



# La educación afectivo-sexual en la adolescencia: experiencias educativas y fuentes de información

*Affective-sex education in adolescence: educational  
experiences and information sources*

Uxue Llano-Abasolo, María Dosil-Santamaría, Joana Jaureguizar Alboniga-Mayor y Itsaso Biota Piñeiro

Recibido: 21/10/2025

Aceptado: 26/01/2026

**Uxue Llano-Abasolo** Doctoranda en el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, en la Facultad de Educación de Bilbao (UPV/EHU). Su investigación se centra en el análisis del consumo de pornografía online entre adolescentes y jóvenes, explorando su relación con variables mediadoras y las implicaciones para el diseño y mejora de estrategias y programas de educación afectivo-sexual. ORCID: 0009-0009-3128-9103

**María Dosil Santamaría** Profesora en el Departamento de Ciencias de la Educación, en la sección de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Facultad de Educación de Bilbao en la Universidad del País Vasco (EHU). Su investigación se ha centrado en la violencia en las relaciones de noviazgo, ciberviolencia en parejas adolescentes, bienestar emocional en la adolescencia y consumo de pornografía entre adolescentes y jóvenes. ORCID: 0000-0002-8805-9562

**Joana Jaureguizar Alboniga-Mayor** Profesora agregada del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, en la Facultad de Educación de Bilbao (Universidad del País Vasco). Su investigación se ha centrado en la ciberviolencia en parejas adolescentes y el bienestar emocional en la adolescencia. ORCID: 0000-0001-5289-5967

**Itsaso Biota Piñeiro** Profesora del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Educación de Bilbao (EHU). Su investigación se centra en la prevención de la violencia y la ciberviolencia en la infancia y la adolescencia, con especial atención a la educación afectivo-sexual y digital como herramientas clave para fomentar relaciones igualitarias. ORCID: 0000-0002-5030-7372

**Cómo citar este artículo:** Llano-Abasolo, Uxue, Dosil Santamaría, María, Jaureguizar Alboniga-Mayor, Joana y Biota Piñeiro, Itsaso (2026). La educación afectivo-sexual en la adolescencia: experiencias educativas y fuentes de información. *Atlánticas. Revista Internacional de Estudios Feministas*, 11(1), 1-27. doi: <https://dx.doi.org/10.17979/arief.2026.11.1.12658>

## RESUMEN

La educación afectivo-sexual (EAS) continúa siendo un desafío en el ámbito escolar, pues en muchas ocasiones tiene un alcance limitado. No obstante, resulta clave la implementación de una EAS integral desde las primeras etapas evolutivas para así favorecer el desarrollo de aprendizajes y competencias que permitan afrontar de manera segura la sexualidad y fortalecer distintas dimensiones de la salud. En este contexto, la presente investigación tiene como objetivo explorar los conocimientos, actitudes y necesidades del alumnado adolescente ( $n = 611$ ) de la Comunidad Autónoma del País Vasco en torno a la EAS. Para ello, se ha optado por un diseño mixto que integra la aplicación de un cuestionario anónimo y la realización de varios grupos focales. Los resultados evidencian que, aunque la EAS está presente en el ámbito escolar, su desarrollo e implementación resulta limitada. El alumnado, por su parte, manifiesta interés en recibir formación a través de metodologías activas y participativas. Asimismo, si bien la escuela constituye la principal fuente de información, se observa que también recurren a la familia, amistades e Internet. Los hallazgos evidencian la necesidad de desarrollar una EAS integral que favorezca el desarrollo del alumnado y prevenga la presencia de prejuicios o concepciones erróneas. Igualmente, se resalta la importancia de desarrollar programas preventivos sólidos y fundamentados en la evidencia científica.

*Palabras clave:* adolescencia; educación afectivo-sexual; bienestar.

## ABSTRACT

Affective-sexual education (ASE) continues to be a challenge in schools, as it often has limited reach. However, the implementation of comprehensive ASE from the earliest stages of development is key to fostering the development of learning and skills that allow students to safely address sexuality and strengthen different aspects of health. In this context, this research aims to explore the knowledge, attitudes, and needs of adolescent students ( $n = 611$ ) in the Basque Country. To this end, a mixed-method design was chosen, integrating an anonymous questionnaire and several focus groups. The results show that, although ASE is present in schools, its development and implementation are limited. Students, for their part, express interest in receiving training through active and participatory methodologies. Furthermore, while school is the primary source of information, they also turn to family, friends, and the Internet. The findings highlight the need to develop a comprehensive EAS that promotes student development and prevents prejudices and misconceptions. They also highlight the importance of developing robust, evidence-based preventive programs.

*Keywords:* adolescence; affective-sex education; well-being.

## 1. INTRODUCCIÓN

La adolescencia, comprendida aproximadamente entre los 12 y los 20 años, es una etapa de transición marcada por cambios físicos, psicológicos, emocionales y sociales (Roldan, 2022; Sierra-Yagüe et al., 2025). Este periodo, cargado de efervescencia emocional y sexual, puede resultar confuso (Alonso-Ruido et al., 2022; Simanjutak, 2023), lo que hace especialmente relevante la aceptación grupal, la influencia de sus iguales y la búsqueda de referentes externos (Roldan, 2022). En este contexto, la sexualidad se configura como una dimensión fundamental del desarrollo y por ello, debe ser abordada desde una perspectiva bio-psico-social (Gutiérrez y Cuervo, 2024; Lameiras et al., 2019).

Asimismo, durante la adolescencia se inician los primeros acercamientos y manifestaciones relacionadas con la sexualidad (Aznar-Martínez et al., 2024). En ese sentido, resulta fundamental promover una educación sexual integral que considere aspectos cognitivos, emocionales, físicos y sociales, proporcionando herramientas para decisiones responsables y un desarrollo saludable (Sierra-Yagüe et al., 2025). Según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2023) y UNESCO (2024) la Educación Afectivo-Sexual (EAS), denominada Educación Sexual Integral (ESI), se trata de un proceso continuo a lo largo de la vida que capacita al alumnado con los conocimientos, competencias, actitudes y valores necesarios para promover la salud, bienestar y dignidad, fomentar relaciones sociales y sexuales respetuosas, y garantizar la protección de sus derechos y los de los demás. Neagu (2024) señala que se trata de un proceso formativo que aborda dimensiones cognitivas, emocionales, sociales y físicas de la sexualidad. Bonilla-Algovia et al. (2024), por su parte, detallan que la EAS desde el enfoque de la coeducación favorece el desarrollo integral de las personas adolescentes y fomenta la construcción de una sociedad más justa, igualitaria e inclusiva.

