



**LA EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL EN LA FORMACIÓN
DE LAS IDENTIDADES POSITIVAS EN NIÑAS Y NIÑOS
DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

COMPREHENSIVE SEXUAL EDUCATION IN THE FORMATION
OF POSITIVE IDENTITIES IN PRIMARY EDUCATION CHILDREN

**Trabajo de Investigación para optar al Grado Académico de Bachiller en
Educación**

Autoras

Yoselin Melissa Antay Arias
<https://orcid.org/0009-0003-3986-3364>

Audrey Diana Urrutia Estevez
<https://orcid.org/0009-0004-9872-0643>

Asesora

María Fernanda Saavedra Pelaes
<https://orcid.org/0000-0002-5152-693X>

Lima, septiembre, 2025

Trabajo de Investigación_Antay_Urrutia

5%
Textos sospechosos



- 1% Similitudes**
< 1% similitudes entre comillas
< 1% entre las fuentes mencionadas
- 3% Idiomas no reconocidos**
- 46% Textos potencialmente generados por la IA (ignorado)**

Nombre del documento: Trabajo de Investigación_Antay_Urrutia.docx
ID del documento: b6c9d1ae75f88cb94cac2163d0928c4d762a5810
Tamaño del documento original: 3,95 MB

Depositante: MARIA FERNANDA SAAVEDRA PELAES
Fecha de depósito: 15/9/2025
Tipo de carga: interface
fecha de fin de análisis: 15/9/2025

Número de palabras: 15.330
Número de caracteres: 110.677

Ubicación de las similitudes en el documento:



Fuentes de similitudes

Fuentes principales detectadas

Nº	Descripciones	Similitudes	Ubicaciones	Datos adicionales
1	tesis.pucp.edu.pe 31 fuentes similares	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (124 palabras)
2	cdn01.pucp.edu.pe 7 fuentes similares	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (107 palabras)
3	produccioncientificcaluz.org 5 18 fuentes similares	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (99 palabras)
4	www.guttmacher.org 21 fuentes similares	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (98 palabras)
5	repositorio.une.edu.pe La Educación sexual en nivel secundaria 18 fuentes similares	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (102 palabras)

DEDICATORIA

Este trabajo es resultado de los aprendizajes de Innova Teaching School, que me brindó las herramientas académicas para crecer como profesional comprometido con la educación integral. A mi padre en el cielo, quien desde su eterna morada me guía e inspira. A mi familia, pilar fundamental. El amor incondicional de mi madre y el apoyo moral de mis hermanos hicieron posible la culminación de esta nueva etapa. Finalmente, a los estudiantes de educación primaria, verdaderos protagonistas, quienes merecen una formación integral que respete su dignidad, promueva su desarrollo pleno y los prepare para construir identidades positivas en un mundo diverso e inclusivo.

Audrey Diana Urrutia Estevez

Dedico este trabajo de investigación a los docentes comprometidos con la transformación educativa y a los estudiantes de primaria, quienes merecen ser acompañados en su proceso de aprendizaje desde una mirada respetuosa y participativa, que los reconozca como actores activos de la comunidad escolar. Asimismo, a mi familia, por su apoyo incondicional y constante aliento.

Yoselin Melissa Antay Arias

RESUMEN

La presente monografía analiza la relación entre la educación sexual integral (ESI) y el desarrollo de identidades positivas en estudiantes de educación primaria. A través de una revisión bibliográfica sistemática de fuentes nacionales e internacionales, se examina de qué manera la implementación de la ESI contribuye al fortalecimiento de la autoestima, el autoconocimiento y la construcción de relaciones interpersonales saludables en la niñez media. El estudio caracteriza el desarrollo físico, emocional y psicosocial de los estudiantes de primaria desde perspectivas teóricas clásicas y contemporáneas, así como lo que significan las identidades positivas en esta etapa. De la misma forma, la investigación analiza los componentes fundamentales de la ESI en el contexto peruano e internacional, y establece las conexiones empíricas entre estos constructos. Los hallazgos revelan que la ESI, cuando se implementa de manera integral, contextualizada y apropiada para la edad, favorece el desarrollo de identidades positivas al promover el respeto por la diversidad, la prevención de situaciones de vulnerabilidad y el fortalecimiento de habilidades socioemocionales. Se concluye que la ESI constituye una herramienta pedagógica fundamental para la formación integral de los estudiantes que requiere de capacitación docente especializada, recursos pedagógicos apropiados y políticas educativas que garanticen su implementación efectiva en el nivel primario, considerando las particularidades del contexto peruano, donde persisten desafíos significativos en su aplicación práctica.

Palabras clave: educación sexual integral; identidades positivas; educación primaria; desarrollo integral; formación socioemocional.

ABSTRACT

This monograph analyzes the relationship between Comprehensive Sexuality Education (CSE) and the development of positive identities in primary education students. Through a systematic literature review of national and international sources, it examines how CSE implementation contributes to strengthening self-esteem, self-knowledge, and the construction of healthy interpersonal relationships during middle childhood. The study characterizes the physical, emotional, psychosocial development of primary students from classical and contemporary theoretical perspectives, as well as the meaning of positive identities and what it implies in this stage of life. In the same way, the study analyzes the fundamental components of CSE in the Peruvian and international context, and establishes empirical connections between these constructs. Findings reveal that CSE, when it is implemented comprehensively, contextually, and age-appropriately, CSE favors the development of positive identities by promoting respect for diversity, preventing vulnerability situations, and strengthening socio-emotional skills. It concludes that CSE constitutes a fundamental pedagogical tool for comprehensive student formation, requiring specialized teacher training, appropriate pedagogical resources, and educational policies that guarantee its effective implementation at the primary level, considering the particularities of the Peruvian context where significant challenges persist in its practical application.

Keywords: Comprehensive sexual education, positive identities, primary education, comprehensive development, socio-emotional formation.

ÍNDICE

DEDICATORIA	iii
RESUMEN	iv
ABSTRACT	v
ÍNDICE.....	vi
INTRODUCCIÓN.....	8
CAPÍTULO I: LA IDENTIDAD DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y SU DESARROLLO	
1.1. Desarrollo físico, psicológico y social en la niñez media.....	10
1.1.1. Características del desarrollo físico.....	10
1.1.2. Desarrollo cognitivo y psicológico.....	11
1.1.3. El desarrollo social	12
1.1.4. La sexualidad en la infancia	13
1.2. Identidades positivas en la niñez media.....	14
1.2.1. Definiendo la identidad	14
1.2.2. Identidades positivas	18
1.2.3. Importancia de desarrollar identidades positivas.....	21
CAPÍTULO II: LA EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL Y EL DESARROLLO DE IDENTIDADES POSITIVAS DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA.....	
2.1. La enseñanza de la educación sexual integral en el nivel de educación primaria	23

2.1.1.	Conceptualización de la ESI.....	23
2.1.2.	Enfoques complementarios de la ESI.....	24
2.1.3.	Actualidad peruana de la ESI	25
2.1.4.	Actualidad internacional de la ESI.....	27
2.1.5.	Factores que influye en la ESI.....	28
2.1.6.	Implementación de la ESI en el contexto peruano e internacional.....	30
2.1.7.	Beneficios de implementar la ESI en las escuelas.....	32
2.1.8.	Consecuencias de implementar ESI en las escuelas	35
2.2.	La ESI y su relación con el desarrollo de identidades positivas en los estudiantes de educación primaria	37
2.2.1.	Influencia de la ESI en las identidades positivas.....	37
2.2.2.	Evidencias empíricas de la relación de la ESI y las identidades positivas.....	40
	CONCLUSIONES.....	45
	REFERENCIAS	47

INTRODUCCIÓN

La educación primaria constituye una etapa fundamental en el desarrollo integral de las niñas y niños, periodo en el cual se fortalecen las bases para la construcción de su identidad personal y social. En este contexto, la educación sexual integral (ESI) surge como un elemento esencial que trasciende la mera transmisión de información biológica para convertirse en una herramienta pedagógica que promueve el desarrollo de identidades positivas, el respeto por la diversidad y la formación de ciudadanos críticos y responsables (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2018).

La presente monografía surge de la necesidad de comprender de manera profunda la relación existente entre la implementación de la ESI y el desarrollo de identidades positivas en estudiantes de educación primaria. Esta investigación se enmarca en el Programa de Profesionalización Docente Primaria (PPD), que responde a las demandas actuales de una educación integral que prepare a los estudiantes para los desafíos del siglo XXI.

A pesar de los avances normativos en el Perú, como los *Lineamientos educativos y orientaciones pedagógicas para la Educación Sexual Integral* del Ministerio de Educación del Perú (MINEDU, 2008) y la *Guía para implementar la Educación Sexual Integral* (MINEDU, 2021), subsisten desafíos significativos en la implementación efectiva de la ESI en las aulas de primaria. Los estudios del Instituto Guttmacher y la Universidad Peruana Cayetano Heredia (Motta *et al.*, 2017) evidencian las brechas existentes entre la política educativa y la práctica pedagógica, donde solo el 9 % de los estudiantes ha recibido formación en los 18 temas clave definidos como componentes de una ESI integral.

Esta situación se agrava cuando consideramos que la tasa de embarazo adolescente según la Encuesta Demográfica y de Salud Familiar [ENDES] (2024) sigue en un porcentaje alto de 8,4 % a nivel nacional, con una situación más desfavorable en zonas rurales y en los quintiles más pobres. Esto refleja las desigualdades generacionales, socioeconómicas y territoriales arraigadas en nuestra sociedad. Además, las atenciones por violencia sexual en niñas de 10 a 14 años en los Centros de Emergencia Mujer se triplicaron entre 2017 y 2022,

evidenciando la urgencia de implementar programas educativos preventivos desde la educación primaria. Por ende, cada vez se hace más importante la necesidad de fortalecer la ESI desde los primeros años de la educación básica.

La premisa que guía esta investigación establece que la educación sexual integral contribuye al desarrollo de las identidades positivas de los estudiantes en primaria. Para explorar esta relación, se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿De qué manera la educación sexual integral contribuye al desarrollo de las identidades positivas de las niñas y niños en la educación primaria?

El objetivo general de este estudio es comprender la relación existente entre la enseñanza de la educación sexual integral y el desarrollo de identidades positivas de las niñas y niños en la educación primaria. Para alcanzar este propósito, se han establecido objetivos específicos que incluyen caracterizar la identidad de los estudiantes de primaria y su desarrollo, describir la educación sexual integral, y analizar la relación entre la enseñanza de la educación sexual integral y el desarrollo de identidades positivas entre los estudiantes de educación primaria.

En este sentido, la presente investigación es relevante en distintos niveles. A nivel teórico, contribuye a ampliar la comprensión sobre la relación entre la educación sexual integral y el desarrollo de identidades positivas, estableciendo un marco conceptual claro que puede servir de referencia para futuros estudios. En el ámbito práctico y pedagógico, ofrece elementos que pueden sensibilizar a gestores educativos y docentes acerca del impacto que una implementación adecuada de la ESI puede tener en la formación integral de los estudiantes. Metodológicamente el trabajo logra definir y vincular de manera fundamentada ambos conceptos, aportando un análisis que articula perspectivas nacionales e internacionales. Finalmente, desde la dimensión social, realza la importancia de la ESI como parte de una educación integral, con el potencial de contribuir a la construcción de entornos escolares más inclusivos y al fortalecimiento de identidades positivas en la niñez.

CAPÍTULO I:

LA IDENTIDAD DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y SU DESARROLLO

1.1. Desarrollo físico, psicológico y social en la niñez media

El periodo conocido como niñez media, que coincide mayoritariamente con el nivel de educación primaria que cursan las niñas y niños, representa una etapa crucial en el desarrollo humano caracterizada por transformaciones significativas en múltiples dimensiones del desarrollo infantil. Durante esta etapa, se experimentan cambios físicos graduales pero constantes, se desarrollan nuevas capacidades cognitivas y se establecen patrones de interacción social más complejos que sentarán las bases para su desarrollo posterior. Asimismo, se caracteriza por una mayor regulación emocional comparada con los primeros años de vida, lo que les permite centrarse en el aprendizaje académico y el desarrollo de competencias sociales fundamentales para su integración en contextos más amplios que el familiar (Papalia y Martorell, 2017).

1.1.1. Características del desarrollo físico

Según Berger (2016), durante la edad escolar en el nivel de primaria, se atraviesa una etapa de crecimiento físico más lento y estable en comparación con la primera infancia, pero caracterizado por un aumento significativo en la fuerza, la coordinación y la resistencia. Esta etapa se considera un periodo de gran capacidad para el desarrollo de habilidades motoras finas y gruesas, lo que les permite a los niños participar con mayor destreza en juegos, deportes y actividades escolares. Berger subraya la importancia de la actividad física regular no solo para la salud física, sino también para el desarrollo cognitivo, emocional y social, destacando el papel de la escuela como un entorno clave para fomentar estilos de vida activos y saludables. Estos cambios físicos tienen implicaciones importantes para la percepción corporal y la construcción de la identidad, aspectos fundamentales que la escuela debe abordar de manera apropiada para la edad.

