



**Educación sexual en la primera infancia: conocimientos, actitudes y prácticas de docentes
en el Centro Educativo Luceros y Estrellas**

Trabajo de grado para optar por el título de Licenciada en Educación Infantil

Johana Martínez Cano

Mónica Gertrudys Rocha Bravo
Magister Desarrollo Social

Corporación Universitaria Lasallista
Facultad de Ciencias Sociales y Educación
Programa Licenciatura en Educación Infantil
Caldas, Antioquia
2025

Agradecimiento

Primero que todo, quiero agradecerle a Dios, porque siempre he sentido su presencia acompañándome en cada paso de este camino, brindándome fortaleza y sabiduría para culminar esta etapa.

A mi familia, por ser mi motor y mi mayor motivación, por su apoyo incondicional, sus palabras de aliento y por creer en mí incluso cuando las dificultades aparecían.

A Mónica Ospina, por enseñarme desde la paciencia, por compartir sus conocimientos con entrega y por ser una guía fundamental en mi proceso de formación.

A mi amiga Laura Ruiz, por estar siempre a mi lado cuando más la necesité, por su compañía, comprensión y amistad sincera durante todo este recorrido académico y personal.

Y finalmente, a mí misma, por no rendirme, por confiar en mi proceso y reconocerme también como una de esas presencias luminosas que me acompañó a sanar los bloqueos, recordándome el poder del arte, la mente y el alma para transformarme en una oportunidad de crecimiento con amor y propósito.

Resumen

Este proyecto nació de una pregunta: ¿De qué manera los conocimientos, actitudes y prácticas de las docentes del Centro Educativo Luceros y Estrellas frente a la educación sexual en la infancia reflejan sus comprensiones sobre esta dimensión y permiten reconocer sus necesidades formativas? El objetivo fue analizar los conocimientos, actitudes y prácticas de las docentes del Centro Educativo Luceros y respecto a la educación sexual en la infancia, con miras al reconocimiento de sus necesidades formativas en el contexto educativo. A través de un enfoque metodológico cualitativa con un estudio de casos que integra las etapas de: selección del tema/área, contextualización, planificación y desarrollo del proceso investigativo, triangulación y construcción de comprensión experiencial. Los resultados mostraron que, en las CAP docentes, los conocimientos limitados generaron inseguridad, aunque existió sensibilidad y apertura. Esto evidencia la necesidad de formaciones que fortalezcan herramientas emocionales y pedagógicas desde la práctica para acompañar integralmente la educación sexual en la infancia.

Palabras clave: Educación sexual, Infancia, Conocimientos-Actitudes-Práctica (CAP)

Abstract

This project emerged from a central question: *How do the teachers' knowledge, attitudes, and practices at the Luceros y Estrellas Educational Center regarding sexual education in early childhood reflect their understandings of this dimension and allow for the identification of their training needs?* The aim was to analyze the teachers' knowledge, attitudes, and practices related to sexual education in early childhood in order to recognize their training needs within the educational context.

A qualitative methodological approach was used, based on a case study that integrated the following stages: topic/area selection, contextualization, planning and development of the research process, triangulation, and the construction of experiential understanding.

The results showed that, within the teachers' CAP, limited knowledge generated insecurity; however, sensitivity and openness were also present. This highlights the need for training processes that strengthen emotional and pedagogical tools through practice to support a comprehensive approach to sexual education in early childhood

Keywords: Sexual education, Early childhood, Knowledge–Attitudes–Practice (CAP). Sexual education, Early childhood, Knowledge–Attitudes–Practice (CAP).

Tabla de contenido

Introducción	10
Planteamiento del problema.....	12
Contextualización institucional.....	12
Contextualización de Aula	14
Planteamiento del problema.....	16
<i>Formulación del problema.....</i>	<i>18</i>
Justificación	19
Objetivos	21
Objetivo general.....	21
Objetivos específicos	21
Alcance y limitaciones.....	22
Marco teórico	24
Antecedentes investigativos.....	24
<i>Antecedentes Internacionales</i>	<i>24</i>
<i>Antecedentes nacionales</i>	<i>26</i>
<i>Antecedentes Locales</i>	<i>28</i>
Marco conceptual.....	31
<i>Sexualidad.....</i>	<i>32</i>
<i>Educación sexual</i>	<i>34</i>
Infancias	36
<i>Características de primera infancia</i>	<i>37</i>
<i>Desarrollo de los niños y niñas de primera infancia.....</i>	<i>39</i>
Docente	40
<i>Conocimientos, Actitudes y Prácticas (CAP) en la docencia</i>	<i>41</i>
Articulación de categorías conceptuales	43
<i>Diagrama de relación entre categorías</i>	<i>44</i>
Marco legal	45
Metodología	48

Enfoque de la investigación	48
Método Estudio de caso	50
<i>Etapas de estudio de caso</i>	51
Población.....	51
Técnicas e instrumentos de recolección de información	51
<i>Técnica Narración autobiográfica</i>	55
<i>Técnica Grupo focal</i>	3
Estrategia de análisis.....	6
<i>Técnica Análisis documental</i>	6
Resultados	9
Resultado (OBJ 1): huellas autobiográficas en las CAP - del silencio al acompañamiento pedagógico	9
<i>Infancia y adolescencia, el silencio de Johana del ayer</i>	10
<i>Formación técnica en el SENA (2018-2020), la voz que empieza a despertar</i>	10
<i>Formación universitaria en Educación infantil (2021-presente)</i>	11
<i>Práctica profesional e investigación, el vuelo de Johana hacia el mañana</i>	12
Resultados (OBJ 2): Educación sexual infantil y CAP docente	13
<i>Comprensión de la sexualidad</i>	14
<i>Experiencias infantiles y memoria afectiva</i>	15
<i>Formación docente y vacíos en la práctica profesional</i>	15
<i>Manejo de situaciones en el aula</i>	15
<i>Percepción emocional y comunicación con niños/colegas/familias</i>	16
<i>Incorporación de la sexualidad en la planeación y estrategias pedagógicas</i>	16
Resultado (OBJ 3): Interpretación de sentidos, tensiones y necesidades formativas en educación sexual infantil.....	18
<i>Interpretación de la matriz CAP</i>	20
<i>Construcción de comprensión experiencial</i>	22
Conclusiones y recomendaciones	23
Referencias.....	27
Apéndices.....	36
Apéndice A: Significados codificación.....	36

Apéndice B: Autobiografía codificada J1	37
Apéndice C: Transcripción grupo focal	49

Índice de tablas

Tabla 1 Características de la primera infancia por dimensiones...	¡Error! Marcador no definido.
Tabla 2 Ámbitos del currículo de educación inicial y su relación con las CAP.....	46
Tabla 3 Datos sociodemográficos población.	52¡Error! Marcador no definido.
Tabla 4 Técnicas e instrumentos	¡Error! Marcador no definido.
Tabla 5 Libreto rupo focal.....	¡Error! Marcador no definido.
Tabla 6 Matriz de triangulación CAP para educación sexual en primera infancia.	¡Error!
Marcador no definido.	
Tabla 7 Matriz de triangulación CAP.....	¡Error! Marcador no definido.

Índice de figuras

Figura 1 Centro Educativo Luceros y Estrellas: espacios físicos y ambientes de aprendizajes	¡Error! Marcador no definido.
Figura 2 Árbol pedagógico de la Educación Sexual en la Infancia	¡Error! Marcador no definido.
Figura 3 Cuadro resumen categorías y subcategorías	32
Figura 4 Sexualidad y sus normas	¡Error! Marcador no definido.
Figura 5 Funciones Ministerio de Educación Nacional.....	¡Error! Marcador no definido.34
Figura 6 Descriptores de las siglas CAP	42
Figura 7 Diagrama de interconexión de categorías.....	45
Figura 8 Criterios grupo focal	57
Figura 9 Red semántica interpretativa del proceso de codificación	57
Figura 10 Trayectoria autobiográfica de J en torno a la educación sexual	60
Figura 11 Diagrama circular de la educación sexual en la infancia.....	¡Error! Marcador no definido.
Figura 12 Red semántica CAP	¡Error! Marcador no definido.

Introducción

El presente documento corresponde al trabajo de grado como requisito para optar al título de Licenciada en educación infantil. Como objetivo se propuso analizar los conocimientos, actitudes y prácticas de las docentes del Centro Educativo Luceros y Estrellas frente a la educación sexual en la infancia, con el fin de la identificación de los nudos críticos que reflejan sus concepciones sobre la sexualidad infantil para el reconocimiento de sus necesidades formativas en el contexto educativo. Las categorías centrales que modelan este trabajo son Sexualidad, infancia y CAP docentes.

El documento se estructura en cuatro capítulos que recorren el proceso completo de investigación, desde la pregunta inicial hasta la construcción de conclusiones en la vida real de tres docentes de educación infantil. A continuación, se desglosa su estructura:

En el planteamiento del problema que incluye la pregunta de investigación, los objetivos y la justificación, enfatizando en la educación sexual en la infancia y la importancia de reconocer los conocimientos, las actitudes y las prácticas (en adelante las CAP) de docentes como primer paso para el posible desarrollo de una propuesta formativa.

El marco referencial donde se expusieron principales antecedentes investigativos internacionales, nacionales y locales; al igual que el marco de conceptos que sustentan la investigación: sexualidad, infancia y CAP docente y el marco legal. Aquí se argumentó cómo estas

categorías, al articularse, configuraron una nueva mirada pedagógica, afectiva y política. Y el marco legal.

La metodología donde se presentó el enfoque del proyecto cualitativo y el método estudio de caso, así como las técnicas e instrumentos que hicieron posible acompañar y comprender las CAP docente, nudos críticos, potencialidades y necesidades formativas. Y para el Capítulo IV se pasó de la teoría a la práctica y fue donde se mostró los resultados y la discusión obtenidos a partir de la implementación del texto autobiográfico, el grupo focal y la triangulación de resultados. Se organizó por objetivos, dando cuenta los tres niveles de codificación: abierta, axial y selectiva.

Para finalizar, se realizaron las conclusiones, recomendaciones del proyecto donde se integró los aprendizajes significativos de todo el proceso investigativo.

Planteamiento del problema

Contextualización institucional

La presente investigación se da en el marco de la práctica investigativa profesional durante los tres ciclos contemplados en la Licenciatura en Educación Infantil de Unilasallista; la agencia de práctica es el Centro Educativo Luceros y Estrellas, lugar de trabajo de la investigadora principal de la presente pesquisa. El centro educativo tiene una trayectoria de 35 años brindando educación privada de calidad a los niños y niñas. Está ubicado en la ciudad de Medellín, en la comuna 04 de Aranjuez, ocupando un lugar estratégico, al tener a sus alrededores bibliotecas, un hospital infantil, parques y otros espacios de oferta cultural.

Su oferta educativa abarca desde la etapa de Párvulos (2 años) hasta Transición (6 años), manteniendo una postura clara sobre la formación y la labor educativa, las cuales deben partir del respeto de los valores culturales, religiosos y morales, que trae consigo la persona, valorando profundamente la relación con la familia. Además, destacan que el aprestamiento de los estudiantes se dará en un ambiente donde los valores católicos ocupan un lugar importante en las rutinas, también se brindará seguridad, compañerismo, afecto, respeto y autonomía, mediante hábitos de higiene y orden.

En segundo lugar, con respeto a su misión se enfocan en la formación de ciudadanos con capacidad de aportar a la sociedad desde una postura ética, expresando lo siguiente en el PEI:

El Centro Educativo LUCEROS Y ESTRELLAS es una institución educativa que busca formar ciudadanos capaces de participar en la construcción de una nueva sociedad

más próspera, justa y pacífica. Por otro lado, busca formar en sus alumnos desde el nivel preescolar, individuos con excelentes bases académicas, pero sobre todo personas con principios y valores éticos (Centro Educativo Luceros y Estrellas, 2018, p.23).

Además, con respecto a su filosofía institucional, se sitúa al niño como el sujeto central del proceso educativo, razón por la cual el respeto por su individualidad, sus etapas de desarrollo acorde a su edad, al igual que su contexto familiar y social, son elementos fundamentales, que deben ser considerados en todo momento. Esta mirada del niño permite comprender la metodología pedagógica del centro educativo: el constructivismo; el cual busca que el niño tenga la posibilidad de observar, palpar, experimentar y llegar a conclusiones por sí mismo, además, de que tenga la oportunidad de equivocarse y retroceder, llevando a cabo el ensayo- error. (Centro Educativo Luceros y Estrellas, 2018, p.24).

Continuando con este rastreo, en los objetivos de la institución, ésta busca la formación de seres integrales en cuerpo, mente, emoción y espíritu. Además, cultivar un equilibrio entre cognoscitivo, lo afectivo y lo axiológico; impulsando la autonomía y responsabilidad desde la práctica democrática; y siembra de una conciencia ecológica que proteja la tierra como si fuera un ser vivo que nos habla. (Centro Educativo Luceros y Estrellas, 2018).

Por otra parte, en relación con el modelo metodológico sobre el que se basa el centro educativo, este es el trabajo activo-participativo, el cual se define como: Se toman en cuenta las experiencias de la familia y la comunidad al enfrentar sus problemáticas, colocándolos en situaciones que les permita descubrir aspectos de la vida familiar y comunitaria, mejorando así la calidad de vida. Además, los docentes recibirán capacitación y actualización constante sobre cambios en la educación y nuevas formas de enseñar, a través de talleres, conferencias, seminarios, visitas a otras Instituciones, evaluación y retroalimentación.

En adición a lo anterior, dentro del PEI se menciona que el plan de estudios estará orientado desde los siguientes principios: desarrollo de la autoestima a partir del conocimiento de sí mismo, el afecto y la identidad cultural, la interiorización de las normas, necesarias para vivir en comunidad y el desarrollo de la solidaridad en las relaciones interpersonales.

Figura 1.

Centro Educativo Luceros y Estrellas: espacios físicos y ambientes de aprendizaje.



Contextualización de Aula

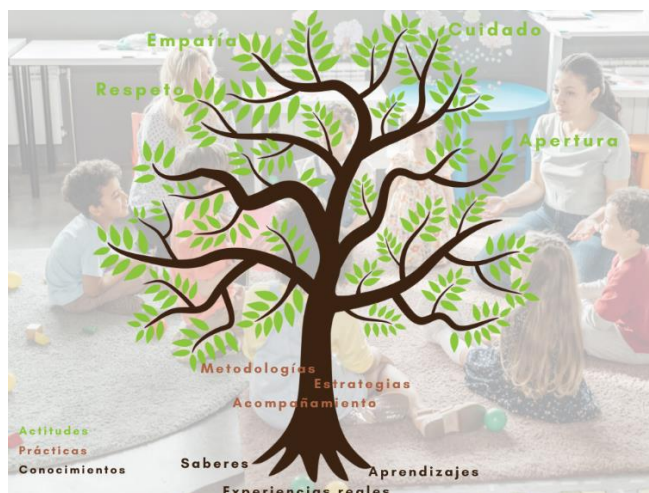
Inicialmente, el interés de la investigación se situaba en las dinámicas de los niños de Jardín del Centro Educativo “Luceros y Estrellas” conformado por 13 niños, de los cuales 6 son niños y 7 son niñas, todos se encuentran en un rango de edad de 4 a 5 años. Desde las dinámicas del grupo, se había evidenciado que eran niños activos, que disfrutaban de los momentos de juego y movimiento, entre estos están: diferencias entre lo que prefieren los niños y las niñas; curiosidad por el cuerpo propio y ajeno ¿por qué mi cuerpo es así y el de él es diferente?, demostraciones de afecto entre pares; algunos prefieren los juegos exploratorios que implican movimiento corporal como: correr, saltar, las atrapadas y jugar con la pelota, mientras que otros prefieren juegos

simbólicos que involucran el rol de la familia y el cuidado “mamá, papá, bebé”, donde se ponen en práctica representaciones sociales de la afectividad y los vínculos. Además, se observará que los niños han ido interiorizando acuerdos que permiten que la palabra sea respetada y los individuos se sientan escuchados, algunos de estos son: alzar la mano para hablar y esperar el turno; en aquellos momentos que prima el deseo de hablar al mismo tiempo, la maestra levanta la mano los niños y las niñas entienden que esta es una señal que está haciendo la docente para pedir la palabra, lo que los lleva a recordar el acuerdo.

Estas observaciones llevaron a maestra investigadora a reconocer que la riqueza de la dinámica infantil no podía analizarse de manera aislada, sino que estaba profundamente vinculada a las prácticas pedagógicas, actitudes, ceñimientos de las docentes que acompañan los procesos de atención. En consecuencia, la población de estudio se redefinió hacia las docentes del Centro Educativo, quienes, desde sus conocimientos, actitudes y prácticas pedagógicas, constituyen las principales mediadoras en la educación sexual en la primera infancia.

Figura 2.

Árbol pedagógico de la Educación Sexual en la Primera Infancia



Nota. Las raíces representan los conocimientos de las docentes, el tronco sus prácticas pedagógicas y las ramas sus actitudes. En la base se ubican la maestra y los niños/as, como fundamento de los procesos educativos. Elaboración propia (Martínez, 2025).

De este modo, el enfoque en las docentes permite no solo comprender las dinámicas observadas en el aula, sino también analizar e identificar los nudos críticos, potencialidades y necesidades formativas que orienten la construcción de propuestas pedagógicas contextualizadas. Así, la investigación se centra en quienes median directamente los procesos de enseñanza y acompañamiento, reconociendo que sus saberes, experiencias y concepciones son clave para promover una educación sexual pertinente y significativa en la primera infancia.

Planteamiento del problema

En Colombia, el marco legal respalda el desarrollo integral de los niños y niñas como objetivo primordial de todos los niveles educativos. Así lo establece el Artículo 13 de la Ley 115 de 1994, que orienta a las instituciones a promover una “sana sexualidad que fomente el conocimiento de sí mismo, la autoestima, la construcción de la identidad sexual dentro del respeto y la equidad de los sexos, la afectividad, el respeto y la preparación para una vida familiar armónica y responsable”.

Es así como la educación sexual en todos los niveles formativos, incluyendo la primera infancia, es relevante desde los intereses y desarrollo propio del ser humano y, además, está contemplado en la constitución, lo que la hace un derecho que debe garantizarse. Para lograrlo, las autoras (Arango & Corona, 2010) manifiestan que, en América Latina, se reconoce como elemento clave para el logro de los objetivos de los programas de educación sexual es la capacitación de los docentes que desarrollan los programas, ya sea dentro de la educación formal como en la no-formal.

Desde este punto de vista como docente del Centro Educativo Luceros y Estrellas del Distrito de Medellín, la educación para la sexualidad se concibe como un proyecto pedagógico fundamental. Porque se ha evidenciado que, aunque las docentes cuentan con conocimientos, actitudes y prácticas importantes, en ocasiones estos no son suficientes para abordar situaciones cotidianas de los niños y niñas, como la curiosidad corporal, el deseo de estar sin ropa o el desprendimiento de algunas prendas de vestir, la exploración de partes íntimas.

Adicional, frente a estas situaciones se generan diálogos informales entre el equipo docente que manifiesta temor frente a las reacciones de las familias y el deseo de conocer más herramientas para un abordaje asertivo, por ejemplo, cuando se genera exploración del cuerpo entre niños y niñas, este tema se ve como algo delicado que a veces es mejor no mencionar e ignorarlo para no “darle importancia” o conversarlo entre las docentes de forma interna y casi secreta, pero con la responsabilidad de no dejar que ocurra nuevamente.

Una forma de responder a esta necesidad es el diseño de una propuesta pedagógica contextualizada que parta del análisis de los conocimientos, actitudes y prácticas (CAP) de las docentes en relación con la educación sexual infantil. Así, como señalan diversos estudios en América Latina, la capacitación docente es un pilar fundamental para que los programas de educación sexual sean realmente efectivos y pertinentes al desarrollo infantil.

Cerón et al. (2012) manifiestan que los conocimientos, actitudes y prácticas-CAP hacen parte de un proyecto de educación sexual donde se pone en juego la transformación y construcción de la cultura en el tema de la sexualidad de la institución educativa, donde se parte de los afectos, conocimiento, actitudes, comportamientos y valores desde el desarrollo humano.

Estos mismos autores, expresan que en Colombia los adolescentes están iniciando su vida sexual a temprana edad, y un promedio de 20 años ya son madres en especial en zonas rurales, en situación de desplazamiento y baja escolaridad. En Nariño, el 16,7% de las adolescentes entre 15 y 19 años ya han sido madres, y en algunos municipios la actividad sexual inicia desde los 10 años. Aunque todas las mujeres de 15 a 49 años conocen métodos de planificación, solo el 78% los usa, y en la costa pacífica la cifra desciende al 67%. (Cerón et al., 2012).

El estudio de Cerón y su equipo muestra que los conocimientos, actitudes y prácticas-CAP no solo reflejan cómo se aborda la sexualidad en las instituciones educativas, sino que también inciden en la construcción cultural alrededor de este tema, vinculando afectos, valores y desarrollo humano. En Colombia, preocupa el inicio temprano de la vida sexual y la maternidad adolescente, especialmente en contextos rurales y de vulnerabilidad social, donde se evidencian limitaciones en el uso de métodos de planificación. Ante este panorama, trabajar los CAP de las docentes de

primera infancia resulta clave para reconocer necesidades formativas, comprender las creencias que orientan sus prácticas cotidianas y promover una educación sexual integral y respetuosa que impacte tanto en la infancia como en la formación futura de sujetos conscientes y autónomos, según el momento del desarrollo de los niños y niñas, sino que se proyecta implicaciones a futuro en la formación de sujetos íntegros y conscientes de sí mismos y de los demás.

En síntesis, la educación sexual en la primera infancia enfrenta desafíos relacionados con los conocimientos, actitudes y prácticas de las docentes, así como con la manera en que se abordan situaciones cotidianas en el aula. Comprender estas dimensiones, se convierte en algo esencial para para visibilizar las necesidades formativas existentes y para fortalecer el enfoque pedagógico de la institución en torno a la sexualidad infantil.

Formulación del problema

En consecuencia, es necesario analizar cómo las docentes del Centro Educativo Luceros y Estrellas abordan la educación sexual en la primera infancia, reconociendo sus saberes pedagógicos y sus necesidades formativas a futuro. A partir de ello se plantea la siguiente pregunta de investigación:

¿De qué manera los conocimientos, actitudes y prácticas de las docentes del Centro Educativo *Luceros y Estrellas* frente a la educación sexual en la infancia reflejan sus comprensiones sobre esta dimensión y permiten reconocer sus necesidades formativas?

Justificación

La pertinencia del proyecto radica en su contribución a la comprensión de los conocimientos, actitudes y prácticas pedagógicas docentes frente a la educación sexual en la primera infancia. Este análisis posibilitará reconocer los enfoques, tensiones y necesidades que emergen en torno a la formación sexual en los primeros años, ofreciendo una mirada reflexiva sobre la realidad educativa sin pretender establecer propuestas formativas o de intervención.

De esta manera, el proyecto se inscribe dentro de una apuesta por comprender, analizar para el inicio de los cambios a futuro, aportando al campo educativo y a las discusiones sobre la importancia de una educación sexual temprana, pertinente y respetuosa de la infancia y de los diversos contextos en los que se desarrolla. Porque el acompañamiento desde los primeros años favorece el diálogo abierto, la equidad de género, la prevención de violencias y el fortalecimiento de entornos protectores. La educación sexual en la infancia se convierte en una experiencia enriquecedora que potencia el bienestar, la seguridad y la libertad de los niños y niñas en su camino de crecimiento.

El desarrollo de la sexualidad infantil es un tema importante para observar, investigar y acompañar los procesos exploratorios de los niños, porque en esta etapa ellos comienzan a explorar el mundo, su cuerpo y las relaciones con los demás. En los entornos educativos, estos procesos adquieren mayor relevancia, puesto las experiencias lúdicas y didácticas para enseñar constituyen la construcción de identidad, el reconocimiento del propio cuerpo y a la formación de vínculos basados en el respeto y el cuidado.

La sexualidad, entendida como una dimensión de identidad personal del ser humano, integra aspectos biológicos, social, psicológica y afectiva. En palabras de la Organización Panamericana de la Salud y el Ministerio de Salud (2024), “la sexualidad es una parte de la identidad personal en el sexo, el género, la orientación sexual; y la infancia es un momento de

grandes cambios con relación a la sexualidad” (p.7). Por esta razón, abordar este tema desde la educación infantil permite reconocer su carácter integrador, natural y formativo desde el respeto por el cuerpo y la formación de vínculos basados en el cuidado y la confianza.