En España, la Ley de Educación LOMLOE (2020) resalta la relevancia de la ESI dentro del sistema educativo. Según Fedele et al. (2024), uno de sus fundamentos consiste en promover la igualdad, ajustando los contenidos al nivel de desarrollo del alumnado, con una perspectiva inclusiva y respetuosa con la diversidad y las orientaciones sexuales. En Educación Secundaria Obligatoria (ESO), la ley contempla tanto contenidos científicos como aspectos emocionales y sociales, incluyendo la promoción del respeto a la diversidad y la protección de los derechos del colectivo LGTBIA+ (Clavijo-Toledano et al., 2024; Villarroya y Boté-Vericad, 2023). En Bachillerato, por su parte, se pretende favorecer el desarrollo de la madurez personal, afectivo-sexual y social del alumnado, promoviendo actitudes de respeto, responsabilidad y autonomía. En este marco, las intervenciones educativas sobre sexualidad en la adolescencia pueden clasificarse en dos tipos (Barriuso-Ortega et al., 2022): programas integrados en el currículo, que se abordan de forma transversal y sostenida a lo largo de la etapa educativa, y programas puntuales, caracterizados por intervenciones aisladas y esporádicas. A pesar de la existencia de estas modalidades, García-Vázquez et al. (2024), señalan que la EAS en España no es uniforme ni efectiva, con propuestas diversas y sin continuidad. Más concretamente, el informe de Save the Children (2020) señala que Euskadi ha desarrollado en los últimos años diversas intervenciones de EAS valoradas como buenas prácticas, pero la falta de obligatoriedad de estas limita su alcance.

Del mismo modo, el profesorado considera insuficiente la atención dedicada a la educación sexual en los centros educativos (Bonilla-Algovia et al., 2024). Sedano et al. (2024), destacan que el alumnado recibe pocas intervenciones formativas, lo que probablemente limita su alcance e impacto. Aunque leyes y decretos

educativos en España incluyen referencias a la necesidad de implementarla EAS, son escasas aquellas normativas que desarrollan de manera detallada y sistemática sus contenidos (Gutiérrez y Cuervo, 2024).

La implementación de una EAS integral desde las primeras etapas formativas resulta fundamental para identificar, analizar y eliminar roles y estereotipos de género, así como actitudes homófobas y xenófobas (Bejarano y Mateos, 2015). Las intervenciones con el alumnado favorecen el desarrollo de aprendizajes y competencias que permiten afrontar de manera segura las experiencias sexuales, prevenir riesgos asociados y fortalecer diversas dimensiones de la salud, como la emocional, cognitiva y relacional (Ballester et al., 2020a; Torres-Cortés et al., 2023). Además, el proceso de sexuación que atraviesan las y los adolescentes condiciona tanto la manera en que se relacionan con sus iguales, como la vivencia subjetiva y emocional del deseo sexual (Garzón, 2016). La presencia de prejuicios o concepciones erróneas puede dificultar dicho desarrollo y favorecer experiencias de insatisfacción, por lo que se considera primordial incorporar la EAS en el currículo de forma transversal, sistemática y adaptada a la edad del alumnado (Ballester et al., 2020a).

De este modo, la EAS debe iniciarse en los primeros años de vida (Goldfarb y Lieberman, 2021), y no limitarse únicamente en abordar la genitalidad (Merlyn et al., 2020), sino abarcar también la prevención de la violencia sexual, el deseo, la comunicación, la afectividad, la empatía, el consentimiento, el placer, el cuidado personal, la autoestima y el autoconcepto, entre otros (Scheinder y Hirsch, 2020). Asimismo, en el marco de la EAS, es necesario abordar los riesgos vinculados a la pornografía, así como el impacto de las redes sociales y la tecnología en las relaciones interpersonales y privacidad (Aznar-Martínez et al.,

2024; Biota et al., 2024). En este sentido, Crabbe y Flood (2021) destacan la importancia de enseñar competencias que permitan un análisis crítico del contenido pornográfico, con el objetivo de reducir sus efectos nocivos y promover relaciones sexuales seguras, respetuosas, placenteras y consensuadas.

Las tecnologías de la información y la comunicación han ampliado considerablemente el acceso de los y las adolescentes a contenidos sexuales en línea, especialmente a contenido pornográfico (Merlyn et al., 2020). Tanto las características de la industria pornográfica como la de los medios que la distribuyen, permiten considerar la pornografía como un producto particularmente tóxico (Ballester et al., 2023). El contenido pornográfico se articula en torno a discursos de odio y a representaciones que degradan o deshumanizan lo femenino, contribuyendo así a la reproducción de la desigualdad de género (Cobo 2020, 2024). Además, la pornografía expone a las personas adolescentes a prácticas que erotizan la violencia contra las mujeres, promoviendo su cosificación e hipersexualización (Torrado Martín-Palomino et al., 2024). Estas representaciones no son neutrales, sino que inciden de manera directa en la configuración de los comportamientos afectivo-sexuales de la adolescencia (Pathmendra et al., 2023).

El tabú social en torno a la sexualidad favorece que la pornografía se convierta en una fuente privilegiada de aprendizaje (Roldan, 2022). Ante los efectos negativos derivados del consumo, resulta imprescindible promover intervenciones tanto en los contextos educativos como en los familiares (Villena-Moya et al., 2024). En el ámbito escolar, el apoyo y asesoramiento al profesorado resulta fundamental, para que así, desde sus materias o ámbitos, puedan profundizar en la temática (Sedano et al., 2024; Walker et al., 2021), dado que, en

ocasiones, a pesar de que el profesorado reconozca la importancia de abordar la EAS en el aula, carece de conocimiento, recursos y tiempo para introducir dicho contenido (Fernández et al., 2022; Herrero-Curiel y La-Rosa-Barrolleta, 2022). En la misma línea, garantizar que los futuros y actuales docentes estén bien formados en EAS es clave para poder llegar a aprendizajes significativos por parte de su alumnado (Jämiä et al., 2024).

Además del entorno escolar, el estudio de Young et al. (2024), indica que la educación no formal constituye una fuente principal de información en el ámbito de la EAS, destacando especialmente el papel de las familias, así como de sus iguales. Rothman et al. (2021), por su parte, señalan que aquellas personas adolescentes que mantenían conversaciones con sus familiares sobre sexualidad eran menos propensas a considerar la pornografía como una fuente útil de información.

Del mismo modo, la investigación de Seiler-Ramadas et al. (2020) mostró que, para el alumnado adolescente, además de la educación sexual recibida en la escuela, las conversaciones con amistades y la información obtenida a través de Internet constituyen fuentes relevantes de conocimiento sobre sexualidad. La revolución tecnológica ha potenciado que estas herramientas se utilicen cada vez más para resolver dudas relacionadas con la sexualidad, un aspecto también señalado en la investigación de Martínez et al., (2021). Collado-Alonso et al. (2024) señalan que la falta de ciertos contenidos esenciales en la educación formal lleva a la juventud a buscar en las redes sociales apoyo en la construcción de su identidad y así como en la gestión emocional. De manera complementaria, Fowler et al. (2022), señalan que Tik Tok se ha convertido en una red social muy utilizada por el alumnado, funcionando para muchos como una fuente

información en el ámbito de la sexualidad. En este contexto, los resultados del estudio de Clavijo-Toledano et al., (2024) sobre la comunidad LGBTQ+, destacan el uso de Internet por su accesibilidad, abundancia de recursos y anonimato, aunque advierten de las limitaciones derivadas de la presencia de información inexacta y comentarios negativos.

