

Programa EAS-TD para prevenir la ciberviolencia sexual: Evaluación de la eficacia del programa en profesorado en formación

EAS-TD Program to Prevent Cybersexual Violence: Evaluation of the Program's Effectiveness among Pre- service Teachers

Berta Aznar Martínez, Paula Benedico Peydró y Judith Lorente de Sanz

Recibido: 20/10/2025

Aceptado: 26/01/2026

RESUMEN

La ciberviolencia sexual se ha convertido en objeto de alarma global, especialmente entre adolescentes y jóvenes. En este contexto, la Educación Afectiva y Sexual (EAS) y el uso responsable de las Tecnologías Digitales (TD) deberían constituir una prioridad en la educación de los y las menores. El presente estudio tiene por objetivo evaluar la eficacia del Programa EAS-TD para

Berta Aznar Martínez Directora de la *Càtedra Institut Català de les Dones – Blanquerna per a l'Abordatge de les Violències Masclistes i Polítiques d'Igualtat*. Es investigadora y docente especializada en educación afectivo-sexual, violencia sexual y desigualdades de género, con especial atención a las estrategias educativas para la prevención de las violencias. ORCID: 0000-0002-1658-5053.

Paula Benedico Peydró Psicóloga general sanitaria y doctoranda. Su trabajo se centra en la igualdad de género, la ciberviolencia y la conducta suicida. Es ayudante de investigación y de coordinación de la *Càtedra Institut Català de les Dones – Blanquerna per a l'Abordatge de les Violències Masclistes i les Polítiques d'Igualtat*. ORCID: 0009-0006-0240-844X.

Judith Lorente de Sanz Investigadora de la *Càtedra Institut Català de les Dones – Blanquerna per a l'Abordatge de les Violències Masclistes i Polítiques d'Igualtat*. Docente en el Grado de Psicología y el Máster en Psicología General Sanitaria en FPCEE Blanquerna (Universitat Ramon Llull). Psicóloga general sanitaria con práctica asistencial centrada en la atención infanto-juvenil y la violencia de género. ORCID: 0000-0002-0703-2801.

Cómo citar este artículo: Aznar Martínez, Berta, Benedico Peydró, Paula y Lorente de Sanz, Judith (2026). Programa EAS-TD para prevenir la ciberviolencia sexual: Evaluación de la eficacia del programa en profesorado en formación. *Atlánticas. Revista Internacional de Estudios Feministas*, 11(1), 2-22. doi: <https://dx.doi.org/10.17979/arief.2026.11.1.12657>

prevenir la ciberviolencia sexual, dirigido a una muestra de profesorado en formación en el contexto universitario. Los resultados indican que el programa contribuyó al aprendizaje a través de los conocimientos adquiridos en relación con los seis ejes evaluados, así como a la variación en las tendencias de percepción sobre riesgos digitales, mostrando las personas participantes menor tendencia a considerar el espacio digital como un entorno anónimo, y mayor conciencia acerca de las conductas problemáticas que se producen en el espacio digital.

Palabras clave: *ciberviolencia; educación afectivo-sexual; futuros docentes; uso responsable de Internet; tecnologías digitales; educación.*

ABSTRACT

Sexual cyberviolence has become a global concern, especially among adolescents and young adults. In this context, Comprehensive Sexual Education (CSE) and the responsible use of Digital Technologies (DT) should be a priority in the education of minors. The present study aims to evaluate the effectiveness of the CSE-DT Program for cyberviolence prevention, targeting a sample of trainee teachers in a university setting. The results indicate that the program contributed to learning through the knowledge acquired in relation to the six assessed areas, as well as to trending variations in perceptions regarding digital risks. Participants showed a lower tendency to view the digital space as anonymous and a greater awareness of problematic behaviors that occur in the digital environment.

Keywords: *cyberviolence; comprehensive sexual education; prospective teachers; responsible Internet use; digital technologies; education.*

1. INTRODUCCIÓN

A lo largo de los últimos años, la ciberviolencia sexual se ha convertido en objeto de alarma global, especialmente entre adolescentes y jóvenes (Bossler et al., 2012). A pesar de que el estudio de las diferentes formas de violencia a través de la tecnología es un ámbito de investigación reciente que se remite a las últimas décadas (Bailey, 2018), la elevada incidencia de esta problemática y su impacto social representan factores clave para comprender la relevancia que está adquiriendo entre la comunidad científica (Monteiro et al., 2024; Sanjuán, 2019). La violencia sexual ha sido descrita como todo acto sexual o su tentativa de

consumarlo mediante coacción, comentarios o insinuaciones no deseadas y/o acciones para comercializar o usar de cualquier modo la sexualidad de una persona a través de la coacción, independientemente de la relación entre víctima y agresor y del ámbito en que se produzca (OMS, 2018). En la misma línea, la violencia sexual facilitada por la tecnología o *ciberviolencia* es un término amplio, que engloba todo comportamiento violento de naturaleza física y sexual realizado o facilitado por el espacio digital, que incluya actos emocionalmente dolorosos e intencionados contra un sujeto por su sexo, identidad sexual u orientación sexual (Martínez-Bacaicoa et al., 2024). Parte del incremento reciente de las formas estructurales de este tipo de violencia a través de la tecnología, también se explica en el marco de la facilidad de acceso a Internet, la percepción subjetiva de anonimato y al aumento progresivo de los riesgos en línea (Patel y Roesch, 2022; Salerno-Ferraro et al., 2022), convirtiéndose en el *continuum* digital de las formas de violencia contra la mujer instigadas por una cultura patriarcal que mercantiliza tanto su cuerpo como su sexualidad (Cobo, 2017).

