculados con el cuerpo, la sexualidad y las relaciones afectivas (Ministerio de Educación de Chile, 2013).

La preocupación estudiantil por la percepción corporal y la autoestima pone de relieve una contradicción entre los modelos estéticos hegemónicos y el bienestar emocional de las y los jóvenes universitarios. Estudios recientes muestran que la educación sexual universitaria rara vez aborda estas dimensiones, lo que contribuye a la reproducción de inseguridades, silencios y malestar corporal (Lahoz-García *et al.*, 2025; Van Ditzhuijzen y Overeem, 2025). En este sentido, las propuestas del alumnado amplían el alcance preventivo de la educación sexual al vincularla con la salud mental y la aceptación de la diversidad corporal.

Desde esta perspectiva, la educación sexual en la universidad debe incorporar estrategias pedagógicas que aborden explícitamente la percepción del cuerpo y la autoestima. Esta aproximación permite prevenir riesgos asociados al embarazo no planeado y, al mismo tiempo, promover la aceptación de la diversidad corporal, el bienestar emocional y el desarrollo de relaciones saludables. Educar sobre el cuerpo se convierte así en un ejercicio de desmontar estereotipos, visibilizar las múltiples formas de belleza y fortalecer la confianza personal a la luz de una mirada crítica, ética y plural.

## *Violencia sexual*

Una de las categorías emergentes más relevantes en los grupos de discusión fue la preocupación de los y las estudiantes por incluir el

tema de violencia sexual y de género como parte fundamental de la educación sexual en la universidad. Esta demanda no se limita a una preocupación por la protección de las mujeres, sino que también visibiliza experiencias de violencia vividas por hombres, así como la necesidad de desnaturalizar prácticas coercitivas que aún persisten en las relaciones sexuales y afectivas (Fernández, 2014; Niemeyer *et al.*, 2021): «Saber cómo debe llevarse una relación sexual sana, donde no hay abuso, maltrato (GD6)»;

> Temas a tratar […] que ayuden a diferenciar lo que está bien de lo que está mal en la sexualidad, porque hay hombres que violan a otros hombres y piensan que eso es normal. Que hay niñas muy ingenuas que creen en lo que el otro le dice porque piensan que eso es normal. Que el ser humano vea la sexualidad como algo pulcro y no como algo que tratan a las otras como objetos (GD7).

En definitiva, los testimonios de los y las participantes reflejan la urgencia de generar espacios de formación en los que se aborde la violencia sexual desde un enfoque preventivo, crítico y con perspectiva de derechos humanos. En esa medida, resulta imperativo ofrecer herramientas conceptuales y éticas para que el estudiantado pueda identificar situaciones de abuso, coerción o manipulación, tanto en contextos íntimos como en espacios institucionales (Asián *et al.*, 2015).

Estudios recientes refuerzan esta preocupación. Por ejemplo, Herrera-Zuleta (2018) encontró que el 7,4 % de jóvenes que se encontraban en el nivel universitario había sufrido algún tipo de violencia, siendo las mujeres las más afectadas (77,8 %). Dentro de estos casos, el 26 % correspondía a violencia sexual y, alarmantemente, el 77,8 % de los incidentes no fueron denunciados. Cifras similares reportaron Gómez *et al.* (2014) al indicar que el 24,6 % del grupo de estudiantes objeto de su estudio había sufrido abuso sexual, y que en 61,8 % de estos casos no se había interpuesto una denuncia.

Si bien la Universidad del Magdalena cuenta actualmente con un protocolo institucional para el reporte de violencia de género, los y las estudiantes consideran que es necesario trascender la respuesta institucional y fortalecer la formación ética, emocional y relacional desde el aula. Es necesario entonces ir más allá de informar sobre el consentimiento, los derechos sexuales y la ruta de atención ante situaciones de violencia y promover una cultura universitaria basada en el respeto, el buen trato, la empatía y la conciencia social (Espinoza y Albornoz, 2023).

La demanda estudiantil de una formación explícita sobre violencia sexual evidencia un desfase entre la existencia de protocolos institucionales y la ausencia de procesos formativos preventivos sostenidos. Investigaciones recientes señalan que, sin una ESI con enfoque de derechos y género, los protocolos tienden a operar de forma reactiva, sin modificar las condiciones culturales que permiten la persistencia del problema (Kang *et al.*, 2024; Petry *et al.*, 2026). Así, las propuestas estudiantiles apuntan a una transformación cultural más profunda, que trascienda la respuesta normativa.

Formar sobre violencia sexual en la universidad es una condición necesaria para el ejercicio pleno de la ciudadanía, la construcción de relaciones equitativas y la garantía del derecho a vivir la sexualidad de manera segura y libre de coerciones. La ESI debe, por tanto, incorporar este enfoque como parte de sus contenidos estructurales, reconociendo las diversas formas en que la violencia puede manifestarse y apostando por una convivencia universitaria digna, justa y libre de toda forma de violencia.

## *Mitos y tabúes sobre sexualidad*

Uno de los obstáculos más persistentes para el desarrollo de una educación sexual integral es la presencia de mitos y tabúes profundamente arraigados en la cultura, la familia y la escuela. Estas creencias, sostenidas por prejuicios morales, desconocimiento científico y construcciones sociales tradicionales, perpetúan visiones erróneas

sobre el cuerpo, el placer, las prácticas sexuales, el género y la diversidad, restringiendo la posibilidad de vivencias sexuales informadas, libres y saludables.

En los grupos de discusión, los y las estudiantes expresaron su preocupación frente a la permanencia de estos discursos, que muchas veces tanto docentes como pares reproducen sin cuestionamiento en los espacios educativos. Este silenciamiento institucional, producto de la falta de formación especializada en sexualidad y de la reproducción de valores personales o religiosos no debatidos, ha contribuido a que persistan nociones estigmatizantes y confusas: «Tratar estos temas tabúes como gustos sexuales, y cuáles son los riesgos de esas prácticas» (GD8);

> Temas a tratar […] mitos sobre las relaciones sexuales, respeto hacia el espacio personal del otro. Respeto por su cuerpo. Hablar sobre educación sexual sin miedo y prejuicios, salud sexual y reproductiva y la vida en pareja. Tratar sobre los mitos en la sexualidad. Que ayuden a diferenciar lo que está bien de lo que está mal en la sexualidad (GD7).

Las y los estudiantes subrayan que es necesario abordar frontalmente estas creencias erróneas, tanto para desmontar ideas nocivas (como que el uso del condón reduce el placer, o que ciertas prácticas sexuales son «anormales») como para promover el respeto hacia la diversidad de expresiones y preferencias sexuales. El silencio y la evasión de estos temas solo refuerzan el desconocimiento y la vergüenza, debilitando las capacidades de los y las jóvenes para tomar decisiones autónomas, seguras y responsables (Salas y Campos, 2002).

Morgade *et al.* (2011) han señalado que el fracaso de numerosas iniciativas de educación sexual se debe, en gran medida, a que los prejuicios y tabúes del profesorado, frecuentemente compartidos con las familias, no son problematizados ni deconstruidos en los espacios educativos. Las aulas, en lugar de constituirse como escenarios de transformación, pueden convertirse así en reproductoras de

discursos hegemónicos que asocian la sexualidad con el pecado, el peligro o la desviación, en detrimento de enfoques centrados en el bienestar, la ética relacional y el ejercicio de derechos.

En el ámbito universitario, la persistencia de mitos y tabúes refleja un desajuste entre el reconocimiento formal de la ESI y los silencios pedagógicos que aún la atraviesan. Tal como advierten Obelenienė (2025) y Morgade *et al.* (2011), cuando estos discursos no se cuestionan críticamente, la educación sexual tiende a reproducir marcos morales restrictivos en lugar de promover el pensamiento crítico. Frente a esta tendencia, las propuestas estudiantiles buscan resignificar la universidad como un espacio legítimo de diálogo abierto, informado y libre de prejuicios.

En suma, incluir la reflexión crítica sobre los mitos y los tabúes en los programas universitarios de educación sexual es una estrategia que promueve una comprensión más amplia y realista de la sexualidad humana y consolida un enfoque pedagógico emancipador. Ahora bien, para implementar esta enseñanza es preciso que los docentes desarrollen habilidades para generar conversaciones abiertas, respetuosas y basadas en evidencia, que inviten a los y las estudiantes a resignificar sus creencias y a construir saberes situados, autónomos y conscientes.

## Metodología

### *Aprendizaje, estrategias didácticas y ambiente de aprendizaje*

Los y las estudiantes coinciden en que una educación sexual verdaderamente transformadora debe alejarse de las clases expositivas tradicionales y adoptar enfoques pedagógicos más participativos, afectivos y contextualmente situados. Las estrategias didácticas propuestas por este grupo de participantes privilegian el trabajo colaborativo, los diálogos exploratorios y el reconocimiento de experiencias compartidas; todo dentro de un ambiente educativo que

garantice respeto, confidencialidad, seguridad y escucha activa (Moreira, 2019): «Estrategias didácticas: trabajo cooperativo entre pares, reconocimiento de experiencias sexuales de las personas que están en nuestro contexto, grupos de discusión, diálogos exploratorios…» (GD6); «Metodología basada en charlas interactivas lúdicas que permitan la participación activa de los estudiantes» (GD8).

Estas propuestas están alineadas con los principios del enfoque constructivista, que concibe al estudiante como protagonista de su proceso de aprendizaje y reconoce la importancia del entorno social y afectivo como mediador del conocimiento (Barragán, 1999; Muñoz y Revenga, 2005). En este sentido, los y las participantes sugieren que la educación sexual incluya dinámicas que favorezcan la construcción conjunta de significados, así como espacios protegidos donde se puedan plantear dudas de forma anónima: «Dentro de este tema, la metodología… Yo pensaría que colocáramos un buzón, un papelito, y haríamos preguntas, porque el anonimato da mucha más confianza» (GD5).

La Unesco (2018) destaca que la educación sexual requiere de un ambiente de confianza, donde los y las estudiantes sientan seguridad para abordar un tema que puede generar vergüenza, miedo o ansiedad. En este contexto, el rol docente cobra especial importancia. La capacidad del profesorado para manejar testimonios sensibles, responder con empatía y conocer las rutas institucionales en casos de abuso sexual o situaciones de vulnerabilidad es fundamental para garantizar una intervención ética y oportuna.