En la infancia surgen diversas manifestaciones de curiosidad y descubrimientos que requieren un acompañamiento respetuoso y orientado al desarrollo integral. Es en este punto, que el docente de primera infancia, debe desempeñar su papel de guía consciente, pues sus prácticas, conocimientos y actitudes deben incidir directamente en la manera en que los niños comprendan de manera integral la sexualidad y las relaciones humanas. En el Centro Educativo Luceros y Estrellas de Medellín, se ha identificado la necesidad de comprender cómo las docentes abordan la educación sexual en sus prácticas pedagógicas cotidianas; además, de indagar sobre sus conocimientos, creencias y experiencias permitiendo visibilizar los sentidos ellas otorgan a esta dimensión y los desafíos que enfrentan en su labor educativa.

Objetivos

Objetivo general

Analizar los conocimientos, actitudes y prácticas de las docentes del Centro Educativo *Luceros y Estrellas* frente a la educación sexual en la infancia, con el fin de la identificación de los nudos críticos que reflejan sus concepciones sobre la sexualidad infantil para el reconocimiento de sus necesidades formativas en el contexto educativo.

Objetivos específicos

- Identificar los conocimientos, actitudes y prácticas que orientan la educación sexual infantil en la trayectoria docente de primera infancia, integrando una mirada autobiográfica y contextual.
- Reconocer los conocimientos, actitudes y prácticas de las docentes del Centro Educativo *Luceros y Estrellas* frente a la educación sexual en la infancia, a partir de un proceso de indagación participativa.
- Describir las necesidades formativas, nudos críticos y potencialidades que emergen del contraste entre la narrativa autobiográfica y los hallazgos grupales, como proyección y aporte para el diseño futuro de un plan de formación docente en educación sexual en la infancia.

Alcance y limitaciones

Esta investigación se centra en la comprensión de los conocimientos, actitudes y prácticas (CAP) de las docentes del Centro Educativo Luceros y Estrellas en torno a la educación sexual en la infancia. Su alcance es netamente descriptivo, no de intervención, sino que busca entender cómo las docentes comprenden la educación sexual en la infancia, cómo la incorporan en su quehacer pedagógico y cuáles son las necesidades formativas emergentes de dichas prácticas con el fin de a futuro pensarse en el desarrollo de una propuesta pedagógica para las docentes y familias.

El trabajo se desarrolla exclusivamente en un contexto institucional, en el Distrito de Medellín, y se limita al grupo de docentes que trabajan allí (3). La investigación se centró en cada una de las experiencias personales en torno al tema central, la autobiografía, las prácticas pedagógicas y las tensiones que experimentan a diario al tocar el tema de educación sexual: curiosidad, exploración del cuerpo con los niños y familias. El alcance incluyó:

- El análisis de los CAP de una docente desde la autobiografía contextual.
- El reconocimiento de los conocimientos, actitudes y prácticas de las docentes a partir de un grupo focal, sobre las vivencias personales, de cómo las nombran y las gestionan en el día a día en el aula, sin proponer aún un plan de formación ni acciones de intervención.
- La identificación de nudos críticos, tensiones, fortalezas en la comprensión y abordaje de la sexualidad infantil; además, el reconocimiento de las necesidades formativas que se desprenden de cada una de las experiencias, percepciones y desafíos.

Esta investigación no buscó evaluar a las docentes, ni emitir juicios en sus prácticas, ni implementar propuestas educativas. La intención desde el inicio fue analizar, para aportar bases sólidas que puedan orientar en el futuro al diseño de un plan formativo contextualizado en educación sexual para la infancia.

Asimismo, el alcance descriptivo se delimita temporalmente al periodo en que se realizó la recolección de información y en ningún momento pretende generalizar los resultados y conclusiones a otras instituciones. Dichas interpretaciones se inscribieron en el marco legal colombiano, especialmente a la ley 115 de 1994 y a los lineamientos nacionales de educación sexual.

También se pudieron identificar algunas limitaciones que influyeron en el desarrollo del proyecto como lo son:

- El proyecto se realizó con un número reducido de docentes (n=3), lo que limitó la posibilidad de generalizar los resultados a la población docentes.
- Algunas docentes mostraron timidez o inseguridad al abordar el tema por sus experiencias de infancias.
- No se contó con observaciones directas en el aula de clase, lo que habría permitido contrastar mejor la información del grupo focal con la práctica real.

Se alcanzó a revelar cómo las docentes comprenden y viven la educación sexual en la infancia, cuáles son las tensiones y temores que las atraviesan y qué necesidades formativas emergen para fortalecer una educación sexual temprana, respetuosa y acorde al desarrollo integral de niños y niñas.

Marco teórico

Antecedentes investigativos

Se realizó un rastreo documental en tres niveles internacional, nacional y local; hallando en total diez investigaciones con un margen temporal del 2019 a 2022. Las categorías orientadoras de esta búsqueda implicaron el uso en términos como: sexualidad infantil, educación sexual en las infancias al igual que docentes y educación sexual en las infancias. De cada una de ellas se identificó el objetivo, la metodología, los principales resultados, conclusiones y el aporte que cada estudio hizo a este trabajo de grado, lo que posibilita identificar tensiones, vacíos, tendencias y oportunidades de seguir aportando desde este campo.

Antecedentes Internacionales

Para empezar, es estudio de Coime-España et. al. (2022) *Actitudes de los docentes de secundaria frente a la educación sexual (ES) de los adolescentes*, tuvo como objetivo describir la evidencia científica respecto a las actitudes relacionadas con la educación sexual (ES) en docentes de instituciones educativas de secundaria. Se hizo una revisión sistemática exploratoria que analizó 14 estudios de Europa, Asia, África, Norteamérica, Suramérica y Oceanía. Como resultados se documentaron que variables como la cultura escolar, el género, el dominio conceptual, los valores y la disponibilidad de metodologías influyen directamente en las actitudes docentes y que los cambios sostenidos se logran cuando la capacitación es prolongada, situada y con participación de directivos, familias y redes de apoyo para superar narrativas moralizantes y sesgos persistentes. Evidenciándose tensiones entre discursos normativos y prácticas reales, así como carencias en la formación inicial y continua. Evidenciando que las actitudes docentes frente a la educación sexual se encuentran influenciadas por la sociedad y la cultura, valores y conocimientos, y que estas transformaciones requieren capacitación desde los contextos reales y participativa.

El estudio coincide con la investigación actual, porque refuerza la importancia de analizar los conocimientos, actitudes y prácticas de las docentes del Centro Educativo Luceros y Estrellas como base para fortalecer las estrategias pedagógicas contextualizadas en primera infancia y un mapa de necesidades formativas y criterios de mediación con enfoque de derechos y equidad de género para niños y niñas de 4 a 5 años.

Asimismo, en el trabajo de Sepúlveda-Gotterbarm et al. (2022) *Construcción del género y sexualidad en la primera infancia: rol de la matrona en Chile*, parte de la identificación de los elementos asociados a la construcción del género en la primera infancia y determinar las intervenciones educativas en salud sexual de la matrona en Chile. A través de una revisión bibliográfica de diferentes bases de datos académicos (CINAHL, PubMed, Web of Science, LILACS, Dialnet y Scielo). Emergiendo de esta consulta cuatro categorías contexto familiar, contexto escolar, contexto social y rol del profesional. Desde la producción reciente en Chile ofrece aportes y miradas propias de cada campo profesional que enriquecen el análisis educativo y orientan acciones concretas desde ese mismo ámbito. Como resultado, se evidenció que la mayoría de las matronas y profesionales del área reconocen su limitada formación para abordar la sexualidad en la primera infancia.

Este estudio, resulta clave para el proyecto en las necesidades formativas de las docentes en educación inicial donde se refuerza la importancia de considerar las necesidades formativas del personal educativo desde el tema de la educación sexual en la primera infancia, elementos que enriquecen la comprensión de los retos que enfrentan las docentes del Centro Educativo *Luceros y Estrellas*.

Desde el trabajo de Martín et al. (2020) *Un programa de educación sexual para profesores de niños en edad preescolar: un estudio cuasiexperimental en Irán*, tuvo como objetivo determinar los efectos de un programa de educación sexual preescolar en los conocimientos y actitudes del profesorado. A través de un estudio cuasiexperimental con 80 docentes de Teherán, Irán, mediante dos sesiones del programa de intervención a dos grupos (experimental y de control) para completar un cuestionario de conocimientos y actitudes en seis dominios: principios de educación sexual, identidad sexual, etapas de desarrollo y métodos adecuados de educación sexual, preguntas relacionadas con el sexo, masturbación y abuso sexual. Como resultados notaron que, después de

recibir la capacitación, los maestros y maestras de preescolar del grupo experimental mejoraron de manera significativa tanto en sus conocimientos como en sus actitudes frente a la educación sexual, mientras que el grupo que no participó en la formación no mostró cambios. Esto demuestra que un programa de educación sexual bien diseñado tiene el poder de fortalecer a los docentes en todas las áreas necesarias para acompañar mejor a la infancia.

El aporte de este trabajo a la investigación actual, que la formación docente en educación sexual sí genera cambios reales y significativos en conocimientos y actitudes. Esto respalda propuesta de reconocer y trabajar los CAP de las docentes de primera infancia, mostrando que la capacitación no solo es necesaria, sino que tiene un impacto directo en la manera en que los maestros pueden acompañar a los niños en su desarrollo.

Antecedentes nacionales

En Colombia, los antecedentes académicos y normativos evidencian un tránsito sostenido desde enfoques moralizantes y biomédicos hacia una concepción de la educación para la sexualidad centrada en derechos, con énfasis en la transversalidad curricular y la corresponsabilidad institucional.

En este sentido, en la tesis de Calderón (2022) *La infancia, agentes sociales y enfoques de enseñanza en la normatividad de la educación sexual en Colombia entre 1993 y 2008*, examina de manera sistemática la Resolución 3353 de 1993, el Plan Nacional de Educación Sexual y los tres módulos del Programa de Educación para la Sexualidad y la Construcción de Ciudadanía, mostrando cómo el andamiaje regulatorio redefinió la infancia como sujeto de derechos y situó al docente como agente pedagógico clave para articular proyectos institucionales con enfoque de ciudadanía. De acuerdo con sus resultados, en el período 1993–2008 se consolidó el pasaje a proyectos pedagógicos transversales, con componentes conceptuales, didácticos y de gestión, que demandan del magisterio competencias específicas para el trabajo en aula y para la coordinación con actores comunitarios y del sector salud.

La tesis de Calderón, coinciden con la investigación actual porque ambos trabajos reconocen al docente como actor principal en la enseñanza de la educación sexual desde un enfoque integral. El primero se basa en la comprensión normativa de programas institucionales, la

investigación actual se centra en el análisis de los conocimientos, actitudes y prácticas de las docentes de primera infancia del Centro Educativo Luceros y Estrellas en la primera infancia, donde se visualizará las necesidades formativas y se fortalecerá la acción pedagógica en torno a la educación sexual infantil.

En la misma línea, una revisión latinoamericana elaborada por Abarca et al. (2022) *Educación sexual en la primera infancia en Latinoamérica: revisión bibliográfica 2012-2022*, se centro en el análisis de revisión bibliográfica de 16 artículos científicos de diferentes bases de datos académicos como Scielo, Google Scholar y EBSCO, utilizando los términos Decs “desarrollo infantil”, “sexualidad”, “educación preescolar”, “educación sexual” y sus equivalentes en inglés "child development", "sexuality", "preschool education", "sex education" y en portugués "desenvolvimento infantil", "sexualidade", "educação pré-escolar", "educação sexual" publicada entre los años 2012-2022 sobre la educación sexual en la primera infancia en Latinoamérica desde la perspectiva de la matronería. Como resultado, se evidencia que en la mayoría de estudios en temas de educación sexual en Latinoamérica, se centra en la etapa de desarrollo adolescente y de cómo prevenir embarazos no deseados, con una falta de preparación de los padres y profesores viéndose afectada por estereotipos, falta de información, cultura, religión, entre otros factores, creando un vacío en la etapa inicial del desarrollo sexual. Llevando a la idea de que no existe una educación sexual apropiada para la primera infancia, más bien, se tiende a pensar que los niños son seres asexuales.

Es notable la falta de evidencia investigativa del tema educación sexual en la primera infancia en Latinoamérica, dejando un vacío y perpetuando la idea de que los niños son seres asexuales. Esta situación coincide con el propósito de la presente investigación, porque busca aportar evidencia sobre los nudos críticos en la educación sexual en la falta de formación y de recursos pedagógicos para abordar la sexualidad de manera integral. Esta ausencia de preparación justifica el análisis de las CAP de las maestras en contextos locales como el del Centro Educativo Luceros y Estrellas.

En el plano empírico con foco en el profesorado, el trabajo de Cruz et al. (2021) *Educación para la sexualidad en la primera infancia: aproximación al rol del maestro en el aula de clase*, tuvo como objetivo la realización de sugerencias y/o recomendaciones para docentes que les

permitan fortalecer la educación para la sexualidad en la primera infancia teniendo en cuenta los diferentes hallazgos e información recolectada. A través de una investigación cualitativa para hacer entrevistas a varias poblaciones: familia, docentes, psicólogos, niños en torno a la educación sexual infantil y qué orientaciones operativas requieren para robustecer sus prácticas. Los resultados mostraron vacilaciones, temores y contradicciones en los docentes frente a la educación sexual infantil, derivadas de prejuicios culturales y falta de formación.

El estudio se enlaza con la subcategoría *actitudes*, donde el proyecto analizará a partir de las voces y experiencias de las docentes participantes del Centro Educativo *Luceros y Estrellas*, con miras a nutrir la construcción de estrategias pedagógicas lúdicas que fortalezcan su práctica.

Antecedentes Locales

El estudio de Gallego & Rúa (2021) *Sexualidad en la primera infancia: aportes a un debate necesario en la formación y práctica de maestros y maestras de pedagogía infantil*, tuvo como objetivo explorar y analizar comprensivamente la incidencia que tiene la subjetividad del/a maestro/a en su práctica, cuando se manifiesta algo de la sexualidad de los/as niños/as. Bajo el paradigma cualitativo con modalidad narrativa y enfoque autoetnográfico, donde se reflexionó en torno a la importancia de la sexualidad infantil y la necesidad de su inclusión como problema de pensamiento al interior de los espacios de formación y práctica de los/as maestros/as de educación infantil. Como resultados se hallaron que, cuando la sexualidad de los niños se hace visible en el aula, los docentes responden no solo desde sus saberes académicos, sino también desde su subjetividad, marcada por experiencias, vivencias e incluso lo inconsciente; recordando que esta dimensión siempre atraviesa el acto educativo.

El estudio, resulta relevante para esta investigación, porque evidencia cómo la subjetividad del maestro atraviesa inevitablemente su práctica cuando la sexualidad infantil se hace visible en el aula mostrando que los docentes no responden únicamente desde sus bases académicas, sino también desde experiencias personales, vivencias e incluso dimensiones inconscientes. Esta perspectiva se enlaza directamente con el presente estudio, en tanto se propone una autobiografía de las CAP tanto de la investigadora como de las docentes participantes, en la interpretación de los nudos críticos, potencialidades y necesidades formativas desde el abordaje de la educación inicial

infantil, a partir del contraste entre las reflexiones autobiográficas, la caracterización de las docentes y las posibles transformaciones, mediante una matriz de triangulación de información.

Siguiendo un paralelo, la investigación de Roldán et al. (2021) *Conocimientos y percepciones de niñas, niños y adolescentes sobre la sexualidad*, tuvo como objetivo la exploración de los conocimientos y las percepciones de algunos niños y adolescentes respecto a la sexualidad, el ejercicio de los derechos sexuales y reproductivos, y la educación sexual. Realizando un estudio cualitativo a partir de 25 entrevistas semiestructurada a personas entre 9 y 14 años. Como resultados se halló que un 80% de los participantes mostraron desconocimiento del tema en educación sexual, percepciones negativas, significados reducidos sobre la sexualidad, la educación sexual, los derechos sexuales, llegando a la conclusión que la falta de educación sexual en los primeros años, contribuye a mantener visiones reduccionistas y estereotipadas.

Aunque el estudio de Roldán et al. (2021) se centra en adolescentes, muestra cómo los vacíos y estereotipos en torno a la sexualidad tienen raíces en etapas tempranas. Esta conexión respalda la investigación actual, al poner en evidencia la importancia de preparar a los docentes de educación infantil para acompañar de manera adecuada desde los primeros años.

Desde la postura en su trabajo investigativo de Ospina Castaño & Vahos Gómez (2021) *Concepciones de los maestros sobre la educación sexual infantil, en el marco de la educación integral*, tuvo como objetivo comprender las dinámicas institucionales y las concepciones que tienen las docentes de Transición respecto a la educación sexual en la primera infancia, en el marco de la educación integral del colegio Nazaret del municipio de Bello Antioquia. Utilizando una investigación cualitativa y un enfoque narrativo, entrevistas acompañadas de fotografías, con una muestra de dos docentes del colegio. Como resultados se confirmó que las concepciones personales de los docentes, determinan su forma de actuar ante expresiones de la sexualidad infantil. Al finalizar la investigación se resalta la importancia del rol del maestro y de las adecuadas prácticas en la educación sexual de los docentes cuando interactúan con los niños como parte de su formación integral.

El estudio evidencia cómo las concepciones y prácticas de los maestros de educación inicial influyen directamente en la educación sexual infantil. Este aporte coincide con la investigación actual, Porque también busca analizar cómo las docentes de primera infancia, desde sus

conocimientos, actitudes y prácticas, abordan la sexualidad como parte de la formación integral sin tabúes, mediante un enfoque narrativo autobiográfico, grupo focal y triangulación de la información.

Asimismo, la investigación de Mejía & Velásquez (2019). *El Rol del Docente de Preescolar en la Educación Sexual Infantil en una Institución Educativa del Municipio de Sabaneta, Antioquia, Colombia*, quiso dar a conocer la importancia de la educación sexual desde la infancia, educando tanto a los docentes, como a los niños y acudientes. Llevándose a cabo a través de un enfoque cualitativo, de método crítico social, con técnicas de la recolección de la información como la entrevista semiestructurada y la información es analizada a través de la triangulación. Los resultados hallaron que, si bien la mayoría concibe la sexualidad como una dimensión del desarrollo que integra aspectos biológicos, psicológicos y emocionales, la traducción didáctica tiende a limitarse a responder inquietudes puntuales o a incorporarla de manera espontánea a través del arte, la literatura o el juego, evidenciándose un vacío en su formación y apropiación de su rol pedagógico frente a la sexualidad infantil. A partir de ese diagnóstico, es de suma importancia definir ambientes pedagógicos diversificados, protocolos institucionales claros y acompañamiento familiar e interdisciplinario, así como de fortalecer la formación inicial y continua del profesorado para pasar de intervenciones ocasionales a propuestas con metas, evidencias y evaluación.

La investigación muestra que en la práctica muchas veces la educación sexual en preescolar recae en profesionales externos, como psicólogos, mientras que las docentes la abordan de manera limitada y centrada en lo biológico o psicológico. Este hallazgo se relaciona con la investigación actual, porque reafirma la necesidad de reconocer y fortalecer el rol de las docentes de primera infancia en la educación sexual, impulsando metodologías creativas y artísticas que trasciendan los enfoques reduccionistas.

En conjunto, los antecedentes evidenciaron la importancia de analizar la educación sexual infantil en la primera infancia desde la perspectiva de los docentes, considerando sus conocimientos, actitudes y prácticas. Refuerzan la pertinencia del proyecto, en la medida que identifican nudos críticos, vacíos formativos y tensiones en las praxis docentes. Estos hallazgos permiten articular los objetivos y categorías del proyecto: sexualidad, infancia y docentes, con la

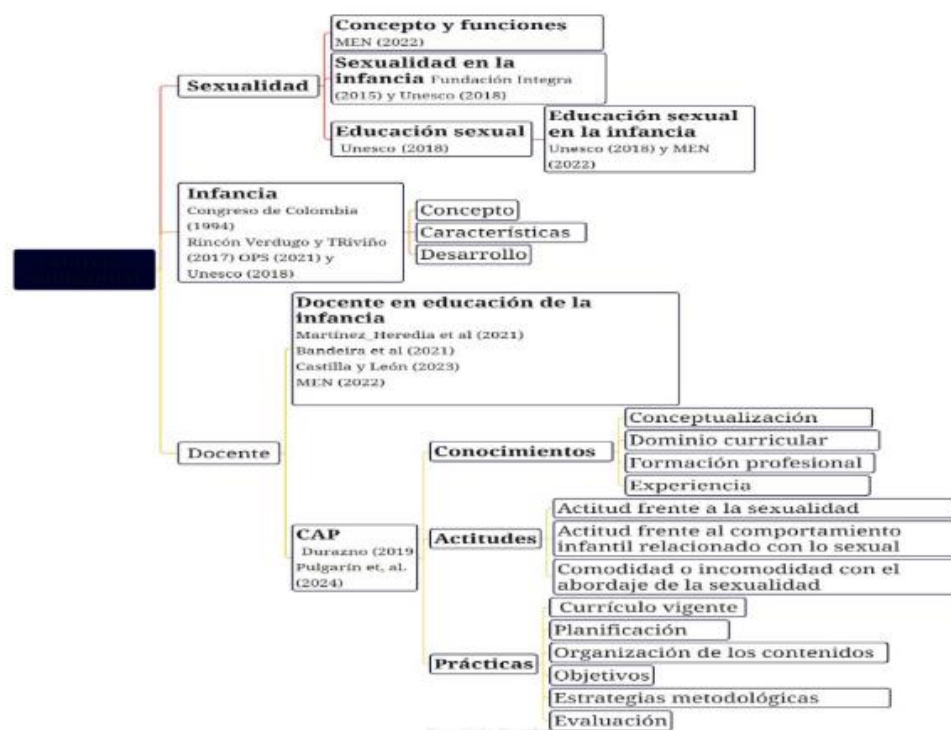
metodología adoptada, garantizando un dialogo sólido entre evidencia previa y análisis de los resultados.

Marco conceptual

El marco conceptual de esta investigación muestra perspectivas teóricas que permiten comprender la educación sexual en la infancia desde una mirada ampliada e integrada. En este sentido, se revisó conceptos y enfoques relacionados en libros, artículos científicos, tesis y otros recursos relevantes sobre las categorías: sexualidad (sexualidad en la infancia, educación sexual, educación sexual en la infancia), Infancia (concepto, características y desarrollo) y docente (docente en educación de la infancia, CAP), con la finalidad de tener un acercamiento teórico que posibilite comprender la problemática de interés, reflexionar y el plantear estrategias para abordarlo en el centro de práctica.

Figura 3.

Cuadro resumen categorías y subcategorías conceptuales



Nota. Elaboración propia.

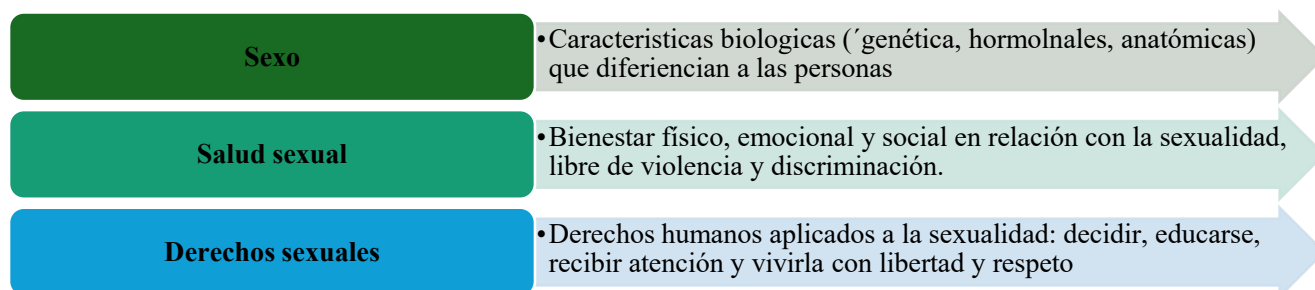
Sexualidad

Desde la Organización Mundial de la salud-OMS define el concepto de sexualidad, éste abarca una serie de conceptos que están implícitamente enmarcados: sexo, identidades, roles de géneros, orientación sexual, erotismo, placer intimidad y reproducción. Teniendo en cuenta estos términos, la definición de la (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2006), la sexualidad se centra cuando los seres humanos experimentan y expresan pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, comportamientos, prácticas, roles y relaciones; aunque no siempre la sexualidad se experimenta o expresa en todas las dimensiones. Y esta influenciada por las interacciones biológicas, psicológicas, sociales, económicas, políticos, culturales, legales, históricos, religiosos y espirituales.

