

30

INFORME
ESPAÑA
2023

CÁTEDRA
JOSÉ MARÍA MARTÍN
PATINO DE LA CULTURA
DEL ENCUENTRO



Servicio de Biblioteca. Universidad Pontificia Comillas de Madrid

INFORME España 2023 / Cátedra José María Martín Patino de la Cultura del Encuentro ; [coordinación y edición Agustín Blanco, Sebastián Mora y José Antonio López-Ruiz]. --

Madrid : Universidad Pontificia Comillas, Cátedra J.M. Martín Patino, 2023.

508 p.

En la portada: 30.

Es continuación de la colección CECS publicada por la Fundación Encuentro ISSN 1137-6228.

D.L. M 32106-2023. -- ISBN 978-84-8468-605-7

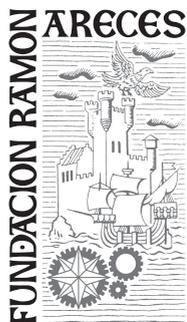
1. Democracia. 2. Situación social. 3. Inteligencia artificial. 4. Educación sexual. 5. Formación profesional. 6. Cambios climáticos. 7. Estado social. 8. España. I. Blanco Martín, Agustín, editor literario. II. López-Ruiz, José Antonio (1968-), editor literario. III. Mora Rosado, Sebastián (1966-), editor literario.

Coordinación y edición: Agustín Blanco, Sebastián Mora
y José Antonio López-Ruiz

Edita: UNIVERSIDAD PONTIFICIA COMILLAS
Cátedra J. M. Martín Patino

ISBN: 978-84-8468-605-7
Depósito Legal: M-32106-2023

Imprenta Kadmos
Salamanca



Gracias a la Fundación Ramón Areces, la Cátedra José María Martín Patino de la Cultura del Encuentro elabora este informe. En él ofrecemos una interpretación global y comprensiva de la realidad social española, de las tendencias y procesos más relevantes y significativos del cambio.

El informe quiere contribuir a la formación de la autoconciencia colectiva, ser un punto de referencia para el debate público que ayude a compartir los principios básicos de los intereses generales.

ÍNDICE

PARTE PRIMERA: CONSIDERACIONES GENERALES RENDICIÓN DE CUENTAS Y DEMOCRACIA

Javier Pérez, Belén Agüero y Paola Cannata

1. ¿Cuál es la situación actual de la democracia?	13
1.1. Incertidumbre y crisis	13
1.2. Respuestas comunes para una profundización de la democracia y la participación	19
2. Marco teórico: La rendición de cuentas como un principio vertebrador de la recuperación de la legitimidad y la confianza en la democracia.....	24
2.1. La rendición de cuentas como parte del concepto de democracia ...	24
2.2. La democracia monitorizada y su impacto en la revalorización de la rendición de cuentas.....	28
2.3. Abordaje teórico de la rendición de cuentas: definición, elementos claves y tipologías que facilitan su análisis	30
3. De la teoría a la realidad	41
3.1. Del dicho.....	41
3.2. ... al hecho.....	46
3.3. La rendición de cuentas desde una mirada crítica.....	50
3.4. Principales innovaciones en rendición de cuentas	53
4. Reflexiones para pensar un futuro incierto	61
Bibliografía.....	64

PARTE SEGUNDA: LA REVOLUCIÓN DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL

Sara Lumbreras y Alex Rayón

1. El nuevo pincel.....	73
2. ¿Dónde está la IA?.....	76
2.1. ¿Por qué hablamos ahora de IA?	78
2.2. Breve historia de la IA	81
2.3. La respuesta a la IA desde distintos sectores	82
2.4. El impacto laboral de la IA.....	85
2.5. Los nuevos modelos en la IA	87
2.6. Pero, ¿cómo funcionan exactamente estas tecnologías y por qué han aparecido justo ahora?	88
3. Dualidad físico-virtual	93
3.1. El metaverso: hacia una vida digital	95
3.2. La web 3.0: hacia una nueva arquitectura de la información global y conectada.....	99
3.3. Aplicaciones de la dualidad físico-virtual.....	100
3.4. <i>Blockchain</i> como sistema trazable y atribuible.....	101
3.5. NFT: los activos digitales únicos para resolver problemas de autoría	104
3.6. Lo que nos depare el futuro	106
4. Los problemas de la IA. ¿Qué amenazas nos trae?	107
4.1. Más allá de las IA generativas. La ética de la IA	110
4.2. ¿Son las IA generativas la prueba de que, dentro de poco, tendremos IA general y consciencia artificial?	115
Bibliografía	121

PARTE TERCERA: DESARROLLO E INTEGRACIÓN SOCIAL

Capítulo 1

LA FORMACIÓN PROFESIONAL REGLADA. EVOLUCIÓN Y PERSPECTIVAS DE FUTURO

Rafael Merino

1. Introducción.....	129
2. Evolución de la formación profesional.....	130
2.1. De la LGE a la LOMLOE: el difícil encaje de la FP en el sistema educativo	130
2.2. La integración de los subsistemas de FP: de la ley de FP del 2002 a la ley de FP del 2022	137
2.3. Evolución de la oferta y la demanda	140
2.4. La eficacia de la formación profesional.....	152
2.5. La FP y los itinerarios formativos.....	160
2.6. La inserción laboral	167
3. Los retos de la formación profesional	181
3.1. El dilema de la “dignificación” y de la equidad.....	181
3.2. La perspectiva de género	186
3.3. El abandono de la formación.....	189
3.4. El diseño curricular: generalista o especializado	192
3.5. La orientación (profesional).....	194
3.6. La planificación de la oferta.....	196
3.7. La <i>twin transition</i> y la formación profesional.....	198
4. Conclusiones.....	199
Bibliografía.....	202

Capítulo 2

LA EDUCACIÓN SEXUAL EN ESPAÑA: DE LAS LEYES A LAS AULAS

*María Lameiras Fernández, Yolanda Rodríguez Castro
y Rosana Martínez Román*

1. Sexualidad y estereotipos de género	209
1.1. Los estereotipos de género: la construcción social de la desigualdad entre mujeres y hombres.....	209
1.2. Estereotipos de género en el ámbito de la sexualidad: el doble estándar sexual.....	211
2. Radiografía de la sexualidad de la juventud en España	214
2.1. Las prácticas heterosexuales en jóvenes españoles	214
2.2. Uso de métodos anticonceptivos/preventivos y riesgos asociados....	218
2.3. La violencia sexual contra mujeres y niñas.....	224
3. La promoción de la salud sexual y reproductiva: la educación sexual	232
3.1. La (des)educación sexual y el papel de la pornografía.....	232
3.2. Modelos de educación sexual: la Educación Sexual Integral	238
3.3. Evaluación de programas de educación sexual	241
3.4. Marco legislativo de la educación sexual en España	245
3.5. Obstáculos y retos de la educación sexual en España.....	249
4. Conclusiones.....	252
Bibliografía.....	254

Capítulo 3

EL ESTADO DE BIENESTAR Y SU FINANCIACIÓN EN LA TERCERA DÉCADA DEL SIGLO XXI

Jesús Ruiz-Huerta y Javier Loscos

1. Introducción.....	271
2. El Estado de bienestar en la encrucijada.....	272
2.1. Aproximación conceptual.....	272
2.2. Las crisis del Estado de bienestar	274
2.3. Un Estado de bienestar descentralizado	278
3. La financiación del Estado de bienestar	279
3.1. Rasgos del sistema fiscal español en un contexto comparado.....	279
3.2. Un sistema fiscal europeo y descentralizado. Notas sobre la conexión con Europa y la financiación autonómica	291
3.3. La financiación extraordinaria y la necesaria consolidación.....	292
3.4. El Libro Blanco sobre la Reforma Tributaria: una apuesta para el futuro.....	295
4. Notas sobre la política fiscal del Gobierno	309
5. Consideraciones finales.....	313
Bibliografía	318

Capítulo 4

LAS PERSONAS SIN HOGAR EN ESPAÑA: EL ALOJAMIENTO Y LA VIVIENDA COMO DERECHO SOCIAL

Pedro José Cabrera Cabrera

1. Introducción.....	323
2. ¿De qué hablamos?	326
3. ¿Quiénes y cuántos son?.....	335
3.1. Razones que llevan al sinhogarismo.....	343
3.2. Extranjeros.....	346
3.3. Formación y trabajo	348
3.4. Situación económica	353
3.5. Salud.....	359
3.6. Vínculos familiares y sociales	367
3.7. Igualdad, no discriminación y relación con la justicia.....	373
3.8. Utilización de los servicios sociales.....	378
3.9. La fracción más problemática	384
4. Algunas reflexiones y sugerencias finales	386
Bibliografía.....	393

Capítulo 5

LA TRANSICIÓN NECESARIA EN LA GESTIÓN DE LA SALUD: DE LA GESTIÓN DE PERSONAS A LA GESTIÓN DE POBLACIONES

Ángel Asúnsolo del Barco

1. Introducción.....	397
2. Recordando a Geoffrey Rose	403
2.1. Determinantes de la salud	409
3. La salud pública, un concepto esquivo.....	412
3.1. Definición de salud	412
4. Valores y valoraciones de la salud.....	420

4.1. Indicadores sanitarios	422
4.2. Indicadores de gasto sanitario	425
5. Modelos de gestión actuales. La desconexión entre lo individual y lo comunitario	429
5.1. Integración de niveles asistenciales.....	430
5.2. Integración del sistema asistencial y salud pública	432
5.3. Integración del sistema sanitario y sociosanitario	433
6. Conclusiones. La salud como bien común	435
Bibliografía.....	439

PARTE CUARTA: REDES Y TERRITORIO

Capítulo 6

LA ADAPTACIÓN AL CAMBIO CLIMÁTICO: LOS RECURSOS HÍDRICOS EN ESPAÑA. UN RETO SOCIAL, ECONÓMICO Y TERRITORIAL ANTE UN ESCENARIO ACELERADO DE CAMBIO

Alberto Garrido y Luis Garrote

1. Introducción al problema y objetivos del capítulo	445
2. Balances hídricos: recursos disponibles y demandas	449
2.1. Análisis de los recursos hídricos.....	449
3. Proyecciones climáticas e impactos sobre los balances hídricos.....	465
3.1. Análisis de los cambios observados.....	465
3.2. Escenarios de cambio climático	467
3.3. Impacto sobre los balances hídricos.....	471
3.4. Consecuencias y escenarios de futuro	473
4. Implicaciones sociales, económicas y ambientales	475
4.1. El concepto de escenario.....	476
4.2. Escala temporal y geográfica	477
4.3. Los procesos endógenos.....	478
4.4. Los efectos indirectos	479
4.5. Traducción de los escenarios al estado ecológico de los ríos.....	481
4.6. Traducción de los escenarios al futuro en el ámbito social y económico	481
4.7. Inundaciones.....	481
4.8. ¿Hablamos de sequías o de escasez de agua?	482
4.9. Impactos socioeconómicos de las sequías	484
4.10. Grandes cambios en la agricultura de regadío en España en los últimos 18 años.....	488
5. Estrategias de adaptación al cambio climático	492
6. Conclusiones	500
Bibliografía.....	504
Anexo I. Nivel de confianza sobre las proyecciones de cambio climático y sus impactos	507
Anexo II. Literal del Art. 19 del Título V de la Ley 7/2021	508

Capítulo 2
LA EDUCACIÓN SEXUAL EN ESPAÑA:
DE LAS LEYES A LAS AULAS

María Lameiras Fernández
Yolanda Rodríguez Castro
Rosana Martínez Román
Campus de Ourense-Universidad de Vigo

1. Sexualidad y estereotipos de género

1.1. Los estereotipos de género: la construcción social de la desigualdad entre mujeres y hombres

Las sociedades patriarcales, aquellas en las que el poder y la autoridad están predominantemente en manos de los hombres y en las que se espera que las mujeres se sometan a la autoridad masculina, se estructuran otorgando a los hombres una posición de privilegio. Desde este modelo se crea una situación de desigualdad estructural para las mujeres que se mantiene a través de un proceso de socialización diferencial, en el que intervienen como agentes primarios educativos la familia, la escuela y los medios de comunicación, con las nuevas tecnologías a la cabeza, que funcionan como un “supercompañero sexual” (Brown et al., 2005). Además, los/as adolescentes y jóvenes reciben información sexual de sus iguales, pero, aunque actúan como importantes informadores y asesores sexuales, poco se sabe de cómo ejercen esta influencia (Trink y Ward, 2016).

Este proceso de socialización sigue un rígido esquema de estereotipos de género que describen y prescriben cualidades y características que son consideradas normativas para hombres y mujeres (Lameiras, 2004; Lameiras, Rodríguez y Adá, 2022). Así, en función de los estereotipos descriptivos se “formatean” desde la infancia las identidades que corresponden a hombres y mujeres, siguiendo un modelo binario y asimétrico que abarca los aspectos intelectuales, los rasgos de personalidad y, de forma muy singular, la apariencia física. En relación con los aspectos intelectuales, a los hombres se les “asigna” la ciencia, la razón y la lógica; mientras que las mujeres son relegadas al espacio de la estética, la sensibilidad y la intuición. Con respecto a los rasgos de personalidad, a los hombres se les describe a través de la independencia, asertividad y dominancia; y a las mujeres a través de la dependencia, sensibilidad y afecto. Finalmente, con relación a los rasgos físicos, a los hombres se los vincula con cuerpos dinámicos, atléticos y vigorosos, frente a los cuerpos de las mujeres “encorsetadas” en cuerpos delgados, estáticos, débiles y frágiles, sometidas a una estética de belleza que impone la norma de la extrema delgadez (Hesse-Biber et al., 2006). Esta estructura de

estereotipos descriptivos se completa con los estereotipos *prescriptivos*, que tienen su origen en los anteriores, y que condicionan el tipo de actividad y distribución de las ocupaciones para cada sexo, contraponiendo el espacio público-productivo para ellos, frente al espacio privado-reproductivo para ellas (Pastor, 2000).

Estos estereotipos están todavía muy arraigados y así lo confirman los datos. En el informe de Rodríguez, Calderón, Kuric y Sanmartín (2021), en el que se evalúa la percepción de las y los jóvenes sobre la igualdad en España, se evidencia que un 41,8% de los chicos está de acuerdo con los roles tradicionales de género (por ejemplo, protectores de su pareja) y un 25,4% de las chicas opinan igual. Un dato muy preocupante es que la percepción de desigualdad desde 2017 hasta 2021 se ha reducido entre los chicos: sólo 1 de cada 3 considera que las desigualdades de género son importantes, y 1 de cada 10 considera que no existen. Sin embargo, las mujeres son mucho más conscientes de las desigualdades de género: casi 2 de cada 3 consideran que las desigualdades de género son grandes o muy grandes.

Estos estereotipos que describen y prescriben identidades y comportamientos para mujeres y hombres también se expresan en el ámbito de la sexualidad. A nivel descriptivo, los cuerpos de hombres y mujeres son representados en la dicotomía activo/pasivo, una dicotomía que permite, en primer lugar, que los cuerpos de ellas sean objetivizados/cosificados, convirtiendo a las mujeres en objetos sexuales/eróticos para ser usados para el placer masculino. En relación con los estereotipos prescriptivos, en el ámbito de la sexualidad a los chicos se les atribuye “el papel de iniciadores activos y a las chicas de guardianas pasivas” (Madkour et al., 2010: 1.214), de modo que se espera que los chicos sean sexualmente activos y las chicas sexualmente reactivas (Sánchez, Fetterolf y Rudman, 2012). Estas prescripciones espolean a los chicos a demostrar su masculinidad a través de comportamientos sexualmente permisivos, mientras que la feminidad tradicional se asocia en mayor medida con el sexo dentro de una relación romántica, comprometida y heterosexual de larga duración (Emmerick et al., 2017). Aunque la adhesión a los roles sexuales tradicionales es perjudicial tanto para la capacidad de las mujeres como de los hombres de mantener relaciones sexuales saludables y gratificantes, el rol sumiso femenino puede ser particularmente limitante (Sánchez, Fetterolf y Rudman, 2012).

Sin embargo, esta imagen que reproduce una identidad tradicional para las mujeres está siendo reemplazada por una imagen más sexualizada, que está derivando en lo que se ha denominado hipersexualización; proyectándose de forma cada vez más visible en la publicidad (Mager y Hendelson, 2011), las canciones (Flynn et al., 2016), los vídeos musicales (Brandt, 2013) y a través de Internet (Tiggemann y Miller, 2010). El impacto de esta “nueva” imagen de la mujer que ha sido definida como “sexualización de

la cultura” (Attwood, 2009) representa el prototipo de la feminidad “más” moderna, a través del que se identifica a las mujeres como sujetos dotados de un enorme “capital erótico” que debe ser utilizado en su provecho (Hakin, 2011). Este “*girl power*” o “*power femininity*” (Lazar, 2006: 505) muestra una identidad femenina representada por “una mujer nueva, atractiva y heterosexual que conoce y juega deliberadamente con su poder sexual y está siempre disponible para el sexo” (Gill, 2008: 41). Esta imagen de la feminidad se apoya en la idea de que la sexualización de los cuerpos femeninos potencia su “empoderamiento”, lo que permite a las mujeres romper con la idea de feminidad tradicional pasiva aumentando su autonomía sexual. En esta “nueva imagen” de la mujer se la presenta como alguien que elige activamente exhibirse sexualmente para mostrar su independencia y liberación (Halliwell et al., 2011).

Sin embargo, a pesar de las evidencias de que los roles sexuales de hombres y mujeres se están volviendo más igualitarios con el tiempo (Petersen y Hyde, 2010), con mujeres más empoderadas en el ámbito sexual, las nuevas evidencias sugieren que los roles sexuales tradicionales siguen dominando las relaciones heterosexuales en las sociedades patriarcales (Sánchez et al., 2012). De modo que esta nueva “realidad” de empoderamiento sexual para las mujeres convive, pero no suplanta, la imagen de la feminidad tradicional; y al mismo tiempo que las mujeres reciben mensajes de hipersexualización, que se venden como empoderantes, siguen recibiendo mensajes que promueven los roles sexuales tradicionales y el sexo dentro de un contexto relacional más que sus homólogos masculinos (Trinh et al., 2014).

1.2. Estereotipos de género en el ámbito de la sexualidad: el doble estándar sexual

Esta realidad de desigualdad de doble rasero, se ha definido como “doble estándar sexual”, y consiste en evaluar los mismos comportamientos sexuales usando diferentes criterios, de modo que las mujeres son evaluadas negativamente y los hombres positivamente por tener comportamientos sexuales similares (Zaikman et al., 2014). El doble estándar sexual, que prescribe la modestia sexual para las chicas y los avances sexuales para los chicos, castiga la autonomía sexual de las mujeres y las empuja a la dicotomía chicas buenas/chicas malas (Crawford y Popp, 2003; Fasula et al., 2014): “chicas buenas” como puras y *virginales* y “chicas malas” como promiscuas y fáciles. El doble estándar sexual se ha relacionado con diversas consecuencias negativas en materia sexual y de salud, en mayor medida para las mujeres, y estas consecuencias pueden incluir problemas de salud sexual (Kiefer y Sánchez, 2007), violencia en las relaciones de pareja y violencia sexual (Shen, Chiu y Gao, 2012).

Las pioneras investigaciones de Reiss (1960, 1964, 1967) sobre el doble estándar sexual, uno de los primeros investigadores en documentarla, identificó diferencias de género en relación con las actitudes hacia las relaciones sexuales antes del matrimonio, más restringidas para las mujeres. Sin embargo, a partir de los años 60 las actitudes hacia los comportamientos sexuales de las mujeres se hicieron más liberales y se explicitaron en conductas más permisivas aupadas por la lucha de la tercera ola feminista, centrada en visibilizar y combatir la violencia de género y sexual contra las mujeres (Lameiras, Carrera y Rodríguez, 2013). Revisiones posteriores como la de Crawford y Popp (2003), en la que se analizaron 30 estudios publicados y 5 métodos diferentes, mostró, en la misma línea, la existencia de un doble estándar sexual para evaluar el comportamiento de chicos y chicas, aunque “débil”. Esta evidencia de la existencia de un doble estándar sexual, pero como una realidad debilitada, se mantiene en otras revisiones como la de Wells y Twenge (2005), quienes llevaron a cabo un metaanálisis en el que compararon las actitudes y comportamientos sexuales de los jóvenes basándose en 530 estudios publicados entre 1943 y 1999. En esta revisión se evidenció que las actitudes hacia las relaciones sexuales prematrimoniales se volvieron más permisivas con el paso del tiempo, como era esperable, especialmente para las mujeres, y la mayoría de las diferencias de género en actitudes y comportamientos sexuales fueron pequeñas, con escasas excepciones (Petersen y Hyde, 2010). Así pues, el doble estándar sexual se ha considerado en las últimas décadas como una realidad no concluyente, denominándose el fenómeno de “ahora lo ves, ahora no”, o el fenómeno de “realidad o ficción” (Marks et al., 2005). Estos resultados han permitido concluir que el doble estándar sexual “es más una ilusión cultural que un fenómeno real” que se presenta en los medios de comunicación o en las conversaciones, pero que no cuenta con el respaldo personal de los jóvenes (Marks et al., 2005: 183).

Sin embargo, el interés sobre el doble estándar sexual se ha revigorizado en los últimos años confirmando que sigue vivo (Beres et al., 2017; Guo, 2019), identificando dimensiones complejas del doble estándar sexual en la cultura del *hooking up* (Hess, Menegatos y Savage, 2015), en la que los jóvenes buscan encuentros sexuales sin comprometerse emocionalmente, que se ha popularizado desde los campus universitarios norteamericanos. Así pues, un doble estándar sexual contemporáneo, aunque menguante, está “aún vigente” (Sánchez et al., 2012: 179), y este doble estándar sexual en su cara más “moderna” hace necesario incorporar un enfoque cultural y contextual con el que identificar las diferencias individuales, porque los dobles estándares contemporáneos son construcciones sociales multidimensionales que varían de una comunidad a otra.