## *Tendencias en tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y narrativa transmedia*

La integración de TIC en la educación sexual fue otra de las propuestas reiteradas por los y las estudiantes. Este grupo de participantes planteó que el uso de redes sociales, *podcasts*, aplicaciones móviles, videos cortos y plataformas digitales puede ser una herramienta clave para generar motivación, empatía y conexión con el lenguaje

de las nuevas generaciones: «Y, además de eso, las herramientas que le gustan a esta generación Z… Estamos inmersos en las narrativas transmedia, para así poder generar un cambio significativo y no hacer una conciencia fallida de lo que es educación sexual» (GD6);

> Hoy la radio no sirve. Hoy sirve más el *podcast*. Uno, si está aburrido, escucha un *podcast*. Que lo haga una persona joven. Inicialmente, tratar un tema *boom* que uno se siente como atraído, y después sí dar el contenido educativo (GD8).

En este contexto, las TIC trascienden su función como medios de transmisión y constituyen verdaderos espacios de interacción, creatividad y construcción colectiva del conocimiento. En efecto, según Berríos (2005), la integración de estas herramientas en la educación «propicia nuevos espacios y oportunidades de cooperación y participación» (párr. 36), favoreciendo el aprendizaje cooperativo y el pensamiento crítico. Sin embargo, su uso exige una preparación docente específica pues gran parte de los y las estudiantes superan a sus profesores o profesoras en competencias digitales, lo cual puede ser una barrera si no se gestiona adecuadamente.

En esta línea, cobra fuerza la propuesta de incorporar la narrativa transmedia como estrategia innovadora y eficaz para promover experiencias significativas, involucrando a los y las estudiantes en la cocreación de historias, cruzando múltiples plataformas y lenguajes. Amador (2018) define esta metodología como «un proceso que busca recrear la relación de la trama narrativa con las subtramas ocultas, mediante una combinación dinámica de articulaciones de escenas y biografías» (p. 83), lo que permite integrar distintas experiencias y puntos de vista. Este enfoque favorece la pluralidad de voces, la creatividad, el análisis crítico y la formación de comunidades de aprendizaje, fundamentales en la formación ciudadana que promueve la ESI.

La apuesta estudiantil por metodologías participativas y narrativas transmedia evidencia un desfase entre las pedagogías universitarias tradicionales y los lenguajes comunicativos de las juventudes

actuales. Estudios recientes destacan que las experiencias educativas más eficaces en sexualidad son aquellas que integran participación, tecnologías y liderazgo juvenil (Kang *et al.*, 2024; Wagman *et al.*, 2025). En este sentido, las propuestas representan una reconfiguración del vínculo pedagógico, más que una innovación superficial.

En síntesis, las metodologías propuestas por los y las estudiantes abren la posibilidad de resignificar la educación sexual como una experiencia pedagógica dinámica, sensible, tecnológica y dialógica. Para lograr dicho cambio, es necesario que las universidades fomenten ambientes seguros, docentes capacitados y propuestas didácticas que reconozcan a las juventudes como interlocutores válidos y protagonistas de su propio aprendizaje.

## Docente: cualificación docente

Al igual que en el primer bloque de grupos, los y las estudiantes resaltan la falta de cualificación de los docentes en la educación sexual en las escuelas y proponen un perfil de docente para la universidad. En este sentido, sugieren que las figuras a cargo de esta formación cuenten con los siguientes atributos:

1. Conocimientos: Los y las docentes deben tener conocimientos sólidos y lenguaje claro. Los y las estudiantes reconocen asimismo que una sola persona dedicada a la formación en sexualidad no es suficiente, por lo que resaltan la interdisciplinariedad en el programa/cátedra.
2. Interdisciplinariedad: En lugar de delegar el programa a una sola persona, se requiere contar con el apoyo de personal de salud (ginecólogos, pediatras, urólogos, psicólogos), docentes de educación, educadores o educadoras sexuales y profesionales de sexología.
3. Diversidad cultural: Los y las participantes valorarían que la formación en sexualidad involucre a médicos de otras comunidades, guías indígenas o rabinos, entre otros.

4. Empatía: Para los y las jóvenes sería conveniente que la educación sexual fuera fomentada por personas amigables, dinámicas, con identidad religiosa neutra, sin prejuicios, pacientes, respetuosas y tolerantes.
5. Juventud: Según los grupos de participantes, una persona joven les generaría mayor confianza para abordar la educación sexual:

   > Un profesor que no sea tan mayor porque, si parece un papá, una mamá, disminuye la confianza. Una persona que tenga carisma. Y, no sé, tampoco tan joven, pero que sea una persona que genere confianza, que no venga con la camisa de cuadritos manga larga por dentro. Tiene que ser visualmente amigable (GD7).

Con respecto a estas propuestas, llama la atención el llamado a que la educación sexual no recaiga en una sola persona, sino en un equipo que en conjunto pueda proporcionar respuestas claras y precisas y despejar dudas, pues a los y las estudiantes no les interesa contar con información superficial. Estas demandas coinciden con la literatura que advierte que la formación docente en este ámbito continúa siendo fragmentaria y poco sistematizada en la educación superior (Cravero *et al.*, 2020; Villegas-José *et al.*, 2026). Asimismo, la insistencia en la interdisciplinariedad se alinea con las orientaciones internacionales que conciben la ESI como un proceso que articula saberes educativos, sanitarios y socioculturales (Green y Kreuter, 1991; Unesco, 2018).

## Contexto: educación sexual contextualizada

Para los y las estudiantes es importante, antes de tratar los temas de educación sexual, conocer el entorno en el que se van a abordar ya que de ello depende el enfoque de la dinámica. Al respecto, es importante tener en cuenta si la intervención se realizará, por ejemplo,

en una comunidad indígena, para lo cual los y las participantes proponen la participación de los líderes para un diálogo de saberes. Igualmente, se recomienda tener en cuenta aquellos territorios que no tienen acceso a las TIC: «Una educación sexual contextualizada […] Contextualizada es para saber en qué entorno se va a desarrollar, en qué grado social, estratos económicos o grado educativo general o edad» (GD6).

En general, para los y las estudiantes es necesario conocer cómo se viven las otras sexualidades, sobre todo en el caso de la Universidad del Magdalena, que ofrece cupos especiales para la comunidad indígena y afrocolombiana. Esta propuesta resulta pertinente en la medida en que, según autores como Zambrano *et al.* (2013), algunos grupos étnicos evidencian poco conocimiento acerca de la transmisión del virus de inmunodeficiencia humana (VIH) y una elevada frecuencia de comportamientos de riesgo en sus prácticas sexuales.

Estos planteamientos del estudiantado indican que la educación sexual universitaria solo adquiere sentido formativo cuando se construye desde el reconocimiento del contexto sociocultural en el que se inscribe. Esta demanda de una formación que considere su entorno responde a la necesidad de generar procesos pedagógicos culturalmente pertinentes, capaces de dialogar con saberes diversos, trayectorias comunitarias y condiciones materiales diferenciadas, como el acceso desigual a las TIC.

En el caso de IES con una composición étnica y culturalmente diversa, como la Universidad del Magdalena, la exigencia de una educación sexual contextualizada adquiere un carácter ético y pedagógico ineludible, pues invisibilizar la diversidad reproduce desigualdades en el acceso al conocimiento y en el ejercicio de los derechos sexuales y reproductivos. En este sentido, la propuesta estudiantil de incorporar líderes comunitarios y promover diálogos de saberes tensiona los enfoques homogeneizantes en torno a esta pedagogía y refuerza la idea de que una ESI efectiva debe reconocer la pluralidad de formas de vivir la sexualidad, no como un obstáculo, sino como una condición para su pertinencia y legitimidad formativa.

## Curricular o extracurricular

La población estudiantil considera que la educación sexual debe llevarse de manera curricular y, a su vez, extracurricular. Por un lado, los y las participantes afirman que la obligatoriedad garantizaría la mayor participación del alumnado, aunque, por otra parte, la integración de esta formación como una cátedra electiva aseguraría que se involucren quienes realmente quieran instruirse en la materia:

> Creemos que en los dos, curricular y extracurricular. Primero, para que los profesores tengan una educación sexual mínima, para brindar conocimientos y sembrar el interés en los jóvenes. Segundo, porque tener conocimiento acerca de la salud sexual es igual de importante, incluso más que las materias (GD5).

No obstante, existen otras posturas que consideran que la educación sexual debe ser obligatoria para todos los semestres por la importancia que este tema tiene para su vida personal. Asimismo, se afirma que esta formación resultaría más pertinente en el primer semestre porque es donde se encuentran las personas más jóvenes de la universidad: «Una cátedra como la de ingreso a la carrera universitaria, donde deberían tratarse de esos temas, que ya no sería un solo taller, sino que sería durante todo el primer semestre» (GD6); «Todas, en especial las facultades de Educación y Salud: Facultad de Educación para transmitir el conocimiento y estar capacitado; Salud: estos hacen parte de los conocimientos básicos, por lo que son temas de salud que vemos a diario» (GD5).

Según las orientaciones técnicas de la Unesco (2018), la decisión en este asunto depende de factores como: «políticas educativas generales, disponibilidad de recursos, prioridades contrapuestas en el currículo escolar, necesidades de los estudiantes, respaldo de la comunidad a los programas de EIS y conflictos de calendario» (p. 98). Es evidente entonces que, en definitiva, la implementación de la educación sexual, ya sea en el currículo formal o en el implícito,

está sujeta a factores de carácter institucional y administrativo. En un sentido similar, De la Caba (2015) asegura que la educación afectivo-social requiere una perspectiva sistémica que contemple todos los elementos escolares.

La insistencia estudiantil en la interdisciplinariedad y en la cualificación docente revela una tensión entre la personalización de la responsabilidad educativa y la necesidad de enfoques institucionales integrales. Las propuestas del alumnado participante siguen la misma línea de investigaciones recientes que muestran que la falta de equipos multidisciplinarios y con formación especializada limita el impacto de la educación sexual universitaria (Oswalt *et al.*, 2025; Pereira-Afonso *et al.*, 2025). Las propuestas de los y las participantes, por tanto, apuntan a una transformación estructural y no únicamente metodológica.

## Transversal o específico

Una parte de los y las estudiantes solicitan que la educación sexual sea transversal al programa de formación, aunque también hay opiniones que sugieren enmarcarla en cierta especificidad curricular:

> Debería ser curricular. En los primeros semestres una clase semanal en jornada de tarde de cinco de la tarde a siete de la noche, implementando un club de revista en medio de clases que permita e invite a los estudiantes a leer del tema en la cátedra (GD8).