## 2. OBJETIVOS

El objetivo general del presente estudio es explorar e indagar los conocimientos, actitudes y necesidades entorno a la EAS de una muestra de alumnado adolescente de la Comunidad Autónoma Vasca. Para profundizar en la temática, a continuación, se detallan los objetivos específicos:

- Determinar la proporción de adolescentes que ha recibido EAS, describiendo la frecuencia y el curso escolar en el que la recibieron.
- Analizar las experiencias del alumnado con relación a la EAS escolar y su asociación con el número de sesiones recibidas, identificando áreas de mejora.
- Explorar las fuentes alternativas de información sexual utilizadas por los y las adolescentes.

## 3. METODOLOGÍA

### 3.1 Diseño

El estudio adopta un diseño mixto que integra tanto el enfoque cuantitativo como el cualitativo. En cuanto al método cuantitativo, se ha optado por un diseño de investigación no experimental de corte transversal, que contempla la estrategia descriptiva para definir, clasificar y categorizar el objeto de estudio. En cambio, el método cualitativo se enmarca en un enfoque fenomenológico y holístico (Lim,

2024) orientado a explorar e indagar en profundidad las experiencias y percepciones respecto a la EAS en un contexto real de adolescentes.

### **3.2 Participantes**

En la cumplimentación del cuestionario participaron un total de 611 alumnos y alumnas de la provincia de Vizcaya, Comunidad Autónoma del País Vasco. La muestra está compuesta por un 51.2% ( $n = 313$ ) chicos, un 47.8% ( $n = 292$ ) chicas y un 1% ( $n = 6$ ) no binario. Al mismo tiempo, el 24.2% ( $n = 148$ ) de la muestra es alumnado de primero de ESO, el 25.5% ( $n = 156$ ) de segundo de ESO, el 24.2% ( $n = 148$ ) de tercero de ESO, el 21.9% ( $n = 134$ ) de cuarto de ESO y finalmente, el 4.1% ( $n = 25$ ) de segundo de bachillerato, con edades comprendidas desde los 12 hasta los 18 años ( $M = 14.01$ ;  $DT = 1.47$ ).

La muestra de alumnado que participó en los grupos focales está compuesta por un total de 31 estudiantes que previamente habían completado el cuestionario ( $n = 16$  chicas,  $n = 15$  chicos). En cuanto al curso académico, 16 de los participantes cursaban 1º y 2º de ESO, mientras que los otros 15 participantes cursaban 3º y 4º de ESO.

### **3.3 Instrumentos**

Con relación al método cuantitativo, se emplearon dos cuestionarios *ad hoc*. Por un lado, con el fin de obtener información acerca de los datos sociodemográficos de los participantes, se empleó un cuestionario compuesto por cinco ítems (sexo, edad, nacionalidad, provincia de residencia y curso escolar). Por otro lado, se utilizó un cuestionario, también formado por seis ítems diseñado para recoger información acerca de la EAS, considerando aspectos relacionados con la formación recibida, el número de sesiones, el nivel de satisfacción y los diferentes contextos en los que han recibido dicha formación.

Para la recolecta de los datos cualitativos, se ha empleado la técnica conversacional del grupo focal (Morgan, 1997). Los grupos focales constituyen una técnica de investigación cualitativa que cuentan con la participación de un pequeño grupo de personas seleccionadas previamente (Sanz-Marcos, 2025). El objetivo es crear un espacio que facilite la interacción grupal (Rodas Pacheco y Pacheco Salazar, 2020), en busca de información basada en ideas, reflexiones y vivencias (Bastarrica-Varela et al., 2024). Los grupos focales han servido para explorar y enriquecer la interpretación de los resultados del cuestionario anónimo.

### **3.4 Procedimiento**

La muestra de adolescentes ha sido seleccionada siguiendo criterio intencionado y de conveniencia (Arias-Gómez eta al., 2016). Una vez seleccionados los centros, el equipo de investigación se puso en contacto con los mismos y se hicieron tantas reuniones presenciales como fueron necesarias para explicar cuestiones relacionadas con el pase de pruebas y consensuar un cronograma. Los centros escolares firmaron la autorización a la realización del proyecto de investigación y se encargaron de facilitar a las familias el documento de consentimiento informado.

El pase de ambas pruebas se realizó durante el horario lectivo en las instalaciones del centro escolar. En cuanto al cuestionario anónimo, tras las explicaciones preliminares, se le pidió al alumnado que escribiesen la dirección URL en sus ordenadores y completaron el cuestionario en una única sesión.

Además del cuestionario, de manera complementaria, se han llevado a cabo cuatro grupos focales con alumnado de la ESO. Tras informar a la dirección del centro escolar sobre el interés en realizar grupos focales, entre las personas

voluntarias, se ha llevado a cabo una estratificación considerando el sexo y la edad. Las sesiones tuvieron una duración aproximada de 45 minutos y fueron dinamizadas por dos investigadoras. Tras la explicación preliminar y una ronda de presentación, se inició la dinámica con la primera pregunta para fomentar el diálogo entre las personas participantes. Las moderadoras contaban con un guion de 4 a 5 preguntas a modo de hoja de ruta, siguiendo las recomendaciones de Krueger y Casey (2000). Según los autores mencionados, las preguntas deben estar cuidadosamente planificadas, avanzar de lo general a lo específico y formularse de manera que faciliten la participación abierta y espontánea de las personas participantes. Con el fin de preservar la confidencialidad, a cada participante se le ha asignado un código de referencia permitiendo así, diferenciar las intervenciones.

En todo momento se ha garantizado la confidencialidad de los datos. La presente investigación cuenta con la aprobación del Comité de Ética de la Universidad del País Vasco (M10\_2024\_353).

### **3.5 Análisis**

Para llevar a cabo los análisis estadísticos se utilizó el programa IBM SPSS en su versión 28 (Armonk, NW, EE. UU). Se realizó un análisis descriptivo de las variables, utilizando frecuencias y porcentajes. Para analizar la relación entre las variables nominales, se empleó la prueba de chi-cuadrado.

Los datos recopilados a partir del diálogo en las sesiones con adolescentes fueron analizados utilizando el procedimiento de análisis de contenido (Denzin y Lincoln, 2017). Las sesiones fueron grabadas y transcritas. Posteriormente, se procedió a la codificación de las intervenciones, seguido de una categorización inicial del contenido y la identificación de las dimensiones específicas para

explicar en profundidad el tema de estudio. Las categorías principales resultado del análisis han sido tres: experiencia escolar con la EAS, contenidos y enfoque de la EAS en el ámbito escolar y fuentes alternativas al centro escolar en EAS. De manera complementaria, los códigos que aparecen en los paréntesis de las voces significan el centro educativo (centro 1 o centro 2, ambos de características semejantes), el nivel académico (1º y 2º de ESO o 3º y 4º de ESO), el número asignado a cada participante y finalmente, el sexo (mujer = M; hombre = H).

