

# EDUCACIÓN INTEGRAL DE LA SEXUALIDAD Y SU CONTRIBUCIÓN A LA **PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA BASADA EN GÉNERO** EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE


En colaboración con Canadá

FLACSO ARGENTINA
Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Sede Argentina.
Área de Desarrollo Humano y Salud.

Esta publicación se ha realizado en el marco del programa EmpowerED, liderado por UNFPA en colaboración con el Gobierno de Canadá. La misma fue elaborada por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO Argentina), en su rol de socio implementador de Educación Integral de la Sexualidad para América Latina y el Caribe, para la Oficina Regional para América Latina y el Caribe del Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA LACRO).

Copyright © 2026 Fondo de Población de las Naciones Unidas. Todos los derechos reservados.

Coordinación técnica — FLACSO Argentina
Karina Cimmino
Diego Rossi

Revisión técnica — UNFPA-LACRO
Alejandra Alzerreca
Paula Antezana
Francesca Basso
Sol East
Rocío Muñoz Flores

Investigación y redacción — Consultoras FLACSO
Victoria Eugenia Soto
Elvia Vargas Trujillo

Investigadoras en colaboración — PROESA-ICESI (Cali, Colombia)
Gina Marcela Calderón
Laura Romero

Se permite la reproducción parcial o total del documento siempre que se otorguen los créditos correspondientes. Las opiniones aquí expresadas no reflejan, necesariamente, las políticas oficiales del UNFPA o de FLACSO.

Agradecimientos

Agradecemos la colaboración de las familias, estudiantes, docentes, facilitadoras y facilitadores que dedicaron tiempo a responder los cuestionarios, y a las siguientes instituciones educativas y organizaciones que facilitaron la realización de este estudio:

| País | Organización o Institución |
|---|---|
| Argentina | Colegio del Magisterio |
| | Instituto de Educación Física n.° 9-016 “Dr. Jorge E. Coll” |
| | Instituto de Formación Docente n.° 19 |
| Bolivia | Instituto para el Desarrollo Humano (IpDH) |
| Colombia | Colegio Bernardo Jaramillo |
| | Fundación Apego |
| | Fundamor |
| | IE Nuevo Latir |
| | Institución Educativa Los Andes |
| | I.T.E. Luis Felipe Cabrera, Fé y Alegría Barú |
| | E.T.I. Antonio Díaz |
| | Institución educativa Liceo Departamental |
| | Fundación Poderosas Colombia |
| | I. E. José María Muñoz Florez |
| | Institución Educativa Campo Elías Marulanda |
| | Integrado de Soacha |
| | Mamá mentora |
| | Provincia |
| Ecuador | Carlos Julio Arosemena Tola |
| | Plan Internacional (Proyecto Zona Libre de Embarazo Adolescente) |
| | Plan Internacional por la niñez del Ecuador |
| | UNFPA |
| | Unidad educativa fiscomisional “Juan XXIII” |
| | Unidad Educativa Fiscomisional “San Roque” |
| | Escuela de liderazgo |
| | Cajones de Bijahual |
| | Campeones del cambio |
| | Casa del seguro social Santa Teresa |
| | Fudela |
| | Plan internacional por ser niña |
| | Roberto Luis Cervantes Montaño |
| | Rurankapa |

| | |
|---|---|
| **Ecuador** | UE Quininde |
| | UEFM Juan XXIII |
| | Unidad Educativa Estandarizada Del Milenio Malimpia |
| | Unidad Educativa Particular Nuestra Familia |
| | Movimiento por ser niña |
| | Unidad Educativa Roberto Luis Cervantes Montaño |
| | Unidad Educativa Fiscal Margarita Cortés |
| **México** | Escuela Secundaria Técnica 309 Tlachco |
| | Escuela Secundaria Técnica n.° 3 "José Antonio Alzate" |
| | Centro de estudios y fortalecimiento comunitario. Mano vuelta A.C |
| | Escuela secundaria general Eva Samano de López Mateos |
| | Escuela Secundaria Número 0079 "Ignacio Manuel Altamirano' |
| | Eva Sámano De López Mateos |
| | Red de mujeres indígenas y afromexicanas por el derecho a decir |
| | Zihuatanejo |
| **Perú** | Esi |
| | FORDES |
| **Urguguay** | IFD Rocha |
| **Venezuela** | Complejo Educativo El insigne Simón Bolívar |
| | Complejo Educativo Nacional Francisco de Miranda |
| | ECH La Plata |
| | Fundación Degania |
| | U.E.N. Luis Antonio Bigott |
| | Bases de misiones Corazón de Bolívar y Piar. EISFE. |
| | Centro de formación UNENN |
| | Complejo Educativo Nacional Doctor Humberto Fernández-Morán |
| | E.T.I. Antonio Díaz |
| | EIFE |
| | Escuela Técnica Comercial Andrés Bello |
| | Liceo Bolivariano Julián Temístocles Maza |
| | Programa de prevención del embarazo en la adolescencia |
| | U.E.E. "Simón Rodríguez" |
| | U.E.N. Maestra Judith Liendo |
| | UNPP |

# Tabla de contenido

CONTENIDO

1 **Presentación del estudio** (7)

2 **La violencia basada en género: qué es, cómo se produce y por qué persiste** (9)

3 **La EIS como estrategia transformadora** (13)

4 **Lógica del modelo conceptual y vínculo con el análisis** (17)

5 **Diseño del estudio: participantes, dimensiones analizadas y resguardo ético** (19)

6 **Resultados de efectividad de la EIS frente a la VBG** (21)

7 **Las respuestas de adolescentes y jóvenes: avances, tensiones y oportunidades** (27)

8 **Respuestas del personal docente y facilitador: compromiso, logros y desafíos** (48)

9 **¿Qué hace que la EIS sea más efectiva contra la VBG?** (52)

10 **Oportunidades para avanzar en el fortalecimiento de la EIS** (54)

11 **Conclusiones: Lecciones aprendidas y buenas prácticas identificadas** (64)

12 **Referencias** (68)

# Listado de siglas, abreviaturas y acrónimos

| | |
|---|---|
| **EIS** | Educación Integral de la Sexualidad |
| **FLACSO** | Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales |
| **ICESI** | Universidad Instituto Colombiano de Estudios Superiores de INCOLDA |
| **IRR** | Incidence Rate Radio (tasa de incidencia) |
| **OR** | Odd Ratio (razón de probabilidad) |
| **OTIES** | Orientaciones técnicas y programáticas internacionales sobre educación integral en sexualidad fuera de la escuela |
| **PROESA** | Centro de Estudios de Protección Social y Economía de la Salud |
| **UN** | United Nations (Naciones Unidas) |
| **UNESCO** | Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura |
| **UNFPA-LACRO** | Fondo de Población de las Naciones Unidas, Oficina Regional para América Latina y el Caribe |
| **UNICEF** | Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia |
| **VBG** | Violencia Basada en Género |
| **WHO** | World Health Organization (Organización Mundial de la Salud) |

# 1 Presentación del estudio

Este documento presenta una síntesis de los principales hallazgos del estudio regional desarrollado por el Fondo de Población de las Naciones Unidas, Oficina Regional para América Latina y el Caribe (UNFPA-LACRO) y la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede Argentina (FLACSO-Argentina), con la colaboración del grupo de investigación PROESA de la Universidad ICESI (Colombia). El estudio tuvo como propósito generar evidencia sobre la efectividad de la Educación Integral de la Sexualidad (EIS) como estrategia para prevenir la Violencia Basada en Género (VBG) en América Latina y el Caribe.

La investigación se fundamentó en una aproximación socioecológica (Bronfenbrenner y Morris, 1998; 2006), la cual reconoce que la violencia basada en género (VBG) es un fenómeno complejo que no puede comprenderse ni abordarse únicamente desde el plano individual. A partir de este enfoque se construyó un modelo conceptual que articula distintos niveles de análisis: el nivel individual (relacionado con conocimientos, actitudes, percepciones y habilidades), el nivel relacional (que considera las dinámicas interpersonales y de pareja), el nivel institucional (vinculado con la acción de instituciones educativas, de salud y de justicia), y el nivel estructural o normativo (centrado en los marcos sociales, legales y culturales más amplios que sostienen las desigualdades de género y la tolerancia social hacia la violencia).

Desde esta perspectiva se plantea que la educación integral de la sexualidad (EIS), para ser efectiva en la prevención de la VBG, debe incidir de manera simultánea en estos distintos niveles. Por ello, el estudio buscó comprender en qué medida los programas de EIS implementados en contextos diversos logran generar transformaciones que protejan a niñas, niños, adolescentes y jóvenes. Esta transformación no se limita a la transmisión de información, sino que incluye el fortalecimiento de habilidades para la vida, la creación de entornos institucionales seguros y no discriminatorios, y la revisión crítica de aquellas normas sociales que perpetúan desigualdades y formas de violencia.

Se aplicó una encuesta en línea a 428 adolescentes y jóvenes entre los 15 y 24 años, y a 140 personas responsables de la implementación de la EIS (personal docente o facilitador), en 63 instituciones y organizaciones de siete países: Argentina, Bolivia, Colombia, Ecuador, México, Perú y Venezuela. Como se observa en la Tabla 1, las tasas de respuesta más altas corresponden, por orden, a Venezuela, Ecuador, Colombia y México. La información recolectada en el período comprendido entre octubre y noviembre de 2024 permitió analizar no solo la percepción sobre los contenidos y metodologías de la EIS, sino también su relación con indicadores de conocimientos, actitudes, percepciones, habilidades y experiencias recientes de VBG.

**TABLA 1.** Número y distribución de participantes por país[1]

| País | Adolescentes y jóvenes | Personal docente y facilitador |
|---|---|---|
| Argentina | 6 (1,6%) | 3 (2,1%) |
| Bolivia | 28 (6,5%) | 5 (3,6%) |
| Colombia | 57 (13,3%) | 16 (11,4%) |
| Ecuador | 109 (25,5%) | 41 (29,3%) |
| México | 57 (13,3%) | 17 (12,1%) |
| Perú | 4 (0,9%) | 2 (1,4%) |
| Uruguay | 1 (0,2%) | - |
| Venezuela | 162 (37,9%) | 56 (40,0%) |
| Sin respuesta país | 4 (0,9%) | - |
| Total | 428 (100%) | 140 (100%) |

Fuente: elaboración propia.

Es importante señalar que este estudio, si bien ofrece hallazgos valiosos sobre experiencias reales de implementación, presenta limitaciones que deben considerarse al interpretar sus resultados. Entre ellas se encuentran:

1 La distribución dispareja de participantes por país, junto con el tamaño reducido de las muestras en algunos casos, limitó la posibilidad de realizar análisis comparativos entre países y generalizar los resultados de nivel nacional.

(i) una muestra no probabilística, contactada directamente por las organizaciones que implementan la EIS y que aceptaron voluntariamente la invitación a participar en el estudio después de verificar que sus programas cumplían con los criterios de calidad definidos;

(ii) un diseño no experimental, observacional de corte transversal que permite identificar asociaciones, pero no establecer relaciones causales; y

(iii) restricciones presupuestarias y de tiempo que impidieron ampliar el alcance geográfico, aplicar un diseño de casos y controles, utilizar métodos mixtos de investigación o incorporar análisis multinivel más profundos.

Estas condiciones no invalidan los hallazgos, pero sí limitan la posibilidad de generalización de los resultados. No obstante, los resultados permiten identificar patrones consistentes con marcos teóricos y estudios previos aportando evidencia plausible sobre el aporte de la EIS a la prevención de la VBG, lo cual refuerza la necesidad de seguir produciendo evidencia rigurosa y en función de las condiciones y capacidades disponibles.

# 2 La violencia basada en género: qué es, cómo se produce y por qué persiste

La violencia basada en género (VBG) abarca cualquier comportamiento dirigido contra una persona que cause, o pueda causar, daño o sufrimiento físico, sexual, psicológico, social o económico (United Nations, 2024; World Health Organization, 2024). La VBG se manifiesta en múltiples espacios (como el hogar, la escuela, la comunidad y los entornos digitales) y adopta diversas formas, entre ellas, las violencias física, psicológica, sexual y económica.

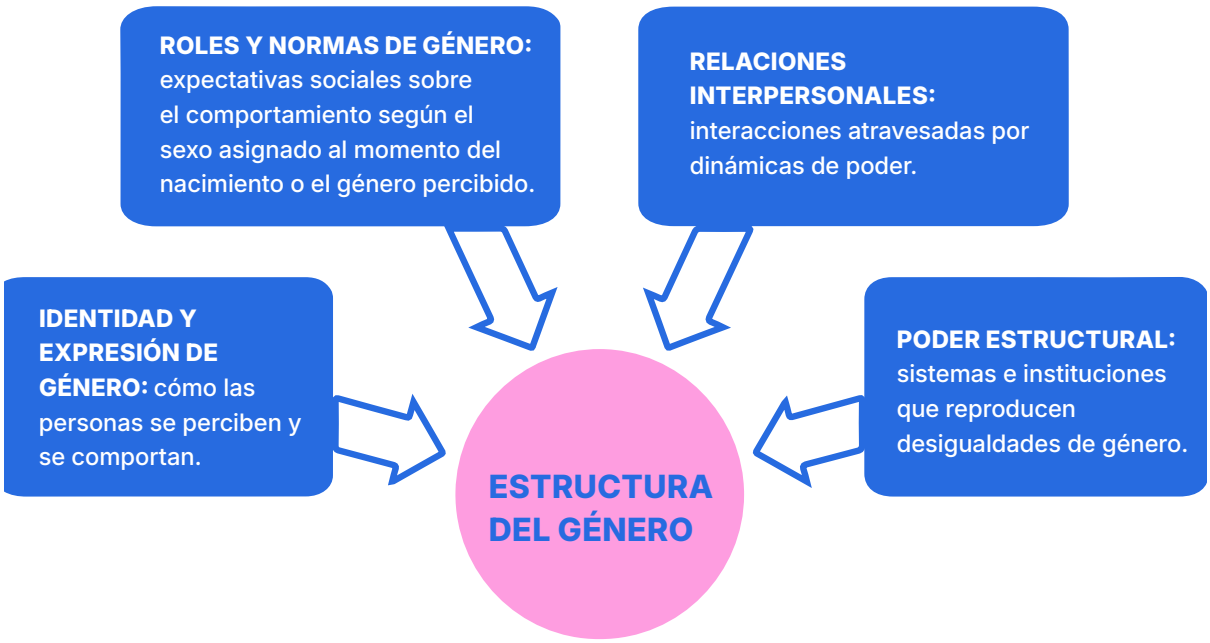
La característica particular de este tipo de violencia es que el género juega un papel crucial en su ocurrencia, es decir, determina qué personas son más propensas a ser afectadas o quiénes tienen mayor probabilidad de ejercerla, así como la forma en que se expresa, se experimenta, se interpreta y se trata socialmente (Boyle, 2019).

El género es una construcción social multidimensional que organiza jerárquicamente la vida social, reproduce desigualdades e influye profundamente en el bienestar de las personas (Risman, 1998; Risman y Davis, 2012).

Desde una aproximación estructural, el género comprende (Barr, Popkin, Roodzant, Jaworski y Temkin, 2024):

- La identidad y la expresión de género.
- Los roles y normas de género.
- Las relaciones interpersonales.
- El poder estructural.

**FIGURA 1.** Dimensiones de la estructura del género




Fuente: elaboración propia con base en lo expuesto por Barr, Popkin, Roodzant, Jaworski y Temkin, 2024, pp. 14-15.