Las orientaciones técnicas, en particular, dejan claro que «para su eficacia, el contenido se debe enseñar en lecciones programadas en las aulas que puedan complementarse con actividades, proyectos y eventos especiales» (Pound *et al.*, 2017). Igualmente, los lineamientos curriculares de la ESI en Argentina toman en consideración la edad para tomar esta decisión, de manera que para población adolescente se sugiere especificidad curricular con miras a desarrollar

temas complejos y responder a demandas e inquietudes puntuales (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina, 2009).

## Impacto en la universidad y en la sociedad

Los y las participantes consideran que una educación sexual en la universidad tendría gran impacto porque se sensibilizaría y replicaría el mensaje a los estudiantes, los docentes, y la comunidad. De este modo, las personas instruidas en este tema serían formadores a su vez de sus pares y del círculo social al que pertenezcan. El alumnado de la Facultad de Ciencias Empresariales, en particular, observó que esta pedagogía beneficiaría a la economía al disminuir la pobreza:

> Inicialmente, la comunidad educativa, principalmente los estudiantes, pero, al tratarse de un proyecto con alto impacto, el mensaje se replicaría entre estudiantes y docentes, que al tener conocimiento y orientación pueden servir como multiplicadores de información en toda la comunidad. Sin embargo, es importante mencionar que se necesita lograr un impacto, sobre todo en la población joven, de 18 a 24, donde se necesita mucho conocimiento acerca de la sexualidad porque tienen una vida sexual activa (GD8).

> Impactar significa también replicar afuera formando a formadores, que van a tener esa capacidad de transmitir esa información, ese aprendizaje, en este caso. Y, en la medida que vas avanzando y va entrando más gente, pues tú también vas a poder capacitar a los que vienen llegando (GD6).

> A nivel estatal se beneficiaría mucho porque, si las personas están capacitadas en temas de sexualidad, se disminuyen las tasas de ITS. La pobreza también disminuiría bastante […] las riquezas económicas se distribuyen de manera que una familia que tenga cinco o seis hijos con el sueldo mínimo…

> eso no alcanza para nada. También influiría en la economía y no tendrían que estar haciendo tantos programas de Familias en Acción. Los padres se darían cuenta de que los hijos están aprendiendo algo básico como es la educación sexual. Si no la aprendieron en la casa, no lo aprendieron en la escuela, pero lo están aprendiendo en la universidad (GD7).

En la encuesta igualmente se observó que un 90,7 % de los y las participantes estaban de acuerdo con que la universidad es un espacio propicio para impartir educación sexual. Asimismo, el 94 % de los y las estudiantes coincidieron en que requieren este tipo de formación.

Cabe reconocer que, en efecto, en países de América Latina como Costa Rica y Argentina se han presentado avances en cuanto a la educación sexual en la universidad, según autores como Ortiz y Pecheny (2010) y Preinfalk-Fernández (2015). De igual manera, se han desarrollado múltiples investigaciones en torno al tema, de acuerdo con Martínez-Salazar y Escorcia-Caballero (2023) y Ronconi *et al.* (2023). No obstante, la implementación exitosa de esta pedagogía aún se ve limitada por los obstáculos que representan las creencias y los tabúes que aún existen en la sociedad y entre algunos docentes.

En el escenario actual, parecen no ser suficientes las múltiples revisiones que demuestran que educar en sexualidad aporta a una conciencia social frente a esta dimensión humana, mejora la convivencia y disminuye conductas de riesgo en adolescentes, incluyendo el embarazo no planeado. Así pues, construir una universidad con políticas en salud —incluyendo la sexual y la reproductiva— que aporte al bienestar y a la convivencia en paz de una sociedad es todavía un reto (Grijalva y Valenzuela, 2022).

## Servicio de bienestar universitario

Uno de los actores llamados a participar en una educación sexual en la universidad es el Bienestar Universitario, como figura importante en el manejo intersectorial dentro de la institución. Los y las

estudiantes solicitan, además de componentes educativos, servicios de salud que brinden apoyo en la consulta de planificación familiar y en el manejo de ITS.

Este planteamiento de parte de la población estudiantil respalda el argumento de Obach *et al.* (2017) según el cual la presencia de servicios de salud en las escuelas incentiva el interés a consultar sobre asuntos relacionados con la sexualidad. Asimismo, los autores aseguran que, cuando este personal permanece más tiempo en la escuela, genera climas de confianza. Sin embargo, los autores observaron en su estudio que las actividades de promoción y prevención son poco frecuentes.

## Categoría no emergente en grupo de discusión

### *Licor, drogas y autocuidado*

En el análisis de los factores vinculados a la ocurrencia de embarazo no planeado y al desarrollo de ITS en estudiantes universitarios, la literatura internacional ha identificado una relación clara entre consumo de alcohol, la toma de riesgos sexuales y la salud reproductiva (Lahoz-García *et al.*, 2025; OMS, 2018). No obstante, estas categorías no emergieron de manera explícita en las narrativas de los grupos de discusión realizados.

La ausencia de estos condicionantes contrasta con los hallazgos cuantitativos, que revelan que el 17,4 % de la población estudiantil encuestada reporta un uso habitual de drogas, un porcentaje superior al 12,7 % informado por Pinzón *et al.* (2020) para una muestra similar del mismo nivel educativo. En cuanto al licor, el 27 % manifestó consumirlo siempre, cifra que, si bien es considerable, resulta inferior al 56,1 % señalado en el estudio anterior. Estas diferencias, sumadas al silencio observado en el espacio grupal, sugieren la presencia de un subregistro o la omisión voluntaria de estas prácticas por motivos asociados a la deseabilidad social o al temor al juicio colectivo (Krumpal, 2013).

El autocuidado en salud sexual y reproductiva tampoco emergió como prioridad en las discusiones grupales, a pesar de su relevancia para la prevención de ITS y otras complicaciones (Centro para el Control y la Prevención de Enfermedades [CDC], 2025). Sin embargo, los datos de la encuesta evidencian un alto interés por información teórica, especialmente entre las mujeres: un 89,8 % de las estudiantes manifestó interés en conocer los cuidados de higiene genital, un 67,4 % se mostró inclinado a comprender el procedimiento de la citología vaginal y un porcentaje similar afirmó querer aprender sobre el autoexamen de mama. No obstante, la transición del conocimiento a la práctica en términos de autocuidado es más limitada: solo el 40,6 % de las jóvenes declaró realizarse la citología vaginal, una proporción inferior al 47,5 % reportado por Herrera-Zuleta (2018). Asimismo, apenas el 39,1 % de las participantes afirmó practicar el autoexamen de mama, porcentaje también menor al 46,5 % identificado por Preinfalk-Fernández (2015) en estudiantes universitarias de Costa Rica.

En los hombres se observa una tendencia comparable: el 92,16 % expresó interés en conocer los cuidados de higiene genital, y el 58,21 %, en aprender sobre el autoexamen testicular, pero únicamente el 37,3 % reportó practicarlo. Si bien este valor es reducido, es notablemente superior a los hallados por Herrera-Zuleta (2018) y Preinfalk-Fernández (2015), que fueron de 6,3 % y 0 %, respectivamente.

La distancia entre el interés declarado y la práctica efectiva de hábitos de autocuidado confirma lo señalado por Kirby y Laris (2009), quienes sostienen que la educación sexual, aunque exitosa en la transmisión de información, no siempre logra generar cambios sostenidos en las conductas preventivas. Este hallazgo plantea la necesidad de que las universidades fortalezcan sus estrategias formativas con metodologías basadas en evidencia, orientadas a informar pero, sobre todo, a motivar y sostener comportamientos saludables a largo plazo (Unesco, 2018). La incorporación de contenidos de autocuidado en programas curriculares, integrados a un enfoque de derechos y de salud integral, podría contribuir a cerrar la brecha entre el saber

y el hacer, favoreciendo el desarrollo de competencias que impacten positivamente en la salud sexual y reproductiva del estudiantado.

El análisis desarrollado permite avanzar hacia una síntesis interpretativa que no solo recupere los principales hallazgos, sino que también identifique sus implicaciones pedagógicas, institucionales y éticas. Estas conclusiones finales se abordan en el siguiente capítulo.

# Capítulo 8. Conclusiones

## Aportes del estudio

La presente investigación confirma que el embarazo no planeado en el contexto universitario no puede ser comprendido ni abordado como un fenómeno aislado, fortuito o atribuible exclusivamente a decisiones individuales. Por el contrario, los hallazgos evidencian que se trata de una problemática de carácter estructural, estrechamente vinculada a las limitaciones históricas de la educación sexual recibida, a los vacíos en la formación docente y a la débil institucionalización de la ESI en la educación superior. Esta constatación coincide con estudios previos que advierten que la mera existencia de marcos normativos y lineamientos curriculares no garantiza su traducción efectiva en prácticas pedagógicas sistemáticas y de calidad (Cravero *et al.*, 2020; Villegas-José *et al.*, 2026).

Desde una perspectiva sociopedagógica, el estudio aporta evidencia empírica que permite sostener que la educación sexual universitaria continúa siendo fragmentaria, predominantemente biologicista y centrada en la prevención de riesgos, con escasa incorporación de dimensiones clave como la afectividad, el consentimiento, la equidad de género, la diversidad sexual y los derechos sexuales y reproductivos. Esta situación reproduce lo señalado por la literatura internacional, que identifica una brecha persistente entre los discursos institucionales sobre educación sexual y su implementación curricular real, especialmente en la formación inicial y continua del profesorado (Morgade, 2006; Unesco, 2018; Villegas-José *et al.*, 2026).

Uno de los aportes centrales de esta investigación radica en la relectura crítica de la denominada «falta de información» percibida

por el estudiantado. Los resultados permiten comprender este vacío como el reflejo de una falla estructural en los procesos formativos universitarios, caracterizados por la ausencia de políticas institucionales sostenidas y por la dependencia de iniciativas aisladas del profesorado. En consonancia con Wagman *et al.* (2025) y Points *et al.* (2026), se evidencia que la ESI en la universidad suele estar supeditada a voluntades personales más que a proyectos pedagógicos consolidados, lo que limita su alcance, continuidad y coherencia.

Asimismo, la investigación pone de relieve el impacto diferenciado del embarazo no planeado en las trayectorias académicas y vitales de las estudiantes, confirmando que las consecuencias recaen de manera desproporcionada sobre las mujeres, tanto en términos de rendimiento académico como en cuanto a bienestar emocional, económico y social. Esta desigualdad de género, ampliamente documentada en estudios previos (Bazán *et al.*, 2025; Cravero *et al.*, 2020), se ve reforzada por la persistencia de mandatos culturales, tabúes socioculturales y discursos moralizantes que dificultan el ejercicio de una sexualidad autónoma, informada y equitativa.

