


Educación afectivo-sexual y tecnologías digitales en la educación básica: Diseño de un programa educativo mediante un panel Delphi


Berta Aznar-Martínez


David Soler Ortíz

Miquel Àngel Prats Fernández

Universitat Ramon Llull. Facultad de Psicología, Ciencias de la Educación y el Deporte Blanquerna. España.


 0000-0002-1658-5053; bertaam@blanquerna.url.edu

 0000-0002-8389-4585; davidso1@blanquerna.url.edu

 0000-0002-9542-7888; miquelpf@blanquerna.url.edu


Lluís Ballester Brage

Universitat de les Illes Balears. España.

 0000-0003-1861-7511; lluis.ballester@uib.es

Nadia Ahufinger

Universitat Oberta de Catalunya. España.

 0000-0003-2029-4475; nadiahufinger@uoc.edu



© de las autoras y los autores

Recepción: 29/7/2025

Aceptación: 30/1/2026

Publicación anticipada: 13/4/2026

Citación recomendada: AZNAR-MARTÍNEZ, B., SOLER ORTÍNEZ, D., PRATS FERNÁNDEZ, M. À., BALLESTER BRAGE, L. y AHUFINGER, N. (2026). Educación afectivo-sexual y tecnologías digitales en la educación básica: Diseño de un programa educativo mediante un panel Delphi. *Educar*, en premsa, 1-16. <<https://doi.org/10.5565/rev/educar.2556>>

Resumen

El presente estudio tuvo como objetivo diseñar un programa educativo que integrara las tecnologías digitales y la formación afectivo-sexual para la prevención de la ciberviolencia sexual en educación primaria y secundaria. Se empleó el método Delphi con la participación de 26 personas de España con una amplia experiencia en ambos ámbitos (un mínimo de siete años de carrera profesional en la temática), con el fin de alcanzar consenso sobre el enfoque, la metodología y los contenidos del programa. En una primera ronda se recogieron las aportaciones del panel mediante preguntas abiertas, que fueron estudiadas mediante análisis de contenido y que dieron lugar a un conjunto de afirmaciones evaluadas en una segunda ronda, en términos de relevancia y validez. Los resultados evidencian la necesidad de abordar estas cuestiones de forma transversal en el currículo, incorporando la perspectiva de género. Asimismo, se priorizan metodologías experienciales y basadas en problemas, adaptadas al desarrollo evolutivo del alumnado. En educación primaria, el énfasis se sitúa en la prevención básica y en los estereotipos de género, mientras que en secundaria se abordan la ciberviolencia sexual y el consumo de pornografía. Finalmente, se subraya la importancia de implicar a la comunidad educativa en el programa y de garantizar la formación del profesorado, aportando bases conceptuales y metodológicas para el desarrollo de programas preventivos.

Palabras clave: educación afectivo-sexual; tecnologías digitales; programa educativo; ciberviolencia; violencia sexual; método Delphi

Resum. *Educació afectivosexual i tecnologies digitals a l'educació bàsica: Disseny d'un programa educatiu mitjançant un panell Delphi*

El present estudi va tenir com a objectiu dissenyar un programa educatiu que integrés les tecnologies digitals i la formació afectivosexual per prevenir la ciberviolència sexual a l'educació primària i secundària. Es va utilitzar el mètode Delphi amb la participació de 26 persones de l'Estat espanyol que disposaven d'una àmplia experiència en tots dos àmbits, amb la finalitat d'assolir consens sobre l'enfocament, la metodologia i els continguts del programa. En una primera ronda es van recollir les aportacions del panell mitjançant preguntes obertes, estudiades a través d'una anàlisi de contingut, que van donar lloc a un conjunt d'afirmacions avaluades en una segona ronda en termes de rellevància i validesa. Els resultats mostren la necessitat d'abordar aquestes qüestions de manera transversal en el currículum, integrant-hi la perspectiva de gènere. Així mateix, es prioritzen metodologies experiencials i basades en problemes, adaptades al desenvolupament evolutiu de l'alumnat. A primària, l'èmfasi se situa en la prevenció bàsica i els estereotips de gènere, mentre que a secundària s'hi aborden la ciberviolència sexual i el consum de pornografia. Finalment, s'hi destaca la importància d'implicar-hi la comunitat educativa i de garantir la formació del professorat aportant bases conceptuals i metodològiques per al desenvolupament de programes preventius.