La revisión a nivel internacional del estudio de metaanálisis de Endendijk, Baar y Deković (2020), en el que se analizaron 99 investigaciones

(N=123.343 participantes), en las que se evaluaba el doble estándar sexual y la expectativa del comportamiento sexual de hombres y mujeres, en sus principales resultados se evidencia que las cogniciones tradicionales del doble estándar sexual todavía están presentes en la actualidad. Estas cogniciones se activan con respecto a hombres y mujeres que tienen relaciones sexuales ocasionales con diferentes personas, relaciones sexuales por primera vez a una edad temprana y, finalmente, un alto nivel de actividad sexual. Así, en sus principales resultados muestran que para los hombres la actividad sexual sigue siendo evaluada más positivamente (o menos negativamente) en comparación con las mujeres, y los comportamientos asociados con la pasividad sexual se esperaban y se evaluaban más positivamente (o menos negativamente) en las mujeres, en comparación con los hombres. Además, el doble estándar sexual ha sido más esperado y recompensado para los hombres en comportamientos como la infidelidad sexual, el nivel alto de actividad sexual con diferentes personas, participar en relaciones sexuales casuales o iniciar relaciones sexuales tempranas, entre otros tipos de comportamientos.

En la misma línea, el estudio de Boahene, Reitz y Endendijk (2022), en el que se analiza el doble estándar sexual en 566 adolescentes holandeses entre 16 y 20 años, los chicos con más estereotipos asumidos sobre el doble estándar sexual se relacionaron positivamente con una mayor experiencia e intención sexual. Los chicos reconocieron tener un mayor número de parejas sexuales y ellas comportamientos más sumisos hacia su pareja, otorgando más importancia a los deseos de su pareja masculina que a los suyos propios. En cuanto a la iniciativa sexual, los resultados de este estudio evidencian que los chicos consideran que ellos son los que tienen que tomar la iniciativa sexual y ser más activos sexualmente, y las chicas consideran que deben ser más sumisas y esperar la iniciativa de los chicos. En lo relativo a la autopresentación sexy en el mundo digital, para las chicas el doble estándar sexual se relacionó con menos, en lugar de más, autopresentación sexy en línea, es decir, el doble estándar sexual plantea un doble rol para las chicas en el que se espera que sean sexys y atractivas, pero no demasiado sexuales. Sin embargo, para los chicos, el doble estándar sexual no está relacionado con la autopresentación sexy.

En España encontramos evidencias recientes del doble estándar sexual con valoraciones de las conductas sexuales de forma diferencial en función del género. Así, a las chicas que “libremente” deciden expresar su sexualidad, el grupo de iguales suele juzgarlas negativamente y suele etiquetarlas como “promiscuas o ligeras” por transgredir su condición prescrita de sujetos pasivos, mientras que los chicos, por llevar a cabo las mismas conductas sexuales que las chicas, reciben un *feedback* social positivo y adquieren incluso mayor popularidad (Rodríguez et al., 2018). En el estudio de González-Marugán et al. (2021), con una muestra de 531 universitarios/as españoles (165 hombres y 366 mujeres) en el que se analiza el estándar

sexual entre 2015 y 2019, se concluye que el doble estándar con el que se evalúa los comportamientos de mujeres y hombres sigue perviviendo en los/as universitarios/as, especialmente en ellos. En sus resultados también evidencian que las mujeres muestran actitudes más restrictivas hacia su propio género y un alto grado de desaprobación hacia un mayor número de parejas sexuales. Por el contrario, los hombres muestran una alta desaprobación de las conductas “promiscuas” de las mujeres, pero muestran un nivel medio de aprobación cuando son ellos los que lo hacen. En cuanto a la edad, los resultados del estudio evidencian que los chicos entre 18 y 25 años tienen puntuaciones mucho más altas en el doble estándar sexual, en comparación con las mujeres de las mismas edades.

2. Radiografía de la sexualidad de la juventud en España

Los estereotipos de género, tal como se ha expuesto, condicionan la forma en la que se validan las identidades y comportamientos para mujeres y hombres, y estas condicionan y encorsetan las conductas sexuales a través de un doble estándar que permite que las mismas actividades sean evaluadas de forma diferente, dependiendo de quién las lleva a cabo. Surge ahora una relevante pregunta que hacer: ¿hasta qué punto los comportamientos sexuales de las y los jóvenes españoles están reproduciendo estos sesgos y estereotipos?

2.1. Las prácticas heterosexuales en jóvenes españoles

Contexto de las primeras relaciones sexuales

Las prácticas sexuales hacen referencia a las diferentes formas en que las personas exploran y expresan su sexualidad. Estas prácticas pueden variar ampliamente según la cultura, la orientación sexual y las preferencias individuales, e incluir una amplia variedad de comportamientos, desde la masturbación hasta las relaciones sexuales con otra persona. El análisis que se presenta aquí está centrado en las prácticas heterosexuales de la población de jóvenes en España.

Se hace necesario comenzar esta revisión de los datos con una reflexión sobre el lenguaje y sus implicaciones. En la mayor parte de los estudios y estadísticas en las que se aborda el estudio de la actividad sexual de las y los jóvenes se incluye la palabra “penetración”, explicitando en ocasiones que este concepto hace alusión a la penetración vaginal, ya que la palabra “penetración” también puede incluir la penetración anal; y en alguna ocasión, pero con menor frecuencia, en los estudios e informes se incluye la palabra “coito”, que alude a la penetración del pene en la vagina. Abordar esta

terminología implica, inicialmente, vincular las relaciones sexuales con los riesgos de embarazos no deseados (EnD) y de infecciones de transmisión sexual (ITS), ya que son las relaciones sexuales en las que se ponen en contacto directo los órganos sexuales con los fluidos sexuales las que permiten tanto los EnD (en la penetración vaginal) como la transmisión de ITS (también en la penetración anal), una asociación que todavía pervive en los modelos de educación sexual centrados en la prevención de conductas de riesgo, como veremos. Además, y más relevante aún, con esta terminología se incorporan sesgos de partida que reproducen los estereotipos de género: en primer lugar, porque implican considerar la descripción de esta actividad desde la perspectiva masculina, ya que es él quien “penetra” y asume el papel activo y es ella quien “recibe” la penetración y, por tanto, asume el papel pasivo; y, en segundo lugar, al priorizar a los chicos y sus deseos, representados a través del protagonismo otorgado a sus penes y su estimulación, dejando en segundo lugar los deseos de las chicas y su placer. Si tenemos en cuenta que el glándulo del pene es el órgano con mayor cantidad de receptores sensoriales en los cuerpos de los hombres, su estimulación permite vehicular el placer y desencadenar el orgasmo; por tanto, su estimulación a través de la penetración, especialmente en la vagina, representa una de las formas más efectivas de desencadenar el orgasmo para ellos. Sin embargo, para las mujeres la vagina no es su principal “centro” de placer. En las mujeres el órgano que más terminaciones sensoriales concentra es el clítoris, más del doble de las que concentra el glándulo del pene (Lameiras, Carrera y Rodríguez, 2017). Y aunque son los cuerpos en su totalidad los que sienten y, por tanto, tienen la capacidad de ser disfrutados íntegramente, son los glándulos de los penes y los glándulos de los clítoris los que representan las principales vías de estimulación para desencadenar placer. En consecuencia, centrar las narrativas sobre lo que es la “actividad sexual” en la “penetración” implica normalizar el papel central/activo de los hombres frente al papel receptivo/pasivo de las mujeres y, además, invisibilizar –dejando fuera del discurso narrativo– la principal práctica vehiculizadora del placer para las mujeres que es la estimulación del clítoris.

En la revisión de los estudios que se van a exponer a continuación se incluirá el término al que se ha recurrido para identificar la práctica sexual analizada en ese estudio, para que se puedan reconocer los sesgos a los que se ha hecho alusión. Además, en el caso de que se incluya la terminología de penetración vaginal queda explicitada a qué tipo de penetración se está haciendo referencia, aunque la palabra penetración podría incluir también la penetración anal, pero en la mayoría de los estudios se da por supuesto que se están refiriendo exclusivamente a la penetración vaginal.

En los estudios sobre el comportamiento sexual de las y los jóvenes heterosexuales el análisis de las primeras experiencias sexuales representa el primer foco de atención. El estudio de Alfaro et al. (2015), en el que

participan 2.412 adolescentes españoles de 13 a 18 años, la edad de inicio de las relaciones sexuales con penetración se sitúa entre los 15 y 16 años (50,9 %), un 18,8% inician las relaciones entre los 13 y 14 años, por encima de los 17 años el 13,9%, y con menos de 12 años el 8,4%. Del total de jóvenes que participan en el estudio el 30,4% afirma que han tenido relaciones sexuales con penetración, siendo el porcentaje de chicos mayor (32,4%) que el de las chicas (28,2%). Estos porcentajes son ligeramente superiores a los recogidos en un estudio más reciente del Observatorio de Salud Sexual y Reproductiva de la Sociedad Española sobre sexualidad y anticonceptivos en España (2019), en el que han participado 1.200 jóvenes entre 15 y 25 años. En este estudio el porcentaje de jóvenes de 16 a 18 años que han mantenido relaciones sexuales vaginales se sitúa en el 50,2%, pasando al 70,9% entre los que tienen de 19 a 21 años y al 85,2% entre los de 22 a 25 años de edad. Porcentajes ligeramente superiores se identificaron, con una muestra de 17.778 jóvenes entre 15 y 18 años, en el último informe del Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social (2019) sobre la conducta sexual en España. Los resultados de este estudio muestran que el 40% de los/as jóvenes entre 15 y 16 años (21,6% chicos versus 18,4% chicas) y el 96,6% de los/as jóvenes entre los 17 y 18 años (49,6% chicos versus 47,0% chicas) ya han mantenido relaciones sexuales con penetración.

En el estudio de García-Vázquez et al. (2020), que analiza la evolución de las relaciones sexuales coitales en el colectivo de adolescentes españoles durante el periodo 2006-2014, se detectó un leve descenso en cuanto a la media de edad de la primera relación sexual coital, pasando de los 14,5 a los 14,2 años. Este descenso fue mayor en las chicas, cuya edad media de la primera relación sexual con penetración se sitúa en los 16,7 años, tal como se concluye en el último informe del Instituto de las Mujeres (2022), en el que se analiza la percepción y las actitudes hacia la sexualidad de 1.200 mujeres jóvenes españolas entre 18 y 25 años. Siendo la franja entre los 16 y los 17 en la que el 37,5% de las jóvenes mantuvo su primera relación sexual, y un 3,8% de las jóvenes se inició en las relaciones sexuales con penetración con 13 o menos años. Cabe señalar aquí que el estudio de la Organización Mundial de la Salud sobre “salud de la mujer y violencia” destaca que entre un 3% y un 24% de las mujeres tuvieron su primera experiencia sexual forzada (OMS, 2020).

Al indagar en los motivos a los que tanto las chicas como los chicos entrevistados aluden para su primera relación sexual, un 47,9% señala al amor (más presente en las mujeres –51,6%–, que entre los hombres –44,2%–), un 25,2% a la curiosidad y un 10,3% al deseo de “perder la virginidad”, más los chicos (12,3%) que las chicas (8,4%) (Observatorio de Salud Sexual y Reproductiva de la Sociedad Española, 2019). En el informe del Instituto de las Mujeres (2022) las chicas entrevistadas que no habían tenido relaciones sexuales con penetración aludieron a motivos como: no sentirse preparadas

para ello (31,8%), razones de índole moral o religiosa (9,7%), el temor al embarazo (9,4%), las infecciones de transmisión sexual (8,4%), la presión o influencia familiar (6,7%), las preferencias de la pareja (4,9%) o las propias preferencias u orientación sexual (7,8%). En este informe también se destaca que un 72,1% de las jóvenes declara que su primera relación sexual con penetración tuvo lugar en el marco de una relación de pareja, un 16,2% declara haberlas iniciado con un amigo y un 10,1% dentro de un encuentro esporádico con una persona poco conocida o desconocida.

En relación con el balance que hacen las chicas y chicos de su primera relación sexual completa, se concluye que son ellos los que tienen relaciones sexuales más satisfactorias (un 55,1% la consideran satisfactoria o muy satisfactoria), mientras que la valoración satisfactoria de ellas es muy inferior, con un porcentaje del 30% (Observatorio de Salud Sexual y Reproductiva de la Sociedad Española, 2019). Lo que sería esperable si en esa primera relación sexual con “penetración” son los penes los que se estimulan y no los clítoris.

Frecuencia y características de las prácticas sexuales

En cuanto a las prácticas sexuales de las y los jóvenes en sus relaciones sexuales los chicos señalaron la masturbación como la práctica más frecuente (72,6%), seguida del sexo oral (51,3%) y vaginal (49,8%); y las chicas como prácticas sexuales más frecuentes identifican las relaciones vaginales (61,4%), seguidas de la masturbación (51,3%) y el sexo oral (47,7%) (Observatorio de Salud Sexual y Reproductiva de la Sociedad Española, 2019). En la misma línea se concentran los datos del Instituto de las Mujeres (2022), en el que se identifica también que la práctica sexual más habitual entre las entrevistadas es la penetración vaginal (74,6%), seguida de la masturbación (66,5%), invirtiéndose el orden al comparar las experiencias de las chicas con las de los chicos. Datos que confirman los estereotipos y sesgos sexistas que colocan a los chicos y su placer en el centro de las prácticas sexuales.

En el estudio sobre la sexualidad y anticoncepción de las y los jóvenes españoles del Observatorio de Salud Sexual y Reproductiva de la Sociedad Española (2019) se aborda el tipo de pareja con la que se han mantenido las relaciones sexuales (65,9% de la muestra): un 50,6% de los jóvenes identifican a su pareja afectiva, un 6,4% a una persona que no es su pareja, el 6,2% mantiene relaciones sexuales con distintas personas y el 2,6% las mantiene con su pareja y ocasionalmente con otras personas. En el estudio de Gil-Llario et al. (2017), con una muestra de 840 jóvenes españoles y mexicanos, se confirma que los chicos son más propensos a ser infieles y tienen relaciones más casuales que las chicas, que reportan relaciones más estables y de mayor duración. En relación con quién toma en mayor medida la iniciativa para tener relaciones sexuales, los datos recogidos en el estudio del Observatorio de Salud Sexual y Reproductiva de la Sociedad Española (2019) confirman,

como cabría esperar teniendo en cuenta los sesgos sexistas, que son los chicos quienes lideran la iniciativa en el 67,9% de las ocasiones, reproduciendo el rol de sujeto “activo”.

Al analizar la frecuencia de las relaciones sexuales, un 33% de las jóvenes que participaron en el estudio del Instituto de las Mujeres (2022) expone que la frecuencia incluye prácticas sexuales varias veces a la semana, seguidas de quienes señalan una frecuencia de carácter semanal (22,6%) y mensual (19,8%). Un dato muy preocupante y relativo a la práctica de las relaciones sexuales es que más de la mitad de las entrevistadas, un 57,7% de las mujeres jóvenes, declaran haber tenido sexo con otra persona sin deseo sexual o por compromiso, valorando su grado de satisfacción en un 6,6, tomando como escala de puntuación el rango de 0 a 10. En lo relativo al placer y estimulación femenina, un 38% de las jóvenes declara que no está satisfecha con el placer que le proporcionan sus parejas sexuales, y un 12,5% manifiesta que sus parejas sexuales no tienen en cuenta sus necesidades sexuales. En este sentido, un 66,9% de las entrevistadas manifiestan que su mayor grado de satisfacción y placer es proporcionado por la autoestimulación (masturbación). Estos resultados abundan en las reflexiones hechas visibilizando la forma en la que los estereotipos y el doble estándar sexual condicionan las conductas sexuales de las mujeres y así su menor satisfacción sexual. Pero para que se lleve a cabo una verdadera revolución sexual es imprescindible que la sexualidad se exprese dentro de relaciones de igualdad entre hombres y mujeres, permitiendo que se manifieste una sexualidad “liberada de la hegemonía fálica y del desmedido predominio de la experiencia sexual masculina”, y las necesidades de la reproducción (Giddens, 1993: 12). En definitiva, una sexualidad liberada de las castradoras estructuras del orden social patriarcal establecido y de los sesgos y estereotipos impuestos.

2.2. Uso de métodos anticonceptivos/preventivos y riesgos asociados

Hay que comenzar este apartado aclarando que los preservativos, tanto masculinos como femeninos, son los únicos métodos para prevenir el contagio de ITS y evitar EnD. Por su parte los métodos anticonceptivos como la píldora, el Dispositivo Intrauterino (DIU) o el diafragma, entre otros, son métodos exclusivamente anticonceptivos, pero no previenen el contagio de ITS. En segundo lugar, aclarar que cuando se habla del uso del preservativo se asume que se está aludiendo al uso del preservativo masculino, mostrando una vez más los sesgos del lenguaje androcéntrico. Además, es importante subrayar que, junto a los beneficios que el preservativo femenino tiene respecto al masculino (Lameiras et al., 2006, 2011), es el único método de prevención de ITS que las mujeres pueden colocarse en su cuerpo; sin embargo, su escaso uso está también sujeto a las mismas barreras sexistas

que limitan el uso del preservativo masculino derivadas de priorizar, una vez más, el valor otorgado al placer sexual de los hombres (Lameiras et al., 2005, 2007; Gómez-Bueno et al., 2021).

Los estudios confirman que el método preventivo/anticonceptivo que más utilizan las y los jóvenes es el preservativo. En el estudio del Observatorio de Salud Sexual y Reproductiva de la Sociedad Española (2019) el 52% reconoce usar el preservativo, seguido del uso de la píldora (22,8%) y en tercer lugar el coito interrumpido (técnica de la “marcha atrás”, 4,2%), una estrategia que no previene los EnD ni las ITS. Finalmente, y muy preocupante, una de cada cuatro de las mujeres entrevistadas (23,6%) no utiliza ningún método. De las jóvenes que utilizan preservativo, un 67,9% señala que sus parejas lo colocan antes de llevar a cabo la penetración, pero el 32,1% en ocasiones introducen el pene en la vagina antes de colocarlo, con lo que se disminuye su eficacia, ya que antes de la eyaculación puede ser expulsado semen con espermatozoides vivos por la uretra. Que el preservativo es el método más usado también lo confirman los datos recogidos en el informe del Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social (2019), con un 71,2% de los chicos y un 79,5% de las parejas sexuales de las chicas que lo han usado en la última relación sexual. El grupo de edad de 15-16 años (79,2%) utiliza más este método que el grupo de 17-18 años (74,1%).

Tal como confirman los datos, el segundo método más utilizado es la píldora anticonceptiva. En el Informe del Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social (2019) refieren su uso el 16,8% de las chicas frente a un 11,2% de las parejas sexuales de los chicos, siendo este método más utilizado en el grupo de 17-18 años (15,4%) en comparación con el de 15-16 años (9,9%). Además, un 11,4% de las y los jóvenes usaron únicamente la “marcha atrás” en su última relación sexual con “penetración” (12,5% las chicas frente a 10,3% los chicos), casi triplicando los datos referidos en el Observatorio de Salud Sexual y Reproductiva de la Sociedad Española (2019). En cuanto a la edad, en el informe del Ministerio (2019), se confirma que es mayor el porcentaje de adolescentes que informan de su uso a los 17-18 años (11,8%) que a los 15-16 (10,2%). Finalmente, el porcentaje de chicas entre 15 y 18 años que reconocen haber tomado la píldora “del día después” para evitar un embarazo no deseado después de una práctica desprotegida es de un 31,7%, un porcentaje que aumenta con la edad: si a los 15-16 años es el 25,7% de las chicas que han tenido relaciones sexuales quienes la han usado, a los 17-18 años ese porcentaje sube al 33,7%.

Los datos expuestos confirman el descenso del uso del preservativo masculino pero un aumento del uso de la píldora anticonceptiva (García-Vázquez et al., 2020), un patrón que evidencia como la responsabilidad anticonceptiva se está cargando sobre las mujeres, reproduciendo los ya reiteradamente confirmados sesgos sexistas en el ámbito de la sexualidad.

Tomando los datos del Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social (2019), si en 2002 el 83,8% de los y las adolescentes manifestaba haber hecho uso del preservativo en su última relación sexual, ese porcentaje baja en 2018 al 75,4%. Por el contrario, el uso de la píldora anticonceptiva ha ido aumentando entre las y los adolescentes; así, en 2002 usaba este método anticonceptivo el 9,8% y en 2018 el 14,0%. Si se analiza el uso de métodos seguros para prevenir embarazos (preservativo, píldora, combinación de preservativo y píldora, y otros métodos anticonceptivos), los datos revelan que, con el paso del tiempo, ha ido descendiendo el uso de estos métodos anticonceptivos a favor de los no seguros (uso de “la marcha atrás” o de ningún método). En la misma línea se sitúa el reciente estudio de Ballester-Arnal et al. (2022), que examina la evolución del uso del preservativo masculino en las dos últimas décadas en jóvenes españoles. Los resultados alertan de un menor uso del condón durante las últimas dos décadas en esta población, independientemente del tipo de práctica sexual (vaginal, oral y sexo anal), el tipo de relación (pareja estable y casual) y el contexto evaluado (tener relaciones sexuales después del consumo de drogas). Son las chicas las que han mostrado un perfil de más riesgo al informar de un menor uso de preservativos de sus parejas sexuales a lo largo de los años. Además, son las chicas, cuando tienen pareja estable, quienes asumen la responsabilidad de utilizar métodos anticonceptivos hormonales para prevenir EnD, disminuyendo el uso del preservativo, quedando así expuestas/os al contagio de ITS en sus relaciones sexuales. Que las chicas son las que están asumiendo en mayor medida la responsabilidad anticonceptiva y las más expuestas a las ITS también lo confirma el estudio de Gómez, Rodríguez y González (2021,) en el que se analizan los riesgos en las prácticas sexuales de jóvenes entre 18 y 25 años de edad.