Un valor añadido del estudio es la centralidad otorgada a las voces estudiantiles, las cuales permiten comprender las limitaciones de la educación sexual recibida, pero al mismo tiempo aportan propuestas concretas para su transformación. Las siete dimensiones identificadas —formación integral, contenidos, metodología, rol docente, contexto, currículo e impacto social— configuran una base sólida para el diseño de estrategias educativas participativas, interdisciplinarias y contextualizadas, alineadas con enfoques constructivistas y de pensamiento complejo (Flick, 2015; Morin, 1999).

## Limitaciones y alcances

Es necesario reconocer que esta investigación presenta limitaciones propias de su diseño y de su contexto de desarrollo. Al tratarse de un estudio cualitativo situado en una universidad pública del

Caribe colombiano, los hallazgos no sirven de base para una generalización estadística, aunque sí dan luces sobre las experiencias, los significados y los procesos formativos del estudiantado. Asimismo, el énfasis en las voces de mujeres que han vivido un embarazo no planeado permite visibilizar desigualdades de género estructurales, pero no agota la diversidad de experiencias juveniles posibles en relación con la sexualidad y la educación sexual.

No obstante, la convergencia de los resultados con estudios nacionales e internacionales sugiere que las problemáticas identificadas trascienden el caso analizado y responden a dinámicas estructurales presentes en la educación superior latinoamericana y global. En este sentido, los hallazgos ofrecen claves analíticas transferibles a otros contextos universitarios con características institucionales y socioculturales similares.

## Implicaciones pedagógicas e institucionales

Desde el punto de vista pedagógico, los hallazgos respaldan la necesidad de avanzar hacia una ESI universitaria que supere los enfoques informativos y prescriptivos, y que se sustente en modelos educativos capaces de promover al mismo tiempo conocimientos, motivaciones, habilidades y actitudes orientadas al autocuidado, al bienestar y a la toma de decisiones informadas. En este sentido, la teoría de la promoción de la salud de Green y Kreuter (1991) resulta especialmente pertinente al enfatizar que las intervenciones educativas eficaces deben articular componentes educativos, sociales y contextuales para favorecer cambios sostenidos en los comportamientos.

En términos institucionales, las conclusiones interpelan directamente a las IES como agentes corresponsables en la promoción de la salud sexual y reproductiva, la prevención de las violencias basadas en género y la garantía de los derechos sexuales de los jóvenes. La evidencia recogida refuerza la urgencia de incorporar la ESI como un eje estructural y transversal del currículo universitario,

acompañado de procesos sistemáticos de formación docente, articulación efectiva con los servicios de bienestar universitario y mecanismos de seguimiento y evaluación, tal como recomiendan organismos internacionales como la Unesco (2018) y la OMS (s. f.-a).

# Referencias


Akizuki, Y., Maeda, E., Okinaga, C., Sato, M., Mouri, Y., Takagishi, Y., Biswakarma, R. y Harper, J. C. (2025). Experiences and evaluations of sex and reproductive health education, and fertility knowledge, among 18- to 19-year-old Japanese university students: A 2023 baseline survey. *Sex Education, 25*(4), 1-17. https://doi.org/10.1080/14681811.2025.2523306

Alipour, Z., Kheirabadi, G. R., Kazemi, A. y Fooladi, M. (2018). The most important risk factors affecting mental health during pregnancy: A systematic review. *Eastern Mediterranean Health Journal, 24*(6), 549-559. https://doi.org/10.26719/2018.24.6.549

Almeida, G., Borges, M. y Bolufé, M. (2016). Acciones Educativas para una sexualidad responsable en adolescentes desde la extensión universitaria. *Edumecentro, 8*(1), 174-180. https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/412414

Alzate, M. M., Matas, J. L., Dongarwar, D. y Hirth, J. M. (2024). Gender role beliefs and adolescent pregnancy in Colombia: Findings from the 2015 DHS survey. *Culture, Health & Sexuality, 26*(1), 30-45. https://doi.org/10.1080/13691058.2023.2182453

Amador, C. (2018). Educación interactiva a través de narrativas transmedia: posibilidades en la escuela. *Revista Internacional de Investigación en Educación, 10*(21), 77-94. https://doi.org/10.11144/Javeriana.m10-21.eint

Anyanwu, F. C., Goon, D. T. y Tugli, A. (2013). Perception on the severity of unwanted pregnancy among university students. *Pakistan Journal of Medical Sciences, 29*(4), 923-928. https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC3817769/

Arango, M. C. y Corona, E. (2010). *La formación docente en educación de la sexualidad en América Latina y el Caribe: Estudio de*

*casos*. Democracia y Sexualidad A. C. https://healtheducation-resources.unesco.org/sites/ default/files/resources/ DEMYSEX_ formacion_docente_educacion_sexualidad.pdf

Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist, 55*(5), 469-480. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.5.469

Asián, R., Cabeza, F. y Rodríguez, V. (2015). Formación en género en la universidad: ¿Materia de asignaturas específicas o de educación transversal? *Revista Historia de la Educación Latinoamericana, 17*(24), 35-54. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0122-72382015000100003&script=sci_arttext

Asociación Mundial para la Salud Sexual. (1997). *Declaración de los derechos sexuales*. Congreso Mundial de Sexología. https://www.worldsexualhealth.net/ files/ugd/793f03_62c774146e144f-13900d8ee96d4ca98d.pdf?index=true

Azorín, C. M. (2017). Actitudes hacia la igualdad de género en una muestra de estudiantes de Murcia. *Revista Complutense de Educación, 28*(1), 45-60. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n1.48715

Bácares, C. (2014). Tipologías y razones de aparición de la política pública de la infancia en Colombia 1930-2012. *Sociedad y Economía,* (26), 93-119. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-63572014000100005&lng=en&tlng=es

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory.* Prentice-Hall.

Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Annual Review of Psychology, 52*, 1-26. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1

Bandura, A. (2004). Health promotion by social cognitive means. *Health Education & Behavior, 31*(2), 143-164. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/15090118/

Bandura, A. y Wessels, S. (1997). *Self-efficacy*. Cambridge University Press.

Bardin, L. (1986). *Análisis de contenido*. Ediciones Akal.

Barragán, F. (1999). *Programa de Educación Afectivo Sexual: Educación secundaria. I. Sexualidad, educación sexual y género*. Consejería de Educación y Ciencia. https://www.juntadeandalucia.es/institutodelamujer/catalogo/doc/iam/1999/81.pdf

Bazán, J. R., Castillo, V. P. y Marín, O. C. (2025). Revisión sistemática sobre la educación sexual en jóvenes universitarios. *EduSol, 25*. https://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-80912025000100004

Becerra-Bulla, F., Pinzón-Villate, G. y Vargas-Zárate, M. (2011). Hacia la creación del programa universidad promotora de la salud desde la alimentación y nutrición en la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá. *Revista de la Facultad de Medicina, 59*(1), 67-76. https://revistas.unal.edu.co/index.php/revfacmed/article/view/24112/38992

Belduma, K. A., Cedeño, L. I. y Chamba, M. J. (2022). Embarazo no planificado como factor influyente en el rendimiento académico de estudiantes de la Carrera de Enfermería. *Dominio de las Ciencias, 8*(3), 255-268. https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/2928

Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social: Significado y medida*. Ariel.

Berríos, L. y Buxarrais, R. (2005). Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y los adolescentes. Algunos datos. *Monografías Virtuales,* (5), 1-69. https://cmapspublic2.ihmc.us/rid=1GN285S66-QLP75S-7JS0/reflexion05.htm

Bocanegra, O. (2018). *Ansiedad, depresión e ideación suicida relacionadas al aborto provocado en estudiantes universitarias* [Tesis de grado, Universidad César Vallejo]. Repositorio Digital Institucional. https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/29156

Bordignon, N. A. (2005). El desarrollo psicosocial de Eric Erikson. El diagrama epigenético del adulto. *Revista Lasallista de Investigación, 2*(2), 50-63. https://www.redalyc.org/pdf/695/69520210.pdf

Bourdieu, P. (1986). The aristocracy of culture. En R. Collins (Ed.), *Media, culture & society: A critical reader* (pp. 239-245). Sage Publications.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.

Brown, S. y Nichols, T. R. (2013). Pregnant and Parenting Students on Campus: Policy and Program Implications for a Growing Population. *Educational Policy, 27*(3), 499-530. https://doi.org/10.1177/0895904812453995

Camacho, M., Martínez, J. F., Solano, G., Padrón, A. y García, B. A. (2018). Aproximaciones paradigmáticas sobre el estudio de la sexualidad. *XIKUA Boletín Científico de la Escuela Superior de Tlahuelilpan, 6*(11). https://doi.org/10.29057/xikua.v6i11.2774

Campos, A. (2009). Relaciones sexuales en adolescentes colombianos y las implicaciones para la salud pública: una revisión de la prevalencia y algunas variables asociadas. *Medunab, 12*(2), 86-90. https://revistas.unab.edu.co/index.php/medunab/article/view/35

Cantero, F. J. (2005). Socialización y aprendizaje social. En D. Páez, I. Fernández, S. Ubillos y E. Zubieta (Coords.), *Psicología social, cultura y educación* (pp. 819-844). https://d1 wqtxts1xzle7. cloudfront.net/ 8051 4599/

Capra, F. (1996). *The web of life: A new scientific understanding of living systems*. Anchor Books.

Caricote, A. (2008). Influencia de los padres en la educación sexual de los adolescentes. *Educere, 12*(40), 79-87. https://ve.scielo.org/scielo .php?script=sci_ arttext&pid=S1316-49 102008000 100010

CDC. (2025). *Sexually Transmitted Infections Surveillance, 2024 (Provisional)*. U.S. Department of Health & Human Services. https://www.cdc.gov/sti-statistics/annual/index.html

Cepal. (2019). *La agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe. Objetivos, metas e indicadores mundiales*. https://www.cepal.org/es/publicaciones-/40155-la-agenda-2030-objetivos-desarrollo-sostenible-oportunidad-america-latina-caribe

Chávez, M., Petrzelová, J. y Zapata, J. (2009). Actitudes respecto a la sexualidad en estudiantes universitarios. *Enseñanza e Investigación en Psicología, 14*(1), 137-151. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29214110

Cioms. (2016). *International Ethical Guidelines for Health-related Research Involving Humans*. https://cioms.ch/wp-content/uploads/2017/01/WEB-CIOMS-EthicalGuidelines.pdf

Comisión Nacional de los Derechos Humanos. (2018). *Derechos sexuales y reproductivos: un asunto de derechos humanos* (1.ª ed.). https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/documentos/2019-04/40_Cartilla-Derechos-sexuales-reproductivos.pdf

Constitución Política de Colombia [C. P.]. 7 de julio de 1991 (Colombia).