Desde el punto de vista de la OMS, la sexualidad es una parte importante en la vida humana porque todas las personas se expresan y se relacionan a través de pensamientos, sentimientos, pasiones, deseos, creencias. Y no todas las personas lo hacen de la misma manera, cada una tiene su estilo para expresarse, sentir o pensar de acuerdo con sus vivencias y experiencias.

Figura 4.

Sexualidad y sus ramas



Nota. Adaptado de OMS (2006).

Paralelamente, López (2019) en su artículo, analiza como el currículo refleja visiones sobre la sexualidad y el género; señalando que, hay estrategias para sostener identidades consideradas “normales”, al tiempo que se marcan y diferencian otras identidades. Además, discute cómo ciertas prácticas buscan superar los prejuicios y tensiones frente a las identidades diversas o “excéntricas”.

Para el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2008), la educación para la sexualidad se sostiene en diversos componentes que orientan la comprensión de la identidad y la diversidad humana. Entre ellos se destacan tres que resultan esenciales para el análisis de este estudio: la identidad de género, entendida como el proceso mediante el cual cada persona construye su sentido de pertenencia y reconocimiento de sí misma en relación con las categorías sociales de género; los conocimientos culturales de género, correspondiente a los aprendizajes y representaciones sociales que los individuos adquieren respecto a lo que significa ser hombre o mujer en un contexto cultural determinado y la orientación sexual, que alude a la atracción emocional, afectiva y/o erótica que una persona experimenta hacia individuos de distinto sexo, del mismo sexo o de ambos. Desde el MEN, (2008), la sexualidad cumple el papel de varias funciones:

Figura 5.

Funciones Ministerio de Educación Nacional



Nota. Adaptado MEN, (2008)

Sexualidad en la infancia

Hablar de sexualidad infantil implica reconocerla como un conjunto de dimensiones biológicas, psicológicas, afectivos, sociales y culturales que se expresan desde los primeros años de vida y se complejizan a lo largo del desarrollo. En esta línea psicoanalítica, lo sexual infantil abarca múltiples formas de excitación y de búsqueda de placer que contribuyen a la psique en etapas tempranas. Laplanche y Pontalis, (2004) señalan que este placer trasciende la mera satisfacción fisiológica y que las experiencias tempranas modelan la economía pulsional y la subjetividad en formación. Esta comprensión compleja permite descentrar un enfoque puramente biologicista y reconocer que la sexualidad infantil se construye en la intersubjetividad y en

contextos históricos y culturales concretos, lo que demanda que quienes educan conozcan trayectorias esperables y variaciones normativas para interpretar con rigor las manifestaciones infantiles sin patologizarlas ni invisibilizarlas (Fundación Integra, 2015; UNESCO, 2018).

Cuando un adulto empieza a mirar la sexualidad infantil desde la mirada amplia ayuda a derribar prejuicios y pueden ayudar a los niños a comprender lo que están vivenciando en el día a día desde un acompañamiento respetuoso. Es como aprender a habitar el cuerpo desde temprana edad conociendo los gustos, las preferencias, las maneras de sentir, pensar y expresarse, lo que ayuda a relacionarse con el otro.

Las investigaciones latinoamericanas reciente coinciden en que la sexualidad debe comprenderse como una construcción que articula lo social, biológico y simbólico, donde cada persona construye significados sobre su propio cuerpo y sobre los vínculos que establece con otras personas. Bajo esta misma perspectiva, la educación de la sexualidad debe incorporar valores, lenguajes, normas y prácticas situadas, por lo que el trabajo con docentes supone procesos de reflexión crítica sobre creencias, sesgos y representaciones que operan en la vida escolar y condicionan la manera en que se mediatizan los aprendizajes y se atiende la diversidad (UNESCO, 2018; WAS, 2014).

Desde la perspectiva de una docente de primera infancia, la sexualidad en la infancia debe tener principios que se construye desde lo biológico, social y simbólico a través de los valores, lenguajes expresivos, experiencias lúdicas y didácticas; porque en esa edad temprana los niños comienzan a entrelazar y aprender los significados sobre el cuerpo, las emociones y las relaciones.

Educación sexual

En la actualidad, la Educación Integral en sexualidad-EIS, es entendida como un proceso pedagógico y científico. Es decir, como un proceso educativo que es planificado para fortalecer conocimientos, habilidades, actitudes y valores para tomar decisiones informadas y éticas acerca del cuerpo, las relaciones y la salud sexual y reproductiva. En el 2018 cuando la UNESCO actualizo las Orientaciones Técnicas Internacionales, expreso que las EIS, mostró que, cuando se

implementan en el aula con cuidado, disminuye el riesgo de la iniciación sexual, la reducción de conductas de riesgo y el incremento del uso de condón y anticoncepción, sin aumentar la actividad sexual de los estudiantes, además de mejorar conocimientos y actitudes en salud y derechos sexuales y reproductivos (UNESCO, 2018, pp. 28–31).

Desde la postura de la UNESCO, se considera que la educación sexual es un proceso profundo que enseña a las personas a cuidar el cuerpo, a relacionarse de manera consciente y a reconocer que se tiene unos derechos sexuales y reproductivos. Es valioso, que la investigación actual promueva en los niños y niñas, que la sexualidad no es solo tener relaciones sexuales, sino que es más allá de eso, es saber tomar las decisiones correctas con responsabilidad y respeto.

En la práctica docente, este enfoque demanda un estudio riguroso de prácticas vivenciales por edades, evaluación formativa y estrategias didácticas donde se habiliten la participación, el diálogo y el aprendizaje socioemocional. Los currículos eficaces integran contenidos sobre relaciones, consentimiento, privacidad, seguridad personal y bienestar, además de anatomía y desarrollo corporal, abordados con un lenguaje claro y no estigmatizante. A su vez, la evidencia recomienda articular la EIS con servicios de salud amigables y con la participación de familias y comunidad, lo que potencia su impacto y su pertinencia contextual (UNESCO, 2018, pp. 36, 55–56; OPS, 2021). Cuando se habla de educación sexual infantil debe ser cercana y vivencial, con espacios de diálogos, juegos en los que permiten aprender sobre el cuerpo y las relaciones sociales sin miedo al estigma.

Educación sexual en la infancia

En los primeros años la EIS se traduce pedagógicamente en el reconocimiento del propio cuerpo, el desarrollo del vocabulario corporal correcto, la construcción de límites personales, la expresión de emociones y la comprensión de normas de seguridad. Las orientaciones de UNESCO establecen contenidos y objetivos de aprendizaje para 5 a 8 años en torno a violencia y seguridad personal, que incluyen identificar acoso, comprender que la violencia nunca es culpa de la víctima, y practicar medidas seguras de respuesta; asimismo introducen el consentimiento, la privacidad y la integridad física de forma progresiva y respetuosa (UNESCO, 2018, pp. 55–57). Los niños

tienen el derecho a recibir educación sobre sí mismos y el mundo que los rodean de una manera apropiada y sin tabúes para su edad y desarrollo, esto lo necesitan para su salud y bienestar

De acuerdo a la OMS (2023), el profesorado de primera infancia debe eliminar de sí los nudos críticos y tabúes respecto a la sexualidad, esto significa que se debe enseñar sobre sexo, sino que las EIS les ayudan a aprender sobre sus cuerpos, a reconocer los sentimientos y emociones, abordar los diferentes tipos de relaciones, la toma de decisiones, los principios del consentimiento y a prevenir cualquier tipo de violencia, acoso o abuso. En palabras de la OMS, invita a los docentes de primera infancia a que tengan recursos pedagógicos, lúdicos, didácticos, creativos porque estas herramientas creativas ayudan a traducir la Educación Integral en Sexualidad en experiencias significativas y vivenciales para la infancia como lo son: juegos simbólicos, cuentos, música, dibujar, pintar, teatro, sociodrama donde cada niño explore su cuerpo, sus emociones y sus relaciones con cuidado y respeto. Así, estas herramientas se convierten en un lenguaje mediador que ayuda a construir aprendizajes significativos.

Infancias

En la actualidad, la infancia se entiende como un proceso relacional donde se construye la subjetividad y la socialización. Son experiencias tempranas, vínculos y oportunidades de aprendizaje las que se van configurando en las trayectorias del desarrollo. Para Colombia, la infancia se alinea con lo dicho en la Ley general de Educación cuando dice que es un proceso continuo orientado al desarrollo integral, donde reconocen a los niños como sujetos de derechos y actores de su propio aprendizaje. Es donde la planificación pedagógica debe asegurar experiencias significativas que integren juego, arte, lenguaje y movimiento con prácticas de ciudadanía y convivencia, y que eviten comprensiones adulto céntricas que reduzcan la complejidad de las infancias y sus contextos. (Congreso de Colombia, 1994; Rincón Verdugo & Triviño, 2017).

Lo mencionado anteriormente, hace alusión a que, como adultos debemos reconocer a la infancia con un valor propio, donde cada niño y niña son los protagonistas de su propio aprendizaje; y si, esta, se encuentra mediada por herramientas creativas y lúdicas, se transforman

en leguajes poderosos para que la infancia reconozca sus derechos a aprender y a expresarse plenamente con respeto.

Asimismo, los marcos internacionales orientan a priorizar entornos de cuidado sensibles, con adultos disponibles y con prácticas pedagógicas emocionalmente significativas, donde se valoren las diferencias y se prevenga toda forma de violencia. Este enfoque hace explícita la interdependencia entre salud, bienestar, educación y protección social en los primeros años, y posiciona a la escuela infantil como actor clave de una red intersectorial que sostiene el desarrollo y la protección de derechos (OPS, 2021; UNESCO, 2018).

Características de primera infancia

La primera infancia se caracteriza por una aceleración del desarrollo neurológico, motor, lingüístico, socioemocional y cognitivo. En esta etapa, los avances son tan rápidos que son los que configuran las bases para el aprendizaje en las demás etapas del desarrollo vital como lo son la autonomía, la iniciación cognitiva, la identidad, la interacción con el mundo. Al reconocer todas estas características permite orientar propuestas pedagógicas que respondan a las necesidades reales de los niños y niñas, asegurando experiencias significativas que potencien tanto sus capacidades como su bienestar integral. (St. Jude Children's Research Hospital, s. f.; Campo, 2009; Universidad del Atlántico, 2009; Suárez et al., 2015; Universidad de Navarra, s. f.).

Tabla 1.

Características de la primera infancia por dimensiones

Dimensión	Definición	Implicaciones didácticas
Lenguaje	Es el proceso mediante el cual los niños amplían rápidamente su vocabulario, estructuran frases más complejas y desarrollan la capacidad de narrar, lo que les permite simbolizar y regular su conducta a través de la palabra.	Promover diálogo, lectura y juego de roles.
Motricidad	Se define como el refinamiento progresivo de las habilidades de locomoción, manipulación y equilibrio, que integra fuerza y coordinación y sostiene aprendizajes escolares y sociales más complejos.	Actividades motrices y juegos cooperativos.

Cognición	Corresponde a un pensamiento de carácter preoperacional, marcado por egocentrismo, centración y razonamiento intuitivo, junto con la emergencia de funciones ejecutivas, clasificación y nociones básicas de número y espacio.	Experiencias manipulativas y juegos simbólicos.
Socioemocional	Es el ámbito donde los niños comienzan a ampliar sus vínculos, aprender a cooperar, reconocer normas y ejercitar la autorregulación, lo que cimenta la convivencia y la construcción de ciudadanía temprana.	Espacios de juego grupal y actividades de convivencia.
Neurológica	Se caracteriza por una alta plasticidad cerebral, con conexiones sinápticas en acelerada expansión que hacen a los niños especialmente sensibles al entorno y a las experiencias tempranas.	Estimulación multisensorial y rutinas seguras.

Nota. Adaptado de (St. Jude Children's Research Hospital; Campo; Universidad del Atlántico, Suárez et al., 2015; Universidad de Navarra).

Según Durazno (2019), la primera infancia también tiene un componente psicosexual que es importante mencionar. Para profundizar más en este aspecto desde las edades que corresponden a la presente investigación que son niños y niñas de 4 y 5 años, es importante mencionar que la sexualidad hace parte del ser humano durante todas las etapas de la vida y que, probablemente ellos y ellas ya han vivenciado su sexualidad desde el acercamiento con su madre y en el entorno hogar, incluso escolar. Esta postura se asume desde la teoría de la psicosexualidad de Freud, quien además establece unas fases que se enunciarán a continuación: Fase Oral: desde el nacimiento hasta los 18 meses. Fase Anal: desde los 18 meses hasta los 3 años. Fase Fálica: desde los 3,5 hasta los 6 años. Fase de Latencia: desde los 7 años hasta los 12 años. Fase Genital: empieza en la pubertad.

El presente estudio es con niños y niñas de 4 y 5 años, por lo tanto, se encuentran en la fase fálica, la cual se caracteriza en que el “núcleo de energía sexual se encuentra en los genitales. Niñas y niños experimentan placer al tocarse los genitales y masturbarse. Además, están más cercanos a sus padres y fuentes de placer cercano, donde posiblemente estén sus docentes y compañeros.

Desarrollo de los niños y niñas de primera infancia

La literatura iberoamericana reciente reporta que el avance en dominios motores y del lenguaje entre los 3 y 6 años se asocia con la calidad de las interacciones educativas y con el capital cultural de las familias, por lo que la escuela inicial cumple una función amortiguadora cuando ofrece ambientes ricos en estimulación, materiales diversos y mediaciones intencionales. Estudios con muestras de preescolar en contextos urbanos de Colombia han descrito perfiles de desarrollo cognitivo y lingüístico diferenciados por estrato socioeconómico y acceso a educación inicial de calidad, lo que refuerza la urgencia de planificaciones inclusivas y sensibles al contexto (Campo, 2009; Suárez et al., 2015). De manera complementaria, estudios sobre psicomotricidad en educación infantil destacan su contribución a la autorregulación y a la disponibilidad atencional, con efectos colaterales sobre lectura y escritura emergentes (Caballero & Valeriano, 2024; Universidad Femenina del Sagrado Corazón, 2018).

Con lo anterior, se hace importante empezar a ver que el desarrollo de la educación inicial debe ofrecer experiencias de disfrute, goce y significativas que ayuden a potenciar el desarrollo integral de los niños. Estas experiencias son esenciales para favorecer el lenguaje, cognición y autorregulación: el juego, la psicomotricidad y las interacciones con el otro para fortalecer las relaciones afectivas con respeto. Los marcos de cuidado cariñoso y sensible recomiendan intervenciones coordinadas que prioricen la expansividad del adulto, el juego libre y guiado, la seguridad física y emocional, y el desarrollo de habilidades socioemocionales tempranas, que son la base para aprendizajes posteriores y para la prevención de violencia y maltrato (OPS, 2021; UNESCO, 2018).

Desde esta perspectiva, la infancia necesita entornos donde los adultos puedan acompañar con todo el respeto, compromiso, cuidado, ofreciendo un lugar seguro para que puedan aprender jugando, para que puedan explorar su cuerpo y sus emociones. La garantía de seguridad es promover habilidades socioemocionales para proteger el desarrollo integral del niño en situaciones de violencia o maltrato.

Docente

La docencia en educación infantil constituye una práctica profesional compleja que integra conocimientos pedagógicos, disciplinarios y éticos para mediar procesos de desarrollo integral. Desde el Ministerio de Educación Nacional se dice que “el perfil docente debe ser pensado como un elemento fundamental para que la educación incentive la creatividad y el compromiso social, y sea un servicio pertinente y de calidad (2016)”. En lo señalado anteriormente, es esencial la calidad y el compromiso social, de allí se desprende también la importancia del dominio del contenido pedagógico, según (Shulman, 1986), es esencial para transformar los temas de la EIS para niños y niñas de 3 a 6 años, articular lenguaje técnico correcto con estrategias lúdicas y de juego simbólico y dramático. Una investigación reciente sobre la formación docente muestra que iniciativas basadas en investigación-acción, video formación y comunidades de práctica potencian la calidad de las interacciones pedagógicas y la reflexión sobre creencias y sesgos, aspectos críticos cuando se trabaja sexualidad, autocuidado y convivencia (Figueroa et al., 2025; Figueroa et al., 2024).

Estos autores, hacen alusión que los docentes que se encuentran vinculados con primera infancia, deben traducir los contenidos complejos en experiencias significativas mediante el juego y la creatividad. En este mismo sentido, combinar lenguajes de expresión artística con lenguaje técnico permite a los niños que aprendan temas como la sexualidad, el autocuidado, la relación con el otro de manera natural, segura y cercana a sus realidades.

Desde las investigaciones con profesorado de infantil reportan que la autoeficacia, el manejo emocional y la claridad curricular se asocian con mayor probabilidad de implementar EIS y con mejores climas de aula, lo que sugiere que intervenir sobre competencias docentes y condiciones de trabajo es una condición de posibilidad para que la EIS sea efectiva y sostenible (Martínez-Heredia et al., 2021; Bandeira et al., 2021; Castilla y León, 2023).

En síntesis, se considera que, en la educación inicial, es valioso e importante el rol, la confianza, la seguridad, el amor que pueda tener el docente para interactuar de manera lúdica y creativa con los niños de primera infancia. Cuando el docente tiene todo este, él puede generar,

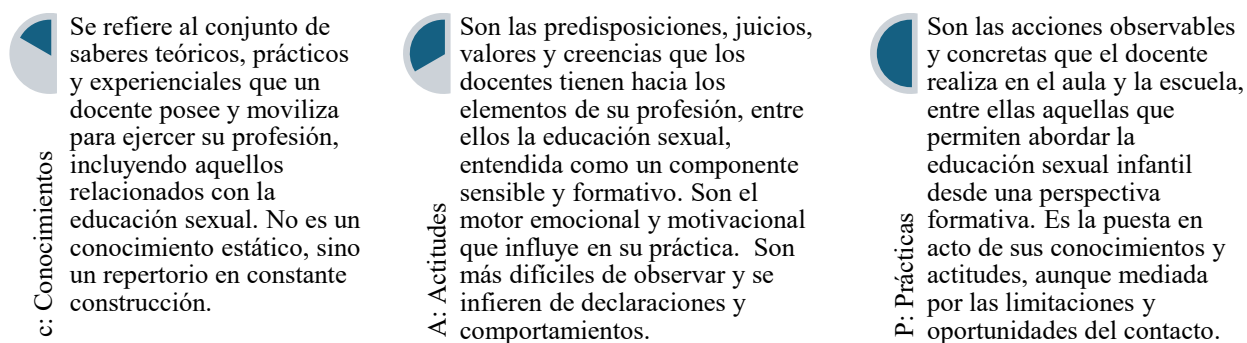
ambientar espacios seguros y respetuosos para que los niños puedan explorar y aprender sobre su cuerpo, emociones y relaciones de manera adecuada para su edad.

Conocimientos, Actitudes y Prácticas (CAP) en la docencia

La responsabilidad del docente en educación inicial es esencial, porque ellos tienen una de las tareas de enseñar con didáctica la educación sexual. Durazno (2019) expresa que los docentes, a través de sus conocimientos, actitudes y prácticas, son quienes facilitan el desarrollo de las habilidades y competencias necesarias en estas áreas, adaptadas a la edad y características biopsicosociales de cada niño.

Figura 6.

Descripción de las siglas CAP



Nota. Adaptado de Durazno (2019)

Conocimientos (C)

- **Conceptualización:** Tanto (Durazno, 2019; MEN, 2017) expresan que desde la (C) hace referencia a la claridad que posee el docente sobre qué es la sexualidad, cómo se entiende desde un enfoque integral y de derechos, y cómo se diferencia de reducciones biologicista o moralistas.

- **Dominio curricular:** El MEN (2017) expresa que este punto debe implicar conocer está cómo está integrada la educación sexual en los lineamientos curriculares, estándares y proyectos transversales, reconociendo los espacios en los que se debe trabajar.
- **Formación profesional:** Durazno (2019) dice que es importante la formación que los docentes deben tener frente al tema sexualidad y la educación sexual integral, lo cual determina la solidez de sus bases teóricas.
- **Experiencia:** Alude a los aprendizajes adquiridos en la práctica docentes frente al acompañamiento de los niños en el ámbito de la sexualidad, incluyendo la resolución de dudas, la gestión de situaciones y la interacción con las familias y comunidad educativa.

Actitudes (A)

- **Actitud frente a la sexualidad:** Desde Durazno (2019) nos refleja la postura del docente, la apertura o la resistencia para hablar del tema “sexualidad” con los niños, además de la coherencia entre sus creencias, vivencias y el enfoque educativo requerido.
- **Actitud frente al comportamiento infantil relacionado con lo sexual:** Por su parte el MEN (2017) manifiesta el comportamiento que debe tener los docentes a la forma en que interpreta conductas como la curiosidad corporal, las preguntas espontaneas o el juego exploratorio, pudiendo responder desde el respeto y la orientación, o desde la censura y el juicio.
- **Comodidad o incomodidad con el abordaje de la sexualidad:** Durazno (2019) nos describe el nivel de seguridad, la preparación y la confianza que siente el docente al tratar estos temas en el aula, lo que influye directamente en la calidad de la información que ofrece.

Prácticas (P)

- **Currículo vigente:** El MEN (2017) expresa que el tema de la sexualidad corresponde a la inclusión explícita o transversal de la educación sexual en el plan institucional, articulado con la normativa y las políticas educativas.
- **Planificación:** Este punto hace referencia al diseño anticipado de actividades, secuencias y proyectos que permiten abordar la sexualidad de formas estructurada.
- **Organización de los contenidos:** En el sentido anterior, con Durazno (2019) se refiere a cómo se distribuye los temas relacionados con la sexualidad según la edad, nivel educativo y necesidades del grupo.
- **Objetivos:** En este punto, es importante las metas de aprendizajes y desarrollo que se esperan lograr en los niños a través del proceso de educación sexual.
- **Estrategias metodológicas:** Con las diferentes dinámicas, técnicas y recursos pedagógicos empleados para facilitar la comprensión de la sexualidad de manera significativa y respetuosa.
- **Evaluación:** implica valorar no solo los aprendizajes conceptuales, sino también las actitudes, habilidades sociales y competencias que los niños van construyendo en relación con la sexualidad.

Articulación de categorías conceptuales

El proyecto se articula en tres categorías principales: sexualidad, infancia y docentes, donde se conversan sobre las prácticas pedagógicas en torno a la educación sexual en primera infancia. El término sexualidad se comprende como una dimensión inherente en el desarrollo humano; la infancia, como el periodo donde se estructura la identidad, las emociones y las

relaciones sociales; y las CAP docentes, como los conocimientos, las actitudes y las prácticas que median la enseñanza de esa dimensión.

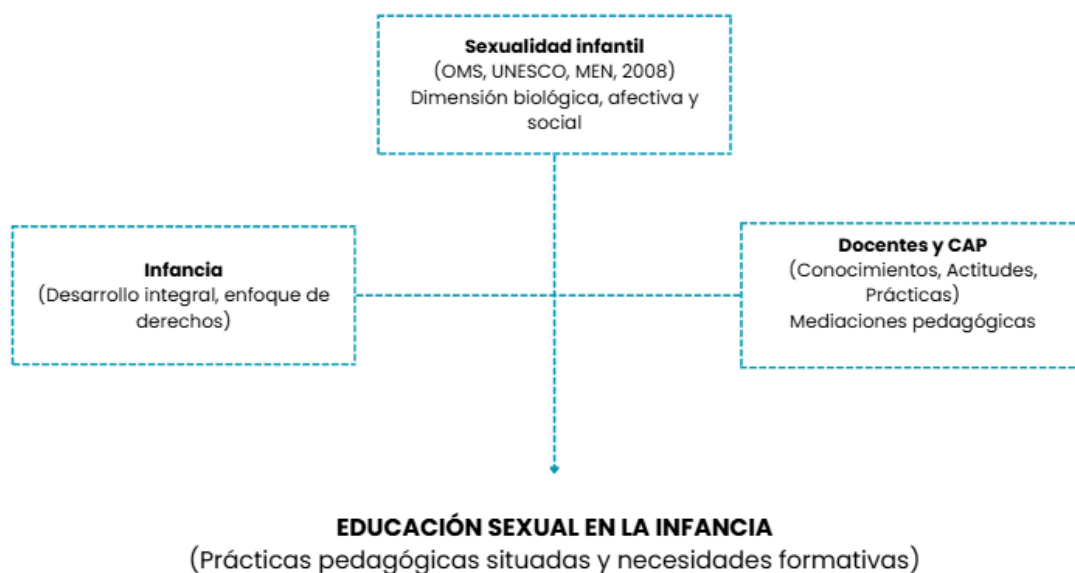
Cuando se entrelazan las tres categorías, se permite comprender que la educación sexual en la infancia se construye en la interconexión entre las concepciones docentes y las experiencias infantiles, dentro de un marco curricular que promueve la autonomía, el bienestar y la convivencia.