El género organiza jerárquicamente la vida social, influye en las oportunidades y restricciones que enfrentan las personas, define el contexto en el que ocurren las interacciones y es clave para comprender cómo se mantienen y reproducen las relaciones de poder y las desigualdades. Esta estructura de poder no actúa de manera aislada. Interactúa con otras formas de desigualdad que jerarquizan las posiciones sociales (por ejemplo, las fundamentadas en la clase social, la pertenencia étnica, la orientación sexual, la edad, la condición de discapacidad, entre otras), configurando experiencias diferenciadas de violencia y exclusión (Crenshaw, 1991). Por ello, la incorporación del enfoque interseccional es fundamental para comprender cómo se evidencian las discriminaciones múltiples.

## Enfoque sociológico

Según el enfoque sociológico, que guía tanto el marco conceptual del estudio como el análisis de sus resultados, la VBG se comprende como un fenómeno sostenido por múltiples factores interrelacionados que operan simultáneamente en varios niveles (Heise, 1998).

- **En el nivel individual** influyen las creencias, actitudes, percepciones y valoraciones que cada persona desarrolla sobre sí misma y sobre sus relaciones con otras.

- **En el nivel relacional** se expresan dinámicas de poder, control y subordinación en las interacciones cotidianas con la pareja, la familia o el grupo de pares.

- **En el ámbito comunitario e institucional** intervienen la disponibilidad, accesibilidad y calidad de los servicios de salud, la educación, la protección y la justicia, así como su capacidad de prevenir y responder adecuadamente frente a situaciones de violencia.

- Finalmente, **en el nivel estructural,** que abarca marcos normativos, discursos culturales, medios de comunicación y sistemas de creencias, se producen y reproducen las normas sociales, especialmente las de

género, que jerarquizan a las personas según su sexo asignado al nacer, legitiman el control, la sumisión o el castigo hacia quienes no se ajustan a lo que se considera aceptable, apropiado o deseable para mujeres y hombres dentro de un grupo social y legitiman las relaciones de poder desiguales. Por otro lado, tienen un vínculo con la discriminación y el racismo, lo que configura escenarios complejos y experiencias particulares. Los medios de comunicación, tradicionales o digitales, cumplen un rol clave en la difusión y normalización de estereotipos y en la reproducción o el cuestionamiento de narrativas que perpetúan las violencias.

## Normas sociales

Las normas sociales son reglas compartidas, explícitas o implícitas, que regulan lo que se considera aceptable en una sociedad. En relación con el género, estas normas definen lo que "debe ser" una mujer o un hombre y justifican desigualdades, jerarquías y violencias.

Estas normas pueden clasificarse en descriptivas, prescriptivas o institucionalizadas (Cislaghi y Heise, 2014; UNICEF, 2019) (Tabla 2). Cuando estas normas promueven ideas como la obediencia femenina, el dominio masculino o la tolerancia o justificación de la violencia en las relaciones refuerzan y perpetúan la VBG.

**TABLA 2.** Tipos de normas sociales de género

| Tipo de norma social | Descripción | Ejemplo |
|---|---|---|
| **Descriptiva** | Basada en lo que las personas creen que otras hacen. | "Todos los hombres son celosos con sus parejas" |
| **Prescriptiva** | Basada en lo que se espera que las personas hagan. | "Una buena mujer debe ser obediente y evitar confrontaciones" |
| **Institucionalizada** | Reforzada por leyes, políticas, normas institucionales o religiosas. | Reglas escolares que sancionan el uso de falda corta o castigan las expresiones de afecto entre personas del mismo sexo. |

Fuente: elaboración propia.

# 3 La EIS como estrategia transformadora

La educación integral de la sexualidad (EIS) se define en este estudio como un proceso meticuloso y deliberado de enseñanza y aprendizaje, basado en un currículo, que aborda aspectos psicológicos, físicos y sociales de la sexualidad desde un enfoque de derechos humanos, inclusión y equidad. No se limita a brindar información biológica ni se reduce a la prevención del embarazo o las infecciones de transmisión sexual. Es un proceso que acompaña a las personas a lo largo de su vida y su propósito es fortalecer conocimientos, actitudes y habilidades para tomar decisiones informadas, establecer relaciones respetuosas y ejercer los derechos sexuales y reproductivos de manera libre, autónoma y consciente.

> La educación integral en sexualidad (EIS) es un proceso que se basa en un currículo para enseñar y aprender acerca de los aspectos cognitivos, emocionales, físicos y sociales de la sexualidad. Su objetivo es preparar a los niños, niñas y jóvenes con conocimientos, habilidades, actitudes y valores que los empoderarán para: realizar su salud, bienestar y dignidad; desarrollar relaciones sociales y sexuales respetuosas; considerar cómo sus elecciones afectan su propio bienestar y el de los demás; y entender cuáles son sus derechos a lo largo de la vida y asegurarse de protegerlos. (UNESCO, 2018, p. 16)

## Alcance multinivel de la EIS

El alcance de la EIS es profundo y transformador ya que al fomentar el cuestionamiento de las normas sociales y de género, los estereotipos, las creencias individuales que justifican la subordinación o el control, los roles y las relaciones de poder que sostienen la desigualdad contribuye de manera significativa a la prevención de la VBG, entre otros efectos positivos sobre el bienestar de

las personas (Haberland, 2015; Haberland y Rogow, 2015; Kivela, Ketting, Baltussen, 2013; Goldfarb y Lieberman, 2021 ).

Para lograr este objetivo transformador, la EIS se basa en un conjunto de principios pedagógicos y éticos que orientan tanto su contenido como su metodología. Estos incluyen el enfoque centrado en niñas, niños, adolescentes y jóvenes; la participación, el aprendizaje basado en evidencia y el enfoque de derechos humanos con énfasis en la perspectiva de género, la inclusión y el respeto por la diversidad en todas sus formas, incluidas las convicciones religiosas o filosóficas. Estos principios guían la manera en que se integran las distintas dimensiones del desarrollo humano y cómo se generan procesos de aprendizaje seguros, significativos y orientados a fortalecer la autonomía y el pensamiento crítico (UNESCO, 2018; UNFPA, 2020).

Con base en estos principios y enfoques, la EIS produce efectos que se proyectan en distintos niveles del entorno social.

- En el **nivel individual**, la EIS fortalece conocimientos, actitudes y habilidades que permiten ejercer los derechos sexuales y reproductivos con autonomía, reconocer situaciones de vulneración y actuar frente a ellas con mayor seguridad y confianza.

- En el **plano interpersonal**, promueve relaciones basadas en el consentimiento, la equidad, la comunicación y el respeto mutuo.

- En el **ámbito institucional y comunitario**, contribuye a construir entornos seguros, inclusivos y libres de discriminación, y a establecer vínculos con servicios clave como salud, educación, protección y justicia.

- Finalmente, en el **nivel estructural**, la EIS aporta a la transformación de normas sociales, discursos culturales y marcos legales que perpetúan las desigualdades de género y legitiman la violencia.

**FIGURA 2.** Alcance multinivel de los efectos de la EIS en la prevención de la VBG




Fuente: elaboración propia.

Estas dimensiones no son independientes porque interactúan entre sí y se refuerzan mutuamente. La efectividad de la EIS como estrategia transformadora depende, precisamente, de su capacidad para activar sinergias entre estos niveles generando cambios sostenidos tanto en las trayectorias individuales como en las condiciones sociales y culturales que rodean a niñas, niños, adolescentes y jóvenes.

## ¿Por qué el ámbito educativo es relevante en la prevención de la VBG?

El ámbito educativo desempeña un papel clave en la prevención de la violencia basada en género porque (Castellanos, Cimmino y Rossi, 2025; UNESCO, 2018):

- Llega de forma masiva y sostenida a niñas, niños y adolescentes, lo que lo convierte en un espacio estratégico para promover aprendizajes tempranos sobre igualdad, respeto y derechos humanos.
- Tiene capacidad para cuestionar estereotipos de género y representaciones sociales transformando creencias y normas sociales que legitiman la discriminación o la violencia.
- Fortalece habilidades para la vida y la ciudadanía, como la empatía, la resolución pacífica de conflictos y el reconocimiento del consentimiento y los límites.
- Es un entorno de socialización relevante, donde las relaciones con pares y docentes influyen en la construcción de identidades, comportamientos y expectativas sobre lo que significa "ser mujer" o "ser hombre".
- Puede actuar de manera proactiva para identificar y responder a casos de violencia si cuenta con personal formado, protocolos claros y una cultura institucional comprometida.
- Contribuye a reducir desigualdades estructurales al garantizar una educación integral de la sexualidad, inclusiva y con enfoque de género, especialmente en contextos vulnerabilizados.[2]

2 Contextos en los que, debido a condiciones políticas, económicas, sociales o ambientales, las personas tienen mayor

**En síntesis, la educación integral de la sexualidad busca prevenir la violencia basada en género mediante la transformación activa de las normas sociales que sostienen desigualdades, restringen el ejercicio de derechos, legitiman el control, la subordinación o la exclusión de ciertas personas por su sexo, identidad de género u orientación sexual y las que naturalizan o normalizan diversas formas de violencia. Esta transformación va más allá de transmitir información y promover la reflexión crítica. Implica cuestionar y desnaturalizar dichas normas, sustituirlas por marcos más igualitarios, fortalecer habilidades para la vida y generar entornos institucionales seguros, inclusivos y no discriminatorios. Así, el cuestionamiento y la transformación de los marcos culturales y simbólicos que legitiman la desigualdad se convierte en un objetivo estratégico de la EIS.**

# 4 Lógica del modelo conceptual y vínculo con el análisis

El modelo conceptual que sustenta este estudio reconoce que la violencia basada en género (VBG) es un fenómeno multicausal y multidimensional que debe ser abordado desde una perspectiva integral. En este marco, se identifica que los efectos de la educación integral de la sexualidad (EIS) pueden expresarse en distintos niveles y momentos: desde cambios inmediatos en conocimientos, actitudes y percepciones, hasta transformaciones más profundas en las normas sociales y estructuras institucionales (Figura 3).

Para analizar la efectividad de la EIS, el estudio se centra en los factores individuales que inciden en el riesgo de experimentar VBG. En particular, se examinan los cambios que la EIS puede generar en los conocimientos, actitudes, percepciones y habilidades personales, entendidos como componentes clave que pueden incrementar o reducir la probabilidad de vivir situaciones de violencia. Esta lógica orientó tanto el diseño de los instrumentos de recolección

probabilidad de sufrir daños, amenazas o ser afectadas negativamente. La vulnerabilidad es un proceso que sitúa a individuos y grupos sociales en situaciones de privilegio, mientras que otros son situados en una posición de desventaja, opresión y dominio (Sales Gelabert, 2021).

de información como la formulación de las preguntas de análisis e interpretación de los datos.

**FIGURA 3.** Efectos potenciales de la EIS



**Cambios estructurales a largo plazo**

Modificación de normas e imaginarios colectivos

**Transformaciones a mediano plazo**

Cambios en prácticas relacionales y cultura escolar

**Cambios a corto plazo**

Mayor conocimiento, autoeficacia, rechazo de normas violentas

Fuente: elaboración propia.

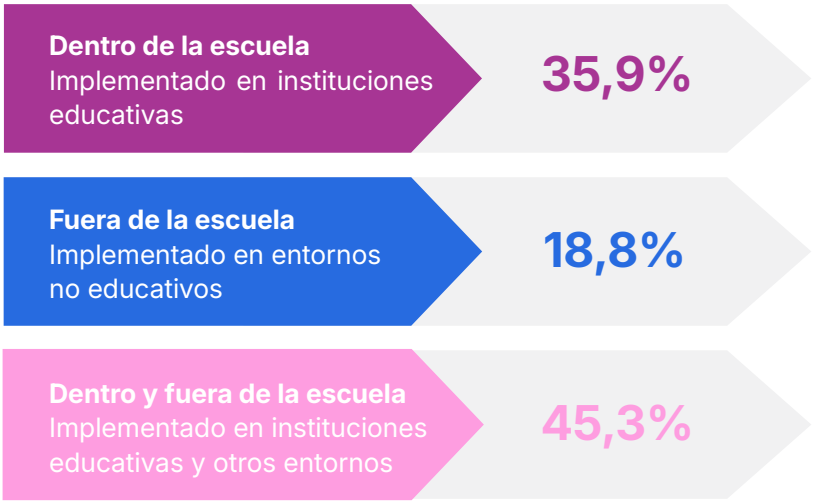
Si bien el modelo conceptual reconoce que la EIS puede generar transformaciones a mediano y largo plazo, este estudio se enfoca en los efectos observables en el corto plazo, específicamente, aquellos vinculados con factores individuales modificables mediante una intervención educativa, como los conocimientos, las creencias, la percepción de capacidad para enfrentar situaciones o tomar decisiones (autoeficacia percibida) y el rechazo a normas que legitiman la violencia. Estos elementos son fundamentales para comprender la pertinencia de los indicadores analizados en las secciones siguientes.

Además de capturar la complejidad del fenómeno, el modelo conceptual ofrece una guía para identificar qué componentes de la EIS pueden generar cambios tangibles y en qué condiciones es más probable que dichos cambios ocurran. En las siguientes secciones este marco será retomado como base para interpretar los hallazgos empíricos, reconociendo que la transformación social es un proceso gradual que requiere continuidad, coherencia y voluntad política.

# 5 Diseño del estudio: participantes, dimensiones analizadas y resguardo ético

El estudio adoptó un enfoque cuantitativo de corte transversal, basado en encuestas en línea autoadministradas y anónimas, dirigidas a dos poblaciones: adolescentes y jóvenes de 15 a 24 años, y personal a cargo de la implementación de programas de EIS (docentes y facilitadoras/es). La recolección de información se llevó a cabo entre octubre y noviembre de 2024, con el acompañamiento de instituciones y organizaciones que desarrollan programas de EIS y cumplían con criterios de calidad previamente definidos. Participaron en el estudio adolescentes e implementadores de programas de EIS realizados en entornos escolares o institucionales, por fuera de ellos o involucrando los dos entornos (Figura 4).

**FIGURA 4.** ¿Dónde se implementa la EIS?




Fuente: elaboración propia.

La participación fue voluntaria y confidencial. En el caso de adolescentes menores de 18 años, se garantizó tanto el consentimiento informado de madres,

padres o responsables como de las y los jóvenes. El protocolo fue aprobado por el Comité de Ética de Investigación Humana de la Universidad Icesi (Acta n.º 640) y se enmarcó en las disposiciones éticas colombianas e internacionales para estudios con población joven.

A partir de los cuestionarios aplicados se definieron las variables de interés organizadas en cinco dimensiones que permiten aproximarse a los efectos esperados de la EIS en el corto plazo:

- **Conocimientos sobre sexualidad, consentimiento y derechos.** Se evaluó el nivel de comprensión sobre prácticas de cuidado, consentimiento sexual y acceso a información oportuna.
- **Creencias y actitudes frente a la violencia de género.** Se indagó sobre el grado de aceptación o rechazo de normas sociales que legitiman o naturalizan la violencia, especialmente en relaciones sexoafectivas.
- **Autoeficacia percibida.** Se refiere a la confianza en la propia capacidad para tomar decisiones informadas, establecer límites, pedir ayuda y rechazar situaciones de presión o coerción.
- **Prácticas sexoafectivas y experiencias relacionales.** Se exploraron aspectos como el inicio de la actividad sexual, el uso de métodos anticonceptivos, y la presencia de relaciones desiguales o violentas.
- **Redes de apoyo y búsqueda de ayuda.** Se analizó la disposición a acudir a personas adultas o instituciones ante situaciones de acoso, violencia o necesidad de orientación.