Cravero, C., Rabbia, 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, 11*(21). https://doi.org/10.32870/dse.v0i21.658

Crooks, R., Bedwell, C. y Lavender, T. (2022). Adolescent experiences of pregnancy in low- and middle-income countries: a meta-synthesis of qualitative studies. *BMC Pregnancy Childbirth, 22*(1), 702. https://doi.org/10.1186/s12884-022-05022-1

DANE. (2018). *Censo Nacional de Población y Vivienda*. https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/censo-nacional-de-poblacion-y-vivenda-2018/cuantos-somos

De la Caba, M. (2015). Intervención educativa para la prevención y el desarrollo socioafectivo en la escuela. En F. López y J. Fuentes (Eds.), *Desarrollo afectivo y social* (pp. 361-382). Ediciones Pirámide.

Decreto 1860 de 1994. *Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994*. 5 de agosto de 1994. Presidencia de la República de Colombia. D. O. núm. 41.473.

Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (Eds.). (2011). *The Sage handbook of qualitative research* (4.ª ed.). Sage Publications.

Díaz, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista* (2.ª ed.). McGraw-Hill/Interamericana.

Díaz, S., González, F. y Ramos, K. (2010). Historia de embarazos en estudiantes de programas de salud en una universidad pública del Caribe colombiano. *Revista Clínica de Medicina de Familia, 3*(3), 163-169. https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttextypid=S1699-695X2010000300004

Díaz-Cárdenas, S., Arrieta-Vergara, K. y González-Martínez, F. (2014). Prevalencia de actividad sexual y resultados no deseados en salud sexual y reproductiva en estudiantes universitarios de Cartagena, Colombia, 2012. *Revista Colombiana de Obstetricia y Ginecología, 65*(1), 22-31. https://doi.org/10.18597/rcog.76

Díaz-Rojas, D. I., Guerrero-Parra, N. C., Robles-Carreño, M. I., Rodríguez-Medina, J. y Lafaurie-Villamil, M. M. (2020). Hombres, salud sexual y salud reproductiva: avances de la investigación reciente en América Latina. *Revista Colombiana de Enfermería, 19*(2), 1-25. https://doi.org/10.18270/rce.v19i2.2946

Dolto, F. (1990). *La Causa de los adolescentes*. Barral.

Duby, Z., Jonas, K., McClinton, T., Maruping, K., Dietrich, J. y Mathews, C. (2021). «Condoms are Boring»: Navigating Relationship Dynamics, Gendered Power, and Motivations for Condomless Sex Amongst Adolescents and Young People in South Africa. *International Journal of Sexual Health, 33*(1), 40-57. https://doi.org/10.1080/19317611.2020.1851334

Elliot, A. (2009). Sexualidades: teoría social y la crisis de identidad. *Sociológica (México), 24*(69), 185-212. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttextypid=S0187-01732009000100009

Elster, B. y Kuznets, J. (1994). *Guidelines for Adolescent Preventive Services*. Williams and Wilkins. https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK232700/

Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. W. W. Norton.

Espinoza, A. M. y Albornoz, N. (2023). Sexismo en educación superior: ¿Cómo se reproduce la inequidad de género en el contexto universitario? *Psykhe (Santiago), 32*(1). http://dx.doi.org/10.7764/psykhe.2021.35613

Esteban, M. L. (2008). Identidades de género, feminismo, sexualidad y amor: Los cuerpos como agentes. *Política y Sociedad, 46*(1-2), 27-41. https://salutsexual.sidastudi.org/resources/inmagic-img/DD12295.pdf

Estupiñán, M. y Rodríguez, L. (2009). Aspectos psicosociales en universitarias embarazadas. *Revista de Salud Pública, 11*(6), 988-998. https://revistas.unal.edu.co/index.php/revsaludpublica/article/view/44474

Etimologías de Chile. (s. f.). Juventud. En *Diccionario etimológico de Chile*. Recuperado el 4 de agosto, 2025, de https://etimologias.dechile.net/?juventud

Fekede, B. (2015). Assessing Student Awareness towards the Effects of Unintended Pregnancy: The case of Female students' at Mettu College of Teachers Education. *Research on Humanities and Social Sciences, 5*(1), 119-127. https://iiste.org/Journals/index.php/RHSS/article/view/19120

Fernández, T. (2014). La educación sexual y de género vs. el maltrato en la pareja. Escenario sobre la violencia en jóvenes de Baja California. *Estudios Fronterizos, 15*(30), 73-96. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttextypid=S0187-69612014000200003ylng=esytlng=es

Flick, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa*. Ediciones Morata.

Flick, U. (2018). *Introducción a la investigación cualitativa* (5.ª ed.). Ediciones Morata. https://edmorata.es/wp-content/uploads/2021/02/Flick.-Introduccion-a-la-investigacion-cualitativa_prw.pdf

Foucault, M. (1976). *La voluntad de saber: Historia de la sexualidad I*. Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2012). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI Editores.

Gálvez, L. V., Hernández-Arencibia, R., Guzmán, C. A. A. y Fuentes, F. F. (2022). Maternidad y educación superior en Chile: explorando los significados de las experiencias estudiantiles en la Universidad Tecnológica Metropolitana. *Revista de Sociología de la Educación, 15*(3), 399-413. http://dx.doi.org/10.7203/RASE.15.3.25239

García, A. (2017). Salud, cuerpo y vida: una genealogía de la educación sexual en la escuela colombiana. *Praxis y Saber, 8*(17), 67-84. https://doi.org/10.19053/22160159.v8.n17.2018.4714

García, R. y González, O. (2016). Problematización de la educación sexual: Reflexiones acerca de la sexualidad en la escuela colombiana. *Biografía, 9*(16), 23-29. https://doi.org/10.17227/20271034.vol.9num.16bio-grafia23.29

Gibbs, G. R. (2007). *Analyzing qualitative data*. Sage Publications.

Gipson, J. D., Koenig, M. A. y Hindin, M. J. (2008). The Effects of Unintended Pregnancy on Infant, Child, and Parental Health: A Review of the Literature. *Studies in Family Planning, 39*(1), 18-38. https://doi.org/10.1111/j.1728-4465.2008.00148.x

Gogna, M., Rossi, D., Cimmino, K. y Mercer, R. (2020). Investigación evaluativa sobre los procesos de formación y transformación de las prácticas de ESI en diversos contextos de América Latina. *IntercambiEIS: Boletín digital de Educación Integral en Sexualidad para América Latina y el Caribe, 10*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso) Argentina. https://intercambieis.flacso.org.ar/10/aportes-investigacion-procesos-eis-latam.html

Goldfarb, S. y Lieberman, D. (2021). Three Decades of Research: The Case for Comprehensive Sex Education. Journal of Adolescent Health, 68(1), 13-27. https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.07.03 6

Gómez, D., Ochoa, M., Canchila, C., Ramos, E., Salguedo, G. y Malambo, D. (2014). Salud sexual y reproductiva en estudiantes universitarios de una institución de educación superior en Colombia. *Revista de Salud Pública, 16*(5), 660-672. https://doi.org/10.15446/rsap.v16n5.39998

González-Bedoya, D. M. y Molina-Osorio, A. M. (2020). Condiciones socioeconómicas y afectivas de jóvenes universitarias madres de familia. *Revista Iberoamericana de Educación Superior, 11*(31), 179-198. https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2020.31.713

Green, L. W. y Kreuter, M. W. (1991). *Health promotion planning: an educational and environmental approach* (Vol. 298). Mayfield Publishing Company.

Grijalva, L. G. G. y Valenzuela, B. A. (2022). De lo privado a lo público: El ejercicio de la maternidad y de la paternidad en un contexto de Educación Superior como objeto de política pública. *Revista DH/ED: Derechos Humanos y Educación,* (6), 227-245. https://revistaderechoshumanosyeducacion.es/index.php/DHED/article/view/80

Hamui-Sutton, A. y Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en Educación Médica, 2*(5), 55-60. https://doi.org/10.1016/S2007-5057(13)72683-8

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

Hernández, S., Piñero, P. y Ramos, S. (2013). Vivencias de la sexualidad en estudiantes universitarios. *Revista Cubana de Salud Pública, 39*(S1), 915-928. https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=47551

Herrera-Zuleta, A. (2018). Salud sexual reproductiva en estudiantes universitarios: conocimientos y prácticas. *Revista Ciencia y Cuidado, 15*(1), 58-70. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6249190

Kang, M., Wan, A., Cooper, J. y Yu, J. (2024). Evaluating *Consent Labs*: Prioritizing sexual wellbeing through a youth-led, curriculum-based education initiative. *Frontiers in Education, 9*, 1362260. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1362260

Kippendorff, K. (1990). *Metodología del análisis de contenido. Teoría y Práctica*. Ediciones Paidós.

Kirby, D. (2007). *Emerging Answers: Research Findings on Programs to Reduce Teen Pregnancy and Sexually Transmitted Diseases*.

National Campaign to Prevent Teen and Unplanned Pregnancy. https://search.issuelab.org/resource/emerging-answers-research-findings-on-programs-to-reduce-teen-pregnancy-and-sexually-transmitted-diseases.html

Kirby, D. y Laris, B. A. (2009). Effective Curriculum-Based Sex and STD/HIV Education Programs for Adolescents. *Child Development Perspectives, 3*(1), 21-29. https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2008.0007 1.x

Krumpal, I. (2013). Determinants of social desirability bias in sensitive surveys: A literature review. *Quality & Quantity, 47*, 2025-2047. https://doi.org/10.1007/s11135-011-9640-9

Lahoz-García, C., Jiménez, J. M., Castro-Alija, M. J. y Parejo, J. L. (2025). Sexuality education and sociocultural influences: Insights into indifference among university students. *Journal of Public Health, 33*(3), 1-12. https://doi.org/10.1007/s10389-025-02582-2

Larrañaga, E., Yubero, S. y Yubero, M. (2012). Influencia del género y del sexo en las actitudes sexuales de estudiantes universitarios españoles. *Summa Psicológica, 9*(2), 5-13. https://doi.org/10.18774/448x.2012.9.89

Ley 12 de 1991. (1991, 22 de enero). *Por medio de la cual se aprueba la Convención sobre los Derechos del Niño*. Congreso de la República de Colombia. Diario Oficial núm. 39.640. https://sangil.gov.co/publicaciones/215/ley-12-de-1991-adopcion-de-la-convencion-sobre-los-derechos-del-nino/

Ley 115 de 1994. (1994, 8 de febrero). *Por la cual se expide la Ley General de Educación*. Congreso de la República de Colombia. Diario Oficial núm. 41.214. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=292

Ley 2025 de 2020. (2020, 23 de julio). *Por medio de la cual se establecen lineamientos para la implementación de las escuelas para padres y madres de familia y cuidadores*. Congreso de la República de Colombia. Diario Oficial núm. 51.384. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=136893

Lincoln, Y. S. y Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Sage Publications.