Paraules clau: educació afectivosexual; tecnologies digitals; programa educatiu; ciberviolència; violència sexual; mètode Delphi

Abstract. *Sexuality Education and Digital Technologies in Compulsory Education: Design of an educational programme through a Delphi panel*

This study aimed to design an educational programme integrating digital technologies and emotional and sexual education to prevent sexual cyberviolence in primary and secondary schools. A Delphi method was employed with the participation of 26 experts in Spain with extensive experience in both fields, in order to reach consensus on the programme's approach, methodology, and content. In the first round, panelists' contributions were collected through open-ended questions and analysed using content analysis, resulting in a set of statements assessed in a second round in terms of relevance and validity. The findings highlight the need to address emotional and sexual education and digital technologies across the curriculum, explicitly incorporating a gender perspective. Experiential and problem-based methodologies, adapted to students' developmental stages, were prioritised. In primary education, the focus is placed on basic prevention and gender stereotypes, whereas in secondary education attention is given to sexual cyberviolence and pornography consumption. Finally, the consensus emphasises the importance of involving the entire educational community and ensuring adequate teacher training, providing solid conceptual and methodological foundations for the development of preventive programmes in this area.

Keywords: sexuality education; digital technologies; educational programme; cyberviolence; sexual violence; Delphi method

Sumario

- | | |
|-----------------|----------------------------|
| 1. Introducción | 4. Discusión |
| 2. Método | Referencias bibliográficas |
| 3. Resultados | |

1. Introducción

El acceso cada vez más temprano a las tecnologías digitales constituye un reto creciente, tanto para niños, niñas y adolescentes como para sus familias y educadores. Según el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), las aplicaciones y las redes sociales forman parte del día a día de las nuevas generaciones, y su integración equilibrada en el desarrollo personal y social representa un desafío significativo (Andrade et al., 2021). En esta línea, un informe de EU Kids Online señala que los menores europeos han duplicado el consumo de contenidos en línea a través del teléfono móvil en comparación con 2010 y que la edad de acceso al primer dispositivo móvil es cada vez más temprana (Smahel et al., 2020). Este contexto ha contribuido a facilitar que la ciberviolencia sexual en la infancia y la adolescencia se consolide como una problemática que requiere acciones preventivas e intervenciones específicas desde múltiples enfoques.

El acceso a Internet sin restricciones ha favorecido la generalización del consumo de pornografía entre menores de edad, lo que supone, según la Organización Mundial de la Salud, una de las principales amenazas para este colectivo (World Health Organization, 2016). La pornografía es accesible de forma permanente, asequible y, en muchos casos, anónima (Andrie et al., 2021; Aznar-Martínez et al., 2023), lo que incrementa su impacto en etapas clave del desarrollo afectivo-sexual. Durante la infancia y la adolescencia se producen las primeras aproximaciones a la sexualidad, y uno de los aspectos más preocupantes es que muchos jóvenes identifiquen la pornografía como su principal fuente de educación sexual (Ballester et al., 2020; Román García et al., 2021). De hecho, el 90% de los adolescentes de entre 13 y 18 años ha estado expuesto a contenido pornográfico (Sedano et al., 2024).

El consumo de pornografía en la adolescencia favorece la normalización de guiones sexuales basados en la cosificación de las mujeres, la centralidad del placer masculino y la ausencia de cuidados y de consentimiento explícito (Sedano et al., 2024). La pornografía mayoritaria erotiza la violencia, refuerza estereotipos de género desiguales y dificulta la identificación de situaciones de abuso, lo que genera una clara deseducación afectivo-sexual social.