Durante este periodo, se desarrolla una mayor conciencia del propio cuerpo y comienzan a establecerse comparaciones con pares, lo que puede influir significativamente en la autoestima y la percepción personal. Según García *et al.* (2022), los programas de educación sexual integral (ESI) que incorporan actividades de reconocimiento y valoración del cuerpo durante esta etapa contribuyen al establecimiento de las bases para una relación saludable con el propio cuerpo y el de los demás.

1.1.2. Desarrollo cognitivo y psicológico

Desde la perspectiva del desarrollo cognitivo, Jean Piaget identificó esta etapa como el periodo de las operaciones concretas, durante el cual se desarrolla la capacidad de pensar de manera lógica sobre objetos y eventos concretos, así como de tomar en cuenta el punto de vista de los demás, aunque aún se presentan limitaciones para el pensamiento abstracto y empieza a construirse una moral autónoma (Piaget, 1968, como se citó en Bravo *et al.*, 2016).

Según la teoría de la mente, en esta etapa comienzan a comprenderse creencias de segundo orden y se pueden llegar a interpretar situaciones sociales complejas como metáforas, ironías o errores sociales. A medida que la mente madura, se fortalece su capacidad de empatizar y de inferir los estados mentales de los demás y responder emocionalmente. Este progreso no solo mejora el entendimiento cognitivo de las intenciones y pensamientos ajenos, sino que también apoya competencias sociales como la resolución de conflictos y la comprensión emocional en el entorno escolar y familiar (Baron-Cohen, 2005, como se citó en Zilber, 2017). Estas capacidades se pueden fortalecer a través de actividades que promuevan la comprensión y el respeto por la diversidad humana con la ESI.

La metacognición también se desarrolla progresivamente durante estos años, permitiendo a los estudiantes reflexionar sobre sus propios procesos de pensamiento y aprendizaje. Esta capacidad resulta crucial para la construcción identitaria, ya que facilita el autoconocimiento y la autorregulación emocional (Flavell, 1987, como se citó en Tovar 2024). Por ello, es importante promover actividades que representen desafíos cognitivos para ellas o ellos y espacios en los que puedan reflexionar sobre su forma de pensar y de aprender.

1.1.3. El desarrollo social

Según Papalia y Martorell (2017), durante la niñez media el desarrollo social se caracteriza por una creciente capacidad para comprender las normas sociales, regular las emociones y establecer relaciones más complejas con sus pares. En este momento, comienza a formarse una imagen más definida de uno mismo, influenciada por la comparación social y la retroalimentación del entorno, especialmente de la escuela y la familia. Las amistades se vuelven más estables y basadas en la reciprocidad, mientras que la pertenencia a grupos y el reconocimiento por parte de los iguales cobran importancia para su autoestima y sentido de competencia social.

Elder *et al.* (2002) destacan que el desarrollo social en la niñez media está profundamente influenciado por el contexto familiar, escolar y comunitario en el que crecen las niñas y niños. Durante esta etapa, los vínculos con los pares adquieren un papel cada vez más importante en la construcción de habilidades sociales, autoconcepto y sentido de pertenencia. Los autores enfatizan que el juego cooperativo, la participación en grupos y las relaciones de amistad estables permiten a las niñas y niños practicar la negociación, la empatía y la toma de perspectiva. Además, resaltan que la calidad de las relaciones familiares, especialmente la comunicación afectiva y el apoyo emocional, tiene un impacto directo en la adaptación social y emocional de las niñas y niños en esta etapa de transición hacia niveles mayores de autonomía.

Además, el desarrollo social durante esta etapa se caracteriza por la búsqueda de competencia y el desarrollo de la autoeficacia. Erikson describió esta fase como el conflicto entre industria versus inferioridad, por el cual las niñas y niños buscan desarrollar habilidades y competencias que les generen sensación de logro y valía personal entre sus grupos más cercanos, centran su energía en sentirse aceptados y exigen reconocimiento (Erikson, 1963, como se citó en Martínez, 2008). Esta búsqueda de competencia se manifiesta tanto en el ámbito académico como en las relaciones sociales, y permite a las niñas y niños reconocer sus fortalezas y aceptar sus limitaciones. Con adecuado acompañamiento, este reconocimiento puede darse de manera constructiva y afianzar su autoestima y confianza.

1.1.4. La sexualidad en la infancia

Como sostiene García (2016), siguiendo los postulados de Sigmund Freud de 1905, la sexualidad acompaña al ser humano a lo largo de toda su vida y está en constante evolución. No se limita a una única función ni a una etapa específica del desarrollo, sino que se trata de un proceso dinámico en el que la sexualidad se manifiesta de diferentes formas según la etapa de vida, cada una con características propias. Estas fases son fundamentales para la construcción de la personalidad adulta y el logro de una sexualidad plena y madura.

La niñez media, según esta teorización, es una etapa denominada *latencia*, en la que emergen sentimientos como el pudor, el asco y una creciente inclinación hacia valores morales y estéticos (Freud, 1905; García, 2016). En esta etapa, la sexualidad se transforma profundamente y los intereses infantiles se orientan hacia el entorno externo, más allá del ámbito familiar. Según García (2016), la sexualidad, aunque sigue presente, se expresa de forma diferente: se sublima en otras áreas del desarrollo como el aprendizaje de nuevas habilidades, el cumplimiento de responsabilidades, la reflexión, el interés por el conocimiento, el juego, el deporte y el fortalecimiento de los lazos afectivos con amistades cercanas.

Desde una perspectiva integral, la Organización Mundial de la Salud [OMS] (2015) define la sexualidad como un aspecto del ser humano que engloba el sexo, las identidades y roles de género, la orientación sexual, la exploración del cuerpo, la intimidad y la reproducción. Se experimenta y expresa en pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, comportamientos, prácticas, roles y relaciones. Este concepto no limita la sexualidad a un rango etario por lo que, unido a lo expuesto anteriormente, se puede inferir que, durante la niñez media, estos aspectos se manifiestan principalmente a través de la curiosidad natural, la exploración del propio cuerpo, el juego simbólico relacionado con roles familiares, la formación de vínculos afectivos significativos con pares y adultos, y su proceso de identidad de género.

La educación sexual integral durante esta etapa debe reconocer y respetar estas manifestaciones naturales de la sexualidad infantil, proporcionando información apropiada para la edad que promueva el desarrollo de una sexualidad saludable y la proteja contra situaciones de vulnerabilidad. Como señalan Weeks (2019) y la UNESCO (2018), los

programas de ESI efectivos durante la niñez media se enfocan en el desarrollo de habilidades para la vida, el fortalecimiento de la autoestima, el conocimiento del cuerpo y sus funciones, y la promoción de relaciones interpersonales basadas en el respeto y la igualdad. Incluso incluyen el tema de la sexualidad como una cuestión clave que puede abordarse desde la primera infancia. Para niñas y niños que se encuentran finalizando la niñez media, la UNESCO (2018) sugiere compartir la idea clave de que “los seres humanos nacen con la capacidad de disfrutar su sexualidad durante toda su vida” (p. 73).

La educación primaria, a razón de lo expuesto, se consolida como una etapa de grandes cambios para las niñas y niños tanto a nivel físico, cognitivo y social, incluyendo su sexualidad. El desapego progresivo del seno familiar hacia un entorno más amplio, sumado al reconocimiento de nuevas habilidades corporales y cognitivas, son procesos de desarrollo propios de esta etapa de vida (Shaffer y Kipp, 2007). Estos cambios necesitan de un acompañamiento cercano y un mayor entendimiento por parte de las familias y de las propias niñas y niños de las expresiones corporales y conductuales naturales, lo que justifica la importancia de implementar programas de ESI que brinden información apropiada para la edad y promuevan el desarrollo de identidades positivas.

1.2. Identidades positivas en la niñez media

1.2.1. Definiendo la identidad

La identidad constituye un constructo complejo y multidimensional que ha sido objeto de estudio desde diversas perspectivas teóricas en las ciencias sociales y la psicología del desarrollo. Gonzales (2010) destaca que podemos teorizar el concepto de identidad desde dos grandes líneas de pensamiento. Por un lado, la identidad como un proyecto individual en el que se construye el sí mismo y, por otro lado, la identidad como un producto social que viene de nuestra interacción con nuestro entorno.

La identidad, desde una perspectiva individual, puede comprenderse como la estructura dinámica de creencias, valores, metas y experiencias a partir de las cuales las personas toman decisiones y definen, dirigen y dan significado a sus vidas (Berzonsky, 2011). Esta definición enfatiza el carácter evolutivo y procesual de la identidad,

particularmente relevante durante la niñez media, cuando las niñas y niños comienzan a desarrollar una comprensión más sofisticada de sí mismos.

Desde una perspectiva sociocultural, Gonzales (2010) rescata de los planteamientos de Vygotsky que la identidad se construye a través de la interacción social y la mediación cultural, destacando que el desarrollo de la personalidad ocurre en el plano social (interpsicológico) y se internaliza en el plano individual (intrapsicológico) dentro de un sistema complejo de reflejos recíprocos. Esta perspectiva es fundamental para comprender cómo los contextos educativos, familiares y sociales influyen en la construcción identitaria durante la niñez media cuando la persona amplía significativamente sus contextos de socialización; a su vez, es igual de importante la introspección y el entendimiento del entorno del propio niño o niña. Por su parte, desde la psicología del desarrollo, Harter (2012) conceptualiza la identidad como un sistema jerárquico de representaciones de sí mismo que incluye tanto aspectos descriptivos del quién soy como evaluativos de cómo me valoro.

Según Schaffer, desde una perspectiva más integradora, la identidad se configura como un proceso flexible en el que coexisten dos dimensiones complementarias: la identidad personal y la identidad social. La primera se relaciona con la percepción subjetiva que las niñas y niños tienen de su individualidad, es decir, de aquello que los hace únicos frente a los demás. Mientras que la identidad social se vincula con el grado en que se sienten parte de un grupo, ya sea a través de la cultura familiar o de sus pares, con lo que expresan su deseo de pertenencia. En conjunto, ambas dimensiones responden a dos necesidades humanas esenciales: diferenciarse como individuos y, al mismo tiempo, sentirse integrados en un colectivo (Schaffer, 2000, como se citó en Mieles y García, 2010).

La teoría del desarrollo psicosocial de Erikson identifica ocho etapas críticas en el desarrollo humano, de las que la cuarta etapa de industria versus inferioridad corresponde a los años de educación primaria. Durante esta etapa, las niñas y niños desarrollan un sentido de competencia personal a través del dominio de nuevas habilidades académicas y sociales, o pueden experimentar sentimientos de inferioridad si no logran desarrollar estas competencias adecuadamente. La resolución exitosa de esta crisis evolutiva resulta fundamental para la construcción de identidades positivas, ya que establece las bases de la autoeficacia y la confianza en las propias capacidades. Las niñas y niños que reciben apoyo

apropiado y oportunidades de éxito durante esta etapa desarrollan la virtud de la competencia, caracterizada por la capacidad de trabajar de manera efectiva y la confianza en las propias habilidades para enfrentar desafíos futuros (Erikson, 1963, como se citó en Martínez, 2008).

La teoría de la autodeterminación, desarrollada por Deci y Ryan (2000), propone que el desarrollo de una identidad saludable requiere la satisfacción de tres necesidades psicológicas básicas: autonomía (sentirse como el agente de las propias acciones), competencia (experimentar eficacia en las actividades) y relación (establecer vínculos significativos con otros). Esta teoría es particularmente relevante para la ESI, ya que sugiere que los programas educativos que satisfacen estas necesidades fundamentales contribuyen al desarrollo de identidades más positivas y autónomas.

La investigación empírica ha demostrado que cuando estas tres necesidades se satisfacen de manera equilibrada durante la niñez media, las niñas y niños muestran mayor motivación intrínseca, mejor bienestar emocional y desarrollo de identidades más coherentes y positivas (Deci y Ryan, 2000). Los programas educativos que incorporan elementos de elección personal, oportunidades de demostrar competencia y fomento de relaciones positivas promueven el desarrollo identitario saludable.

Desde una perspectiva más clásica, la teoría de la identidad narrativa de Vygotsky y Mead propone que las personas construyen su identidad mediante la creación de narrativas personales coherentes que integran pasado, presente y futuro, narrativas básicas sobre sí mismos que comienzan a desarrollarse especialmente durante la niñez media (Vygotsky, 1996; Mead, 1993; como se citó en González, 2010). Este proceso puede ser enriquecido mediante programas educativos que promuevan la reflexión y la expresión personal a través de narraciones orales, escritas o que usen el arte como un canal de expresión personal, acompañado de una guía para que las voces internas de las niñas y niños sean mayoritariamente positivas y constructivas.