Las dimensiones principales que conforman la ciberviolencia sexual son: (1) el acoso sexual digital, que comprende conductas de carácter sexual, no deseadas o no consentidas, realizadas mediante medios electrónicos, como correos electrónicos, llamadas, mensajes de texto o imágenes, así como publicaciones en redes sociales, foros y otros entornos digitales, (2) la violencia en línea por razones de género y/o sexualidad, que alude a comentarios no deseados que degradan a las personas debido a su género, sexualidad o identidad sexual, y que se difunden a través de plataformas digitales como redes sociales, foros o correos electrónicos, (3) el abuso sexual a través de imágenes o fotografías, que consiste en la difusión no consentida de material íntimo o sexualmente explícito, práctica también conocida como *pornografía de venganza*, y (4) la agresión sexual y/o

coerción en línea, que incluye prácticas como la “sextorsión” (chantaje para obtener conductas sexuales), la utilización de plataformas digitales para concretar encuentros que derivan en agresiones sexuales, y la difusión de imágenes de dichas agresiones con el fin de prolongar el daño (Powell y Henry, 2019). Sin embargo, cabe destacar que este conjunto de dimensiones no están estrictamente delimitadas y pueden coexistir entre ellas, por lo que una misma persona puede ser víctima de más de una forma de violencia (Martínez-Bacaicoa et al., 2024).

Durante los últimos años, las Tecnologías Digitales (TD) se han integrado en el ámbito escolar de manera transversal en todos los niveles educativos. En este contexto, organismos internacionales como UNICEF o EU KidsOnline (Rial-Boubeta, 2021; Smahel et al., 2020) han señalado la necesidad de concienciar al personal docente sobre los riesgos del espacio digital, para que dispongan de recursos que les permitan tomar las medidas de protección adecuadas (Rodríguez-Román, 2022). Paralelamente, parte de la comunidad científica ha reivindicado añadir a este compromiso la participación activa de toda la comunidad educativa (Ferrer-Cascales et al., 2019; Prats et al., 2018), de modo que, tanto docentes como familias actúen como modelos de comportamiento seguro en línea y, por ende, es crucial que estén adecuadamente capacitados/as en habilidades digitales (Aznar-Martínez et al., 2023; Rodríguez-Román, 2022).

Sin embargo, una revisión sistemática reciente acerca de programas educativos existentes sobre seguridad digital (Aznar-Martínez et al., 2024), evidenció que solo una pequeña fracción de ellos tenía como objetivo la formación del profesorado y su capacidad para transmitir dicho conocimiento, subrayando, con este resultado, la urgencia de desarrollar las habilidades digitales en este

colectivo específico para favorecer un entorno seguro y de confianza en el aula, que permita abordar cualquier problemática emergente. En la misma línea, numerosas investigaciones han destacado la importancia de esta formación, dado que un número considerable de docentes aún carece de los conocimientos necesarios en materia de seguridad digital (Arunkumar y Premalatha, 2021; Aznar-Martínez et al., 2023; Potyrała y Tomczyk, 2021; Silber-Varod et al., 2019).

El uso responsable de las TD debería constituir una prioridad en la educación de la niñez y la adolescencia, no solo para promover su bienestar emocional, social y digital (Chaudron et al., 2018), sino también para prevenir la ciberviolencia (Aznar-Martínez et al., 2024). Del mismo modo, resulta fundamental una Educación Afectiva y Sexual (EAS) basada en la evidencia científica y adaptada a las etapas evolutivas del alumnado (UNESCO, 2018), que contribuya al desarrollo del respeto, actitudes mentales abiertas y a la igualdad de género (Aznar-Martínez et al., 2025a). Dichos recursos suponen claras herramientas para afrontar los riesgos y desafíos del espacio digital, que a menudo pueden comprometer el desarrollo saludable en la infancia, la adolescencia y la juventud.

Como se ha podido constatar, cada vez es más evidente la necesidad de diseñar e implementar en los centros educativos programas que aborden y promuevan el uso responsable de Internet para gestionar los riesgos que pueden poner en riesgo el desarrollo afectivo-sexual en niñas, niños y adolescentes. A pesar de ello, los programas que abordan específicamente cuestiones relativas a los riesgos de índole sexual en el espacio digital continúan siendo muy escasos. Ante esta situación, y considerando la importancia de abordar desde la perspectiva del bienestar emocional, social y digital el uso responsable de Internet para fomentar un desarrollo afectivo-sexual saludable en niñas, niños y adolescentes, la

finalidad de este estudio fue evaluar la eficacia del Programa de Educación Afectivo-sexual (EAS) y Tecnologías Digitales (TD) para prevenir la ciberviolencia sexual en una muestra de profesorado en formación des del contexto universitario. La evaluación se realizó en dos niveles: a) aprendizaje a través de conocimientos adquiridos; b) tendencias en la percepción de los riesgos digitales.

2. MÉTODO

2.1. Diseño

El presente estudio se basó en un diseño longitudinal que incluyó medidas pre-post, utilizando datos de tipo cuantitativo. Para ello, se aplicó en una muestra de profesorado en formación un cuestionario previo a la realización del Programa EAS-TD para prevenir la ciberviolencia sexual, que también fue distribuido al finalizar el programa. Esta doble evaluación permitió analizar su eficacia.

2.2. Participantes

La muestra estuvo formada por 70 personas, con edades comprendidas entre los 18 y los 26 años ($M = 19,87$; $DT = 1,42$). Del total, el 81,43% ($n = 57$) eran mujeres y el 18,57% ($n = 13$) hombres. En cuanto a la orientación sexual, el 88,57% ($n = 62$) se definieron como heterosexuales, el 1,43% ($n = 1$) como homosexuales y el 10% ($n = 7$) como bisexuales. En cuanto a la titulación cursada, el 88,57% ($n = 62$) estudiaba el grado en Educación Primaria, mientras que el 11,43% ($n = 8$) cursaba el grado en Educación Infantil.