En este contexto, la violencia sexual facilitada por la tecnología se configura como un fenómeno amplio que engloba comportamientos violentos de naturaleza física y sexual cometidos en línea, con efectos emocionales intencionadamente dañinos hacia las víctimas por razón de sexo, identidad u orientación sexual (Martínez-Bacaicoa et al., 2024). Las tecnologías digitales facilitan la desinhibición del agresor, el anonimato y la disminución de la empatía hacia la víctima, favoreciendo la invasión de su espacio personal y amplificando el impacto del daño (Feijóo et al., 2021, 2023; Pascual et al., 2020).

La literatura científica identifica el *sexting* como uno de los principales riesgos del entorno digital que puede derivar en situaciones de violencia sexual. Esta práctica implica el intercambio, la producción o la difusión de contenidos de carácter sexual (Pascual et al., 2020) y puede evolucionar hacia dinámicas

de coerción o amenaza conocidas como *sextorsión* cuando dicho material se comparte sin el consentimiento de la persona implicada (Ojeda et al., 2020). En el contexto español, Ojeda et al. (2020) llevaron a cabo uno de los pocos estudios centrados en la prevalencia del *sexting*, evidenciando que el que no es consensuado resulta más frecuente que el consensuado, tal y como confirman otros trabajos posteriores (Gámez-Guadix et al., 2022; Gil-Llario et al., 2020). Aunque los chicos participan en mayor medida en conductas de *sexting*, las chicas presentan una mayor probabilidad de sufrir sus consecuencias negativas en calidad de víctimas.

Diversos estudios indican que las víctimas de *sexting* no consentido y sextorsión pueden experimentar otros problemas relacionados con el uso de las tecnologías digitales, como el *grooming* (Machimbarrena y Garaigordobil, 2018; Patchin e Hinduja, 2020), que se define como una forma de ciberviolencia en la que una persona adulta establece una relación de confianza con un menor o una menor, haciéndose pasar por un igual o una figura de referencia, con el objetivo de obtener algún tipo de beneficio sexual, ya sea en línea o posteriormente de forma presencial (Childnet, 2021). En España, Gámez-Guadix et al. (2017) identificaron que el 12,6% de adolescentes de entre 12 y 15 años había recibido solicitudes sexuales de adultos en línea y que el 7,9% había mantenido interacciones sexuales en este entorno. Estudios posteriores confirman un incremento de estas experiencias, especialmente entre las chicas, quienes presentan porcentajes significativamente más elevados de sollicitación e interacción sexual en línea con adultos (Gámez-Guadix et al., 2021).

En conjunto, la evidencia científica pone de manifiesto que el uso del espacio digital por parte de niñas, niños y adolescentes comporta riesgos que pueden comprometer el desarrollo de una afectividad y de una sexualidad saludables. Por ello, el uso responsable de las tecnologías digitales debe constituir una prioridad educativa, junto con una educación afectivo-sexual (EAS) basada en la evidencia científica y adaptada a la edad del alumnado. En este sentido, diversos estudios subrayan la necesidad de fortalecer las competencias digitales del profesorado, dada la carencia de formación en materia de seguridad digital (Arunkumar y Premalatha, 2021; Tomczyk y Potyrała, 2021). Asimismo, organismos como UNICEF y EU Kids Online destacan la importancia de sensibilizar también a las familias sobre los riesgos del entorno digital (Rial, 2021; Smahel et al., 2020; Rodríguez Román, 2022). Finalmente, la World Health Organization (2023) señala que la EAS debe proporcionar información científica y libre de prejuicios, al tiempo que fomente habilidades para la toma de decisiones responsables, contribuyendo al respeto, a actitudes abiertas y a la construcción de sociedades más equitativas. A nivel europeo, la recomendación sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente subraya la educación en valores, la ciudadanía digital y el uso responsable de las tecnologías como pilares para el desarrollo integral del alumnado (Consejo de la UE, 2018), y en nuestro contexto la LOMLOE establece la educación afectivo-sexual y la competencia digital como elementos transversales del currí-

culo en todas las etapas educativas (Ley Orgánica 3/2020), pero faltan directrices claras y concretas para hacerlo.