## 4. RESULTADOS

### 4.1 Experiencia escolar con la EAS

La mayoría del alumnado (87.5%, n = 535) indicó haber recibido formación en EAS en el ámbito escolar, bien a través de asignaturas específicas o a través de intervenciones puntuales con agentes externos al centro escolar. Sin embargo, estas experiencias se describen como intervenciones aisladas y esporádicas, por lo que no se garantiza una continuidad. Entre aquellos que señalaron haber recibido formación en alguna ocasión, el 24.3% (n = 130) indicó que esta tuvo una duración de cuatro o más sesiones, el 17.2% (n = 92) señaló que fue de tres sesiones, el 39.1% (n = 204) informó que constó de dos sesiones y finalmente, el 20.4% (n = 109) indicó que su formación se limitó a una sola sesión.

Estas limitaciones también emergen en los grupos focales donde parte del alumnado señala haber recibido al menos una formación durante el curso escolar, mientras que otra parte del alumnado manifiesta no haber recibido ninguna en todo curso académico.

Centro2\_12ESO\_E4\_H: "Creo que sí, pero... Una sola sesión y no nos hablaron mucho..."

Centro2\_34ESO\_E2\_M: "Es que solo hemos tenido en segundo."

Centro1\_34ESO\_E4\_M: "Nosotros en todo lo que llevamos de la ESO, igual unas cuatro o así."

Centro1\_34ESO\_E5\_M: "Este curso por ejemplo no hemos tenido, pero el pasado tuvimos dos."

Si bien la mayoría del alumnado sitúa las presentes intervenciones a lo largo de la etapa de ESO, algunos participantes recuerdan haber recibido formación en los últimos cursos de Educación Primaria —"en 5º y 6º de primaria"— (Centro2\_12ESO\_E2\_M). Estos relatos coinciden con los resultados de una de las preguntas de opción múltiple del cuestionario, donde la mayoría del alumnado indicó haber recibido formación en el ámbito escolar, principalmente en ESO (75.3%, n = 403) y en menor medida en la etapa de primaria (43.9%, n = 235).

Además de las intervenciones específicas con agentes externos al centro escolar, parte del alumnado señala haber abordado la temática en asignaturas optativas y específicas como tutoría, pero de forma muy puntual. En cuanto a la asignatura de carácter optativo el alumnado valora la oportunidad de plantear dudas acerca de la EAS.

Centro1\_12ESO\_E3\_M: "Y, por ejemplo, tenemos una clase algunos, como optativa (...) Y hablamos sobre diferentes cosas. Hacemos debates, hemos hablado sobre el sistema educativo, las relaciones amorosas, cosas así... Entonces, ahí, como que si tienes dudas lo preguntas y como que se aclara más. Pero tipo si no tuvieras esa asignatura, no se hablaría mucho".

Asimismo, en ambos tipos de intervención, afloran emociones como la vergüenza o la presión social, lo que puede limitar la participación y el desarrollo de las sesiones.

Centro1\_34ESO\_E1\_M: "Si, porque a lo mejor es una charla al año, pero es una hora y a lo mejor estás los primeros 30 minutos con vergüenza y nadie dice nada."

A pesar de las limitaciones, el alumnado reconoce de forma positiva la existencia de formaciones en EAS a lo largo de las diferentes etapas educativas —“*Yo creo que no deberíamos de dejar de tener formaciones*” (Centro1\_34ESO\_E5\_M)—. De igual manera, comunican el deseo de recibir dichas formaciones con una mayor frecuencia —“*Una vez a la semana, pero todas las semanas*” (Centro2\_34ESO\_E6\_H)—.

Estos planteamientos se alinean con los resultados del cuestionario, donde se ha hallado una asociación estadísticamente significativa entre el número de sesiones recibidas y el nivel de satisfacción del alumnado [ $\chi^2 (1) = 17.601, p = .007$ ]. El porcentaje de satisfacción plena fue de 39.4% (n = 43) entre quienes recibieron una sola sesión y alcanzó el 56.2% (n = 73) entre quienes participaron en cuatro o más sesiones.

Asimismo, también se ha encontrado una asociación estadísticamente significativa entre el curso escolar y la recepción de EAS [ $\chi^2 (4) = 31.017, p < .001$ ]. El porcentaje de estudiantes que han recibido EAS aumenta progresivamente a medida que avanza el curso escolar; así, dentro del alumnado de 1º de ESO, el 77% (n = 114) afirma haber recibido formación, el 84.6% (n = 132) de 2º de ESO, el 91.2% (n = 135) de 3º de ESO, el 96.3% (n = 129) de 4º de ESO y finalmente, el 100% (n = 25) del alumnado de 2º de bachillerato.

#### **4.2 Contenidos y enfoque de la EAS en el ámbito escolar**

El alumnado menciona haber trabajado temáticas diversas durante las formaciones. Entre las temáticas más frecuentes destacan la reproducción humana, las enfermedades de transmisión sexual y el uso de método de protección. Algunos también refieren haber abordado el consentimiento, los tipos de género, los estereotipos y, de forma puntual, el consumo de pornografía.

Centro2\_12ESO\_E2\_M: "A nosotros solo del sexo... De las orientaciones no... Solo del sexo... Lo biológico."

Centro2\_34ESO\_E7\_H: "En una charla también nos han hablado de porno".

El alumnado señala la utilización de diversas dinámicas para abordar estas temáticas. Entre las más mencionadas destacan la caja de preguntas anónimas y la dinámica en círculo. En la primera, cada estudiante escribe sus dudas de manera anónima en un papel y posteriormente, la persona responsable responde de manera general. Sin embargo, la otra dinámica consiste en que el grupo se coloque en círculo y que cada persona participante se gire cuando se sienta identificada con la situación planteada por la persona dinamizadora. Según varios estudiantes esta dinámica puede generar presión y por ello, condicionar las respuestas.

Centro1\_12ESO\_E8\_H: "En el círculo lo decíamos por lo que decía la otra persona... Si tú te levantas, yo me levanto y ya está".

Centro1\_34ESO\_E5\_M: (...) nos ponían de espaldas para que la gente no supiera tu respuesta (...) Pero yo de reojo veía a alguien, porque nosotros nos levantábamos en sí, entonces, veíamos a alguien y era como puf...