En el caso del personal docente y facilitador se incluyeron variables relacionadas con la cobertura temática de los programas, las metodologías pedagógicas empleadas, la percepción sobre los logros alcanzados, y la existencia de mecanismos de monitoreo y evaluación. Esta estructura metodológica permite analizar la relación entre los contenidos de los programas, las formas de

implementación y los cambios observados en dimensiones relevantes para la prevención de la violencia basada en género.

En total, 428 adolescentes y jóvenes de entre 15 y 24 años respondieron la encuesta (62.6 % mujeres). Con relación al personal docente y facilitador, 140 personas participaron (76,4 % mujeres).

# 6 Resultados de efectividad de la EIS frente a la VBG

La población de adolescentes y jóvenes encuestada presentó una edad promedio de 16,7 años (Tabla 3), el 62,6 % se identificó como mujer, el 81 % como heterosexuales y, en términos de la autoidentificación étnica, el 32,7 % se reconoció como blanca, el 21,7 % como afrodescendiente y el 8,2 % como indígena (Figura 5).

**TABLA 3.** Distribución y número de adolescentes y jóvenes participantes según rangos de edad

| Rango de edad | % | n |
|---|---|---|
| 14 años o menos | 15,3% | 65 |
| Entre 15 y 18 años | 66,9% | 285 |
| 19 años o más | 17,8% | 76 |

Fuente: elaboración propia.

Las personas adolescentes y jóvenes participantes reportaron haber estado vinculadas a los programas de educación integral de la sexualidad (EIS), en promedio, durante 1,4 años, y un 48,4 % indicó haber asistido a todas las sesiones. En general, los programas abordaron una amplia variedad de contenidos contemplados en las Orientaciones técnicas y programáticas internacionales sobre educación integral en sexualidad fuera de la escuela [OTIES] (UNESCO,

2018; UNFPA 2020), principalmente, salud sexual y reproductiva (70,1 %), derechos, cultura y sexualidad (67,1 %), sexualidad y conducta sexual (66,1 %), violencia y seguridad personal3 (65,3 %), y fueron valorados positivamente por cerca del 75,2 % de quienes participaron. Sin embargo, una parte significativa expresó que aún se necesita más educación en sexualidad (26,6 %).

**FIGURA 5.** Perfil sociodemográfico de 428 adolescentes y jóvenes participantes en el estudio

**Edad:** El promedio es de 16,7 años con una edad mínima de 12 años y máxima de 24.

**Sexo:** El 62,6% se identifica como mujer y el 36,2% como hombre.

**Género:** El 60,7% se reconoce femenina/o, 35,3% masculina/o, 1,1% se identificó como otro y el resto prefirió no responder.

**Orientación sexual:** 81,1% se identifica como heterosexual, 5,8% bisexual, 2,8% homosexual, 5,4% asexual, 0,2% se identifica como otro. El resto prefirió no responder.

**Etnia:** 21,7% se autorreconoce como afrodescendiente; 32,7% blanco; 8,2% indígena, 36% no se identifica con ningún tipo de pertenencia étnica y 0,2% dijo otro sin especificar.

**Educación:** 99,1% asiste o ha asistido a la escuela.

**Actividades:** 81,1% ha estado estudiando en la última semana.

**Hogar:** 70,6% vive en hogares nucleares.

Fuente: elaboración propia.

Con respecto a la VBG, más de la mitad de adolescentes y jóvenes participantes (55.5%)[4] reconoció haber vivido una o más situaciones de violencia basada en

3 En este contenido se abordan tipos de violencia, consentimiento sexual, privacidad e integridad física, uso seguro de tecnologías de la información y comunicación.

4 Este porcentaje corresponde a 198 de 357 participantes en el estudio que respondieron esta sección del cuestionario, en la qu se indagó sobre la exposición a la violencia en adolescentes y jóvenes en los últimos 12 meses. 71 adolescentes y jóvenes no respondieron esta sección del cuestionario.

género en los últimos 12 meses; de las 198 personas que respondieron afirmativamente a esta pregunta, 71,2 % son mujeres y 27,8 % son hombres. El análisis multivariado[5] muestra que ciertos factores individuales y contextuales se asocian con una menor probabilidad de haber vivido VBG en el último año. Por ejemplo, la percepción de autoeficacia emerge como un componente protector esencial; las personas que reportaron sentirse seguras de saber qué hacer ante una situación de violencia (61,2 % de las mujeres y 63,9 % de los hombres) presentaron una probabilidad 38 % menor de haber vivido una situación de VBG, en comparación con quienes no reportaron dicha percepción (OR=0,621 p<0,01).[6]



También se observó que el desacuerdo con normas sociales que justifican o normalizan la violencia se asocia significativamente con una menor probabilidad de haber vivido VBG cuando va acompañado de una participación sostenida en programas de EIS.

Los resultados del estudio muestran que la participación plena en los programas de EIS, combinada con el rechazo activo a normas sociales que legitiman la violencia, se asocia con una reducción significativa del riesgo de haber experimentado VBG. En particular, las y los adolescentes que asistieron a todas las sesiones de EIS y manifestaron desacuerdo con creencias tales como *Está bien que un hombre golpee a su pareja para castigarla o controlarla*, *Cuando un hombre golpea a su pareja por celos*, está demostrando su amor por ella o *Un hombre tiene más deseo sexual que la mujer*, por lo cual necesita tener relaciones sexuales con su pareja, aunque ella no quiera presentaron una probabilidad 74,5 % menor de haber vivido al menos una situación de VBG en el último año (OR=0.255, p<0.01).

Cabe señalar que sólo 42,6 % de las mujeres y 22,5 % de los hombres participantes en el estudio afirmaron estar en desacuerdo con este tipo de creencias.

---

5 En el análisis sólo se incluyeron participantes de la muestra que respondieron a la parte del cuestionario correspondiente a la sección de EIS, es decir, 353 jóvenes entre 15 y 24 años. Esto significa que no se incluyó un poco más del 17 % de la muestra total, que fue de 428 adolescentes y jóvenes.

6 OR, corresponde a Odd Ratio o razón de probabilidades.

Esto evidencia que las normas sociales que justifican la violencia aún están presentes en la vida cotidiana de adolescentes y jóvenes, especialmente entre los hombres, y que trabajar para transformarlas es clave.

De nuevo, estos hallazgos subrayan el valor de una participación sostenida, que fomente la transformación de las normas sociales de género como estrategia de prevención. De esta manera, la EIS no solo incrementa la exposición a contenidos relevantes, sino que también permite el desarrollo progresivo de habilidades para identificar, cuestionar y modificar las creencias que normalizan la violencia, con el fin de promover relaciones basadas en la equidad, el consentimiento y el respeto.

Lo anterior muestra que la EIS puede fortalecer significativamente los factores individuales de protección frente a la VBG. Sin embargo, los resultados también revelan que el impacto de los programas está condicionado por desigualdades estructurales persistentes que jerarquizan a las personas según su sexo, orientación sexual o pertenencia étnico-racial (Figura 6).

Los resultados del modelo logístico muestran que la probabilidad de haber experimentado al menos una situación de violencia basada en género en el último año fue 169 % mayor entre quienes se identifican como mujeres en comparación con los hombres (OR=2,694, p<0.01).

Otro hallazgo que debe interpretarse como evidencia de desigualdad social asociada a la orientación sexual, es el que indica que quienes se identificaron como heterosexuales presentan una probabilidad 64 por ciento menor de haber experimentado situaciones de violencia basada en género en comparación con quienes reportan otras orientaciones sexuales (OR = 0.354, p < 0.01)[7].

7 Se refiere a asexual, bisexual, homosexual o a aquellos adolescentes o jóvenes que decidieron no responder a la pregunta sobre su orientación sexual.

Esta diferencia no indica que la orientación sexual diversa constituya un factor de riesgo en sí mismo. Más bien pone de relieve la persistencia de contextos sociales heteronormativos en los que las personas con orientaciones sexuales diversas enfrentan mayores niveles de discriminación, estigmatización y violencia. Este patrón coincide con evidencia que documenta una mayor exposición a distintas formas de violencia entre personas LGBTIQ+ en entornos donde predominan normas de género restrictivas.

Dado el tamaño reducido de la muestra, en especial del subgrupo que se autoidentifica como indígena (9 %), los resultados del estudio no permiten establecer inferencias causales. No obstante, sirven para identificar que este grupo presenta una asociación más alta con la experiencia reciente de violencia basada en género. La probabilidad de haber vivido VBG en el último año es más del doble en el grupo de población que se autoidentifica indígena que entre quienes no se identifican como indígenas o no reportan pertenencia étnica (OR = 2,133, $p < 0,01$).



Este hallazgo es consistente con evidencia regional e internacional. Informes recientes documentan mayores niveles de exposición a violencias entre niñas, adolescentes y mujeres indígenas, asociados a pobreza estructural, racismo, barreras geográficas, menor cobertura institucional y desconfianza hacia los sistemas formales de protección (Arjona, 2021).

La baja proporción de adolescentes indígenas en la muestra exige cautela en la interpretación del resultado. Aun así, el hallazgo refuerza lo que proponen otros autores (Marcus, et al., 2026; Fry et al., 2021): las políticas y programas de prevención de la VBG requieren un enfoque étnico-racial explícito, con acciones diferenciadas, pertinencia cultural y fortalecimiento del acceso efectivo a servicios de prevención, protección y atención en territorios indígenas.



Un resultado llamativo es que el número de veces que se ha experimentado violencia en el último año es mayor entre quienes tienen nivel educativo de secundaria o superior.

Según el modelo binomial negativo, estas personas presentaron una tasa de experiencias de violencia 52,8 % más alta que aquellas con menor nivel educativo (IRR =1,528; p<0,01)[8]. Este resultado se interpreta a partir de dos hipótesis complementarias.

- En primer lugar, las mujeres con más años de escolaridad suelen tener mayor acceso a información, lenguaje y conciencia crítica. Esto amplía la capacidad para identificar, nombrar y reportar formas de violencia que otras personas no siempre reconocen, como el control, la violencia emocional o el acoso. Desde esta perspectiva, la mayor asociación observada no refleja un aumento del riesgo, sino un mayor reconocimiento y visibilización de la violencia.

- En segundo lugar, en contextos donde persisten normas patriarcales y no se trabaja de manera sistemática sobre las actitudes y comportamientos de los hombres, el acceso de las mujeres a mayores niveles de autonomía personal y económica puede generar tensiones. Cuando se desafían roles de género tradicionales, estas tensiones pueden traducirse en respuestas de control o violencia.

Este hallazgo no debe interpretarse como un efecto negativo de la educación. Señala que la experiencia, el reconocimiento y la denuncia de la violencia dependen del acceso a información, recursos y procesos formativos. También refuerza la necesidad de estrategias de prevención de la VBG que aborden normas sociales y masculinidades, y no se limiten al empoderamiento individual de las mujeres.

8 En los modelos de regresión binomial negativa que se usaron para analizar el número de veces que se ha experimentado violencia, el IRR corresponde a una razón de tasas de incidencia o incidence rate ratio (IRR). Un IRR > 1 indica un incremento en la tasa esperada del evento (en este caso, más situaciones de violencia). Un IRR < 1 indica una reducción en la tasa esperada.

> **En conjunto, estos resultados permiten comprender tanto el alcance como las limitaciones de la EIS en la prevención de la VBG. Para que esta estrategia sea verdaderamente transformadora, es necesario reconocer y abordar las desigualdades que se basan en características como el sexo, el género, la orientación sexual y la pertenencia étnico-racial. Esto requiere adoptar un enfoque interseccional que articule prácticas pedagógicas, comunitarias e institucionales con marcos normativos y políticas públicas que promuevan la equidad y el respeto por la diversidad.**

A continuación, se presentan las voces de adolescentes y jóvenes, cuyas experiencias revelan no sólo avances, sino también tensiones y desafíos aún abiertos.

# 7 Las respuestas de adolescentes y jóvenes: avances, tensiones y oportunidades

Las respuestas de adolescentes y jóvenes participantes revelan avances relevantes en la implementación de los programas de EIS, junto con brechas que señalan la necesidad de fortalecer algunos componentes.

En el total de la muestra, los contenidos con mayor proporción de participantes que reportan haber recibido “mucha información” corresponden a salud sexual y reproductiva (42,8 %), sexualidad y conducta sexual (41,4 %), derechos, cultura y sexualidad (40,4 %), relaciones (40,2 %) y violencia y seguridad personal (40,2 %). Los contenidos de género y cuerpo humano y desarrollo presentan niveles ligeramente inferiores, con 38,6 % y 36,9 %, respectivamente. El ámbito con menor profundidad percibida es habilidades para la salud, con apenas 17,3 %.

Al considerar únicamente a quienes asistieron a todas las sesiones, se observa un incremento consistente en la proporción de participantes que reportan haber recibido “mucha información” en todos los contenidos. En este grupo,

más del 60 % señala una alta profundidad en salud sexual y reproductiva (61 %), sexualidad y conducta sexual (62,5 %), relaciones (62,3 %), violencia y seguridad personal (61,6 %), género (63,2 %) y cuerpo humano y desarrollo (61,7 %). Aun así, habilidades para la salud continúa siendo el contenido con menor nivel de profundidad percibida, con 51,7 %.

> **En conjunto, los resultados muestran un patrón claro. La asistencia completa a las sesiones de EIS se asocia con una mayor percepción de profundidad en los contenidos abordados. Al mismo tiempo, los contenidos orientados al desarrollo de habilidades prácticas para la salud aparecen como un área comparativamente más débil, incluso entre quienes completaron el proceso formativo.**

Estos hallazgos permiten identificar oportunidades concretas de mejora en la distribución y cobertura equilibrada de contenidos y refuerzan la importancia de promover la asistencia completa como condición para garantizar el acceso integral a los temas definidos en las Orientaciones Técnicas (OTIES). Asimismo, plantean la necesidad de revisar la organización de los tiempos pedagógicos y de priorizar aquellos contenidos que requieren mayor fortalecimiento para cumplir con los estándares internacionales.

**TABLA 4.** Percepción de adolescentes y jóvenes sobre los contenidos abordados y relación con la asistencia completa a las sesiones de EIS

| Conceptos clave abordados | Número y porcentaje del total de la muestra que recibieron "mucha información" (N = 428) | Número y porcentaje que reportaron "mucha información"de quienes asistieron a todas las sesiones (N = 331) |
|---|---|---|
| Salud sexual y reproductiva | 183 (42,8%) | 202 (61%) |
| Sexualidad y conducta sexual | 177 (41,4%) | 207 (62,5%) |
| Derechos, cultura y sexualidad | 173 (40,4%) | 200 (60,3%) |
| Relaciones | 172 (40,2%) | 206 (62,3%) |
| Violencia y seguridad personal | 172 (40,2%) | 204 (61,6%) |
| Género | 165 (38,6%) | 209 (63,2%) |
| Cuerpo humano y desarrollo | 158 (36,9%) | 204 (61,7%) |
| Habilidades para la salud | 74 (17,3%) | 171 (51,7%) |

Fuente: elaboración propia.

Adicionalmente, se compararon las actitudes y percepciones de las personas adolescentes y jóvenes según el niveles de asistencia a las sesiones de EIS (Tabla 5).

## Participación en las sesiones de EIS

Las y los adolescentes que asistieron a la totalidad de las sesiones presentan resultados consistentemente más favorables en los tres indicadores analizados. El 53,1 % expresó estar en desacuerdo con normas sociales que justifican la violencia. En el grupo con asistencia parcial, este desacuerdo baja a 46,8 %. La diferencia sugiere una menor tolerancia a la violencia entre quienes tuvie-

ron mayor exposición a la EIS. Asimismo, la mayor brecha aparece al analizar la capacidad percibida para actuar ante una situación de violencia. El 61,2 % de quienes completaron las sesiones dice que confía en saber cómo actuar ante una situación de violencia, sólo el 38,1 % de quienes asistieron parcialmente opina lo mismo.