Diagrama de relación entre categorías

El diagrama muestra la articulación entre las categorías centrales del proyecto, donde la educación sexual en la infancia emerge como campo de intersección entre la comprensión del desarrollo infantil y las mediaciones docentes (CAP).

Figura 7.

Diagrama de interconexión de categorías



Nota. Elaboración propia

Tabla de ámbitos del currículo y CAP

En coherencia con los lineamientos del MEN (20217), las CAP docentes se expresan en los distintos ámbitos del currículo de educación inicial. En este sentido, se sintetiza cómo cada ámbito puede potenciar la educación sexual infantil desde una mirada integral, lúdica y de derechos:

Tabla 2.

Ámbitos del currículo de educación inicial y su relación con las CAP

Ámbito del currículo	Relación con la ESI	CAP del docente
Identidad y autonomía	Fomenta el conocimiento del propio cuerpo, autoestima y toma de decisiones.	Desarrollar autoestima y respeto por el propio cuerpo.
Convivencia	Desarrolla habilidades sociales, respeto y resolución de conflictos.	Promover empatía y relaciones respetuosas
Lenguaje y comunicación	Facilita la expresión de emociones, dudas y necesidades.	Usar lenguaje claro y apropiado,
Pensamiento lógico-matemático	Introduce conceptos de salud, autocuidado y hábitos saludables.	Enseñar hábitos de salud y prevención de riesgos
Exploración del entorno natural y social	Promueve el respeto por el cuerpo propio y ajeno y relaciones saludables.	Guiar la exploración del entorno y relaciones saludables,
Expresión artística y corporal	Permite expresar emociones y experiencias relacionadas con identidad y sexualidad.	Integrar expresión artística y corporal para expresar emociones e identidad
Bienestar y salud	Enseña higiene, cuidado del cuerpo y prevención de riesgos.	Desarrollar prácticas de higiene y cuidado del cuerpo en la vida diaria de los niños.

Nota. Adaptada Ministerio de Educación [MEN, 2017]

Marco legal

El marco legal que protege la educación sexual en Colombia ha tenido un desarrollo paulatino, marcado por transformaciones constitucionales, normativas y pedagógicas que buscan

garantizar el derecho de niñas, niños y adolescentes a una formación integral en este perímetro. Desde inicios de la década de los noventa, la Corte Constitucional y el Ministerio de Educación Nacional han establecido lineamientos que hicieron de la educación sexual un componente obligatorio en los proyectos educativos institucionales, reconociendo su importancia para el desarrollo personal, la construcción de la convivencia y la identidad y el ejercicio pleno de los derechos humanos. A lo largo de los años, diferentes leyes, decretos, resoluciones y programas han fortalecido este compromiso, incorporando enfoques transversales que promueven la igualdad de género, la prevención de violencias y el respeto por la dignidad humana.

Entre 1989 y 1992, el país atravesó transformaciones jurídicas y constitucionales que dejaron a la educación sexual sin lineamientos claros. Esta ausencia fue subsanada en parte con la Sentencia T-440 de 1992 de la Corte Constitucional, la cual ordenó al Ministerio de Educación incluir de manera obligatoria la enseñanza de la educación sexual. En respuesta, se expidió la Resolución 3353 de 1993, que declaró su carácter obligatorio en todos los planteles educativos, estableciendo que debía organizarse a través de proyectos educativos institucionales ajustados a las características socioculturales de cada comunidad.

Con la Ley 115 de 1994, conocida como Ley General de Educación, la educación sexual se reconoció como un derecho de los estudiantes. El artículo 13 de esta norma señala que uno de los objetivos comunes de la educación es propiciar una sexualidad sana, fortaleciendo la autoestima, la identidad sexual y la preparación para la vida familiar. El artículo 14 reafirma su obligatoriedad desde el nivel preescolar hasta la media. El Decreto 1860 de 1994, reglamentario de la Ley 115, definió que esta formación debía impartirse mediante proyectos pedagógicos transversales, sin constituir una asignatura aislada ni con evaluación específica (Ardila Romero, 2021). Se impulsaron diferentes iniciativas, que aportaron lineamientos y estrategias pedagógicas para garantizar el derecho a una formación integral en sexualidad:

Ley 1098 de 2006 (Ley de Infancia y Adolescencia) reconoce la importancia de la educación integral en sexualidad como parte de la formación de los niños y adolescentes. Orientada a garantizar el pleno y armonioso desarrollo de los niños, niñas y adolescentes, así como su

crecimiento en un ambiente de felicidad, amor y comprensión, con reconocimiento a la igualdad y la dignidad humana, sin discriminación alguna.

En el 2013, la ley 1620 estableció el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. Esta ley busca promover la educación para la sexualidad en las instituciones educativas y garantizar la prevención de la violencia escolar. El Decreto 196 de 2020 reglamenta la implementación de la ley 1620, definiendo lineamientos para la educación en sexualidad en las instituciones educativas, incluyendo la formación de docentes, la participación de la comunidad educativa y la promoción de la igualdad de género.

Resolución 1448 de 2019: establece lineamientos técnicos para la implementación de la educación en sexualidad en el currículo de educación preescolar, básica y media, mientras que la Guía de Educación en Sexualidad del MEN ofrece orientaciones pedagógicas que contienen información sobre los contenidos, enfoques y metodologías que deben ser abordados en la educación en sexualidad en las instituciones educativas. Ley 2025 de 2020, reglamenta la implementación de escuelas para padres, madres y cuidadores, incluyendo dentro de sus contenidos la formación en sexualidad acorde a la edad y nivel de desarrollo de los niños y niñas.

Metodología

Enfoque de la investigación

Esta investigación se enmarca en el enfoque cualitativo, ya que busca interpretar cómo los docentes conciben, asumen y ponen en práctica los procesos de educación sexual infantil. Dicho enfoque se considera pertinente porque se interesa en indagar los significados, percepciones y experiencias del maestro, lo que permite profundizar en sus conocimientos, actitudes y prácticas en relación con este tema.

Hernández Sampieri, Fernández y Baptista (2014) sostienen que la investigación cualitativa se orienta a comprender fenómenos sociales desde la perspectiva de los actores, reconociendo cómo construyen significados a partir de sus experiencias. Desde esta visión, el maestro es considerado un agente esencial en la creación de entornos educativos que favorezcan una educación sexual respetuosa e integral; por tanto, su voz se convierte en un referente clave para analizar la coherencia entre lo que sabe, lo que piensa y lo que realiza en su labor pedagógica.

En consecuencia, el enfoque cualitativo resulta adecuado porque ofrece la posibilidad de interpretar la práctica docente en toda su complejidad, rescatando matices que van más allá de lo cuantitativo. Más que medir, lo que se pretende es comprender cómo los CAP del maestro se articulan en el aula y de qué manera influyen en el acompañamiento que reciben los niños y niñas en la primera infancia.

Método Estudio de caso

Para llevar a cabo esta investigación se utiliza el método estudio de caso. Esta elección responde a la necesidad de examinar detalladamente el tema de la sexualidad infantil dentro del contexto específico del Centro Educativo Luceros y Estrellas. El estudio de caso es adecuado para identificar y comprender las necesidades formativas de las docentes en relación con la educación

sexual en la primera infancia, considerando sus conocimientos, actitudes y prácticas, así como los desafíos que enfrentan en su labor pedagógica.

Según Durán (2012), el estudio de caso en la investigación cualitativa consiste en un proceso de indagación enfocado en la descripción y análisis exhaustivo, sistemático y profundo de un caso particular, que puede ser un hecho, fenómeno, evento o situación específica (p. 128).

Este enfoque confirma la pertinencia de abordar la investigación mediante un estudio de caso, ya que permite analizar rigurosamente y desde diversas perspectivas la realidad educativa del Centro Infantil Luceros y Estrellas. De esta manera, el estudio de caso no se limita a una descripción superficial de las prácticas docentes, sino que busca entender la complejidad de los conocimientos, actitudes y experiencias que las docentes desarrollan en torno a la educación sexual infantil. Por lo tanto, este método se ajusta a los objetivos de la investigación, que pretenden caracterizar dichas prácticas y elaborar una propuesta pedagógica adaptada al contexto. Además, señala que el estudio de caso cualitativo se define por el interés en un caso específico y no por las técnicas de investigación empleadas, lo que permite su aplicación en cualquier disciplina (p. 129).

La importancia de este enfoque radica en que no depende exclusivamente de los métodos utilizados, sino del interés en comprender a fondo un caso particular. En este estudio, el foco está en la institución educativa como espacio donde se construyen y negocian discursos y prácticas sobre la sexualidad infantil. Desde esta perspectiva, la investigación integra el análisis de conocimientos, actitudes y prácticas de las docentes con reflexiones personales de la investigadora, con el propósito de interpretar los puntos críticos y las potencialidades del contexto. Así, el estudio de caso se convierte en una herramienta para visibilizar la realidad específica y aportar propuestas pedagógicas significativas.

Etapas de estudio de caso

Para el desarrollo del estudio de caso se retomaron las orientaciones de Duran (2012) citando a (Stake, 2005), adaptadas a las particularidades del proyecto de investigación. Estas etapas

se reinterpretan según el propósito de comprender las concepciones y prácticas de las docentes frente a la educación sexual en la infancia:

1. Selección del tema/área: Aquí se determina el caso identificado claramente de análisis su delimitación, (puede ser por tiempo y lugar; tiempo y actividad; definición y contexto). En el proyecto, el caso se delimita al Centro Educativo Luceros y Estrellas de Medellín y a las docentes de primera infancia que lo integran.
2. Contextualización: Se describen los principales aspectos del contexto institucional, pedagógicos y sociocultural que enmarcan las prácticas docentes, con el fin de comprender los significados atribuidos a la educación sexual en la primera infancia.
3. Planificación y desarrollo del proceso investigativo: donde se explica el diseño de instrumentos y los momentos de indagación (autobiografía docente y grupo focal), así como los procedimientos para la recolección y análisis de la información, garantizando la coherencia con el enfoque cualitativo.
4. La triangulación: Se emplea la triangulación de fuentes (autobiografía, grupo focal y de categorías sexualidad, infancia, docencia), con el fin de contrastar las percepciones para aclarar significados, verificando la capacidad de repetición de una observación o interpretación.
5. Construcción de comprensión experiencial: Los resultados se presentan de forma interpretativa, integrando las voces de las docentes en relación con las CAP- Conocimientos, actitudes y prácticas, permitiendo una lectura narrativa y comprensiva del caso.

Cada una de estas etapas no se consideran lineales, sino que es un proceso flexible y recursivo que acompaña a la comprensión del caso en estudio.

Población

Para la selección de los sujetos de este estudio, se utilizó un muestreo no probabilístico por conveniencia. Hernández Sampieri, Fernández y Baptista (2014) señala que una de las ventajas de este tipo de muestreo es la posibilidad de elegir sujetos con características específicas previamente definidas en el objeto de estudio planteado.

La muestra estuvo compuesta por tres docentes (n=3) del Centro Educativo Luceros y Estrellas de la ciudad de Medellín, seleccionadas por muestreo por conveniencia. Todas las docentes con experiencia de más de 3 años de experiencia en educación infantil, con edades entre 25 y 33 años, y 7 años de experiencia docente. Los criterios de exclusión incluyen: docentes que no estén vinculadas al Centro Educativo.

Tabla 3.

Datos sociodemográficos población

Docente	Edad	Estado civil	Género	Nivel educativo	Experiencia docente (años)
D1	25	Soltera	F	Estudiante licenciatura en educación infantil	7 años
D2	32	Unión libre	F	Licenciada en educación preescolar	7 años
D3	33	Casada	F	Técnica integral a la primera infancia	2 años

Nota. Elaboración propia.

Técnicas e instrumentos de recolección de información

El proyecto está enmarcado en un enfoque cualitativo interpretativo, por lo cual las técnicas e instrumentos fueron seleccionados con el propósito de comprender las experiencias, significados y prácticas docentes frente a la educación sexual en la primera infancia, desde una mirada sensible, situada y reflexiva. Cada técnica se eligió de acuerdo con los objetivos específicos y las categorías: conocimiento, actitudes y prácticas de las docentes.

Tabla 4.*Técnicas e instrumentos*

Objetivo general	Objetivo específicos	Técnica	Instrumento	Población
Analizar los conocimientos, actitudes y prácticas de las docentes del Centro Educativo Luceros y Estrellas frente a la sexualidad infantil, con el propósito de identificar los nudos críticos que revelan necesidades y oportunidades formativas para el diseño de una futura propuesta pedagógica contextualizada.	Reflexionar de manera autobiográfica sobre los conocimientos, actitudes y prácticas en torno a la educación para la sexualidad en las infancias en la trayectoria docente de primera infancia.	Narración autobiográfica.	Reflexión escrita	Docente investigadora
	Reconocer los conocimientos, actitudes y prácticas de las docentes del Centro Educativo <i>Luceros y Estrellas</i> frente a la educación sexual en las infancias, mediante un proceso de indagación participativa.	Grupo focal	Libreto grupo focal	Docentes
	Interpretar las potencialidades y necesidades formativas para el abordaje de la educación sexual en las infantil, contrastando las reflexiones autobiográficas y las percepciones frente a los conocimientos, actitudes, prácticas de los docentes del Centro Educativo Luceros y Estrellas	Análisis documental.	Matriz de análisis	Docentes investigadora

Fuente: Elaboración Propia.

Técnica Narración autobiográfica

Desde la postura de Vargas (2021) expresa que, en las últimas décadas, las ciencias sociales han revalorado significativamente el estudio de las creencias, los valores, las opiniones, el ethos personal y colectivo, así como el saber de sentido común; y con ello han vuelto a situar, en el campo de la investigación social, la importancia de las llamadas técnicas de sí (relato autobiográfico, confesiones, diarios, cartas, entre otras). Además, permite la construcción social de la realidad y del mundo. Igualmente permite hacer un bosquejo del campo de la subjetividad social, ángulo desde el cual se puede pensar la realidad social.

Desde esa postura, se decidió escoger la narración autobiográfica porque es importante recuperar la voz y la experiencia del docente como fuente de conocimiento social, para comprender los significados que los sujetos otorgan a sus prácticas y creencias. Además, se eligió la narración autobiográfica para visibilizar los saberes de experiencias y las trayectorias de vida que configuran los conocimientos, actitudes y prácticas del docente frente al tema de educación sexual infantil.

De igual manera, esta técnica posibilita una comprensión reflexiva del rol docente, permitiendo reconocer esos nudos críticos, tensiones y aprendizajes emergentes en el ejercicio pedagógico. Siguiendo la línea del enfoque cualitativo, la autobiografía no solo describe, sino que interpreta la relación entre la vida personal, la formación profesional y la práctica educativa.

Instrumento Texto autobiográfico reflexivo

Desde la postura de González y Flores (2023) destacan la importancia de la reflexión escrita como herramienta en la investigación cualitativa. Dicen que este instrumento permite a los investigadores hacer descripciones y explicaciones de sus propios pensamientos. En el proceso investigativo, la reflexión puede fomentar una conciencia crítica en la interpretación de los datos. Además, en la reflexión de las decisiones metodológicas en momentos claves: cuando planeamos, cuando desarrollamos una investigación, y cuando publicamos sus resultados.

El texto reflexivo fue estructurado en cuatro momentos narrativos (Infancia y adolescencia “el silencio de Johana del ayer”; Formación técnica “la voz que empieza a despertar”, formación universitaria en Lic. Edu. Infantil “la voz de Johana en el hoy” y la Práctica profesional e investigadora “el vuelo de Johana hacia el mañana”), retomando los planteamientos de González y Flores (2023), quienes destacan la fuerza de los textos autobiográficos como medio de construcción de identidad profesional.

Se decidió escoger este instrumento para ordenar la evolución de las CAP de la investigadora-docente y comprender cómo desde la infancia, adolescencia, procesos de formaciones y experiencias investigativa se transforman las ideas, actitudes y prácticas de la educación sexual. En este caso, este texto es una mirada reflexiva sobre el proceso formativo, haciendo visible cómo el tránsito por los cursos universitarios (psicología del desarrollo infantil, educación sexual, pedagogía crítica y seminario de investigación) fortaleció la comprensión teórica y la actitud investigativa frente al tema de la sexualidad en la infancia.

Técnica Grupo focal

Desde la postura de Escobar y Bonilla-Jiménez (s.f) expresan que los grupos focales es una técnica de recolección de información a través de una entrevista semiestructurada respecto a una temática con el fin de generar en los participantes actitudes, sentimientos, creencias, experiencias y reacciones.

Siguiendo a Escobar y Bonilla-Jiménez, esta técnica permite al investigador explorar con el grupo de docentes sobre los conocimientos, actitudes y prácticas-CAP, facilitando la interacción, participación y generar discusiones que enriquecen los datos recolectados sobre el tema de educación sexual en la infancia.

Esta técnica se utilizó para indagar colectivamente los conocimientos, actitudes y prácticas-CAP de las docentes del Centro Educativo Luceros y Estrellas, favoreciendo la construcción conjunta de significados y la identificación de nudos críticos en la educación sexual infantil. El grupo focal se desarrolla en un ambiente seguro, con una duración de 2 horas, guiado por un libreto

semiestructurado compuesto por 10 preguntas abiertas, diseñadas según las dimensiones CAP y validades en coherencia con el marco conceptual.

Figura 8.

Criterios grupo focal



Nota. Tomado de Escobar y Bonilla-Jiménez (s.f).

Instrumento Libreto grupo focal

Escobar y Bonilla-Jiménez (s.f) expresa que el diseño de las preguntas debe ser abiertas, estimulantes y fáciles de comprender para los participantes, si el tiempo del grupo focal es de dos horas se podría hacer alrededor de 10 preguntas; éstas deben evitar respuestas que se contesten con sí o no, la idea es que haya explicaciones, argumentos de cada participante, el por qué es poco usado porque parece ser un reclamo y pone a los participantes a la defensiva.

En lugar de lo anterior, se puede preguntar por los atributos o influencias: Usar preguntas de recordación, usar preguntas que permitan a los participantes comparar, dibujar, clasificar; hacer énfasis en la formulación de las preguntas más generales a las más específicas, de lo más fácil a lo más difícil, y de lo positivo a lo negativo; usar preguntas de cierre para llevar al grupo a conclusiones finales y a resumir sus comentarios.

Tabla 5.*Libreto grupo focal*

Código	Dimensión CAP	Categoría	Pregunta
C1	Conocimiento	Conceptualización	¿Qué entiendes por sexualidad en la infancia?
C2	Conocimiento	Conceptualización	¿Cómo te hubiera gustado que te enseñaran el tema de la sexualidad en tu infancia?
C3	Conocimiento	Dominio curricular	¿Qué tanto tu formación como docente te ha preparado para hablar de este tema?
C4	Conocimiento	Experiencias profesionales	¿Cuéntanos de alguna experiencia en el aula relacionada con la sexualidad infantil y cómo la manejaste?
A1	Actitud	Frente a la sexualidad	¿Qué sientes cuando piensas en hablar de sexualidad con los niños?
A2	Actitud	Comportamiento infantil relacionado con lo sexual	Cuando un niño o niña hace preguntas sobre su cuerpo, ¿cómo reaccionas?
A3	Actitud	Comodidad en el abordaje	¿Cómo te sientes al hablar de sexualidad con familias y colegas?
P1	Práctica	Currículo vigente	El currículo ya incluye la sexualidad, pero ¿cómo te gustaría que se trabajara con los niños?
P2	Práctica	Planificación y organización de contenidos	¿Cómo incluyes el tema de sexualidad en tus planes de clase?
P3	Práctica	Estrategias metodológicas y evaluación	¿Qué estrategias o actividades usas o te gustaría usar para trabajar la sexualidad con niños y cómo sabes si un niño ha aprendido de manera sana sobre su cuerpo y la sexualidad?

Nota. Elaboración propia.

El libreto estuvo compuesto por doce preguntas distribuidas según las tres dimensiones CAP: conocimientos (C1-C2-C3-C4), actitudes (A1-A2-A3) y prácticas (P1-P2-P3); docentes (D1-D2-D3), nudo crítico en conocimiento (NC-C, nudo crítico en actitudes (NC-A), nudo crítico en prácticas (NC-P), potencialidades en conocimientos (PC), potencialidades en actitudes (PA), potencialidades en prácticas (PP), necesidades formativas en conocimientos (NF-C), necesidades formativas en actitudes (NF-A), necesidades formativas en prácticas (NF-P). (Ver anexo 1).

Estrategia de análisis

Técnica Análisis documental

Desde la postura de Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014) expresan que el análisis documental permite observar, examinar y analizar documentos escritos, visuales para extraer la información relevante sobre el objeto de estudio y de esta manera hacer una interpretación de fenómenos, tendencias y construir conocimientos. Se eligió esta técnica porque permite explorar y comprender los conocimientos, actitudes y prácticas-CAP de las docentes del Centro Educativo Luceros y Estrellas en torno al tema educación sexual infantil. Asimismo, permitió analizar las producciones escritas (autobiográficas y transcripción del grupo focal), identificando categorías, patrones y relaciones entre los CAP docentes Vs categorías conceptuales. El análisis documental y discusión se articuló con un proceso de triangulación de la información, fortaleciendo la interpretación de los resultados a partir del diálogo entre teoría práctica pedagógica y las voces de las docentes participantes.

Instrumento codificación y red semántica

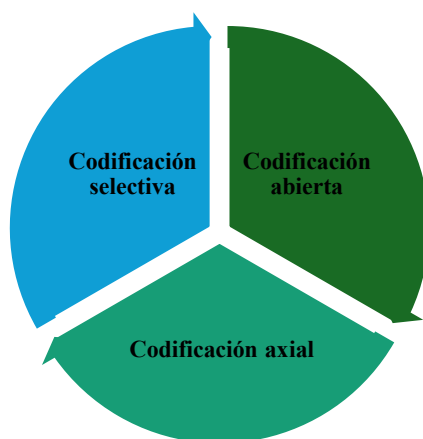
Berthet et al. (2023) expresan que la codificación es la forma en que en una investigación se organizan los datos de una entrevista, observaciones, documentos, grupos focales, entre otros., mediante la identificación de patrones y significados. Codificar significa “dar nombre” a fragmentos de datos para reconocer relaciones conceptuales y construir categorías analíticas e interpretativas.

En el proyecto, codificación funciona como un instrumento de análisis para poder fragmentar y organizar la información recogida en el grupo focal y la narración autobiográfica en unidades manejables. Este proceso visibilizó la interpretación de los códigos y su relación con los objetivos de investigación, favoreciendo la comparación entre participantes y técnicas. A partir de ello, se aplicaron tres niveles de codificación (Berthet et al., 2023).

En la codificación abierta, se identificaron fragmentos (colores, códigos) de significados en los relatos autobiográficos y grupo focal, los cuales fueron etiquetadas con códigos iniciales asociados a los conocimientos, actitudes y prácticas-CAP frente a la educación sexual en la infancia. Luego, en la codificación axial, se establecieron vínculos entre los códigos que compartían significados, configurando familias de sentido que dan forma a los resultados, como: “huellas autobiográficas en las CAP-del silencio al acompañamiento pedagógico” y “educación sexual infantil y CAP docente”. Y para finalizar, la codificación selectiva, se integraron estas familias en una red semántica que permitió comprender las relaciones entre las dimensiones CAP, los nudos críticos, potencialidades y necesidades formativas del ejercicio pedagógico. De este proceso surgió la familia de sentido “interpretación de sentidos, tensiones y necesidades formativas en educación sexual infantil”, donde se teje una comprensión de las experiencias docentes y sus rutas de transformación formativa.

Figura 9.

Red semántica interpretativa del proceso de codificación



Nota. Adaptado de Berthet et al. (2023)

Este proceso de análisis implicó una interiorización reflexiva de la investigadora, quien reconoció en sus propias experiencias y aprendizajes universitarios una transformación de sus propios CAP, los cuales dialogan con los resultados del grupo focal.

Instrumento Matriz de análisis o matriz de Triangulación CAP

De acuerdo con Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014) expresa que la matriz de análisis es una herramienta de organización y síntesis de la información según las categorías, temas o dimensiones a analizar.

Se decidió escoger esta matriz de triangulación CAP porque permitió comparar y relacionar la información proveniente de las diferentes técnicas autobiografía y grupo focal, identificar patrones y fortalecer la validez del análisis cualitativo. Para el tercer objetivo, se utilizó esta matriz como instrumento integrador, articulando los resultados de la codificación abierta, axial y selectiva. Así se interpretaron los nudos críticos, tensiones y necesidades formativas emergentes en las prácticas docentes sobre educación sexual infantil.