Se observa que el alumnado adolescente no solo valora las dinámicas participativas, sino que enfatizan en la necesidad de un ambiente de confianza que les permita expresar sus dudas e inquietudes. En varias ocasiones surge la propuesta de realizar grupos pequeños para así resolver inquietudes de manera más cómoda y personalizada —"A mí por ejemplo me da igual, pero yo sé de compañeros que igual se querían levantar y no lo hacían..." (Centro1\_34ESO\_E5\_M)—. En cuanto a los contenidos, el alumnado menciona diversos temas sobre los que les gustaría profundizar. Entre los más mencionados se encuentran las relaciones de pareja y el aprendizaje sobre el establecimiento de límites, así como abordar las consecuencias de no utilizar protección y las posibles opciones en situaciones

de riesgo. De igual forma, el alumnado de los primeros cursos de ESO expresa la necesidad de que las formaciones se adapten a su edad y muestran interés en que se aborde el tema de la pornografía.

Centro2\_12ESO\_E4\_H: "Igual que nos expliquen más acerca del sexo... Nos lo explican.... Pero nos lo explican como si fuésemos niños de 5 años"

Centro2\_12ESO\_E7\_H: "El porno, no comentan mucho... (...) Pues... que pensamos... Saber qué pensamos sobre el porno".

#### 4.3 Fuentes alternativas al centro escolar en EAS

Además del ámbito escolar, el alumnado señala que recurre a diferentes fuentes con el fin de aprender o resolver dudas acerca de la EAS, siendo la familia, las amistades, las redes sociales e Internet las más mencionadas. Estos testimonios se alinean con los resultados del cuestionario (ver Tabla 1), en el que, junto al ámbito escolar (ESO: 75.3%, n = 403; Educación Primaria: 43.9%, n = 235), el alumnado señaló haber recibido formación en casa por parte de padres, madres o tutores legales, amistades (14.6%, n = 76), redes sociales (10.8%, n = 58) e Internet (7.9%, n = 42). La formación proporcionada por otros familiares (2.6%, n = 14) y otras personas adultas (6.7%, n = 36), fue la menos mencionada.

**Tabla 1: Formación recibida – opción de múltiples respuestas**

	N.º de respuestas	Porcentaje válido (%)
En Primaria	235	43.9
En Secundaria	403	75.3
En casa, por parte de padres o tutores legales	144	26.9
En casa, por parte de otros familiares	14	2.6
En Internet	42	7.9
En redes sociales	58	10.8
Con otras personas adultas	36	6.7
Con amistades	76	14.2

Con relación a la familia, en los grupos focales el alumnado señala que la EAS no suele ser un tema de conversación habitual. Muchos lo perciben como un tema difícil de abordar, por lo que solo lo hablan cuando surge alguna situación

concreta. Destacan que la confianza es un factor fundamental. Además de las figuras parentales, mencionan a hermanos/as de edades similares como personas con quienes compartir dudas o inquietudes.

Centro1\_34ESO\_E2\_M: "A ver, no es un tema que se hable todos los días. Es complicado de sacar o de hablar. Si tienes hermanas/os quizás sí..."

Además de la familia, el alumnado menciona las amistades como una de las principales fuentes de información y apoyo en cuestiones relacionadas con la EAS. Algunos mencionan que suelen acudir a amigos cuando perciben que tienen experiencia previa o conocimiento en la temática —"Si sabe del tema, yo me fío" (Centro2\_34ESO\_E7\_H)—.

Otra fuente señalada con frecuencia es Internet, donde el alumnado busca información con el objetivo de solventar dudas. Hacen hincapié en la importancia de buscar fuentes fiables y comparar la información que aparece en las mismas. Finalmente, el alumnado menciona que les resulta difícil encontrar espacios de referencia donde consultar diferentes dudas.

Centro1\_34ESO\_E5\_M: "Pero yo creo que es bastante complicado también encontrar a alguien fuera que no haya venido directamente a donde ti hablarte de esto... yo, por ejemplo, de todas las charlas que hemos tenido, que igual han sido 6 o así, nunca nos han dicho un sitio específico donde puedas ir tú a preguntar."

## 5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados de la presente investigación ponen de manifiesto que, aunque la mayoría del alumnado ha recibido formación en EAS en el ámbito escolar, dicha formación se caracteriza por su baja continuidad e intensidad, limitando así su efectividad, en consonancia por lo señalado por estudios previos (Save the

Children, 2020; Sedano Colom et al., 2024). Una parte minoritaria del alumnado señala haber recibido dicha formación en Primaria, mientras que la gran mayoría la sitúa en la ESO, observándose un aumento progresivo a medida que avanzan los cursos escolares. Sin embargo, varios estudios recomiendan integrar la EAS en el currículo, fundamentada en la evidencia científica, desde Educación Infantil (Ballester et al., 2023; OMS, 2023), con contenidos adaptados a la etapa evolutiva del alumnado (Díaz-Rodríguez et al., 2024). Asimismo, Goldfarb y Lieberman (2021) destacan que la efectividad de dicha formación aumenta cuando se inicia en edades tempranas, puesto que favorece la adquisición de conocimientos, actitudes y destrezas para una sexualidad saludable. En este sentido, los estudios destacan la relevancia de avanzar desde la primera infancia en la deconstrucción de estereotipos de género, la igualdad y la educación emocional, pilares para el establecimiento de relaciones futuras (Navarro-Mantas y Sáez-Lumbreras, 2025).

A pesar de que el alumnado identifica las sesiones como aisladas y sin continuidad, valora favorablemente contar con espacios formativos en EAS, observándose también una relación positiva entre mayor número de sesiones y un incremento en la satisfacción. En línea de lo indicado por Barriuso-Ortega et al. (2022), los resultados ponen de relieve la importancia de integrar intervenciones en el ámbito afectivo-sexual de forma continua, puesto que destacan que las acciones aisladas carecen de efectividad. Además, enfatizan la tesis de impulsar investigaciones longitudinales que permitan evaluar el efecto de dichas intervenciones a largo plazo.

En relación con las temáticas, el alumnado expresa interés en recibir una formación más amplia sobre cuestiones como las relaciones de pareja, los límites y el consumo de pornografía, entre otros temas. Asimismo, se evidencia un

conocimiento insuficiente acerca de las implicaciones de los métodos de barrera, hallazgo que coincide con investigaciones previas (Bostani Khalesi et al., 2022; Rea et al., 2022). Otros estudios evidencian que parte del alumnado presenta dificultades para identificar prácticas sexuales de riesgo o mantienen percepciones erróneas al respecto (Odeigah et al., 2019). Tanto UNESCO (2018) como Goldfarb y Lieberman (2021) señalan que los programas de EAS alcanzan mayor efectividad cuando engloban de forma explícita la prevención de riesgos, integran la perspectiva de género y abordan el consentimiento y la comunicación interpersonal como elementos centrales. Si bien las temáticas mencionadas resultan necesarias, la EAS debe contemplar, de forma integral y profunda, la diversidad de corporalidades, sexualidades y afectividades (Granero Andújar, 2023), entre otros.