López, A. (2012). Comportamiento responsable de los estudiantes de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala en torno al uso de métodos anticonceptivos. *Revista Electrónica Psicología Iztacala, 15*(3), 843-870. https://www.revistas.unam.mx/index.php/repi/article/view/33632

López, F., Carcedo, R., Fernández, N. y Caballero, M. (2017). Afectos y conductas sexuales en adolescentes: diferencias y semejanzas en dos culturas, España y Colombia. *Universitas Psychologica, 16*(4), 1-11. https://doi.org/10.11144/javeriana.upsy16-4.acsa

Manning-Ouellette, A. (2025). Exploring college students' K-12 sex education reflections through a FemCrit framework. *American Journal of Sexuality Education, 20*(2), 137-166. https://doi.org/10.1080/15546128.2024.2327321

Manzano-Pauta, E. y Jerves-Hermida, M. (2018). Sex Education: Teachers' Perceptions in the City of Cuenca 2013-2014. *Revista Electrónica Educare, 22*(1), 82-96. https://dx.doi.org/10.15359/ree.22-1.5

Martínez-Salazar, A. y Escorcia-Caballero, R. (2023). Tendencias en la investigación sobre educación sexual. *Duazary, 20*(2), 28-39. https://doi.org/10.21676/2389783X.5355

Martínez-Otero, V. (2019). *Modelos de intervención socioeducativa*. Ediciones de la U.

Maturana, H. y Varela, F. (1996). *El árbol del conocimiento: Las bases biológicas del conocimiento humano*. Lumen.

Mead, M. (1928). The Role of the Individual in Samoan Culture. *The Journal of the Royal Anthropological Institute of Great Britain and Ireland, 58*(3/4), 481-495. https://doi.org/10.2307/2843632

Miguélez, M. (2005). Nuevo paradigma de la ciencia de la educación: la posibilidad de ser. *Revista de Filosofía y Sociopolítica de la Educación TERE,* (2), 9-15.

Miles, M. B. y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. Sage.

Mineducación. (2014a). *Educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía: Guía 1. Conceptos básicos* (2.ª ed.). Mineducación; UNFPA. https://www.mineducacion.gov.co/portal/micrositios-preescolar-basica-y-media/Modelos-Educativos-Flexibles/Material/171601:Guia-1-Dimension-de-la-Sexualidad

Mineducación. (2014b). *Educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía: Guía 2. El proyecto pedagógico en educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía* (2.ª ed.). Mineducación; UNFPA. https://www.mineducacion.gov.co/portal/171603:Guia-2-El-proyecto-pedagogico

Mineducación. (2014c). *Educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía: Guía 3. Ruta de implementación del proyecto pedagógico en educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía* (2.ª ed.). Mineducación; UNFPA. https://www.mineducacion.gov.co/portal/micrositios-preescolar-basica-y-media/Modelos-Educativos-Flexibles/Material/171664:Guia-3-Como-implementar-un-proyecto

Mineducación y Universidad de los Andes. (2014). *Evaluación del Programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía (PESCC). Informe final.*

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina. (2009). *Lineamientos curriculares para la educación sexual integral: Programa Nacional de Educación Sexual Integral, Ley Nacional N.º 26.150*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244489

Ministerio de Educación de Chile. (2013). *Formación en sexualidad y afectividad*. División de Educación General, Unidad de Transversalidad Educativa. https://salutsexual.sidastudi.org/resources/inmagic-img/DD18147.pdf

Molyneux, M. (2010). *Justicia de género, ciudadanía y diferencia en América Latina*. Universidad de Salamanca. http://hdl.handle.net/10366/128615

Montaño, S. (1996). *Los derechos reproductivos de la mujer*. Instituto Interamericano de Derechos Humanos. https://www.corteidh.or.cr/tablas/a11999.pdf

Morales-Álvarez, K. (2020). *Estudiantes de educación superior y su rol de madre/padre revisión bibliográfica* [Tesis de licenciatura, Universidad de Talca]. Repositorio institucional Utalca. https://repositorio.utalca.cl/repositorio/server/api/core/bitstreams/05e8048a-05c7-466f-aa49-866fa658ebc1/content

Morales-Borrero, C. (2010). Lo político de las políticas de salud sexual y reproductiva para jóvenes en Colombia. *Gerencia y Políticas de Salud, 9*(19), 69-89. https://www.redalyc.org/pdf/545/54519045006.pdf

Morales, A., Vallejo-Medina, P., Abello-Luque, D., Saavedra-Roa, A., García-Roncallo, P., Gómez-Lugo, M., García-Montaño, E., Marchal-Bertrand, L., Niebles-Charris, J., Pérez-Pedraza, D. y Espada, J.P. (2018). Sexual risk among Colombian adolescents: knowledge, attitudes, normative beliefs, perceived control, intention, and sexual behavior. *BMC Public Health, 18*, 1377. https://doi.org/10.1186/s12889-018-6311-y

Moreira, P. (2019). Las TIC en el aprendizaje significativo y su rol en el desarrollo cognitivo de los adolescentes. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales (ReHuSo), 4*(2), 1-14. https://doi.org/10.33936/rehuso.v4i2.2124

Moreno, S., Canelón, L. y Becerra, L. (2006). Conducta sexual, conocimiento sobre embarazo y necesidades percibidas con relación a educación sexual, en adolescentes escolarizados. *Espacio Abierto, 15*(4), 787-803. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12215405

Moreno, S. y Santibañez, M. (2021). Educación sexual en América Latina: una revisión del estado del arte en Colombia, Chile, México y Uruguay. *Revista Educación Las Américas, 11*(1), 57-77. https://doi.org/10.35811/rea.v11i1.145

Morgade, G. (2006). Educación en la sexualidad desde el enfoque de género. Una antigua deuda de la escuela. *Novedades Educativas, 184*, 40-44. https://libreria.clacso.org/biblioteca_esi/publicacion.php?p=4145&b=27

Morgade, G., Báez, J., Zattara, S. y Díaz, G. (2011). Pedagogías, teorías de género y tradiciones en «educación sexual». En G.

Morgade (Comp.), *Toda educación es sexual: Hacia una educación sexuada justa* (pp. 22-51). La Crujía. https://seccionlreg6ta.files.wordpress.com/2016/09/esi_2015_toda_educacic3b3n_es_sexual-_presentacic3b3n_y_cap-_1-_morgade_baez_zattara_y_dc3adaz_villa.pdf

Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.

Morin, E. (1999). *La cabeza bien puesta: Repensando la reforma, reformar el pensamiento*. Ediciones Nueva Visión.

Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Unesco.

Morlachetti, A. (2006). *Políticas de salud sexual y reproductiva dirigidas a adolescentes y jóvenes: Un enfoque fundado en los derechos humanos* (Notas de Población 85). Cepal. https://www.cepal.org/sites/default/files/events/files/morlachettia.pdf

Muñoz, M. N. (2017). La educación sexual en Latinoamérica: un campo de fuerzas en tensión. *Cultura del Cuidado, 14*(1), 58-71. https://doi.org/10.18041/1794-5232/cultrua.2017v14n1.4329

Muñoz, A. y Revenga, M. (2005). Aprendizaje y educación afectivo-sexual: una revisión de los planteamientos iniciales del aprendizaje de las cuestiones sexuales. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación, 12*, 45-56. http://hdl.handle.net/2183/7013

Napkin.ai. (s. f.). *Napkin.ai: Visual thinking powered by AI*. https://napkin.ai

Neira, R., Luna, M. y Millahuinca, C. (2022). Enfoque de derecho en políticas de salud sexual y reproductiva de países OCDE. Una revisión exploratoria. *Revista Estudios de Políticas Públicas, 8*(1), 175-191. https://doi.org/10.5354/0719-6296.2022.66188

Niemeyer, J., Omer, K., Tydén, T., Jonsson, M., Maseko, N. y Målqvist, M. (2021). The perpetuating cycle of unplanned pregnancy: underlying causes and implications in Eswatini. *Culture, Health & Sexuality, 23*(12), 1656-1671. https://doi.org/10.1080/13691058.2020.1791359

Obach, A., Sadler, M. y Jofré, N. (2017). Salud sexual y reproductiva de adolescentes en Chile: El rol de la educación sexual. *Revista*

*de Salud Pública*, 19(6), 819-826. https://doi.org/10.15446/rsap.v19n6.70023

Obelenienė, B. (2025). Contradictions between understanding sexuality in Catholic education and comprehensive sexuality education. *Person and the Challenges, 15*(1), 211-230. https://doi.org/10.15633/pch.15114

OMS. (s. f.-a). *Salud del adolescente*. https://www.who.int/es/health-topics/adolescent-health#tab=tab_1

OMS. (s. f.-b). *Salud sexual*. https://www.who.int/es/health-topics/sexual-health#tab=tab_2

OMS. (2018). *Global status report on alcohol and health*. https://iris.who.int/server/api/core/bitstreams/9530de1c-1fd2-4c20-a167-ec6ba7cb00c3/content

OMS. (2020). *Mejorar la supervivencia y el bienestar de los niños*. https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/children-reducing-mortality

ONU. (s. f.). *Youth.* https://www.un.org/en/global-issues/youth#:~:text=No%20existe%20una%20definici%C3%B3n%20internacional,entre%2015%20y%2024%20a%C3%B1os

ONU. (1948). *La Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Asamblea General de las Naciones Unidas. https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights

OPS. (1998). *Plan de acción de desarrollo y salud de adolescentes y jóvenes en las Américas 1998-2001*. https://iris.paho.org/handle/10665.2/48904

Oringanje, C., Meremikwu, M., Eko, H., Esu, E., Meremikwu, A. y Ehiri, E. (2016). Interventions for preventing unintended pregnancies among adolescents. *Cochrane Database of Systematic Reviews,* (2). https://doi.org/10.1002/14651858.CD005215.pub2

Ortiz, A. (2013). *Modelos pedagógicos y teorías del aprendizaje*. Ediciones de la U.