Tabla 6.

Matriz de Triangulación CAP para Educación Sexual en Primera Infancia

Código	Categoría CAP	Subcategoría	Autobiografía docente (D1)	Grupo focal (D1-D2-D3)
C1	Conocimiento	Conceptualización		
C2	Conocimiento	Conceptualización		
C3	Conocimiento	Dominio curricular		
C4	Conocimiento	Experiencias profesionales		
A1	Actitud	Frente a la sexualidad		
A2	Actitud	Comportamiento infantil relacionado con lo sexual		
A3	Actitud	Comodidad en el abordaje		
P1	Práctica	Currículo vigente		
P2	Práctica	Planificación y organización de contenidos		
P3	Práctica	Estrategias metodológicas y evaluación		

Nota. Elaboración propia.

El análisis documental, la codificación cualitativa en tres niveles y la triangulación CAP conformaron un entramado metodológico que permitió la comprensión de los nudos críticos, tensiones y necesidades formativas que configuraron las prácticas docentes frente a la educación sexual en la infancia.

Resultados

El proyecto surgió en el Centro Educativo Lucero y Estrellas donde las interacciones de los niños mostraron curiosidad y exploración por el cuerpo. Al vivenciar este trabajo, se notó que, aunque las docentes tienen conocimientos y experiencias en torno al tema educación sexual infantil, aún persisten dudas, temores o falta de herramientas para hablar del tema con naturalidad y confianza. Esto movió a centrar el proyecto en sus conocimientos, actitudes y prácticas-CAP, entendiendo que ellas son quienes median el aprendizaje de los niños.

Estas experiencias despertaron en la docente investigadora el interés por comprender ¿de qué manera los conocimientos, actitudes y prácticas de las docentes del Centro Educativo Luceros y Estrellas frente a la educación sexual en la infancia reflejan sus comprensiones sobre esta dimensión y permiten reconocer sus necesidades formativas?

La ley colombiana reconoce la educación sexual como parte del desarrollo integral, pero en la práctica aún hay vacíos. Por eso, este proyecto buscó analizar los nudos críticos, fortalezas y necesidades formativas de las docentes, para proponer formas más humanas, cercanas y consientes de acompañar la educación sexual infantil.

A continuación, los resultados fueron leídos mediante cada objetivo y categorías conceptuales (sexualidad, infancia y docentes CAP), integrando análisis teórico, codificación e interpretación.

Resultado (OBJ 1): huellas autobiográficas en las CAP - del silencio al acompañamiento pedagógico

Este apartado corresponde a los hallazgos derivados de la aplicación del instrumento Narración autobiográfica de la docente, desde cuatro momentos vitales que marcaron el tránsito de J1 como mujer, docente e investigadora desde los silencios de su infancia hacia una práctica

reflexiva y humanizada frente a la educación sexual infantil; es decir, la identificación de los conocimientos, actitudes y prácticas, integrando una mirada autobiográfica y contextual:

Infancia y adolescencia, el silencio de Johana del ayer

Se pudo evidenciar que, en los componentes de la sexualidad, hubo una marcada presencia de conocimientos culturales de género asociados a la falta de información y a la transmisión de tabúes sobre el cuerpo y la sexualidad.

Hubo expresiones como “*en la escuela nunca se habló de educación sexual*” y “*en casa tampoco se hablaba del tema*” (Autobiografía, S1-IG1, S1-IG3), lo que reflejó un contexto de silencio y tabúes. López (2019) frente a este tipo de situaciones, plantea la importancia de contar con currículos en la escuela en lo que estos tabúes queden atrás. Por su parte la UNESCO (2018) resalta el aporte que una educación sexual integrada hace a posibles amenazas o vulneración en la infancia.

En cuanto a las funciones de la sexualidad, desde el contexto familiar y escolar se resaltó un énfasis en el autocuidado ligado a la higiene, la prevención y la moral, más que en la comprensión integral de la sexualidad: “*lo poco que conocí estuvo relacionado con la higiene básica*” (Autobiografía, S1-R1, S1-R2). Este momento mostró una educación sexual fragmentada, centrada en la prohibición, el castigo, la culpa, lo cual generó vacíos en la construcción del conocimiento y en la vivencia afectiva del **cuerpo**.

Formación técnica en el SENA (2018-2020), la voz que empieza a despertar

Aquí, se observó un despertar del conocimiento frente a la sexualidad desde el rol docente. En los componentes de la sexualidad, se evidenció una comprensión más amplia sobre la identidad de género y el respeto por la diversidad, especialmente a partir de experiencias significativas con niños que expresaban identidades no normativas: “*un niño manifestaba su deseo de ser niña y pedía que lo llamaran Isabela*” (Autobiografía, S2-IG3). Este tipo de vivencias permitió reconocer la necesidad de acompañar los procesos infantiles desde la pedagogía, no desde el juicio.

Lo anterior, evidencia, una transformación hacia la comprensión de la sexualidad infantil desde el desarrollo integral, la identidad, la diversidad y el cuidado del cuerpo, que debe ser acompañada desde el respeto, la sensibilización, un lenguaje claro y adaptado para el ciclo vital de los niños con estrategias lúdicas, de arte, que es el lenguaje de los niños. Este hallazgo es claro para la subcategoría de educación sexual infantil, teniendo una coincidencia con Martín et al. (2020) cuando expresaron que la implementación de programas en el tema de educación sexual, los docentes mejoran sus actitudes y de esta manera poder acompañar a la infancia.

En las funciones de la sexualidad, la dimensión afectiva y relacional adquirieron mayor importancia, al comprender que el acompañamiento docente también implica sensibilidad frente al cuerpo, las emociones y la expresión del ser. De igual manera, se evidenció tensiones con las creencias familiares y escolares que aún siguen prevaleciendo visiones tradicionales de género (Autobiografía, S2-CCG1, S2-CCG2).

Formación universitaria en Educación infantil (2021-presente)

Se evidenció una transformación en las actitudes frente a la sexualidad, porque D1 integró el conocimiento conceptual con la reflexión ética y profesional, reconociendo que la educación sexual debe ser abordada de manera integral e inclusiva: *“ya no se trataba solo del cuidado o la observación, sino de integrar la práctica vivencial, la reflexión pedagógica y la investigación”* (Autobiografía, RD-CC, RD-ACI). Frente a esto, cuando Gallego & Rúa (2021) hablaban de la importancia de tener una buena formación y práctica, porque la subjetividad del maestro atraviesa inevitablemente su práctica cuando la sexualidad infantil se hace visible en el aula mostrando que los docentes no responden únicamente desde sus bases académicas, sino también desde experiencias personales, vivencias e incluso dimensiones inconscientes.

Aquí, se pudo identificar actitudes de apertura, autoconocimiento y seguridad para abordar temas relacionados con el cuerpo, la afectividad y el comportamiento infantil. Asimismo, el discurso muestra un desplazamiento de la incomodidad inicial hacia una postura pedagógica más consciente y reflexiva. Este hallazgo conversó con el Ministerio de educación Nacional, (2016)

cuando hace alusión que el perfil docente debe ser pensando como algo fundamental en la educación de la infancia, donde se incentive la creatividad y el compromiso social. Así mismo, la educación sexual en la infancia debe incluir prácticas de conductas de autocuidado, la prevención de la violencia sexual, el reconocimiento de derechos y la comunicación asertiva, en un marco de corresponsabilidad escuela-familia.

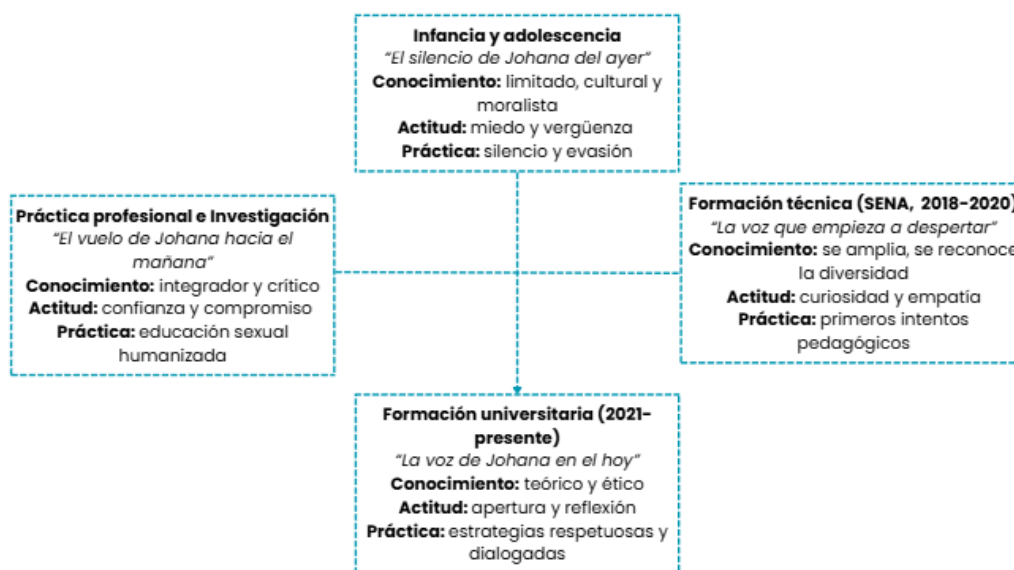
Práctica profesional e investigación, el vuelo de Johana hacia el mañana

Se evidenció una consolidación de una mirada pedagógica integral sobre la educación sexual infantil, cuando se tradujo la experiencia personal y formativa en acciones concretas dentro del aula, expresando un compromiso ético con la infancia: *“mi propósito es transformar mis silencios en aprendizajes y acompañar desde la pedagogía, el respeto y la confianza”* (Autobiografía, RDI-PEM). Frente a esto, Mejía & Velásquez (2019) guarda una estrecha relación y controversia cuando conciben la sexualidad como una dimensión del desarrollo que integra aspectos biológicos, psicológicos y emocionales, y las incorpora de manera espontánea a través del arte, la literatura o el juego, evidenciándose un vacío en su formación y apropiación de su rol pedagógico frente a la sexualidad infantil.

En cuanto a las prácticas pedagógicas, se observa la incorporación de estrategias metodológicas y procesos de planificación que promueven el autocuidado, la aceptación del cuerpo y el respeto por la diversidad (Autobiografía, RDI-PP, RDI-PE). Aunque aún persiste temor en la reacción de los adultos. De este modo, la sexualidad se concibe como una dimensión transversal de la formación humana, que requiere acompañamiento sistemático, diálogo con las familias y espacios de reflexión docente. Desde la postura de Figueroa et al. (2024-2025) demuestran que iniciativas basadas en investigación-acción en la práctica pedagógica potencian la calidad de las interacciones pedagógicas y la reflexión en el abordaje de la educación sexual en la infancia con el autocuidado y la convivencia.

Figura 10.

Trayectoria autobiográfica de Johana en torno a la educación sexual



Nota. A partir del análisis autobiográfico docente D1. Elaboración propia.

Los resultados mostraron una trayectoria que transita del silencio al reconocimiento, del miedo al acompañamiento, y del desconocimiento a la reflexión pedagógica. La autobiografía de la D1 reflejó el paso de una educación sexual limitada por el tabú hacia una comprensión integral y humanizada, en la que los conocimientos, las actitudes y las prácticas se articulan para favorecer una educación sexual infantil desde el respeto, la confianza y el amor; presintiendo aun temores en la socialización familiar. Este hallazgo tiene coincidencia con Cruz et al. (2021) cuando los docentes mostraron temores frente a la educación sexual infantil, derivadas de prejuicios culturales y poca de información. Y aún así, acatan las sugerencias y/o recomendaciones para robustecer las prácticas pedagógicas.

Resultados (OBJ 2): Educación sexual infantil y CAP docente

Para el segundo objetivo, el análisis de la información obtenida fue a través de la indagación participativa sobre las CAP de las docentes (D1-D2-D3), reconociendo los conocimientos, actitudes y prácticas que tienen desde sus vivencias personales.

A continuación, se presentan los hallazgos organizados según las preguntas del instrumento Libreto del grupo focal, con el fin de mostrar de manera detallada cómo las D1-D2-D3 comprenden, significan y llevan a la práctica la educación sexual en su diario pedagógico:

Comprensión de la sexualidad

Las docentes coinciden en que la sexualidad involucra lo físico, emocional y afectivo. Frente a la pregunta (C1) cada una dio respuesta: D1 el autocuidado y respeto; D2 resalta la curiosidad y exploración acompañada; y D3 la influencia del adulto en cómo el niño siente y expresa su sexualidad. Lo anterior se evidencia en las voces de las docentes: (*“La sexualidad no solo involucra al niño, sino también lo afectivo y emocional; se trata del cuidado del cuerpo y del otro.”* D1; *“Los niños exploran su cuerpo, sienten curiosidad y necesitan adultos que los acompañen sin miedo ni juicios”* D2; y, *“Depende del adulto: de cómo acompaña, percibe y valida ese sentir.”* D3). Lo anterior tiene coincidencia con lo mencionado por la Organización Mundial de la Salud-OMS cuando enmarca la sexualidad en diversas ramas: sexo, identidades, roles de géneros, orientación sexual, erotismo, placer intimidad y reproducción.

Desde las voces de las docentes, se reconoce que las primeras vivencias de ellas estuvieron marcadas por el tabú, el miedo y la desinformación. Dejando huellas en el ejercicio profesional, porque en ocasiones aparecen esos temores al hablar del cuerpo o responder preguntas de los niños por las interpretaciones de los adultos. Este hallazgo coincide con las investigaciones de Calderón (2022), Cruz et al. (2021), Gallego & Rúa (2021), Ospina & Vahos (2021), porque ellos manifiestan que las percepciones y vivencias de los docentes junto con las herramientas pedagógicas, pueden generar vacíos o miedos en el abordaje del tema sexualidad infantil; en este caso, las docentes padecieron de tabúes que poco a poco están transformando, para poder llegar a un abordaje educativo desde una comprensión amplia del desarrollo infantil, el lenguaje simbólico del cuerpo y la dimensión afectiva.

Experiencias infantiles y memoria afectiva

Las docentes reflejaron cómo sus experiencias de infancias influyeron en la práctica docente. Frente a la pregunta (C2): D1 y D3 vivieron experiencias restrictivas y con miedo, deseando un aprendizaje más abierto y lúdico; mientras D2 tuvo una experiencia positiva, con acompañamiento claro y sin tabúes. (*“Me hubiera gustado que me ensañaran desde el diálogo, no desde el miedo ni el castigo” D1; “tuve la suerte de una crianza sin tabúes” D2; y, “crecí en el silencio” D3*). Las tres coinciden en que la educación sexual temprana es clave, aunque diferente en cómo la recibieron. Estas historias personales inciden en la postura docente actual, porque quien fue reprimida, hoy busca abrir diálogo y quien fue informada, hoy promueve la claridad.

Formación docente y vacíos en la práctica profesional

En relación con la preparación académica, la respuesta de (C3): las tres docentes coinciden en que la formación formal fue poca, resaltando que el aprendizaje real ocurre en la práctica, en el aula, porque fue allí donde tuvieron que enfrentar las situaciones, desarrollar sensibilidad y aprender a acompañar con respeto y sin juicios. Es decir, las docentes aprenden más desde la práctica que en la teoría formal. Frente a las respuestas de las tres docentes, ellas respondieron: (*“lo que vimos sobre sexualidad fue algo muy poco; el aprendizaje real ocurre en el aula” D1; “la formación se queda corta; lo que nos sostiene es la reflexión personal y la búsqueda constante” D2; y, “la universidad me dio apenas una base; la vida en el aula me enseñó lo demás” D3*).

Manejo de situaciones en el aula

Las experiencias relatadas de (C4), evidencian que las docentes mostraron coincidencias y diferencias, porque D1 (acompañamiento institucional en identidad de género) y D2 (educación sin avergonzar en exploración corporal), ellas dos rescatan la contención, respeto y diálogo con las familias es importante. Mientras D3 manifiesta que aún no ha vivido experiencias. En otras palabras, la sexualidad infantil requiere sensibilidad, comunicación y acompañamiento constante, y que cada situación se debe abordar con respeto u dignidad y claridad. Esto tiene coincidencia

con lo planteado en el Ministerio de educación Nacional, (2006) cuando se refiere al perfil docente de primera infancia al abordar estos temas: incentivar la creatividad y el compromiso social, y sea un servicio de calidad.

Percepción emocional y comunicación con niños/colegas/familias

En cuanto al manejo emocional de (A1-A2-A3), las tres docentes sienten tranquilidad y buscan naturalidad al hablar de sexualidad con los niños, pero también comparte cierto miedo sobre cómo los niños interpretan la información en casa o en situaciones inesperadas. D1 y D2 enfrentan miedos o resistencias heredados, mientras D3 aún encuentra dificultades en su entorno familiar, aunque se siente más libre en el ámbito laboral. Esto se evidencia en las voces de (*“no quiero repetir el miedo y el silencio que viví” D1; “hablar de lo natural me fluye; lo inesperado aún me tensa” D2; y, “sigo sintiendo el temblor interno al tocar el tema, pero sé que hay que abrir el diálogo” D3*).

Aunque el diálogo que las docentes entablan entre sí, se percibe un ambiente cómodo entre colegas (*“con los colegas me siento cómoda, con las familias a veces hay resistencias” D1; “el diálogo informado permite dar herramientas y no alimentar miedos” D2; y, “en mi familia el tema sigue vetado, pero en el aula me siento libre” D3*).

Incorporación de la sexualidad en la planeación y estrategias pedagógicas

Las respuestas sobre la inclusión de la sexualidad en los planes de clase (P1-P2-P3) mostraron que el tema se aborda principalmente con planificación previa y de manera significativa D1 sugiere que, a través una cartilla práctica; sin embargo *“Me gustaría una cartilla práctica con actividades para todo el año”*, D2 resalta la importancia de estrategias lúdicas y creativas *“lo incluyo de forma espontánea, desde el juego y el diálogo”*, y D3 apuesta por proyectos integrales desde la espontaneidad de la situación vivida en el momento, además reconocen que el tiempo y las prioridades (cognitivas) de los padres son un límite *“debe trabajarse desde los proyectos integrales y significativos”*.

Frente a los aprendizajes de los niños del tema, para D1 y D2 reconocen que un aprendizaje en los niños es cuando son capaces de nombrar las partes del cuerpo, ponen límites y muestran autocuidado *“observo los juegos de los niños y comentarios y lo abordo con el diálogo”* D2; *“dedico espacios puntuales a la semana para trabajar fichas, actividades de picnic”* D1; y, D3 no menciona cómo identifica si el aprendizaje es sano.

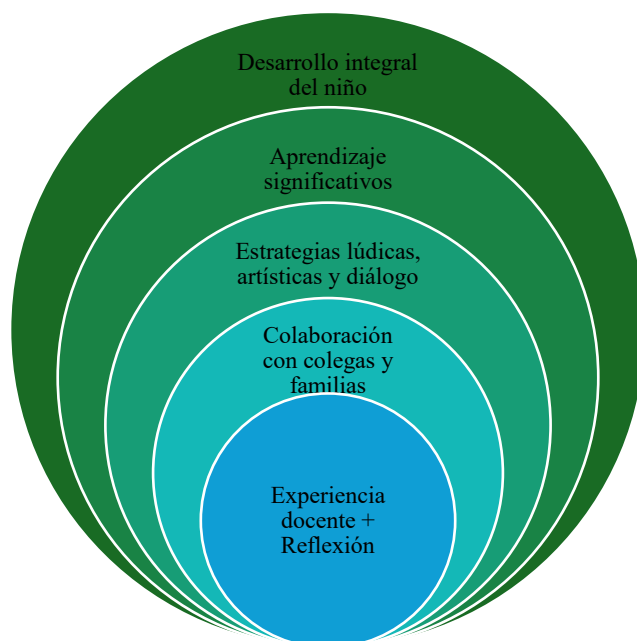
Los resultados evidenciados influye en la incorporación de la sexualidad en la planeación y estrategias pedagógicas, las docentes no realizan desde los planes, el currículo actividades planeadas por miedo a las reacciones del adulto, lo que si hacen son actividades aisladas que tengan que ver con autocuidado, respeto diversidad; pero, reconocen la importancia de abordar el tema de sexualidad infantil con los niños a través de varias estrategias: cartilla práctica, estrategias lúdicas y creativas y proyectos integrales desde la espontaneidad de la situación vivida en el momento. Este hallazgo, guarda una pizca de similitud con Durazno (2019) y el MEN, (2017) cuando expresan que los docentes mediante sus conocimientos, actitudes y prácticas facilitan el desarrollo de las habilidades y competencias en el tema de sexualidad infantil.

Los resultados del grupo focal mostraron que la educación sexual en la infancia requiere un equilibrio entre experiencia, teoría, reflexión porque esta es la base principal del aprendizaje de los niños, este triángulo es la base principal para un aprendizaje infantil de calidad porque conecta la mirada interior del docente con las experiencias y necesidades de los niños. Seguido de la colaboración porque esa conexión es el tejido que sostiene y amplifica el impacto con las estrategias lúdicas, artísticas y el diálogo con los niños hace que el aprendizaje sea más vivencial para que se convierta en un aprendizaje significativo e integral: crecimiento holístico del niño *“mente-cuerpo-emoción”*.

En resume, el grupo focal permitió identificar que, aunque aún persisten vacíos, tabúes y miedo, las docentes reconocen la importancia de la educación sexual en la infancia y lo tratan de abordar de la mejor manera sin repetir sus mismas historias con estrategias artísticas y el dialogo para la transformación de un aprendizaje vivencial e integral. La figura 13 recoge estos elementos en un diagrama circular que sintetiza los factores que, según las tres docentes, configuran un enfoque integral de la educación sexual en la infancia.

Figura 11.

Diagrama circular de la educación sexual en la infancia



Nota. Adaptado del grupo focal. Elaboración propia.

Resultado (OBJ 3): Interpretación de sentidos, tensiones y necesidades formativas en educación sexual infantil

Para comprender los sentidos, tensiones y necesidades formativas en educación sexual infantil en las docentes, se realizó una matriz de triangulación entre la autobiografía docente D1 y las experiencias compartidas en el grupo focal D1-D2-D3. Este análisis permitió identificar cómo los CAP se interconectaban, evidenciando nudos críticos, potencialidades y necesidades formativas.

Tabla 7.

Matriz de triangulación CAP

Código	Categoría CAP	Subcategoría	Autobiografía docente (D1)	Grupo focal (D1-D2-D3)
1	C Conocimiento C	Conceptualización CS1	Desde la infancia, el conocimiento se encuentra fragmentado y limitado, marcado por tabúes y autocuidado superficial; inicia apertura durante la formación técnica y universitaria donde adquirido integración comprensión afectiva y diversidad de género.	Coinciden en que la sexualidad incluye lo físico, emocional y afectivo; además, reconocen la influencia de la historia personal en la comprensión de la sexualidad.

2	C	Conocimiento	Conceptualización CS2	J1 reflexionó sobre su propia experiencia en cada momento vital, lo que le permitió conceptualizar la sexualidad de manera integral, desde el respeto, el diálogo y el acompañamiento pedagógico.	Las tres expresaron que la comprensión se fortalece con la práctica, la educación sexual requiere equilibrio entre teoría, experiencia y reflexión.
3	C	Conocimiento	Dominio curricular CDC	Durante la formación universitaria y práctica profesional se integra conocimientos conceptuales con ética y planificación pedagógica para abordar el tema de sexualidad infantil.	Las tres señalan que aunque tuvieron educación formal, ésta fue limitada; porque el aprendizaje real ocurre en la práctica, en la vivencia, enfrentando situaciones concretas.
4	C	Conocimiento	Experiencias profesionales CEP	J1 pudo integrar una mirada integral en la planificación, estrategias lúdicas, diálogo con las familias, promoción del autocuidado y respeto por la diversidad.	Las experiencias mostraron sensibilidad y atención a la diversidad; algunas docentes aún enfrentan vacíos en estrategias y apoyo familiar.
1	A	Actitud	Frente a la sexualidad	Se vio la evolución del miedo y la incomodidad hacia partura, confianza y acompañamiento ético-humanizado.	Todas las docentes mostraron apertura y naturalidad, algunas enfrentan miedos heredados o resistencias culturales, pero buscan diálogo respetuoso con los niños y familias.
2	A	Actitud	Comportamiento infantil relacionado con lo sexual	Se evidenció que la J1 reconoció la importancia de acompañar la exploración y expresión de los niños desde la sensibilidad y el respeto.	Las docentes reconocieron que esa autoexploración del cuerpo es natural en los niños y que el adulto debe acompañar sin juicios ni castigos. Sin embargo, hay miedos frente al tema.
3	A	Actitud	Comodidad en el abordaje	Desde la comodidad del abordaje J1, inicia en la seguridad y confianza de a poco para manejar el tema, desde lo corporal, afectivo y relacional en el aula.	Con los niños las tres docentes sienten tranquilidad y naturalidad al hablar, el miedo empieza cuando sobre piensan en la interpretación que los niños se hacen de lo conversado y que lleguen a casa y cuenten a los papás, y ahí, la reacción familiar causada.
1	P	Práctica	Currículo vigente	J1 considera que para que haya una educación sexual infantil, debe haber planificación, acompañamiento ético y estrategias lúdicas.	Las docentes manifestaron que se debe abordar el tema de manera planificada, reconociendo la importancia de estrategias significativas de acuerdo a la edad del niño.
2	P	Práctica	Planificación y organización de contenidos	Para J1 lo importante es incluir actividades vivenciales y de práctica, además del diálogo con las familias.	Las docentes destacaron la planificación en actividades en proyectos, pero se evidencia aún limitaciones de tiempo y prioridades de los padres de familia con actividades cognitivas de leer y escribir.
3	P	Práctica	Estrategias metodológicas y evaluación	Se acerca al diálogo e interrogación con preguntas relacionadas a la comprensión del tema, de la aceptación corporal y el respeto por la diversidad.	Algunas de las docentes manifestaron que el aprendizaje significativo ocurre cuando los niños nombran las partes del cuerpo, ponen límites y muestran autocuidado.