El alumnado menciona que las temáticas mencionadas deberían trabajarse a través de dinámicas participativas y en un marco de confianza. Esta visión se alinea con los hallazgos de Barriuso-Ortega et al. (2022), quienes señalan que la mayoría de programas en España se articulan en metodologías constructivistas. Asimismo, el empoderamiento se reconoce como un elemento clave en la educación entre pares (Nelson et al., 2025), así como la participación estudiantil, los debates abiertos y los intercambios de experiencias, acompañados de una reflexión crítica (Sell et al., 2023). Según UNESO (2018), los programas de EAS resultan más efectivos cuando incorporan metodologías activas y participativas, puesto que estas facilitan la asimilación del conocimiento y el desarrollo de habilidades socioemocionales.

Finalmente, aunque el ámbito formal se ha identificado como la principal fuente de formación en EAS, el alumnado recurre también a las amistades y a Internet,

como espacios de consulta, en línea con los resultados de estudios recientes (Gutiérrez García, 2024; Sedano Colom et al., 2023).

Estudios señalan que numerosas familias consideran la educación sexual un aspecto fundamental y enfatizan la importancia de su implicación activa para consolidar un marco de colaboración entre el ámbito escolar y familiar (Granero Andújar, 2023; Robinson et al., 2017). Asimismo, las amistades se reconocen como una red de apoyo relevante (Cifuentes et al., 2021). A ello se suma el papel de Internet, que se ha consolidado como una fuente privilegiada a la que adolescentes y jóvenes acuden para realizar consultas acerca de su sexualidad (Rea et al., 2022). Sin embargo, la ausencia de regulación y contenidos adaptados a las etapas madurativas del alumnado puede derivar en una transmisión de mensajes distorsionados y dificultar el desarrollo de un marco formativo orientado a la responsabilidad, afectividad y respeto (Ballester et al., 2020b).

En conclusión, aunque la EAS está presente en el ámbito escolar, se caracteriza por su baja intensidad y falta de continuidad, lo que supone una limitación en su efectividad. El alumnado muestra un interés en abordar diversos contenidos a través de metodologías activas y participativas. Igualmente, si bien el ámbito escolar constituye la principal fuente de información de alumnado, también se identifican otras vías de aprendizaje. Sin embargo, el alumnado señala dificultad de encontrar espacios de referencia. Cuando la formación en EAS resulta insuficiente, la pornografía tiende a convertirse en la principal fuente de información afectivo-sexual para adolescentes y jóvenes (Muñoz et al., 2023; Sedano Colom et al., 2024), lo que refuerza la necesidad de promover programas preventivos sólidos y fundamentados en la evidencia científica. De acuerdo con Ballester et al. (2023), la EAS contribuye al bienestar de niños, niñas, adolescentes

y jóvenes, favoreciendo su desarrollo personal y ayudándoles a amarse, conocerse y aceptarse, así como a amar, conocer y aceptar a los demás de forma sana, coherente y satisfactoria.

Antes de finalizar, se considera esencial mencionar que la presente investigación no está exenta de limitaciones. El tamaño y la selección de la muestra pueden comprometer la generalización de los resultados. Asimismo, no se han contemplado determinadas variables sociodemográficas, como la etnicidad, la identificación religiosa o la procedencia rural o urbana, características que podrían evidenciar diferencias en las percepciones entre distintos subgrupos sociales.

Considerando las limitaciones y la relevancia de la EAS, futuras investigaciones deberían ampliar la muestra e incluir a profesorado y familias de toda la Comunidad Autónoma del País Vasco, incorporando variables sociodemográficas relevantes para cada uno de los subgrupos. Igualmente, futuras investigaciones deberían orientarse en analizar longitudinalmente el impacto de la EAS en la reducción de conductas de riesgo, así como desarrollar estudios comparativos sobre los distintos modelos educativos que intervienen en la configuración de la sexualidad adolescente.

## Bibliografía

- Alonso-Ruido, P., Sande-Muñiz, M. y Regueiro, B. (2022). ¿Pornografía al alcance de un clic? Una revisión de la literatura reciente sobre adolescentes españoles. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 9(1), 1-18. <https://doi.org/10.17979/reipe.2022.9.1.8653>
- Arias Gómez, J., Villasis Keever, M. Á. y Miranda Novales, M. G. (2016). El protocolo de investigación III: la población de estudio. *Revista Alergia México*, 63(2), 201-206.

- Aznar-Martínez, B., Casarramona-Basany, A., Grané-Morcillo, J., Lorente-De-Sanz, J., Prats-Fernández, 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>
- Ballester Brage, L., Facal Fondo, T. y Rosón Varela, C. (2020a). Conclusiones en clave de propuesta. En L. Ballester Brage, C. Rosón Varela y T. Facal Fondo (coords.), *Pornografía y educación afectivo-sexual* (pp. 169-176). Octaedro.
- Ballester Brage, L., Facal Fondo, T. y Rosón Varela, C. (2020b). Introducción. En L. Ballester Brage, C. Rosón Varela y T. Facal Fondo (coords.), *Pornografía y educación afectivo-sexual* (pp. 169-176). Octaedro.
- Ballester, L., Dosil-Santamaría, M., Villena, A. y Testa, G. (2023). La nueva pornografía online y los procesos de naturalización de la violencia sexual. En A. Gutiérrez García (Coord.), *Una mirada interdisciplinar hacia las violencias sexuales* (pp. 233-250). Octaedro.
- Ballester, L., Sedano, S., Aznar-Martínez, B., Cabellos, A., Lorente-De-Sanz, J. y Nadal, M. (2023). Diagnóstico sobre acceso, consumo e implicaciones de la nueva pornografía en línea en las Islas Baleares. En V. Milano (Dir.), *Estudio sobre pornografia en las Illes Balears: acceso e impacto sobre la adolescencia, derecho internacional y nacional aplicable y soluciones tecnológicas de control y bloqueo* (27-285). Institut Balear de la Doma.
- Barriuso-Ortega, S., Heras-Sevilla, D. y Fernández-Hawrylak, M. (2022). Análisis de programas de educación sexual para adolescentes en España y otros países. *Revista Electrónica Educare*, 26(2), 1-21. <https://doi.org/10.15359/ree.26-2.18>
- Bastarrica-Varela, O., Vizcarra Morales, M.-T., Martínez-Abajo, J. y Gamito Gómez, R. (2024). Reflexiones docentes sobre proyectos de Aprendizaje-Servicio Universitario en Actividad Física. *Ágora Para La Educación Física Y El Deporte*, (26), 32-59. <https://doi.org/10.24197/aefd.26.2024.32-59>
- Bejarano, M. y Mateos, A. (2015). La educación afectivo-sexual en el sistema educativo español: análisis normativo y posibilidades de investigación. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 10(6), 1507-1522.
- Biota, I., Dosil-Santamaría, M., Eiguren, A., Alonso, I. e Idoiaga, N. (2024). La educación afectivo-sexual en el sistema educativo de la Comunidad Autónoma Vasca: análisis de la percepción de jóvenes universitarios y propuestas para su mejora. En N. Idoiaga, M. Orcasitas y G. Román (Ed.), *La coeducación a estudio: experiencias, investigaciones y políticas para impulsar la igualdad de género* (pp. 115-136). Tirant Lo Blanch.
- Bonilla-Algovia, E., Carrasco-Carpio, C. y Rivas-Rivero, E. (2024). Educación sexual y coeducación: perspectivas de las familias, el profesorado y la población