En los últimos años se ha evidenciado la creciente necesidad de diseñar e implementar en los centros educativos programas que promuevan el uso responsable de Internet para prevenir riesgos que puedan comprometer el desarrollo afectivo y sexual de niñas, niños y adolescentes. No obstante, los programas educativos que abordan de manera específica los riesgos de carácter sexual en el entorno digital siguen siendo muy escasos. Según una revisión sistemática previa (Aznar-Martínez et al., 2024), en la que se identificaron 19 programas evaluados y publicados a nivel internacional en lengua inglesa, únicamente una minoría abordaba estos riesgos, centrándose principalmente en el *sexting* ($n = 5$) y el *grooming* ($n = 4$). Ninguno de los programas publicados entre enero de 2017 y septiembre de 2022 incluía el consumo de pornografía u otros riesgos digitales vinculados a la sexualidad.

Ante esta carencia, y desde una perspectiva de bienestar emocional, social y digital, el presente estudio tiene como finalidad identificar los aspectos clave para el diseño de un programa educativo que integre el uso de las nuevas tecnologías y la educación afectivo-sexual, con el objetivo de prevenir y gestionar situaciones de violencia sexual digital. Para ello, se plantea llevar a cabo una consulta a personas expertas orientada a evaluar el nivel de consenso respecto al enfoque, la metodología y los contenidos de un programa integral dirigido al profesorado de educación primaria y secundaria.

2. Método

2.1. Diseño

Para realizar el estudio se empleó el método Delphi de creación de consenso, una técnica estructurada de investigación que busca lograr acuerdo entre especialistas mediante rondas sucesivas de consultas a través de cuestionarios anónimos. Este procedimiento permite reducir la influencia de las opiniones individuales y enfatizar el consenso grupal. Cada ronda de consulta se acompaña de un análisis y de una síntesis de respuestas, las cuales son devueltas a las personas participantes para ser reconsideradas en rondas posteriores. De este modo, las personas expertas consultadas pueden revisar sus opiniones a partir de las respuestas colectivas, promoviendo así una convergencia de opiniones informada y bien fundamentada (Nasa et al., 2021). Al ser un proceso iterativo, el método Delphi es útil en la identificación de prioridades, la evaluación de criterios o la formulación de previsiones en áreas de investigación emergente y en desarrollo (Ismail y Taiip, 2023).

2.2. Participantes

La estrategia de reclutamiento fue cualitativa e intencional. Se seleccionaron deliberadamente personas expertas del ámbito profesional y académico.

Se decidió contar con dos grupos de participantes, uno que tuviera amplia experiencia y conocimiento sobre EAS y otro que fuera experto en el uso de las tecnologías digitales (TD). Se consideró adecuado contar con una representación mayoritaria de personas del mundo académico y de la investigación. No obstante, también se consideró importante incluir profesionales del ámbito de la educación para permitir la aportación y la discusión de una variedad de perspectivas. El estudio se limitó al ámbito español para contextualizar mejor el análisis de necesidades del programa en EAS y TD dentro del sistema educativo nacional. No obstante, las conclusiones podrían adaptarse a otros contextos.

No hay consenso sobre el tamaño óptimo de un panel Delphi, puesto que oscila entre 10 y 100 participantes (Nasa et al., 2021). La muestra objetivo para este estudio se fijó en 25 participantes.

Para formar el panel Delphi se configuró un listado de 36 personas, 15 de las cuales eran expertas en el ámbito de la EAS, y 21, en el ámbito de las TD. El tercer y cuarto autores, expertos en EAS y TD, fueron los encargados de identificar a los panelistas gracias a su extensa trayectoria en ambas temáticas. La primera autora y la última, junto al segundo autor, moderaron el panel.