Nota. Elaboración propia.

Interpretación de la matriz CAP

Se puede observar en la matriz de triangulación que, cuando se analiza la autobiografía y el grupo focal se evidencian nudos críticos (NC-C, NC-A y NC-P), (PC, PA y PP), y (NF-C, NF-A, y NF-P):

Conocimiento

- NC-C: para las D1 y D3 su infancia, el conocimiento sobre sexualidad fue limitado y lleno de tabúes, en cambio para D2 fue más más libre, enseñado y conversado con naturalidad.
- PC: con la formación profesional, D1 empieza a integrar conocimiento, ética y diversidad; mientras en el grupo focal se llega con fin que, se aprenden mejor combinando teoría y práctica.
- NF-C: se evidencia la necesidad de profundizar en la comprensión integral de la sexualidad infantil, donde se trabaje diversidad de género y afectividad.

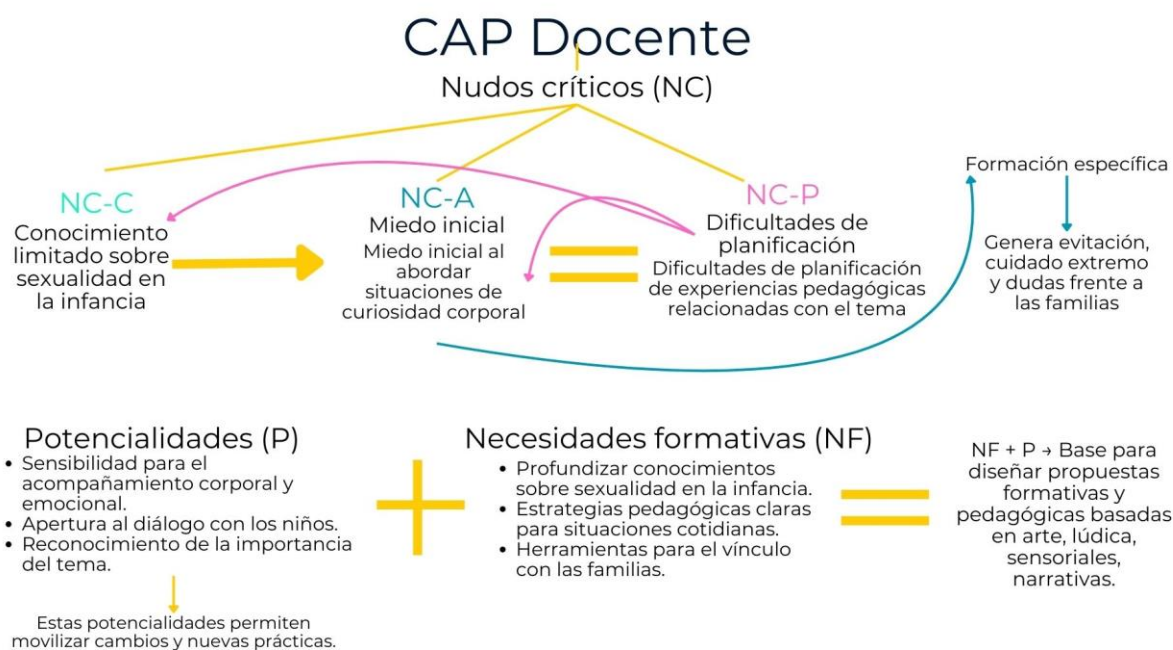
Actitud

- NC-A: se sigue evidenciando miedo e incomodidad al hablar con naturalidad sobre sexualidad, desde la reacción de los niños y las familias.
- PA: también se vio un avance en esa apertura inicial desde la confianza y el acompañamiento respetuosos al abordar el tema con los niños.
- NF-A: se sugiere fortalecer el manejo emocional y estrategias vivenciales desde la práctica sobre arte y lúdica para la comunicación con niños y más aún con los padres de familia con seguridad y respeto.

Práctica

- NC-C: se pudo evidenciar limitaciones de tiempo, un reconocimiento de la planificación, aunque aún dificulta esa planeación de las experiencias en torno a la sexualidad infantil con los niños; asimismo, dificultad para evaluar aprendizajes significativos.
- PP: desde los momentos espontáneos, las docentes reconocen la importancia de implementar estrategias vivenciales que fomentan el respeto, autocuidado y diversidad.
- NF-P: fortalecer la formación práctica de los docentes en estrategias de arte y lúdica donde se integren de manera transversal los contenidos de la sexualidad infantil, promoviendo experiencias vivenciales, respeto y aprendizajes.

Esta codificación selectiva integró la red semántica, evidenciando cómo las CAP se relacionan con los nudos críticos, potencialidades y necesidades formativas. Un ejemplo de ello, es el conocimiento limitado en la infancia (NC-C) que se conecta con el miedo inicial al abordar la sexualidad (NC-A) y con dificultades en la planificación de experiencias pedagógicas (NC-P). A su vez, las potencialidades y las necesidades de formación (P y NF) permitieron proyectar estrategias de intervención basadas en artes y lúdica que fortalecen la educación sexual infantil integralmente. A continuación, la figura 16 muestra la red semántica de las CAP desde los nudos críticos hallados.

Figura 12.*Red semántica CAP*

Nota. Elaboración propia

Construcción de comprensión experiencial

Lo que traduce esta red semántica es que las docentes quieren y pueden mejorar en el conocimiento y las prácticas pedagógicas de una educación sexual, pero necesitan sostén y/o ayuda. Permitiéndose comprender que las CAP de los docentes del Centro Educativo Lucero y Estrellas evidencian un tránsito de visiones tradicionales y fragmentadas en el campo de la educación sexual infantil, donde las experiencias personales, la formación profesional y la práctica pedagógica se fusionan como una experiencia ética, afectiva y humana que reflejan necesidades formativas en torno a la sensibilidad, diálogo y planificación del tema.

Este recorrido reveló necesidades formativas centradas en la sensibilidad, diálogo y planificación consciente en el reconocimiento de la sexualidad infantil en las dimensiones social, afectiva y de identidad. Esta comprensión fue un proceso flexible, donde las voces de las docentes fueron guía hacia una práctica educativa de acompañamiento y reflexión.

Conclusiones y recomendaciones

Este recorrido investigativo permitió la comprensión de cómo las docentes abordan la educación sexual en la infancia desde sus vivencias personales desde la infancia, sus saberes implícitos y las tensiones que surgen desde las familias de cada una, y de cómo esto se ve reflejado en la práctica pedagógica. Desde la mirada autobiográfica, la indagación participativa de las tres docentes y el análisis semántico, se evidenció que la educación sexual en la infancia no se configura solo desde la formación académica, sino desde las vivencias, emociones, creencias, percepciones e intuiciones pedagógicas.

- El proceso de la narrativa autobiográfica permitió reconocer la transformación de las creencias limitantes de la J1 e ir ganando seguridad en el acompañamiento con los niños y las niñas desde una mirada humana e integral tratando de no repetir la historia de tabúes familiares. Asimismo, en su práctica, fue aplicando de a poco lo aprendido en su formación académica promoviendo actividades de autocuidado, confianza y respeto por la diversidad; aún con temores e inseguridades por las reacciones de los padres de familias, pero se evidencia ese paso significativo.

Su experiencia en la infancia y adolescencia fueron marcadas por el silencio y los tabúes, pero como estas se transforman paulatinamente en prácticas más abiertas al diálogo, al cuidado y al reconocimiento de los derechos de los niños. Este tránsito, aunque lleno de inseguridades, reveló procesos de resignificación personal que fortalecieron la labor docente desde una perspectiva humana.

- En el análisis del grupo focal, se pudo reconocer conocimientos invisibles, actitudes sensibles pero temerosas y prácticas espontáneas que, aunque intencionadas, muestran limitantes derivados de la poca de formación específica y académica en sexualidad en la infancia.

La práctica diaria les ha permitido enfrentarse y acompañar a los niños en situaciones inesperada con sensibilidad, comunicación y estrategias espontáneas, fortaleciendo así, el inicio

de una educación humana, aunque persiste miedo a hacerlo mal, y esa incertidumbre ante las reacciones de los padres de familias y la dificultad para planear experiencias significativas dentro de las planeaciones a la mayoría de las docentes, es donde radica la inseguridad. Sin embargo, estos nudos se articulan con algunas potencialidades, como lo son, la apertura al aprendizaje, la disposición emocional y la valoración de una educación sexual integral basada en el respeto, el afecto y la diversidad.

- La integración de la matriz de triangulación y la red semántica, sugiere que las CAP no operan de manera aislada, sino como un sistema dinámico donde el conocimiento limitado incrementa la inseguridad y las actitudes temerosas al enfrentarse a los padres de familias, afecta la capacidad de planear y evaluar experiencias pedagógicas relacionadas con la educación sexual en la infancia. En contraste, las docentes mostraron habilidades potentes, sensibilidad frente a la infancia como un proceso integral donde se incluye el cuerpo, emociones y afecto. A pesar de que hay deseos y sensibilidad; faltan herramientas y formación (apertura y deseo de acompañar, y tensiones con familias).

Para concluir, la investigación evidenció que a pesar de que las docentes muestran nudos críticos en los tabúes del pasado: inseguridad actual para educar en sexualidad, en el miedo a hablarlo con niños y familias; poca planificación y evaluación de experiencias significativas. Se requiere de una formación, que no solo entregue contenido conceptual, sino que trabaje desde la subjetividad, las emociones, la comunicación con las familias y la capacidad de diseñar experiencias pedagógicas desde enfoques creativos, corporales y expresivos con estrategias de arte y lúdica de forma integral, respetuosa y situada.

Recomendaciones

A partir del análisis integral, se proponen las siguientes recomendaciones para fortalecer la educación sexual en la infancia de manera interdisciplinar:

- Implementar un plan de formación docente continuo, vivencial y contextualizado, donde se combine lo práctico, reflexivo y lo teórico desde el juego, el arte y el diálogo. Esta propuesta busca promoción de la reflexión, el diálogo y el acompañamiento sensible en torno a la educación sexual infantil, con el apoyo de profesionales en psicología educativa, brindando psicoeducación a través de experiencias vivenciales y transversales que integren lo cognitivo y emocional como pilar fundamental del desarrollo integral de las infancias. Además, este plan debe abordar los nudos críticos como los miedos, la inseguridad, los tabúes como las potencialidades existentes.
- Incorporar metodologías activas basadas en el arte, juego y exploración corporal, donde las artes visuales, la música, el movimiento, el teatro y las experiencias lúdicas puedan permitir abordar estos temas sensibles de manera segura y comprensibles para la edad de los niños, al tiempo que las docentes puedan tener herramientas creativas para planear, acompañar y evaluar.
- Crear espacios de acompañamiento psicológico y reflexivos sobre la subjetividad docente con el fin de que las docentes puedan sanar creencias limitantes, experiencias pasadas que influyen negativamente en el abordaje del tema con los niños. En este sentido el trabajo personal que un docente puede hacer para fortalecer su seguridad es clave para la educación.
- Vincular a las familias a través de procesos psicoeducativos sensibles generando diálogos abiertos y participativos donde les permitan comprender la educación sexual en la infancia de manera integral. De esta manera se estaría haciendo alianzas y vínculos cercanos entre hogar-escuela y la comunicación sería coherente.

- Ampliar futuras investigaciones con intervenciones en el aula, además que se incluyan más participantes y análisis de experiencias pedagógicas; de esta manera se fortalecería la triangulación entre discurso, acción y contexto institucional.
- Consolidar comunidades de práctica docente, que son espacios horizontales para compartir estrategias, dudas, casos y aprendizajes, favoreciendo la construcción colectiva de saber pedagógico en la educación sexual en la infancia.

Referencias

- Abarca, J., Flores, M., Suriel, S., Gutiérrez, J., Inzunza, M., & Rubio, T. (2022.). *La educación sexual en la primera infancia en Latinoamérica* [Trabajo académico, Universidad San Sebastián]. <http://168.232.167.8/handle/uss/8528>
- Berthet, Valentine , Gaweda, Barbara , Kantola, Johanna , Miller, Cherry Ahrens, Petra y Elomäki, Anna (2023) Codificación de datos. En: Berthet, Valentine , Gaweda , Barbara , Kantola, Johanna , Miller, Cherry , Ahrens, Petra y Elomäki, Anna (eds.) *Guía para la investigación cualitativa en parlamentos*. Palgrave Macmillan: Cham, págs. 79-105. ISBN 9783031398087 (doi: 10.1007/978-3-031-39808-7_5)
- Calderón, M. (2022). *La infancia, agentes sociales y enfoques de enseñanza en la normatividad de la educación sexual en Colombia entre 1993 y 2008* [Tesis de maestría, Universidad Tecnológica de Pereira]. <https://repositorio.utp.edu.co/server/api/core/bitstreams/cb7497ad-c038-48ab-9e19-67fe17aa66fc/content>
- Centro Educativo Luceros y Estrellas (2018). PEI institucional.
- Cruz, A., Murillo, A., Torres, A., & Sierra, E. (2021). *Educación para la sexualidad en la primera infancia: Aproximación al rol del maestro en el aula de clase* [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/16845/EDUCACI%203%2093N%20PARA%20LA%20SEXUALIDAD.pdf>
- Escobar, C. (2020). *Análisis comparativo de la oferta de política pública de educación integral en sexualidad en Chile, Argentina y Uruguay al año 2019* [Tesis de pregrado, Universidad de Concepción]. <http://repositorio.udec.cl/bitstream/11594/612/1/Tesis%20Alalisis%20comparativo.Image%20Marked.pdf>
- Gallego, V., & Rúa, L. (2021). *Sexualidad en la primera infancia: Aportes a un debate necesario en la formación y*

práctica de maestros/as de pedagogía infantil. Universidad de Antioquia.

https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/24180/6/GallegoVeronica_RuaLaura_2021_SexualidadPrimeraInfancia.pdf

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014).

Metodología de la investigación (6.^a ed.). McGraw-Hill. <https://www.esup.edu.pe/wp-content/uploads/2020/12/2.%20Hernandez,%20Fernandez%20y%20Baptista-Metodolog%C3%ADa%20Investigacion%20Cientifica%206ta%20ed.pdf>

Muñoz, A., & Sánchez, L. (2022).

Conocimiento y actitudes de docentes frente a la sexualidad en la primera infancia [Trabajo de grado, Fundación Universitaria de Popayán].

<https://unividafulp.edu.co/repositorio/files/original/4aff687986138215794504cb7ebb8d99.pdf>

Ospina, L., & Vahos, Y. (2021).

Concepciones de los maestros sobre la educación sexual infantil, en el marco de la educación integral [Trabajo de grado, Universidad de San Buenaventura].

<https://bibliotecadigital.usb.edu.co/server/api/core/bitstreams/26839894-7c98-4e61-8b49-fd44c1cf2f83/content>

Proyecto Educativo Institucional (PEI)

Quecedo, R. (2002).

Introducción a la metodología de investigación cualitativa. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 4(1). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17501402>

Reyes, D. (2016).

La gestión de la educación sexual en el marco de una política desacoplada [Tesis de maestría, Universidad de Chile].

<https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/152826/La%20gesti%C3%B3n%20de%20la%20educaci%C3%B3n%20sexual%20en%20el%20marco%20de%20una%20pol%C3%ADtica%20desacoplada.pdf>

Roldán, D., Arenas, A., Forero, L., Rivera, D., & Rivillas, J. (2021).

Explorar conocimientos y percepciones de niñas, niños y adolescentes sobre la sexualidad. Revista Facultad Nacional de Salud Pública, 39(1).

<https://revistas.udea.edu.co/index.php/fnsp/article/view/339044>

Sepúlveda, J., Ortiz, M., Rodríguez, P., & Goberna, J. (2022).

Construcción del género y sexualidad en la primera infancia: Rol de la matrona en Chile [Trabajo de grado, Universitat de Barcelona].

<https://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/184070>

Tabares, L., & Vargas, V. (2019).

Representaciones sociales de la sexualidad infantil en los niños del grado transición de San Vicente de Paúl de Guadalajara de Buga-Valle [Trabajo de grado, Corporación Universitaria Minuto de Dios].

<https://repository.uniminuto.edu/handle/10656/7923?mode=full>

Abarca, J., Flores, M., Suriel, S., Gutiérrez, J., Inzunza, M., & Rubio, T. (s. f.). *La educación sexual en la primera infancia en Latinoamérica* [Trabajo académico, Universidad San Sebastián]. <http://168.232.167.8/handle/uss/8528>

Bandeira, B., Chaves, A., & Nascimento, F. (2021). Teachers and sexuality education: A scoping review. *Healthcare*, 9(10), 1349. <https://doi.org/10.3390/healthcare9101349>

Caballero, N., & Valeriano, A. (2024). Desarrollo psicomotor en estudiantes de educación infantil: Una revisión sistemática. *Revista de Tecnología Educativa*, 5(10), 689–706. <https://www.scielo.org.bo/pdf/rt/v5n10/2959-6513-rt-5-10-689.pdf>

Calderón, M. (2022). *La infancia, agentes sociales y enfoques de enseñanza en la normatividad de la educación sexual en Colombia entre 1993 y 2008* [Tesis de maestría, Universidad Tecnológica de Pereira].

<https://repositorio.utp.edu.co/server/api/core/bitstreams/cb7497ad-c038-48ab-9e19-67fe17aa66fc/content>

Campo Terner, L. A. (2009). Características del desarrollo cognitivo y del lenguaje en niños de edad preescolar. *Psicogente*, 12(22), 6–21.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3265120>

Castilla y León. Consejería de Educación. (2023). *Percepción del profesorado de Castilla y León sobre la educación afectivo-sexual*.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9249441>

Centro Educativo Luceros y Estrellas. (2018). *Proyecto Educativo Institucional* [Documento institucional].

- Coime-España, G., Vergara-Jiménez, L. M., Reyes-Narváez, M. F., Quintero-Mora, R. G., & Giraldo-Osorio, R. (2022). Actitudes de los docentes de secundaria frente a la educación sexual de los adolescentes: Revisión sistemática. *Hacia la Promoción de la Salud*, 27(2), 203–219. <https://scielo.org.co/pdf/hpsal/v27n2/0121-7577-hpsal-27-02-203.pdf>
- Congreso de Colombia. (1994). *Ley 115 de 1994. Ley General de Educación*.
https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Congreso de la República de Colombia. (2006). *Ley 1098 de 2006. Código de Infancia y Adolescencia*.
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=17231>
- Congreso de la República de Colombia. (2013). *Ley 1620 de 2013. Sistema Nacional de Convivencia Escolar*.
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=52649>
- Cruz, A., Murillo, A., Torres, A., & Sierra, E. (2021). *Educación para la sexualidad en la primera infancia: Aproximación al rol del maestro en el aula de clase* [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional].
<http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/16845/EDUCACI%C3%93N%20PARA%20LA%20SEXUALIDAD.pdf>
- Durazno, (2019). Conocimientos, actitudes y prácticas de Educación Sexual en los docentes de Educación Inicial. Zona 6 Educación Cuenca 2018. <https://rest-dspace.ucuenca.edu.ec/server/api/core/bitstreams/ef2c1660-92d4-4fc1-ac91-fd7cf64734c8/content>.
- Duran (2012). El estudio de caso en la investigación cualitativa. *Revista Nacional de Administración* 3(1):121-134. DOI: 10.22458/rna.v3i1.477
- Escobar, C. (2020). *Análisis comparativo de la oferta de política pública de educación integral en sexualidad en Chile, Argentina y Uruguay al año 2019* [Tesis de pregrado, Universidad de Concepción].
<http://repositorio.udec.cl/bitstream/11594/612/1/Tesis%20Alalisis%20comparativo.Image.Marked.pdf>
- Escobar y Bonilla-Jiménez (s.f). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica.
<https://apps.utel.edu.mx/recursos/files/r161r/w25267w/guiagruposfocales.pdf>

- Figueroa, I., Fica, E., & Yáñez, C. (2024). El uso de videos en procesos de desarrollo profesional continuo en docentes de educación infantil. *Revista Colombiana de Educación*, 1(91), 146–170. https://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0120-39162024000200146&script=sci_arttext
- Figueroa, I., Fica, E., & Yáñez, C. (2025). Desarrollo profesional docente en educación infantil desde la investigación-acción. *Alteridad*, 20(1). <https://www.redalyc.org/journal/4677/467780306007/>
- Fundación Integra. (2015). *Sexualidad en la primera infancia y conductas esperables*. https://bibliotecas.integra.cl/pmb/archivos/coleccion%20fundacion%20integra/manual_sexualidad_UPRI.pdf
- Gallego, V., & Rúa, L. (2021). *Sexualidad en la primera infancia: Aportes a un debate necesario en la formación y práctica de maestros y maestras de pedagogía infantil* [Trabajo de grado, Universidad de Antioquia]. https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/24180/6/GallegoVeronica_RuaLaura_2021_SexualidadPrimeraInfancia.pdf
- Gobierno de la Provincia de Córdoba. (2024). *Recurso pedagógico: Hábitos de higiene, cuidado personal y vínculos saludables. Nivel Inicial*. <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/SFI/DGBE/SEES/doc/rp-habitos-de-higiene.pdf>
- Gómez-Núñez, L., & Ramos-Pla, A. (2014). El desarrollo del autoconcepto en niños y niñas y su relación con la interacción social. *Psychologia: Avances de la Disciplina*, 8(1), 67–77. https://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0124-01372014000100005&script=sci_arttext
- González y Flores (2023). La reflexión metodológica en la investigación. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 14(26), 00019. Epub 08 de septiembre de 2023. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i26.1220>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill. <https://www.esup.edu.pe/wp-content/uploads/2020/12/2.%20Hernandez,%20Fernandez%20y%20Baptista-Metodolog%C3%ADa%20Investigacion%20Cientifica%206ta%20ed.pdf>

- Instituto Nacional de Formación Docente. (2020). *Propuesta ESI. Profesorado de Educación Física: Seminario de ESI*. <https://pepm-sal.infed.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2020/03/Propuesta-ESI-Prof.-Educacion-Fisica-Seminario-de-ESI.pdf>
- Laplanche, J., & Pontalis, J.-B. (2004). *Diccionario de psicoanálisis*. Paidós.
- Martin, J., Riazi, H., Firoozi, A. *et al.* (2020). Un programa de educación sexual para profesores de niños en edad preescolar: un estudio cuasiexperimental en Irán. *BMC Public Health* 20 , 692. https://bmcpublihealth.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12889-020-08826-y?utm_source=chatgpt.com#citeas
- Martínez-Heredia, N., Fernández-Crespo, R., Arnáiz-Serrano, A., & Rubio-Serrano, L. (2021). La educación sexual: Percepciones del profesorado de educación infantil y primaria. *Revista INFAD de Psicología*, 1(1), 97–106. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8300450>
- Mejía, L., & Velásquez, S. (2019). *El rol del docente de preescolar en la educación sexual infantil en la Institución Educativa José María Berrio* [Trabajo de grado, Corporación Universitaria Lasallista]. <https://repository.unilasallista.edu.co/bitstreams/9a31213e-8b69-4c10-8d5d-b4aefec3ff02/download>
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Decreto 1965 de 2013. Reglamenta la Ley 1620 de 2013*. <https://www.mineduacion.gov.co/1780/w3-article-326053.html>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2017). *La educación inicial en el marco de la atención integral*. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-363488_recurso_4.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2022). *Guías de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía* (act. 2022). <https://www.mineduacion.gov.co/1780/w3-article-171603.html>
- Ministerio de Educación del Perú. (2018). *Guía para implementar la educación sexual integral. Recurso educativo dirigido a docentes de Educación Básica Regular*. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/7640>
- Muñoz, A., & Sánchez, L. (2022). *Conocimiento y actitudes de docentes frente a la sexualidad en la primera infancia* [Trabajo de grado, Fundación Universitaria de Popayán]. <https://unividaufup.edu.co/repositorio/files/original/4aff687986138215794504cb7ebb8d99.pdf>