Ortiz, A. y Pecheny, M. (2010). *Enseñanza universitaria sobre género y sexualidades en Argentina, Chile, China, México y Sudáfrica*. Editorial Teseo.

Oswalt, S. B., Eastman-Mueller, H. P. y Nevers, J. M. (2025). Sexuality educators' perceptions of and experiences with sexuality certification. *Sex Education, 25*(6), 806-825. https://doi.org/10.1080/14681811.2024.2393363

Perdomo, C. y Rodríguez, A. (2022). Educación sexual integral y formación de docentes. Un acercamiento comparativo entre el PESCC en Colombia y el PNESI en Argentina [Tesis especialista, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional UPN. http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/17987/ESI%20y%20formaci%C3%B3n%20de%20docentes.pdf?sequence=1yisAllowed=y

Pereira-Afonso, M. R., Fernández-Cézar, R., Lopezosa-Villajos, V., Hermida-Mota, M., De Almeida, M. A. y Gómez-Cantarino, S. (2025). Educación en salud sexual en enfermería: una revisión del alcance basada en el enfoque dialéctico estructural de los cuidados en España. *Atención Sanitaria, 13*(15), 1911. https://doi.org/10.3390/healthcare13151911

Pérez-Padilla, M. D. L., Rivera-Heredia, M. E., Esquivel-Martínez, C., Quevedo-Marín, M. D. C. y Torres-Vázquez, V. (2021). Ser madre y estudiar en la universidad: recursos psicológicos, conductas problema y factores de riesgo. *Revista de Psicología y Educación, 16*, 1-17. https://doi.org/10.23923/rpye2021.01.198

Petry, S., Padilha, M. I., Bellaguarda, M. L. D. R., Caravaca-Morera, J. A., Afonso, S. D. R. y Silva, A. (2026). From setbacks to progress: Brazilian faculty perspectives on teaching sexually transmitted infections to undergraduate nursing students – A qualitative study. *AIDS Care,* 1-9. https://doi.org/10.1080/09540121.2026.2654804

Pinzón, M. V., Caldas, L., Mera, A. Y., Arias, M. A., Astaiza, A. L. y Cortés, M. (2020). Sexualidad, alcohol y sustancias psicoactivas en relación con el embarazo no deseado en universitarios. *Hacia la Promoción de la Salud, 25*(2), 124-139. https://doi.org/10.17151/hpsal.2020.25.2.13

Points, M., Hudson, H. K., Calvillo, C., Marshall, S. A. y Jamerson, K. (2026). Perceived Importance of National Sex Education

Standards Among Selected College Students. *American Journal of Sexuality Education,* 1-27. https://doi.org/10.1080/15546128.2026.2620501

Posada, A., Ramírez, J. F. G. y Gómez, H. R. (2005). *El niño sano*. Ed. Médica Panamericana.

Pound, P., Denford, S., Shucksmith, J., Tanton, C., Johnson, M., Owen, J., Hutten, R., Mohan, L., Bonell, C., Abraham, C. y Campbell, R. (2017). What is best practice in sex and relationship education? A synthesis of evidence, including stakeholders' views. *BMJ Open, 7*(5), e014791. http://dx.doi.org/10.1136/bmjopen-2016-014791

Preinfalk, L. (2014). *La educación sexual en el ámbito universitario: estudio diagnóstico en la Universidad Nacional de Costa Rica* [Tesis doctoral, Universidad Pablo de Olavide]. Repositorio Institucional Olavide (RIO). http://hdl.handle.net/10433/1594

Preinfalk-Fernández, L. (2015). Desafíos de la formación docente en materia de Educación sexual. *Revista Electrónica Educare*, *19*(1), 85-101. http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttextypid=S1409-42582015000100005ylng=enytlng=es

Prieur, A., Savage, M. y Flemmen, M. P. (2023). Distinctions in the making: A theoretical discussion of youth and cultural capital. *The British Journal of Sociology, 74*(3), 360-375. https://doi.org/10.1111/1468-4446.13002

Qiu, X., Zhang, S., Sun, X., Li, H. y Wang, D. (2020). Unintended pregnancy and postpartum depression: A meta-analysis of cohort and case-control studies. *Journal of Psychosomatic Research, 138*, 110259. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/33002811/

Rawson, B. (2003). *Children and childhood in Roman Italy*. Oxford University Press.

Resolución 3353 de 1993. (1993, 2 de julio). *Por la cual se establece el desarrollo de programas y proyectos institucionales de educación sexual en la educación básica del país*. Mineducación.

Reyes, C., Barrera, I., Castillo, N. y Llivina, J. (2019). La educación integral de la sexualidad con enfoque profesional en la formación de docentes. *Revista de Educación, 17*(2), 276-292. https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/1562/

Reyes, B. C., Flores, E. T., Carrión, C. B. y Aguirre, J. (2021). Acceso, permanencia y titulación de estudiantes madres y la educación inclusiva. *Revista de Ciencias Sociales, 27*(Esp. 3), 28-37. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28068276004

Risman, J. (2009). From doing to undoing: Gender as we know it. *Gender & Society, 23*(1), 81-84. https://doi.org/10.1177/0891243208326874

Riveros, O., Osorio, A. y Roa, P. (2009). La escuela y el embarazo adolescente: la permanencia de un discurso ¿con sentido? *Revista Internacional Magisterio, 41*, 80-85.

Roa, A., Osorio, P., Forero, E. y Buitrago, M. (2010). La sexualidad y la formación de maestros: De los sujetos, la pedagogía y las prácticas universitarias. *Bio-grafía, 3*(4), 176-190. https://doi.org/10.17227/20271034.vol.3num.4bio-grafia176.190

Rodríguez, E. (2010). *Políticas públicas de juventud en américa latina* (Serie Debates SHS N.° 1). Unesco, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371103

Rodríguez, R. y Pease, P. (2020). Creencias docentes: El enfoque de género en la educación y la educación sexual en secundaria. *Revista Peruana de Investigación Educativa, 12*(12), 153-186. https://doi.org/10.34236/rpie.v12i12.145

Rodríguez-Garcés, R., Gallegos, M. y Padilla, G. (2021). Autoestima en niños, niñas y adolescentes chilenos: análisis con árboles de clasificación. *Revista Reflexiones, 100*(1), 19-37. https://doi.org/10.15517/rr.v100i1.43342

Rodríguez-García, C., Amador-Velázquez, R., Mimbrera-Maturano, A., Martínez-Ávila, S., Santiago-Maturano, M. B. y Rodríguez-Alarcón, J. F. (2021). Problemáticas y consecuencias del embarazo y la maternidad en el rendimiento académico de estudiantes universitarias. *Revista de Enfermería del Instituto Mexicano del Seguro Social, 28*(3), 152-158. https://revistaenfermeria.imss.gob.mx/index.php/revista_enfermeria/article/view/954

Rogés, E. S. (2023). *Estructura y capital social familiar y su relación a conductas de riesgo en la juventud* [Tesis de doctorado en Filosofía, Facultad de Ciencias Sociales. University of Puerto Rico, Río Piedras]. https://www.proquest.com/dissertations-theses/estructura-y-capital-social-familiar-su-relación/docview/2820821173/se-2

Romero, E. I., Cazorla, A. L. y Figueroa, A. E. (2024). La educación universitaria y el impacto de la maternidad en las experiencias de las madres estudiantes solteras en la Universidad Nacional de Chimborazo. *Revista Imaginario Social, 7*(3). https://doi.org/10.59155/is.v7i3.230

Ronconi, L., Espiñeira, B. y Guzmán, S. (2023). Comprehensive Sexuality Education in Latin America and the Caribbean: Where We Are and Where We Should Go. *Latin American Legal Studies, 11*(1), 246-296. https://doi.org/10.15691/0719-9112Vol11n1a7

Salas, M. y Campos, Á. (2002). *El placer de la vida. Sexualidad infantil y adolescente: Su pedagogía a cargo de personas adultas.* Lara Segura Editores.

Sánchez, S., Bastidas, G., Alfonso, I., Labrada, E. y Montoya, E. (2019). Embarazo no deseado y sus factores asociados en estudiantes universitarias. *Revista Espacios, 40*(39), 1-11. https://www.revistaespacios.com/a19v40n39/a19v40n39p09.pdf

Sanz-Martos, S., López-Medina, I. M., Álvarez-García, C. y Álvarez-Nieto, C. (2019). Efectividad de las intervenciones educativas para la prevención del embarazo en la adolescencia. *Atención Primaria, 51*(7), 424-434. https://doi.org/10.1016/j.aprim.2018.04.003

Senge, P. M. (2006). *La quinta disciplina: El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Granica.

Silva, S. (2019). Tradición, tabús y religión: así fracasó la educación sexual en Colombia. *El Espectador.* https://www.elespectador.com/educacion/tradicion-tabus-y-religion-asi-fracaso-la-educacion-sexual-en-colombia-article-846703/

Soto, V. (2006). Factores asociados al no uso del condón: Estudio en adolescentes y adultos jóvenes de Chiclayo. *Anales de la Facultad*

*de Medicina, 67*(2), 152-159. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1025-55832006000200008&lng=es&tlng=es

SNIES. (2022). *Perfiles de las instituciones de educación superior*. https://snies.mineducacion.gov.co/portal/Informes-e-indicadores/Perfiles-de-las-Instituciones-de-Educacion-Superior/

Spadies. (2022). *Información institucional*. https://www.mineducacion.gov.co/sistemasinfo/spadies/

Taguenca, J. A. (2009). El concepto de juventud. *Revista Mexicana de Sociología, 71*(1), 159-190. https://scielo.org.mx/pdf/rms/v71n1/v71n1a5.pdf

Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Paidós.

Tirado, Á. (2014). *Los años sesenta: una revolución en la cultura*. Penguin Random House Grupo Editorial S. A. S.

Traveset, M. (2007). *La pedagogía sistémica.: Fundamentos y práctica* (Vol. 238). Graó.