- adolescente [Sex education and coeducation in adolescence: perspective of families, teachers, and adolescents]. *Educación XXI*, 27(2), 363-388. <https://doi.org/10.5944/educxx1.38394>
- Bostani Khalesi, Z., Adib, M. y Emami Sigaroudi, A. (2022). Exploring the Structure of a School-Based Sexual and Reproductive Health Education Program: A Qualitative Study. *JBRA Assisted Reproduction*, 26(2), 299-304.
- Cifuentes, C.F., Gaete, G.A., Sepúlveda, C.M., Morales, I.A. y Parada, D.A. (2021). Factores de riesgo para infecciones de transmisión sexual en adolescentes de un colegio de educación secundaria. *Horizonte Médico*, 21(1), 1-7. <https://doi.org/10.24265/horizmed.2021.v21n1.03>
- Clavijo-Toledano, M., Heredero-Cardona, L., Úbeda-Cano, N. y Boté-Vericad, J.-J. (2024). Sexual orientation for the LGBTQ+community: Information sources and barriers. *IFLA Journal*, 50(1), 53–63. <https://doi.org/10.1177/03400352231202508>
- Cobo, R. (2020). *Pornografía. El placer del poder*. Ediciones B.
- Cobo, R. (2024). La pornografía, una narrativa de violencia sexual contra las mujeres. *Historia y Comunicación Social*, 29(1), 135-140. <https://doi.org/10.5209/hics.95826>
- Collado-Alonso, R., Picazo-Sánchez, L., López-Pastor, A. T. y García-Matilla, A. (2023). ¿Qué enseña el social media? Influencers y followers ante la educación informal en redes sociales. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 14(2), 259-270. <https://doi.org/10.14198/MEDCOM.23658>
- Crabbe, M. y Flood, M. (2021). School-based education to address pornography's influence on young people: a proposed practice framework. *American Journal of Sexuality Education*, 16(1), 1-37.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2017). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. (5 ed.). SAGE Publishing.
- Díaz-Rodríguez, M.V., Bataller i Perelló, V., Granero-Molina, J., Fernández-Medina, I.M., Ventura-Miranda, M.I. Jiménez-Lasserotte, M.M. (2024). Insight from a Qualitative Exploration of Adolescents Opinions on Sex Education. *Children*, 11(1), 1-13. <https://doi.org/10.3390/children11010110>
- España. (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020.
- Fedele, M., Boté-Vericad, J. J., Martín-Piñol, C. y Fuentes Moreno, C. (2024). Young people's affective-sexual education: the gap between the 'affective' and the 'sexual' dimensions in formal and non-formal/informal educational settings. *International Journal of Adolescence and Youth*, 30(1). <https://doi.org/10.1080/02673843.2024.2441308>
- Fernández, M., Alonso, L., Sevilla, E. y Ruiz, M.E. (2022). Inclusión de la diversidad sexual en los centros educativos desde la perspectiva del profesorado: un estudio

- cualitativo. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(2), 81-97. <https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.2.005>
- Fowler, L. R., Schoen, L., Smith, H. S. y Morain, S.R. (2022). Sex Education on TikTok: A Content Analysis of The-mes. *Health Promotion Practice*, 23(5), 739-742. <https://doi.org/10.1177/15248399211031536>
- Garzón, A. (2016). La educación sexual, una asignatura pendiente en España. *Biografía*, 9(16), 195-203.
- Goldfarb, E. S., y Lieberman, L.D. (2021). Three decades of research: the case for comprehensive sex education. *Journal of Adolescent Health*, 68(1), 13-27. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.07.036>
- Granero Andújar, A. (2023). *Educación afectivo-sexual y colectivo LGTBI. Una relación de encuentros y desencuentros*. Octaedro.
- Gutiérrez García, A. (2024). Formación en educación sexual y consumo de pornografía en futuros docentes. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1-16. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-792>
- Gutiérrez García, A. y Cuervo Pollán, A. (2024). Evaluación de la formación en educación sexual integral y consumo de pornografía en estudiantes de universidad en España. *Revista Andina de Educación*, 7(2), 1-9. <https://doi.org/10.32719/26312816.2024.7.2.12>
- Herrero-Curiel, E. y La-Rosa-Barrolleta, L. A. (2022). Alfabetización Mediática e Informacional en la formación del profesorado de secundaria. En I. Aguaded, A. Vizcaíno Verdú, A. H. Gómez y M. Bonilla del Río (Eds.), *Redes sociales y ciudadanía* (pp. 511-517). Grupo Comunicar. <https://doi.org/10.3916/Alfamed2022>
- Jämiä, L., Haavisto, E. y Kylmä, J. (2024). Sexual health education knowledge required by health education teachers in Finland. *Sex Education*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/14681811.2024.2425016>
- Lameiras, M., Fernández, M.V. y Rodriguez, Y. (2019). La educación sexual un derecho en la “lista de espera” del sistema educativo en España. *Convives*, 26, 10-16.
- Lim, W. M. (2024). What Is Qualitative Research? An Overview and Guidelines. *Australasian Marketing Journal*, 33(2), 199-229.
- Martínez Román, R., Adá-Lameiras, A. y Rodríguez Castro, Y. (2021). La era digital y la educación sexual en adolescentes. En T. Aránguez Sánchez y O. Olariu (Coord.) *Feminismo digital: violencia contra las mujeres y brecha sexista en Internet* (pp. 535-551).
- Merlyn, M., Jayo, L., Ortiz, D. y Moreta-Herrera, R. (2020). Consumo de pornografía y su impacto en actitudes y conductas en estudiantes universitarios ecuatorianos. *Psicodebate*, 20(2), 59-76.
- Morgan, D.L. (1997). *Focus groups as qualitative research*. Sage Publications.