Esto indica una asociación clara entre mayor participación en la EIS y mayor percepción de herramientas prácticas para responder ante la violencia.

De forma similar, el 56 % de quienes asistieron completamente al programa reconoció que una mujer puede negarse a tener relaciones sexuales. En el grupo con asistencia parcial, este reconocimiento se reduce a 44,1 %.



El resultado indica mayor reconocimiento de la autonomía sexual de la mujer en el grupo con mayor exposición a la EIS.

**TABLA 5.** Actitudes y percepciones de adolescentes y jóvenes segun asistencia a la EIS

| Asistencia completa a las sesiones de EIS | Asistencia parcial a las sesiones de EIS |
|---|---|
| 53,3% expresa desacuerdo con normas sociales que justifican la violencia | 46,8% expresa desacuerdo con normas sociales que justifican la violencia |
| 61,2% confía en que saben cómo actuar ante una situación de violencia | 38,1% confía en que saben cómo actuar ante una situación de violencia |
| 56% reconoce que una mujer puede negarse a tener relaciones sexuales | 44,1% reconoce que una mujer puede negarse a tener relaciones sexuales |

Fuente: elaboración propia.

## Seguridad, búsqueda de apoyos, consentimiento

También se encontró que una proporción importante de adolescentes y jóvenes reporta seguridad y confianza respecto de diversas capacidades vinculadas con la toma de decisiones sobre la actividad sexual, la búsqueda de apoyo, la prevención y respuesta frente a la violencia (Tabla 6). El 79,7 % de las personas participantes expresaron sentirse muy seguras de poder decidir cuándo y con quién tener relaciones sexuales, una proporción similar (79,0 %) manifestó seguridad para decir "no" ante situaciones no deseadas y 73.6 % indicaron sentirse muy seguras de poder rechazar un avance sexual si no desea continuar.

En cuanto a la búsqueda de apoyo, el 70,3 % de las personas reportaron sentirse muy seguras de su capacidad para pedir ayuda ante situaciones de acoso, y el 66,6 % expresó la misma seguridad ante una situación de violencia por parte de la persona con la que mantiene una relación sexoafectiva, de noviazgo o de pareja. Además, el 61,9 % de adolescentes y jóvenes se perciben capaces de apoyar a otras personas afectadas por situaciones de violencia.

**TABLA 6.** Porcentaje de adolescentes y jóvenes, por sexo, que reportaron altos niveles de autoeficacia percibida para actuar ante situaciones de violencia y ejercer su autonomía sexual

| Porcentaje de personas adolescentes y jóvenes que se sienten muy seguras de: | Total | Mujer | Hombre |
|---|---|---|---|
| | % | % | % |
| Conocer lo que puede hacer ante una situación de violencia | 55,1% | 61,2% | 63,9% |
| Su capacidad para apoyar a alguien que conoce que está sufriendo violencia | 61,9% | 72,4% | 74,8% |
| Su capacidad para pedir ayuda ante situaciones de acoso | 70,3% | 69,4% | 72,3% |
| Su capacidad para pedir ayuda ante una situación de violencia por parte de la persona con la que mantiene una relación sexoafectiva, de noviazgo o de pareja | 66,6% | 66,8% | 66,5% |
| Su capacidad para decirle a un chico o chica "no" si está haciendo algo que no desea | 79,0% | 81,0% | 75,5% |
| Su capacidad para rechazar un avance sexual de la persona con la que mantiene una relación sexoafectiva, de noviazgo o de pareja si no desea continuar | 73,6% | 73,9% | 72,9% |
| Su capacidad para decidir cuándo y con quién tener relaciones sexuales | 79,7% | 81,0% | 77,4% |
| Totales | 423 | 268 | 155 |

Fuente: elaboración propia.
**Nota**. Cinco (5) participantes en el estudio no respondieron esta parte de la encuesta.

Asimismo, un porcentaje considerable de adolescentes y jóvenes que han experimentado situaciones de interés sexual hacia otra persona señaló que se asegura de que la otra persona también está interesada y dispuesta antes de hacer algún tipo de acercamiento. En cuanto a la comunicación clara y directa

del consentimiento, el 60,5 % afirma pedir el consentimiento sexual, siendo mayor este porcentaje en hombres (70,6 %) que en mujeres (53,3 %).



Esta brecha evidencia una distribución desigual de habilidades y condiciones para ejercer la autonomía en las relaciones sexoafectivas. Las mujeres jóvenes, en particular, podrían sentirse menos habilitadas para expresar en forma explícita su consentimiento o disenso, ya sea por temor a juicios sociales, por normas culturales que sancionan su agencia sexual, o por dinámicas de poder que restringen su capacidad de decisión.

Estas prácticas (asegurarse del consentimiento de la otra persona y solicitarlo de forma clara y directa), adoptadas con mayor frecuencia por quienes participaron en todas las sesiones del programa de EIS, promueven relaciones más igualitarias y respetuosas al desafiar creencias normalizadas como el silencio entendido como aceptación.



Si bien estos datos muestran que la EIS contribuye al desarrollo de habilidades interpersonales y a la construcción de nuevas normas relacionales basadas en el respeto mutuo y la autonomía, persiste el desafío de fortalecer la autonomía de las mujeres jóvenes y transformar los contextos sociales que condicionan su capacidad de consentimiento pleno y libre.

## Tipos de VBG

Respecto de los tipos de VBG, al analizar los datos agrupados por tipo de violencia (Tabla 7), se observa que la forma más frecuente es la violencia en relaciones sexoafectivas, reportada por el 70,7 % de las 198 personas participantes que dijeron haber vivido alguna situación de violencia en el último año.



Esta forma de violencia afectó tanto a mujeres (34,3 %) como a hombres (36,4 %), lo que evidencia que, si bien las dinámicas pueden diferir, los vínculos sexoafectivos son un espacio común de exposición a situaciones de control, celos, agresiones verbales o físicas, entre otras.

El acoso callejero fue reportado por el 69,7 % del total, con una marcada diferencia entre mujeres (59,1 %) y hombres (10,6 %).



Este dato confirma que el espacio público continúa siendo un lugar de riesgo particularmente para las mujeres jóvenes. Cabe señalar que si bien estas cifras resultan preocupantes, también pueden revelar un avance significativo: la EIS contribuye a que formas de violencia frecuentemente minimizadas o naturalizadas, como el acoso en la vía pública, sean reconocidas y nombradas como lo que son.

La violencia sexual fue mencionada por uno de cada cuatro adolescentes o jóvenes (25,3 %). Su prevalencia fue mayor entre las mujeres (15,2 %) que entre los hombres (10,1 %), con una diferencia cercana a los cinco puntos porcentuales.



Este resultado confirma la mayor exposición de las mujeres a este tipo de violencia. Al mismo tiempo, la proporción registrada entre los hombres también resulta significativa y llama la atención sobre la necesidad de atender también a las experiencias de los hombres, muchas veces invisibilizadas.

Finalmente, la violencia digital fue la menos reportada (5,6 %), aunque es posible que esté subestimada debido a la naturalización de ciertas prácticas o la falta de claridad en su definición.

> **Estos hallazgos permiten identificar áreas prioritarias de intervención para la EIS y los programas de prevención de la violencia: los vínculos sexoafectivos, el espacio público y el abordaje de las violencias sexuales que afectan tanto a mujeres como a hombres.**

**TABLA 7.** Número y distribución de los principales tipos de violencia experimentados por adolescentes y jóvenes en los últimos 12 meses, según sexo

| Tipo de violencia[9] | Total personas afectadas N (%) | Mujeres afectadas n (%) | Hombres afectados n (%) |
|---|---|---|---|
| Violencia en relaciones sexoafectivas | 140 (70,7%) | 68 (34,3%) | 72 (36,4%) |
| Acoso callejero | 138 (69,7%) | 117 (59,1%) | 21 (10,6%) |
| Violencia sexual | 50 (25,3%) | 30 (15,2%) | 20 (10,1%) |
| Violencia digital | 11 (5,6%) | 8 (4,0%) | 3 (1,5%) |

Fuente: elaboración propia.
**Nota.** Las personas podían reportar más de un tipo de VBG.

En esta línea, 61,5 % de las personas participantes que manifestaron haber sido afectadas por situaciones de violencia reconocieron haber aplicado lo aprendido en el programa de EIS para enfrentar la situación: 46,2 % de mujeres y 51,9 % de hombres aplicaron lo aprendido para establecer límites, pero sólo el 13,6 % del total dice haber buscado ayuda tal y como lo aprendió en el marco de la EIS (Tabla 8).



Esto evidencia un enorme desafío para la EIS en términos de facilitar el acceso, fomentar la confianza en la red formal de apoyo o promover la articulación con los servicios de atención a las violencias.

9 *Violencia en relaciones sexoafectivas* incluye conductas como celos excesivos, control sobre actividades o amistades, ignorar o dejar de hablar a la pareja, agresiones físicas, humillaciones, revisión del celular sin consentimiento y amenazas de abandono.
*Acoso callejero* abarca situaciones de incomodidad, intimidación, hostigamiento o acoso en espacios públicos, como comentarios sexuales no deseados o acercamientos intimidantes.
*Violencia sexual* contempla el manoseo sin consentimiento, coerción para tener relaciones sexuales, y presiones para mostrar el cuerpo o presenciar situaciones eróticas sin desearlo.
*Violencia digital* incluye, pero no se limita, al reenvío de imágenes íntimas sin consentimiento o a la presión para compartirlas.

El 13,6 % de participantes dice haber recurrido a otras opciones para enfrentar la situación, entre las cuales incluyen haber hablado con alguna persona de confianza, haber terminado la relación o haber dejado de transitar por la misma zona (para evitar la violencia en espacio público).



A esto se suma que el 24,9 % de las personas afectadas por situaciones de violencia indicó no haber actuado por falta de conocimiento, lo que subraya la necesidad de fortalecer las herramientas educativas, reforzar el tiempo asignado a las sesiones de EIS que abordan estos temas y asegurar que las y los adolescentes cuenten con información clara sobre qué hacer y a quién acudir.

**TABLA 8.** Acciones reportadas por adolescentes y jóvenes tras enfrentar una situación de violencia, según aprendizajes del programa de educación de la sexualidad, en valores absolutos y porcentajes, por sexo.

| Acción | Hombres n (%) | Mujeres n (%) | Total N (%) |
|---|---|---|---|
| Apliqué lo que aprendí en el programa de educación de la sexualidad para poner límites | 27 (51,9%) | 54 (46,2%) | 81 (47,9%) |
| Busqué ayuda, tal como aprendí en el programa de educación de la sexualidad | 8 (15,4%) | 15 (12,8%) | 23 (13,6%) |
| No hice nada, no sabía qué hacer | 9 (17,3%) | 33 (28,2%) | 42 (24,9%) |
| Otra | 8 (15,4%) | 15 (12,8%) | 23 (13,6%) |
| Total | 52 (100%) | 117 (100%) | 169 (100%) |

Fuente: elaboración propia.
**Nota**. Corresponde al número de personas que reportaron experiencias de violencia en los últimos 12 meses y respondieron la pregunta.

## Normas sociales, creencias, estereotipos

En cuanto a las normas sociales de género, los datos muestran que una proporción considerable de adolescentes y jóvenes no respalda creencias que normalizan o justifican la violencia sexual y de género (Tabla 9). Sin embargo, el nivel de rechazo varía según la afirmación evaluada y el sexo de quien responde, aunque esas diferencias no llegan a ser estadísticamente significativas.



Las creencias con mayor nivel de rechazo son aquellas que vinculan al amor con la violencia en relaciones sexoafectivas.

Por ejemplo, el 26,2 % de los hombres y el 46,5 % de las mujeres desaprueban la idea de que *está bien que un hombre golpee a su pareja para castigarla o controlarla*, y un porcentaje similar expresa su desacuerdo frente a la idea de que *Cuando un hombre golpea a su pareja por celos, está demostrando su amor por ella*. Se observa una tendencia similar frente a afirmaciones tales como *las mujeres solo deberían denunciar si tienen lesiones graves* o *La violencia sexual debe ser manejada dentro de la familia y no reportada a las autoridades.*

Resulta particularmente preocupante que el rechazo a creencias basadas en culpabilizar a la víctima o en justificar la coerción sexual sea aún limitado entre los hombres. Sólo el 20,3 % está en desacuerdo con la idea de que un hombre tiene derecho a exigir relaciones sexuales en el contexto de una relación sexoafectiva, mientras que entre las mujeres esta cifra asciende al 41,8 %.

También se identifican niveles bajos de desaprobación frente a afirmaciones que refuerzan el estigma social hacia las personas que han sido afectadas por violencia sexual, como el desprestigio familiar o la supuesta provocación de las víctimas. Esto evidencia la persistencia de normas sociales que refuerzan el silencio, la revictimización y la impunidad.

**En conjunto, estos hallazgos señalan la importancia de fortalecer la EIS para cuestionar esas creencias que perpetúan la violencia, así como promover espacios seguros de reflexión crítica, especialmente entre los hombres.**

**TABLA 9.** Número y proporción de adolescentes y jóvenes que rechazan creencias que perpetúan la VBG, por sexo

| Creencia | Hombres en desacuerdo n (%) | Mujeres en desacuerdo n (%) | Total en desacuerdo N (%) |
|---|---|---|---|
| Está bien que un hombre golpee a su pareja para castigarla o controlarla | 112 (26,2%) | 199 (46,5%) | 311 (73%) |
| Cuando un hombre golpea a su pareja por celos, demuestra su amor por ella | 112 (26,2%) | 198 (46,3%) | 310 (72%) |
| Las familias deberían ignorar o rechazar a una hija si informa violencia sexual | 107 (25,0%) | 197 (46,0%) | 304 (71%) |
| Las mujeres o niñas no deben denunciar una violación para proteger la honra familiar | 106 (24,8%) | 192 (44,9%) | 298 (70%) |
| La violencia sexual debe manejarse dentro de la familia y no reportarse | 104 (24,3%) | 193 (45,1 %) | 297 (69%) |
| Un hombre tiene más deseo sexual y necesita relaciones aunque ella no quiera | 101 (23,6%) | 192 (44,9%) | 293 (68%) |
| La violencia sexual contra mujeres y niñas es parte normal de la vida | 108 (25,2%) | 183 (42,8%) | 291 (68%) |
| Solo se debe denunciar violencia sexual si hay lesiones graves | 101 (23,6%) | 188 (43,9%) | 289 (68%) |
| Las violaciones suelen ser culpa de las mujeres que provocan | 84 (19,6%) | 190 (44,4%) | 274 (64%) |
| Un hombre tiene derecho a exigir relaciones sexuales en vínculos sexoafectivos | 87 (20,3%) | 179 (41,8%) | 266 (62%) |
| Una mujer o niña es mal vista si informa violencia sexual | 72 (16,8%) | 150 (35,0%) | 222 (52%) |
| Los esposos deben abandonar o divorciarse si su esposa informa una violación | 62 (14,5%) | 125 (29,2%) | 187 (44%) |

Fuente: elaboración propia.



Los datos muestran que una proporción importante de adolescentes y jóvenes expresa su desacuerdo con creencias tradicionales sobre los roles de género, aunque con importantes diferencias entre hombres y mujeres.

En general, las mujeres tienden a rechazar con mayor frecuencia estas afirmaciones, especialmente aquellas que refuerzan la subordinación de las mujeres, la supremacía masculina en el hogar o los estereotipos de comportamiento de género.