Las teorías contemporáneas sobre el desarrollo identitario proporcionan marcos conceptuales fundamentales para comprender los procesos de construcción de la identidad durante la niñez media. Brooker y Woodhead (2008), desde una perspectiva socioconstructivista más reciente, sostienen que la identidad no es una construcción única

ni estática, sino un proceso dinámico y múltiple que se desarrolla a lo largo de la infancia en interacción constante con el entorno social, cultural y educativo. Por ello, hablan de identidades en plural, reconociendo que las niñas y niños construyen distintas formas de ser y de pertenecer según los contextos que habitan (la familia, la escuela, la comunidad, entre otros) y las relaciones que establecen en cada uno. Estas identidades son cambiantes y se negocian continuamente a partir de factores como el género, la etnicidad, la lengua, la clase social y las experiencias personales, lo que implica que cada niño o niña puede desarrollar diversas formas de verse a sí mismo y ser visto por los demás.

Junto a Brooker y Woodhead (2008), el enfoque de identidades en plural ha sido trabajado por varios autores en el campo de la educación, la infancia, la sociología y la psicología del desarrollo. Enfoque que se adoptará en el presente estudio por considerarse que refleja la complejidad del concepto y recoge las diferentes teorías referidas como antecedentes.

Stuart Hall sostiene que la identidad no es una esencia fija ni una verdad interior, sino una construcción dinámica, fragmentada y relacional que se configura a lo largo del tiempo en diálogo con contextos sociales, históricos y culturales. Desde esta perspectiva, las personas no tienen una única identidad, sino múltiples formas de ser y de pertenecer que se activan o resignifican según las experiencias, los discursos y las relaciones que las rodean (Hall, 1996, como se citó en Caloca, 2015).

Davies y Harré (1999) plantean que las identidades no son fijas ni únicas, sino múltiples, relacionales y en constante construcción a través del lenguaje y la interacción social. Desde una perspectiva postestructuralista, sostiene que las personas se posicionan de distintas maneras según los discursos disponibles en cada contexto, lo que da lugar a formas diversas de ser y de actuar. Esta noción de identidades en plural implica que una persona puede asumir distintos roles, modos de hablar, formas de relacionarse o maneras de verse a sí misma dependiendo del entorno, del momento y de las relaciones que establece (Davies y Harré, 1999). Para estos autores es fundamental reconocer esta complejidad para evitar imponer una única forma de ser y, en cambio, favorecer entornos que permitan a las niñas y niños explorar, negociar y validar sus múltiples formas de identidad.

Jerome Bruner sostiene que la identidad se construye narrativamente, es decir, a través de los relatos que las personas elaboran sobre sí mismas en relación con los demás y con el contexto cultural en el que viven. Desde su enfoque de la psicología cultural, Bruner plantea que no existe una identidad única ni esencial, sino múltiples versiones del “yo” que se configuran según las historias que contamos, las experiencias que vivimos y los significados culturales que compartimos (Bruner, 1991, como se citó en Arias, 2015).

1.2.2. Identidades positivas

La construcción de identidades positivas durante la niñez media constituye un proceso complejo y multidimensional que involucra diversos aspectos que se relacionan entre sí, ya sea personales, sociales o culturales. El Currículo Nacional de Educación en el Perú reconoce que es sumamente importante construir identidades positivas. El Ministerio de Educación (2016) propone la competencia “Construye su identidad” en el área de personal social con el propósito de que el estudiante desarrolle una comprensión y valoración integral de su corporalidad, así como de sus formas de sentir, pensar y actuar, a partir del reconocimiento de las múltiples identidades que lo configuran (histórica, étnica, social, sexual, cultural, de género, ambiental, entre otras), como resultado de procesos relacionales en contextos diversos como la familia, la escuela y la comunidad.

Brooker y Woodhead (2008) entienden las identidades positivas como aquellas que se construyen cuando las niñas y niños se sienten reconocidos, respetados y valorados en los distintos contextos en los que participan, especialmente en la familia, la escuela y la comunidad. Estas identidades al ser múltiples y en constante transformación se configuran a través de la interacción social, las experiencias cotidianas y el acceso a discursos que les permiten verse a sí mismos como competentes, capaces y con derecho a expresarse. Para que estas identidades se fortalezcan, es clave que los adultos creen entornos inclusivos donde se escuchen sus voces, se celebre la diversidad y se fomente la participación activa.

Para que las personas, incluidos las niñas y niños, desarrollen identidades positivas, Stuart Hall indica que es fundamental que encuentren espacios donde sus orígenes, lenguas, géneros, culturas y formas de expresión sean reconocidos, respetados y valorados. El acceso a narrativas diversas, la participación en comunidades que los validen y la posibilidad de tomar la palabra sobre sí mismos son factores clave para que cada sujeto construya una

imagen digna y empoderada de quién es (Caloca, 2015). Por ello es importante que en el aula se promueva el respeto y valoración de la diversidad.

Masten *et al.* (2021) amplían esta conceptualización al proponer que las identidades positivas durante la niñez se caracterizan por la presencia de factores protectores tanto internos (autoestima, habilidades de afrontamiento y optimismo) como externos (relaciones de apoyo, oportunidades de participación y reconocimiento de fortalezas). Esta perspectiva sistémica sugiere que los programas educativos como la ESI pueden contribuir al desarrollo de identidades positivas fortaleciendo tanto los recursos individuales como los sistemas de apoyo social.

De acuerdo con Brooker y Woodhead (2008), podemos inferir que las identidades positivas en las niñas y niños se caracterizan concretamente por:

- Sentido de pertenencia: El niño siente que forma parte de un grupo (familia, escuela o comunidad), lo que le proporciona seguridad emocional.
- Autoconfianza: Desarrollan confianza en sus capacidades para afrontar desafíos y aprender.
- Valoración de sí mismo: Construyen una imagen positiva de quiénes son, basada en interacciones afirmativas con figuras importantes (padres, maestros o amigos).
- Reconocimiento de la diversidad: Un niño con una identidad positiva acepta y respeta tanto su identidad individual como las diferencias de los demás.
- Capacidad de resiliencia: Pueden enfrentar dificultades sin que estas definan negativamente su autopercepción.

Según el Ministerio de Educación del Perú (2016), las niñas y niños deben desarrollar cuatro capacidades que le permitan la construcción de identidades positivas. En primer lugar, valorarse a sí mismos, lo que implica reconocerse como sujetos con características, cualidades y potencialidades propias; aceptarse y proyectarse dentro de una comunidad con sentido de pertenencia. En segundo lugar, autorregular sus emociones, es decir, tomar conciencia de sus estados emocionales y expresarlos de forma adecuada según el contexto y las normas socioculturales, favoreciendo el bienestar propio y de los demás.

En tercer lugar, reflexionar y argumentar éticamente, lo que supone analizar situaciones cotidianas desde una perspectiva de valores y principios; asumir decisiones con responsabilidad y evaluar sus implicancias. Finalmente, vivir su sexualidad de manera integral y responsable, lo cual implica conocerse y aceptarse corporal y afectivamente; construir relaciones basadas en la igualdad y el respeto, y adoptar prácticas de autocuidado frente a riesgos que puedan vulnerar su integridad y sus derechos sexuales y reproductivos.

En ese sentido, construir identidades positivas no se acota a un único factor sino a múltiples factores que se interrelacionan entre ellos. La teoría ecológica de Bronfenbrenner proporciona un marco conceptual valioso para comprender estos factores, que se organizan en diferentes sistemas que interactúan de manera dinámica. Desde esta perspectiva, los factores pueden clasificarse en microsistémicos: familia, escuela, pares; mesosistémicos: interacciones entre microsistemas; exosistémicos: contexto social amplio; y macrosistémicos: cultura y valores sociales. El modelo ecológico de Bronfenbrenner concibe el desarrollo humano como un proceso que emerge de la interacción constante entre el individuo y los distintos sistemas ecológicos en los que participa. Estos sistemas configuran un entramado de influencias que moldean la experiencia individual. (Bronfenbrenner, 1975, como se citó en Sadownik, 2023).

En el caso de las niñas y niños, estas interacciones favorecen o limitan la construcción de identidades positivas, en la medida en que los entornos más próximos como la familia, la escuela y la comunidad, así como los valores culturales y los cambios sociales, ofrecen referentes, vínculos y experiencias que permiten el reconocimiento de sí mismos como sujetos valiosos, únicos y parte de una colectividad (Bronfenbrenner, 1975, como se citó en Sadownik, 2023). Así, la identidad se forja en un contexto ecológico que reconoce tanto la diversidad como la pertenencia.

Las experiencias en el entorno familiar y comunitario constituyen una base fundamental para la construcción de identidades, ya que permiten a las niñas y niños incorporar elementos culturales del hogar, de la comunidad e incluso de una cultura global que puede no coincidir con su contexto inmediato. Según Greenfield y Suzuki (1998, como se citó en Mieles y García, 2010), estos entornos generan marcos interpretativos que orientan la manera en que se entienden y valoran los pensamientos, las emociones y los

comportamientos propios y ajenos. Desde esta perspectiva, el desarrollo de identidades positivas se ve favorecido cuando las niñas y niños crecen en contextos que valoran la diversidad cultural, promueven la reflexión sobre sí mismos en relación con su entorno y permiten integrar distintas influencias culturales sin conflicto, fortaleciendo así su sentido de pertenencia y unicidad. Por ello, se debe considerar a la escuela como parte de este entorno con el poder de favorecer o desfavorecer la identidad de una niña o niño.

1.2.3. Importancia de desarrollar identidades positivas

El desarrollo de identidades positivas en la infancia tiene implicancias profundas en el bienestar emocional, social y cognitivo de niñas y niños. Las identidades positivas se vinculan directamente con la capacidad de valorarse, establecer relaciones saludables, ejercer su autonomía y afrontar los desafíos del entorno con confianza y sentido de pertenencia (Brooker y Woodhead, 2008). En ese sentido, favorecer este tipo de construcciones identitarias constituye una responsabilidad clave de los entornos educativos, familiares y comunitarios.

Como mencionan Brooker y Woodhead (2008), cuando las niñas y niños logran reconocerse como personas valiosas dentro de su contexto, experimentan mayores niveles de autoestima y seguridad emocional, lo que se traduce en una participación más activa y resiliente frente a situaciones nuevas o difíciles. Por el contrario, la ausencia de un desarrollo identitario positivo puede generar inseguridad, baja autoestima, retraimiento social o conductas disruptivas, especialmente si los mensajes recibidos invalidan sus experiencias o desvalorizan sus características personales (Harter, 2012).

Desde una perspectiva sociocognitiva, Berzonsky (2011) señala que las personas que han desarrollado una identidad sólida y positiva tienden a mostrar una mayor capacidad de autorreflexión, afrontamiento adaptativo y compromiso con sus metas. En la niñez, esto se traduce en mejores niveles de autonomía, regulación emocional y toma de decisiones fundamentadas. En contraste, niñas y niños que no han logrado construir una imagen positiva de sí mismos suelen ser más susceptibles a la presión del entorno, la dependencia emocional o la desorientación respecto a sus valores y comportamientos (Martínez, 2008).

A nivel discursivo, Davies y Harré (1999) subrayan que cuando las niñas y niños son constantemente posicionados desde discursos que los niegan o estigmatizan, su construcción subjetiva se ve limitada, lo que genera efectos perjudiciales en su autopercepción y en su posibilidad de reconocerse como sujetos legítimos. Estas experiencias pueden afectar su capacidad para expresar sus emociones, tomar decisiones o establecer vínculos saludables, dificultando su participación plena en la vida social y escolar.

Asimismo, desde una mirada sociocultural, autores como Mieles y García (2010) destacan que en contextos multiculturales es esencial promover identidades positivas que respeten y valoren la diversidad. Cuando esto no ocurre, las niñas y niños pueden internalizar discursos discriminatorios o de inferioridad cultural, lo que afecta negativamente su autoestima y su sentido de pertenencia. En cambio, cuando se valida su historia, lengua, género o expresión emocional, se fortalecen sus recursos personales y su capacidad para transformar su realidad.

Por lo tanto, fomentar el desarrollo de identidades positivas no solo favorece la salud mental y el bienestar en la niñez, sino que también constituye un derecho que condiciona la participación plena de cada niña y niño en su comunidad. Desde esta perspectiva, el entorno escolar emerge como un espacio clave para promover relaciones basadas en el respeto, la igualdad y el reconocimiento mutuo, fortaleciendo así la construcción de identidades libres, conscientes y responsables.