De las 36 personas contactadas, 26 respondieron a la primera ronda (19 mujeres [un 73%] y 7 hombres [un 27%] de 10 comunidades autónomas): en Cataluña fueron 16 (un 60%); en la Comunidad Valenciana, 2 (un 8%); en Andalucía, 2 (un 8%); en la Comunidad Foral de Navarra, 1 (un 4%); en la Comunidad de Madrid, 1 (un 4%); en La Rioja, 1 (un 4%); en Galicia, 1 (un 4%); en las Islas Baleares, 1 (un 4%), y en el País Vasco, 1 (un 4%). Las características resumidas de las personas integrantes del panel se muestran en la tabla 1.

Tabla 1. Características demográficas, profesionales y académicas de las personas integrantes del panel

		n (%)
Área de conocimiento	Tecnologías de la información y la comunicación (TIC)	14 (54%)
	Educación afectivo-sexual (EAS) y/o violencia sexual	8 (31%)
	Tecnologías de la información y la comunicación (TIC) + violencia sexual y/o educación afectivo-sexual (EAS)	4 (16%)
Ámbito de experiencia	Educación infantil	7 (14 %)
	Educación primaria	10 (21%)
	Educación secundaria	6 (12%)
	Bachillerato	5 (10%)
	Universidad	15 (31%)
	Familias y profesionales	3 (6%)
	Otros (fuerzas y cuerpos de seguridad del Estado, personal sanitario, educación mediática en el periodismo)	3 (6%)

(Continúa en la página siguiente)

	<i>n</i> (%)	
Franja de edad	20-29 años	3 (12%)
	30-39 años	5 (19%)
	40-49 años	11 (42%)
	50-59 años	4 (15%)
	60-69 años	3 (12%)
Años de experiencia	1-10 años (6 entre 1 y 5, y 6 entre 6 y 10)	12 (46%)
	15-25 años	10 (39%)
	Más de 30 años	4 (15%)
Nivel máximo de formación obtenida	Diplomatura, licenciatura o grado	5 (19%)
	Postgrado o máster	9 (35%)
	Doctorado	12 (46%)
Profesión	Docentes de infantil, primaria, secundaria	9 (34%)
	Profesor o profesora de universidad	10 (38%)
	Docente de infantil + universidad	1 (4%)
	Psicólogo o psicóloga	2 (8%)
	Periodista	1 (4%)
	Otros (empresa de docencia en tecnología educativa y robótica, técnica municipal de igualdad y profesora asociada, empresario)	3 (12%)
Ámbito de trabajo	Docencia y/o gestión en centro educativo de educación infantil y/o primaria	7 (16%)
	Docencia y/o gestión en centro educativo de educación secundaria y/o bachillerato	3 (7%)
	Docencia y/o gestión en universidad	18 (41%)
	Investigación	11 (25%)
	Otros (gestión y docencia en centro propio de tecnología educativa, atención clínica, técnica municipal de igualdad, empresario)	5 (11%)

Nota: la *n* de «Ámbito de experiencia» y «Ámbito de trabajo» es superior a 26, ya que algunas personas participantes en la muestra tenían doble perfil.

Fuente: elaboración propia.

2.3. Procedimiento

El estudio Delphi se desarrolló en dos rondas, con el objetivo de alcanzar consenso entre personas expertas sobre el diseño de un programa de EAS y TD orientado a la prevención de la ciberviolencia sexual y dirigido al profesorado de educación básica. La primera ronda tuvo un carácter cualitativo y se basó en preguntas abiertas, mientras que la segunda se centró en la evaluación cuantitativa de las afirmaciones generadas a partir del análisis previo. En ambas rondas se ofrecieron espacios para que las personas participantes realizaran comentarios generales.