Los resultados del estudio de Gómez et al. (2021) también confirman este patrón de uso del preservativo masculino, que se incorpora en los primeros encuentros sexuales para ser progresivamente abandonado. Las justificaciones que usan los chicos para abandonar su uso hacen referencia a que resta sensibilidad y placer, y las justificaciones de las chicas aluden a la entrega, la lealtad y la demostración de la confianza en su pareja. Justificaciones que dejan constancia, una vez más, del sesgo sexista que permite que el placer de los hombres determine los comportamientos sexuales y las prácticas de prevención/anticoncepción y coloca a las mujeres en el papel de “complacer” ese deseo, relegando a un segundo plano el placer de las mujeres y su protección. Además, las participantes del estudio reconocen que el uso del preservativo depende de la voluntad de sus compañeros sexuales, quienes son los que deciden ponérselo o quitárselo durante la relación sexual. De este modo, las chicas se sienten obligadas a “confiar” o a negociar con sus parejas masculinas el uso del preservativo, y esta dominación masculina conlleva que algunas chicas realicen prácticas sexuales de riesgo para satisfacer sexualmente a su compañero, y/o otorgar consentimiento a relaciones

sexuales que no desean. Apoyar en la confianza hacia la pareja el principal motivo que justifica el no usar sistemáticamente métodos preventivos fue también alegado por el 37,9 % de las y los participantes en el estudio del Observatorio de Salud Sexual y Reproductiva de la Sociedad Española (2019): un 31% argumentaban que conocían a la otra persona y le ofrecía seguridad y un 29,1% creían que no estaba asumiendo ningún peligro.

En este sentido, diferentes estudios evidencian que la justificación de la confianza para no utilizar métodos anticonceptivos en las relaciones sexuales se fundamenta en el ideal del amor romántico (Gómez et al, 2021; Saura et al., 2019). La confianza promovida por el mito del amor romántico se justifica en la entrega absoluta y la certidumbre plena del “amor verdadero”, permitiendo así el abandono del uso del condón en los encuentros sexuales. Además, tanto para los chicos como para las chicas se hace explícita la interferencia en el placer para rechazar el uso del preservativo, basándose los chicos en justificaciones como que el preservativo resta sensibilidad y limita el placer, y los argumentos de las chicas aluden también a que resta “autenticidad” o consideran “poco real” el sexo con preservativo (Gómez et al., 2021). Todo ello muestra los sesgos asociados al uso del preservativo y las dificultades que supone para las y los jóvenes entre 18 y 25 años de edad integrar el condón en sus relaciones sexuales, y con ello garantizar una sexualidad más saludable en la que las chicas están cargando con la mayor responsabilidad y los mayores riesgos.

Embarazos no Deseados (EnD) e Infecciones de Transmisión Sexual (ITS)

Las principales consecuencias de que las y los jóvenes mantengan prácticas sexuales sin una adecuada y sistemática protección pueden derivar en dos principales problemáticas: los Embarazos no Deseados (EnD) y las Infecciones de Transmisión Sexual (ITS).

A nivel internacional, la OMS (2022) estima que en 2019 se produjeron 21 millones de embarazos, de los cuales el 55% eran embarazos no deseados, en chicas adolescentes entre 15 y 19 años de países de ingreso mediano-bajo. Del total de embarazos un 57% (12 millones) no llegaron a término, y se estima que muchos de los que terminaron en abortos no fueron seguros. Sin embargo, teniendo en cuenta la disminución de la tasa de EnD en adolescentes en los países más desarrollados a nivel mundial, los datos del último informe de la OMS (2022) confirman que la tasa ha disminuido de 64,5 nacimientos por cada 1.000 mujeres en 2000, a 42,5 nacimientos por cada 1.000 mujeres en 2021. En España, según los datos más recientes aportados por el Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social (2019), el 3,6% de las chicas de 15 a 18 años reconoce que ha estado alguna vez embarazada, y muchos de esos embarazos terminan en aborto.

Los datos aportados por el Ministerio relativos a la incidencia de abortos (Ministerio de Sanidad, 2021), muestran que la cifra más alta de interrupciones voluntarias de embarazo se alcanzó en 2011, con 118.611 mujeres que interrumpieron su embarazo, siendo el primer año en el que estuvo en vigor la conocida como “Ley de plazos” de 2010 (avalada por el Tribunal Constitucional en febrero de 2023 y que permite interrumpir el embarazo en las primeras 14 semanas de gestación). Tras la aprobación de la ley de plazos, la tasa sube hasta 12 (por cada 1.000 mujeres) en 2011 y 2012, pero comienza a bajar de nuevo hasta quedarse en niveles parecidos a los que se registraron en los años previos al cambio de legislación de 2010, con la primera ley de supuestos de 1985 de un Gobierno socialista en democracia. En los últimos 10 años, la tasa media ha sido de 11 abortos por cada 1.000 mujeres de 15 a 44 años. La tasa en 2020 –un año marcado por la pandemia– bajó hasta 10,3 y en 2021 subió ligeramente hasta 10,7, con un total de 90.189 abortos, de los que 9.400 (el 10,4%) correspondía a mujeres que tenían 19 años o menos.

Según el *Informe Interrupción Voluntaria de Embarazo* (Ministerio de Sanidad, 2021), en 2021 el 42% de los abortos (37.879) fueron de jóvenes de 20 a 29 años, 9.076 de jóvenes de 15 a 19 años y 312 de menores de 15 años o menos. De la mayoría de las interrupciones voluntarias de embarazos en ese mismo año sólo el 15,5% se produjeron en hospitales o centros sanitarios públicos, y 4.319 mujeres tuvieron que desplazarse a otro municipio para llevar a cabo la interrupción de su embarazo en un centro privado. Desde la entrada en vigor de la ley de plazos en el año 2011 casi 50.000 mujeres han tenido que desplazarse fuera de su lugar de residencia. Para garantizar la atención de las mujeres que solicitan una interrupción voluntaria de su embarazo en la sanidad pública se ha aprobado recientemente una reforma de la ley de 2010 (la Ley Orgánica 1/2023, de 28 de febrero, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2010, de 3 de marzo, de salud sexual y reproductiva y de la interrupción voluntaria del embarazo) en la que se incorpora una nueva disposición que blinda la asistencia a las interrupciones voluntarias de los embarazos desde los centros sanitarios públicos de todas las ciudades. La Ley Orgánica 1/2023 establece que los poderes públicos garantizarán un reparto geográfico adecuado, accesible y en número suficiente de centros sanitarios públicos o vinculados al sistema público, con el fin de asegurar la igualdad y calidad asistencial de la prestación de interrupción del embarazo.

Junto a los EnD las prácticas sexuales no protegidas pueden derivar en el contagio de ITS, que impactan gravemente en la salud sexual y reproductiva en todo el mundo. Los datos aportados por la OMS (2021) alertan de un significativo incremento en las ITS a nivel mundial. Según sus estimaciones, cada día más de 1 millón de personas entre 15 y 49 años contraen una infección de transmisión sexual (OMS, 2021). Anualmente, unos 374 millones de personas contraen alguna de estas cuatro infecciones de transmisión

sexual: infección por Chlamydia (129 millones de personas), gonorrea (82 millones), sífilis (7,1 millones) o tricomoniasis (156 millones). Además, el informe de la OMS (2021) destaca que más de 500 millones de personas son portadoras del virus que provoca la infección genital por virus del herpes simple (VHS) y más de 290 millones de mujeres estaban infectadas por el virus del papiloma humano (VPH), asociado a más de 311.000 muertes por cáncer de cuello uterino cada año en el mundo.

En España, los datos recogidos reproducen la tónica ascendente a nivel internacional. Según el informe *Vigilancia Epidemiológica de las Infecciones de Transmisión Sexual en España 2021* (Ministerio de Sanidad, 2023a), se muestra un mayor contagio entre los 25 y 34 años y principalmente son ellos los más afectados, a excepción de la infección por Chlamydia trachomatis, que presenta tasas más elevadas en las chicas menores de 25 años.

La infección por VIH ha sido la ITS que más se ha visibilizado desde su aparición en la década de los 80 del siglo pasado, por la gran alerta provocada por su rápida expansión y alta letalidad, pero es la única ITS con una tasa de contagio descendente en los últimos años. Según el informe *Vigilancia Epidemiológica del VIH y Sida en España 2021* (Ministerio de Sanidad, 2022) en el año 2021 se notificaron 2.786 nuevos diagnósticos de VIH, lo que representa una tasa de 5,89 por 100.000 habitantes. El 81,7% de los nuevos diagnósticos de VIH en 2021 fueron de transmisión sexual (homosexual el 56,3% y heterosexual el 25,4%). Desglosando el modo de transmisión según el sexo, entre los hombres la transmisión por relaciones homosexuales supone el 65,4% de los nuevos diagnósticos de VIH y la transmisión heterosexual el 16,6%. Entre las mujeres, la transmisión heterosexual constituye la gran mayoría, con un 79,9% de los nuevos diagnósticos. Se confirma un descenso continuado en casos de transmisión heterosexual del VIH en el periodo 2006-2021, mientras que los casos en parejas homosexuales se mantienen estables entre 2006 y 2012, y a partir de ese año descienden.

Frente a estos buenos datos que identifican una tendencia a la baja en la tasa de infección del VIH, la tendencia al alza se confirma para el resto de las ITS en España, siguiendo la tónica internacional. En primer lugar, se confirma el incremento continuado de la incidencia de la infección gonocócica: pasa de una tasa de 2,04 casos por 100.000 habitantes en 2001 a 32,41 en 2021 (Ministerio de Sanidad, 2023a). Los casos de sífilis también se han incrementado, aunque en menor medida: pasan de una tasa de 1,77 por 100.000 habitantes en 2001 a 13,97 en 2021. Los casos de la infección por Chlamydia trachomatis (48,36 casos por 100.000 habitantes) –que afectan a las mujeres en más de la mitad de los casos diagnosticados– se han incrementado en el periodo 2016-2021. Finalmente, según los últimos datos del Ministerio de Sanidad (2023b) la frecuencia de la infección por el Virus del Papiloma Humano en mujeres en España es del 14,3%, siendo del 29% en las

mujeres jóvenes de 18-25 años. Esto quiere decir que 3 de cada 10 mujeres sexualmente activas están contagiadas. Finalmente, los casos registrados de herpes genital en España ascendieron a un total de 45.193 casos en 2019, 4.900 menos que en 2018. El año con menos registros de casos fue 2011, con 9.504, y se produjo un incremento continuado hasta 2016, año en el que se registraron 54.858 casos (Statista Research, 2021).

2.3. La violencia sexual contra mujeres y niñas

La violencia sexual *offline*

La violencia contra las mujeres y las niñas es una de las violaciones de derechos humanos más sistemáticas y extendidas. La Organización Mundial de la Salud (2018) estima que casi 1 de cada 3 mujeres ha sufrido violencia física o sexual por su pareja, violencia sexual por alguien que no era su pareja o ambas. Más de una cuarta parte de las mujeres de entre 15 y 49 años que han tenido una relación de pareja ha sido objeto de violencia física o sexual por su pareja al menos una vez en su vida. Además, se estima que el 7% de las mujeres en el mundo han sido víctimas de violencia sexual por desconocidos. En el macroestudio de victimización sexual realizado en EEUU *National Intimate Partner and Sexual Violence Survey* (NIPSVS, 2011) se identificó que un 19,3% de las mujeres participantes (alrededor de 23 millones) habían sido violadas en algún momento de su vida.

En el ámbito de la Unión Europea (UE), la Agencia Europea de Derechos Fundamentales (FRA) publicó en 2014 su último estudio sobre violencia contra las mujeres, basado en las encuestas realizadas a 42.000 mujeres en los 28 Estados miembros de la UE. Los resultados del estudio muestran que 1 de cada 20 mujeres mayores de 15 años de la UE había sido violada, y 1 de cada 10 mujeres había sufrido violencia sexual por parte de su pareja o expareja. Alrededor de 3,7 millones de mujeres había sufrido violencia sexual en el último año anterior a la entrevista (el 1,8% de las mujeres entre 18 y 74 años en la UE). Datos que utiliza el Instituto Europeo de la Igualdad de Género (EIGE en sus siglas en inglés) para puntuar a la UE en el nivel de violencia contra las mujeres con un 27,5 –siendo 100 el nivel más alto de violencia en cuanto a prevalencia y gravedad– (Instituto Europeo de la Igualdad de Género, 2021).

En España, la *Macroencuesta de Violencia contra la Mujer 2019*, presentada por la Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género (Ministerio de Igualdad, 2020), recoge los resultados de la investigación con una muestra de 9.568 mujeres, representativa de la población de mujeres residentes en España de más de 16 años. Según este estudio oficial, que se realiza cada cuatro años, del total de mujeres participantes un alto porcentaje

reconoce haber sufrido acoso sexual (40,4%) y violencia sexual el 13,7% de las mujeres encuestadas a lo largo de su vida, y el 1,8% en los últimos 12 meses. Un 2,2% habían sido violadas alguna vez en su vida, el 7,5% por la pareja o expareja. El 86% de las mujeres que han sufrido violencia sexual por su pareja actual afirmaban que había sucedido en más de una ocasión. Un 3,4% reveló haber sufrido violencia sexual antes de cumplir los 15 años. Además, los datos incluidos en esta macroencuesta confirman que en el 99,6% de los casos de mujeres que habían sufrido violencia sexual su agresor fue un hombre y en el 40,6% de los casos la violencia sexual se repitió más de una vez. De las mujeres participantes en el estudio que habían sufrido algún tipo de violencia por sus parejas el 78,3% no lo denunciaron, por lo que es una violencia todavía muy poco visibilizada.

En el informe *Menores y Violencia de Género* del Ministerio de Igualdad (Díaz-Aguado et al., 2020), el 10,9% de las adolescentes reconocen haber sufrido, alguna vez, violencia sexual y el 3,1% de los chicos participantes en este estudio reconocen haber ejercido alguna vez violencia sexual contra sus parejas. Además, un 14% de las chicas afirma haberse sentido presionada por su pareja para llevar a cabo alguna actividad sexual. A nivel global se estima que cada año en España tienen lugar hasta 400.000 incidentes de violencia sexual, siendo en su gran mayoría contra mujeres y niñas, de los cuales el 25% (100.000) son contra menores de edad (Pueyo et al., 2020). En los resultados de este informe, que analiza la realidad epidemiológica de la violencia sexual en España por encargo del Ministerio del Interior, se estima que un total de 235.000 personas cometen actos de violencia sexual al año con un total de 350.000 personas víctimas de violencia sexual en España, lo que implica que un agresor comete más de un delito. Siguiendo las conclusiones de este informe, se estima que en España 1 de cada 45 mujeres y 1 de cada 60 menores tienen el riesgo de sufrir un acto de violencia sexual cada año. En los resultados del estudio también se alerta de que el sistema sólo llega a detectar el 2,2% de este tipo de delitos e incidentes, un dato equiparable a la tasa identificada en Europa. Finalmente, se incorporan los datos relativos a las agresiones con más de un agresor, que suponen el 4,3% de las denuncias, mientras que en el 1,3% participan tres o más agresores (Pueyo et al., 2020).

En el informe *Balance de Criminalidad* del Ministerio del Interior del primer trimestre de 2022, se expone que entre 2014 y 2021 el incremento de los delitos sexuales registrados es de un alarmante 79,7%. Datos que se confirman también desde el Ministerio del Interior, con un incremento registrado del 88,9 % en los últimos 10 años (*Informe sobre delitos contra la libertad e indemnidad sexual*, Ministerio del Interior, 2021). Revisando los datos incluidos en este informe en 2021, el total de denuncias contra la libertad sexual fue 17.016, frente a las 13.174 que se registraron en el año 2019 (tabla 1). Del total de hechos conocidos, el 81% aglutina abusos y agresiones sexuales (45,5% abuso sexual, 13,6% agresión sexual, 12,6% agresión

Tabla 1 – Evolución de los delitos sexuales. 2015-2021

	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Abuso sexual	3.712	4.549	4.774	6.066	6.826	5.616	7.748
Agresión sexual	1.626	1.684	1.806	1.917	2.059	1.660	2.313
Agresión sexual con penetración	1.229	1.249	1.387	1.700	1.873	1.596	2.143
Abuso sexual con penetración	439	544	749	1.044	1.206	1.189	1.652
Pornografía de menores	748	621	767	892	866	762	739
Exhibicionismo	716	701	657	664	690	612	683
Corrupción menores/pers. con discapacidad	432	368	400	268	369	350	347
Contacto tecnología menor 16 años	239	365	394	442	527	575	534
Acoso sexual	251	335	354	443	540	476	528
Delitos relativos a la prostitución	376	304	266	247	248	216	229
Provocación sexual	101	124	138	99	115	122	100
TOTAL	9.869	10.844	11.692	13.782	15.319	13.174	17.016

Fuente: Informe sobre delitos contra la libertad e indemnidad sexual, Ministerio del Interior, 2021.

sexual con penetración y 9,7% abuso sexual con penetración) y el 19% otros delitos identificados en el Código Penal. Además, en el informe se destaca que durante el año 2021 se produjo un aumento del total de los delitos contra la libertad e indemnidad sexual, como son los delitos de abuso (con y sin penetración), agresiones sexuales (con y sin penetración), exhibicionismo, delitos relativos a la prostitución y acoso sexual. Las violaciones denunciadas en 2021 fueron 2.143, representando un 34,3% de incremento con respecto al año 2020. También los datos alertan del incremento de la violencia sexual en grupo, un 54,4% desde 2016 hasta 2021, año en el que se registraron un total de 573 delitos sexuales cometidos por dos o más hombres, frente a los 371 casos en 2016. En cuanto al perfil de la víctima, el 86% de las víctimas de delitos sexuales contra la libertad e indemnidad sexual son niñas y mujeres –el 97% de los responsables de estos delitos de violencia sexual son hombres– y un preocupante 8,4% son menores de edad.

Recientemente se ha activado la voz de alarma sobre las agresiones sexuales que sufren las mujeres en los encuentros que se dan a través de las aplicaciones de citas. Los resultados de la investigación *Apps Sin Violencia Sexual* (Federación Mujeres Jóvenes, 2023), financiado por el Ministerio de Igualdad, aportan los siguientes datos:

- Se estima que 1 de cada 5 mujeres que tuvo una cita con un hombre a través de Tinder fue violada.
- El 57,6% de las mujeres entrevistadas se han sentido presionadas para mantener relaciones sexuales en sus citas.
- El 21,4% de las mujeres mantuvo relaciones sexuales de riesgo.
- El 27,7% de las mujeres denunció que mientras estaban manteniendo relaciones sexuales intentaron grabarla o hacer fotos íntimas sin su consentimiento.
- El 49,2% manifestaron que los chicos en las citas las animaban a beber con el objetivo de tener sexo.
- El 20% reconoció que su cita la emborrachó o drogó para abusar de ella.
- El 48,8% reveló que en sus relaciones sexuales se habían sentido como un objeto, sin ningún interés mostrado por el chico sobre su placer.
- El 27,7% reconoció que el chico fue violento durante el sexo (ahogamientos, insultos, tortazos...), a pesar de que no habían acordado este tipo de prácticas.
- El 33,8% afirmó que quiso parar y el chico se enfadó (con o sin violencia explícita).
- El 29,5% admitió que el chico la presionó para realizar prácticas que no le apetecían durante la relación sexual.
- El 28,8% de las mujeres expuso que, a pesar de haberle hecho saber al chico que la práctica sexual le estaba haciendo daño, el continuó.
- El 40% de las mujeres que usan las “apps de ligue” reconocen que han sido presionadas para mantener relaciones sexuales violentas que tienen “mucho que ver” con la pornografía.
- El 72,2% de las mujeres participantes afirmaron haber visto perfiles en los que se ofrecen dinero o regalos a cambio de sexo o amistad especial, y un 60,2% confirmó que habían recibido mensajes ofreciéndoles regalos o dinero para conseguir una cita.

Por último, destacar que solamente el 18,8% de los agresores sexuales fueron condenados (Ministerio de Interior, 2021). En relación con esta cuestión, los datos relativos a los delitos sexuales (INE, 2022) registraron en 2021 un total de 3.196 condenados adultos por delitos sexuales (97,9% hombres y 2,1% mujeres). Respecto a los menores, se registraron 439 condenados por delitos sexuales (96,8% chicos y 3,2% chicas), que cometieron 609 delitos de naturaleza sexual como abuso y agresión con y sin “penetración”, en su mayoría a menores de 16 años. Estos delitos de violencia sexual por parte de menores en 2021 suponen un incremento de un 27,7% en relación con 2020 y un 11,1% más que en 2019.

Las ciberviolencias sexuales

La revolución tecnológica ha provocado una creciente utilización de las tecnologías de la comunicación por parte del colectivo adolescente (David et al., 2018), instaurando así una nueva forma de socialización a través de la esfera virtual (Stonard, 2020). El uso de Internet, las redes sociales y la mensajería instantánea son herramientas que chicos y chicas *millennials* utilizan para comunicarse y relacionarse habitualmente tanto con su grupo de iguales como con sus parejas (Rodríguez et al., 2018; Van Ouytsel et al., 2019).

Diversos estudios han revelado que la revolución tecnológica de las TIC ha provocado que la esfera virtual se convierta en un nuevo espacio para perpetrar violencia en las relaciones con el grupo de iguales o en las relaciones de pareja (Childhood Trends, 2017; Peskin et al., 2017; Rodríguez et al., 2021). Esta ciberviolencia en las relaciones de pareja adolescentes se caracteriza por una particularidad peligrosa, ya que, tanto perpetradores/as como víctimas no tienen por qué estar juntos al mismo tiempo y en el mismo espacio (Van-Ouytsel, Ponnet y Walrave, 2016), lo que se traduce en que este tipo de violencia digital puede ser ejercida en cualquier momento y en cualquier lugar y provoca que se maximicen las consecuencias de la misma.