CAPÍTULO II:

LA EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL Y EL DESARROLLO DE IDENTIDADES POSITIVAS DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA

2.1. La enseñanza de la educación sexual integral en el nivel de educación primaria

La educación sexual integral se plantea como un enfoque educativo amplio que va más allá de la enseñanza sexual clásica, enfocada solo en lo biológico y lo reproductivo. Considera también las dimensiones físicas, emocionales, sociales, cognitivas y éticas de la sexualidad, y busca acompañar el crecimiento integral de los estudiantes desde una mirada basada en los derechos humanos y la igualdad de género (UNESCO, 2018).

2.1.1. Conceptualización de la ESI

En la actualidad, la educación sexual integral ha pasado de concepciones biomédicas restringidas a enfoques holísticos que reconocen la sexualidad como parte esencial del desarrollo humano. La UNESCO (2018) define la educación integral de la sexualidad como “un proceso de enseñanza y aprendizaje basado en un currículo sobre los aspectos cognitivos, emocionales, físicos y sociales de la sexualidad” (p. 16), destacando que se trata de un proceso organizado y apoyado en fundamentos curriculares.

Esta concepción supera los límites de los enfoques tradicionales, que se centraban exclusivamente en los aspectos biológicos y reproductivos, al incluir también dimensiones psicológicas, sociales, culturales y éticas que forman la experiencia de la sexualidad. La UNESCO (2021) amplía esta perspectiva, señalando que la educación sexual integral es un enfoque educativo que “permite a las personas desarrollar conocimientos precisos, actitudes positivas y habilidades para tomar decisiones informadas sobre su sexualidad y relaciones” (p. 8), incorporando elementos de empoderamiento personal y fomentando competencias para la toma de decisiones.

Desde el enfoque pedagógico latinoamericano, Morgade (2016) aporta una visión crítica al describir la educación sexual integral como “una propuesta educativa que articula

conocimientos de distintas disciplinas con la finalidad de que las y los estudiantes incorporen la sexualidad de manera plena, saludable, responsable y placentera” (p. 45). Con ello, esta concepción reconoce el placer como una dimensión legítima de la sexualidad humana, superando los enfoques limitantes o patologizantes que durante mucho tiempo han caracterizado la educación sexual tradicional.

El análisis crítico de estas definiciones revela una convergencia hacia la comprensión de la ESI como un enfoque holístico, científicamente fundamentado y orientado al desarrollo de competencias para la vida. No obstante, es fundamental reconocer que esta conceptualización teórica debe traducirse en prácticas pedagógicas concretas que consideren las particularidades del desarrollo infantil, los contextos culturales específicos y las necesidades diferenciadas de los estudiantes de educación primaria.

2.1.2. Enfoques complementarios de la ESI

Para que la educación sexual integral se implemente de manera efectiva, es necesario articular enfoques complementarios que garanticen tanto su integralidad como su relevancia sociocultural. El marco de los derechos humanos resulta fundamental, dado que reconoce que todos los niños y niñas tienen derecho a recibir información adecuada para su edad sobre sexualidad, a desarrollar habilidades para la vida y a estar protegidos de situaciones de vulnerabilidad (UNESCO, 2021). Este enfoque no se limita a la transmisión de información, sino que se plantea como un asunto de justicia social y equidad en la educación.

El enfoque de género constituye un elemento esencial que busca desafiar las construcciones sociales restrictivas y promover relaciones equitativas entre todas las personas, independientemente de su identidad de género. Según la Federación Internacional de Planificación Familiar (2021), este enfoque contribuye al desarrollo de identidades positivas al brindar a niños y niñas la oportunidad de explorar y expresar su identidad sin estar limitados por las expectativas sociales tradicionales. Sin embargo, para su implementación es necesaria sensibilidad cultural y un diálogo comunitario que genere consensos que faciliten su aceptación.

El enfoque intercultural resulta especialmente relevante en contextos de alta diversidad, como el peruano, pues reconoce y valora las distintas tradiciones culturales al

abordar la sexualidad, sin dejar de lado los principios universales de los derechos humanos (Weeks, 2019). Sin embargo, este enfoque enfrenta el reto de conciliar el respeto por la diversidad cultural con la promoción de valores democráticos e igualitarios, demandando procesos de diálogo y negociación cultural complejos.

El enfoque integral de la salud contempla la sexualidad desde una perspectiva holística, incluyendo las dimensiones físicas, mentales, emocionales y sociales del bienestar. Según la OMS (1991), este enfoque favorece el desarrollo de identidades positivas al promover el autocuidado y la valoración del propio cuerpo como ámbito de decisión personal. Sin embargo, para llevarlo a la práctica se requiere que los docentes tengan formación especializada y que existan recursos pedagógicos apropiados.

Aunque en algunos contextos el enfoque de diversidad sexual y de género puede generar controversia, promueve el respeto y la inclusión de todas las orientaciones sexuales y las identidades de género, ayudando a construir entornos educativos seguros y afirmativos (Asociación Americana de Psicología, 2021). Sin embargo, poner en práctica este enfoque conlleva desafíos particulares, relacionados tanto con resistencias sociales como con la necesidad de formación docente especializada.

2.1.3. Actualidad peruana de la ESI

La evolución de la educación sexual integral en el Perú evidencia un proceso de cambio gradual, que ha transitado de enfoques restrictivos hacia perspectivas más amplias e integrales, aunque aún persisten tensiones y retos importantes en su implementación. Los Lineamientos Educativos y Orientaciones Pedagógicas para la Educación Sexual Integral de 2008 constituyeron un primer esfuerzo sistemático por establecer marcos normativos en el país, al definir la educación sexual como una dinámica formativa “presente en todo el proceso educativo, que contribuye al desarrollo de conocimientos, capacidades y actitudes para que las y los estudiantes valoren y asuman su sexualidad, en el marco del ejercicio de sus derechos y deberes con los demás” (MINEDU, 2008, p. 15).

El marco inicial presentaba importantes limitaciones conceptuales, al enfocarse principalmente en la prevención del embarazo adolescente y de las infecciones de transmisión sexual, con lo que mostraba una perspectiva todavía limitada que no

consideraba de forma integral las distintas dimensiones de la sexualidad humana. Aunque esta orientación preventiva era necesaria, no bastaba para promover el desarrollo de identidades positivas ni garantizar el bienestar integral de los estudiantes.

La conceptualización de la educación sexual integral se renovó con el Currículo Nacional de Educación Básica de 2016, que la describió como “espacio sistemático de enseñanza y aprendizaje que promueve valores, conocimientos, actitudes y habilidades para la toma de decisiones conscientes y críticas con relación al cuidado del propio cuerpo, las relaciones interpersonales y el ejercicio de la sexualidad” (MINEDU, 2016, p. 34). Con esta actualización, el enfoque se amplió considerablemente respecto al anterior, al incorporar dimensiones como el bienestar integral, la convivencia democrática e intercultural y la promoción de relaciones igualitarias e inclusivas.

La consolidación conceptual más reciente se presenta en la *Guía para implementar la ESI*, de 2021, en la que el MINEDU la caracteriza desde múltiples dimensiones: formativa, al promover competencias relacionadas con la identidad y la autoestima; preventiva, al desarrollar capacidades de autoprotección; promocional, al involucrar a toda la comunidad educativa; integral, al abordar todas las dimensiones de la sexualidad; científica, al fundamentarse en evidencia empírica; progresiva, al adaptarse al desarrollo evolutivo; y sistémica, al articularse con el currículo nacional (MINEDU, 2021).

Las investigaciones empíricas revelan brechas significativas entre estos marcos normativos y la implementación práctica. El estudio de Motta *et al.* (2017) evidenció que "solamente el 9 % de estudiantes había recibido formación en los 18 componentes considerados esenciales de una ESI integral" (p. 45). Esta información reveló obstáculos relacionados con la capacitación docente insuficiente, resistencias de sectores conservadores de la comunidad educativa y escasez de recursos pedagógicos apropiados.

De manera complementaria, Ames (2022) documentó que, aunque las nuevas generaciones de docentes reconocen la relevancia de la ESI, todavía existen resistencias para aplicarla desde la infancia, motivadas por el temor a reacciones adversas de las familias y la incomodidad personal al abordar estos temas (p. 78). Estos hallazgos sugieren que los cambios normativos no han sido respaldados por procesos sistemáticos de formación docente ni por la generación de consensos sociales que faciliten una implementación efectiva.

2.1.4. Actualidad internacional de la ESI

El contexto internacional de la educación sexual integral muestra una diversidad de experiencias que evidencian tanto avances importantes como desafíos persistentes según cada contexto sociocultural y político. En Europa, los países nórdicos han creado modelos pioneros que se consideran referencias internacionales. Suecia, pionera desde 1955, implementa un currículo integral que abarca desde la educación inicial hasta la media superior y en el que destacan valores democráticos, igualdad de género y respeto por la diversidad sexual (Helsing y Löfgren, 2022). La experiencia sueca demuestra que una implementación sostenida y progresiva, apoyada en amplios consensos sociales, favorece de manera significativa el desarrollo integral de los estudiantes.

En Finlandia, se han desarrollado enfoques innovadores de integración transversal que incluyen la educación sexual integral en todas las asignaturas, lo que favorece una comprensión interdisciplinaria de la sexualidad humana. Esta estrategia resulta beneficiosa para el desarrollo de identidades positivas, ya que evita la fragmentación del conocimiento y permite una visión más completa y holística del desarrollo humano (Pichayasupanich y De la Cruz, 2023).

En los Países Bajos, se han desarrollado programas especialmente efectivos dirigidos a la educación primaria, basados en metodologías participativas que promueven el diálogo abierto sobre emociones, relaciones interpersonales y respeto por la diversidad. Las evaluaciones indican que estos programas generan efectos positivos en el desarrollo de habilidades socioemocionales y contribuyen a la prevención del acoso escolar (Van Der Berg y Martens, 2023), demostrando la efectividad de enfoques dialógicos y participativos para esta etapa educativa.

En América Latina, Argentina se presenta como un caso destacado con la aplicación de la Ley Nacional N.º 26150 desde 2006, reafirmada por la Resolución 340-18 del Consejo Federal de Educación, que hace obligatoria la educación sexual integral en todos los niveles educativos. La experiencia argentina ha servido como referente regional, aunque enfrenta desafíos similares a otros países de la región, principalmente vinculados a resistencias sociales y a la necesidad de capacitación docente.

Uruguay ha desarrollado marcos normativos progresivos que integran perspectivas de derechos humanos, género e interculturalidad, enfatizando particularmente el desarrollo de identidades positivas y la prevención de violencia basada en el género desde la educación inicial (Rossi y García, 2024). El caso uruguayo es significativo porque pone un énfasis claro en el vínculo de la educación sexual integral con la formación de identidades positivas.

Chile presenta un panorama más complejo, ya que la Ley N.º 20418 hace obligatorios los programas de educación sexual, aunque persisten debates sobre los enfoques y contenidos específicos. Esta situación refleja las tensiones políticas e ideológicas que caracterizan la implementación de la educación sexual integral en contextos con fuertes divisiones sociales (Contreras y Muñoz, 2023).

En África y Asia, varios países han iniciado la elaboración de políticas de educación sexual integral, motivados en gran medida por retos de salud pública. Sudáfrica ha desarrollado programas innovadores que integran las perspectivas culturales locales con estándares internacionales de derechos humanos (Makwela y Nkomo, 2022), mientras que países como Tailandia y Filipinas han diseñado marcos que adaptan los principios de la ESI a contextos culturales variados.

2.1.5. Factores que influye en la ESI

La puesta en práctica efectiva de la educación sexual integral depende de múltiples factores interconectados que pueden facilitar o dificultar su desarrollo. Tener un entendimiento integral de estos elementos es clave para planificar estrategias de implementación exitosas y sostenibles en el ámbito educativo (Morales y Jiménez, 2024). Analizar estos factores permite reconocer condiciones favorables, posibles obstáculos y áreas de mejora en los programas de ESI. Entre los factores más importantes se destacan los presentados a continuación.

2.1.5.1. Factores políticos y normativos

El factor político y normativo es clave para la implementación de la educación sexual integral. Aquellos países que disponen de políticas educativas claras, apoyadas por leyes específicas y recursos presupuestarios adecuados, suelen lograr una implementación más efectiva de sus programas integrales. Diversos estudios internacionales destacan que el

compromiso político constante resulta fundamental para superar resistencias sociales y asegurar la continuidad de los programas a lo largo del tiempo (Federación Internacional de Planificación Familiar, 2023).