2.3. Instrumentos

Cuestionario ad hoc. Se aplicó un cuestionario diseñado específicamente para este estudio que recogió, por un lado, algunos datos sociodemográficos (sexo, edad, orientación sexual, titulación cursada, etc.), y por el otro, el grado de acuerdo de los participantes respecto a diversas afirmaciones relacionadas con los ejes clave que deberían formar parte del Programa EAS-TD para prevenir la

ciberviolencia sexual, medido mediante una escala tipo Likert de 5 puntos (1 = Totalmente en desacuerdo, 5 = Totalmente de acuerdo).

Online Risk Perception Scale (Kanetsuna et al., 2023) - versión española (Aznar-Martínez et al., manuscrito no publicado). Se utilizó esta escala para evaluar las percepciones del alumnado sobre los riesgos digitales. Consta de 10 ítems, cuya respuesta se mide mediante una escala Likert de 6 puntos, que varía desde el 1 (Totalmente en desacuerdo) hasta el 6 (Totalmente de acuerdo). Los ítems están distribuidos en tres dimensiones: (1) sensibilidad hacia el problema ($\alpha = .820$), se refiere a una combinación de reacciones emocionales y cognitivas ante los posibles daños en Internet, relacionadas con la victimización en línea; puntuaciones altas en este factor indican una mayor sensibilidad hacia las situaciones de riesgo, (2) creencias sobre el anonimato ($\alpha = .788$), mide la intensidad de la creencia de una persona de que Internet es un espacio anónimo; puntuaciones altas en este factor sugieren una tendencia a considerar Internet como una plataforma segura y anónima, lo que, a su vez, implica una menor sensibilidad ante los riesgos potenciales, y (3) tendencia a la dependencia ($\alpha = .662$), que hace referencia al desarrollo de comportamientos adictivos relacionados con el uso de Internet, con puntuaciones altas indicando una mayor propensión a la adicción.

2.4. Procedimiento

A través de un Panel Delphi de consulta a personas expertas y de una evaluación de necesidades se diseñó el Programa EAS-TD para prevenir la ciberviolencia sexual que se implementó con estudiantado de los Grados en Educación Infantil y Primaria en la Facultad de Psicología, Ciencias de la Educación y del Deporte Blanquerna (Universidad Ramon Llull).

Las sesiones del programa se llevaron a cabo mediante la metodología de aula invertida (Sergis et al., 2018) a través de la consulta previa del material colgado en el Google Site que se creó con este objetivo (Aznar-Martínez et al., 2025b). La distribución de los contenidos fue la siguiente:

1. **Primera sesión:** Se inició con la aplicación de un cuestionario online sobre afirmaciones relacionadas con los ejes clave que deberían formar parte de un Programa EAS-TD para la prevención de la ciberviolencia sexual, y sobre la percepción del riesgo online. El objetivo fue obtener una línea base de la opinión y percepción de las personas participantes antes de iniciar el programa. A continuación, se abordó el marco conceptual y legislativo vigente, incluyendo definiciones y conceptos fundamentales como sexo, sexualidad, salud sexual, derechos sexuales y educación sexual. Finalmente, se presentaron contenidos y aplicaciones prácticas, así como programas de EAS y experiencias de implementación en el aula.
2. **Segunda sesión:** Esta sesión se estructuró en tres bloques. En el primero, se explicó el desarrollo de la sexualidad desde el nacimiento hasta los 18 años. El segundo bloque se centró en la exposición a los riesgos digitales y a la ciberviolencia durante la adolescencia, abordando temas como sexting, sextorsión, grooming, consumo de pornografía, ciberacoso y violencia de pareja en entornos digitales. La tercera parte fue de carácter práctico: las personas participantes se dividieron en grupos de 5-6 integrantes para revisar los programas de educación afectivo-sexual disponibles en el Google Site (Aznar-Martínez et al., 2025b), con el fin de evaluar si estos incluían competencias y objetivos vinculados a la ciberviolencia sexual. En caso de no ser abordados, se les solicitó elaborar propuestas específicas para las etapas de Educación Primaria y Secundaria. Además, se les pidió realizar un análisis crítico y proponer mejoras.
3. **Tercera sesión:** La sesión comenzó con la puesta en común de las conclusiones obtenidas por los grupos durante la actividad práctica de la sesión anterior. Posteriormente, se profundizó en el análisis de la pornografía contemporánea,

abordando sus características, incluyendo su accesibilidad, el consumo masivo en entornos digitales y la presencia de contenidos cada vez más explícitos y extremos, así como sus posibles consecuencias psicológicas y sociales. Entre estas se incluyeron la distorsión de las expectativas y creencias sobre las relaciones sexuales, la normalización de prácticas no consensuadas, el refuerzo de estereotipos de género y el impacto en la construcción de la identidad sexual en edades tempranas. Asimismo, se discutió el fenómeno de la autosexualización y la tendencia creciente hacia la sexualización de menores por parte de la sociedad y los medios de comunicación. La sesión concluyó con la administración nuevamente del cuestionario inicial, con el objetivo de evaluar cambios en las percepciones y opiniones de las personas participantes tras la intervención formativa.

2.5. Análisis de datos

El análisis de los datos se realizó utilizando el software JASP, versión 16.3. En primer lugar, se calcularon los porcentajes correspondientes al nivel de acuerdo de las personas participantes respecto a cada una de las afirmaciones relacionadas con los ejes clave que deberían formar parte del Programa EAS-TD para la prevención de la ciberviolencia sexual. En segundo lugar, se calcularon estadísticos descriptivos, como la media y la desviación típica, para las variables cuantitativas correspondientes al cuestionario online de percepción del riesgo, antes y después de las sesiones mencionadas.