A nivel internacional diversos estudios evidencian que entre un 6% y un 91% de adolescentes han sufrido algún comportamiento de ciberviolencia en sus relaciones de pareja (Leisring y Giumetti, 2014; Smith-Darden et al., 2017; Reed et al., 2020; Van Ouytsel et al., 2020). En el contexto español, los estudios estiman que entre el 8,8% y el 83% de las y los adolescentes han sufrido ciberviolencia en sus relaciones de pareja (Borrajo et al., 2015; Muñoz, 2017; Sánchez et al., 2017; Rodríguez et al., 2021).

En España, tal como se recoge en el informe *Menores y Violencia de Género* del Ministerio de Igualdad (Díaz-Aguado et al., 2020), las situaciones de ciberviolencia que han sufrido las chicas adolescentes están relacionadas con mostrar (48%) o pedir (43,9%) fotografías sexuales y el 23,4% de ellas ha recibido peticiones de cibersexo *online*. Los chicos participantes en el estudio reconocen que la situación más frecuente que suelen realizar es pedir fotografías *online* (17,1%) y pedir cibersexo *online* (7,4%). En esta línea, según los últimos datos sobre violencia en parejas adolescentes (15-29 años) del Centro Reina Sofía (2022), en el año 2021 un 43% de las y los jóvenes en España entre 15 y 29 años ejercieron ciberviolencia contra su pareja.

El estudio de Cava et al. (2022), en el que se analiza la prevalencia de cibercontrol y ciberagresión en las relaciones de pareja de adolescentes

españoles entre 12 y 17 años (N=594, 56,7% chicas y 43,3% chicos), las conductas de cibercontrol no han obtenido diferencias significativas entre chicos y chicas. Sin embargo, en algunas de las conductas de ciberagresión los chicos mostraron mayor prevalencia. Un 26,8% de las y los adolescentes controlaban si su pareja estaba “en línea” en aplicaciones de mensajería instantánea o en redes sociales y mostraban malestar cuando no recibían la respuesta inmediata de su pareja. Los chicos realizaban con más frecuencia conductas de ciberagresión: un 8,9% de los chicos y un 2,7% de las chicas enviaron o subieron a redes sociales fotos, vídeos o mensajes privados sin el consentimiento de la pareja. También un 5,9% de los chicos “contaron rumores o mentiras sobre su chica en redes sociales”, frente a un 1,8% de las chicas; y un 8,2% de los chicos hicieron comentarios inapropiados sobre la pareja en internet y grupos de WhatsApp, frente a un 2,1% de las chicas.

Al hablar de ciberviolencia en las relaciones de parejas adolescentes es necesario hablar del *sexting*, la *sextorsión*, el *ciberacoso* y la *pornovenganza*. El *sexting* es un comportamiento que engloba la producción, difusión, recepción, intercambio o envío de fotografías, vídeos o mensajes de texto sexuales o eróticos a través de las redes sociales u otros recursos electrónicos (Rodríguez et al., 2018). Los estudios a nivel internacional evidencian tasas de envío y publicación de fotos, vídeos eróticos o sexuales del 4,3% (Jonsson et al., 2015) y del 27,6% (Temple et al., 2016); el envío de mensajes de texto de índole sexual se sitúa en el 24,8% (Fleschler et al., 2013). En el contexto español, el estudio de Rodríguez et al. (2018) identifica en sus resultados que el 52,8% de los y las adolescentes llevaron a cabo comportamientos de *sexting*, de los cuales el 57,8% había enviado fotos o vídeos y el 91,7% mensajes de texto con contenido erótico/sexual. Este estudio también evidencia en sus resultados que las conductas de *sexting* en el colectivo adolescente están normalizadas (Rodríguez et al., 2018).

En este sentido, los resultados del estudio de revisión sistemática de Doyle, Douglas y O'Reilly (2021), en el que analizaron 54 estudios en adolescentes entre 10 y 19 años en EEUU, Reino Unido, Europa continental, Nueva Zelanda, Canadá y España, muestran que la probabilidad de sufrir acoso *online* es cinco veces mayor para el colectivo adolescente o joven que ha practicado *sexting*; es decir, después de practicar *sexting* los/as adolescentes y jóvenes son victimizados/as. Además, los resultados muestran que las chicas que practican *sexting* sufren más incidentes de ciberacoso sexual como distribuir imágenes sexuales sin consentimiento a través de aplicaciones de mensajería instantánea como WhatsApp, redes sociales o internet. En los resultados de este estudio también se evidencia que practicar *sexting* aumenta significativamente las probabilidades de perpetrar o sufrir *sextorsión* y/o *ciberacoso*.

La *sextorsión* hace referencia a la extorsión sufrida para enviar contenidos erótico/sexuales (o después de enviarlos) bajo la amenaza, presión o coacción para producir, enviar o difundir los *sexts* con contenidos erótico/sexuales de la víctima u otra intimidación similar (Rodríguez et al., 2018). De este modo, la violencia se ejerce a través de la presión, la coerción u obligación sobre la pareja para que envíe material erótico o sexual, o bien, después de participar en cualquier conducta de *sexting*, chantajear y extorsionar a la pareja con el fin de conseguir los fines deseados, sean más *sexts*, mantener relaciones sexuales u otros fines similares. A nivel internacional, los resultados de la investigación de Patchin y Hinduja (2019) evidencian que el 5% del colectivo adolescente ha sufrido sextorsión –las chicas en mayor medida–, mientras que el 3% admitió haber amenazado a otras personas que habían compartido una imagen con ellos en confianza. Resultados similares se obtienen en el citado estudio español de Rodríguez et al. (2018), en el que identifican que el 11,6% de los adolescentes fueron obligados/as a enviar contenido erótico/sexual y el 5,5% fueron chantajeados/as después de enviar contenido erótico/sexual a través del teléfono móvil o el ordenador, siendo igualmente los chicos los que más coaccionan o chantajean a las chicas.

Por su parte el *ciberacoso* supone una invasión en la vida de una persona que, de forma repetida, disruptiva y sin consentimiento, es acosada a través de las nuevas tecnologías y de internet (Reyns y Fissel, 2020). Los estudios a nivel internacional que han analizado el ciberacoso en las relaciones de pareja adolescentes indican que la conducta más frecuente suele ser el control *online* hacia su pareja (Baker y Carreño, 2016; Stonard et al., 2018). Los datos recogen porcentajes cercanos al 50% de los y las adolescentes que llevan a cabo conductas de control sobre sus parejas vigilando si están conectados a las redes sociales o en las aplicaciones de mensajería instantánea (Baker y Carreño, 2016; Van-Ouytsel et al., 2020), y un 45% de los y las adolescentes reconocen controlar con quién habla su pareja y de quién es amigo/a (Baker y Carreño, 2016). Además, el estudio de Stonard et al. (2020) evidencia que el colectivo adolescente tiene estos comportamientos normalizados, e incluso tienden a justificarlos.

En el contexto español, los estudios sobre el ciberacoso en las relaciones de parejas adolescentes evidencian que aproximadamente un 10% de los y las adolescentes reconocen que controlan y vigilan *online* a sus parejas (Cava et al., 2020; Rodríguez et al., 2021; Sánchez et al., 2017). En esta línea, el estudio de Rodríguez et al. (2021), muestra que los chicos y las chicas admiten controlar a su pareja en el espacio virtual, siendo las chicas más cibercontroladoras de sus parejas en comparación con los chicos.

No obstante, este estudio resalta que los chicos, aunque en menor medida, también ejercen cibercontrol hacia su pareja, y, además, siguen siendo los chicos los que llevan a cabo más comportamientos de ciberviolencia como la usurpación de la identidad, comportamientos *online* intrusivos y comportamientos que incluyen acceder a la cuenta de la red social de su pareja, enfadarse con la pareja cuando no responde y dejarle varios mensajes o llamadas perdidas. Son ellos los que practican más *sexting*, consumen más contenido pornográfico y realizan más conductas de ciberacoso a sus parejas, en comparación con las chicas (Rodríguez et al., 2021). Las investigadoras del estudio también identificaron una fuerte correlación positiva entre el *sexting* y el consumo de pornografía, de forma que cuanto más contenido pornográfico consumen los chicos y las chicas, más conductas de *sexting* realizan. Los chicos y las chicas que ejercían más cibercontrol sobre sus parejas eran más sexistas, realizaban más conductas de *sexting* y, además, consumían más contenidos pornográficos, un consumo que está al alza de forma muy preocupante, como veremos.

Finalmente, otro de los fenómenos de internet que está relacionado con la ciberviolencia en las relaciones de parejas adolescentes es la *pornovenganza* o *porno revenge*. Esta ciberviolencia está relacionada con los comportamientos de *sexting* dentro de las dinámicas de ruptura de las relaciones de pareja de adolescentes. Sobre la conceptualización del término de pornovenganza existe cierta controversia, ya que algunas aportaciones incluyen solamente las fotografías erótico/sexuales de la pareja (Bloom, 2014), mientras que otras engloban tanto fotos como vídeos de carácter erótico/sexual (Osterday, 2016). No obstante, sí existe consenso en ambos estudios al considerar que esta violencia se produce cuando la pareja se rompe de forma no consensuada o involuntaria por ambos miembros. Así, la pornovenganza se refiere a la distribución de imágenes o vídeos sexuales sin consentimiento del/la protagonista, por parte de una expareja con la finalidad de dañar a la víctima (Halder y Jaishankar, 2013). A nivel internacional los estudios sitúan la victimización de este fenómeno en una prevalencia entre el 1,5% (Dick et al., 2014) y el 32% (Stanley et al., 2018). Respecto al colectivo de adolescentes que se autoidentifican como perpetradores, las prevalencias se sitúan entre el 14% y el 24% (Stanley et al., 2018). El estudio de Walker y Sleath (2017) afirma que las principales víctimas son las chicas, y, en el contexto español, en el estudio de Borrajo et al. (2015) entre el 2,9% y el 5% del colectivo adulto refirió que su pareja había difundido información íntima o imágenes comprometedoras.

3. La promoción de la salud sexual y reproductiva: la educación sexual

3.1. La (des)educación sexual y el papel de la pornografía

Los datos expuestos evidencian una preocupante realidad para las y los jóvenes, ya que inician a una edad cada vez más temprana sus relaciones heterosexuales, con prácticas de riesgo derivadas de la disminución del uso de métodos preventivos como el preservativo masculino y el incremento del uso de métodos anticonceptivos como la píldora –que no previene ITS– que implican descargar en las mujeres la responsabilidad de la anticoncepción. A esta grave situación hay que añadir el gravísimo panorama relativo a la alarmante violencia sexual que sufren mayoritariamente niñas y mujeres, incrementada de forma exponencial por la expansión de las ciberviolencias sexuales gracias al masivo acceso a internet y con ello a la conexión a las redes sociales. Posibilitando además el acceso a las webs pornográficas, que se están convirtiendo en la fuente de (des)información más importante sobre la sexualidad de las y los jóvenes (Gray et al., 2019), una actividad cada vez más frecuente y preocupante, especialmente para los chicos.

Este alarmante panorama se produce en un colectivo sin formación sistemática y rigurosa en educación sexual, tal como confirman los estudios más recientes en España (Fernández et al., 2019; Martínez, Adá y Rodríguez, 2021), a pesar del interés y necesidad que muestran las y los adolescentes y jóvenes. En el estudio de Forcadell-Díez et al. (2022) las y los jóvenes participantes manifestaron que les gustaría experimentar y vivir una sexualidad libre de actitudes y comportamientos sexistas y que, para ello, necesitaban recursos y estrategias en materia de educación sexual. Lamentablemente, la formación recibida por docentes y educadores/as está por debajo del papel que tiene internet en la (de)formación de las y los jóvenes en materia de sexualidad. En el estudio sobre la sexualidad y anticoncepción en los/as jóvenes españoles/as del Observatorio de Salud Sexual y Reproductiva de la Sociedad Española (2019) se identifica como principal fuente de información y formación sobre sexualidad de los/as jóvenes a internet (47,8%), seguida de la información recibida del grupo de iguales (45,5%) y, en tercer lugar, del profesorado (28%) (tabla 2). A pesar de que el 72% de los/as participantes ha recibido alguna formación en la escuela, el 68,5% consideraron que la formación que habían recibido sobre sexualidad en la escuela no era suficiente.

Tabla 2 – ¿De quién consideras que has recibido la información más adecuada sobre sexualidad? Respuesta múltiple. Jóvenes españoles de 16 a 25 años

	Género			Edad		
	Total	Hombre	Mujer	De 16 a 18 años	De 19 a 21 años	De 22 a 25 años
Internet	47,8	50,7	44,9	42,2	48,1	50,1
Amigo/a	45,5	44,2	46,9	44,5	42,2	48,0
Profesor/a	28,0	28,6	27,4	29,7	29,1	26,6
Madre	23,1	21,4	24,9	22,8	25,1	22,1
Padre	12,4	16,4	8,3	10,3	11,7	13,8
Médico/a general	6,2	6,1	6,3	5,7	6,3	6,5
Ginecólogo/a	6,2	1,0	11,4	3,8	5,7	7,5
Hermanos/as	6,1	6,6	5,5	6,8	4,3	6,8
Centro de Orientación Familiar	3,7	3,2	4,2	3,8	3,7	3,6
De nadie/No he recibido información	12,1	14,3	9,8	10,6	11,4	13,1

Fuente: Observatorio de Salud Sexual y Reproductiva de la Sociedad Española (2019).

El estudio de Forcadell-Díez et al. (2022), que analiza las necesidades en formación sexual del colectivo adolescente y joven de Barcelona, evidencia la relevancia atribuida a la educación sexual en el contexto escolar como un recurso fundamental para tener la información y los conocimientos necesarios para tomar decisiones sobre su propia sexualidad. Ningún adolescente y joven estaba satisfecho/a con la educación sexual formal que habían recibido y especialmente los/as jóvenes de 14-17 años informaron de que tenían poca o ninguna formación en educación sexual. Los/as jóvenes que habían tenido alguna educación sexual formal consideraban que su contenido consistía en charlas moralistas centradas en los riesgos de las relaciones sexuales heterosexuales, especialmente en la necesidad de usar condones para la prevención del embarazo. En general, los/as participantes del estudio consideraron que la educación sexual que habían recibido no abordaba el consentimiento, las conductas y actitudes sexistas, la violencia contra la mujer en las relaciones de pareja ni los mitos del amor romántico. Además, las chicas mayores de 18 años creían que era necesario romper los tabúes sobre la masturbación femenina y la menstruación, independientemente de haber participado o no en algún programa de educación sexual. Los/as jóvenes participantes en el estudio también reconocieron que internet y la pornografía tienen un papel fundamental en el acceso a algún tipo de “información” sobre sexualidad.

Dada la carencia de una adecuada formación en educación afectivo-sexual y ante un mundo tecnológico lleno de posibilidades, la pornografía se está convirtiendo alarmantemente en una herramienta de (des)educación sexual de los/as adolescentes y jóvenes, en la que se llevan a cabo prácticas violentas, sexistas y misóginas (Stanley et al., 2018). Esto está permitiendo que las y los jóvenes construyan su deseo sexual sobre unos cimientos irreales, violentos y desiguales propios de la ficción y que crean que el consentimiento de las mujeres, sus deseos y preferencias no tienen por qué ser tenidos en consideración (Save the Children, 2020).

En los últimos años la literatura científica tanto a nivel internacional (Stanley et al., 2018) como nacional (Ballester et al., 2019) han puesto su foco de atención en el consumo de pornografía, y, particularmente, en el colectivo adolescente. La “nueva” pornografía es ampliamente difundida en internet, en canales abiertos al público a los que el anonimato facilita el acceso. La edad media del primer móvil con acceso a internet está en 10,96 años y el 98,5% de los adolescentes se ha registrado en alguna red social (UNICEF, 2021); este acceso generalizado está convirtiendo a los menores en consumidores masivos de contenidos pornográficos *online*.

Diversos estudios han situado el rango de edad de inicio del consumo de pornografía entre los 12 y los 17 años (Save the Children, 2020; Stanley et al., 2018). Para el 75,8% de los chicos y el 35,5% de las chicas, la edad de inicio fue antes de los 16 años (Ballester, Orte, y Rosón, 2022). El estudio de Biota et al. (2022), en el que se analiza el consumo de pornografía de manera retrospectiva en una muestra de 280 jóvenes universitarios/as del norte de España entre 18 y 37 años (78,9% mujeres y 21,1% hombres), se expone que la edad promedio de inicio del consumo de pornografía fue de 10,4 años. La edad media de inicio en el consumo de pornografía entre las mujeres jóvenes fue de 15,5 años, según los datos aportados por el Instituto de las Mujeres (2022). En este estudio se destaca también que un 13,5% de las mujeres visualizó sus primeros vídeos pornográficos en internet entre los 12 y los 13 años. Un 26,7% iniciaron el consumo en la franja de edad de 14-15 años y un 25,5% a los 16-17 años. Por su parte, en el estudio de Ballester et al. (2019), con una muestra de jóvenes españoles, alertan de que cada vez se accede a edades más tempranas al consumo de pornografía *online*, situando el primer visionado a los 8 años, y siendo los chicos más consumidores de pornografía. Un dato muy preocupante si tenemos en cuenta que a menor edad de exposición a la pornografía mayor es su impacto en el comportamiento, la autoestima y los hábitos sexuales (Attwood, Smith, y Barker, 2019).

Los estudios tanto a nivel nacional como internacional establecen niveles de prevalencia de consumo de pornografía en el colectivo adolescente entre el 19% y el 70,3% (Ballester et al., 2019; Efrati y Amichai-Hamburger, 2020; Save the Children, 2020; Stanley et al., 2018). A nivel europeo, las

investigaciones relacionadas con el uso de pornografía por parte de los adolescentes han mostrado que las tasas de prevalencia de exposición varían mucho entre estudios y países. Se informa de algunas tasas de prevalencia muy altas, de hasta el 98%, por ejemplo, en Alemania, Suecia, Polonia e Italia (Dwulit y Rzymiski, 2019; Häggström-Nordin et al., 2011; Pizzol, Bertoldo y Foresta, 2016; Giordano y Cashwell, 2017). En otros países europeos como Bélgica, Suiza, Países Bajos, Grecia y la República Checa se identifican tasas entre el 36% y el 57% (Peter y Valkenburg, 2006; Sevcíková y Daneback, 2014; Vandenbosch y Eggermont, 2013). En el estudio realizado por Andrie et al. (2021), en el que evalúan la prevalencia de la exposición en línea a la pornografía en 10.930 adolescentes europeos (5.211 chicos y 5.719 chicas) de 14 a 17 años de edad en seis países europeos, entre los que está incluida España, el 42% informaron que habían consumido pornografía en línea, de los cuales 79,96% son chicos y el 20,04% son chicas.

En España, el estudio de UNICEF (2021), en el que se entrevistó *online* a 41.509 estudiantes de Secundaria (entre 11 y 18 años), el 50,1% de los chicos y el 19,9% de las chicas habían accedido a webs de contenido erótico/pornográfico. Por su parte, en el informe de Save the Children (2020) se evidencia que casi 7 de cada 10 (el 68,2%) adolescentes consumen estos contenidos sexuales de forma frecuente. En el último estudio de Ballester, Orte y Rosón (2022), sobre el consumo de pornografía entre los jóvenes españoles y su impacto en las relaciones interpersonales, con una muestra de 2.457 jóvenes entre 16 y 29 años, el 86,7% de los chicos y el 54,8% de las chicas reconocieron haber consumido pornografía en los últimos 5 años. Datos que convergen con los obtenidos en el informe del Instituto de las Mujeres (2022), al que ya se ha hecho mención, con un 46% de las jóvenes que declaró haber accedido a contenido pornográfico gratuito a través de la red. Y aunque los datos muestran que la pornografía es consumida tanto por chicos como por chicas, son ellos los más consumidores.

En el estudio de Biona et al. (2022) la mayoría de los/as participantes reportaron consumir pornografía para satisfacer su curiosidad, siendo las mujeres más propensas a consumirla por este motivo, seguido de aprender sobre sexo, masturbarse e imitar a amigos. Los chicos informan de que los motivos por los que consumen pornografía *online* son para estimularse, para entretenerse, por motivos sexuales o para aprender nuevas técnicas sexuales para posteriormente reproducirlas en sus encuentros sexuales (McCormack y Wignall, 2017).

Pero, ¿a qué tipo de contenidos acceden las y los menores cuando consumen pornografía en Internet? Siguiendo las reflexiones de Rosa Cobo (2020), la pornografía instala un discurso sobre el sexo como objeto de consumo, introduciendo en el mercado sobre todo a los cuerpos de las mujeres y niñas como producto (objeto). Las investigaciones indican que la pornografía

contiene prácticas que son irreales, peligrosas para la salud y la integridad de las personas y muy violentas, especialmente para las mujeres (Wright, y Štulhofer, 2019). En primer lugar, los contenidos pornográficos producen un desajuste entre las imágenes de mujeres entregadas al deseo masculino y la insatisfacción real que les produce renunciar a su deseo (Brow-Bowers et al., 2015). El desajuste se produce no sólo sobre los cuerpos de las mujeres, sino también en el modelo de hombre, ya que se marca un ideal del tamaño y proporción de su cuerpo, en concreto de sus penes, provocando de esta forma que los chicos y adultos no se ajusten a ese modelo (Iglesias y Zein, 2018). Estas distorsiones entre el ideal de cuerpo, de comportamientos y roles que exhiben los protagonistas de los contenidos pornográficos y la experiencia propia de los y las adolescentes provocan malestar y distorsionan el desarrollo de su propia sexualidad (Cobo, 2020).