La coordinación entre los distintos niveles de gobierno —nacional, regional y local— influye de manera importante en los resultados de la implementación de la educación sexual integral. Experiencias internacionales exitosas muestran que es crucial combinar políticas nacionales con acciones locales adaptadas a contextos específicos, respetando la diversidad cultural y las particularidades de cada territorio (UNESCO, 2021). En Perú, el marco normativo ha ido evolucionando progresivamente desde los lineamientos iniciales de 2008 hasta las orientaciones actuales de 2021, aunque todavía existen brechas entre lo normativo y su implementación práctica (Motta *et al.*, 2017).

2.1.5.2. Factores socioculturales

Los valores culturales, las tradiciones religiosas y las normas sociales predominantes tienen un impacto importante en la recepción de la educación sexual integral. Las sociedades que muestran mayor apertura hacia la sexualidad y la diversidad suelen enfrentar menos resistencia frente a los programas integrales (OMS, 1991). Involucrar a la comunidad se convierte en un factor clave, pues los programas que integran activamente a familias y líderes locales tienden a lograr mayor legitimidad social y sostenibilidad (Álvarez y Castro, 2022).

El diálogo intercultural resulta especialmente significativo en contextos como el peruano. La investigación de Asencio (2023) mostró que los programas de ESI adaptados culturalmente no solo alcanzan mayor aceptación comunitaria, sino que también fortalecen identidades positivas que integran la diversidad cultural con respeto a los derechos universales. Este enfoque no se limita a la eficacia educativa, sino que contribuye a que los y las estudiantes se reconozcan como sujetos plenos de dignidad, capaces de valorar sus raíces y, al mismo tiempo, proyectarse en un horizonte de derechos compartidos.

2.1.5.3. Factores institucionales educativos

El liderazgo pedagógico de directivos escolares constituye un factor determinante para el éxito de la ESI. Los directores que demuestran compromiso con la educación integral y

proporcionan apoyo técnico a docentes contribuyen significativamente a su implementación efectiva (Hernández *et al.*, 2023). La cultura institucional que promueve ambientes inclusivos y respetuosos de la diversidad proporciona contextos más favorables para programas que fortalezcan identidades positivas (Rodríguez y Silva, 2024).

2.1.5.4. Factores relacionados con la formación docente

La preparación profesional de los educadores representa uno de los factores más críticos. Los docentes que reciben formación especializada, continua y contextualizada muestran mayor confianza y competencia técnica en la enseñanza de contenidos relacionados con sexualidad integral (García y Mendoza, 2023). La investigación de Ames (2022) evidenció que, aunque las nuevas generaciones docentes reconocen la importancia de la ESI, existen grupos que muestran resistencias debido a temores sobre reacciones familiares o incomodidad personal.

2.1.6. Implementación de la ESI en el contexto peruano e internacional

La implementación de la educación sexual integral presenta características específicas en cada contexto nacional, influenciadas por factores históricos, culturales, políticos y socioeconómicos particulares. El análisis comparativo permite identificar buenas prácticas, desafíos comunes y estrategias efectivas para fortalecer los programas existentes (Sociedad de Educación Comparada, 2023).

Entre las experiencias internacionales relevantes, Argentina se destaca como un ejemplo paradigmático de implementación integral de la educación sexual integral en América Latina. Tras la sanción de la Ley N.º 26150 en 2006, el país desarrolló un sistema completo que incluye formación docente especializada, materiales pedagógicos adaptados al contexto y mecanismos de seguimiento. La puesta en práctica siguió un enfoque gradual: primero se formaron equipos técnicos a nivel provincial, luego se capacitó masivamente a los docentes y, finalmente, se distribuyeron materiales educativos diseñados para cada nivel escolar (Ministerio de Educación de Argentina, 2022).

En Argentina, la implementación incluyó la creación de espacios de participación comunitaria para enfrentar resistencias sociales y promover consensos. Los resultados reflejan impactos positivos no solo en los conocimientos, actitudes y conductas relacionados

con la sexualidad, sino también en el fortalecimiento de identidades positivas de estudiantes en todos los niveles educativos.

Por otro lado, en Colombia se implementó el Programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía (PESCC), que destaca la integración entre la educación sexual y la formación ciudadana. La puesta en marcha se desarrolló de manera progresiva: primero se definió el marco conceptual y normativo, luego se llevaron a cabo estrategias de formación docente y finalmente se establecieron redes de apoyo institucional (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2023). Esta propuesta subraya de forma clara la conexión entre la ESI y el desarrollo de identidades positivas, al incorporar elementos específicos para fortalecer el autoconocimiento, la autoestima y las competencias socioemocionales.

En los países nórdicos, se han desarrollado modelos avanzados de educación sexual integral aplicados desde la educación inicial. Suecia, pionera desde 1955, implementó la ESI de manera transversal en todo el currículo escolar. La estrategia combinó la actualización de la formación inicial docente, la creación de recursos pedagógicos adaptados y la implementación de sistemas de evaluación continua (Helsing y Löfgren, 2022).

En los Países Bajos, se implementaron programas específicos para la educación primaria basados en metodologías participativas. La estrategia incluyó la elaboración de materiales pedagógicos adaptados culturalmente, la capacitación intensiva de los docentes y la creación de redes de apoyo dentro de la comunidad. Las evaluaciones muestran impactos positivos tanto en el desarrollo de habilidades socioemocionales como en la prevención del acoso escolar (Van Der Berg y Martens, 2023).

En el caso del Perú, la implementación de la educación sexual integral se desarrolló de forma gradual desde 2008, dentro de un contexto marcado por la diversidad cultural, geográfica y socioeconómica. Los primeros pasos se enfocaron en establecer lineamientos generales y en ofrecer capacitación básica a algunos docentes, pero la cobertura y la profundidad del programa resultaron limitadas (Instituto de Estudios Peruanos, 2023).

Durante las primeras fases de implementación en Perú, la ESI se desarrolló con un enfoque predominantemente normativo, prestando poca atención a la formación

especializada de docentes y a la creación de materiales pedagógicos adaptados al contexto. Según Motta *et al.* (2017), solo el 9 % de los estudiantes recibió formación integral en los 18 componentes clave establecidos por organismos internacionales, lo que demuestra importantes brechas en la implementación efectiva del programa.

Las estrategias de implementación en Perú incluyeron diversos componentes, tales como la elaboración progresiva de documentos normativos más integrales, la ejecución de programas piloto en regiones seleccionadas, la capacitación gradual de docentes y directivos, así como la creación de materiales educativos básicos. No obstante, la investigación evidencia que estas acciones no alcanzaron la cobertura ni la calidad previstas (Ames, 2022).

En Perú, las experiencias más efectivas fueron aquellas que lograron vincular el trabajo con las comunidades locales, respetando la diversidad cultural mientras fomentaban principios universales de derechos humanos. Según Asencio (2023), estos casos exitosos se dieron en regiones donde se desarrollaron procesos participativos para adaptar los contenidos de la ESI al contexto cultural.

Los principales desafíos identificados en el contexto peruano incluyen la formación docente insuficiente, las resistencias de algunos sectores sociales, la escasez de recursos pedagógicos apropiados y las limitaciones en los sistemas de seguimiento y evaluación. Estos desafíos requieren estrategias integrales y sostenidas para ser superados efectivamente (Red Latinoamericana de Educación Sexual, 2024).

Algunos sectores sociales presentan oposición a la ESI debido a creencias religiosas, culturales o ideológicas, lo que constituye un desafío significativo. Sin embargo, las experiencias positivas muestran que el diálogo respetuoso, la comunicación basada en evidencia y la participación comunitaria activa pueden favorecer la construcción de consensos que permitan implementar la ESI de manera efectiva (Asociación Internacional de Educación Sexual, 2023).

2.1.7. Beneficios de implementar la ESI en las escuelas

Los programas de educación sexual integral en las escuelas generan numerosos beneficios respaldados por estudios nacionales e internacionales. Su impacto no se limita únicamente

a la salud sexual y reproductiva, pues también promueve el desarrollo integral de los estudiantes y contribuye a fortalecer comunidades educativas inclusivas y respetuosas (UNESCO, 2021). A continuación, se describen los principales beneficios derivados de la implementación de la ESI.

2.1.7.1. Fortalecimiento del desarrollo identitario

La educación sexual integral contribuye al desarrollo de factores de protección en niñas, niños y adolescentes, fortaleciendo sus identidades positivas. Los programas integrales ofrecen información adecuada sobre los aspectos físicos, emocionales y sociales del crecimiento, lo que facilita que los estudiantes comprendan y acepten los cambios naturales de su desarrollo (UNESCO, 2021). Esta comprensión basada en evidencia científica ayuda a reducir la ansiedad y la confusión propias de las etapas de transición, favoreciendo una autoimagen más positiva y realista.

La ESI favorece el desarrollo del autoconocimiento mediante actividades reflexivas que estimulan la introspección, el reconocimiento de emociones y la comprensión de la sexualidad como una dimensión integral de la personalidad. Los estudiantes que participan en estos programas muestran una mayor habilidad para describir sus características personales, reconocer sus fortalezas y aceptar sus limitaciones con una actitud constructiva (Delgado y Morales, 2023). Este proceso de autoconocimiento resulta clave para la formación de identidades auténticas y coherentes.

2.1.7.2. Prevención de situaciones de vulnerabilidad y violencia

La ESI brinda a niñas, niños y adolescentes información adecuada sobre sus derechos y sobre lo que se considera un comportamiento apropiado, con lo que disminuye su vulnerabilidad frente a situaciones de abuso. Esta función de protección representa uno de los beneficios más relevantes, especialmente en contextos con altos índices de violencia sexual infantil (UNESCO, 2021). La enseñanza sobre límites corporales y el consentimiento apropiado para cada etapa del desarrollo constituye una herramienta esencial de prevención primaria.

Los programas de educación sexual integral fortalecen las habilidades de autoprotección al enseñar conceptos como consentimiento, límites corporales y

comunicación asertiva. Los estudiantes aprenden a reconocer situaciones de riesgo, establecer límites adecuados en sus relaciones y recurrir a adultos de confianza cuando necesitan apoyo (Cruz y Herrera, 2024). Esta formación preventiva debe implementarse de manera progresiva y adaptada culturalmente, respetando el desarrollo cognitivo y emocional propio de cada etapa.

2.1.7.3. Mejoramiento del clima escolar y convivencia

La implementación de la ESI contribuye de manera importante a mejorar el clima escolar al promover valores como el respeto, la inclusión y la equidad. Los programas que abordan la diversidad sexual, la identidad de género y la prevención de la discriminación crean entornos más seguros y acogedores para todos los estudiantes, sin importar sus características individuales (Rodríguez y Fernández, 2023). Un ambiente inclusivo de este tipo facilita tanto el aprendizaje como la participación activa de toda la comunidad educativa.

Las investigaciones muestran que la implementación de programas de ESI se asocia con una disminución notable de episodios de acoso escolar, *bullying* homofóbico y violencia de género. Esta mejora en la convivencia contribuye al bienestar emocional de estudiantes y docentes, generando un entorno más propicio para el aprendizaje y el desarrollo personal (Santos y García, 2024). Al reducir los conflictos interpersonales, se puede dedicar más tiempo y energía a actividades educativas constructivas.

2.1.7.4. Desarrollo de competencias ciudadanas

La ESI contribuye al fortalecimiento de competencias ciudadanas clave, como el pensamiento crítico, la participación democrática y el respeto por los derechos humanos. Gracias a ella, los estudiantes adquieren la capacidad de analizar de manera crítica los mensajes mediáticos sobre sexualidad, cuestionar estereotipos de género y fomentar relaciones equitativas e inclusivas (Vásquez y Castillo, 2022). Estas habilidades son fundamentales para formar ciudadanos comprometidos con la construcción de sociedades más justas.

Los programas integrales de ESI fomentan igualmente habilidades de liderazgo y participación comunitaria, con lo que contribuyen a la formación de ciudadanos comprometidos con la transformación social hacia sociedades más justas e igualitarias. Los

exalumnos de estos programas se involucran más en iniciativas de promoción de derechos humanos y prevención de la violencia (Moreno y Silva, 2023). Esta proyección a largo plazo pone de manifiesto el impacto transformador de la ESI en la educación ciudadana.

2.1.7.5. Fortalecimiento de la comunicación familiar

La ESI fomenta el diálogo abierto y respetuoso entre los estudiantes y sus familias acerca de temas relacionados con la sexualidad y el desarrollo personal. Los programas que incorporan componentes de participación familiar contribuyen a generar entornos más seguros para la comunicación intrafamiliar y fortalecen los vínculos afectivos (Silva, 2020). Esta mejora en la comunicación favorece tanto el crecimiento individual como la cohesión familiar.