Dado que no fue posible emparejar las respuestas individuales de las personas participantes entre el momento pre y el momento post, las comparaciones se realizaron considerando ambos momentos como grupos independientes. Para analizar las posibles diferencias entre el pre y el post en cada una de las variables evaluadas, se utilizó la prueba *t* de Student para muestras independientes, tratando las puntuaciones como variables cuantitativas continuas. Cuando no se

cumplió el supuesto de homogeneidad de varianzas, se aplicó la corrección de Welch. Asimismo, se calculó el tamaño del efecto mediante el estadístico d de Cohen, con el fin de estimar la magnitud de las diferencias observadas.

3. RESULTADOS

3.1. Aprendizaje a través de conocimientos adquiridos

Las personas participantes señalaron su nivel de acuerdo respecto a las siguientes afirmaciones en relación con los ejes clave del Programa EAS-TD para prevenir la ciberviolencia sexual:

EJE 0: Formación del profesorado:

- *Medida Pre:* El 37,14% de los participantes se mostró totalmente de acuerdo y el 42,86% de acuerdo con su relevancia. En contraste, el 7,14% expresó desacuerdo y un 12,86% adoptó una postura neutral. Ningún participante manifestó estar totalmente en desacuerdo.
- *Medida Post:* El 61,54% se mostró totalmente de acuerdo y un 38,46% de acuerdo. Ningún participante se mostró neutral, en desacuerdo ni totalmente en desacuerdo.

EJE 1a: Educación afectivo-sexual.

- *Medida Pre:* El 22,86% de los participantes se mostró totalmente de acuerdo con la perspectiva del programa y el 40% de acuerdo. Por el contrario, el 11,43% expresó desacuerdo y el 1,43% totalmente en desacuerdo. Un 24,29% adoptó una posición neutral.
- *Medida Post:* El 76,92% expresó estar totalmente de acuerdo y el 23,08% manifestó acuerdo. Ningún participante se mostró neutral, en desacuerdo ni totalmente en desacuerdo.

EJE 1b: Desarrollo afectivo-sexual.

- *Medida Pre:* El 44,29% de los participantes manifestó estar totalmente de acuerdo con la importancia de abordar el desarrollo afectivo y sexual en la infancia y la adolescencia y el 31,43% de acuerdo. Frente a esto, el 8,57% expresó desacuerdo y el 1,43% totalmente en desacuerdo. Un 14,29% adoptó una postura neutral.

- *Medida Post:* Un 92,31% se mostró totalmente de acuerdo, frente al 7,69% que indicó acuerdo. Ningún participante se mostró neutral, en desacuerdo ni totalmente en desacuerdo.

EJE 2a: Uso responsable del espacio digital.

- *Medida Pre:* El 31,43% de los participantes se mostró totalmente de acuerdo y el 44,29% de acuerdo con la inclusión de este ámbito en el contexto educativo. En cambio, el 1,43% expresó desacuerdo y un 22,86% se mostró neutral. Ningún participante se mostró totalmente en desacuerdo.
- *Medida Post:* El 69,23% estuvo totalmente de acuerdo y el 30,77% de acuerdo. Ningún participante se mostró neutral, en desacuerdo ni totalmente en desacuerdo.

EJE 2b: Identidad digital y personal.

- *Medida Pre:* El 45,71% se declaró totalmente de acuerdo y el 37,14% de acuerdo respecto a abordar este contenido clave con niñas, niños y adolescentes. Por otro lado, el 4,29% expresó desacuerdo, mientras que el 12,86% adoptó una postura neutral. Ningún participante manifestó estar totalmente en desacuerdo.
- *Medida Post:* El 84,62% se mostró totalmente de acuerdo y el 15,39% de acuerdo. Ningún participante se mostró neutral, en desacuerdo ni totalmente en desacuerdo.

EJE 3a: Riesgos del espacio digital y la ciberviolencia sexual.

- *Medida Pre:* El 37,13% de los participantes se mostró totalmente de acuerdo y el 34,29% de acuerdo en relación a explicitar los riesgos en el ámbito escolar. En contraste, el 17,14% expresó desacuerdo y el 11,43% adoptó una postura neutral. Ningún participante manifestó estar totalmente en desacuerdo.
- *Medida Post:* El 53,85% se mostró totalmente de acuerdo y el 46,15% de acuerdo. Ningún participante se mostró neutral, en desacuerdo ni totalmente en desacuerdo.

EJE 3b: Sexting, sexpredding, sextorsión, pornografía, grooming y ciberacoso sexual.

- *Medida Pre:* El 34,29% se mostró totalmente de acuerdo y el 34,29% de acuerdo con profundizar en estas cuestiones. Un 11,43% mostró desacuerdo y el 20% se mostró neutral. Ningún participante expresó estar totalmente en desacuerdo.
- *Medida Post:* El 69,23% expresó estar totalmente de acuerdo y el 30,77% estuvo de

acuerdo. Ningún participante se mostró neutral, en desacuerdo ni totalmente en desacuerdo.

EJE 4a: Víctimas de ciberviolencia sexual.

- *Medida Pre:* El 45,71% de los participantes se mostró totalmente de acuerdo y el 34,29% de acuerdo con facilitar información sobre la victimización en línea. En oposición, el 2,86% expresó desacuerdo y el 1,43% totalmente en desacuerdo. Un 15,71% adoptó una postura neutral.
- *Medida Post:* Un 61,54% de los participantes se mostró totalmente de acuerdo y un 38,46% de acuerdo. Ningún participante se mostró neutral, en desacuerdo ni totalmente en desacuerdo.

EJE 4b: Situación de victimización en línea.

- *Medida Pre:* El 51,43% de las personas participantes manifestó estar totalmente de acuerdo, y el 25,71% se mostró de acuerdo respecto a facilitar recursos y herramientas en casos de victimización en línea. En contraste, el 2,86% se declaró en desacuerdo y el 1,43% totalmente en desacuerdo. Un 18,57% adoptó una posición neutral.
- *Medida Post:* El 69,23% manifestó estar totalmente de acuerdo, frente al 23,08% que indicó acuerdo. Un 7,69% mantuvo una postura neutral. Ningún participante se mostró en desacuerdo ni totalmente en desacuerdo.