Junto a estas consecuencias, la pornografía tiene una alarmante influencia al erotizar la violencia contra las mujeres. En su estudio de revisión de los contenidos pornográficos, Mónica Alario (2018) concluye que estas imágenes muestran prácticas violentas, sexistas y misóginas. En este sentido, destaca que la alta presencia de violencia en la pornografía está permitiendo la “erotización” de la violencia contra la mujer, que la autora categoriza en seis tipos: la erotización del dolor físico de la mujer, la falta de su deseo, el sufrimiento, la humillación, el abuso sexual de menores y la erotización de la prostitución.

Siguiendo la teoría de George Gerbner (1980), la exposición masiva y duradera en el tiempo a una realidad virtual contribuye a la concepción que acaban teniendo las y los espectadores/as de la realidad social. Podríamos especular siguiendo estas premisas que la exposición reiterada a una imagen sexualizada y violentada de las mujeres, a través de la pornografía, condicionará la aceptación de esa representación como la imagen verdadera de cómo son en realidad las mujeres y lo que es en realidad la “sexualidad”. Este “aprendizaje” propiciaría que los consumidores de pornografía quieran ejercer esos comportamientos y prácticas en sus relaciones sexuales con las mujeres (Szil, 2018). En el informe de Save the Children (2020), al que ya se ha hecho referencia, más de la mitad (54,9%) de los y las adolescentes que ven contenidos pornográficos se inspiran en ellos para sus propias experiencias sexuales y el 47,4% de los adolescentes que ha visto contenido pornográfico ha llevado alguna escena que ha visto a la práctica. Casi 1 de cada 3 (30%) reconoce que es su *única* fuente de información sobre sexualidad. Por lo tanto, la pornografía es utilizada por los y las jóvenes como una herramienta de “educación sexual” (Stanley et al., 2018).

El estudio de revisión sistemática de Wright et al. (2015) identifica las asociaciones directas entre consumo de pornografía y comportamiento violento. Según este estudio, los hombres que consumen pornografía tienen

más probabilidades de practicar o desear prácticas dominantes y degradantes hacia las niñas y mujeres, como las arcadas y la asfixia. Además, las mujeres que consumían pornografía eran más propensas a participar o desear prácticas de sumisión, con las que se reproducen los estereotipos de género más nocivos para su bienestar. Los estudios confirman además que ver pornografía está asociado con un comportamiento sexual violento a lo largo de la vida. En este sentido, en el estudio longitudinal de Ybarra et al. (2011), en el que examinaron los vínculos longitudinales entre la exposición intencional a material pornográfico y el comportamiento sexualmente agresivo entre jóvenes norteamericanos entre 10 y 15 años, se concluye que la exposición intencional a material pornográfico violento a lo largo del tiempo predijo un aumento de casi 6 veces las probabilidades de comportamientos sexualmente agresivos. En la misma línea, el estudio de revisión de Koletić (2017) evidencia que consumir material sexualmente explícito aumenta la probabilidad de tener comportamientos agresivos en las relaciones sexuales, con una influencia negativa también a nivel cognitivo y sobre el bienestar emocional de los y las adolescentes.

Además, se considera especialmente preocupante que, cuando los adolescentes intentan imitar lo que ven en las narraciones pornográficas, no siempre solicitan el consentimiento previo a su pareja. Así, el 12,2% de los chicos han llevado a cabo prácticas sexuales sin el consentimiento explícito de la pareja y sin que a la chica le haya parecido bien (Save the Children, 2020). En el análisis de los contenidos pornográficos, Mónica Alario (2018) concluye que las narraciones pornográficas se construyen desde la ausencia de consentimiento de las mujeres para los comportamientos que se llevan a cabo, por lo que los consumidores de pornografía “aprenden” a no respetar el consentimiento de las mujeres, lo que representa el “triumfo” del poder de los hombres para someter a los cuerpos de las mujeres a sus deseos. Lo que Rita Segato (2018) ha descrito como “pedagogía de la violencia”, a través de la que los hombres aprenden a cosificar y deshumanizar a las niñas y mujeres, y a excitarse con su sufrimiento. Con este “valioso” aprendizaje los hombres aprenderán también a desactivar la empatía y la compasión, y ejercer así violencia sin remordimientos, perpetuando la violencia generacionalmente. Como nos recuerda Mónica Alario (2018), la pornografía está diseñada precisamente para impedir la interpelación crítica de los privilegios masculinos, eludiendo la responsabilidad ética del espectador y así su desconexión moral, lo que les permite ver porno sin afectarse emocionalmente.

Frente a este aprendizaje de desafección de los hombres, son las mujeres las que muestran una mayor “conciencia” en relación con los mensajes sexistas y violentos que están implícitos en la pornografía. En el estudio del Instituto de las Mujeres (2022) un 52,3% de las participantes reconocen que la pornografía es un producto pensado para satisfacer el deseo sexual de los hombres, ya que la pornografía habla del placer de quienes ejercen

el poder en las narraciones pornográficas: los hombres que las fabrican, las protagonizan y las consumen (Cobo, 2020). Además, un 77,5% de las jóvenes participantes en el estudio del Instituto de las Mujeres (2022) son conscientes de las dinámicas de objetivación sexual a las que con frecuencia son sometidas en sus prácticas sexuales, y reconocen que es la consecuencia de consumir pornografía. Así, un 52,3% de las jóvenes critican la pornografía, porque distorsiona las prácticas sexuales y por centrarse únicamente en la satisfacción del deseo masculino, y también condenan las dinámicas de hipersexualización y objetivación sexual a las que son sometidas las mujeres. En este sentido, también declaran que es necesario superar el modelo falocéntrico predominante en la sexualidad y promover alternativas que empoderen a las mujeres y fomenten una sexualidad sana y libre de violencia y estereotipos de género.

Finalmente, el consumo de pornografía también está asociado con otras consecuencias negativas como la recepción de ofertas sexuales a quienes acceden a estos contenidos. En el estudio de Biona et al. (2022) se analizaron las diferencias de género en la recepción de ofertas sexuales relacionadas con la pornografía. Así, un 45,6% de las mujeres participantes en este estudio, frente al 10% de los hombres, reconocieron haber recibido algún tipo de oferta sexual relacionada con la pornografía. Esta situación revela la exposición y vulnerabilidad a la que se ven sometidas las mujeres ante los nuevos canales de captación utilizados para incentivar la participación en la industria pornográfica o directamente en la prostitución. Estos nuevos métodos de captación de mujeres están en auge, como la famosa plataforma OnlyFans, debido al fácil y masivo acceso a internet (Safaei, 2021). Esta situación genera preocupación sobre la vulnerabilidad de muchas mujeres jóvenes que podrían ser reclutadas por necesidad económica para participar en la industria de la pornografía *online* o en la prostitución, ya que ambas se retroalimentan. Porque, tal como nos recuerda Rosa Cobo (2020), las narraciones pornográficas se nutren del sistema prostitucional, convirtiéndose la pornografía en la teoría y la prostitución en la práctica, lo que la académica califica como una de las grandes distopías que ofrece el sistema patriarcal a la conciencia de nuestra época como conquista de libertad.

3.2. Modelos de educación sexual: la Educación Sexual Integral

Los modelos de educación sexual que se han sucedido o incluso coexistido en alguna medida, y que implican diferentes formas de abordar la educación sexual, pueden encuadrarse en cuatro propuestas: el *Modelo Moral o Tradicional*, el *Modelo de Riesgos o Modelo Médico*, el *Modelo de Educación Sexual para la Revolución Sexual y Social*, y finalmente el *Modelo Integral, Biográfico y Profesional* (Lameiras y Carrera, 2009). Sin embargo, la educación sexual en España ha estado capitalizada, y en algún momento han convivido,

por tres de estos modelos educativos, ya que el Modelo de Educación Sexual para la Revolución Sexual y Social, inspirado en el movimiento Sex-Pol de la revolución sexual del 68, no llegó a implementarse. Por tanto, podemos remitirnos a la secuencia propuesta por Barragán (1994), en la que se alude a tres modelos de programas de educación sexual: Modelo Tradicional (Modelo Moral), Modelo Preventivo (Modelo de Riesgos o Modelo Médico) y Modelo Integral (Modelo Biográfico y Profesional). Estos modelos se corresponden con los modelos implementados en otros países de nuestro entorno socioeconómico como son los “Programas de Educación Sexual Focalizados en la Abstinencia” con los que demorar la actividad sexual hasta el momento del matrimonio (que se corresponderían con el Modelo Moral/Tradicional), y los “Programas de Educación Sexual Integral” (que se corresponderían con el Modelo Biográfico-Profesional).

El Modelo Moral/Tradicional, o modelo centrado en la “abstinencia”, nace con el objetivo de retrasar el inicio de la actividad sexual hasta que esta queda consagrada por el vínculo del matrimonio, ya que entiende que otro tipo de educación sexual compromete la “inocencia” de las y los menores, que necesariamente desembocaría en una actividad sexual inmadura y promiscua por su parte. Circunscribir la actividad sexual a la pareja sellada por el vínculo del matrimonio es la única forma legítima de evitar la “corrupción” de las y los menores, y con ello los riesgos derivados. Por tanto, defiende la heterosexualidad para procrear en el marco del matrimonio y condena explícitamente cualquier comportamiento sexual que exceda este restrictivo espacio.

En las últimas décadas, este modelo ha ido perdiendo protagonismo en nuestro país más allá de los centros religiosos en los que ha estado y sigue en alguna medida presente. Sin embargo, ha ido ganando auge en otros países como EEUU, que a partir de los años 90 ha experimentado un resurgimiento de este modelo, contando con una cuantiosa financiación desde el Estado Federal, lo que ha dado lugar a controvertidos debates. Estos programas han sido fuertemente cuestionados por las evidencias de ineficacia y por ser potencialmente dañinos para la salud y los derechos sexuales y reproductivos de los jóvenes al promover estereotipos de género, estigmatizar a las y los jóvenes sexualmente activos y marginar a los jóvenes que no conforman identidades heteronormativas (Santelli et al. 2017).

Junto a este Modelo Moral/Tradicional, el Modelo de Riesgos, también llamado Preventivo o Médico, surge como una necesidad social para evitar los riesgos derivados de la actividad sexual. Se basa en un Modelo Clínico-Médico o Higienista, en el que la intervención se realiza para evitar los problemas de salud derivados de la actividad sexual (ITS y EnD), así como las consecuencias que estos provocan (costes económicos y personales). Este modelo ha estado conectado claramente con el Modelo Moral/Tradicional

que promulga la abstinencia como objetivo, pero también ha derivado en una versión más “técnica” en la que se abordan los riesgos, pero sin valorar moralmente las conductas sexuales, aunque sí permitiendo una asociación explícita entre la sexualidad y la idea de peligro. Para ello se centran en informaciones “científicas” sobre las prácticas sexuales de riesgo, las consecuencias derivadas de las mismas y las formas de prevención posibles, estando los métodos anticonceptivos entre sus principales contenidos. Sin embargo, este modelo supone un escaso avance sobre el Modelo Moral, y, parapetándose tras su aparente científicismo y una actitud más permisiva que fomenta los discursos sobre el sexo, liberándolo superficialmente del secreto y el silencio, no es más que el deudor del anterior Modelo Moral, convirtiendo el antiguo concepto de pecado en la moderna idea de peligro y enfermedad.

Frente a estos modelos surge una alternativa que impone un nuevo tiempo para la forma de entender y desarrollar la educación sexual, denominado Modelo de Educación Sexual Integral. El término de Educación Sexual Integral (*Comprehensive Sexual Education* –CSE en sus siglas en inglés–) es acuñado en EEUU y representa un proceso de enseñanza y aprendizaje que incluye los aspectos cognitivos, emocionales, físicos y sociales de la sexualidad que implica una visión más holística de la sexualidad en la que esta se conceptualiza desde el marco de los derechos humanos (diversidad, respeto, consensualidad, etc.), la comunicación (p. ej., relaciones interpersonales, experiencias sexuales seguras) y los aspectos emocionales (p. ej., placer). En el informe de la Comisión Guttmacher-Lancet sobre salud y derechos sexuales y reproductivos se subraya que es la educación sexual integral, equitativa e inclusiva la primera de las intervenciones esenciales para la promoción de la salud sexual y reproductiva a nivel mundial (Starrs et al., 2018). Su objetivo es, por tanto, equipar a los niñas, niños y jóvenes con conocimientos, habilidades, actitudes y valores que les permitan promover su salud y bienestar, desarrollar relaciones sociales y sexuales respetuosas, considerar cómo sus elecciones afectan a su propio bienestar y al de los demás y, finalmente, comprender y garantizar la protección de sus derechos a lo largo de su vida (UNESCO, 2018a).

Los programas de educación sexual integral no solamente permiten a los y las menores y jóvenes desarrollar conocimientos, actitudes y destrezas que mejoran su salud sexual. Las evidencias además confirman que los beneficios de la educación sexual integral mejoran también la prevención y contribuyen a reducir la violencia y la discriminación en las relaciones de pareja, incrementando la equidad, la autoeficacia y la confianza (UNESCO, 2018a). El modelo de educación sexual integral parte de una postura relativista y plural, basada en el derecho a la diversidad de biografías sexuales, así como en los principios de igualdad de género.

La promoción de la igualdad de género y el empoderamiento de las mujeres ha sido considerada por Naciones Unidas como una de las metas que necesariamente ha de alcanzarse para consumir sociedades desarrolladas. La igualdad ya fue incluida en los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) (2000) como objetivo número 3 de los 8 objetivos incluidos. En la nueva Agenda 2030, dentro de los 17 objetivos incluidos, la Igualdad de Género se incorpora en el objetivo número 5, considerándola como la base necesaria para conseguir un mundo pacífico, próspero y sostenible. Desafortunadamente, en el informe de Naciones Unidas sobre las mujeres en el mundo (2020) se concluye que ningún país ha logrado la igualdad y, veintiocho años después de la aprobación de la Declaración y Plataforma de Acción de Beijing (1995), el progreso hacia la igualdad de poder y de derechos para las mujeres sigue siendo un objetivo lejano. En Europa, el Instituto Europeo de la Igualdad de Género (EIGE), que publica los datos del Índice de Igualdad de Género de todos los países que forman la Unión Europea, en su último informe de 2021 concluye que serán necesarios, si se avanza a este ritmo, más de 60 años para lograr la igualdad de género en la UE. Ante este preocupante panorama, la crisis del COVID-19 amenaza con erosionar los limitados logros que se han alcanzado (UN, 2020) y retrasar *sine die* el objetivo de la igualdad real.

3.3. Evaluación de programas de educación sexual

La evaluación de los programas de educación sexual, a través de la que determinar la eficacia de las intervenciones, ha activado el desarrollo de revisiones sistemáticas con las que establecer el alcance real de la eficacia de dichos programas. Se trata de revisiones centradas en la evaluación de los programas desarrollados dentro del ámbito escolar (Denford et al., 2017; Garzón-Orjuela et al., 2020;) y desde plataformas digitales (Döring et al., 2009; Talukdar et al., 2013). Sin embargo, son muy recientes los estudios de revisiones sistemáticas representativas de la literatura en la que se analiza detalladamente la eficacia de los programas de educación sexual integral (Ketting et al., 2020; Lameiras et al., 2021).

En el estudio de revisión de revisiones sistemáticas a nivel internacional realizado por Lameiras et al. (2021), en el que se evalúa la efectividad de los programas de educación sexual para el colectivo adolescente implementados en contextos escolares, plataformas digitales o con metodología mixta (*blended learning*), se analizaron 20 revisiones que suman un total de 491 programas aplicados en todo el mundo, incluida España. Del total de revisiones analizadas 10 corresponden a revisiones de programas implementados en entornos escolares, 9 a las que tratan sobre intervenciones a través de plataformas digitales y sólo 1 estudio de revisión trata de estudios relacionados con el *blended learning* (programas mixtos que incluyen sesiones

presenciales y trabajo *online*). De los 20 estudios de revisión sistemáticos, sólo 12 (60%) de las revisiones incluidas (6 de 10 en entornos escolares, 5 de 9 en plataformas digitales y la única revisión *blended learning*) han sido publicadas en los últimos 3 años (entre 2018 y 2020). Los resultados del estudio también muestran que los programas de educación sexual se centraban en gran medida en reducir los comportamientos de riesgo (p. ej., VIH/ITS y embarazos no planificados). En cuanto a los programas de educación sexual orientados a la formación de la sexualidad desde una visión positiva, se observa que las intervenciones que abordaban temas como el placer sexual, el deseo y las relaciones saludables eran escasas. Asimismo, el deseo y el placer no se incluyeron en las evaluaciones de los programas con intervenciones en el contexto escolar, ni en los programas de aprendizaje mixto (*online* y *offline*). Por su parte, los programas claramente enfocados desde una educación sexual integral mostraron su eficacia e impacto positivo en la salud y bienestar de las y los jóvenes (Denford et al., 2017).

La mayoría de los programas de educación sexual revisados en el estudio de Lameiras et al. (2021) se centraron en los aspectos físicos y fisiológicos del sexo –incluido el embarazo–, las ITS, la frecuencia de las relaciones sexuales, el uso de condones y la reducción del número de parejas sexuales entre los adolescentes. Lo que parece confirmar que la educación sexual sigue focalizada en gran medida en cuestiones de salud pública y que todavía no hay consenso sobre la definición de criterios para el bienestar sexual y otros aspectos del comportamiento sexual positivo. Además, se destaca especialmente que el tema del placer sexual es, con mucho, el tema menos abordado. Los resultados de esta revisión confirmaron que el placer y el deseo están ausentes en los programas de educación sexual, y cuando se incluyen se relaciona placer con peligro. La ausencia de un “discurso del deseo” en la educación sexual es especialmente problemática para las mujeres, ya que el deseo todavía está mediado por la atención masculina, derivándose el placer femenino del hecho de ser consideradas deseables (objetos de deseo) y no de sus propios deseos (sujetos de deseo). Por lo que el placer de las mujeres sigue siendo una temática que todavía permanece invisibilizada, pendiente de su necesaria incorporación en la educación y en el imaginario colectivo, tal como ha sido sistemáticamente denunciado (Fine 1988; Fine y McClelland, 2006).

En el estudio de revisión sistemática de Ketting et al. (2020), en el que se incluyeron 23 países europeos, se confirma que sólo 9 países analizados llevaban a cabo programas de educación sexual integral, 10 de los países informaron de que los programas implementados no eran integrales –dentro de los que estaba incluida España– y los 4 países restantes admitieron que no implementaban ningún programa de educación sexual en las escuelas. En los países que llevan a cabo programas de educación sexual integral se incluyen aspectos sociales, emocionales y de relaciones afectivas saludables,

mientras que los programas de educación sexual que no se abordaban desde un modelo integral a menudo se limitan a enseñar la “biología” de la sexualidad y la prevención de infecciones de transmisión sexual (ITS).

En España, tal como confirman los estudios internacionales, el modelo de educación sexual más extendido todavía sigue priorizando el modelo biologicista de prevención de riesgos sobre el modelo integral deseable, pero lamentablemente disponemos de escasos estudios a nivel nacional que evalúen en profundidad esta cuestión. En el estudio de Martínez et al. (2012), en el que se analizó la implementación de la educación sexual en el sistema educativo español, no se explicitan los modelos educativos desde los que los y las docentes reconocen haber desarrollado los programas de educación sexual. Tampoco en dicho informe se hace alusión al tiempo empleado para determinar si esta intervención ha sido más amplia y sistemática que una intervención puntual para hablar de métodos anticonceptivos o ITS, como sucede en muchos casos; y tampoco se explicita si en dichas intervenciones han colaborado instituciones o profesionales externos a los centros educativos, como personal del Sistema Nacional de Salud, ONGs o instituciones locales como Ayuntamientos o Centros de Información para las Mujeres. En base a estos datos concluyen afirmando que existen fundadas razones para ser muy escépticos “en cuanto a las posibilidades de que la educación sexual sea, en el futuro inmediato, una realidad extensa en las aulas y no sólo voluntarista y limitada, como hasta ahora” (Martínez et al., 2012: 39). Por su parte, Reyero, en la reciente revisión de la situación de la educación sexual en España, subraya como esta sigue respondiendo al modelo biologicista de prevención de riesgos y, en consecuencia, “se imposibilita una educación de la sexualidad significativa e integral y sólo permite una educación superficial, instrumental y limitada al manejo de las consecuencias no deseadas: embarazos adolescentes e infecciones de transmisión sexual” (2021: 9).

El estudio de revisión sistemática de Oliveira et al. (2021), en el que se analizaron 55 estudios sobre los modelos y los programas de educación sexual en España y Portugal, reafirma el panorama expuesto. En sus principales resultados evidencian que, en el contexto español, los programas específicos de prevención de EnD y de ITS, especialmente la infección por VIH/SIDA, predominan sobre los programas afectivo-sexuales en casi todas las comunidades autónomas de España.

En nuestro país las competencias sobre educación están transferidas a las comunidades autónomas, por lo que son estas las responsables de la implementación en la escuela de los programas de educación sexual (cuadro 1). En el año 2000 se inicia con el programa de educación afectivo-sexual UHIN BARE, financiado por el Gobierno Vasco (Gómez-Zapiain et al., 2000) la implementación de programas de educación sexual. Casi una década después la Comunidad Autónoma del País Vasco publica e implementa el

programa de educación afectivo-sexual SEXUMUXU (Gobierno del País Vasco, 2006). A partir del año 2007 otras comunidades autónomas también han publicado y ofrecido a los centros educativos programas de educación sexual, dirigidos principalmente al alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). El Gobierno de Canarias publica el programa multimedia de educación afectivo-sexual SEXPRESAN (Gobierno de Canarias, 2007). En 2009 la Comunidad Autónoma de Asturias publica el programa de educación afectivo-sexual “Ni ogros ni princesas” (García-Vázquez, 2009). Posteriormente, en 2010, la Generalitat Valenciana oferta a los centros educativos de la ESO el programa de intervención en educación sexual PIES (Gimeno e Ibáñez, 2010). En 2016, en Burgos, se implementa con alumnado de 3º de la ESO el programa de educación sexual SOMOS (Heras-Sevilla, Ortega y Fernández, 2016). También el Gobierno de Navarra en 2017 publica el programa de educación sexual SKOLAE (Gobierno de Navarra, 2017) y en 2019 la Comunidad de Murcia publica el Programa de Educación en Salud Afectivo-Sexual para Jóvenes (Gobierno de Murcia, 2019). En 2020 se publica en las Islas Baleares el programa de educación afectivo-sexual “Amb tots els sentits” dirigido al alumnado de Educación Infantil, Primaria y Secundaria (Aranguren, Tomàs y Ordinas, 2020). La Generalitat de Catalunya en 2021 publica su programa “Coeduca’t. Orientacions per a l’educació afectivosexual” (Amat-Escútia et al., 2020). Y, el más reciente de la Comunidad Andaluza, que en 2022 publica un programa piloto de educación sexual integral que llegará a ocho centros educativos de la provincia de Córdoba.