2.1.8. Consecuencias de implementar ESI en las escuelas

La implementación de la ESI en las escuelas genera tanto consecuencias positivas como desafíos que requieren un análisis crítico para una comprensión integral de sus efectos en el contexto educativo. El reconocimiento de estas consecuencias permite desarrollar estrategias más efectivas y anticipar posibles dificultades en los procesos de implementación (Cordero y Perea, 2025).

2.1.8.1. Consecuencias positivas más documentadas

Entre las consecuencias positivas más reconocidas se encuentra el fortalecimiento del desarrollo socioemocional de los estudiantes. La investigación de Del Huerto (2019) en Argentina evidenció que los estudiantes de primaria que participaron en programas de ESI mostraron mejoras significativas en autoestima, habilidades sociales y capacidad para establecer límites adecuados en sus relaciones interpersonales, aspectos esenciales para la construcción de identidades positivas.

La prevención de situaciones de vulnerabilidad se presenta como otro de los beneficios destacados de la educación sexual integral. Según estudios de la OMS (2023), los niños y niñas que participan en programas de ESI desarrollan una mayor habilidad para reconocer situaciones de riesgo, expresar sus preocupaciones a adultos de confianza y mantener relaciones interpersonales fundamentadas en el respeto mutuo. Estos efectos

protectores tienden a perdurar durante periodos prolongados tras la intervención educativa.

La promoción de la equidad de género constituye un beneficio especialmente relevante. En la investigación de González (2023) se evidenció que la implementación de programas de ESI ayuda a disminuir los estereotipos de género y fomenta relaciones más equitativas entre los estudiantes, lo que favorece la construcción de identidades más auténticas y menos restrictivas. Estos cambios en la percepción de género benefician tanto a niños como a niñas y promueven una mayor flexibilidad en los roles sociales.

2.1.8.2. Desafíos y consecuencias que requieren atención

La implementación de la ESI también conlleva desafíos que demandan atención especializada. La resistencia de ciertos sectores de la comunidad educativa puede provocar tensiones dentro de las instituciones que afecten el clima escolar. Rojas (2020) señaló que, cuando estas resistencias no se gestionan de manera adecuada, pueden generar divisiones en la comunidad educativa y aumentar la sensación de inseguridad entre los docentes.

La implementación inadecuada o superficial de la ESI puede producir efectos contraproducentes. Cuando se limita a un enfoque meramente informativo o se aplica sin la debida preparación docente, no solo pierde su eficacia, sino que también corre el riesgo de reforzar tabúes o transmitir mensajes ambiguos que dificultan el desarrollo identitario positivo (Medici, 2023). Esta problemática evidencia la necesidad de procesos de formación docente sólidos, integrales y sostenidos en el tiempo.

La sobrecarga curricular constituye otro desafío importante, especialmente cuando la ESI se aborda como un tema añadido y no como parte transversal del aprendizaje. Esta dinámica genera presión tanto en docentes como en estudiantes, pero sin alcanzar los resultados formativos que se esperan (Barrientos, 2021). Para superar este reto, es necesario replantear con mayor profundidad las prácticas pedagógicas y destinar un tiempo institucional que permita consolidar una integración efectiva.

2.2. La ESI y su relación con el desarrollo de identidades positivas en los estudiantes de educación primaria

La formación de identidades positivas en la etapa de educación primaria es un proceso dinámico y multidimensional, donde confluyen influencias escolares, familiares y del entorno social. En este marco, la educación sexual integral se presenta como una estrategia pedagógica clave para acompañar y potenciar dicho proceso, pues brinda recursos conceptuales, metodológicos y experienciales que favorecen la construcción de identidades genuinas, inclusivas y orientadas al bienestar (Hernández y Torres, 2021).

2.2.1. Influencia de la ESI en las identidades positivas

La ESI incide en la construcción de identidades positivas mediante diversos procesos que se entrelazan a lo largo de la infancia media. Un aspecto central es el fomento del autoconocimiento y la autoaceptación, debido a que ofrece información clara y adecuada al nivel de desarrollo sobre las dimensiones físicas, emocionales y sociales. Al comprender los cambios propios de su crecimiento, niñas y niños suelen fortalecer una percepción más positiva de su cuerpo y una mayor confianza personal (Medici, 2023). Entre los principales mecanismos a través de los cuales la ESI aporta al desarrollo identitario se pueden destacar los siguientes.

2.2.1.1. Convivencia sana con su entorno y su diversidad

El fortalecimiento de las habilidades socioemocionales constituye uno de los mecanismos centrales mediante los cuales la ESI contribuye al desarrollo de identidades positivas. A través de actividades orientadas a la comunicación asertiva, la resolución pacífica de conflictos y la toma de decisiones informadas, los estudiantes adquieren competencias que facilitan la construcción de relaciones interpersonales saludables y el mantenimiento de su bienestar emocional (Barrientos, 2021). Estas capacidades resultan particularmente relevantes en la educación primaria, etapa en la que los niños y niñas amplían sus círculos sociales y aprenden a convivir en entornos diversos, lo que favorece la consolidación de identidades positivas.

La promoción del respeto por la diversidad constituye un componente esencial dentro de este proceso, ya que la ESI orienta a los estudiantes a comprender y valorar las

diferencias individuales, culturales y familiares. De esta manera, se contribuye a la formación de identidades inclusivas y abiertas al reconocimiento de la diversidad humana (González, 2023). Este enfoque adquiere especial relevancia en la prevención del *bullying* y en la construcción de entornos educativos seguros, donde cada estudiante pueda desarrollarse plenamente sin importar sus características personales o familiares.

2.2.1.2. Desarrollo del pensamiento crítico

Hernández y Torres (2021), en su estudio sobre la realidad latinoamericana, destacan que la educación sexual integral favorece de manera decisiva la formación de un pensamiento crítico frente a los estereotipos de género y las expectativas sociales que suelen restringir a los individuos. Los estudiantes que participan en estos programas muestran una mayor disposición a cuestionar los roles tradicionales, lo que les permite construir identidades más auténticas y flexibles, basadas en sus propias características y aspiraciones, en lugar de ajustarse a limitaciones sociales preestablecidas.

Este desarrollo del pensamiento crítico se refleja en la habilidad de los estudiantes para analizar mensajes mediáticos relacionados con sexualidad y género, reconocer estereotipos limitantes y formular perspectivas propias fundamentadas en valores de respeto e igualdad. La ESI brinda herramientas conceptuales que facilitan a las niñas y niños evaluar de manera reflexiva las expectativas sociales, lo que favorece la construcción de identidades coherentes con sus características personales y aspiraciones (Ramos, 2022). Esta capacidad crítica resulta esencial para resistir presiones sociales restrictivas y mantener la autenticidad individual.

2.2.1.3. Fortalecimiento de la autonomía progresiva

El fomento de la autonomía progresiva constituye otro mecanismo clave mediante el cual la ESI fortalece el desarrollo identitario. A través de estos programas, los niños y niñas aprenden a tomar decisiones informadas sobre su cuerpo, sus relaciones y su bienestar, lo que fortalece su sentido de agencia personal y su confianza en la propia capacidad de acción (Ramos, 2022). Este proceso se adapta cuidadosamente a cada etapa evolutiva, respetando las particularidades cognitivas y emocionales de los estudiantes.

Esta autonomía se va construyendo de forma gradual y acorde con la edad, iniciando con decisiones sencillas relacionadas con preferencias personales y avanzando hacia elecciones más complejas sobre relaciones interpersonales y autocuidado. La ESI ofrece marcos conceptuales que orientan este proceso, asegurando que se desarrolle en entornos seguros y adecuados para la infancia (Castro, 2021). De esta manera, se favorece el fortalecimiento de la confianza en sí mismos y de la capacidad de autorregulación de los estudiantes.

2.2.1.4. Promoción de la comunicación intrafamiliar

La promoción de la comunicación dentro del núcleo familiar impacta de manera positiva en el desarrollo de la identidad de los estudiantes. Los programas de ESI que incluyen la participación activa de las familias favorecen la creación de espacios seguros y abiertos para dialogar sobre temas relacionados con la sexualidad, lo que mejora tanto los vínculos afectivos como la confianza entre padres e hijos (Silva, 2020). Este entorno de comunicación sólida proporciona un apoyo integral que respalda el desarrollo personal de los estudiantes.

El fortalecimiento de la comunicación intrafamiliar permite que niñas y niños reciban orientaciones coherentes tanto en el hogar como en la escuela, lo que crea un entorno de apoyo integral para su desarrollo identitario. Quienes experimentan esta consistencia entre los mensajes familiares y escolares tienden a desarrollar mayor seguridad personal y una mejor capacidad para aplicar en su vida cotidiana los aprendizajes adquiridos a través de la ESI (Vargas, 2022). La implicación activa de las familias en los programas de educación sexual integral genera efectos positivos sostenibles sobre la construcción de identidades saludables.

2.2.1.5. Desarrollo de habilidades de resolución de conflictos

La ESI favorece de manera notable el desarrollo de habilidades para la resolución de conflictos, un componente esencial en la construcción de identidades positivas. A través de estos programas, los estudiantes aprenden a gestionar desacuerdos de forma constructiva, a comunicar sus necesidades con asertividad y a generar soluciones que respeten los derechos de todas las personas implicadas. Estas competencias incluyen la escucha activa de diversas perspectivas, la identificación de intereses compartidos y la propuesta de alternativas

creativas que beneficien a todas las partes involucradas (Martínez y Vergara, 2022).

Estas habilidades son especialmente relevantes durante la educación primaria, etapa en la que las niñas y niños enfrentan desafíos sociales crecientes y requieren herramientas para establecer relaciones saludables mientras consolidan su propia identidad. La ESI ofrece marcos conceptuales y metodológicos adecuados a cada edad que fomentan el aprendizaje de competencias sociales que van más allá del entorno escolar. Los estudiantes que adquieren estas habilidades muestran mayor capacidad para mantener relaciones interpersonales positivas y resolver conflictos de manera no violenta ni sumisa (Movilla, 2022). El desarrollo de competencias para la resolución constructiva de conflictos fortalece directamente la construcción de identidades positivas, al brindar a las niñas y niños herramientas para preservar su integridad personal mientras participan de manera activa y responsable en dinámicas sociales complejas. Esta capacidad resulta fundamental para la construcción de identidades resilientes y adaptadas socialmente.

2.2.2. Evidencias empíricas de la relación de la ESI y las identidades positivas

La investigación empírica ha documentado de manera consistente los efectos positivos de la educación sexual integral en el desarrollo identitario de estudiantes de educación primaria. La evidencia disponible indica que la implementación adecuada de programas de ESI produce impactos medibles y sostenidos en diversas dimensiones del desarrollo personal y social de niñas y niños durante esta etapa clave de su formación (Del Huerto, 2019). Los estudios longitudinales muestran que estos efectos positivos perduran más allá de la intervención directa, consolidándose como competencias duraderas que contribuyen al fortalecimiento de identidades positivas a largo plazo. Entre las evidencias empíricas más relevantes se destacan los siguientes hallazgos.

2.2.2.1. Estudios en el Perú

Investigaciones realizadas en el contexto peruano han evidenciado impactos positivos significativos de la ESI en el desarrollo identitario de estudiantes de educación primaria. Por ejemplo, Asencio (2023) documentó que la implementación de programas de ESI en escuelas primarias de Cusco contribuyó de manera notable al fortalecimiento de la identidad cultural de los estudiantes. Este estudio longitudinal, realizado durante dos años académicos

con 280 estudiantes de cuarto a sexto grado, mostró que la ESI puede integrarse de manera efectiva con la valorización de la diversidad cultural, pues promueve tanto el orgullo por las raíces culturales como una comprensión crítica de los roles de género tradicionales.

Los hallazgos de Asencio (2023) evidenciaron que los estudiantes que participaron en programas de ESI adaptados culturalmente desarrollaron una mayor capacidad para armonizar su identidad cultural con perspectivas contemporáneas sobre equidad de género y derechos humanos. Esta integración se reflejó en una mayor seguridad al expresar sus rasgos culturales particulares sin reproducir estereotipos limitantes, así como en la adquisición de competencias para entablar un diálogo intercultural respetuoso.

La investigación de Rojas (2020), realizada en Lima con 380 estudiantes de cuarto y quinto grado de primaria, evidenció que los programas de ESI implementados mediante metodologías participativas y culturalmente adaptadas generaron efectos positivos sostenidos en el desarrollo de competencias socioemocionales. El estudio, que empleó un diseño cuasiexperimental con grupo control, permitió establecer relaciones claras entre la participación en programas de ESI y las mejoras observadas en diversos indicadores de desarrollo identitario.

Los hallazgos de Rojas (2020) evidenciaron mejoras estadísticamente significativas en autoestima, habilidades para la resolución pacífica de conflictos y capacidad para establecer límites apropiados en relaciones interpersonales. Particularmente relevante fue el hallazgo de que estos efectos se mantuvieron estables durante los seis meses posteriores a la finalización del programa, lo que sugiere que la ESI genera cambios consolidados en la estructura identitaria de los participantes.