EJE Transversal: La perspectiva de género.

- *Medida Pre:* El 40% de las personas participantes manifestó estar totalmente de acuerdo con incluir la perspectiva de género como eje transversal de la propuesta didáctica, y otro 40% expresó acuerdo. Sin embargo, un 10% mostró desacuerdo o desacuerdo total, y otro 10% se posicionó de manera neutral.
- *Medida Post:* Un 69,23% de los participantes declaró estar totalmente de acuerdo, mientras que un 23,08% expresó acuerdo. Un 7,69% se mantuvo en una posición neutral. Ningún participante manifestó desacuerdo ni desacuerdo total.

A continuación, se presentan los resultados correspondientes a la comparación entre el momento pre y el momento post en los distintos ejes evaluados. Tal como se observa en la Tabla 1, todas las comparaciones realizadas mostraron diferencias estadísticamente significativas, con valores de p inferiores a .001 en la

mayoría de los casos. La única excepción fue el eje 4b, que también alcanzó significación estadística, aunque con un nivel de significación inferior ($p = .004$). En cuanto a la magnitud de las diferencias, los tamaños del efecto estimados mediante el coeficiente d de Cohen fueron mayoritariamente elevados. El eje 4b presentó un tamaño del efecto moderado, mientras que los ejes 0, 4a y transversal mostraron tamaños del efecto moderados-grandes. Los ejes 2b y 3b alcanzaron tamaños del efecto grandes, y los ejes 1a, 1b, 2a y 3a presentaron tamaños del efecto muy grandes, lo que indica diferencias sustanciales entre el pre y el post.

Tabla 1. Resultados descriptivos e inferenciales de los ejes evaluados en el pre y el post

Eje	<i>M</i> (pre)	<i>M</i> (post)	<i>DT</i> (pre)	<i>DT</i> (post)	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Eje 0	4,10	4,61	0,89	0,49	4,245	<,001	0,718
Eje 1a	3,71	4,77	0,96	0,43	8,182	<,001	1,383
Eje 1b	4,09	4,91	1,03	0,28	6,480	<,001	1,095
Eje 2a	4,06	4,70	0,78	0,46	5,945	<,001	1,005
Eje 2b	4,24	4,84	0,84	0,37	5,462	<,001	0,924
Eje 3a	3,97	4,84	1,02	0,37	6,720	<,001	1,136
Eje 3b	4,09	4,77	1,03	0,42	5,144	<,001	0,869
Eje 4a	4,20	4,70	0,91	0,60	3,840	<,001	0,649
Eje 4b	4,23	4,63	0,95	0,62	2,952	,004	0,499
Eje transversal	4,09	4,70	0,99	0,60	4,446	<,001	0,752

Nota. *M* = media; *DT* = desviación típica; *d* = tamaño del efecto de Cohen; Eje 0 = Formación del profesorado; Eje 1a = Educación afectivo-sexual; Eje 1b = Desarrollo afectivo-sexual; Eje 2a = Uso responsable del espacio digital; Eje 2b = Identidad digital y personal; Eje 3a = Riesgos del espacio digital y la ciberviolencia sexual; Eje 3b = Sexting, sexpredding, sextorsión, pornografía, grooming y ciberacoso sexual; Eje 4a = Víctimas de ciberviolencia sexual; Eje 4b = Situación de victimización en línea; Eje transversal = La perspectiva de género.

3.2. Tendencias en la percepción de los riesgos digitales

Los resultados sobre la percepción de los riesgos digitales del profesorado en formación se presentan en la Tabla 2. Tras la implementación del programa, se observaron variaciones en las tres dimensiones evaluadas por la *Online Risk Perception Scale* —sensibilidad hacia el problema, creencias sobre el anonimato y

tendencia a la dependencia—; sin embargo, estas diferencias no alcanzaron significación estadística ($p > .05$).

Tabla 2. Puntuaciones pre-post en la escala Online Risk Perception Scale.

	M		DT		
	<i>pre</i>	<i>post</i>	<i>pre</i>	<i>post</i>	<i>p</i>
Sensibilidad hacia el problema	3,66	3,64	1,15	1,20	0,89
Creencias sobre el anonimato	2,42	2,18	1,36	1,43	0,28
Tendencia a la dependencia	3,42	3,62	1,12	0,98	0,26

4. DISCUSIÓN

En conjunto, el alumnado que participó en el Programa EAS-TD para prevenir la ciberviolencia sexual adquirió los conocimientos necesarios en los seis ejes evaluados (0, 1, 2, 3, 4 y transversal). Los análisis realizados mostraron que todas las comparaciones entre el pre y el post fueron estadísticamente muy significativas, acompañadas, en la mayoría de los casos, de tamaños del efecto elevados según el coeficiente d de Cohen, lo que indica cambios sustanciales y de gran magnitud tras la intervención. El grupo de preevaluación presentó una mayor dispersión en las respuestas, con niveles de acuerdo más moderados y una proporción más elevada de participantes que se mostraron neutrales, en desacuerdo o totalmente en desacuerdo. En contraste, el grupo de postevaluación mostró un apoyo más uniforme y elevado en todos los ejes: en ningún caso se registraron respuestas en desacuerdo o totalmente en desacuerdo, y las respuestas neutrales fueron mínimas.