Por ejemplo, el 59,3 % de las mujeres está en desacuerdo con la afirmación *las niñas bien educadas deben evitar alzar la voz y comportarse de manera sumisa*, frente al 44,5 % de los hombres. Igualmente, el 70,5 % de las mujeres rechaza la idea de que *el hombre debe tener la última palabra en las decisiones del hogar, f*rente al 49,7 % de los hombres. En el caso de la afirmación los *hombres deben ser los principales proveedores y llevar el dinero a casa para la familia*, la diferencia también es notable: 60,1 % de mujeres en desacuerdo frente al 49,0 % de hombres.



Las afirmaciones que refuerzan la sanción hacia la diversidad de género también son rechazadas por una mayoría amplia, con niveles altos tanto en mujeres como en hombres.

Un 77,2 % de las mujeres y un 66,5 % de los hombres está en desacuerdo con que *está bien burlarse de una chica que actúa como un chico*, y porcentajes similares se observan respecto de los chicos que actúan como chicas (77,2 % de mujeres y 63,9 % de hombres en desacuerdo).

Sin embargo, los resultados también muestran la persistencia de un doble estándar en relación con el comportamiento sexual de las mujeres. Mientras que el 43,2 % de los hombres está en desacuerdo con la idea *los chicos pierden el interés en una chica después de tener relaciones sexuales con ella*, sólo el 28,0 % de las mujeres expresa ese desacuerdo (Tabla 10). Esto sugiere que una parte significativa de adolescentes y jóvenes internaliza normas que penalizan la libertad sexual de las mujeres, al tiempo que normalizan o no cuestionan la de los hombres. Este patrón se refuerza con el dato de que sólo el

35,5 % de los hombres y el 53,4 % de las mujeres están en desacuerdo con la idea de que *la reputación de una mujer que ha tenido demasiadas parejas sexuales es cuestionable.*



Estos resultados revelan la necesidad de que las intervenciones educativas no se limiten a transmitir información, sino que deben abordar de manera estructural las creencias que dan origen y legitimidad a las conductas sexistas y discriminatorias que limitan el ejercicio de la autonomía. Por ejemplo, no basta con enseñar que burlarse de una persona por su expresión de género es violencia. Es necesario cuestionar la creencia de que existe una forma "correcta" de ser hombre o mujer, y abrir espacios para reconocer y valorar la diversidad.

Asimismo, se deben generar oportunidades para que las y los adolescentes reflexionen sobre el valor que se asigna socialmente a las prácticas sexuales según el género, y sobre cómo esas normas afectan sus relaciones, su autoestima y sus decisiones. Esto incluye analizar críticamente expresiones cotidianas como *ella se lo buscó o a los hombres se les perdona más*, que refuerzan la desigualdad y la discriminación.

Trabajar sobre estas creencias implica también revisar lo que ocurre fuera del aula: el tipo de mensajes que transmiten docentes, directivas y familias; los premios o castigos simbólicos que reciben ciertas actitudes; las normas implícitas que circulan en la escuela. Por ejemplo, cuando un chico recibe reconocimiento por tener muchas parejas mientras una chica es estigmatizada por lo mismo se reproduce un currículo oculto que refuerza el doble estándar.

> **Superar estas contradicciones requiere una EIS que promueva procesos de reflexión crítica, diálogo colectivo y experiencias prácticas que permitan a niñas, niños, adolescentes y jóvenes construir referentes distintos con base en la equidad, el respeto mutuo y el reconocimiento de la dignidad de todas las personas.**

**TABLA 10.** Creencias que justifican o minimizan la VBG frente a las cuales adolescentes y jóvenes expresaron su desacuerdo, en números absolutos, porcentajes y según sexo (N = 428)

| Creencia | Hombres en desacuerdo n (%) | Mujeres en desacuerdo n (%) | Total en desacuerdo N (%) |
|---|---|---|---|
| Está bien que un hombre golpee a su pareja para castigarla o controlarla | 112 (26,2%) | 199 (46,5%) | 311 (73%) |
| Cuando un hombre golpea a su pareja por celos demuestra su amor por ella | 112 (26,2%) | 198 (46,3%) | 310 (72%) |
| Las familias deberían ignorar o rechazar a una hija si informa violencia sexual | 107 (25,0%) | 197 (46,0%) | 304 (71%) |
| Las mujeres o niñas no deben denunciar una violación para proteger la honra familiar | 106 (24,8%) | 192 (44,9%) | 298 (70%) |
| La violencia sexual debe manejarse dentro de la familia y no reportarse a las autoridades | 104 (24,3%) | 193 (45,1%) | 297 (69%) |
| Un hombre tiene más deseo sexual y necesita relaciones aunque ella no quiera | 101 (23,6%) | 192 (44,9%) | 293 (68%) |
| La violencia sexual contra mujeres y niñas es parte normal de la vida | 108 (25,2%) | 183 (42,8%) | 291 (68%) |
| Solo se debe denunciar violencia sexual si hay lesiones físicas graves | 101 (23,6%) | 188 (43,9%) | 289 (68%) |
| Generalmente las violaciones son culpa de las mujeres que provocan | 84 (19,6%) | 190 (44,4%) | 274 (64%) |
| Un hombre tiene derecho a exigir relaciones sexuales en vínculos sexoafectivos | 87 (20,3%) | 179 (41,8%) | 266 (62%) |
| Una mujer o niña es mal vista si informa violencia sexual | 72 (16,8%) | 150 (35,0%) | 222 (52%) |
| Los esposos deben abandonar o divorciarse si su esposa informa una violación | 62 (14,5%) | 125 (29,2%) | 187 (44%) |

Los resultados de la Tabla 11 muestran que una proporción importante de adolescentes y jóvenes cuestiona las normas y estereotipos de género tradicionales, aunque persisten actitudes que los reproducen. Un 65,7 % está en desacuerdo con la idea de que los *niños que se comportan como niñas, que lloran o son sensibles, son débiles*, y un 62,9 % rechaza que *el hombre debe tener la última palabra en las decisiones del hogar.* También más de la mitad se distancia de otros mandatos tradicionales, como que el principal rol de la mujer es cuidar de su hogar y de su familia (52,2 %) o que los *hombres deben ser los principales proveedores del hogar* (56,0 %).



Estos resultados sugieren avances hacia una mayor aceptación de conductas no tradicionales y una visión más equitativa de los roles de género.

Sin embargo, otros resultados muestran la persistencia de estereotipos, especialmente en torno a la sexualidad y las relaciones sexoafectivas. Menos de la mitad de las y los adolescentes está en desacuerdo con la afirmación de que *la reputación de una mujer que ha tenido demasiadas parejas sexuales es cuestionable* (46,8 %), y solo un 33,6 % rechaza la idea de que *los chicos adolescentes pierden el interés en una chica después de tener relaciones sexuales con ella.*



Estas respuestas reflejan la vigencia de una doble moral que tiende a estigmatizar la sexualidad femenina y a naturalizar ciertas actitudes en los varones.

Los resultados también evidencian diferencias por sexo. En la mayoría de los enunciados, las mujeres muestran mayores niveles de desacuerdo con los estereotipos de género que los hombres. Por ejemplo, el 70,5 % de las mujeres rechaza que el hombre deba tener la última palabra en el hogar, frente al 49,7 % de los hombres. De forma similar, el 49,6 % de las mujeres está en desacuerdo con la idea de que los niños deben defenderse peleando, mientras que entre los hombres esta proporción alcanza el 27,1 %.

Por último, aunque una mayoría desaprueba las burlas hacia quienes transgreden los roles de género, todavía una proporción considerable las tolera. El 73,3 % rechaza burlarse de una chica que actúa "como un chico" y el 72,3 % desaprueba burlarse de un chico que actúa "como una chica".



El porcentaje restante muestra que la transgresión de las normas de género continúa siendo motivo de ridiculización para una parte de los adolescentes. Esto resalta la importancia de fortalecer en los programas educativos estrategias que cuestionen estos estereotipos y promuevan el respeto hacia la diversidad.

**TABLA 11.** Normas y estereotipos de género frente a los cuales adolescentes y jóvenes expresaron su desacuerdo, en números absolutos, porcentajes y según sexo (N = 423)

| Normas y estereotipos | Hombres (n = 155) | % hombres en desacuerdo | Mujeres (n = 268) | % Mujeres en desacuerdo | Total en desacuerdo | Total (N = 423) |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Las niñas bien educadas deben evitar alzar la voz y deben comportarse de manera sumisa. | 69 | 44,5 | 159 | 59,3 | 228 | 53,9 |
| Los niños siempre deben defenderse, incluso si eso significa pelear hasta llegar a los golpes. | 42 | 27,1 | 133 | 49,6 | 175 | 41,4 |
| Las niñas necesitan la protección de sus padres más que los niños. | 61 | 39,4 | 146 | 54,5 | 207 | 48,9 |
| Los niños que se comportan como niñas, que lloran o son sensibles, son débiles. | 90 | 58,1 | 188 | 70,1 | 278 | 65,7 |

| Normas y estereotipos | Hombres (n = 155) | % hombres en desacuerdo | Mujeres (n = 268) | % Mujeres en desacuerdo | Total en desacuerdo | Total (N = 423) |
|---|---|---|---|---|---|---|
| El principal rol de la mujer es cuidar de su hogar y de su familia. | 71 | 45,8 | 150 | 56,0 | 221 | 52,2 |
| El hombre debe tener la última palabra en las decisiones del hogar. | 77 | 49,7 | 189 | 70,5 | 266 | 62,9 |
| Los hombres deben ser los principales proveedores y llevar el dinero a casa para la familia, esa no es tarea de las mujeres. | 76 | 49,0 | 161 | 60,1 | 237 | 56,0 |
| La reputación de una mujer que ha tenido demasiadas parejas sexuales es cuestionable | 55 | 35,5 | 143 | 53,4 | 198 | 46,8 |
| Los chicos tienen novias para presumir ante sus amigos. | 81 | 52,3 | 112 | 41,8 | 193 | 45,6 |
| Los chicos adolescentes pierden el interés en una chica después de tener relaciones sexuales con ella. | 67 | 43,2 | 75 | 28,0 | 142 | 33,6 |
| Está bien burlarse de una chica que actúa como un chico. | 103 | 66,5 | 207 | 77,2 | 310 | 73,3 |
| Está bien burlarse de un chico que actúa como una chica. | 99 | 63,9 | 207 | 77,2 | 306 | 72,3 |

Fuente: elaboración propia.

**El análisis integrado de actitudes, prácticas y disposición a intervenir ante situaciones de violencia revela un panorama complejo pero esperanzador. Por una parte, la mayoría de las y los adolescentes participantes no ha ejercido prácticas violentas o discriminatorias en el último año: el 98,6 % no ha acosado a personas en situación de migración, el 98,6 % no ha ejercido violencia hacia chicas cuyo aspecto o comportamiento es "masculino" y el 91,2 % no ha usado apodos ofensivos hacia personas afrodescendientes o indígenas. Estos datos son consistentes con las actitudes expresadas, según las cuales más del 70 % se muestra en desacuerdo con justificar burlas hacia quienes no se ajustan a las normas tradicionales de género (Tabla 11).**

**TABLA 12.** Número y proporción de adolescentes que niega haber participado en prácticas de violencia o discriminación, según tipo de conducta y sexo

| Tipo de violencia | Hombres (n= 155) | % hombres | Mujeres (n = 268) | % Mujeres | Total (N = 423)* | % del total |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Usado apodos o sobrenombres para agredir a una persona afrodescendiente o indígena. | 118 | 76,13 | 208 | 77,61 | 326 | 77,07 |
| Acosado, humillado o maltratado a una persona por su situación de migración. | 135 | 87,10 | 226 | 84,33 | 361 | 85,34 |
| Ignorar, aislar o excluir del grupo a una persona por su condición de discapacidad | 132 | 85,16 | 218 | 81,34 | 350 | 82,74 |
| Comportarse violentamente con un chico por ser demasiado femenino. | 130 | 83,87 | 226 | 84,33 | 356 | 84,16 |
| Burlarse de una chica debido a su aspecto o comportamiento masculino. | 128 | 82,58 | 214 | 79,85 | 342 | 80,85 |
| Comportarse violentamente con una chica por ser demasiado masculina. | 135 | 87,10 | 224 | 83,58 | 359 | 84,87 |
| Agredido físicamente a chicos que se comportan de forma femenina. | 131 | 84,52 | 223 | 83,21 | 354 | 83,69 |

Fuente: elaboración propia.

Nota. Cinco (5) participantes dejaron de responder esta parte de la encuesta.

Esta base positiva se complementa con una disposición significativa a actuar frente a situaciones de violencia: entre el 56,3 % y el 65,9 % de las y los adolescentes declara que intervendría para defender a una persona desconocida que esté siendo insultada o humillada por su orientación sexual, identidad de género o pertenencia étnico-racial (Tabla 12).

> **Esta disposición es aún más notable entre quienes participaron en todas o casi todas las sesiones del programa de EIS, lo que sugiere una posible asociación entre mayor exposición al programa y mayor compromiso con la defensa de los derechos de otras personas (Tabla 13). Este hallazgo refuerza el valor de las intervenciones educativas continuas y sostenidas para fortalecer actitudes y comportamientos que promuevan el respeto y la igualdad en contextos reales.**

**TABLA 13.** Reacción frente a agresiones motivadas por orientación sexual, identidad de género o pertenencia étnico-racial, en números absolutos, porcentajes y según sexo

| Situación en la que defendería a la persona que está siendo agredida: | Hombres (n = 155) | % Hombres | Mujeres (n = 268) | % Mujeres | Total | % | N |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Si una persona desconocida recibe insultos, humillaciones o burlas por ser homosexual | 82 | 52,9 | 166 | 61,9 | 248 | 58,6 | 423 |
| Si una persona desconocida recibe insultos, humillaciones o burlas por ser trans | 73 | 47,1 | 167 | 62,3 | 240 | 56,7 | 423 |
| Si una persona desconocida recibe insultos, humillaciones o burlas por su pertenencia/ identidad étnico-racial | 101 | 65,2 | 177 | 66,0 | 278 | 65,7 | 423 |

Fuente: elaboración propia.

Sin embargo, también persiste una brecha entre lo que las personas afirman valorar y lo que efectivamente hacen. Las cifras sobre participación en prácticas de burla, exclusión o violencia, aunque bajas, evidencian que estas conductas siguen presentes en los entornos juveniles. Esto pone en evidencia que el rechazo explícito a la violencia y la disposición a actuar no siempre se traducen en comportamientos coherentes, especialmente cuando intervienen factores como la presión del grupo, la falta de habilidades para intervenir o la naturalización de formas sutiles de violencia.

**TABLA 14.** Disposición a intervenir frente a agresiones, según nivel de asistencia a las sesiones de EIS en números absolutos y porcentajes

| Situación en la que defendería a la persona que está siendo agredida | Asistieron a todas las sesiones n (%) | Asistieron a casi todas las sesiones n (%) | Total que defenderían (%) |
|---|---|---|---|
| Si una persona desconocida recibe insultos, humillaciones o burlas por ser homosexual | 141 (56,9%) | 55 (22,2%) | 248 (57,9%) |
| Si una persona desconocida recibe insultos, humillaciones o burlas por ser trans | 133 (55,2%) | 56 (23,2%) | 241 (56,3%) |
| Si una persona desconocida recibe insultos, humillaciones o burlas por su pertenencia o identidad étnico-racial | 157 (55,7%) | 64 (22,7%) | 282 (65,9%) |

Fuente: elaboración propia.