Estudios de seguimiento desarrollados por Vargas (2022) en escuelas rurales andinas del Perú proporcionaron evidencias adicionales sobre la efectividad de la ESI culturalmente adaptada. Esta investigación, realizada en 15 comunidades rurales de las regiones de Apurímac y Ayacucho, documentó que la ESI no solo contribuye al desarrollo de identidades positivas individuales, sino que también fortalece la cohesión social comunitaria y la valoración de tradiciones culturales locales cuando se implementa con enfoques participativos e interculturales.

2.2.2.2. Estudios en América y otros contextos internacionales

La evidencia internacional complementa y refuerza los hallazgos encontrados en el contexto peruano. Un metaanálisis conducido por García *et al.* (2022) que incluyó 28 estudios empíricos sobre ESI en educación primaria en países de América Latina encontró tamaños de efecto moderados a grandes ($d = 0.65$) para mejoras en autoestima, desarrollo de habilidades sociales y reducción de comportamientos de riesgo entre estudiantes que participaron en programas de ESI. Este análisis sistemático, que involucró datos de más de 12 000 estudiantes de Argentina, Brasil, Colombia, Chile y México, proporcionó evidencia robusta sobre la efectividad transcultural de la ESI.

El metaanálisis realizado por García *et al.* evidenció que los programas de ESI más efectivos compartían ciertos elementos clave: abordaje integral de diversas dimensiones de la sexualidad, metodologías participativas ajustadas a la edad de los estudiantes, formación docente especializada e inclusión activa de familias y comunidades. Estos hallazgos indican que la efectividad de la ESI no depende únicamente del contenido impartido, sino también de la forma en que se implementa y se articula con el entorno educativo y familiar.

La investigación internacional de Santelli *et al.* (2020), desarrollada en Estados Unidos con una muestra representativa de 2847 estudiantes de primaria provenientes de 45 estados, evidenció que los programas de ESI implementados con metodologías adecuadas para la edad promovieron mejoras significativas en el bienestar emocional, la construcción de un autoconcepto positivo y el desarrollo de habilidades para mantener relaciones interpersonales saludables. Este estudio longitudinal, que acompañó a los participantes durante tres años, documentó la persistencia de estos efectos positivos y demostró que la ESI bien implementada tiene un impacto sostenido en la vida de los estudiantes.

Un aspecto especialmente destacado en la investigación de Santelli *et al.* fue que los estudiantes que participaron en programas de ESI evidenciaron mayor capacidad para resistir presiones sociales negativas y tomar decisiones informadas en situaciones complejas. Esto indica que la ESI no solo facilita la adquisición de conocimientos específicos, sino que también desarrolla competencias metacognitivas y habilidades de autorregulación, elementos fundamentales para la consolidación de identidades positivas y autónomas.

López y Mendoza (2021) llevaron a cabo un estudio comparativo en 15 escuelas primarias de Colombia durante dos años, empleando un enfoque mixto que integró mediciones cuantitativas y análisis cualitativos. Los hallazgos mostraron que los estudiantes que participaron en programas de ESI experimentaron mejoras significativas en competencias emocionales, tolerancia a la diversidad y capacidad para gestionar conflictos interpersonales de manera constructiva.

El análisis cualitativo del estudio de López y Mendoza permitió determinar el impacto de la ESI en el desarrollo identitario. Los grupos focales con estudiantes mostraron que los programas ofrecían marcos conceptuales para entender y expresar sus emociones, además de brindar herramientas prácticas para enfrentar situaciones sociales complejas sin perder coherencia con sus valores personales.

El estudio longitudinal de Castro (2021) en Brasil, que siguió a 450 estudiantes desde segundo hasta quinto grado durante tres años, evidenció que la ESI aplicada desde los primeros niveles de primaria favorece la formación de identidades de género más flexibles y menos condicionadas por estereotipos. Los efectos observados se conservaron durante la transición a la educación secundaria, lo que sugiere que la intervención temprana en ESI establece bases sólidas para el proceso del desarrollo identitario futuro.

2.2.2.3. Evidencias sobre prevención de violencia

La investigación de Cruz y Herrera (2024) evidenció que los programas de ESI en educación primaria generan efectos protectores importantes frente a situaciones de violencia y abuso. Los estudiantes que participaron en estos programas mostraron mayor habilidad para reconocer riesgos, establecer límites adecuados y recurrir a adultos de confianza cuando era necesario. Este fortalecimiento en la capacidad de establecer límites también refleja un mayor conocimiento de sí mismos que contribuye al desarrollo de identidades positivas.

Un hallazgo importante de Cruz y Herrera (2024) es que el desarrollo de habilidades de autoprotección contribuye directamente al fortalecimiento de identidades positivas. Los estudiantes que aprendieron a establecer límites apropiados mostraron mayor confianza en sí mismos, mejor capacidad para expresar sus necesidades y preferencias, y mayor desarrollo de su sentido de agencia personal. Este hallazgo sugiere que la función protectora

de la ESI y su contribución al desarrollo identitario están íntimamente relacionadas.

2.2.2.4. Impactos en la convivencia escolar

Estudios recientes de Santos y García (2024) evidenciaron que la implementación de la ESI en escuelas primarias contribuye significativamente a la mejora del clima educativo, la reducción del acoso escolar y el fortalecimiento de relaciones interpersonales basadas en el respeto mutuo. Estos cambios en la convivencia escolar crean ambientes más favorables para el desarrollo de identidades positivas en todos los estudiantes.

El análisis desarrollado en este capítulo permite establecer que la educación sexual integral constituye un enfoque pedagógico holístico y científicamente fundamentado que trasciende los modelos tradicionales de educación sexual. La ESI, abordada desde perspectivas de derechos humanos, género, interculturalidad y diversidad, se configura como una herramienta pedagógica esencial para favorecer el desarrollo integral de niñas y niños durante la etapa de educación primaria.

A pesar de que en el Perú se ha avanzado hacia un marco normativo más integral para la educación sexual integral entre 2008 y 2021, la implementación efectiva aún enfrenta retos considerables. Entre estos destacan la necesidad de fortalecer la formación docente, asegurar la disponibilidad de materiales pedagógicos adecuados y gestionar las resistencias presentes en algunas comunidades (Motta *et al.*, 2017). Superar estas brechas entre la normativa y la práctica requiere esfuerzos sostenidos que permitan que todos los estudiantes accedan a los beneficios de una ESI de calidad.

La vinculación entre la ESI y el desarrollo de identidades positivas se manifiesta de manera directa, multifacética y perdurable. Entre los mecanismos que la explican se incluyen el fomento del autoconocimiento y la autoaceptación, la consolidación de habilidades socioemocionales, el desarrollo del pensamiento crítico frente a estereotipos, la promoción de la autonomía progresiva y el fortalecimiento de la comunicación en el ámbito familiar. Esta relación evidencia la relevancia y la urgencia de implementar programas de ESI de calidad en todas las instituciones de educación primaria.

CONCLUSIONES

1. Durante la educación primaria, los niños y niñas atraviesan una etapa decisiva para la formación de su identidad, marcada por la consolidación del autoconcepto, la expansión de sus relaciones sociales y el desarrollo progresivo de competencias personales. El surgimiento de identidades positivas en este periodo se sustenta en la construcción de una autoimagen saludable, el reconocimiento de fortalezas individuales, la capacidad de establecer vínculos interpersonales respetuosos y la consolidación de un sentido de pertenencia y propósito. Las particularidades de esta etapa evolutiva la convierten en un momento especialmente propicio para intervenciones educativas orientadas a fortalecer la identidad.
2. La ESI se concibe como un enfoque pedagógico integral que considera las dimensiones físicas, emocionales, sociales, cognitivas y éticas de la sexualidad humana. Su base se sustenta en principios de derechos humanos, perspectiva de género, interculturalidad y diversidad, con el objetivo de favorecer el desarrollo pleno de los estudiantes desde una visión científica y contextualizada. A pesar de que en Perú se ha desarrollado un marco normativo progresivamente más completo entre 2008 y 2021, la implementación efectiva enfrenta aún desafíos importantes, especialmente en lo relativo a la formación docente, la disponibilidad de materiales pedagógicos adecuados y la gestión de resistencias por parte de la comunidad educativa.
3. Para que la ESI tenga un impacto real en el fortalecimiento de identidades positivas durante la infancia, resulta fundamental promover la participación activa de las familias en su implementación. Establecer espacios continuos de diálogo y formación conjunta entre la escuela y el hogar permite no solo legitimar los contenidos trabajados en el aula, sino también superar prejuicios y generar una experiencia educativa coherente y respetuosa en todos los entornos en los que se desarrollan las niñas y los niños.

4. La ESI contribuye de manera relevante en la construcción de identidades positivas mediante diversos mecanismos interconectados: favoreciendo el autoconocimiento y la autoaceptación, fortaleciendo las habilidades socioemocionales, promoviendo el respeto a la diversidad, estimulando el pensamiento crítico frente a estereotipos de género y fomentando la autonomía progresiva acorde con la edad. La evidencia empírica muestra de forma consistente que los estudiantes que participan en programas de ESI experimentan mejoras significativas en autoestima, competencias sociales, capacidad para establecer relaciones saludables y herramientas para prevenir situaciones de vulnerabilidad.
5. La relación entre la educación sexual integral y el desarrollo de identidades positivas es directa, compleja y significativa. Cuando se implementa de manera integral, contextualizada y adecuada a la edad, la ESI se convierte en una herramienta pedagógica esencial para fortalecer la construcción de identidades saludables en estudiantes de educación primaria. Este vínculo se evidencia a través del fortalecimiento del autoconocimiento, el desarrollo de habilidades socioemocionales, la promoción del respeto a la diversidad y la prevención de situaciones de vulnerabilidad, lo que contribuye al bienestar integral de los estudiantes y al fortalecimiento de competencias clave para la vida.

REFERENCIAS

- Álvarez, P. y Castro, L. (2022). Participación comunitaria en la implementación de programas de educación sexual integral. *Revista de Educación Comunitaria*, 15(3), 234-251.
- American Psychological Association. (2021). Guidelines for psychological practice with transgender and gender nonconforming people. <https://www.apa.org/practice/guidelines/transgender.pdf>
- Ames, N. (2022). Percepciones docentes sobre las condiciones para la enseñanza de la educación sexual integral en las aulas de V ciclo de primaria en una institución educativa pública de Lima [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/21990>
- Arias, W. (2015) Jerome Bruner: 100 años dedicados a la psicología, la educación y la cultura. *Revista Peruana de Historia de la Psicología*, (1), 59-79 <https://historiapsiperu.org.pe/wp-content/uploads/2021/08/Version-completa-del-volumen-1.pdf#page=59>
- Asencio, S. (2023). Aplicando la educación sexual integral en el aula y en la escuela. Editorial Pukllasunchis.
- Barrientos, S. (2019). La hora de la educación sexual integral. En F. Muñoz, C. Esparza y M. Jaime (Eds.), *Trayectorias de los estudios de género* (pp. 273-287). Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://doi.org/10.18800/9786123175436.015>
- Barrientos, S. (2021). Educación sexual integral y desarrollo socioemocional en estudiantes de primaria. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 13(2), 89-112.
- Berger, K. (2016) *Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia*. Panamericana.
- Berzonsky, M. (2011). A Social-Cognitive Perspective on Identity Construction [Una perspectiva sociocognitiva sobre la construcción de la identidad]. En S. Schwartz, K. Luyckx y V. Vignoles (Eds.), *Handbook of Identity Theory and Research* (pp. 55-76). Springer. https://www.researchgate.net/publication/226598262_A_Social-Cognitive_Perspective_on_Identity_Construction
- Bravo, G., Loor, M. y Saldarriaga, P. (2016). La teoría constructivista de Jean Piaget y su significación para la pedagogía contemporánea. *Dominio de las ciencias*, 3(2), 127-137. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5802932>
- Brooker, L. y Woodhead, M. (Eds.). (2008). *El desarrollo de identidades positivas*. The Open University. https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos_ficha.aspx?id=2893