Cuadro 1 – Programas de educación afectivo sexual en España

Año	Comunidad Autónoma	Programa de educación sexual
2000	País Vasco	Programa de educación afectivo-sexual UHIN BARE
2006	País Vasco	Programa de educación afectivo-sexual SEXUMUXU
2007	Islas Canarias	Programa de educación afectivo-sexual SEXPRESAN
2009	Asturias	Programa de educación afectivo-sexual “Ni ogros ni princesas”.
2010	Valencia	Programa de intervención en educación sexual PIES
2016	Burgos	Programa de educación sexual SOMOS
2017	Navarra	Programa de educación sexual SKOLAE
2019	Murcia	Programa de educación en salud afectivo sexual para jóvenes
2020	Islas Baleares	Programa de educación afectivo-sexual “Amb tots els sentits”
2021	Cataluña	Programa “Coeduca’t. Orientacions per a l’educació afectivosexual”
2022	Andalucía	Programa de educación sexual

Sin embargo, todavía hay muchas comunidades autónomas que no disponen de programas de educación sexual ni se implementa ningún programa de forma rigurosa en sus centros educativos. Y en las comunidades en las que sí tienen programas disponibles hay una gran variabilidad en relación con la extensión y sistematización de su implementación y evaluación. Lamentablemente, la mayoría de los programas no se aplican de forma sistemática ni de forma extensiva en todos los centros educativos de las comunidades autónomas correspondientes, ni disponemos de evaluaciones rigurosas de su eficacia. Con la evaluación de los programas se confirma o descarta su eficacia y la evaluación de costes-beneficios justifica su mantenimiento. Sin embargo, se han realizado pocos estudios rigurosos que evalúen la efectividad de los programas de educación sexual en España (Barriuso-Ortega et al., 2022). En este sentido, el estudio de Orte, Sarrablo y Nevot-Caldentey (2022), en el que se llevó a cabo una revisión sistemática sobre programas e intervenciones de educación afectivo-sexual para adolescentes en España, se concluye que hay una carencia de intervenciones que hayan sido evaluadas y así mostrado su eficacia en materia de educación sexual.

Entre las intervenciones eficazmente evaluadas se evidencia que la educación sexual en las escuelas correlaciona positivamente con la disminución de conductas que reflejan desigualdad, violencia de género, ciberviolencias sexuales y actitudes sexistas y homófobas (Plaza del Pino et al. 2021). Además, la educación sexual permite deconstruir los estereotipos de género y eliminar los mitos del amor romántico y, por tanto, construir relaciones afectivo-sexuales más saludables (Rodríguez et al., 2021b); también favorece una evolución positiva en materia de prevención de riesgos y de promoción de la salud sexual (Helmer et al., 2015). Sin embargo, estas intervenciones no se desarrollan en España desde el marco de una materia obligatoria dentro del currículo escolar, como ocurre en la mayoría de los países, contraviniendo las directrices propuestas desde organismos internacionales (UNESCO, 2018a).

3.4. Marco legislativo de la educación sexual en España

Legislación general

Con la Ley Orgánica 2/2010, de 3 de marzo, de Salud Sexual y Reproductiva y de la Interrupción Voluntaria del Embarazo, se reconocen, por primera vez en España, los derechos sexuales y reproductivos, que no habían sido incluidos de forma explícita en la Constitución de 1978. Una ley promulgada durante el Gobierno socialista de José Luis Rodríguez Zapatero, que ha sido ratificada recientemente por el Tribunal Constitucional. Con esta ley se reconoce la autonomía individual y la libertad, igualdad y no discriminación en el ámbito sexual y reproductivo, y con ella se pretende: “Adecuar nuestro marco normativo al consenso de la comunidad internacional en esta materia,

mediante la actualización de las políticas públicas y la incorporación de nuevos servicios de atención de la salud sexual y reproductiva” (Preámbulo, I).

Las medidas que contempla la Ley Orgánica 2/2010 para llevar a cabo en el ámbito educativo la promoción de la salud sexual y reproductiva se incorporan en el capítulo III y se especifican en los artículos 9 y 10. En concreto, en el artículo 9 se expone que: “El sistema educativo contemplará la formación en salud sexual y reproductiva, como parte del desarrollo integral de la personalidad y de la formación en valores, incluyendo un enfoque integral que contribuya a: a) La promoción de una visión de la sexualidad en términos de igualdad y corresponsabilidad entre hombres y mujeres con especial atención a la prevención de la violencia de género, agresiones y abusos sexuales. b) El reconocimiento y aceptación de la diversidad sexual. c) El desarrollo armónico de la sexualidad acorde con las características de las personas jóvenes. d) La prevención de enfermedades e infecciones de transmisión sexual y especialmente la prevención del VIH. e) La prevención de embarazos no deseados, en el marco de una sexualidad responsable. f) En la incorporación de la formación en salud y salud sexual y reproductiva al sistema educativo, se tendrán en cuenta la realidad y las necesidades de los grupos o sectores sociales más vulnerables, como el de las personas con discapacidad proporcionando, en todo caso, a este alumnado información y materiales accesibles, adecuados a su edad”.

En el artículo 10, dedicado a las actividades formativas, se especifica que: “Los poderes públicos apoyarán a la comunidad educativa en la realización de actividades formativas relacionadas con la educación afectivo-sexual, la prevención de infecciones de transmisión sexual y embarazos no deseados, facilitando información adecuada a los padres y las madres”.

Queda, por tanto, clarificada la actuación que ha de desarrollarse en el ámbito específico de la educación sexual en el sistema educativo, dejando explicitada la igualdad entre hombres y mujeres libre de violencia y el reconocimiento a la diversidad sexual como pilares fundamentales, en la línea que establecen los organismos internacionales, como ya se ha comentado.

El énfasis que la promoción de la salud sexual debe tener en la consumación de los derechos sexuales de todas las personas en España queda apuntalado en el Pacto de Estado contra la Violencia de Género firmado en 2017. Este pacto se inicia en el pleno del Congreso de los Diputados cuando aprueba por unanimidad el 15 de noviembre de 2016 una Proposición no de ley para la suscripción de un Pacto de Estado en materia de Violencia de Género por el Gobierno de España, las Comunidades Autónomas y Ciudades con Estatuto de Autonomía y la Federación Española de Municipios y Provincias, y culmina en 2018 cuando se aprueba por el Congreso y el Senado. Las directrices incluidas en el Pacto de Estado contra la Violencia de Género

(2018) destacan la necesidad de reforzar e integrar la educación sexual de forma obligatoria en todos los niveles educativos, fomentando que se aborde de forma integral. En este documento también se resalta la necesidad de incluir en todas las etapas educativas la prevención de la violencia de género, del machismo y de las conductas violentas, la educación emocional y sexual, y la igualdad, incluyendo además en los currículos escolares los valores de la diversidad y la tolerancia.

Más recientemente, con la aprobación de la Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de Protección Integral a la Infancia y la Adolescencia frente a la Violencia, se destaca y especifica la formación en educación sexual en el artículo 30, en el que se expone que los niños, niñas y adolescentes recibirán en todas las etapas educativas “una educación afectivo sexual, adaptada a su nivel madurativo y, en su caso, discapacidad, orientada al aprendizaje de la prevención y evitación de toda forma de violencia y discriminación, con el fin de ayudarles a reconocerla y reaccionar frente a la misma”.

Más recientemente, sigue esta estela de reconocimiento de derechos que insta la Ley Orgánica 2/2010 y que apunta el Pacto de Estado contra la Violencia de Género (2018) la Ley Orgánica 10/2022, de 6 de septiembre, de garantía integral de la libertad sexual, que en su artículo 7, dentro del capítulo de medidas de prevención y sensibilización en el ámbito educativo, expone que: “1. El sistema educativo español incluirá, dentro de sus principios de calidad, la integración de contenidos basados en la coeducación y en la pedagogía feminista sobre educación sexual e igualdad de género y educación afectivo-sexual para el alumnado, apropiados en función de la edad, en todos los niveles educativos y con las adaptaciones y apoyos necesarios para el alumnado con necesidades educativas específicas. 2. Los currículos de todas las etapas educativas no universitarias incluirán contenidos formativos sobre el uso adecuado y crítico de internet y las nuevas tecnologías, destinados a la sensibilización y prevención de las violencias sexuales, la protección de la privacidad y los delitos cometidos a través de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación promoviendo una educación en la ciudadanía digital mediante la consecución de competencias digitales adaptadas al nivel correspondiente del tramo de edad”.

Esta legislación se completa y complementa con la que se ha desarrollado para legislar específicamente desde el espacio educativo.

Legislación educativa

De forma específica, en la legislación educativa los contenidos sobre educación sexual se introducen, por primera vez, en la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) 1/1990, de 3 de octubre, que sustituyó a la Ley General de Educación (LGE) de 1970, a través de una metodología

transversal que representaba un enfoque educativo en el que la educación sexual debía recorrer todo el currículum sin constituir una materia específica. Posteriormente, la Ley Orgánica de Calidad de Educación (LOCE) 10/2002 sigue considerando la educación sexual como instrumento para alcanzar la igualdad de oportunidades y la prevención de desigualdades, pero no introduce herramientas para trabajarla. No será hasta la Ley Orgánica de Educación (LOE) 2/2006 cuando se incluyan, de forma explícita, los contenidos relativos a la educación sexual y al reconocimiento de la diversidad afectivo-sexual (Lameiras et al., 2019). La Ley Orgánica 8/2013 para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) supuso un retroceso al eliminar la materia de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, incluida por la LOE, en la que se abordaban contenidos de educación sexual (Lameiras et al., 2019).

Finalmente, en la última reforma que se impone con la Ley Orgánica de Educación 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo (LOMLOE), se mantiene el valor de la libertad y la tolerancia para fomentar el respeto y la igualdad a través de las que alcanzar una sociedad más justa para todas las personas. Con esta nueva ley educativa se subraya la obligación de fomentar la educación para la salud, incluida la afectivo-sexual, la igualdad entre hombres y mujeres, la formación estética y el respeto mutuo y la cooperación entre iguales, ya desde la infancia. Asimismo, introduce una nueva materia en Primaria y Secundaria sobre valores cívicos y éticos, que prestará especial atención a la igualdad entre mujeres y hombres y al valor del respeto a la igualdad. En Bachillerato, se incorpora entre los objetivos de la etapa consolidar una madurez personal, afectivo-sexual y social que permita prever, detectar y resolver posibles situaciones de violencia. Además, los centros deberán incluir y justificar en su proyecto educativo las medidas que desarrollen para favorecer y formar en igualdad en todas las etapas educativas, incluyendo la educación para la eliminación de la violencia de género, el respeto por las identidades, culturas, sexualidades y su diversidad, y la participación activa para hacer realidad la igualdad.

Sin embargo, a pesar de los avances, la LOMLOE nos retrotrae al marco de la transversalidad, que nos transporta a un modelo improductivo en la práctica, tal como se confirmó con la aplicación de la LOGSE (1990), al dejar en la voluntariedad del profesorado, sin regular ni garantizar su formación en salud sexual y reproductiva, la incorporación de estos contenidos dentro del currículum escolar. Lo que ha derivado, salvo loables excepciones, en una dejación injustificable del derecho de todas las niñas, niños y adolescentes al acceso a la educación sexual en España. Un derecho que se integra dentro del derecho a la educación y que representa una condición indispensable para que todas las personas puedan disfrutar de sus derechos sexuales y

reproductivos que consagra la Ley Orgánica 2/2010, de Salud Sexual y Reproductiva y de la Interrupción Voluntaria del Embarazo.

El análisis de cómo las leyes educativas han incluido la educación sexual en España nos permite concluir que desde el espacio de la transversalidad abierto por la LOGSE en 1990 hasta la última regulación de la LOMLOE en 2020, las leyes educativas permiten, pero no garantizan la educación sexual (Lameiras et al., 2019, 2021), tal como se reclama desde organismos internacionales (UNESCO, 2018a), como ya se ha comentado. Incluso la gran oportunidad abierta por la nueva reglamentación en materia educativa como ha sido la LOMLOE ha desperdiciado la oportunidad de garantizar una educación sexual integral sistemática y de calidad para todas las niñas, niños y adolescentes.

3.5. Obstáculos y retos de la educación sexual en España

En España el miedo al rechazo de las familias a que se implemente la educación sexual en las escuelas representa uno de los principales obstáculos para su incorporación sistemática (Plaza del Pino et al., 2021). Según el informe de la UNESCO sobre los beneficios y obstáculos que enfrenta la educación sexual en el mundo (2018b), específicamente en el entorno educativo, la primera barrera que enfrenta la implementación de la educación sexual integral es la oposición social y familiar. En concreto la resistencia de las familias se ancla en falsas creencias en función de las cuales consideran que la educación sexual es inapropiada para las y los menores, que va contra los valores sociales y religiosos, que estimula la iniciación precoz en la sexualidad y las identidades no heteronormativas, falsas creencias que los estudios desmienten.

Las operativas representan el segundo tipo de barreras que destaca el informe de la UNESCO (2018b). En España las carencias en la formación de las y los docentes representan el principal desafío operativo que enfrenta la implantación de una educación sexual integral de calidad (Martínez et al., 2012; Plaza del Pino et al., 2021). Un obstáculo muy relevante, ya que la calidad de los programas de educación sexual integral dependerá, en primer lugar, de la calidad de la formación y del apoyo que se dé a las y los docentes encargados de su implementación.

La necesidad de garantizar la formación de las y los docentes se encuentra incluida en la reciente Ley Orgánica 10/2022, de 6 de septiembre, de garantía integral de la libertad sexual, en el artículo 24 del Título III, relativo a la formación en el ámbito docente y educativo, al especificar que:

“Las Administraciones educativas competentes y las universidades impulsarán la inclusión de contenidos dirigidos a la capacitación para la

prevención, sensibilización, detección y formación en materia de violencias sexuales en los planes de estudios de los títulos universitarios oficiales que conducen al ejercicio de profesiones docentes.

En la formación continua del profesorado de los ámbitos y niveles educativos no universitarios se incorporarán contenidos dirigidos a la capacitación para sensibilizar y prevenir al alumnado frente a las violencias sexuales, en particular en el entorno digital.

En la formación permanente del profesorado universitario y del personal de administración y servicios se incorporarán contenidos dirigidos a la capacitación para la prevención, sensibilización y detección en materia de violencias sexuales”.

Los estudios que analizaron la formación de los/as docentes de Primaria y Secundaria en materia de educación sexual en España constatan que el profesorado del sistema educativo español no tiene todavía una formación adecuada en educación sexual integral. El estudio de Martínez et al. (2014), en el que participaron un total de 3.700 docentes, confirma que el 43% de los y las docentes entrevistados no han recibido ningún tipo de formación sobre sexualidad y el 48% no lo imparte en sus clases. En esta línea, el estudio cualitativo de Plaza del Pino et al. (2021), en el que se entrevista a 15 docentes de escuelas públicas españolas, evidencia que, a pesar de que la educación sexual se refiere a un contenido transversal en las escuelas españolas que a menudo se excluye por completo o sólo se aborda en materias de ciencias, la mayoría del profesorado considera que la educación sexual es un factor importante para mejorar la calidad de vida de los estudiantes. Educar a las personas en estos contenidos desde la infancia puede contribuir no sólo a su bienestar sexual en su vida como adultos, sino también a que adquieran actitudes más tolerantes basadas en la igualdad.

Los/as docentes no están adecuadamente formados para abordar una educación sexual desde un modelo integral, ya que al referirse a los contenidos relacionados con la sexualidad se centran principalmente en los temas biológicos o en cuestiones relacionadas con el sistema reproductivo y la anatomía, aunque algunos/as docentes entienden que la educación sexual en las escuelas no debe abordar únicamente los contenidos biológicos y reproductivos. Además, los/as docentes también están muy preocupados por la igualdad de género y reconocen que la educación sexual ayudaría a desmontar los estereotipos de género, que los niños y las niñas siguen interiorizando, de forma diferencial, en su proceso de socialización. Sin embargo, no están suficientemente formados para abordar eficazmente estas cuestiones, y de forma reiterada se reclama la formación del profesorado en materia sexual (Barriuso-Ortega et al., 2022). Se hace, por tanto, necesario incluir la formación sobre sexualidad en el currículum de la formación universitaria, así como en la formación inicial y permanente del profesorado, ya que la mayoría de las y los docentes no reciben esta formación a lo largo de su trayectoria académica en la universidad (Plaza del Pino et al., 2021).

Esto se debe a que en sus planes de estudios universitario no se incluyen materias, ni optativas ni obligatorias, de educación sexual.

Recientemente, el Ministerio de Universidades (2023) ha publicado un proyecto de Orden ministerial por la que se establecen los requisitos para la verificación de los planes de estudios conducentes a la obtención de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestra/o en Educación Primaria. En dicho proyecto se establece que a partir del curso 2025-2026 la estructura básica de cualquier título universitario oficial que habilite para la enseñanza en esos tramos de edad deberá incluir competencias en “Género y educación”. La propuesta incluye una formación obligatoria de 6 créditos (60 horas) dentro del currículum, con la que se espera que las y los futuros docentes de Primaria se formen en inclusión educativa y atención a la diversidad con un “enfoque de igualdad de género a través de la coeducación, fomentando la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la prevención de la violencia de género y el respeto a la diversidad afectivo-sexual” (p.13).

Dentro de las barreras operativas que limitan la implementación de programas de educación sexual integral en las escuelas, hay que reconocer también la necesidad de desarrollar programas de calidad con planes de estudios completos y adecuados al nivel educativo en los que se implementen. En España, el hecho de que la educación sexual no se haya incluido como una materia independiente y sea integrada a través de la opción de la transversalidad reduce las posibilidades de que las y los jóvenes reciban una adecuada formación en educación sexual en la escuela. El mandato de la UNESCO (2018b) es claro en este sentido, como ya se comentado, ya que teniendo en cuenta que se trata de un elemento fundamental para proporcionar educación de buena calidad, así como para prevenir y erradicar cualquier manifestación de violencia de género y sexual, la educación integral en sexualidad debería ser obligatoria. Lamentablemente, la última ley educativa recientemente aprobada en España, la LOMLOE (2020), perdió una excelente oportunidad para garantizar la educación sexual en la escuela a través de una materia obligatoria, como ya se ha comentado.

Dentro de las limitaciones operativas relativas a la calidad de los programas de educación sexual también hay que destacar que todavía no hay suficientes materiales educativos de educación sexual de calidad disponibles. Y aunque contamos con programas de educación sexual integrales adaptados a nuestro contexto con perspectiva de género (Lameiras, Rodríguez, Ojea y Dopereiro, 2004; Lameiras, Carrera y Rodríguez, 2013; Rodríguez et al., 2021b), la educación sexual en España todavía está pendiente de incorporar adecuadamente esta perspectiva (Calvo, 2021), para lo que se hace necesario mejorar la formación de las y los docentes específicamente en las cuestiones de género e igualdad (Rodríguez et al., 2021b).

También, el informe de la UNESCO (2018b) destaca que dentro de las barreras operativas se encuentran las limitaciones en la financiación para garantizar el desarrollo de los programas de educación sexual. En España el Pacto de Estado contra la Violencia de Género ha puesto a disposición de las comunidades un fondo adicional de recursos que permita garantizar las actuaciones en favor de la igualdad y para la prevención de la violencia de género. Unas actuaciones que tienen en los programas de salud sexual integral uno de sus principales pilares, aunque con una financiación todavía pendiente de ejecutar en su totalidad.

4. Conclusiones

La educación sexual integral representa un instrumento clave para promocionar la salud y para cumplir con los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030, entendiendo que no sólo debemos educar empoderando a nuestros/as jóvenes con competencias para poder actuar para su bienestar y en su beneficio personal sino también en el respeto a los derechos de los demás y en los valores de la corresponsabilidad (Lamb et al., 2010), siendo los programas que incluyen una fuerte perspectiva de género los más eficaces para alcanzar estos objetivos (Haberland et al., 2015).

Teniendo en cuenta todo lo expuesto, la educación sexual integral en España tiene importantes retos que afrontar. En primer lugar, para superar la oposición social y las limitaciones operativas que todavía persisten para hacer realidad una educación sexual integral para todas las personas, se hace necesario que las instituciones gubernamentales garanticen las actividades necesarias para proporcionarla con éxito. En segundo lugar, es preciso asegurar la elaboración de planes de estudios adecuados, la formación y apoyo apropiados a las y los docentes, el seguimiento y la evaluación eficaces de los programas, una adecuada financiación, la colaboración con las organizaciones comunitarias y las asociaciones de padres y madres, el apoyo a la creación de entornos físicos favorables y seguros y el desarrollo de vínculos con los servicios de salud. Además, los programas de educación sexual deben iniciarse desde las etapas más tempranas para mejorar su impacto positivo (Lameiras et al., 2019) y mantenerse en el tiempo con intervenciones a lo largo de todo el periodo educativo, desde la Educación Infantil, Primaria, Secundaria e incluso durante la formación universitaria. Sin olvidar que una educación sexual integral exitosa ha de prestar mucha más atención a los aspectos positivos de la sexualidad, especialmente al placer de las mujeres (Lameiras et al., 2021).