> **Estos contrastes refuerzan la importancia de que la EIS trabaje no solo sobre actitudes, sino también sobre la capacidad de identificar la violencia en lo cotidiano, reflexionar sobre ella y actuar de forma ética y solidaria. Las estrategias educativas deben ofrecer a adolescentes y jóvenes herramientas concretas para romper el silencio, intervenir sin ponerse en riesgo, y construir relaciones basadas en el respeto y la justicia.**

Desde una perspectiva psicosocial, estos resultados son consistentes con la evidencia que muestra que las conductas adolescentes están fuertemente mediadas por normas sociales implícitas. En el estudio, las formas de violencia más reportadas se dirigen, precisamente, contra quienes transgreden los mandatos tradicionales de género, como lo indican tanto las prácticas de agresión hacia chicos "femeninos" y chicas "masculinas", como los niveles todavía moderados de desacuerdo con creencias que sancionan estas transgresiones. Por ejemplo, apenas el 41,1 % rechaza la idea de que niñas y niños deban defenderse incluso mediante la violencia física. Estos porcentajes indican que una proporción significativa de adolescentes sigue internalizando normas que legitiman la agresión como forma aceptable de regulación social.

> **En conjunto, los datos del estudio muestran que la persistencia de prácticas de violencia basada en género no se explica únicamente por la falta de información o por actitudes explícitamente favorables a la violencia, sino por la fuerza de normas sociales de género que operan en el plano relacional y grupal. La coexistencia de actitudes críticas con conductas violentas pone de relieve la necesidad de intervenciones educativas que aborden de manera directa esta brecha entre actitudes, estándares personales y acción.**

# 8 Respuestas del personal docente y facilitador: compromiso, logros y desafíos

En el estudio participaron 140 personas encargadas de implementar programas de EIS. La Figura 7 presenta sus características sociodemográficas. En cuanto a su formación en EIS, se observa un compromiso sustantivo con la formación en derechos sexuales y reproductivos. La mayoría cuenta con formación universitaria y ha recibido capacitaciones específicas en temas de sexualidad, género y prevención de la violencia. El 96,4 % se ha preparado para implementar los programas de EIS, con un promedio de 371 horas de formación y una mediana de 100. Además, el tiempo promedio transcurrido

desde su última capacitación es de apenas 1,1 años, lo que indica actualización reciente y compromiso con su rol educativo.

El personal docente e implementador reporta haber abordado una amplia gama de contenidos en los procesos de EIS. Entre los temas trabajados con mayor frecuencia, de acuerdo con las OTIES, se encuentran: género (76,6 %), relaciones interpersonales (77,3 %), violencia y seguridad personal (85,2 %), derechos, valores, cultura y sexualidad (84,4 %).

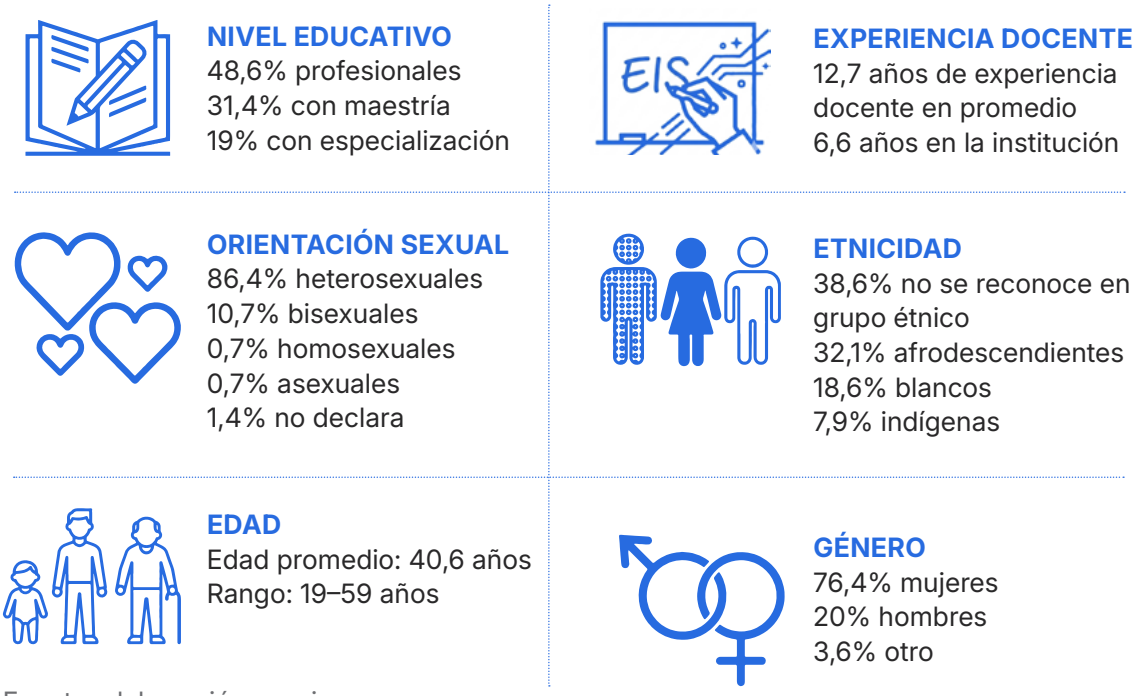
Sin embargo, algunos contenidos clave aparecen con menor presencia en su práctica pedagógica. Sólo el 58,3 % del personal afirma trabajar aspectos como el reconocimiento del placer sexual, la violencia digital o el impacto de las normas sociales de género en las desigualdades. Asimismo, contenidos orientados al desarrollo de habilidades prácticas como toma de decisiones, comunicación, búsqueda de apoyo, y alfabetización mediática o digital[10] solo se abordan en el 64,1 % de los casos.

Este patrón sugiere que, aunque la formación docente incorpora componentes centrales para la prevención de la violencia basada en género, persisten brechas en el abordaje sistemático de contenidos y metodologías orientadas al desarrollo de habilidades y a la transformación de normas sociales de género. En este sentido, se refuerza la necesidad de fortalecer los programas de capacitación dirigidos al personal docente, con énfasis en enfoques pedagógicos que promuevan la aplicación práctica de los aprendizajes y la coherencia entre contenidos, actitudes y prácticas educativas.

10 Implica formar a las personas para utilizar la información de forma crítica, navegar por el entorno en línea de forma segura y responsable y garantizar la confianza en nuestro ecosistema de información y en las tecnologías digitales. La alfabetización mediática e informacional proporciona un conjunto de habilidades esenciales para hacer frente a los desafíos del siglo xxi, incluyendo la proliferación de la desinformación y la incitación al odio, la disminución de la confianza en los medios de comunicación y las innovaciones digitales, en particular, la Inteligencia Artificial (https://www.unesco.org/es/media-information-literacy)

.

**Figura 7.** Perfil sociodemográfico y profesional del personal docente y facilitador de los programas de EIS (n = 140)




Fuente: elaboración propia.

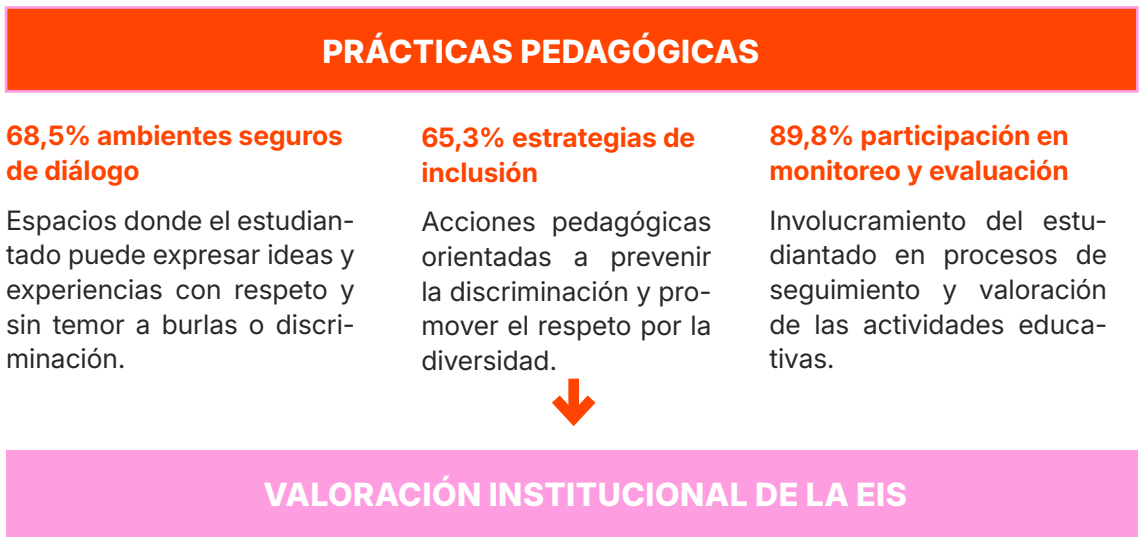
En cuanto a las estrategias pedagógicas, el 50,8 % del personal afirma utilizar metodologías participativas que promueven el análisis crítico y el diálogo, y el 67,7 % menciona el uso de dinámicas grupales y debates. No obstante, el tiempo limitado para el desarrollo de las sesiones representa un obstáculo importante: el 46,4 % de las personas encuestadas ofrece entre 5 y 12 sesiones y sólo el 18,6 % más de 20. Además, el 30,7 % reporta sesiones de menos de dos horas, lo cual restringe el uso de metodologías activas y dificulta el abordaje profundo de temas sensibles. Estos factores limitan la posibilidad de desarrollar las capacidades necesarias para prevenir y actuar frente a hechos de violencia o discriminación.

Respecto de la articulación intersectorial, si bien el 52,5 % menciona una participación sostenida de familias y personal de salud, la articulación con justicia y servicios sociales de protección sigue siendo baja (27 % y 38,5 %, respectivamente), lo que refleja una falta de institucionalización de estas alianzas estratégicas y debilidad en la articulación de las instituciones competentes en el abordaje de la VBG.

A pesar de los desafíos, el cuerpo docente y facilitador demuestra un alto nivel de compromiso. El 89,8 % participa activamente en procesos de monitoreo, el 68,5 % fomenta espacios seguros donde el estudiantado puede expresar sus inquietudes y más del 65,3% reporta el uso de metodologías inclusivas. No obstante, sólo un 36,3 % de las personas se sienten muy seguras de intervenir ante situaciones de violencia basada en género, lo que refuerza la necesidad de fortalecer sus capacidades para actuar en este tipo de casos.

> **Aun con estas brechas, las condiciones observadas favorecen que la EIS sea valorada por el 37 % de integrantes de los equipos de educación como una herramienta clave para promover relaciones basadas en el respeto, prevenir la violencia y empoderar a adolescentes y jóvenes en contextos educativos diversos (Figura 8).**

**FIGURA 8.** Compromiso docente y condiciones institucionales para la implementación de la EIS.




Fuente: elaboración propia.

**Estos hallazgos reafirman que el personal docente y facilitador es clave para transformar normas sociales y prevenir la violencia en contextos educativos. Asegurar condiciones adecuadas de formación, tiempo, recursos y respaldo institucional permitirá que su labor tenga un impacto aún mayor en la vida de adolescentes y jóvenes. Las brechas identificadas entre actitudes, prácticas y capacidades de acción muestran que la EIS debe informar y empoderar a quienes enseñan y a quienes aprenden para contribuir a la construcción de una sociedad justa y solidaria.**

## 9 ¿Qué hace que la EIS sea más efectiva contra la VBG?

A partir del análisis de los datos recolectados se identificaron varios factores que potencian la efectividad de la EIS en la prevención de la violencia basada en género. Estos factores no operan de manera aislada, sino que su impacto se incrementa cuando se presentan de forma conjunta, creando un entorno propicio para el aprendizaje, la reflexión crítica y el cambio de comportamiento.

Uno de los factores más determinantes de los resultados es la participación completa en las sesiones del programa. Las y los adolescentes y jóvenes que asistieron a todas las sesiones de EIS (el 48,4 % del total) mostraron una mayor autoeficacia percibida para rechazar situaciones de violencia, mayor disposición a pedir ayuda, y mayor claridad respecto del consentimiento sexual. De hecho, quienes completaron todas las sesiones presentaron una probabilidad 74, 5% menor de haber vivido VBG en el último año, en comparación con quienes no lo hicieron. Como se mencionó previamente, esta participación sostenida no solo garantiza el acceso a los contenidos, sino que también posibilita el desarrollo progresivo de habilidades, confianza en las propias capacidades y la seguridad necesaria para tomar decisiones informadas y actuar frente a situaciones de riesgo. Sin embargo, lograr una participación plena representa un desafío persistente para la implementación efectiva de la EIS,

especialmente en contextos donde existen barreras de tiempo, continuidad o priorización institucional. Superar este reto es clave para ampliar el impacto transformador de los programas y garantizar que ninguna persona quede excluida del proceso formativo.

Un componente central de una EIS transformadora es el cuestionamiento explícito de los estereotipos y las normas sociales de género que legitiman las desigualdades y la violencia. Los resultados del estudio muestran que las personas jóvenes que expresan desacuerdo con afirmaciones que justifican la violencia o que ubican a un sexo en posición de superioridad frente a otro presentan una probabilidad 19,3 % menor de haber experimentado VBG en el último año, en comparación con quienes no expresan ese desacuerdo o no tienen una posición definida.

Este resultado sugiere que las actitudes críticas frente a normas sociales de género se asocian con una menor exposición a la VBG. Desde esta perspectiva, la dimensión normativa resulta clave. La EIS no se limita a la transmisión de información, sino que requiere intervenir de manera directa sobre valores, creencias y marcos culturales que sostienen relaciones desiguales de poder. Sin este componente, la capacidad de la EIS para prevenir la violencia se ve limitada.

La percepción de capacidad para actuar ante la violencia también emerge como un factor protector. En el estudio, las personas que reportaron sentirse seguras de saber qué hacer frente a una situación de violencia tuvieron un 64 % menos de probabilidad de haber vivido VBG en el último año, en comparación con aquellas que no se sentían seguras de tomar alguna acción.

> **Este hallazgo refuerza la importancia de que la EIS no solo informe, sino que desarrolle competencias, brinde herramientas prácticas, promueva la identificación de rutas de atención y fortalezca las redes de apoyo que permiten actuar de forma oportuna ante situaciones de riesgo.**

En cuanto al personal docente y facilitador se destaca que un número importante incorpora metodologías participativas, tales como debates y dinámicas de grupo, y promueve espacios seguros para el aprendizaje. Sin embargo, menos de la mitad trabaja sistemáticamente contenidos críticos sobre normas sociales de género o las relaciones de poder que sostienen la discriminación y violencia hacia las mujeres. Esta brecha representa una oportunidad para fortalecer el impacto transformador de la EIS en el estudiantado. Estas prácticas pedagógicas, no obstante, se ven condicionadas por limitaciones institucionales señaladas en este informe, tales como la necesidad de programas de formación continua, la escasez de materiales pedagógicos actualizados, el número de horas dedicadas a la formación y condiciones estructurales que dificultan su incorporación coherente y transversal en el currículo escolar.



Fortalecer estos aspectos resulta crucial para que la EIS se implemente con calidad, continuidad y capacidad transformadora en los diversos contextos educativos y comunitarios.