- Muñoz Sánchez, S., Polo Usaola, C. y García Daude, D. (2023). La influencia de la pornografía en la construcción subjetiva del deseo sexual: una mirada interseccional. *Journal of Feminist, Gender and Women Studies*, 15, 116-138. <https://doi.org/10.1536/jfgws2023.15.006>
- Navarro-Mantas, L. y Sáez-Lumbreras, A. (2025). Sexuality Construction, Pornography, and Gender Violence: A Qualitative Study with Spanish Adolescents. *Sexuality and Culture*, 29, 1339-1387.
- Neagu, F. (2024). Policy Paper on Advocating for Comprehensive Sexuality Education for Young People in Europe and the Role of Youth-Led Organisations. AEGG Europe. <https://www.aegee.org/policy-paper-on-advocating-for-comprehensive-sexuality-education-for-young-people-in-europe-and-the-role-of-youth-led-organisations/>
- Nelson, B., Emmelin, M., Agardh, A., Löfgren, L. y Stanfström, M. (2025). Shifting participatory approach when ideology meets reality: a grounded theory study based on project leaders' experiences with peer-led sex education programs for and by persons with intellectual disabilities and/or autism. *Reproductive Health*, 22(34), 1-12. <https://doi.org/10.1186/s12978-025-01975-6>
- Odeigah, L., Rasaki, S.O., Ajibola, A.F., Hafsat, A.A., Sule, A. y Musah, Y. (2019). High risk sexual behavior among adolescent senior secondary school students in Nigeria. *African Health Sciences*, 19(1), 1467-1477.
- Organización Mundial de la Salud (2023). Comprehensive sexuality education. <https://www.who.int/news-room/questions-and-answers/item/comprehensive-sexuality-education>
- Pathmendra, P., Raggatt, M., Lim, M. S., Marino, J. L. y Skinner, S. R. (2023). Exposure to pornography and adolescent sexual behavior: Systematic review. *Journal of Medical Internet Research*, 25, e43116. <https://doi.org/10.2196/43116>
- Rea, S., Zynda, A., Allison, B. y Tolleson-Rinehart, S. (2022). Adolescent Perceptions of Technology-Based Sexual and Reproductive Health Services: A Systematic Review. *The Journal of adolescent health : official publication of the Society for Adolescent Medicine*, 71(5), 533–544. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2022.05.012>
- Robinson, K.H., Smith, E. y Davies, C. (2017). Responsibilities, tensions and ways forward: parents' perspectives on children's sexuality education. *Sex Education*, 17(3), 333-347. <https://doi.org/10.1080/14681811.2017.1301904>
- Rodas Pacheco, F.D. y Pacheco Salazar, V.G. (2020). Grupos focales: Marco de referencia para su implementación. *INNOVA Research Journal*, 5(3), 182-195.
- Roldán, P. (2022). Pornografía, sexualidad y redes: ¿nuevas violencias o nuevas máscaras? *Revista de Estudios de Juventud*, 125, 77-94.

- Rothman, E. F., Beckmeyer, J. J., Herbenick, D., Fu, T. C., Dodge, B. y Fortenberry, J. D. (2021). The prevalence of using pornography for information about how to have sex: Findings from a nationally representative survey of US adolescents and young adults. *Archives of Sexual Behavior*, 50, 629–646. <https://doi.org/10.1007/s10508-020-01877-7>
- Sanz-Marcos, P. (2025). Uso de focus groups en investigación científica: Guía práctica para investigadores. *Infonomy*, 3(1). <https://doi.org/10.3145/infonomy.25.002>
- Save the Children. (2020). Anexo Euskadi (Des)información sexual: pornografía y adolescencia [Informe]. Save the Children España. [https://www.savethechildren.es/sites/default/files/2020-09/6.DesinformacionSexual\\_AnexoEUSKADI\\_CAS.pdf](https://www.savethechildren.es/sites/default/files/2020-09/6.DesinformacionSexual_AnexoEUSKADI_CAS.pdf)
- Schneider, M. y Hirsch, J. S. (2020). Comprehensive Sexuality Education as a Primary Prevention Strategy for Sexual Violence Perpetration. *Trauma, Violence and Abuse*, 21(3), 439-455.
- Sedano Colom, S., Lorente, J., Ballester, L. y Aznar, B., (2024). Acceso, consumo y consecuencias del consumo de pornografía entre adolescentes: Nuevos retos para la educación afectivo-sexual. Pedagogía Social. *Revista Interuniversitaria*, 44, 161-175.
- Seiler-Ramadas, R., Grabovac, I., Niederkrotenthaler, T. y Dorner, T. E. (2020). Adolescents' Perspective on Their Sexual Knowledge and the Role of School in Addressing Emotions in Sex Education: An Exploratory Analysis of Two School Types in Austria. *Journal of Sex research*, 57(9), 1180–1188. <https://doi.org/10.1080/00224499.2020.1802644>
- Sell, K., Oliver, K. y Meiksin, R. (2023). Comprehensive Sex Education Addressing Gender and Power: A Systematic Review to Investigate Implementation and Mechanisms of Impact. *Sex Res Soc Policy* 20, 58–74. <https://doi.org/10.1007/s13178-021-00674-8>
- Sierra-Yagüe, A., Zafra-Agea, J. A., Aguilar-Quesada, A., González-Cano-Caballero, M., Del-Pino-Casado, R. y Lima-Serrano, M. (2025). A systematic review and meta-analysis of gamified affective sexual health interventions in schools. *Sexuality Research and Social Policy*. <https://doi.org/10.1007/s13178-025-01118-3>
- Simanjuntak, M. (2023). The Effectiveness of Sexual Education for Adolescents as a Prevention of STIs: Literature Review. *Jurnal EduHealth*, 14(01), 231–235. <https://ejournal.seaninstitute.or.id/index.php/healt/article/view/1495>
- Torrado Martín-Palomino, E., Díaz Hernández, C. y Cabrera Meneses, A. (2024). Pornografía vs coeducación: un abordaje necesario ante el incremento del consumo pornográfico en adolescentes y jóvenes. *Revista Española de Educación Comparada*, (45), 209–227. <https://doi.org/10.5944/reec.45.2024.39347>

- Torres-Cortés, B., Loreto Leiva, K. C., Olhaberry, M. y Méndez, E. (2023). Shared Components of Worldwide Successful Sexuality Education Interventions for Adolescents: A Systematic Review of Randomized Trials. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20, 4170. <https://doi.org/10.3390/ijerph20054170>
- UNESCO. (2018). *Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad: un enfoque basado en la evidencia* (Edición revisada). UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265335>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2024). Comprehensive sexuality education implementation toolkit. <https://csetoolkit.unesco.org/>
- Villarroya, A. y Boté-Vericad, J.J. (2023). The gender and LGBTQ perspectives in library and information science: A case study at the University of Barcelona. *Library & Information Science Research*, 45(2), 101238. <https://doi.org/10.1016/j.lisr.2023.101238>
- Villena-Moya, A., Testa, G., Hodann-Caudilla, R. M., Chiclana-Actis, C. y Mestre-Bach, G. (2024). Pornografía en la edad infantojuvenil: situación actual y su prevención. *Pediatría*, 66e1-66e6
- Walker, R., Drakeley, S., Welch, R., Leahy, D. y Boyle, J. (2021). Teachers' perspectives of sexual and reproductive health education in primary and secondary schools: a systematic review of qualitative studies. *Sex Education*, 21(6), 627-644. <https://doi.org/10.1080/14681811.2020.1843013>
- Young, C. D., Taumoepeau, M. M., Hohmann-Marriott, B. E., Girling, J. E. y Bird, R. J. (2024). Sexual and reproductive health knowledges: A study with Pacific young people enrolled in an Aotearoa New Zealand tertiary institution. *Culture, Health & Sexuality*, 26(2), 265–283. <https://doi.org/10.1080/13691058.2023.2201356>