Estos hallazgos se alinean con las recomendaciones de organismos internacionales. UNICEF y EU KidsOnline (Rial-Boubeta, 2021; Smahel et al., 2020) señalan la necesidad de concienciar no solo a docentes, sino también a

padres y madres, sobre los riesgos del espacio digital, con el fin de que dispongan de los recursos necesarios para implementar medidas de protección adecuadas (Rodríguez-Román, 2022). En la misma línea, la UNESCO (2018) subraya que la EAS debe proporcionar a niñas, niños y adolescentes una información científicamente rigurosa y libre de prejuicios sobre todos los aspectos de la sexualidad, al tiempo que les ayude a desarrollar las habilidades necesarias para aplicar dicha información de manera responsable. De esta forma, la EAS contribuye a fomentar el desarrollo del respeto, promover actitudes abiertas y favorecer la construcción de sociedades más igualitarias. Asimismo, UNICEF afirma que un abordaje eficaz de esta problemática requiere acciones específicas, tales como: el desarrollo de guías específicas dirigidas a jóvenes, familias y cuidadores; la protección de los grupos vulnerables, ya que son quienes presentan mayor probabilidad de exposición a los riesgos digitales y la implementación de programas específicos con este fin (Rial-Boubeta, 2021).

En cuanto a la percepción de las personas participantes sobre los riesgos digitales, si bien no se observaron diferencias estadísticamente significativas, se identificaron tres tendencias relevantes. En primer lugar, la sensibilidad ante los riesgos digitales se mantuvo en niveles similares antes y después de la intervención, lo que sugiere que no se produjo una variación destacable en este aspecto. Este resultado podría explicarse porque las personas participantes ya contaban con un nivel relativamente alto de conciencia sobre estos riesgos, lo cual limitaría el margen de mejora. Diversos estudios revelan que las chicas suelen mostrarse más concienciadas acerca de los riesgos del espacio digital, probablemente porque han experimentado situaciones de ciberviolencia en primera persona, o bien, conocen a otras mujeres que han sido victimizadas en línea (Instituto Europeo de la Igualdad de Género, 2017). Este factor podría haber influido en los resultados del presente estudio, dado que la muestra estuvo constituida mayoritariamente por mujeres.

En segundo lugar, se observó una disminución en la media del factor relacionado con las creencias sobre el anonimato, lo que podría interpretarse como una tendencia positiva: tras la intervención, las personas participantes consideraron en menor medida que Internet es un entorno anónimo. Es decir, el alumnado mostró una mejor comprensión del hecho de que sus acciones en Internet pueden ser rastreadas y que no están completamente protegidos/as ni son invisibles. En general, las TD permiten al agresor la desinhibición del comportamiento y el anonimato, y dificultan su capacidad empática hacia la víctima facilitando así la invasión total de su espacio personal (Feijóo et al., 2021; Feijoo et al., 2023; Pascual et al., 2020), por lo que este cambio es especialmente relevante. En este sentido, es importante destacar que diferentes estudios reflejan que la mayoría de víctimas de ciberviolencia sexual son mujeres, así como que la mayoría de personas que ejercen estas conductas violentas son hombres (Gámez-Guadix et al., 2023; Martínez-Bacaicoa et al., 2023, 2024) que actúan impunemente creyéndose anónimos.

Finalmente, la puntuación media correspondiente a la tendencia a la dependencia aumentó ligeramente. Este resultado, aunque debe interpretarse con cautela, podría reflejar un efecto positivo de toma de conciencia, en la medida en que permitió a las personas participantes identificar conductas problemáticas que antes pasaban desapercibidas. Diversos estudios han señalado que el uso problemático de las redes sociales suele estar vinculado a procesos de gestión emocional, especialmente en adolescentes y jóvenes, para quienes la comparación social negativa puede agravar el malestar psicológico (Matalí y Bernabeu, 2024). Por ello, aumentar la concienciación sobre la dependencia a Internet es un resultado muy positivo.

Este estudio presenta una serie de limitaciones que conviene señalar. En primer lugar, aunque el diseño se planteó como un estudio pre-post, no fue posible emparejar las respuestas individuales entre ambos momentos, lo que obligó a

analizar los datos como grupos independientes. Esta circunstancia pudo haber reducido la potencia estadística y dificultado la detección de diferencias más sutiles, especialmente en la percepción de los riesgos digitales. En segundo lugar, la sobrerrepresentación de mujeres en la muestra constituye otra limitación. No obstante, es importante señalar que esta característica refleja de manera fiel la composición del colectivo de profesorado en formación en el que la presencia de mujeres es mayoritaria.

Antes de dar por finalizada la discusión de este trabajo, consideramos de especial interés remarcar la relación entre la EAS que proponemos enfocada a las TD y el legado de las teorizaciones feministas más relevantes que afirman que la sexualidad tiene una dimensión social y política, profundamente atravesada por relaciones de poder, y la educación crítica a través de la EAS permite abordarlas. En el momento actual, esta educación crítica debe abordar cuestiones relativas al uso de las TD (Aznar-Martínez et al., en prensa).

Por ejemplo, desde una perspectiva histórica, Simone de Beauvoir sentó una base teórica imprescindible al mostrar que la feminidad no es natural, sino el resultado de un proceso de socialización. Su conocida afirmación de que “no se nace mujer, se llega a serlo” permite entender la sexualidad como un aprendizaje, situando a la educación como un espacio clave para intervenir en la reproducción de desigualdades (Beauvoir, 1949/2019). Actualmente, el rol de Internet y el espacio digital en el proceso de socialización de las mujeres es innegable y, por ello, es imperativo abordar los mandatos de la feminidad que transmite. Por su parte, Kate Millett profundizó en esta perspectiva al conceptualizar la sexualidad como un ámbito central de la política. En su obra *Política sexual* mostró cómo las relaciones sexuales reproducen estructuras de dominación masculina, aportando un marco fundamental para una EAS que cuestione normas, mandatos y jerarquías de género (Millett, 1970/2017). Actualmente la violencia digital contra las mujeres está atravesada por estas mismas estructuras.