> **En resumen, la EIS es más efectiva cuando se implementa de forma sostenida, participativa y crítica, cuando se convierte en una experiencia significativa que interpela creencias, fortalece habilidades y empodera a las personas para ejercer sus derechos y responder ante la violencia y cuando en contextos como la escuela se inserta en los programas formativos (currículo). Estos hallazgos señalan una ruta clara para avanzar hacia una EIS verdaderamente transformadora.**

# 10 Oportunidades para avanzar en el fortalecimiento de la EIS

Los resultados de este estudio no solo evidencian que la EIS puede prevenir la violencia basada en género, sino que también reafirman desafíos ya identificados en investigaciones previas sobre su implementación en diferentes contextos. Al mismo tiempo, señalan oportunidades concretas para avanzar hacia su fortalecimiento. Es importante subrayar que este fortalecimiento no

implica cambiar de modelo. Se trata de garantizar la implementación efectiva de los lineamientos establecidos en las Orientaciones Técnicas Internacionales sobre EIS (OTIES) que ya cuentan con base empírica y conceptual sólida. Como han planteado diversos autores, la efectividad de la EIS no depende exclusivamente del contenido curricular, ya que las condiciones institucionales, sociales y metodológicas hacen posible su puesta en práctica con calidad y sostenibilidad. A partir de los hallazgos emergen las siguientes líneas de acción orientadas a ampliar, profundizar y sostener los programas de EIS en la región de América Latina y El Caribe (Tabla 14).

## 1. Fortalecer la cobertura sostenida y completa del programa de EIS

Los resultados del estudio evidencian que quienes asisten a todas o casi todas las sesiones reportan mayor acceso a información clave y menor exposición a situaciones de violencia basada en género. Esto subraya la importancia de asegurar que todas las personas tengan acceso continuo a procesos educativos en sexualidad, desde la infancia hasta la adolescencia.

> **La EIS debe entenderse como un proceso formativo sistemático y estructurado, no como una intervención puntual. Esto implica integrarla de manera obligatoria en los planes curriculares, evitar su fragmentación en sesiones esporádicas o extracurriculares y garantizar su implementación en todos los niveles educativos.**

Los datos indican que para lograrlo es necesario establecer condiciones mínimas:

- Asignación suficiente de tiempo pedagógico,
- Disponibilidad de materiales y recursos apropiados,
- Formatos accesibles, actualizados y culturalmente pertinentes,
- Uso de metodologías participativas
- y formación docente desde el pregrado.

Además, se requiere respaldo institucional, presupuesto específico y mecanismos de monitoreo y evaluación que aseguren continuidad, calidad y cobertura universal.

Otros estudios han encontrado que el grado de exposición a las actividades, la duración del programa y la intensidad horaria (duración y frecuencia de las sesiones) se asocian con la efectividad del programa (Benton et al., 2022; Li et al., 2022). Además, se ha establecido que la dedicación del tiempo requerido para el desarrollo de las actividades de EIS es de mínimo una sesión de 45 – 60 minutos por semana (Keogh et al., 2020; Mukanga et al., 2024).

### 2. Ampliar la oferta de EIS en contextos no escolares y garantizar su articulación con el sistema educativo

La implementación de la EIS fuera del sistema escolar es fundamental para garantizar el derecho a la información y a una vida libre de violencia en niñas, niños, adolescentes y jóvenes sin vinculación con instituciones educativas. Esta modalidad de EIS cumple un rol complementario y, en algunos casos, compensatorio, frente a las desigualdades en el acceso a procesos educativos formales. También puede ser una vía estratégica para llegar a personas jóvenes en situación de movilidad humana, exclusión social, trabajo infantil, explotación sexual o conflicto con la ley, entre otras condiciones que limitan su permanencia en la escuela.

Los espacios comunitarios, centros de salud, casas de juventud, sistemas de protección y plataformas digitales representan escenarios clave para desarrollar acciones de EIS adaptadas a los contextos y trayectorias de vida de estas poblaciones. Para que estas acciones tengan impacto deben seguir los principios, contenidos y enfoques definidos en las OTIES del UNFPA para esta modalidad, ser sostenidas en el tiempo, culturalmente pertinentes, participativas y evaluables.

Además, es importante garantizar la articulación entre las intervenciones escolares y no escolares de modo que exista coherencia conceptual, metodológica y programática entre ambas. Esto incluye el reconocimiento mutuo de aprendizajes, la derivación oportuna entre servicios y el uso compartido de materiales y estrategias pedagógicas.

> **La coordinación intersectorial entre educación, salud, protección y sociedad civil es clave para asegurar una cobertura amplia, con calidad y sostenibilidad.**

**TABLA 14.** Resumen de líneas de acción propuestas

| **Línea de acción recomendada** | **Justificación** (evidencia del estudio y otros disponibles) | **Viabilidad de escalamiento** | **Fuentes teóricas y empíricas que apoyan la recomendación** |
|---|---|---|---|
| **1. Fortalecer la cobertura sostenida y completa del programa de EIS** | El estudio muestra que quienes completan todas las sesiones del programa mostraron una mayor autoeficacia percibida para rechazar situaciones de violencia, mayor disposición a pedir ayuda y mayor claridad respecto del consentimiento sexual, y presentaron una probabilidad 74,5% menor de haber vivido VBG en el último año en comparación con quienes no lo hicieron.<br>De acuerdo con lo reportado por el 46,4 % del personal docente y facilitador, el programa ofrece entre 5 y 12 sesiones y sólo el 18,6 % más de 20. Además, el 30,7 % reporta sesiones de menos de dos horas de duración. | Alta viabilidad si se consolida como política pública con asignación presupuestaria específica y estructura institucional clara. | Keogh, Stillman et al. (2020).<br>Mukanga, Dlamini y Taylor (2024).<br>Benton, Nason et al. (2022). |

| | | | |
|---|---|---|---|
| **2. Ampliar la oferta de EIS en contextos no escolares y garantizar su articulación con el sistema educativo** | La escuela no llega a todas las personas. La EIS fuera del sistema educativo puede ampliar el alcance y legitimar procesos. Permite alcanzar a adolescentes fuera del sistema escolar y reforzar aprendizajes en contextos más flexibles y participativos. Contribuye al desarrollo de habilidades para la vida, autoeficacia, agencia y sentido de pertenencia. | Alta viabilidad si se articula con redes locales, servicios comunitarios, organizaciones juveniles y plataformas digitales. Requiere inversión intersectorial, formación de personal facilitador y contenidos adaptados. | Cimmino, Corona y Rossi (2023). |
| **3. Formación inicial y continua del personal docente y facilitador que le permita impartir el contenido en EIS de manera informada, inclusiva, participativa y con enfoque en género y derechos humanos, orientado a la prevención de la VBG** | La formación inicial (pregrado) tiene mayor impacto que la formación puntual. Se refuerzan resultados positivos cuando el personal implementador está mejor preparado. | Alta viabilidad si se incluye como contenido obligatorio en los programas de formación inicial docente. | Keogh, Stillman et al. (2020).<br>Mukanga, Dlamini y Taylor (2024).<br>Li, Timpe et al. (2022).<br>Pratiwi, Ismail y Riwanda (2024).<br>Sell, et al. (2022) |
| **4. Incorporar metodologías participativas y el análisis crítico de normas sociales como núcleo del enfoque pedagógico.** | Participantes que completaron la EIS y cuestionaron normas sociales tienen menor probabilidad de experimentar VBG | Alta viabilidad si se cuenta con docentes formados en el aprendizaje basado en proyectos, educación entre pares, juegos de roles, grupos de discusión, debates, etc. y la disponibilidad de materiales y recursos de apoyo apropiados, actualizados y culturalmente pertinentes. | Mukanga, Dlamini y Taylor (2024).<br>Li, et al. (2022).<br>Thulasi y Kumar (2025). |

| | | | |
|---|---|---|---|
| **5. Promover la vinculación directa con redes de apoyo formal (salud, justicia, protección)** | Sólo 13,5 % de quienes vivieron violencia buscaron ayuda en canales formales. La interacción directa puede aumentar la confianza en los servicios y mejorar el acceso. | Alta viabilidad en contextos con redes ya establecidas o con alianzas intersectoriales. | Li, et al. (2022). |
| **6. Incorporar de forma explícita contenidos sobre género, poder, derechos y VBG** | Modelos que no abordan estos temas sistemáticamente tienen menor impacto en el cuestionamiento de creencias que reproducen la violencia. | Alta viabilidad con orientación curricular y formación docente adecuada. | Haberland (2015); Haberland y Rogow, (2015); Castellanos et al., (2025) |
| **7. Fortalecer el desarrollo de competencias socioemocionales, de competencias prácticas para el cuidado de la salud, el manejo de riesgos, la toma de decisiones informadas y las requeridas para la activación de la red formal de apoyo.** | Los resultados muestran que las experiencias de EIS analizadas se concentran principalmente en la transmisión de conocimientos (“saber”), con menor énfasis en los componentes actitudinales (“saber ser”) y motivacionales (“querer hacer”), y una marcada debilidad en el componente conductual o de habilidades prácticas (“poder hacer”). La dimensión “habilidades para la salud” fue una de las peor valoradas, y muchas personas adolescentes afirmaron no saber qué hacer ante situaciones de violencia. | Alta, si se fortalecen las metodologías activas centradas en la resolución de problemas reales, el juego de roles, el trabajo con casos y el vínculo con servicios de apoyo. También requiere incorporar estos componentes en la formación docente y en los instrumentos de seguimiento. | Kågesten & van Reeuwijk (2021); Barbieri et al. (2025); Renna Gallano (2022) |

Fuente: elaboración propia.

## 3. Incluir en la formación inicial docente (pregrado) contenidos de EIS, enfoques de género, derechos y metodologías participativas

Los datos del estudio muestran que cuando las personas que implementan los programas están formadas en enfoques actualizados y metodologías participativas se amplifican los resultados positivos. Cuando el personal docente y facilitador domina herramientas pedagógicas activas, aborda con confianza temas sensibles y logra una adecuada articulación intersectorial, la percepción de su calidad y utilidad es más favorable. Para que la formación docente sea efectiva debe ser continua, práctica y adaptada al contexto sociocultural.

Debe estar orientada a fortalecer habilidades para la gestión de situaciones difíciles, el trabajo con poblaciones diversas y la transformación de normas sociales de género que normalizan la discriminación y VBG. Además, debe estar fundamentada en los enfoques de derechos, género, interseccionalidad e interculturalidad, e incorporar la formación antirracista.

En este sentido, la formación inicial (pregrado) es clave ya que permite integrar estos marcos desde el inicio de la trayectoria profesional docente.

> **La evidencia sugiere que esta "impronta formativa" tiene mayor duración e impacto que las capacitaciones puntuales ofrecidas en servicio. Por ello, se recomienda incluir la EIS como contenido obligatorio en los planes de formación inicial docente y articularla con procesos de formación continua que aseguren acompañamiento en la práctica y supervisión en la implementación en aula.**

### 4. Incorporar metodologías participativas y análisis crítico de normas sociales de género como núcleo del enfoque pedagógico

Uno de los hallazgos más consistentes del estudio muestra que quienes completaron los procesos de EIS y lograron cuestionar normas sociales presentan un 75 % menos riesgo de vivir situaciones de violencia basada en género (OR=0.255, $p<0.01$).

> **Esto confirma que el potencial transformador de la EIS no depende solo de los contenidos, sino del enfoque pedagógico con el que se implementa**.

Las metodologías activas participativas no son una opción metodológica más, sino una exigencia derivada del enfoque de derechos que sustenta la EIS. Este enfoque reconoce a niñas, niños, adolescentes y jóvenes como sujetos de derechos, por lo tanto, su participación activa en los procesos educativos es un principio ineludible.

Sin embargo, en la práctica, muchas veces se considera que un proceso es participativo si incluye actividades como el buzón de preguntas, el trabajo en grupo o las mesas redondas. Aunque estas estrategias son valiosas, no garantizan, por sí solas, un aprendizaje significativo ni un cuestionamiento profundo de las normas de género que perpetúan desigualdades.

Las metodologías realmente participativas van más allá: plantean dilemas éticos, simulan situaciones reales, permiten analizar tensiones cotidianas y generan espacios de reflexión colectiva sobre los costos sociales de la inacción o la normalización de la violencia. Además, fortalecen habilidades como la empatía, la responsabilidad compartida y la capacidad de actuar frente a situaciones injustas.

> **Para consolidar este núcleo pedagógico de la EIS es clave asegurar tiempo suficiente y condiciones estructurales que permitan su aplicación sostenida, proveer materiales contextualizados y actualizados, formar y acompañar a las y los docentes en el uso de estrategias que fomenten el pensamiento crítico y el análisis normativo, no solo la participación formal. Incorporar estas herramientas no es un complemento, es parte central de garantizar una EIS coherente con sus principios, capaz de generar cambios sostenidos.**

## 5. Promover la vinculación directa con redes formales de apoyo (salud, justicia, protección) como parte de las actividades de EIS

> **La prevención de la violencia basada en género no puede limitarse al sistema educativo. Requiere el involucramiento corresponsable de múltiples actores que influyen en la vida de niñas, niños, adolescentes y jóvenes.**

Este estudio muestra que sólo el 13,5 % de quienes vivieron situaciones de violencia buscaron ayuda a través de canales formales, lo que refleja desconfianza o desconocimiento sobre los servicios. Incorporar la interacción directa

con la red de atención institucional dentro de los programas de EIS puede fortalecer la confianza, ampliar el acceso, legitimar los procesos y generar entornos más coherentes y protectores.

En contextos escolares, esta articulación es factible a través de alianzas intersectoriales y protocolos claros. En entornos no escolares, requiere mayor coordinación institucional y el uso de espacios comunitarios, digitales, recreativos o culturales. Incluir estos actores en las actividades de EIS no solo mejora la detección y atención de casos, sino que refuerza los mensajes educativos, multiplica los canales de apoyo y contribuye a la transformación de normas sociales.

### 6. Incorporar de forma explícita contenidos sobre normas sociales de género, poder, derechos y violencias, con base en una planificación rigurosa y contextualizada

Una lección central del estudio es que la EIS no logra transformar normas sociales ni prevenir la violencia si no aborda de forma sistemática los temas de desigualdad de género, poder, derechos y violencias. Aunque estos contenidos suelen estar en los lineamientos curriculares, en la práctica su abordaje suele ser superficial, reactivo o limitado por restricciones de tiempo, escasa formación del personal docente o falta de orientación metodológica. Esta omisión reduce significativamente el potencial transformador de la EIS.

Diversos estudios confirman que los programas más efectivos son aquellos que tratan la desigualdad de género como una causa estructural de la violencia y abordan explícitamente los sistemas de poder y sus efectos sobre el ejercicio de los derechos (Haberland, 2015; Haberland y Rogow, 2015; Castellanos et al., 2025).

> **Para que la EIS tenga impacto estos contenidos deben incluirse desde el diseño de los programas a partir de un análisis riguroso de las características y necesidades del entorno, marcos psicosociales sobre cambio de actitudes, normas sociales y comportamientos, y el modelo socioecológico.**

Además, se requiere el uso sistemático de teorías del cambio como herramienta para la planificación, el monitoreo y la evaluación, de modo que las estrategias respondan a objetivos claros, adaptados a los contextos y con mecanismos efectivos para generar aprendizajes y cambios sostenibles.

### 7. Fortalecer el desarrollo de competencias prácticas para el cuidado de la salud, el manejo de riesgos, la toma de decisiones informadas y la activación de la red formal de apoyo

El análisis de los resultados a partir del enfoque de competencias educativas (Kågesten & van Reeuwijk, 2021) permite identificar un patrón recurrente: las experiencias de EIS reportadas por docentes y estudiantes se centran, predominantemente, en el componente de conocimientos (saber), con menor atención a las dimensiones actitudinales (saber ser) y motivacionales (querer hacer), y una limitada inclusión del componente de habilidades prácticas (saber hacer).[11] Esta brecha afecta la capacidad de adolescentes y jóvenes para actuar de manera autónoma y segura ante situaciones cotidianas o de riesgo.