Los cuestionarios se administraron mediante la plataforma en línea Qualtrics. Entre cada ronda se estableció un intervalo de cinco semanas destinado al análisis de los datos y a la elaboración del cuestionario posterior. Se solicitó

al panel que completara cada ronda en un plazo de 14 días. El tiempo estimado de respuesta fue de aproximadamente 30 minutos en la primera ronda y de entre 15 y 20 minutos en la segunda.

La primera ronda tuvo como finalidad generar afirmaciones a partir de las aportaciones del panel. Para ello, el cuestionario se estructuró en cuatro bloques que correspondían a dimensiones clave para el desarrollo del programa:

1. Educación afectivo-sexual en niñas, niños y adolescentes.
2. Tecnologías digitales en estas etapas.
3. (Ciber)violencia sexual en población infantil y adolescente.
4. Diseño de un programa EAS-TD para prevenir la ciberviolencia sexual dirigido al profesorado de educación primaria y secundaria.

Cada dimensión incluyó cuatro preguntas, sumando un total de 16 preguntas abiertas. En las tres primeras dimensiones se indagó sobre los principales retos actuales, las estrategias para abordarlos, las diferencias entre etapas educativas y las alianzas necesarias con otros agentes educativos y socializadores. En la cuarta dimensión se preguntó específicamente por los ejes del programa, las competencias y los objetivos a desarrollar, los aspectos metodológicos que deberían guiar su implementación y las diferencias del programa según la etapa educativa.

Las respuestas obtenidas se estudiaron mediante el análisis de contenido siguiendo el enfoque propuesto por Bengtsson (2016). En una primera fase, la primera y la última autora, junto con el segundo autor, realizaron una lectura exhaustiva para familiarizarse con los datos. Posteriormente, se identificaron unidades de significado —oraciones o párrafos relacionados con las preguntas de investigación— y se generaron códigos de manera inductiva. Estos códigos se agruparon en categorías que permitieron estructurar el análisis y redactar las afirmaciones que serían evaluadas en la segunda ronda. El análisis se llevó a cabo con el software ATLAS.ti Mac (versión 9.1.3).

En la segunda ronda se envió un cuestionario en línea a las 26 personas expertas del panel, quienes evaluaron cada afirmación mediante una escala Likert de siete puntos, desde «totalmente en desacuerdo» hasta «totalmente de acuerdo». Cada afirmación fue valorada en dos dimensiones: su relevancia para el programa EAS-TD y su validez en función de la redacción propuesta. Asimismo, se incluyeron espacios abiertos para comentarios adicionales, con el fin de recoger matices y observaciones que contribuyeran a llegar al consenso final.

El procedimiento del estudio fue evaluado positivamente por el Comité de Ética de Investigación la Universitat Ramon Llull (CER URL_2024_2025_007).

3. Resultados

3.1. Ronda 1. Generación de afirmaciones

Para la generación de las afirmaciones, después de recoger las respuestas de las preguntas de la primera ronda, la primera autora y la última, junto con el

segundo autor, aplicaron un análisis temático de los datos cualitativos obtenidos en las respuestas abiertas de cada dimensión. Este análisis permitió transitar de opiniones abiertas a un marco estructurado de 37 afirmaciones. En la tabla 2 se presenta la distribución de los temas y los subtemas, así como la cantidad de afirmaciones para cada uno. En el anexo 1 se muestran todas las afirmaciones.

Tabla 2. Distribución de los temas y de los subtemas extraídos del análisis cualitativo de la primera ronda y número de afirmaciones creadas de cada uno

Macrotema	Tema	Subtema	Número de afirmaciones
Dimensión 1: abordaje ciberviolencia sexual	Familias	–	1
	Comunidad educativa	–	1
	Trabajo comunitario y en red	–	1
	Contexto amplio		1
Dimensión 2: programa EAS TIC	Categoría 1: ejes de un programa en EAS y TIC para prevenir la ciberviolencia sexual	Ejes del 1 al 6 y eje transversal	6
	Categoría 2: competencias y objetivos del programa en EAS y TIC para prevenir la ciberviolencia sexual	Competencias Objetivos	8
	Categoría 3: aspectos metodológicos del programa en EAS y TIC	Cuestiones metodológicas Elementos relevantes Aspectos generales del programa	11
	Categoría 4: principales diferencias entre el programa en EAS y TIC según etapa educativa	Desarrollo evolutivo Abordaje en primaria Abordaje en secundaria Formación en espiral	8

Fuente: elaboración propia.