Catharine MacKinnon y Andrea Dworkin desarrollaron análisis decisivos sobre la relación entre sexualidad y violencia. MacKinnon situó la sexualidad en el núcleo de la subordinación femenina, problematizando nociones simplificadas de consentimiento cuando existen desigualdades estructurales. Dworkin, por su parte, analizó el papel de la pornografía y de los imaginarios sexuales en la normalización de la violencia contra las mujeres. Ambas aportaciones resultan centrales para una EAS que aborde críticamente la cultura sexual contemporánea (MacKinnon, 1989; Dworkin, 1981). Como hemos explicitado a lo largo del trabajo, la cultura contemporánea está en gran parte definida por los cambios tecnológicos que hay que incluir en una EAS crítica (Aznar-Martínez et al., en prensa).

Finalmente, Sheila Jeffreys ha cuestionado los discursos que presentan determinadas prácticas sexuales como liberadoras sin atender a las relaciones de poder que las atraviesan, aportando claves relevantes para una educación sexual no despolitizada (Jeffreys, 1990). La pornografía y las redes sociales juegan hoy un papel relevante en la normalización de estas prácticas sexuales que deben ser abordadas críticamente (Aznar-Martínez et al., en prensa). Otra aportación relevante en nuestro contexto es la de Cobo (2015) que ha vinculado sexualidad, desigualdad y capitalismo, mostrando cómo los procesos de socialización sexual actuales reproducen jerarquías de género. Su trabajo refuerza la necesidad de una EAS con una mirada estructural y crítica, en la que se incluyan cuestiones relativas al uso de las TD.

Como futuras líneas de investigación, sería interesante indagar en la diferencias entre mujeres y hombres en las variables estudiadas, con muestras más amplias y equilibradas por sexo. Además, se debe seguir investigando en esta línea y diseñando programas para el colectivo docente (mujeres en su mayoría), para dotarlas del conocimiento y las herramientas prácticas para educar en la

concienciación de los riesgos digitales y promover así la protección de la infancia de las amenazas presentes en la red (Aznar-Martínez et al., 2023, 2024, en prensa).

Bibliografía

- Arunkumar, K. y Premalatha, T. (2021). Social media: Do the prospective teachers use it with awareness? *Journal of Educational Technology*, 18(3), 54-62. <https://doi.org/10.26634/jet.18.3.18277>
- Aznar-Martínez, B., Casarramona Basany, A., Grané Morcillo, J., Lorente-De-Sanz, J., Prats Fernández, M. A. y Ballester Brage, L. (2024). Uso responsable de Internet y seguridad digital: revisión sistemática de programas educativos. *Estudios sobre Educación*, 47, 125-152. <https://doi.org/10.15581/004.47.006>
- Aznar-Martínez, B., Casarramona, A., Lorente-De-Sanz, J., Grané, J., Castillo Garayoa, J., Vall, B. y Pérez-Testor, C. (2023). Formas telemáticas de control de acceso a la pornografía para menores y abordaje integral de los retos del espacio digital. En V. Milano (Dir.), *Estudio sobre pornografía en las Islas Baleares: acceso e impacto sobre la adolescencia, derecho internacional y nacional aplicable y soluciones tecnológicas de control y bloqueo* (pp. 28-287). Institut Balear de la Dona.
- Aznar-Martínez, B., Grané-Morcillo, J., Lorente-De-Sanz, J., Pérez-Testor, C., y Castillo-Garayoa, J. A. (2025a). Evaluación de la Eficacia de un Programa Piloto de Formación en Igualdad de Género para Profesorado. *Revista Fuentes*, 27(1), 31–46. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2025.25584>
- Aznar-Martínez, B., Lorente-De-Sanz, J., Sedano, S., Benedico-Peydró, P. y Grané, J. (2025b). *Coeducació a les escoles*. Blanquerna Universitat Ramon Llull.
- Bailey, M. (2018). *Haters: Harassment, Abuse, and Violence Online*. By Bailey Poland. Lincoln, NE: Potomac Books (2016). *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 43(2), 495–497. <https://doi.org/10.1086/693771>
- Beauvoir, S. de. (2019). *El segundo sexo*. Cátedra.
- Bossler, A. M., Holt, T. J., y May, D. C. (2012). Predicting Online Harassment Victimization Among a Juvenile Population. *Youth & Society*, 44(4), 500–523. <https://doi.org/10.1177/0044118X11407525>
- Chaudron, S., Di Gioia, R. y Gemo, M. (2018). Young children (0-8) and digital technology – A qualitative study across Europe. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2760/294383>
- Cobo, R. (2015). *Hacia una nueva política sexual*. Catarata.
- Cobo, R. (2017). *La prostitución en el corazón del capitalismo*. Los Libros de la Cátedra
- Dworkin, A. (1981). *Pornography: Men possessing women*. Perigee Books.