Finalmente, debe tenerse en cuenta que la realidad en la que viven nuestros jóvenes ha cambiado drásticamente haciendo de internet y las redes sociales un lugar común, con una creciente y preocupante objetivización del

cuerpo de las mujeres y un igualmente creciente y preocupante consumo de pornografía, capitalizada por un mensaje que asocia la sexualidad con la violencia en un contexto misógino y sexista (Stanley et al., 2018). Un panorama que hace más urgente que nunca garantizar una educación sexual integral para todas las personas sin exclusiones.

Bibliografía

- Agencia de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea (FRA). (2014). *Violencia de género contra las mujeres: una encuesta a escala de la UE*. FRA. https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra-2014-vaw-survey-at-a-glance-oct14_es.pdf
- Alario, M. (2018). *Política sexual de la pornografía. Sexo, desigualdad, violencia*. Ediciones Cátedra.
- Alfaro, M., Vázquez, M. E., Fierro, A., Muñoz, M. F., Rodríguez, L., & González Hernando, C. (2015). Hábitos sexuales en los adolescentes de 13 a 18 años. *Pediatría Atención Primaria*, 17(67), 217-225.
- Amat-Escútia, M., Cebrián, M., González, M., Clua-Torras, L., Altell, G., Aldavert, S., Baroja, J., Longares, E., & Deulofeu, G. (2020). *Programa Coeduca't. Orientacions per a l'educació Afectivosexual: Educació Infantil*. Generalitat de Catalunya Departament d'Educació.
- Andrie, E. K., Sakou, I. I., Tzavela, E. C., Richardson, C., & Tsitsika, A. K. (2021). Adolescents' online pornography exposure and its relationship to sociodemographic and psychopathological correlates: a cross-sectional study in six European countries. *Children*, 8(10), 925.
- Aranguren, R. M., Tomàs, A. M., & Ordinas, M. (2020). El programa d'educació afectiva i sexual "Amb tots els sentits". *Anuari de l'educació de les Illes Balears*, 316-332.
- Attwood, F. (2009). *Mainstreaming sex: The sexualization of western culture*. I.B. Tauris.
- Attwood, F., Smith, C., & Barker, M. (2019). "I'm Just Curious and Still Exploring Myself.": Young People and Pornography. *New Media and Society*, 20(10), 3738-3759.
- Baker, C. K., & Carreño, P. K. (2016). Understanding the role of technology in adolescent dating and dating violence. *Journal of child and family studies*, 25(1), 308-320.
- Ballester-Arnal, R., Giménez-García, C., Ruiz-Palomino, E., Castro-Calvo, J., & Gil-Llario, M. D. (2022). A trend analysis of condom use in Spanish young people over the two past decades, 1999-2020. *AIDS and Behavior*, 26(7), 2299-2313.
- Ballester, L., Orte, C., & Pozo, R. (2019). Nueva pornografía y cambios en las relaciones interpersonales de adolescentes y jóvenes. En Orte, C., Ballester, L., & Pozo, R. (Eds.), *Nueva pornografía y cambios en las relaciones interpersonales* (pp. 249-284). Octaedro.
- Ballester, L., Orte, C., & Rosón, C. (2022). Un estudio de encuesta sobre el consumo de pornografía entre los jóvenes españoles y su impacto en las relaciones interpersonales. *Revista de Ciencias Sociales*, 10(3), 71-86.
- Barragán, F. (1994). Sexualidad, educación sexual y promoción de la salud. *Escuela Andaluza de Salud Pública*, 4, 23-26.
- Barriuso-Ortega, S., Heras-Sevilla, D., & Fernández-Hawrylak, M. (2022). Análisis de programas de educación sexual para adolescentes en España y otros países. *Revista Electrónica Educare*, 26(2), 329-349.

- Beres, M. A., Terry, G., Senn, C. Y., & Ross, L. K. (2017). Accounting for Men's Refusal of Heterosex: A Story-Completion Study with Young Adults. *The Journal of Sex Research*, 1-10.
- Biota, I., Dosil-Santamaría, M., Mondragón, N. I., & Ozamiz-Etxebarria, N. (2022). Analyzing University Students' Perceptions Regarding Mainstream Pornography and Its Link to SDG5. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(13), 8055.
- Black, M. C., Basile, K. C., Breiding, M. J., Smith, S. G., Walters, M. L., Merrick, M. T., & Stevens, M. R. (2011). *The National Intimate Partner and Sexual Violence Survey*. https://www.cdc.gov/violenceprevention/pdf/NISVS_Executive_Summary_Spanish-a.pdf
- Bloom, S. (2014). No vengeance for revenge porn victims: Unraveling why this latest female-centric, intimate-partner offense is still legal, and why we should criminalize it. *Fordham Urban Law Journal*, 42, 233.
- Boahene, D., Reitz, E., & Endendijk, J. J. (2022). Stereotyping yourself: Are adolescents' stereotypes about the sexual double standard related to their own sexual behaviors? *Sexuality & Culture*, 26(4), 1235-1258.
- Borrajo, E., Gámez-Guadix, M., Pereda, N., & Calvete, E. (2015). The development and validation of the cyber dating abuse questionnaire among young couples. *Computers in Human Behavior*, 48, 358-365.
- Brandt, J. (2013). *Sexually suggestive songs and singers: Music media and its effects on the sexualization of women*. Thesis, University of Central Florida.
- Brown-Bowers, A., Gurevich, M., Vasilovsky, A. T., Cosma, S., & Matti, S. (2015). Managed not missing: young women's discourses of sexual desire within a postfeminist heterosexual marketplace. *Psychology of Women Quarterly*, 39(3). <http://dx.doi.org/10.1177/0361684314567303>
- Brown, J. D., Halpern, C. T., & L'Engle, K. L. (2005). Mass media as a sexual super peer for early maturing girls. *Journal of Adolescent Health*, 36(5), 420-427.
- Caron, S. L., Davis, C. M., Halteman, W. A., & Stickle, M. (1993). Predictors of condom-related behaviours among first-year students. *Journal of Sex Research*, 30, 252-259.
- Cava, M. J., Buelga, S., & Carrascosa, L. (2022). Cibercontrol y ciberagresión hacia la pareja en alumnado adolescente: Prevalencia y relaciones con el ciberbullying. *Revista de Educación*, (397), 179-205. <http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2022-397-544>
- Cava, M. J., Martínez, B., Buelga, S., & Carrascosa, L. (2020). Sexist attitudes, romantic myths, and offline dating violence as predictors of cyber dating violence perpetration in adolescents. *Computers in Human Behavior*, 111, 106449.
- Centro Reina Sofía. (2022). *Adolescencia y juventud: violencia en pareja (15-29 años)*. <https://www.adolescenciayjuventud.org/indicador/violencia-en-pareja/>
- Cobo, R. (2020). *Pornografía. El placer del poder*. Ediciones B.
- Crawford, M., & Popp, D. (2003). Sexual double standards: A review and methodological critique of two decades of research. *Journal of Sex Research*, 40(1), 13-26.

- David, J. L., Powless, M. D., Hyman, J. E., Purnell, D. M., Steinfeldt, J. A., & Fisher, S. (2018). College student athletes and social media: The psychological impacts of Twitter use. *International Journal of Sport Communication*, 11(2), 163-186.
- Deaux, K., & Major, B. (1987). Putting gender into context: An interactive model of gender-related behavior. *Psychological Review*, 94(3), 369.
- Delgado, J. B., & Silva Segovia, J. (2014). Sexual initiation of young people in Chile: a qualitative study. *International Journal of Sexual Health*, 26(3), 172-185.
- Denford, S., Abraham, C., Campbell, R., & Busse, H. (2017). A comprehensive review of reviews of school based interventions to improve sexual health. *Health Psychology Review*, 11(1), 33-52.
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez-Arias, R., & Martín-Babarro, J. (2020). *Menores y Violencia de Género*. Gobierno de España. Ministerio de Igualdad. https://violenciagenero.igualdad.gob.es/violenciaEnCifras/estudios/investigaciones/2020/menores_UCM.htm
- Dick, R. N., McCauley, H. L., Jones, K. A., Tancredi, D. J., Goldstein, S., Blackburn, S., & Miller, E. (2014). Cyber dating abuse among teens using school-based health centers. *Pediatrics*, 134(6), e1560-e1567.
- Döring, N. M. (2009). The Internet's impact on sexuality: A critical review of 15 years of research. *Computers in Human Behavior*, 25(5), 1089-1101.
- Doyle, C., Douglas, E., & O'Reilly, G. (2021). The outcomes of sexting for children and adolescents: A systematic review of the literature. *Journal of Adolescence*, 92, 86-113.
- Dunn, H. K., Gjelsvik, A., Pearlman, D. N., & Clark, M. A. (2014). Association between sexual behaviors, bullying victimization and suicidal ideation in a national sample of high school students: Implications of a sexual double standard. *Women's Health Issues*, 24(5), 567-574.
- Dwulit, A. D., & Rzymiski, P. (2019). The potential associations of pornography use with sexual dysfunctions: An integrative literature review of observational studies. *Journal of Clinical Medicine*, 8(7), 914.
- Efrati, Y., & Amichai-Hamburger, Y. (2020). Are adolescents who consume pornography different from those who engaged in online sexual activities?. *Children and Youth Services Review*, 111, 104843.
- Emmerink, P. M., Van den Eijnden, R. J., Ter Bogt, T. F., & Vanwesenbeeck, I. (2017). A Scale for the Assessment of Sexual Standards Among Youth: Psychometric Properties. *Archives of sexual behavior*, 46(6), 1699-1709.
- Emmerink, P. M., Vanwesenbeeck, I., Van den Eijnden, R. J., & ter Bogt, T. F. (2016). Psychosexual correlates of sexual double standard endorsement in adolescent sexuality. *The Journal of Sex Research*, 53(3), 286-297.
- Endendijk, J. J., Baar, A. L., & Deković, M. (2020). He is a stud, she is a slut! A meta-analysis on the continued existence of sexual double standards. *Personality and Social Psychology Review*, 24(2), 163-190.
- England, P., & Bearak, J. (2014). The sexual double standard and gender differences in attitudes toward casual sex among US university students. *Demographic Research*, 30, 1327-1338.

- Fasula, A. M., Carry, M., & Miller, K. S. (2014). A multidimensional framework for the meanings of the sexual double standard and its application for the sexual health of young Black women in the US. *The Journal of Sex Research, 51*(2), 170-183.
- Federación de Mujeres Jóvenes (FMJ). (2023). *APPS sin violencia. Investigación sobre las violencias sexuales que las mujeres sufren en aplicaciones de cita*. Ministerio de Igualdad. <https://mujeresjovenes.org/informe-apps-sin-violencia-sexual/>
- Fine, M. (1988). Sexuality, schooling, and adolescent females: The missing discourse of desire. *Harvard Educational Review, 58*(1), 29-54.
- Fine, M., & McClelland, S. (2006). Sexuality education and desire: Still missing after all these years. *Harvard Educational Review, 76*(3), 297-338.
- Fleschler, M., Markham, C. M., Addy, R. C., Shegog, R., Thiel, M., & Tortolero, S. R. (2013). Prevalence and patterns of sexting among ethnic minority urban high school students. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking, 16*(6), 454-459.
- Flynn, M. A., Craig, C. M., Anderson, C. N., & Holody, K. J. (2016). Objectification in popular music lyrics: An examination of gender and genre differences. *Sex Roles, 75*(3-4), 164-176.
- Forcadell-Díez, L., Benlliure, J. B., Martínez, C., & Pérez, G. (2022). An in-depth analysis of the sexuality needs of Barcelona's youth: a holistic view using mixed method. *Sexual and Reproductive Health Matters, 30*(1), 2135728.
- Fraser, N. (2009). Feminism, capitalism and the cunning of history. *New Left Review, 56*, 97-117.
- García-Vázquez, J. (2009). *Ni ogros ni princesas. Programa para la educación afectivo-sexual en la ESO*. Gobierno del Principado de Asturias.
- García-Vázquez, J., Quintó, L., Nascimento, M., & Agulló, E. (2020). Evolución de la salud sexual de la población adolescente española y asturiana. *Revista Española de Salud Pública, 93*, e201909071.
- Garzón-Orjuela, N., Samacá-Samacá, D., Moreno-Chaparro, J., Ballesteros-Cabrera, M. D. P., & Eslava-Schmalbach, J. (2020). Effectiveness of sex education interventions in adolescents: An overview. *Comprehensive Child and Adolescent Nursing, 44*(1), 15-48.
- Gerbner, G. (1980). Death in prime time: Notes on the symbolic functions of dying in the mass media. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science, 447*(1), 64-70.
- Giddens, A. (1993). *Consecuencias de la modernidad*. Alianza.
- Gil-Llario, M. D., Giménez, C., Ballester-Arnal, R., Cárdenas-López, G., & Durán-Baca, X. (2017). Gender, sexuality, and relationships in young Hispanic people. *Journal of Sex & Marital Therapy, 43*(5), 456-462. <https://doi.org/10.1080/0092623X.2016.1207732>
- Gill, R. (2008). Mediated intimacy and postfeminism: A discourse analytic examination of sex and relationships advice in a women's magazine. *Discourse & Communication, 3*(4), 345-369.

- Jimeno, E. G., & Ibáñez, I. L. (2010). PIES Programa de intervención en educación sexual. *Enfermería Integral: Revista Científica del Colegio Oficial de Enfermería de Valencia*, 91, 23-25.
- Giordano, A. L., & Cashwell, C. S. (2017). Cybersex addiction among college students: A prevalence study. *Sexual Addiction & Compulsivity*, 24(1-2), 47-57.
- Gobierno de Canarias. (2007). *Programas de innovación educativa. Sexpresan. Multimedia para la Educación Afectivo-Sexual*. https://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/programas-redes-educativas/programas-educativos/educa-igualdad/recursos-publicaciones-y-materiales/publicacion_00453/index.html
- Gobierno de Murcia. (2019). *Programa de educación afectivo-sexual para jóvenes*. [http://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=91464&IDTIPO=160&__PLANT_PERSONALIZADA=archivoMultimedia/plantillaDetalleArchivoMultimedia.jsp&RASTRO=c\\$m2087](http://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=91464&IDTIPO=160&__PLANT_PERSONALIZADA=archivoMultimedia/plantillaDetalleArchivoMultimedia.jsp&RASTRO=c$m2087)
- Gobierno de Navarra. (2017). *El programa SKOLAE, un itinerario para aprender a vivir en igualdad*. <https://www.educacion.navarra.es/documents/27590/1325202/Libro+SKOLAE+CAST+web.pdf/1ba58d8b-d13b-4f2d-0fc1-9c5e99d5946e>
- Gobierno del País Vasco. (2006). *Educación afectivo-sexual Sexumuxu*. <https://www.euskadi.eus/informacion/sexu-muxu/web01-a2osabiz/es/>
- Gómez Bueno, C., Rodríguez-García, A., & González-Calo, I. (2021). *Entre la confianza y la violencia: ambivalencias en las sexualidades juveniles*. Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, FAD.
- Gómez-Zapiain, J., Ibaceta, P., & Pinedo-Fernández, J. A. (2000). *Programa de educación afectivo sexual, Uhin Bare. Educación Secundaria Obligatoria*. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- González-Marugán, E. M., Felipe Castaño, M. E., Marugán de Miguelsanz, M., & Martín Antón, L. J. (2021). Are women still judged by their sexual behaviour? Prevalence and problems linked to sexual double standard amongst university students. *Sexuality & Culture*, 25, 1927-1945.
- Gray, B. J., Jones, A. T., Couzens, Z., Sagar, T., & Jones, D. (2019). University students' behaviours towards accessing sexual health information and treatment. *International Journal of STD & AIDS*, 30(7), 671-679.
- Guo, Y. (2019). Sexual Double Standards in White and Asian Americans: Ethnicity, Gender, and Acculturation. *Sexuality & Culture*, 23(1). <https://link.springer.com/article/10.1007/s12119-018-9543-1>
- Haberland, N., & Rogow, D. (2015). Sexuality education: emerging trends in evidence and practice. *Journal of Adolescent Health*, 56(1), 15-21.
- Häggeström-Nordin, E., Borneskog, C., Eriksson, M., & Tydén, T. (2011). Sexual behaviour and contraceptive use among Swedish high school students in two cities: Comparisons between genders, study programmes, and over time. *The European Journal of Contraception & Reproductive Health Care*, 16(1), 36-46.
- Hakin, C. (2011). Erotic capital. *European Sociological Review*, 26(5), 499-518.
- Halder, D., & Jaishankar, K. (2013). Revenge porn by teens in the United States and India: A socio-legal analysis. *International Annals of Criminology*, 51(1-2), 85-111.

- Halliwell, E., Malson, H., & Tischner, I. (2011). Are contemporary media images which seem to display women as sexually empowered actually harmful to women?. *Psychology of Women Quarterly*, 35(1), 38-45.
- Helmer, J., Senior, K., Davison, B., & Vodlic, A. (2015). Improving sexual health for young people: Making sexuality education a priority. *Sex Education*, 15(2), 158-171.
- Heras-Sevilla, D., Ortega, F., & Fernández, M. (2016). Evaluación de los efectos del Programa de Educación Sexual SOMOS sobre la experiencia sexual y las actitudes hacia la sexualidad de adolescentes. *Revista de Psicodidáctica*, 21(2), 321-337.
- Hess, A., Menegatos, L., & Savage, M. W. (2015). Shaming Jane: A feminist Foucauldian analysis of how college students employ the sexual double standard in peer interventions. *Women's Studies in Communication*, 38(4), 462-485.
- Iglesias, A., & Zein, M. (2018). *Lo que esconde el agujero: el porno en tiempos obscenos*. Los Libros de la Catarata.
- Instituto de las Mujeres. (2022). *La sexualidad de las mujeres jóvenes en el contexto español. Percepciones subjetivas e impacto de la formación*. https://www.inmujeres.gob.es/areasTematicas/AreaEstudiosInvestigacion/docs/Estudios/La_sexualidad_de_las_mujeres_jovenes.pdf
- Instituto Europeo de la Igualdad de Género. (EIGE). (2021). Índice de igualdad de género. <https://eige.europa.eu/gender-equality-index/2021>
- Instituto Nacional de Estadística. (INE). (2022). *Estadística de Condenados: Adultos / Estadística de Condenados: Menores (ECA / ECM) Año 2021*. https://www.ine.es/prensa/ec_am_2021.pdf
- Jonsson, L. S., Bladh, M., Priebe, G., & Göran, C. (2015). Online sexual behaviours among Swedish youth: Associations to background factors behaviours and abuse. *European Child y Adolescent Psychiatry*, 24(10), 1245-1260.
- Ketting, E., Brockschmidt, L., & Ivanova, O. (2020). Investigating the 'C' in CSE: implementation and effectiveness of comprehensive sexuality education in the WHO European region. *Sex Education*, 21(2), 1-15. <http://dx.doi.org/10.1080/14681811.2020.1766435>
- Kiefer, A. K., & Sanchez, D. T. (2007). Scripting sexual passivity: A gender role perspective. *Personal Relationships*, 14(2), 269-290.
- Koletić, G. (2017). Longitudinal associations between the use of sexually explicit material and adolescents' attitudes and behaviors: A narrative review of studies. *Journal of Adolescence*, 57, 119-133.
- Kreager, D. A., & Staff, J. (2009). The sexual double standard and adolescent peer acceptance. *Social Psychology Quarterly*, 72(2), 143-164.
- Lamb, S., Lustig, K., & Graling, K. (2010). The use and misuse of pleasure in sex education curricula. *Sex Education*, 13(3), 305-318.
- Lameiras, M. (2004). El sexismo y sus dos caras: De la hostilidad a la ambivalencia. *Anuario de Sexología*, 8, 91-102.
- Lameiras, M. L., Failde, J. M., Álvarez, A. S., & Rodríguez, Y. (2006). A qualitative study of the viability of usage of the female condom among university students. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 6(1), 189-199.