A continuación se presenta una descripción de los resultados del análisis cualitativo de cada dimensión para profundizar en la lógica y en los matices que sustentan estas categorías.

Dimensión 1. Abordaje de la ciberviolencia sexual

El panel determinó que la prevención no debe limitarse al entorno escolar. El análisis destaca la corresponsabilidad entre las familias y la comunidad educativa para evitar mensajes contradictorios. Se expone que el éxito del programa depende de un trabajo en red que conecte el centro con el contexto social y legal del alumnado, garantizando un enfoque sistémico y no solo curricular (afirmaciones 1-4).

Ejemplos de afirmaciones incluidas en esta dimensión: «La alianza con las familias es esencial para abordar cuestiones relativas a la ciberviolencia sexual

en los centros educativos»; «El trabajo conjunto y un enfoque compartido por parte de todos los miembros de la comunidad educativa es muy relevante para trabajar de forma coherente cuestiones relacionadas con las ciberviolencias sexuales».

Dimensión 2. Programa en EAS y TIC

Esta dimensión articula la propuesta pedagógica a través de cuatro categorías:

- Categorías 1 y 2. Ejes y competencias: se prioriza un modelo basado en la alfabetización digital y el pensamiento crítico. El consenso señala que, antes de abordar riesgos específicos, es importante fortalecer las competencias de gestión emocional y ética en la red.
Ejemplos de afirmaciones incluidas en estas categorías: «El segundo eje debería ser el de uso responsable del espacio digital. En este eje se deberían incluir las temáticas de identidad digital y personal, el uso de las redes sociales y otros espacios digitales, así como el tiempo de uso de los dispositivos tecnológicos»; «Uno de los objetivos del programa debería ser que el alumnado desarrollara el pensamiento crítico para poder analizar y comprender esta problemática».
- Categoría 3. Metodología: se descarta la instrucción teórica en favor de un aprendizaje experiencial. El análisis sugiere que el uso de casos reales y el debate guiado son las herramientas más eficaces para generar empatía digital y cambios de actitud.
Ejemplos de afirmaciones incluidas en esta categoría: «Es importante que el programa fomente la participación activa del alumnado, un aprendizaje experiencial y un enfoque colaborativo»; «El lenguaje debe de ser cercano al estudiantado».
- Categoría 4. Diferenciación por etapas educativas: el análisis revela una progresión necesaria basada en la psicología evolutiva. Mientras que en primaria el foco es la identidad y la detección de riesgos básicos, en secundaria el panel insta a abordar frontalmente la pornografía y la prostitución en el ámbito digital. Esta dualidad se resuelve mediante una formación en espiral, donde los contenidos se revisitan con mayor complejidad según la madurez del alumnado.
Ejemplos de afirmaciones incluidas en esta categoría: «Las diferencias esenciales en el abordaje de las ciberviolencias sexuales en primaria y secundaria deben basarse en la psicología evolutiva y de desarrollo»; «En las dos etapas deberían abordarse los mismos bloques de contenidos, pero con un nivel distinto de profundidad y un enfoque complementario».

3.2. Ronda 2. Evaluación de las afirmaciones y consenso final

Para la ronda 2 se recibieron respuestas de 23 de las 26 personas del panel original (un 88,5%). Se observó un alto nivel de acuerdo en cuanto a la relevancia de todas las afirmaciones, alcanzando al menos un 79% de consenso al

sumar las respuestas en los niveles «de acuerdo» y «totalmente de acuerdo». De las 37 afirmaciones, 20 obtuvieron un 100% de acuerdo; 14 alcanzaron entre el 91% y el 96%, y 3, entre el 79% y el 86%.