- Navarrete, G. L. (2012). *Educación sexual en el jardín de infantes* [Trabajo de grado, Universidad Abierta Interamericana].
<https://imgbiblio.vaneduc.edu.ar/fulltext/files/TC106428.pdf>
- Noh, N. y Bakar, KA (2023). Implementación de la educación sexual en preescolar: Desafíos y Obstáculos. *Revista Internacional de Investigación Académica en Educación Progresista y Desarrollo*, 12 (1), 927 – 943. DOI:10.6007/IJARPED/v12-i1/15997
- Organización Mundial de la Salud. (2006). *Defining sexual health: Report of a technical consultation on sexual health, 28–31 January 2002, Geneva*. World Health Organization. Recuperado el 18 de septiembre de 2025 de <https://www.who.int/teams/sexual-and-reproductive-health-and-research/key-areas-of-work/sexual-health/defining-sexual-health>
- Organización Panamericana de la Salud. (2021). *El cuidado cariñoso y sensible para el desarrollo en la primera infancia. Marco para ayudar a niños y niñas a sobrevivir y prosperar*. <https://www.paho.org/es/documentos/cuidado-carinoso-sensible-para-desarrollo-primera-infancia-marco-para-ayudar-ninos-ninas>
- Ospina Castaño, L. C., & Vahos Gómez, Y. E. (2021). *Concepciones de los maestros sobre la educación sexual infantil, en el grado transición del Colegio Nazaret del municipio de Bello* [Trabajo de grado, Universidad de San Buenaventura].
<http://hdl.handle.net/10819/8358>
- Quecedo, R. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1).
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17501402>
- Reyes, D. (2016). *La gestión de la educación sexual en el marco de una política desacoplada* [Tesis de maestría, Universidad de Chile].
<https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/152826/La%20gesti%C3%B3n%20de%20la%20educaci%C3%B3n%20sexual%20en%20el%20marco%20de%20una%20pol%C3%ADtica%20desacoplada.pdf>
- Rincón Verdugo, C., & Triviño, A. V. (2017). Hegemonía y alternativas en las políticas educativas para la infancia en Colombia: Sujetos, discursos y prácticas, 1982–2015. *Infancias Imágenes*, 16(1), 197–222. https://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0122-72382017000100011&script=sci_arttext

- Roldán, D., Arenas, A., Forero, L., Rivera, D., & Rivillas, J. (2021). Explorar conocimientos y percepciones de niñas, niños y adolescentes sobre la sexualidad. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 39(1), e341044.
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/fnsp/article/view/339044>
- Saldarriaga Gómez, D. A. (2019). *Significado que se construye acerca de la educación sexual fundamental para niños y adolescentes entre los docentes de una institución pública de Medellín* [Trabajo de grado, Politécnico Grancolombiano].
<https://alejandria.poligran.edu.co/handle/10823/1467>
- Sanjuán Suárez, M., García, D., & Giraldo, L. (2015). Importancia del desarrollo motor en relación con los procesos evolutivos del lenguaje y la cognición en niños de 3 a 7 años. *Salutare*, 26(1), 73–84. <https://www.scielo.org.co/pdf/sun/v26n1/v26n1a08.pdf>
- Sepúlveda, J., Ortiz, M., Rodríguez, P., & Goberna, J. (2022). *Construcción del género y sexualidad en la primera infancia: Rol de la matrona en Chile* [Trabajo de grado, Universitat de Barcelona]. <https://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/184070>
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14. <https://www.jstor.org/stable/1175860>
- St. Jude Children's Research Hospital. (s. f.). *Desarrollo típico del lenguaje y el habla*.
<https://together.stjude.org/es-us/care-support/rehabilitation-speech-language.html>
- Tabares, L., & Vargas, V. (2019). *Representaciones sociales de la sexualidad infantil en los niños del grado transición de San Vicente de Paúl de Guadalajara de Buga-Valle* [Trabajo de grado, Corporación Universitaria Minuto de Dios].
<https://repository.uniminuto.edu/handle/10656/7923>
- UNESCO. (2018). *Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad: Un enfoque basado en la evidencia* (ed. revisada). UNESCO, OMS, UNICEF, UNFPA, ONU Mujeres y ONUSIDA. <https://cdn.who.int/media/docs/default-source/reproductive-health/sexual-health/international-technical-guidance-on-sexuality-education-es.pdf>
- Universidad de los Andes. (2018). *La profesión docente en Colombia: Normatividad, formación, selección y evaluación*. <https://gobierno.uniandes.edu.co/wp-content/uploads/DT-54.pdf>
- Universidad de San Buenaventura. (s. f.). *Antecedentes de investigaciones en educación sexual* [Repositorio académico].

- <https://repository.ucatolica.edu.co/server/api/core/bitstreams/9dfd1666-0566-4a70-84ed-744cf2bbc4c4/content>
- Universidad San Sebastián. (s. f.). *La educación sexual en la primera infancia en Latinoamérica* [Repositorio académico]. <http://168.232.167.8/handle/uss/8528>
- Universidad de los Andes. (2018). *La profesión docente en Colombia: Normatividad, formación, selección y evaluación*. <https://gobierno.uniandes.edu.co/wp-content/uploads/DT-54.pdf>
- Universidad del Atlántico. (2009). *Psicogente 12(22): Características del desarrollo cognitivo y del lenguaje en niños de edad preescolar* [Registro bibliográfico]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3265120>
- Universidad Femenina del Sagrado Corazón. (2018). *Psicomotricidad en educación inicial: Aportes para la práctica docente* [Documento de trabajo]. (Referencia institucional).
- UCP – Universidad Católica de Pereira. (2017). La educación para el autocuidado en higiene personal: Un aporte a la cultura del cuidado. *Revista Docencia e Investigación*. <https://repositorio.ucp.edu.co/server/api/core/bitstreams/bb50ea05-067c-4216-a41b-d7d7d6a4db98/content>
- Vargas (2021). El relato autobiográfico: narrar la experiencia como ejercicio de escritura de sí mismo y construcción social de la realidad. <https://www.scielo.cl/pdf/rfilosof/v78/0718-4360-rfilosof-78-00079.pdf>
- World Association for Sexual Health. (2014). *Declaración de los derechos sexuales*. https://www.worldsexualhealth.net/_files/ugd/793f03_62c774146e144f13900d8ee96d4ca98d.pdf
- World Health Organization. (2023). *Comprehensive sexuality education (CSE): Questions and answers*. WHO. <https://www.who.int/news-room/questions-and-answers/item/comprehensive-sexuality-education>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2008). *Educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía. Guía No. 1*. Colombia Aprende. https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2022-03/guia-1-educacion-para-la-sexualidad.pdf

Apéndices

Apéndice A: Significados codificación

Código	Significado completo	Qué representa
NC-C	Nudo crítico en conocimiento	Una contradicción, vacío o dificultad en el conocimiento docente sobre educación sexual infantil.
NC-A	Nudo crítico en actitudes	Una tensión emocional o postura ambivalente frente al tema
NC-P	Nudo crítico en prácticas	Dificultades o incoherencias en la forma de abordar la educación sexual en aula.
PC	Potencialidades en conocimientos	Un saber sólido o reflexivo que fortalece el abordaje del tema
PA	Potencialidades en actitudes	Una disposición abierta, empática o reflexiva frente a la sexualidad infantil
PP	Potencialidades en prácticas	Acciones pedagógicas que promueven cuidado, dialogo o inclusión
NF-C	Necesidades formativas en conocimiento	Aspectos conceptuales o teóricos que las docentes requieren fortalecer.
NF-A	Necesidades formativas en actitudes	Aspectos emocionales o de sensibilización que necesitan acompañamiento.
NF-P	Necesidades formativas en prácticas	Estrategias o recursos pedagógicos que las docentes aún no dominan o aplican.

Apéndice B: Autobiografía codificada J1

Autobiografía “Raíces y alas: Mi camino con la sexualidad y la docencia”

Infancia y adolescencia: El silencio de Johana del ayer (Conocimiento)

Escrito el 12 de septiembre de 2025

Mi nombre es Johana, cursé mi primaria en una escuela rural, en el municipio de Yarumal donde nunca se habló de educación sexual. Lo poco que conocí en mi infancia estuvo relacionado con la higiene básica: lavarnos dientes, mantenernos limpios y organizados en el hogar. En la escuela, lo máximo que se mencionaba era aprender a limpiarse después de ir al baño (SE TOMO LA CITA PARA COMPONENTE Y PARA FUNCIONES). La prioridad de la maestra, que debía atender a todos los grados al mismo tiempo, era lo académico: leer, escribir, sumar y memorizar las tablas de multiplicar. Todo era un proceso lineal, mecánico y repetitivo.

En casa, tampoco se hablaba de sexualidad. Mis padres crecieron pensando que era un tema prohibido y, por lo tanto, cuando intentábamos explorar o preguntar, la respuesta era castigo. SE TOMO PARA PARA VARIAS DEFINICIONES DE DESCRIPTORES Recuerdo un episodio: mi hermanito hizo un comentario sobre sexualidad y yo le respondí; mi mamá me pegó en lugar de dialogar conmigo y me prohibió repetir esas palabras o abría otras consecuencias más severas. Desde entonces, aprendí que la sexualidad estaba ligada al miedo, al castigo y al silencio.

Cuando tenía 9 años, nació mi hermana Isabela. Yo no sabía cómo nacían los bebés, ni mucho menos por el canal que nacían “vagina”, entonces lancé la pregunta ¿Cómo nació mi hermanita? me dijeron “vienen de la barriguita” y yo les creí por mucho tiempo. Fue en la adolescencia, al entrar al colegio, cuando escuché las primeras palabras sobre sexualidad, pero

desde un enfoque limitado: prevención de embarazos y enfermedades de transmisión sexual. El mensaje principal era “no queden en embarazo” y “eviten enfermedades”.

En ese ciclo vital de la infancia intermedia, cuando se hablaba sobre sexualidad, a todos nos daba pena y vergüenza. Durante las charlas y conversatorios, muchos compañeros se reían, inflaban los condones o molestaban al más serio de la clase. Todo se volvía un motivo de burla y el aprendizaje se diluía.

A los 12 años me llegó la primera menstruación. Sentí vergüenza y miedo de contárselo a mi mamá, pero no tuve más opción que pedirle las toallas higiénicas (SE TOMO PARA COMPORTAMIENTOS Y FUNCIONES). Solo me las entrego, sin explicaciones. La información la construimos entre amigas, compartiendo dudas y experiencias.

En el colegio también presencié situaciones complejas: recuerdo que en el transporte escolar un niño le pidió a otro un acto sexual (SE TOMO PARA COMPONENTES Y FUNCION). Entre las docentes fue un escándalo, pero nadie supo cómo abordarlo pedagógicamente. Eso me mostró que la infancia no estaba ajena a la sexualidad, pero sí carecía de acompañamiento adecuado y respetuoso. Sin embargo, la tendencia general aún era la de juzgar y condenar, en lugar de comprender y educar.

Entre los 15 y 16 años, empecé a planificar, pero lo hice a escondidas porque en mi familia se asociaba con promiscuidad: “si planifica es porque se va a acostar con cualquiera” (ESTA CITA SE COMPARTIO PARA COMPANENTES Y FUNCIONES). Eran palabras que escuchaba constantemente. Por eso, así inicié mi vida sexual con pena, mitos, culpas y silencios heredados. Incluso me costaba reconocer si realmente disfrutaba o no esas experiencias, porque todavía me pesaba la culpa y la desinformación. (SE TOMO PARA LOS COMPONENTES Y FUNCIÓN)

Todos estos vacíos marcaron profundamente mi forma de comprender la sexualidad desde un enfoque integral (identidad, afecto, cuerpo y decisiones) y, más adelante, mi manera de enseñarla. Marcando profundamente mis conocimientos, actitudes y prácticas frente a la sexualidad.

Formación técnica en el SENA (2018-2020): La voz que empieza a despertar

Escrito el 18 de septiembre de 2025

A los 18 años, mi proceso de formación comenzó cuando en el SENA, donde me preparé como técnica en atención a la primera infancia. Este momento, representó un primer paso para quitarme la venda de los ojos y empezar a mirar la sexualidad desde otra perspectiva. La formación allí estaba enfocada en el cuidado, la observación y el acompañamiento, pero por primera vez se abordaba la sexualidad como algo natural, presente en la vida de los niños y niñas, y como un tema que inevitablemente haría parte de mi labor docente. (Se tomo para sexualidad 1 y sexualidad 2 en funciones) Allí fue la primera vez que se me planteó la sexualidad como parte natural del desarrollo. Nos hacían preguntas directas: “¿qué harán si un niño empieza a tocarse?” SE TOMO PARA FUNCION S1 Y PARA FUNCION S2. Esto me ayudó a entender que debía reaccionar desde la pedagogía y no desde el castigo.

Incluso realizamos actividades simbólicas para interiorizar el rol del cuidado, como cuando nos entregaron un huevo al que debíamos tratar como si fuera un hijo: vestirlo, bañarlo, cuidarlo. Si fallábamos en alguna tarea, éramos vistas como “malas madres”. Ejercicios como este buscaban sensibilizarnos frente a la responsabilidad que implica acompañar la infancia y sus procesos de desarrollo, incluidos los relacionados con la sexualidad.

En el 2019, inicié práctica y trabajo como auxiliar en La Institución Educativa Jorge Robledo. Allí tuve mis primeros contactos reales con la infancia y con situaciones relacionadas con la exploración de la sexualidad, lo que me permitió empezar a poner en práctica lo aprendido.

En este camino aparecieron también casos significativos en la práctica en el colegio Jorge Robledo:

Un niño que constantemente manifestaba su deseo de ser una niña y pedía que lo llamaran Isabela(SE TOMO PARA FUNCION S1 Y PARA FUNCION S2). Al principio lo percibíamos como algo “extraño”, aunque nunca lo atacamos ni lo ridiculizamos. Poco a poco fuimos comprendiendo que no se trataba de un simple juego, sino de una expresión genuina de identidad.

El siempre un buzo negro en la cabeza, diciendo que ese era su cabello, y mostraba una clara preferencia por todo lo relacionado con la película *Encanto* (SE TOMO PARA FUNCION S1 Y PARA FUNCION S2) niño llevaba. Le atraían los colores rosados y llamativos. Como a sus compañeras les gustaba pintarse las uñas con maquillaje infantil, él les pedía que también le pintaran las uñas: una de color rosado y otra amarilla. Esa era una de sus mayores alegrías.

Ante estas expresiones, el caso se remitió al área de psicología del colegio. Desde allí se inició un proceso de acompañamiento en torno al reconocimiento de su identidad y a la exploración de cómo se sentía y quién quería ser. Este proceso fue posible gracias al apoyo de su madre, quien siempre estuvo abierta a comprenderlo y a acompañarlo. La maestra titular, y yo, en calidad de auxiliar, citamos a la mamá para dialogar sobre la situación y conocer mejor el contexto familiar.

La madre nos compartió que cada vez que salían a comprar ropa, su hijo pedía vestidos (SE TOMO PARA FUNCION S1 Y FUNCION S2). Ella no se oponía, pero se veía limitada por la postura del padre y del abuelo paterno, quienes, desde una visión tradicional, afirmaban: “Eres varón, tienes que comportarte como varón”. Esto generaba confrontaciones constantes en la

familia y, como consecuencia, el niño sentía rechazo hacia su padre, mientras encontraba en su madre un lugar seguro y de comprensión. La madre, sin embargo, prefería posponer las decisiones para evitar conflictos con el padre: *“Amor, más adelante te compro el vestido, mira qué lindo esto”*, le decía, intentando suavizar la situación. La madre también nos expresó un gran temor: no quería que su hijo fuera juzgado o señalado en el colegio, pues sabía que los niños podían ser crueles. Su deseo era que el proceso fuera natural, sin presiones ni discriminación, permitiéndole descubrir poco a poco quién quería ser.

Con el tiempo se realizaron varios encuentros con el padre. Al inicio mostró reacciones muy duras, con posturas cerradas y tradicionales, manifestando incluso que no estaba preparado para asumir la situación y que le dolía profundamente. Este episodio me hizo reflexionar sobre cómo, como sociedad y como docentes, no siempre estamos preparados para abordar la educación sexual en la primera infancia, especialmente en lo relacionado con identidad de género.

Recuerdo también que, en educación física, el niño se negaba a participar porque el profesor le exigía quitarse el buzo negro que él usaba como cabello. Cada vez que esto sucedía, se detonaba: gritaba, corría, se enojaba y se resistía a realizar las actividades. Para él, el buzo no era solo una prenda, era parte de su identidad. El profesor, sin comprenderlo, hacía comentarios despectivos: *“No, no, con ese buzo no puedo, ese niño es muy complicado”*. Esto reflejaba no solo la incomodidad del docente, sino también la falta de herramientas para acompañar a un niño que no se sentía cómodo con su propia realidad ni con la manera en que los adultos lo obligaban a encajar.

Otros niños exploraban sus cuerpos en el baño con curiosidad; mi reacción inicial fue el regaño *“eso no se hace, salgan de ahí”* (SE TOMO PARA FUNCION 1 Y FUNCION 2), pero después entendí que debía orientar con calma y claridad.

El colegio mismo comenzó a reconocer que la educación sexual no debía limitarse a la adolescencia, sino que debía trabajarse desde la primera infancia (SE TOMO PARA FUNCION S1 Y FUNCION S2). A raíz de investigaciones internas, se concluyó que muchos comportamientos, dudas y conductas adolescentes tenían su origen en los vacíos de la niñez. Esto dio lugar a un centro de estudio en el que participé, donde las maestras de preescolar, kínder y transición compartíamos reflexiones sobre cómo abordar la sexualidad con los niños y niñas. Fue allí donde comprendí con mayor claridad mi interés: quería investigar sobre la educación sexual en la primera infancia. (SE TOMO PARA FUNCION 1 Y PARA FUNCION 2)

Todo ese proceso se reflejaba en distintos espacios: en las capacitaciones o encuentros con la coordinadora podía participar con mayor tranquilidad y sustento teórico, y ella misma lo destacaba en las autoevaluaciones anuales, reconociendo el crecimiento profesional y ético que estaba alcanzando gracias a mi formación universitaria. De algún modo, sentía que en la universidad me estaban “moldeando”, como si fuese una masa que poco a poco iba tomando forma para convertirme en profesional.

Formación universitaria en Licenciatura en Educación Infantil (2021-presente): La voz de Johana en el hoy (Actitud)

Escrito el 22 de septiembre de 2025

En 2021 inicié la licenciatura en Educación Infantil. Sentía que era el momento de seguir creciendo y de fortalecer mis bases académicas para responder con mayor seguridad a las situaciones que la práctica docente me planteaba. Llegar a la universidad me permitió ampliar mi mirada: ya no se trataba solo del cuidado o la observación, sino de integrar la práctica vivencial, la reflexión pedagógica y la investigación como pilares para comprender y acompañar de manera

integral la educación sexual en la infancia. (APLICO PARA CONCEPTUALIZACION CONOCIMIENTOS Y Actitud frente a la sexualidad ACTITUDES Y PRACTICAS)

A medida que avanzaba en mis estudios, fui adquiriendo conceptos que me permitieron nutrir las aulas no solo en lo académico, sino también en lo afectivo, lo social, lo ético y lo profesional. (SE TOMO PARA EL ROL DEL DOCENTE)Empecé a desarrollar una mirada más analítica, a comprender qué era posible hacer y qué no dentro de la práctica educativa, lo cual no solo fortaleció mi labor como docente, sino también mi propio crecimiento personal. Materias como:

Neurodesarrollo, me permitió comprender mejor la etapa afectiva del ser y todo lo que conecta con el cuerpo y con el niño. Desde allí empecé a mirar al niño desde otra perspectiva, reconociendo la importancia de lo emocional y lo relacional en el aprendizaje. Ética, porque me ayudó a pensarme desde lo moral y desde la ética docente. Allí comprendí que primero debía construirme a mí misma, aprender a quererme, respetarme y valorarme para poder brindar ese mismo reconocimiento a los demás: a los niños, a los colegas y a mis compañeras. Fue un espacio que me ayudó a fortalecer no solo mis competencias profesionales, sino también mi dimensión personal y afectiva.

Literatura infantil fue otra experiencia muy valiosa, porque no solo fortaleció mi formación académica, sino que también me nutrió a nivel personal y emocional. Allí tuve una docente que creyó en mí y me apoyó constantemente, recordándome que yo era capaz y que podía lograr lo que me proponía. Ese acompañamiento fue fundamental, porque reafirmó mis capacidades y habilidades como futura docente.

Con el pasar del tiempo en la universidad, llegó el momento de decidir el tema de investigación. En Seminario 6 trabajamos un anteproyecto; inicialmente me enfoqué en la

lectoescritura, pero sentía que ese no era un tema que realmente me moviera o que tocara lo más profundo de mi ser. Conversaba con mis compañeras: unas me sugerían estudiar las acciones de los niños, otras insistían en la lectoescritura. Sin embargo, yo no lograba identificar allí aquello que verdaderamente quería investigar. Además, una compañera ya estaba trabajando el mismo tema de lectoescritura, y eso me llevó a pensar que debía buscar un plus, un tema distinto que me motivara de verdad.

Y ese tema, me llevo al recuerdo de los casos en el Jorge Robledo, y mi interés frente a investigar mi tesis era la infancia que debía centrarse en la educación sexual en los primeros años de los niños.

No obstante, en la materia de desarrollo y el aprendizaje, me dieron herramientas para comprender al maestro desde distintas dimensiones: la afectiva, la cognitiva y la del ser. Recuerdo especialmente los aportes de Freud, cuando hablaba de la sexualidad humana, la sexualidad animal y la sexualidad infantil. Estas reflexiones me permitieron ampliar la mirada hacia la educación sexual en la infancia, reconociendo que, aunque cada una de esas sexualidades tenía un significado distinto, todas partían de algo natural y de un conocimiento que debía abordarse sin temor ni prejuicio. Y, educación inclusiva fue un espacio muy significativo. Me ayudó a comprender el valor de incluir al otro, de reconocer sus diferencias y acompañarlo en sus procesos.(SE TOMO PARA VARIOS SUSCRIPTORES DEL ROL DOCENTE) Esta materia la relacioné mucho con el caso de aquel alumno que no se sentía cómodo siendo un niño, sino que deseaba ser una niña. Allí entendí que, como docentes, podemos generar espacios de inclusión, incluso a través del juego o de roles simbólicos, que permitan a los niños expresarse y sentirse aceptados sin miedo ni represión.

Práctica profesional e Investigación: El vuelo de Johana hacia el mañana (Práctica)

Escrito el 26 de septiembre de 2025

Tras finalizar mi etapa teórica en la universidad, inicié mi Práctica Profesional I, sintiéndome emocionada y profundamente motivada por el tema que iba a investigar en el Instituto Jorge Robledo, en Medellín. Al principio sentí miedo, nervios e inseguridad, pero poco a poco me fui adaptando. Me preguntaba cómo el maestro entra a formar al niño y a la niña, y cómo se construyen conocimientos y saberes en torno a la sexualidad desde una mirada libre de tabúes, sin juicios ni señalamientos, sino desde una postura natural, sana y tranquila. Ese fue el momento en el que encontré el tema que realmente me apasionaba y que quería desarrollar en mi formación investigativa la educación sexual en las infancias.

Al terminar esa Práctica profesional I, atravesé una situación personal difícil. Tomé la decisión de renunciar a mi trabajo y también de dejar la universidad. Sentía que llevaba un recorrido muy ajetreado, que todo colapsaba y que no podía continuar con esa vida. Me trasladé de nuevo a hogar en Yarumal, donde viven mis padres, y allí permanecí desde junio hasta diciembre, sin empleo y sin estudios.