Unesco. (2014). *Educación integral de la sexualidad: Conceptos, enfoques y competencias*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232800

Unesco. (2018). *Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad: Un enfoque basado en la evidencia*. Unesco Publishing. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265335

UNFPA. (2020a). *Estudio MILENA: Consecuencias socioeconómicas del embarazo adolescente y la maternidad en la adolescencia en Colombia*. https://colombia.unfpa.org/es/publications/estudio-milena-consecuencias-socioeconomicas-del-embarazo-adolescente

UNFPA. (2020b). *Reseña técnica: el embarazo en la adolescencia en América Latina y el Caribe*. https://lac.unfpa.org/es/publications/rese%C3%B1a-t%C3%A9cnica-el-embarazo-en-la-adolescencia-en-am%C3%A9rica-latina-y-el-caribe

UNFPA. (2020c). *Sistematización de evidencias sobre consecuencias económicas y sociales del embarazo adolescente*. https://lac.unfpa.

org/es/publications/sistematizaci%C3%B3n-de-evidencias-sobre-consecuencias-econ%C3%B3micas-y-sociales-del-embarazo

UNFPA. (2022). *Informe la Población Mundial 2022: Visibilizar lo invisible*. https://colombia.unfpa.org/es/publications/informe-la-poblacion-mundial-2022-visibilizar-lo-invisible

Universidad del Magdalena. (2018). *Unimagdalena lideró foro sobre «los riesgos del embarazo en adolescentes»*. Dirección de Comunicaciones. https://www.unimagdalena.edu.co/PresentacionPublicacion/VerNoticia/10408?utm_source=chatgpt.com

Universidad del Magdalena. (2019). *Unimagdalena realizó semana de la afectividad y la sexualidad*. Dirección de Comunicaciones. https://unimagdalena.edu.co/presentacionPublicacion/VerNoticia/45071?utm_source=chatgpt.com

Universidad del Magdalena. (2022). *Protocolo institucional para la prevención y atención de la violencia basada en género y violencia sexual*. https://www.unimagdalena.edu.co/presentacionPublicacion/VerNoticia/59348?utm_source=chatgpt.com

Valles, M. (1995). *Técnicas en investigación cualitativa*. Síntesis Sociológica.

Van Ditzhuijzen, J. y Overeem, A. (2025). Pleasure-Inclusive Sex Education, Sexual Agency, and Sexual Well-Being in Adolescents and Young Adults: A Scoping Review. *Archives of Sexual Behavior, 54*(4), 1627-1648. https://doi.org/10.1007/s10508-025-03103-8

Vanwetswinkel, F., Bruffaerts, R., Arif, U. y Hompes, T. (2022). The longitudinal course of depressive symptoms during the perinatal period: A systematic review. *Journal of Affective Disorders, 315*, 213-223. https://doi.org/10.1016/j.jad.2022.06.087

Vargas, E. y Gambarra, H. (2008). *Evaluación de programas y proyectos de intervención: una guía de enfoque de género* (1.ª ed.). Uniandes. https://repositorio.uniandes.edu.co/server/api/core/bitstreams/fa940462-171d-4025-879c-adcb32d8cf18/content

Vargas, J., Niño, A. y Barón, A. (2022). Factors associated with unwanted pregnancy: Analytical study. *Ciencia e Innovación en Salud*. https://doi.org/10.17081/innosa.149

Vásquez, M., Romero, Á. y Rivas, A. (2010). Conocimientos, actitudes y prácticas en salud sexual entre estudiantes de los primeros semestres de enfermería. *Duazary, 7*(2), 211-218. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=512156323007

Villegas-José, V., Delgado-García, M. y García-Rojas, A. D. (2026). Affective-sexual education in teacher training: A curricular analysis of the bachelor's degree in primary and early childhood education in Spain. *Journal of New Approaches in Educational Research, 15*(1), 7. https://doi.org/10.1007/s44322-026-00053-4

Von Bertalanffy, L. (1968). *General System Theory: Foundations, Development, Applications*. George Braziller.

Wagman, J. A., Gresbach, V. y Cheney, S. (2025). Centering Diverse Stakeholder Perspectives to Inform Inclusive University-Level Sexual and Reproductive Health Education. *American Journal of Sexuality Education*, 1-27. https://doi.org/10.1080/15546128.2025.2582634

Whitmer, A., Chenneville, T., Marshall, J., Jazi, E. A. y Myers, A. (2026). Sex Education and Sexual Knowledge, Attitudes, and Behavior Among Florida College Students: Exploring the Impact of Curriculum Theme. *Sexes, 7*(1), 8. https://doi.org/10.3390/sexes7010008

Zambrano, E., Bautista, M. y López, S. (2018). Imaginarios de sexualidad en estudiantes universitarios. *Revista de Salud Pública, 20*, 408-414. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=42258472002

Zambrano, R., Castro, D., Lozano, M., Gómez, N. y Rojas, C. (2013). Conocimientos sobre VIH y comportamientos en salud sexual y reproductiva en una comunidad indígena de Antioquia. *Investigaciones Andinas, 15*(26), 640-652. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=239026287001

Zapiain, J. (2000). Educación afectivo sexual. *Anuario de Sexología, 6*, 41-56.

Zhou, M. y Brown, D. (2015). *Educational Learning Theories* (2.ª ed.). Dalton State College. https://oer.galileo.usg.edu/education-textbooks/1

# Anexos

## Anexo A. Consentimiento informado para grupos de discusión

**CONSENTIMIENTO INFORMADO**
**PARA GRUPOS DE DISCUSIÓN**

Basado en la Resolución 8430/1993. Min. Salud. República de Colombia. Consentimiento informado a mayores de edad

**Investigadora:** Amileth Martínez Salazar — **Teléfono**: 3015681390

Autorización voluntaria para la recolección de información para la investigación

**Estrategias educativas para la prevención de embarazo no intencional en los jóvenes de una universidad promotora de salud**

Yo,…....……, de…….. años de edad y con cédula de ciudadanía.....……. de, manifiesto que he sido informado/a sobre los propósitos de la presente investigación y de la importancia de la información por mí suministrada para lograr el objetivo del presente proyecto. Se me ha explicado que el objetivo consiste en *configurar una estrategia educativa para la prevención de embarazo no intencional en jóvenes de una universidad promotora de salud*.

Manifiesto también que he sido informado/a de que no recibiré ningún beneficio económico o de cualquier otra índole por participar en este proyecto que no generará recursos de carácter pecuniario.

El personal encargado de la aplicación del cuestionario estará en la capacidad de atender cualquier duda o inquietud con referencia a las preguntas.

Entiendo que mi participación en el grupo de discusión y en esta investigación es voluntaria y puedo retirar mi consentimiento en cualquier momento de la investigación. En tal caso, la información proporcionada por mí será descartada, y la responsable del proyecto (investigadora) será la encargada de realizar los procedimientos necesarios, antes de eliminarla.

Se mantendrán la confidencialidad y la divulgación de toda la información relacionada con mi intimidad, de acuerdo con la legislación vigente en Colombia. Mi nombre no será revelado en ninguna publicación o presentación de los resultados del estudio.

Al finalizar, los resultados serán socializados a la comunidad participante para que sean aprobados o controvertidos. Es importante tener en cuenta que mis datos personales (nombres, C. C., entre otros) no serán divulgados al público.

En consideración, otorgo mi consentimiento para la participación en el proyecto de investigación *Estrategias educativas para la prevención de embarazo no intencional en jóvenes de una universidad promotora de salud,* con todas las implicaciones que este contiene para cubrir así los objetivos planteados en el mismo.

Si está de acuerdo con lo manifestado, favor señalar «acepto» en el formulario.

**Firma participante** **Firma investigador responsable**
**C. C.**_____ **C. C.**_____
**Correo electrónico:** _____
**Lugar y fecha:**_____

## Anexo B. Consentimiento informado para entrevista

### CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA ENTREVISTA

Basado en la Resolución 8430/1993. Min. Salud. República de Colombia. Consentimiento informado a mayores de edad

**Investigadora:** Amileth Martínez Salazar — **Teléfono**: 3015681390

Autorización voluntaria para la recolección de información para la investigación

**Estrategias educativas para la prevención de embarazo no intencional en los jóvenes de una universidad promotora de salud**

Yo,….....……....., de....…….. años de edad y con cédula de ciudadanía.....……. de….., manifiesto que he sido informado/a sobre los propósitos de la presente investigación y de la importancia de la información por mí suministrada para lograr el objetivo del presente proyecto. Se me ha explicado que el objetivo consiste en *configurar una estrategia educativa para la prevención de embarazo no intencional en jóvenes de una universidad promotora de salud*.

Manifiesto también que he sido informado/a de que no recibiré ningún beneficio económico o de cualquier otra índole por participar en este proyecto que no generará recursos de carácter pecuniario. El personal encargado de la aplicación de la entrevista estará en la capacidad de atender cualquier duda o inquietud con referencia a las preguntas.

Entiendo que mi participación en la entrevista y en esta investigación es voluntaria y puedo retirar mi consentimiento en cualquier momento de la investigación. En tal caso, la información proporcionada

por mí será descartada, y la responsable del proyecto (investigadora) será la encargada de realizar los procedimientos necesarios, antes de eliminarla.

Se mantendrán la confidencialidad y la divulgación de toda la información relacionada con mi intimidad, de acuerdo con la legislación vigente en Colombia. Mi nombre no será revelado en ninguna publicación o presentación de los resultados del estudio.

Al finalizar, los resultados serán socializados a la comunidad participante para que sean aprobados o controvertidos. Es importante tener en cuenta que mis datos personales (nombres, C. C., entre otros) no serán divulgados al público.

En consideración, otorgo mi consentimiento para la participación en el proyecto de investigación *Estrategias educativas para la prevención de embarazo no intencional en jóvenes de una universidad promotora de salud*, con todas las implicaciones que este contiene para cubrir así los objetivos planteados en el mismo.

Si está de acuerdo con lo manifestado, favor señalar «acepto» en el formulario.

**Firma participante** **Firma investigador responsable**
**C. C.**_____ **C. C.**_____
**Correo electrónico:** _____
**Lugar y fecha:**_____

## Anexo C. Análisis cualitativo de los grupos focales realizado en ATLAS.ti, versión 24

| Código | Fundamentación | Densidad |
|---|---|---|
| Educación sexual en la universidad | 87 | |
| Embarazo adolescente | 11 | |
| Tabú | 15 | |
| Bienestar personal | 26 | 0 |
| Educación | 111 | 0 |
| Educación multifacética | 19 | 0 |
| Educación sexual | 38 | 1 |
| Educación sexual contextualizada | 4 | 0 |
| Información | 38 | 0 |
| Percepción de los padres | 8 | 0 |
| Salud sexual y reproductiva | 51 | 0 |
| Salud y bienestar | 47 | 0 |
| Servicios de salud universitario | 30 | 0 |
| Tecnología | 16 | 1 |
| Violencia de género | 14 | 0 |