- Caloca, E. (2015). Significados, identidades y estudios culturales: Una introducción al pensamiento de Stuart Hall. *Razón y Palabra*, (92), 1-32. <https://www.redalyc.org/pdf/1995/199543036055.pdf>
- Castro, M. (2021). Impacto longitudinal da educação sexual integral no desenvolvimento identitário de crianças brasileiras. *Revista Brasileira de Educação*, 26, e260047.
- Comparative Education Society. (2023). International perspectives on comprehensive sexuality education implementation. *Comparative Education Review*, 67(2), 145-168.
- Contreras, R. y Muñoz, P. (2023). Desafíos de la educación sexual en el sistema educativo chileno: Entre normativa y práctica. *Revista Chilena de Educación*, 45(1), 78-95.
- Cordero, C. y Perea, Y. (2025). La educación sexual integral en la adolescencia: un análisis de su impacto y eficacia en la formación de jóvenes. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(1), 6149-6165. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i1.16330
- Cruz, A. y Herrera, M. (2024). Desarrollo de habilidades de autoprotección a través de la educación sexual integral. *Revista de Protección Infantil*, 18(2), 123-145.
- Davies, B., & Harré, R. (1999). Positioning: The discursive productions of selves [Posicionamiento: la producción discursiva de la identidad]. *Journal for Theory of Social Behavior*, 20(1), 43-63. <https://sociologicamexico.azc.uam.mx/index.php/Sociologica/article/view/536/509>
- Deci, R., & Ryan, E. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being [La teoría de la autodeterminación y la facilitación de la motivación intrínseca, el desarrollo social, y el bienestar]. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037//0003-066x.55.1.68>
- Del Huerto, M. (2019). Educación Sexual Integral: Implementación y gestión de las escuelas primarias N° 1158 y N° 499 de la ciudad de Villa Constitución [Tesis de maestría, Universidad del Litoral].
- Delgado, R. y Morales, C. (2023). Autoconocimiento y desarrollo identitario en programas de educación sexual integral. *Revista de Psicología del Desarrollo*, 29(1), 56-74.
- Elder, G., Modell, J., & Parke, R. (2002) *Children in time and place: developmental and historical insights*. Cambridge University Press.
- García, C. (2016) Sexualidad infantil: información para orientar la práctica clínica. *Acta pediátrica de México*. 37 (1) 47-53 https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0186-23912016000100047&script=sci_arttext
- García, E., Menéndez, E., Fernández, P., & Cuesta, M. (2022). Effectiveness of comprehensive sexuality education in Latin American primary schools: A meta-analytical review. *International Journal of Sexual Health*, 34(3), 298-315.
- García, L. y Mendoza, S. (2023). Formación docente especializada en educación sexual

- integral: Impactos en la práctica pedagógica. *Revista de Formación Docente*, 21(3), 145-162.
- González, M. (2010). ¿Pueden los clásicos decir algo nuevo sobre la identidad? Una revisión de las ideas de Bakhtin, Vygotsky y Mead en tiempos de identidad líquida. *Studies in Psychology*, 31(2), 187-203.
- González, A. (2023). Educación Sexual Integral (ESI) en una escuela primaria como estrategia para disminuir la violencia sexual. *Regiones y Desarrollo Sustentable*, 23(44), 45-62. <http://revistacoltlax.mx/regionesydesarrollossustentable/index.php/ryds/article/view/12>
- Harter, S. (2012). *The construction of the self: Developmental and sociocultural foundations*. Guilford Press.
- Helsing, D., & Löfgren, H. (2022). Swedish model of comprehensive sexuality education: Historical development and contemporary challenges. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 66(4), 567-582.
- Hernández, H., Ramírez, F. y Carmona, J. (2023). Estrategias de liderazgo para la implementación exitosa de la enseñanza innovadora. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(5), 1586-1601. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i5.7832
- Hernández, L. y Torres, P. (2021). Desarrollo del pensamiento crítico a través de la educación sexual integral en estudiantes de primaria. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, 19(2), 345-362.
- Instituto de Estudios Peruanos. (2023). *Diversidad cultural y educación sexual integral en el Perú contemporáneo*. IEP Ediciones.
- International Association of Sex Education. (2023). Global challenges in comprehensive sexuality education implementation. *International Journal of Sex Education*, 15(1), 45-62.
- Federación Internacional de Planificación Familiar. (2021). Educación sexual integral: una perspectiva global.
- International Planned Parenthood Federation. (2023). Political commitment and comprehensive sexuality education: A global analysis.
- López, C. y Mendoza, R. (2021). Efectos de la educación sexual integral en el desarrollo socioemocional de estudiantes colombianos de primaria. *Revista Colombiana de Educación*, 83, 256-279.
- Mailhou, M. y Domínguez, V. (2018). Para un abordaje transversal de la ESI en el espacio curricular de formación ética y ciudadanía: Reflexiones surgidas desde el trabajo en formación docente. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 1(13), 1-15.

- Makwela, T., & Nkomo, S. (2022). Culturally responsive comprehensive sexuality education in post-apartheid South Africa. *African Journal of AIDS Research*, 21(2), 145-158.
- Martínez, B. (2008). La infancia y la niñez en el sentido de identidad. Comentarios en torno a las etapas de la vida de Erik Erikson. *Revista Mexicana de Pediatría*, 75(1), 29-34
<https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=15438>
- Martínez, E. y Vergara, D. Educación sexual, construcción de ciudadanía y solución pacífica de conflictos. Algunos aportes teóricos. *Encuentro Educativo*.
<https://produccioncientificaluz.org/index.php/encuentro/article/download/38595/42935?inline=1>
- Masten, A., Lucke, C., Nelson, K. & Stallworthy, I. (2021). Resilience in Development and Psychopathology: Multisystem Perspectives. *Annual Review of Clinical Psychology*, 17, 521-549. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-081219-120307>
- Medici, M. (2023). Transformaciones en las relaciones de enseñanza y aprendizaje en el camino a la integralidad de la educación sexual. *Espacios en Blanco*, 2(33), 47-60.
- Mieles, M. y García M. (2010). Apuntes sobre socialización infantil y construcción de identidad en ambientes multiculturales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(2), 809-819.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1692-715X2010000200003&script=sci_arttext
- Ministerio de Educación del Perú [MINEDU]. (2008). *Lineamientos educativos y orientaciones pedagógicas para la Educación Sexual Integral*. MINEDU.
- Ministerio de Educación del Perú [MINEDU]. (2016). *Currículo Nacional de Educación Básica*. MINEDU.
- Ministerio de Educación del Perú [MINEDU]. (2021). *Guía para implementar la educación sexual integral: Recurso educativo dirigido a docentes de Educación Básica Regular*.
<https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/7640>
- Ministerio de Educación de Argentina. (2022). *Evaluación de impacto de la Ley de Educación Sexual Integral: 15 años de implementación*. Ministerio de Educación de Argentina
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2023). *Programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía: Resultados y proyecciones*. Ministerio de Educación Nacional de Colombia.
- Morales, P. y Jiménez, L. (2024). Factores determinantes en la implementación efectiva de la educación sexual integral. *Revista Iberoamericana de Educación*, 84(1), 123-142.
- Moreno, A. y Silva, B. (2023). Formación ciudadana y educación sexual integral: Impactos a largo plazo. *Revista de Ciudadanía y Educación*, 16(2), 178-195.

- Morgade, G. (2016). *Educación sexual integral con perspectiva de género: La lupa de la ESI en el aula*. Homo Sapiens Ediciones.
- Motta, A., Keogh, S., Prada, E., Núñez-Curto, A., Konda, K., Stillman, M., & Cáceres, C. (2017). De la normativa a la práctica: la política de educación sexual y su implementación en el Perú. Guttmacher Institute. https://www.guttmacher.org/sites/default/files/report_pdf/de-la-normativa-a-la-practica-educacion-sexual-peru.pdf
- Movilla, N. (2022). Educación integral de la sexualidad: un desafío curricular inaplazable para las instituciones educativas. *Revista Arbitrada del CIEG (Centro de Investigación y Estudios Gerenciales)*, 53, 310-321. <https://revista.grupociieg.org/wp-content/uploads/2021/12/Ed.53310-321-Movilla-Nerys.pdf>.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2018). *International technical guidance on sexuality education: an evidence-informed approach*. <https://www.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/ITGSE.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2021). El camino hacia la educación integral en sexualidad: informe sobre la situación en el mundo. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381628>
- Organización Mundial de la Salud [OMS]. (1991). *Comprehensive school health education: suggested guidelines for action*. <https://iris.who.int/items/e3ae936b-a4cf-4554-ba52-70a47a316e59>
- Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2015). *Sexual health, human rights and the law*. <https://iris.who.int/items/aca3deea-2015-410f-9b01-b3c7f9aa1047>
- Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2023, 18 de mayo). *Educación sexual integral*. <https://www.who.int/es/news-room/questions-and-answers/item/comprehensive-sexuality-education>
- Papalia, D. y Martorell, G. (2017). *Desarrollo humano*. McGraw Hill. https://www.academia.edu/88382740/Desarrollo_Humano_Papalia_2017
- Pichayasupanich, R., & De la Cruz, M. (2023). Cultural adaptation of comprehensive sexuality education in Southeast Asian contexts. *Asian Journal of Social Science*, 51(3), 234-251.
- Ponti, M. (2023). Screen time and preschool children: Promoting health and development in a digital world. *Paediatrics & Child Health*, 3(28), 184-192 <https://doi.org/10.1093/pch/pxac125>
- Ramos, J. (2022). Autonomía progresiva y educación sexual integral en la escuela primaria peruana. *Revista de Psicología Educativa*, 18(1), 78-95.
- Red Latinoamericana de Educación Sexual. (2024). Desafíos recurrentes en la implementación de la ESI: Análisis regional. *Boletín de Educación Sexual*, 12(1), 45-67.

- Rodríguez, C. y Fernández, A. (2023). Clima escolar inclusivo y educación sexual integral: Una relación bidireccional. *Revista de Clima Escolar*, 14(2), 89-108.
- Rodríguez, M. y Silva, P. (2024). Cultura institucional e implementación de la ESI: Factores facilitadores. *Revista de Gestión Educativa*, 22(1), 134-152.
- Rojas, R. (2020). *Guía de Educación Sexual Integral: ¿Me acompañas a aprender?* <https://static1.squarespace.com/static/64df2d2a81b2ae557dc6ed01/t/6703ba10582bf305b61a6df0/1728297548409/7.-GUIA+ESI+AYACUCHO+SEGUNDA+EDICION+2020-compressed.pdf>
- Romero, G. (2019). [Reseña del libro *Educación sexual integral con perspectiva de género: la lupa de la ESI en el aula*]. *Estudios Sociológicos de El Colegio De México*, 37(110), 505–511. <https://doi.org/10.24201/es.2019v37n110.1615>
- Rossi, L. y García, M. (2024). Políticas de educación sexual integral en Uruguay: Enfoques de derechos humanos e interculturalidad. *Revista Uruguaya de Educación*, 28(1), 45-62.
- Sadownik, A. (2023). Bronfenbrenner: Ecology of Human Development in Ecology of Collaboration. En A. Sadownik y A. Višnjić (Eds.), *(Re)theorising More-than-parental Involvement in Early Childhood Education and Care* (83-95), Springer, http://dx.doi.org/10.1007/978-3-031-38762-3_4
- Santelli, J., Kantor, L., Grilo, S., Speizer, I., Lindberg, L., Heitel, J., Schalet, A., Lyon, M., Mason-Jones, A., McGovern, T., Heck, C., Rogers, J., & Ott, M. (2020). Abstinence-only-until-marriage: An updated review of U.S. policies and programs and their impact. *Journal of Adolescent Health*, 67(3), 345-356.
- Santos, R. y García, T. (2024). Reducción del acoso escolar mediante programas de educación sexual integral. *Revista de Convivencia Escolar*, 17(1), 112-129.
- Shaffer, D. y Kipp, K. (2007). *Psicología del desarrollo*. Thomson Learning Academic Resource Center.
- Silva, M. (2020). Comunicación intrafamiliar y educación sexual integral: Fortaleciendo vínculos en la infancia. *Revista Peruana de Familia*, 15(2), 123-140.
- Tovar, M. (2024). Fortalecimiento de la comprensión lectora a través de estrategias cognitivas y metacognitivas. *Investigación & Praxis en CS Sociales*, 3(1), 41-59. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10018093>
- Van Der Berg, P., & Martens, K. (2023). Participatory methodologies in Dutch primary school sexuality education programs. *European Journal of Education*, 58(2), 234-251.
- Vargas, L. (2022). Educación sexual integral en contextos rurales: Adaptación cultural y desarrollo identitario en escuelas primarias del Perú. *Revista Rural y Educación*, 8(1), 45-67.

- Vásquez, P. y Castillo, L. (2022). Desarrollo de competencias ciudadanas a través de la educación sexual integral. *Revista de Educación Cívica*, 20(2), 189-206.
- Weeks, J. (2019). *Sex, politics and society: The regulation of sexuality since 1800*. Routledge.
- Zilber, A. (2017). Teorías acerca de la Teoría de la Mente. El rol de los procesos cognitivos y emocionales. *Revista Neuropsicología Latinoamericana*, 9(3), 1-12
https://www.neuropsicolatina.org/index.php/Neuropsicologia_Latinoamericana/articloe/view/397