- Feijóo, S., O'Higgins-Norman, J., Foody, M., Pichel, R., Braña, T., Varela, J. y Rial, A. (2021). Sex Differences in Adolescent Bullying Behaviours. *Psychosocial Intervention*, 30(2), 95-100. <https://doi.org/10.5093/pi2021a1>
- Feijóo, S. S., Pichel, R., Golpe, S., Brana, T., Garcia-Couceiro, N., y Rial, A. (2023). Problematic Internet use, social networks and online risk behaviour in Spanish adolescents. *International Journal of Psychology*. 58, 696-696.
- Ferrer-Cascales, R., Albaladejo-Blázquez, N., Sánchez-SanSegundo, M., Portilla-Tamarit, I., Lordan, O. y Ruiz-Robledillo, N. (2019). Effectiveness of the TEI program for bullying and cyberbullying reduction and school climate improvement International. *Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(4), 580. <https://doi.org/10.3390/ijerph16040580>
- Gámez-Guadix, M., Sorrel, M. A., y Martínez-Bacaicoa, J. (2023). Technology-Facilitated Sexual Violence Perpetration and Victimization Among Adolescents: A Network Analysis. *Sexuality Research and Social Policy*, 20(3), 1000–1012. <https://doi.org/10.1007/s13178-022-00775-y>
- Instituto Europeo de la Igualdad de Género. (2017). *La ciberviolencia contra mujeres y niñas*. https://eige.europa.eu/sites/default/files/documents/ti_pubpdf_mh0417543esn_pdfweb_20171026164000.pdf
- Jeffreys, S. (1990). *Anticlimax: A feminist perspective on the sexual revolution*. Women's Press.
- Kanetsuna, T., Ieshima, A., y Toda, Y. (2023). Development of an online risk scale for high school students. *Psychology (Irvine, Calif.)*, 14(12), 1810-1826. <https://doi.org/10.4236/psych.2023.1412106>
- MacKinnon, C. A. (1989). *Toward a feminist theory of the state*. Harvard University Press.
- Martínez-Bacaicoa, J., Alonso-Fernández, M., Wachs, S., y Gámez-Guadix, M. (2023). Prevalence and Motivations for Technology-facilitated Gender- and Sexuality-based Violence Among Adults: A Mixed-methods Study. *Sex Roles*, 89(11–12), 670–684. <https://doi.org/10.1007/s11199-023-01412-7>
- Martínez-Bacaicoa, J., Sorrel, M. A., y Gámez-Guadix, M. (2024). Development and Validation of Technology-Facilitated Sexual Violence Perpetration and Victimization Scales Among Adults. *Assessment* 31(8), 1580-1597. <https://doi.org/10.1177/10731911241229575>
- Matalí, J., y Bernabeu, J. (2024). *Viure entre pantalles: Entendre i acompanyar els joves en el món digital*. Rosa dels Vents.
- Millett, K. (1970/2017). *Política sexual*. Cátedra.
- Monteiro, R., Grangeia, H., y Santos, A. (2024). Technology-Facilitated Sexual Violence: Victimization and Risk Factors. *Social Sciences*, 13(7), 372. <https://doi.org/10.3390/socsci13070372>

- Organización Mundial de la Salud. (2018). *Violencia contra la mujer*. <https://www.who.int/es/news-room/feature-stories/detail/violence-against-women>
- Pascual, A., Fernández, S., Casero, A., Etxenagusia, P., Fuente, D., Guerrero, I., Lamas, N., Ramajo, M. V., Rodríguez, J. y Vieira, A. (2020). *Guía para familias: acompañando a niños, niñas y adolescentes en el uso seguro y responsable de las TRIC*. FAPMI-ECPAT. https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/7051_d_FAPMI-TRIC.pdf
- Patel, U., y Roesch, R. (2022). The Prevalence of Technology-Facilitated Sexual Violence: A Meta-Analysis and Systematic Review. *Trauma, Violence, & Abuse*, 23(2), 428-443. <https://doi.org/10.1177/1524838020958057>
- Potyrała, K. y Tomczyk, L. (2021). Teachers in the lifelong learning process: examples of digital literacy. *Journal of Education for Teaching*, 47(2), 255-273. <https://doi.org/10.1080/02607476.2021.1876499>
- Powell, A., y Henry, N. (2019). Technology-Facilitated Sexual Violence Victimization: Results From an Online Survey of Australian Adults. *Journal of Interpersonal Violence*, 34(17), 3637-3665. <https://doi.org/10.1177/0886260516672055>
- Prats, M. A., Torres-Rodríguez, A., Oberst, U. y Carbonell, X. (2018). Diseño y aplicación de talleres educativos para el uso saludable de Internet y redes sociales en la adolescencia: descripción de un estudio piloto. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (52), 111-124. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2018.i52.08>
- Rial-Boubeta, A. (Dir.) (2021). *Impacto de la tecnología en la adolescencia. Relaciones, Riesgos y Oportunidades*. Unicef España. <https://www.unicef.es/publicacion/impacto-de-la-tecnologia-en-la-adolescencia>
- Rodríguez-Román, M. (2022). *Día de la seguridad en Internet: navegar seguro, una asignatura pendiente*. Radio Televisión Española, 8 de febrero. <https://bit.ly/4ieCaM5>
- Salerno-Ferraro, A. C., Erentzen, C., y Schuller, R. A. (2022). Young Women's Experiences With Technology-Facilitated Sexual Violence From Male Strangers. *Journal of Interpersonal Violence*, 37(19-20), NP17860-NP17885. <https://doi.org/10.1177/08862605211030018>
- Sanjuán, C. (2019). *Violencia Viral, análisis de la violencia contra la infancia y la adolescencia en el entorno digital*. Save the Children España. <https://www.savethechildren.es/publicaciones/informe-violencia-viral-y-online-contra-la-infancia-y-la-adolescencia>
- Silber-Varod, V., Eshet-Alkalai, Y. y Geri, N. (2019). Tracing research trends of 21st-century learning skills. *British Journal of Educational Technology*, 50(6), 3099-3118. <http://dx.doi.org/10.1111/bjet.12753>

- Sergis, S., Sampson, D. G. y Pelliccione, L. (2018). Investigating the impact of Flipped Classroom on students' learning experiences: A Self-Determination Theory approach. *Computers in Human Behavior*, 78, 368-378. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.08.011>
- Smahel, D., Machackova, H., Mascheroni, G., Dedkova, L., Staksrud, E., Ólafsson, K., Livingstone, S., y Hasebrink, U. (2020). *EU Kids Online 2020: Survey results from 19 countries*. London School of Economics and Political Science, London, UK. [10.21953/lse.47fdeqj01ofo](https://doi.org/10.21953/lse.47fdeqj01ofo)
- UNESCO. (2018). International Technical Guidance on Sexuality Education: An Evidence-Informed Approach. <https://www.unwomen.org/sites/default/files/Headquarters/Attachments/Sections/Library/Publications/2018/International-technical-guidance-on-sexuality-education-2018-en.pdf>