- Lameiras, M., & Carrera, M. V. (2009). *Educación sexual: de la teoría a la práctica*. Pirámide.
- Lameiras, M., Carrera, M. V., & Rodríguez, Y. (2013). *Sexualidad y Salud. El estudio de la sexualidad humana desde una perspectiva de género*. Servizo de Publicacións da Universidade de Vigo.
- Lameiras, M., Carrera, M. V., & Rodríguez, Y. (2017). *El clítoris y sus secretos*. Difusora de Letras, Artes e Ideas.
- Lameiras, M., Carrera, M. V., & Rodríguez, Y. (2019). La educación sexual: un derecho en la “lista de espera” del sistema educativo en España. *Revista digital de la Asociación CONVIVES*, 1, 10-16.
- Lameiras, M., Martínez, R., Carrera, M. V., & Rodríguez, Y. (2021). Sex education in the spotlight: what is working? Systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(5), 2555.
- Lameiras, M., Núñez, A. M., & Carrera, M. V., & Rodríguez, Y. (2007). Conducta sexual y uso del preservativo masculino en una muestra de jóvenes universitarios gallegos. *Cuadernos de Medicina Psicosomática y Psicología de Enlace*, 84, 53-59.
- Lameiras, M., Rodríguez, Y., & Adá, A. (2022). *El cuerpo del delito: la cosificación sexual de las mujeres*. Tirant lo Blanch.
- Lameiras, M., Rodríguez, Y., Failde, J. M., & Núñez, A. M. (2011). Evaluación diagnóstica sobre el conocimiento y viabilidad de uso del preservativo femenino: un estudio cualitativo. *Análisis y Modificación de Conducta*, 37(155-156), 127-143.
- Lameiras, M., Rodríguez, Y., González, M., Calado, M., & Faílde, J. M. (2005). Uso del preservativo masculino y tipo de pareja (estable versus casual) en adolescentes españoles. *Revista de Psicología*, 1, 79-90.
- Lameiras, M., Rodríguez, Y., Ojea, M., & Dopereiro, M. (2004). *Programa Agarimos. Programa coeducativo de desarrollo psicoafectivo y sexual*. Ediciones Pirámide.
- Lazar, M. M. (2006). Discover the power of femininity! Analyzing global “power femininity” in local advertising. *Feminist Media Studies*, 6, 505-517.
- Lefkowitz, E. S., Shearer, C. L., Gillen, M. M., & Espinosa-Hernández, G. (2014). How gendered attitudes relate to women’s and men’s sexual behaviors and beliefs. *Sexuality & Culture*, 18(4), 833-846.
- Leisring, P. A., & Giumetti, G. W. (2014). Sticks and stones may break my bones, but abusive text messages also hurt. *Partner Abuse*, 5(3), 323-341.
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 187, de 6 de agosto de 1970. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1970-852>
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, 238, de 4 de octubre de 1990. <https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1>
- Ley Orgánica 1/2023, de 28 de febrero, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2010, de 3 de marzo, de salud sexual y reproductiva y de la interrupción voluntaria del embarazo. *Boletín Oficial del Estado*, 51, de 1 de marzo de 2023. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2023/02/28/1>

- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 307, de 24 de diciembre de 2002. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2002/12/23/10>
- Ley Orgánica 10/2022, de 6 de septiembre, de garantía integral de la libertad sexual. *Boletín Oficial de las Cortes Generales*, 215, de 7 de septiembre de 2022. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2022/09/06/10/con>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 4 de mayo de 2006. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2>
- Ley Orgánica 2/2010, de 3 de marzo, de Salud Sexual y Reproductiva y de la Interrupción Voluntaria del Embarazo. *Boletín Oficial del Estado*, 55, de 4 de marzo de 2010. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2010/03/03/2/con>
- 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*, 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 295, de 10 de diciembre de 2013. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2013/12/09/8/con>
- Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia. *Boletín Oficial del Estado*, 134, de 5 de junio de 2021. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2021/06/04/8/con>
- Lyons, H., Giordano, P. C., Manning, W. D., & Longmore, M. A. (2011). Identity, peer relationships, and adolescent girls' sexual behavior: An exploration of the contemporary double standard. *Journal of Sex Research*, 48(5), 437-449.
- Madkour, A. S., De Looze, M., Ma, P., Halpern, C. T., Farhat, T., Ter Bogt, T. F., & Godeau, E. (2014). Macro-level age norms for the timing of sexual initiation and adolescents' early sexual initiation in 17 European countries. *Journal of Adolescent Health*, 55(1), 114-121.
- Madkour, A. S., Farhat, T., Halpern, C. T., Godeau, E., & Gabhainn, S. N. (2010). Early adolescent sexual initiation and physical/psychological symptoms: a comparative analysis of five nations. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(10), 1211-1225.
- Mager, J., & Helgeson, J. G. (2011). Fifty years of advertising images: Some changing perspectives on role portrayals along with enduring consistencies. *Sex Roles*, 64, 238-252.
- Marks, M. J., & Fraley, R. C. (2005). The sexual double standard: Fact or fiction?. *Sex Roles*, 52(3-4), 175-186.
- Martínez, J. L., Carcedo, R. J., Fuertes, A., Vicario-Molina, I., Fernández-Fuertes, A., & Orgaz, B. (2012). Sex Education in Spain: Teachers' views of obstacles. *Sex Education*, 12(4), 425-436. <http://dx.doi.org/10.1080/14681811.2012.691876>
- Martínez, R., Adá, A., & Rodríguez, Y. (2021). La era digital y la educación sexual en adolescentes. En V.V.A.A *Feminismo digital. Violencia contra las mujeres y brecha sexista en internet* (pp. 535-551). Dykinson.
- McCormack, M., & Wignall, L. (2017). Enjoyment, exploration and education: Understanding the consumption of pornography among young men with non-exclusive sexual orientations. *Sociology*, 51(5), 975-991.

- McNair, B. (2002). *Striptease culture: Sex, media and the democratization of desire*. Psychology Press.
- Ministerio de Igualdad. (2020). *Macroencuesta de Violencia contra la Mujer 2019*. https://violenciagenero.igualdad.gob.es/violenciaEnCifras/macroencuesta2015/pdf/Macroencuesta_2019_estudio_investigacion.pdf
- Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar. (2019). *Resultados del Estudio HNSC 2018 en España sobre la conducta sexual. Análisis de tendencia 2002-2006-2010-2014-2018*. https://www.sanidad.gob.es/organizacion/sns/planCalidadSNS/pdf/equidad/HBSC2018_ConductaSexual.pdf
- Ministerio de Sanidad. (2021). *Informe Interrupción Voluntaria del Embarazo. Datos correspondientes al año 2021*. https://www.sanidad.gob.es/profesionales/saludPublica/prevPromocion/embarazo/docs/IVE_2021.pdf
- Ministerio de Sanidad. (2023a). *Vigilancia epidemiológica de las infecciones de transmisión sexual en España*. https://www.sanidad.gob.es/ciudadanos/enfLesiones/enfTransmisibles/sida/vigilancia/doc/Vigilancia_ITS_1995_2021.pdf
- Ministerio de Sanidad. (2022). *Vigilancia epidemiológica del VIH y Sida en España 2021*. https://www.sanidad.gob.es/ciudadanos/enfLesiones/enfTransmisibles/sida/vigilancia/doc/Informe_VIH_SIDA_2022_CCAA.pdf
- Ministerio de Sanidad. (2023b). *Virus del Papiloma Humano*. <https://www.sanidad.gob.es/areas/promocionPrevencion/vacunaciones/enfermedades/ciudadanos/vph.htm>
- Ministerio de Universidades. (2023). *Proyecto de Orden UNI/XXX/2023, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los planes de estudios conducentes a la obtención de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestra/o en Educación Primaria*. https://www.universidades.gob.es/wp-content/uploads/2023/02/AIP13_Proyecto-Orden-Educacion-Primaria.pdf
- Ministerio del Interior. (2021). *Informe sobre delitos contra la libertad e indemnidad sexual*. <https://www.interior.gob.es/opencms/pdf/prensa/balances-e-informes/2021/Informe-delitos-contra-la-libertad-e-indemnidad-sexual-2021.pdf>
- Ministerio del Interior. (2022). *Balance de Criminalidad. Cuarto Trimestre del 2022*. <https://www.interior.gob.es/opencms/export/sites/default/.galleries/galeria-de-prensa/documentos-y-multimedia/balances-e-informes/2022/Balance-de-Criminalidad-Cuarto-Trimestre-2022.pdf>
- Monge, F. S., & Salinas, J. M. (2013). Equivalencia factorial y métrica de la Double Standard Scale por sexo y edad. *Suma Psicológica*, 20(1), 7-14.
- Muehlenhard, C. L., & Quackenbush, D. M. (1998). Sexual double standard scale. *Handbook of Sexuality-Related Measures*, 186-188.
- Muñiz, M. (2017). Online teen dating violence, family and school climate from a gender perspective/Violencia de pareja online en la adolescencia, clima familiar y escolar desde la perspectiva de género. *Infancia y Aprendizaje*, 40(8), 1-27. <http://dx.doi.org/10.1080/02103702.2017.1341101>
- Naciones Unidas. (1995). *Informe de la cuarta conferencia mundial sobre la mujer en Beijing*. <https://shorturl.me/5JGwtzQk>

- Observatorio de Salud Sexual y Reproductiva de la Sociedad Española. (2019). *Estudio sobre sexualidad y anticoncepción: jóvenes españoles*. SEC. https://hosting.sec.es/descargas/Encuesta2019_SEXUALIDAD_ANTICONCEPCION_JOVENES.pdf
- Oliveira, A., Camarinho, A. P., Gómez-Cantarino, S., Cipriano-Crespo, C., Queirós, P. J. P., Cardoso, D., & Ugarte-Gurrutxaga, M. I. (2021). The integration of gender perspective into young people's sexuality education in Spain and Portugal: Legislation and educational models. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(22), 11921.
- OMS. (2018). *Violencia contra la mujer. Estimaciones mundiales, regionales y nacionales de la prevalencia de la violencia de pareja contra la mujer y estimaciones mundiales y regionales de la prevalencia de la violencia sexual sufrida por la mujer por alguien que no es su pareja*. OMS. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/violence-against-women>
- OMS. (2021). *Infecciones de transmisión sexual: datos y cifras*. [https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/sexually-transmitted-infections-\(stis\)](https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/sexually-transmitted-infections-(stis))
- OMS. (2022). *Embarazo en la adolescencia: datos y cifras*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-pregnancy>
- ONU. (2020). *Hechos y cifras: poner fin a la violencia contra las mujeres*. <https://www.unwomen.org/es/what-we-do/ending-violence-against-women/facts-and-figures>
- Orte, C., Sarrablo, R., & Nevot-Caldentey, L. (2022). Revisión sistemática sobre programas e intervenciones de educación afectivo-sexual para adolescentes. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, 20(3), 145-164.
- Osterday, M. (2016). Protecting minors from themselves: Expanding revenge porn laws to protect the most vulnerable. *Indiana Law Review*, 49, 555.
- Pastor, R. (2000). Aspectos psicosociales de la asimetría genérica: rupturas, cambios y posibilidades. En J. Fernández (Coord.), *Intervención en los ámbitos de la sexología y de la generología* (pp. 217-246). Pirámide.
- Patchin, J. W., & Hinduja, S. (2019). It is time to teach safe sexting. *Journal of Adolescent Health*, 66(2), 140-143.
- Peixoto, C., Botelho, F., Tomada, I., & Tomada, N. (2016). Comportamento sexual de estudantes de medicina portuguesas e seus fatores preditivos. *Revista Internacional de Andrología*, 14(2), 53-68.
- Peskin, M. F., Markham, C. M., Shegog, R., Temple, J. R., Baumler, E. R., Addy, R. C., Hernandez, B., Cuccaro, P., Gabay, E., Thiel, M., & Emery, S. T. (2017). Prevalence and correlates of the perpetration of cyber dating abuse among early adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 46(2), 358-375.
- Peter, J., & Valkenburg, P. M. (2006). Adolescents' exposure to sexually explicit material on the Internet. *Communication Research*, 33(2), 178-204.
- Petersen, J. L., & Hyde, J. S. (2010). A meta-analytic review of research on gender differences in sexuality, 1993-2007. *Psychological Bulletin*, 136(1), 21.
- Pizzol, D., Bertoldo, A., & Foresta, C. (2016). Adolescents and web porn: a new era of sexuality. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 28(2), 169-173.

- Plaza del Pino, F. J., Soliani, I., Fernández, C., Molina, J. J., Ventura, M. I., Pomares, M. Á., & Ruíz, M. D. (2021). Primary School Teachers' Perspective of Sexual Education in Spain. A Qualitative Study. *Healthcare*, 9, 287.
- Puego, A., Nguyen, T., Rayó, A., & Redondo, S. (2020). *Análisis empírico integrado y estimación cuantitativa de los comportamientos sexuales violentos (no consentidos) en España. Violencia sexual en España: una síntesis estimativa*. Ministerio de Interior.
- Real Decreto ley 9/2018, de 3 de agosto, de medidas urgentes para el desarrollo del Pacto de Estado contra la violencia de género. *Boletín Oficial del Estado*, 188, de 4 de agosto de 2018. <https://www.boe.es/eli/es/rdl/2018/08/03/9>
- Reed, L. A., Tolman, R. M., & Ward, L. M. (2017). Gender matters: Experiences and consequences of digital dating abuse victimization in adolescent dating relationships. *Journal of Adolescence*, 59, 79-89.
- Reiss, I. L. (1960). *Premarital sexual standards in America*. The Free Press.
- Reiss, I. L. (1964). The scaling of premarital sexual permissiveness. *Journal of Marriage and the Family*, 26, 188-98.
- Reiss, I. L. (1967). *The social context of premarital sexual permissiveness*. Holt, Rinehart, and Winston.
- Reyero, D. (2021). ¿Cabe una educación sexual que sea expresión de una inteligencia cultivada?. *Revista Española de Pedagogía*, 79(278), 115-130.
- Reyns, B. W., & Fissel, E. R. (2020). Cyberstalking. In Holt, T. J., & Bossler, A. M. (Eds.), *The Palgrave Handbook of International Cybercrime and Cyberdeviance* (pp. 1283-1306). Palgrave Macmillan.
- Rodríguez, E., Calderón, D., Kuric, S., Sanmartín, A., (2021). *Barómetro Juventud y Género 2021. Identidades, representaciones y experiencias en una realidad social compleja*. Centro Reina Sofia sobre Adolescentes y Juventud, FAD.
- Rodríguez, Y., Alonso-Ruido, P., Lameiras-Fernández, M., & Faílde-Garrido, J. M. (2018). Del "sexting" al cibercontrol en las relaciones de pareja de adolescentes españoles: análisis de sus argumentos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 50(3), 170-178.
- Rodríguez, Y., Alonso, P., Martínez, R., & Adá, A. (2021b). *Ni On Ni OFF. Programa coeducativo de prevención de ciberacoso sexual*. Aranzadi
- Rodríguez, Y., Martínez, R., Alonso, P., Adá, A., & Carrera, M. V. (2021). Intimate partner cyberstalking, sexism, pornography, and sexting in adolescents: new challenges for sex education. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(4), 2181.
- Safae, A. (2021). *Sex, Love, and OnlyFans: How the Gig Economy Is Transforming Online Sex Work*. [Doctoral dissertation, San Diego State University]
- Sánchez-Fuentes, M., Salinas, J. M., & Sierra, J. C. (2016). Use of an ecological model to study sexual satisfaction in a heterosexual Spanish sample. *Archives of Sexual Behavior*, 45(8), 1973-1988.
- Sánchez, D. T., Fetterolf, J. C., & Rudman, L. A. (2012). Eroticizing inequality in the United States: The consequences and determinants of traditional gender role adherence in intimate relationships. *Journal of Sex Research*, 49(2-3), 168-183.

- Sánchez, V., Muñoz, N., López, L. A., & Ortega, R. (2017). Ciberagresión en parejas adolescentes: Un estudio transcultural España-México. *Revista Mexicana de Psicología*, 34(1), 46-54.
- Santelli, J. S., Kantor, L. M., Grilo, S. A., Speizer, I. S., Lindberg, L. D., Heitel, J., & Ott, M. A. (2017). Abstinence-only-until-marriage: An updated review of US policies and programs and their impact. *Journal of Adolescent Health*, 61(3), 273-280.
- Saura, S., Jorquera, V., Rodríguez, D., Mascort, C., Castella, I., & García, J. (2019). Percepción del riesgo de infecciones de transmisión sexual/VIH en jóvenes desde una perspectiva de género. *Atención Primaria*, 51(2), 61-70.
- Save the Children. (2020). *(Des)Información Sexual: Pornografía y Adolescencia*. <https://www.savethechildren.es/informe-desinformacion-sexual-pornografia-y-adolescencia>
- Segato, R. (2018). *Contra pedagogías de la crueldad*. Prometeo.
- Ševčíková, A., & Daneback, K. (2014). Online pornography use in adolescence: Age and gender differences. *European Journal of Developmental Psychology*, 11(6), 674-686.
- Shen, A. C. T., Chiu, M. Y. L., & Gao, J. (2012). Predictors of dating violence among Chinese adolescents: The role of gender-role beliefs and justification of violence. *Journal of Interpersonal Violence*, 27(6), 1066-1089.
- Sierra, J. C., & Gutiérrez-Quintanilla, J. R. (2007). Estudio psicométrico de la versión salvadoreña de la Double Standard Scale. *Cuadernos de Medicina Psicosomática y Psiquiatría de Enlace*, 83, 23-30.
- Sierra, J. C., Moyano, N., Vallejo, P., & Gómez, C. (2018). An abridged Spanish version of Sexual Double Standard Scale: Factorial structure, reliability and validity evidence. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 18(1), 69-80.
- Sierra, J. C., Rojas, A., Ortega, V., & Martín Ortiz, J. D. (2007). Evaluación de actitudes sexuales machistas en universitarios: primeros datos psicométricos de las versiones españolas de la Double Standard Scale (DSS) y de la Rape Supportive Attitude Scale (RSAS). *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 7(1).
- Smiler, A. P. (2012). *Challenging Casanova: Beyond the stereotype of the promiscuous young male*. John Wiley & Sons.
- Smith-Darden, J. P., Kernsmith, P. D., Victor, B. G., & Lathrop, R. A. (2017). Electronic displays of aggression in teen dating relationships: Does the social ecology matter?. *Computers in Human Behavior*, 67, 33-40.
- Sprecher, S., Treger, S., & Sakaluk, J. K. (2013). Premarital sexual standards and sociosexuality: Gender, ethnicity, and cohort differences. *Archives of Sexual Behavior*, 42(8), 1395-1405.
- Stanley, N., Barter, C., Wood, M., Aghtaie, N., Larkins, C., Lanau, A., & Överlien, C. (2018). Pornography, sexual coercion and abuse and sexting in young people's intimate relationships: A European study. *Journal of Interpersonal Violence*, 33(19), 2919-2944.
- Starrs, A. M., Ezeh, A. C., Barker, G., Basu, A., Bertrand, J. T., Blum, R., & Ashford, L. S. (2018). Accelerate progress sexual and reproductive health and rights

- for all: report of the Guttmacher-Lancet Commission. *The Lancet*, 391(10140), 2642-2692.
- Statista Research. (2021). *Informe de los datos de herpes genital registrados en España de 2011 a 2019*. <https://es.statista.com/estadisticas/1046517/numero-de-casos-de-herpes-genital-en-espana/>
- Stonard, K. E. (2020). Technology was designed for this: Adolescents' perceptions of the role and impact of the use of technology in cyber dating violence. *Computers in Human Behavior*, 105, 106-211.
- Stonard, K. E., Bowen, E., Walker, K., & Price, S. A. (2018). They'll always find a way to get to you: Technology use in adolescent romantic relationships and its role in dating violence and abuse. *Journal of Interpersonal Violence*, 32(14), 2083-2117.
- Szil, P. (2018). En manos de hombres: pornografía, trata y prostitución. *Atlánticas—Revista Internacional de Estudios Feministas*, 3(1), 113-135.
- Talukdar, J. (2013). The prospects of a virtual sex education: A review. *American Journal of Sexuality Education*, 8(1-2), 104-115.
- Temple, J. R., Choi, H. J., Brem, M., Wolford-Clevenger, C., Stuart, G. L., & Peskin, M. F. (2016). The temporal association between traditional and cyber dating abuse among adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 45(2), 340-349.
- Tiggemann, M., & Miller, J. (2010). The internet and adolescent girls' weight satisfaction and drive for thinness. *Sex Roles*, 63, 79-90.
- Trinh, S. L., & Ward, L. M. (2016). The nature and impact of gendered patterns of peer sexual communications among heterosexual emerging adults. *The Journal of Sex Research*, 53(3), 298-308.
- Trinh, S. L., Ward, L. M., Day, K., Thomas, K., & Levin, D. (2014). Contributions of divergent peer and parent sexual messages to Asian American college students' sexual behaviors. *The Journal of Sex Research*, 51(2), 208-220.
- UNESCO. (2018a). *Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad*. <https://www.who.int/reproductivehealth/publications/technical-guidance-sexuality-education/es/>
- UNESCO. (2018b). *International technical guidance on sexuality education*. <https://www.who.int/publications/m/item/9789231002595>
- UNICEF España. (2021). *Impacto de la tecnología en la adolescencia. Relaciones, riesgos y oportunidades*. https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/comunicacion/Informe_estatal_impacto-tecnologia-adolescencia.pdf
- Van Ouytsel, J., Ponnet, K., & Walrave, M. (2016). The associations of adolescents' dating violence victimization, well-being and engagement in risk behaviors. *Journal of Adolescence*, 55, 66-71.
- Van Ouytsel, J., Ponnet, K., & Walrave, M. (2020). Cyber dating abuse: Investigating digital monitoring behaviors among adolescents from a social learning perspective. *Journal of Interpersonal Violence*, 35(23-24), 5157-5178.
- Van Ouytsel, J., Walrave, M., Ponnet, K., Willems, A. S., & Van Dam, M. (2019). Adolescents' perceptions of digital media's potential to elicit jealousy, conflict and

- monitoring behaviors within romantic relationships. *Cyberpsychology-Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 13(3), 1-21.
- Vandenbosch, L., & Eggermont, S. (2013). Sexually explicit websites and sexual initiation: Reciprocal relationships and the moderating role of pubertal status. *Journal of Research on Adolescence*, 23(4), 621-634.
- Walker, K., & Sleath, E. (2017). A systematic review of the current knowledge regarding revenge pornography and non-consensual sharing of sexually explicit media. *Aggression and Violent Behavior*, 36, 9-24.
- Wells, B. E., & Twenge, J. M. (2005). Changes in Young People's Sexual Behavior and Attitudes, 1943-1999: A Cross-Temporal Meta-Analysis. *Review of General Psychology*, 9(3), 249.
- Wright, P. J., & Štulhofer, A. (2019). Adolescent pornography use and the dynamics of perceived pornography realism: Does seeing more make it more realistic?. *Computers in Human Behavior*, 95, 37-47.
- Wright, P. J., Sun, C., Steffen, N. J., & Tokunaga, R. S. (2015). Pornography, alcohol, and male sexual dominance. *Communication Monographs*, 82(2), 252-270.
- Ybarra, M. L., Mitchell, K. J., Hamburger, M., Diener West, M., & Leaf, P. J. (2011). X rated material and perpetration of sexually aggressive behavior among children and adolescents: Is there a link? *Aggressive Behavior*, 37(1), 1-18.
- Zaikman, Y., & Marks, M. J. (2014). Ambivalent sexism and the sexual double standard. *Sex Roles*, 71(9-10), 333-344.
- Zaikman, Y., & Marks, M. J. (2017). Promoting theory-based perspectives in sexual double standard research. *Sex Roles*, 76(7-8), 407-420.