> **La dimensión "habilidades para la salud" fue una de las peor valoradas, y muchas personas adolescentes afirmaron no saber qué hacer ante situaciones de violencia. Revertir esta tendencia implica reequilibrar las estrategias pedagógicas incorporando actividades que movilicen el aprendizaje significativo en contextos reales, fortalezcan la toma de decisiones informadas y desarrollen competencias socioemocionales y prácticas para aplicar el saber en diferentes contextos.**

11 Determinados contextos, integrando diferentes saberes (saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir) para realizar actividades y/o resolver problemas con sentido de reto, motivación, flexibilidad, creatividad, comprensión y emprendimiento, dentro de una perspectiva de procesamiento metacognitivo, mejoramiento continuo y compromiso ético, con la meta de contribuir al desarrollo personal, la construcción y afianzamiento del tejido social, la búsqueda continua del desarrollo económico-empresarial sostenible, y el cuidado y protección del ambiente y de las especies vivas (Tobón 2007).

# 11 Conclusiones: lecciones aprendidas y buenas prácticas identificadas

Este estudio aportó evidencia sobre la relación entre la educación integral de la sexualidad (EIS) y la prevención de la violencia basada en género (VBG), y permitió identificar aprendizajes útiles para fortalecer este tipo de intervenciones. Las lecciones aquí presentadas se fundamentan en el análisis del conjunto de experiencias reportadas por adolescentes y jóvenes participantes. Debido al carácter descriptivo del estudio, el tamaño de muestra y la falta de representatividad no es posible identificar ni atribuir estas prácticas a programas específicos ni a contextos nacionales concretos. Tampoco se busca presentar modelos únicos de intervención, sino aprendizajes generales sustentados en los datos recolectados.

## 1. Lecciones metodológicas

El proceso reafirma la importancia de aplicar enfoques como el interseccional, de género y socioecológico, así como aproximaciones analíticas multinivel que permitan explorar cómo interactúan factores como el género, la orientación sexual, la pertenencia étnico-racial y otros ejes de desigualdad. Sin embargo, el diseño metodológico enfrentó limitaciones relevantes: la ausencia de datos de línea de base y de grupos comparativos impidió establecer relaciones causales y restringió el análisis a correlaciones. El tamaño de muestra limitó la exploración de interacciones complejas mediante modelos multivariados avanzados. La evaluación de normas sociales de género, agencia y habilidades personales requiere instrumentos culturalmente pertinentes, adaptados a los contextos locales, sensibles a cambios normativos y simbólicos.

Estos desafíos refuerzan la necesidad de diseñar evaluaciones desde el inicio de los programas, con estrategias de muestreo rigurosas, recolección

sistemática de datos y metodologías mixtas (cuantitativas y cualitativas) que permitan capturar transformaciones profundas.

## 2. Lecciones institucionales y pedagógicas

Los resultados sugieren que la efectividad de la EIS no depende únicamente de los contenidos abordados, sino de las condiciones de implementación: tiempo asignado suficiente, metodologías participativas efectivas, formación continua y pertinente del personal docente y facilitador, disponibilidad de materiales adecuados a las características particulares de la población y el contexto sociocultural.

Tal como lo señalan otros autores (Sell et al., 2021), un ambiente de apoyo en el nivel escolar es un aspecto importante para la correcta implementación de la EIS. En este sentido, las directivas institucionales cumplen un rol decisivo al asignar tiempo curricular, apoyar al personal docente y fomentar una cultura escolar basada en derechos. Asimismo, las instituciones de educación superior tienen una responsabilidad estratégica: garantizar que los futuros profesionales egresen con herramientas conceptuales, pedagógicas y actitudinales adecuadas para implementar la EIS de forma transformadora.

## 3. Lecciones sobre evaluación y cultura institucional

Fortalecer una cultura de evaluación centrada en el aprendizaje y la mejora continua es esencial para la calidad y sostenibilidad de la EIS. Esta cultura debe alejarse de una lógica de control o fiscalización y orientarse a generar procesos de retroalimentación con las personas directamente involucradas, incluyendo estudiantes, familias, personal docente y actores comunitarios. Evaluaciones sensibles al contexto, con un enfoque formativo y participativo permiten no solo mejorar los programas, sino también fortalecer su legitimidad social.

En este sentido, la baja tasa de respuesta y la limitada disposición de programas de la región a participar en el estudio constituyen un hallazgo relevante en sí mismo. Este patrón sugiere que persisten resistencias, temores o bajos niveles de institucionalización de la evaluación como herramienta de aprendizaje colectivo. Lejos de interpretarse como una debilidad individual de los programas, este resultado invita a reflexionar sobre la necesidad de promover condiciones institucionales y políticas que valoren la evaluación como un componente inherente a la EIS de calidad, orientada a comprender qué funciona, en qué condiciones y para quiénes, como una oportunidad de aprendizaje y no como un mecanismo punitivo. Fortalecer esta cultura evaluativa resulta clave para avanzar hacia programas más efectivos, transparentes y basados en evidencia.

## 4. Valor de sistematizar buenas prácticas

Si bien este estudio no permite identificar una experiencia nacional o institucional concreta como "buena práctica", sí aporta elementos comunes presentes en las experiencias más efectivas reportadas por estudiantes. Estas lecciones aprendidas son coherentes con los principios y planteamientos de las Orientaciones Técnicas Internacionales sobre Educación Integral en Sexualidad (OTIES) elaboradas por UNESCO (2018) y UNFPA (2020), y refuerzan la relevancia de diseñar intervenciones basadas en evidencia. Documentar y sistematizar estas prácticas no solo permite orientar mejoras y facilitar procesos de escalamiento, sino también fortalece el respaldo técnico y político a políticas públicas que garanticen el derecho a una EIS integral, contextualizada y transformadora.

## BUENAS PRÁCTICAS IDENTIFICADAS A PARTIR DEL ANÁLISIS GENERAL DE RESPUESTAS DE LAS PERSONAS PARTICIPANTES

1. **INCLUSIÓN** sostenida y estructurada de contenidos centrales como normas de género, consentimiento y relaciones igualitarias.
2. **USO** de metodologías participativas orientadas al diálogo, el pensamiento crítico y el protagonismo de adolescentes y jóvenes.
3. **CUESTIONAMIENTO** activo de normas sociales y estereotipos de género que legitiman la violencia asociado a una menor probabilidad de haber vivido VBG.
4. **FORMACIÓN** docente con enfoque de género, interseccionalidad y herramientas prácticas para la prevención, detección y activación de las rutas de atención a situaciones de violencia.
5. **PARTICIPACIÓN** plena del estudiantado en las sesiones asociada a mayor nivel de conocimiento, confianza y agencia frente a riesgos.
6. **IMPLEMENTACIÓN** de estrategias complementarias en contextos comunitarios, de salud o en alianza con actores sociales.
7. **PROMOCIÓN** del análisis crítico de normas sociales de género que justifican la violencia, consistente con hallazgos de estudios previos.
8. **VISIBILIZACIÓN** de formas naturalizadas de violencia, como el acoso callejero, que se reporta como una de las más frecuentes, y la violencia digital.
9. **INCORPORACIÓN DE ENFOQUES INTERSECCIONALES** que reconozcan la influencia del sexismo, capacitismo, heteronormatividad, el racismo y otros sistemas de opresión que se entrecruzan y refuerzan situaciones de exclusión y violencia.

# 12 Referencias


» **Arjona, A. (2021).** The Effects of Violence on Inequality in Latin America and the Caribbean: A Research Agenda. Background Paper for the United Nations Development Programme 2021 UNDP LAC Working Paper No. 12. Background Paper for the UNDP LAC Regional Human Development Report 2021. https://www.wider.unu.edu/sites/default/files/Events/PDF/Papers/The%20effects%20of%20violence%20on%20inequality%20in%20Latin%20America%20and%20the%20Caribbean%20A%20research%20agenda.pdf

» **Barbieri, C. et al. (2025).** Mapa de Aprendizaje Socioemocional en América Latina y el CaribeEscenarios, formas de implementación y desafíos prácticos. Habana, Cuba: UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000393628?posInSet=1&queryId=bfffb097-5fc1-4b62-aae1-0d0c4b422706

» **Barr, E., Popkin, R., Roodzant, E., Jaworski, B., y Temkin, S.M. (2024)** Gender as a social and structural variable: research perspectives from the National Institutes of Health (NIH), Translational Behavioral Medicine, 14(1),13–22, https://doi-org.ezproxy.uniandes.edu.co/10.1093/tbm/ibad014

» **Benton, A. D., Nason, E., Lewis, C., Vinklarek, A., & Santana, A. (2022).** Dose Matters in Evaluation of a School-Based Adolescent Sexual Health Education Program. Journal of School Health, 92(8), 815-821.

» **Berglas, N. F., Constantine, N. A., & Ozer, E. J. (2014).** A rights-based approach to sexuality education: Conceptualization, clarification and challenges. Perspectives on Sexual and Reproductive Health, 46(2), 63–72.

» **Boyle, K. (2019).** What's in a name? Theorising the inter-relationships of gender and violence. Feminist Theory, 20(1), 19–36. https://doi-org.ezproxy.uniandes.edu.co/10.1177/1464700118754957

» **Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998).** The ecology of developmental processes. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), Handbook of child psychology: Theoretical models of human development (pp. 993–1028). John Wiley & Sons Inc.

» **Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006).** The bioecological model of human development. Damon & R. M. Lerner (Series Eds.) & R. M. Lerner (Vol. Ed.), Handbook of child psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development (6th ed., pp. 793–828). John Wiley & Sons Inc.

» **Castellanos, B, Cimmino, K. y Rossi, D. (2025).** Educación Integral de la Sexualidad. Evidencias y hallazgos sobre los efectos en la salud y en el desarrollo de adolescentes y jóvenes. Buenos Aires. UNFPA-LACRO, FLACSO Argentina. https://lac.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/2025-10/EIS%20-%20Evidencias%20y%20hallazgos%20-%202025.pdf

» **Cimmino, K., Corona, E. y Rossi, D. (2023).** Experiencias de Educación Integral en la Sexualidad fuera del ámbito escolar. UNFPA-LACRO – FLACSO ARGENTINA https://lac.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/experiencias_educacion_integral_sexualidad_fuera_ambito_escolar_1.pdf

» **Cislaghi, B., & Heise, L. (2014).** Theory and practice of social norms: A guide for practitioners. London School of Hygiene and Tropical Medicine.

» **Crenshaw, K. (1991).** Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. Stanford Law Review, 43(6), 1241–1299. https://blogs.law.columbia.edu/critique1313/files/2020/02/1229039.pdf

» **Fry, D. et al. (2021).** Violence against children in Latin America and the Caribbean 2015-2021: A systematic review . United Nations Children's Fund (UNICEF) Panama City. https://www.unicef.org/lac/media/34481/file/Violence-against-children-full-report.pdf

» **Goldfarb, E. S., Lieberman, L. D. (2021).** Three Decades of Research: The Case for Comprehensive Sex Education. Journal of Adolescent Health, 68, 13–27. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1054139X20304560

» **Haberland, N. A. (2015).** The case for addressing gender and power in sexuality and HIV education: a comprehensive review of evaluation studies. Int Perspect Sex Reprod Health, 41(1):31-42. doi: 10.1363/4103115. PMID: 25856235.

» **Haberland, N. y Rogow, D. (2015).** Sexuality Education: Emerging Trends in Evidence and Practice. Journal of Adolescent Health, 56(1), Supplement, S15-S21. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1054139X14003450

» **Heise, L. L.** Violence against women: an integrated, ecological framework. Violence Against Women. 1998 Jun;4(3):262-90. doi: 10.1177/1077801298004003002. PMID: 12296014.

» **Kågesten, A., van Reeuwijk, M. (2021).** Healthy sexuality development in adolescence: proposing a competency-based framework to inform programmes and research. Sex Reprod Health Matters. 29(1):1996116. https://pubmed-ncbi-nlm-nih-gov.ezproxy.uniandes.edu.co/34937528/

» **Keogh, S., Stillman, M. et al. (2020).** Measuring the quality of sexuality education implementation at the school level in low- and middle-income countries, Sex Education, 20:2, 119-137, DOI: 10.1080/14681811.2019.1625762

» **Kivela. J., Ketting, E,, Baltussen, R. (2013).** Cost analysis of school-based sexuality education programs in six countries. Cost Effectiveness and Resource Allocation, 11(1):17. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000211604

» **Li, J., Timpe, Z., Suarez, N. A., Phillips, E., Kaczkowski, W., Cooper, A. C., Dittus, P. J., Robin, L., Barrios, L. C., & Ethier, K. A. (2022).** Dosage in Implementation of an Effective School-Based Health Program Impacts Youth Health Risk Behaviors and Experiences. Journal of Adolescent Health, 71(3), 334–343. https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2022.04.009

» **López, M. (2014).** Los medios de comunicación como actores sociales: su papel en la construcción de imaginarios y normas sociales. En: Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 12(2), 779–792.

» **Marcus, R. et al. (2026).** Violence against Children and Adolescents in Latin America and the Caribbean: New data and solutions, United Nations Children's Fund and Pan American Health Organization, Panama City, Panama. https://www.unicef.org/lac/media/53556/file/REPORT%20-%20Violence%20against%20Children%20and%20Adolescents.pdf

» **McRobbie, A. (2009).** The aftermath of feminism: Gender, culture and social change. London: Sage.

» **Mukanga, B., Dlamini, S. B. & Taylor, M. (2024).** Process evaluation of comprehensive sexuality education programme in Zambia: a focus on contextual factors, mechanisms of impact, quality of development and implementation process. BMC Health Serv Res 24, 840.

» **Pratiwi, H., Ismail, M., & Riwanda, A. (2024).** Questioning inclusive city quality: Teachers' perspectives and experiences in sexuality education for children with special needs in Indonesia. International Journal of Educational Research, 127, 102419.

» **Renna Gallano, H. (2022).** Transformar-nos Marco para la transformación educativa basado en el aprendizaje socioemocional en América Latina y el Caribe. Chile: UNESCO https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000383816

» **Risman, B. J. (1998).** Gender Vertigo : American Families in Transition: EBSCOhost. New Haven: Yale University Press.

» **Risman, B. J., & Davis, G. (2012)**. From sex roles to gender structure. Sociopedia.isa, 1–16. Recuperado de https://doi.org/10.1177/205684601271

» **Sales Gelabert, T. (2021).** Vulnerabilidad, precarización e injusticias interseccionales: notas para una filosofía política feminista. *Isegoría*, (64), e02. https://isegoria.revistas.csic.es/index.php/isegoria/article/view/1124/1119

» **UNESCO (2018).** Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad: un enfoque basado en la evidencia. France: Autor https://lac.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/version_final_de_la_guia_de_monitoreo_y_evaluacion.pdf

» **UNFPA (2020).** Orientaciones técnicas y programáticas internacionales sobre educación integral en sexualidad fuera de la escuela. Disponible en: https://colombia.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/orientaciones_eis_fuera_de_la_escuela_unfpa_2020_1.pdf

» **UNICEF Office of Research–Innocenti (2019).** *A conceptual framework for measuring social and behaviour change*. Florence: UNICEF. Disponible en: https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/SBC-Framework-UNICEF.pdf

» **United Nations. (2024).** Ending violence against women. Recuperado de https://www.un.org/en/observances/ending-violence-against-women-day

» **World Health Organization. (2024).** Violence against women. Recuperado de https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/violence-against-women