La vida, no obstante, me dio una nueva oportunidad. En octubre recibí una propuesta de trabajo en un centro educativo Lucero y Estrellas y viajé a Medellín de nuevo para la entrevista. Para entonces, ya había reflexionado lo suficiente y, con el apoyo de mi madre, decidí retomar la universidad. Así, ingresé nuevamente para desarrollar la Práctica Profesional II, el proceso investigativo no fue lineal y fácil, atravesé dificultades académicas, bloqueos, frustraciones y hasta quise abandonar. Sin embargo, cada caída me enseñó a pedir ayuda, a reorganizarme y a seguir adelante; pase Práctica II.

Siguiendo el curso, en Práctica III, el proyecto investigativo cambio de rumbo, ya no dedicado a los niños directamente sino a los conocimientos, actitudes y prácticas de los docentes

en el tema de educación en sexualidad infantil; este cambio de contexto implicó volver a replantear la investigación: el problema, la contextualización, la pregunta problematizadora, los objetivos y la justificación. Fue prácticamente iniciar de nuevo; ya enfocado desde la educación sexual infantil.

Hoy, observo que todavía existen limitaciones: temor de los docentes a hablar de sexualidad, resistencia de las familias (principalmente porque algunas familias tienden a escandalizarse o a rechazar cualquier acercamiento. Esto genera en mí una sensación de cuidado extremo, pues debo medir qué digo y cómo lo expreso, ya que no siempre tengo la certeza de que los niños comprendan adecuadamente o de que, al llegar a sus hogares, la información no sea malinterpretada, convirtiéndose en un problema mayor), reacciones correccionales en lugar de pedagógicas. Sin embargo, también percibo una gran oportunidad: crear estrategias, talleres y espacios de diálogo que integren a familias y docentes, para que los niños puedan vivir la sexualidad desde el autocuidado, la aceptación y el amor.

Como docente e investigadora, esos vacíos se hacen presentes cuando los niños me hacen preguntas sobre su cuerpo o sus emociones. Me pregunto: ¿les estaré dando la orientación adecuada?, ¿realmente comprenderán lo que intento transmitirles? Pero también me doy la respuesta, de que, investigar este tema es también sanar mis propios silencios y transformarlos en aprendizajes para los niños.

Siento que esta investigación ha sido un plus en mi vida, pues me ha permitido responder muchas preguntas y nutrir algunos de los vacíos que traía desde mi infancia y formación. Al mismo tiempo, me lleva a reflexionar que la sexualidad debe ser un tema abordado desde el amor, el autocuidado y el autoconocimiento; un tema que requiere respuestas tranquilas, naturales y sin tabúes.

Mi propósito es claro: transformar mis silencios en aprendizajes, y acompañar a la infancia desde la pedagogía, el respeto y la confianza. (SE TOMO PARA CITAR 2 VECES) Miro hacia el futuro y veo con claridad que la educación sexual en la primera infancia necesita ser trabajada con naturalidad, respeto y sin tabúes. Aunque todavía cargo con temores frente a la reacción de las familias, sé que el silencio o la evasión no son la respuesta. Al contrario, la omisión perpetúa los vacíos que yo misma viví en mi infancia.

Hasta ahora he trabajado el tema de manera puntual, usando fichas para explicar el cuidado del cuerpo y la importancia del consentimiento. Mensajes como: “*tu cuerpo merece respeto y amor*” han sido pequeños faros en el aula. Sin embargo, reconozco que no basta con intervenciones aisladas. La educación sexual infantil requiere un acompañamiento sistemático, pedagógico y constante que forme hábitos, comprensiones y lenguajes sanos desde la primera edad.

A menudo percibo un temor compartido en los equipos docentes frente a cómo reaccionarán las familias. Preguntas como: “¿y si los padres se quejan?”, “¿qué van a decir los padres de familia si hablo de este tema?” circulan con fuerza, generando tensión en el ambiente laboral. De manera recurrente se escuchan expresiones como: “*hay que estar muy pendiente de fulanito porque está haciendo esto o aquello*”, o “*debemos evitar estas situaciones porque los demás niños pueden contarlo en sus casas*”. Estas frases revelan que muchas veces el abordaje se centra en la vigilancia o en la prevención de conflictos con las familias, más que en la orientación pedagógica y respetuosa que los niños necesitan.

Estas dudas no son menores: muchas veces, las conversaciones alrededor de la sexualidad infantil aún se cargan de prejuicios, miedos y silencios.

Recuerdo con nitidez un caso en el que un niño mostró sus partes íntimas a sus compañeros. La docente, con rostro molesto, le dijo: “*eso no se hace, estoy muy enojada y triste contigo*;

siéntate a reflexionar". Aquella reacción, aunque nacida del cuidado, terminó siendo punitiva más que pedagógica. Me hizo pensar cuánto nos falta como educadores para dar respuestas que orienten, sin recurrir a la sanción o a la vergüenza.

Por eso, mi propósito es claro: quiero seguir apostando, desde la práctica y la investigación, a la creación de estrategias, talleres y espacios de formación que incluyan a docentes y familias. Quiero que los niños puedan vivir la sexualidad desde el autocuidado, la aceptación y la confianza, y que los docentes tengamos herramientas para acompañarlos con seguridad.

Sueño también con un cambio en la mirada de las familias: que pasen del miedo al acompañamiento, del silencio a la confianza, del tabú a la apertura. Imagino madres y padres que vean la educación sexual no como una amenaza, sino como un puente de cuidado y amor hacia sus hijos. Si logramos sembrar esa perspectiva, podremos construir comunidades educativas más sanas, libres y conscientes.

Comprendo que mi propio camino personal me preparó para este reto. Los vacíos y silencios de mi infancia hoy se han convertido en semillas: semillas que germinan en una práctica docente más consciente, amorosa y humana. Esas semillas se transforman en alas, que me impulsan a volar hacia un futuro donde la educación sexual deje de ser un terreno prohibido y se convierta en un espacio de diálogo, cuidado y verdad. Porque si seguimos ignorando o reprimiendo, las consecuencias en el desarrollo personal y social de los niños podrían ser profundas. Y yo quiero aportar a que, en lugar de silencios dolorosos, florezcan voces, comprensiones y vínculos más sanos.

Apéndice C: Transcripción grupo focal

Código	D1	D2	D3	Conexión
C1	“La sexualidad no solo involucra al niño, sino también lo afectivo y emocional; se trata del cuidado del cuerpo y del otro. Es amarme a mí para poder amar y respetar a los demás”	“La sexualidad en la infancia es ese sentir y reconocerse. Los niños exploran su cuerpo, sienten curiosidad, y necesitan adultos que los acompañen sin miedo ni juicios.”	“También depende mucho del adulto, de cómo acompaña, percibe y valida ese sentir y esa exploración que el niño está viviendo. De ahí surge la marcación de frustración o alegría que el niño pueda experimentar consigo mismo, algo natural, pero que muchas veces nosotros los adultos hacemos sentir como algo que no está bien”	Las tres docentes coinciden en que la sexualidad infantil involucra lo físico, emocional y afectivo. D2 resalta la curiosidad y exploración acompañada; D1 el autocuidado y respeto, D3 la influencia del adulto en cómo el niño siente y expresa su sexualidad.
C2	Me hubiera gustado que me enseñaran desde el diálogo, no desde el miedo ni el castigo. En mi casa, hablar de sexualidad no era permitido; era un tema con raíces culturales muy fuertes. Recuerdo que una vez hice un comentario sobre el cuerpo y mi mamá me pegó, con rabia, y desde ahí aprendí que callar era más seguro. En la escuela tampoco se hablaba, era una escuela rural con una sola maestra y muchas familias llenas de tabúes. Así que crecí con miedo y culpa al explorar mi cuerpo o hacer preguntas. Ya de adulta, cuando decidí planificar, lo hice en secreto, con vergüenza. Me costó mucho hablar de lo que sentía o necesitaba. Con el tiempo, he visto cómo mi familia ha ido abriéndose más, pero todavía queda esa herida cultural: el silencio que marcó nuestra forma de vivir el cuerpo y el deseo.	Mi experiencia fue distinta. En mi casa no hubo tabúes. Fui criada por mis abuelos, personas mayores, pero muy sabias. Cuando hubo situaciones de curiosidad infantil, nos explicaban con claridad que el cuerpo debía respetarse, que nadie debía tocar nuestras partes íntimas, y que no era malo sentir curiosidad o placer. Recuerdo con cariño el acompañamiento cuando me llegó la menstruación, sin vergüenza ni miedo. También en el colegio hablábamos del tema con cartillas y muñecos, y más adelante, cuando quise iniciar mi vida sexual, decidí primero informarme: fui sola a Profamilia a una charla sobre planificación, porque sabía las consecuencias y quería cuidarme. Para mí, tener información desde pequeña fue clave: me dio conciencia, tranquilidad y responsabilidad sobre	Cuando era niña, la sexualidad era un tema prohibido. En mi casa no se hablaba de eso, era algo que “no se tocaba”. Los adultos no sabían cómo explicarlo y crecimos creyendo que estaba mal. Hoy, como adulta, entiendo que era algo importante, algo que debía hablarse con naturalidad. Me hubiera gustado que me lo enseñaran desde el juego, los cuentos o los proyectos, como se hace ahora con los niños. Creo que, si en ese entonces se hubiera abordado con más apertura, habría sido más fácil conocerse, cuidarse y vivir el cuerpo sin culpa. Aún en mi familia sigue siendo un tema difícil, pero he aprendido que educar en sexualidad es también sanar el silencio heredado.	D1 y D3 vivieron experiencias restrictivas y con miedo, deseando un aprendizaje más abierto y lúdico. D2 tuvo una experiencia positiva, con acompañamiento claro y sin tabúes. Las tres coinciden en que la educación sexual temprana es clave, aunque diferente en cómo la recibieron.

		mi cuerpo y mis decisiones.		
C3	Siento que mi formación docente ha tenido muchos vacíos. Lo que vimos sobre sexualidad fue algo muy “por encima”, apenas salpicado entre otras materias. Tocábamos lo más básico: el reconocimiento del cuerpo, las palabras, la exploración, pero no un abordaje profundo o integral. En el SENA se hablaba desde el cuidado, de cómo nombrar las partes del cuerpo o qué hacer si un niño pasaba por alguna situación, pero sin ir más allá. En la universidad, la materia sobre sexualidad era una electiva, y no todos la veíamos; en mi caso, ni siquiera coincidía con mi horario. Me parece que debería ser parte del pensum obligatorio, porque es un tema que atraviesa toda la vida y el trabajo docente. En el campo laboral me he enfrentado a situaciones reales, como un niño que decía querer llamarse de otra manera y asumirse como niña. Ahí entendí que hablar de sexualidad no es solo tarea de la familia, sino también del aula, de la comunidad y del acompañamiento institucional. A veces no tenemos todas las herramientas, y eso deja claro cuánto falta por construir en nuestra formación inicial.	En realidad, mi formación docente me preparó muy poco. En cinco años de carrera solo tuve una materia llamada “sexualidad”, y no fue suficiente. Lo demás se veía apenas entre otras áreas, sin la profundidad que este tema requiere. Solo cuando uno entra al campo laboral se da cuenta de todos los vacíos que dejó la universidad: cómo abordar desde los primeros años temas tan diversos, desde el control de esfínteres hasta los procesos de identidad y autocuidado. La formación se queda corta, y lo que nos sostiene es la reflexión personal y la búsqueda constante de conocimiento. Uno aprende a leer los gestos, los dibujos, los silencios de los niños, a saber, cuándo activar una ruta o cuándo hablar con la familia. Esa sensibilidad no la enseña la universidad: la da la experiencia, el deseo de hacer las cosas bien y de seguir aprendiendo. La formación formal se siente vacía si no se llena con conciencia, ética y humanidad.	Durante mi formación docente, la sexualidad fue un tema apenas mencionado dentro de otros. Nunca se abordó de forma profunda. Todo lo que he aprendido realmente ha sido en el campo laboral, enfrentándome a las realidades del aula, a las preguntas y comportamientos de los niños. Es allí donde una se reta a poner en práctica la educación integral, a aprender a leer la curiosidad, el deseo, el placer de tocarse o conocerse, y también a saber cómo acompañar esos procesos sin miedo ni juicio. La universidad me dio apenas una base; la vida en el aula me enseñó lo demás: el arte de escuchar, observar y transformar la teoría en acompañamiento real.	Las tres docentes coinciden en que la formación formal fue poca, resaltando que el aprendizaje real ocurre en la práctica, en el aula, porque fue allí donde tuvieron que enfrentar las situaciones, desarrollar sensibilidad y aprender a acompañar con respeto y sin juicios. Es decir, la teoría sola no prepara, y la experiencia y reflexión constante son clave.
C4	D1: En una de mis experiencias como auxiliar me correspondió acompañar un grupo donde un niño expresaba su deseo de ser una niña y pidió que lo llamáramos “Isabela”. Al principio, entre las docentes surgían comentarios de confusión, incluso	D2: No he vivido situaciones extremas en el aula, pero sí algunas que me han hecho reflexionar. Lo más frecuente es observar a los niños explorando su cuerpo, tocándose los genitales, y ahí busco estrategias para redirigir la atención	D3: Hasta el momento, en mi proceso de formación docente, no me he enfrentado directamente a una situación relacionada con la sexualidad infantil. Sin embargo, reconozco que es un tema que puede	Las docentes mostraron coincidencias y diferencias, porque D1 (acompañamiento institucional en identidad de género) y D2 (educación sin avergonzar en

	etiquetas, hasta que comprendimos que el reto no era definirlo, sino acompañarlo con respeto. Nos preguntamos: ¿cómo abordar este proceso sin atropellarlo? La docente titular y yo decidimos hablar con las directivas y con la psicóloga. Se convocó a la familia, y allí se evidenció que el padre tenía grandes dificultades para aceptar la expresión de su hijo. Desde la institución se sostuvo el acompañamiento docente y psicológico tanto para el niño como para la familia. Esa experiencia me enseñó que la educación sexual en la infancia no es solo teoría, sino también contención, escucha y sensibilidad frente a las identidades que emergen en el aula.	sin avergonzarlos. Sin embargo, hubo una situación más delicada: un niño le tocó las partes íntimas a una compañera. Sentí susto, sobre todo por cómo hablar con las familias, pero mantuve la calma frente a los niños. Los separé, hablé individualmente con cada uno: la niña me explicó lo ocurrido, el niño dijo que no sabía. Conversamos sobre el respeto y el cuidado del cuerpo, sobre los límites y la importancia de no permitir que nadie toque nuestras partes íntimas. Luego llegaron las familias y sostuvimos un diálogo respetuoso, centrado en la importancia del acompañamiento y la educación, no del castigo. Fue un momento de aprendizaje colectivo sobre la necesidad de hablar más y juzgar menos.	presentarse en cualquier momento y que requiere preparación, empatía y claridad para abordarlo de manera respetuosa y pedagógica.	exploración corporal), ellas dos rescatan la contención, respeto y diálogo con las familias es importante. Mientras D3 manifiesta que aún no ha vivido experiencias. En otras palabras, la sexualidad infantil requiere sensibilidad, comunicación y acompañamiento constante, y que cada situación se debe abordar con respeto u dignidad y claridad.
A1	D1: Cuando hablo de sexualidad con los niños intento hacerlo desde la tranquilidad y la transparencia, porque no quiero repetir en ellos lo que yo viví: el miedo y el silencio. Procuero que se sientan en confianza, que entiendan que no es un tema prohibido ni vergonzoso. Aun así, me acompaña cierta cautela; temo que interpreten mal la información o que en casa la reciban de una forma que cause conflictos. Por eso, siempre confirmo si entendieron, y cuido mis palabras. Hablar de sexualidad sigue siendo un tema sensible, y aunque lo aborde con naturalidad, no deja de haber una sombra de miedo frente a cómo será	D2: Cuando pienso en hablar de sexualidad con los niños siento naturalidad y tranquilidad, porque lo entiendo como parte del autocuidado, del reconocimiento del cuerpo y de la prevención. Sin embargo, cuando surgen situaciones más complejas: como un niño que toca a otro o usa palabras inapropiadas, ahí sí aparece el nerviosismo. Me preocupa no solo el manejo pedagógico, sino también las implicaciones con las familias y las posibles consecuencias legales. Hablar de lo natural me fluye, pero cuando se trata de lo inesperado, siento la tensión de lo que aún cuesta nombrar.	D3: A mí también me atraviesa ese miedo: el temor a que los niños digan algo en casa que sea malinterpretado. Ellos son muy imaginativos, y uno no siempre sabe cómo transformarán lo que escuchan. Aunque procuro hablar con amor y corregir con respeto cuando usan palabras inadecuadas, sigue habiendo un tabú, un pequeño temblor interno al tocar el tema. Aun así, sé que es necesario abrir el diálogo y naturalizarlo poco a poco.	Las tres docentes sienten tranquilidad y buscan naturalidad al hablar de sexualidad con los niños, pero también comparte cierto miedo sobre cómo los niños interpretan la información en casa o en situaciones inesperadas.

	interpretado por los demás.			
A2	D1: He vivido situaciones donde los niños plantean preguntas complejas. <i>Por ejemplo, una niña me preguntó si podía tener un hijo con otra niña</i> a través de inseminación artificial. Yo le respondí de manera realista pero adaptada a la edad, y comunicó la situación a la docente titular. Aunque tuve vacíos en cómo abordar estas preguntas y que a veces es difícil saber qué información es apropiada para la edad, evitando confundir o generar expectativas irreales. Resalta la necesidad de trabajar en conjunto con la familia y el acompañamiento psicológico.	D2: No ha tenido experiencias directas con preguntas sobre el cuerpo, por lo que no sabe exactamente cómo reaccionaría. Sin embargo, reflexiona sobre la importancia de dar información acorde a la edad y la necesidad de cada niño, evitando excederse en detalles que no corresponden para su etapa. <i>Reconoce que, cuando no se tiene la respuesta, lo mejor es investigar, buscar apoyo profesional o consultar fuentes confiables para poder orientar adecuadamente.</i>	D3: No ha tenido experiencias directas con preguntas profundas sobre el cuerpo, por lo que aún no ha tenido que reaccionar frente a estas situaciones.	D1 si ha respondido a preguntas que los niños le han hecho sobre su cuerpo y la reacción ha sido desde la adaptación a la información que se le da a los niños, trabajando en conjunto con la familia; mientras D2 y D3 manifestaron que no han tenido experiencias directas de preguntas, pero reconocen la importancia de dar información adecuada según la edad y buscar apoyo cuando sea necesario.
A3	D1: <i>Se siente cómoda con colegas</i> y valora el intercambio de ideas, porque ayuda a reconocer y mejorar la práctica profesional. Con las familias, el tema es más complejo: a veces reciben resistencias o comentarios que reflejan la creencia de que la sexualidad es solo relevante en la adolescencia. Esto genera miedo a equivocarse o generar malestar. Aun así, procura manejar estas situaciones con respeto, cuidado y acompañamiento adecuado, buscando que los niños reciban información de forma clara y segura.	D2: <i>Se siente tranquila al hablar de sexualidad, sobre todo con colegas, porque todos comparten la misma visión y metodología para acompañar a los niños. Reconoce que algunas familias cargan con miedos o huellas de su infancia, lo que hace que ciertos temas les resulten difíciles o generen temor.</i> Esto incluye miedo a que los niños se expongan a situaciones de riesgo. Tatiana enfatiza que el diálogo informado permite dar argumentos apropiados y brindar herramientas a los niños sobre autocuidado y respeto del cuerpo.	D3: <i>Con la familia no se siente cómoda hablando de sexualidad, porque en su casa y entre sus hermanos el tema está vetado.</i> Sin embargo, en el ámbito laboral empieza a sentirse libre para tocar temas que considera importantes, comprendiendo que hablar de sexualidad no es malo y que es saludable para los niños y para su práctica profesional.	Las tres docentes manifiestan que se sienten cómodas cuando hablan de sexualidad con colegas, valorando el intercambio profesional; con las familias, D1 y D2 enfrentan miedos o resistencias heredados, mientras D3 aún encuentra dificultades en su entorno familiar, aunque se siente más libre en el ámbito laboral.
P1	D1: <i>Le gustaría que se trabajara a partir de una cartilla para los niños de 2 a 6 años,</i> permitiendo abordarlo a lo largo del año. Señala que, aunque se tratan temas afectivos como	D2: Siente que, <i>aunque el currículo incluye la sexualidad, muchas veces el tiempo limitado impide desarrollar todas las estrategias que se podrían implementar.</i>	D3: <i>Propone trabajar la sexualidad desde proyectos integrales</i> en la primera infancia, de manera macro, porque de un tema surgen múltiples actividades. <i>Reconoce</i>	Las tres docentes coinciden que el tema de sexualidad se debe abordar con planificación y de manera significativa: D1

	cuidado y respeto, no se profundiza mucho ni se dedica tiempo específico. Cree que sería ideal un proyecto estructurado con recursos como juegos, literatura y actividades prácticas que permitan un aprendizaje significativo sobre el cuerpo y la sexualidad.	Le gustaría que se trabajara con actividades significativas, usando juego, arte o literatura, de manera que el aprendizaje sea profundo y relevante. Percibe que a veces no se le da el valor real al tema y que el ritmo acelerado o la falta de planificación impiden un abordaje más impactante.	que el tiempo es un límite y que los padres a veces priorizan lo cognitivo (leer, escribir) sobre el aprendizaje del cuidado del cuerpo y respeto de las partes íntimas, aunque considera que este aprendizaje es fundamental para la formación integral de los niños.	sugiere que a través una cartilla práctica, D2 resalta la importancia de estrategias lúdicas y creativas, y D3 apuesta por proyectos integrales; además reconocen que el tiempo y las prioridades de los padres son un límite.
P2	D1: Dedicar espacios puntuales, por ejemplo una semana, para trabajar el cuidado del cuerpo, vinculándolo con hábitos alimenticios y su propia investigación de tesis. Elabora fichas para casa, informa a las familias y realiza actividades prácticas como picnics. También aborda la sexualidad a partir de situaciones concretas, enseñando respeto al cuerpo, límites y autocuidado. Aunque no desarrolla muchas actividades formales, sí aprovecha la cotidianidad para generar aprendizaje significativo.	D2: Incluye el tema de manera espontánea, según las necesidades que surgen en el aula, no como un plan específico. Observa los juegos y comentarios de los niños, y aprovecha situaciones del día a día para abordarlo mediante diálogo, cuentos o historias. Explica comportamientos como besos o exploración, conectando siempre con lo que aprenden en casa y fomentando buenas prácticas. Reconoce que algunas situaciones pueden ser complejas y requieren también la participación de la familia para reforzar el aprendizaje.	D3: No contesto la pregunta.	Frente a la respuesta respondieron, D1 planificando espacios específicos y actividades prácticas y D2 integra de manera espontánea según necesidad o situación identificada con el diálogo. D3 no respondió nada.
P3	D1: Uso principalmente el diálogo: “venga, dialoguemos, cuénteme qué pasó”, pero también recorro a juegos de roles, cuentos y títeres, porque permiten que los niños expresen experiencias, emociones y, a veces, revelen situaciones de abuso. Me gustaría incluir estrategias más corporales, lúdicas y artísticas, como dibujos que reflejen emociones y vivencias. Sé que un niño ha aprendido de manera sana cuando puede nombrar sus partes	D2: No siempre tengo la herramienta lista en el momento, por eso recorro al equipo docente para definir cómo abordar la situación y hablar con las familias de manera consciente y afectiva. Es importante dialogar con los niños para que no vean la sexualidad como algo tabú o negativo, promoviendo la reflexión sobre el autocuidado y el respeto hacia los demás. Me gustaría incluir estrategias más lúdicas y atractivas para un	D3: Propongo actividades lúdicas como narraciones con títeres o cuentos dramatizados, que requieren planeación y creatividad. Creo que los niños necesitan que se aborde la sexualidad de forma organizada y adaptada a sus necesidades. No comento sobre cómo identificar si el aprendizaje es sano.	D1 y D2 usan el dialogo, los juegos de roles y las estrategias lúdicas, y reconocen que un aprendizaje en los niños es cuando son capaces de nombrar las partes del cuerpo, ponen límites y muestran autocuidado; D3 menciona que propone actividades lúdicas, pero no menciona cómo identificas si el aprendizaje es sano.

	íntimas correctamente, reconocer límites, expresar rechazo si alguien lo toca sin consentimiento y comprender la naturalidad de su cuerpo sin pena ni risa.	aprendizaje significativo, además del diálogo y la orientación a las familias. Puedo saber que un niño ha aprendido de manera sana cuando habla sobre su cuerpo de forma clara, entiende que nadie puede tocar sus partes íntimas sin consentimiento y demuestra que comprende los límites y el autocuidado.		
--	--	--	--	--