En cuanto a la validez de las afirmaciones, también se logró un alto nivel de acuerdo, con todas ellas alcanzando al menos un 74% al sumar las respuestas en los niveles «de acuerdo» y «totalmente de acuerdo». De las 37 afirmaciones, 5 obtuvieron un 100% «de acuerdo»; 21 alcanzaron entre el 91% y el 96%, y 11, entre el 74% y el 87%.

En el material suplementario se detalla el resultado para cada afirmación, así como las respuestas cualitativas aportadas.

3.3. Versión final de las declaraciones de consenso

Aunque hubo un alto nivel de acuerdo para las declaraciones de la ronda 2, se hicieron algunas modificaciones adicionales a las afirmaciones para tener en cuenta los comentarios cualitativos proporcionados por el panel, integrando así el diseño constructivo y los matices del estudio realizado. Por ejemplo, se reformularon ítems para evitar visiones reduccionistas, como la eliminación del adjetivo *sexual* al referirse al impacto de la pornografía (afirmación 16) para reconocer una afectación integral en el desarrollo, o la inclusión de las «oportunidades» del entorno digital junto a los riesgos (afirmación 31). Asimismo, se ajustó el lenguaje hacia términos más precisos, como sustituir *introducir* por *reflexionar sobre* la pornografía en secundaria (afirmación 35) o añadir el *enfoque coeducativo* (afirmación 10) como elemento esencial del análisis feminista. En el anexo 2 se encuentra el conjunto detallado de las afirmaciones modificadas y la justificación de cada cambio.

4. Discusión

El objetivo de este estudio fue consultar a personas expertas y evaluar el nivel de consenso en torno al enfoque, la metodología y los contenidos de un programa educativo integral de educación afectivo-sexual (EAS) y tecnologías digitales (TD) dirigido al profesorado de educación primaria y secundaria. Los resultados ponen de manifiesto un amplio acuerdo entre las personas expertas sobre la elevada necesidad de diseñar e implementar programas educativos de estas características en el contexto actual. Aunque el estudio de las violencias facilitadas por la tecnología es un ámbito de investigación relativamente reciente (Bailey, 2018), su elevada incidencia y su relevancia social explican la creciente atención científica y educativa que está recibiendo (Monteiro et al., 2024).

De acuerdo con UNICEF y EU Kids Online (Rial, 2021; Smahel et al., 2020), las personas expertas destacan la importancia de implicar en estos programas a otros agentes clave en la socialización de niños, niñas y adolescentes, como la familia y el conjunto de la comunidad educativa (Arunkumar y Premalatha, 2021; Tomczyk y Potyrała, 2021; Rial, 2021; Rodríguez Román, 2022; Smahel et al., 2020). Asimismo, se subraya la necesidad de promover el

trabajo en red y la colaboración con diversas entidades en un contexto comunitario amplio.

Uno de los elementos más consensuados es la necesidad de abordar estas cuestiones desde una perspectiva de bienestar socioemocional, dada la afectación psicológica asociada a las experiencias de violencia sexual en línea (Patel y Roesch, 2022). Esta preocupación se ve reforzada por los datos recientes sobre salud mental en adolescentes y jóvenes en España, con 115 suicidios registrados en menores de 15 años y 2.970 en jóvenes de entre 15 y 29 años durante la última década (Observatorio del Suicidio, 2023), lo que refuerza la importancia de prevenir las violencias digitales como posibles factores desencadenantes.

El panel de personas expertas otorga una relevancia central a la incorporación de la perspectiva de género como eje transversal del programa, dado que las principales víctimas de la violencia sexual en línea son mujeres y niñas, y que la mayoría de las personas que ejercen estas conductas violentas son hombres (Gámez-Guadix et al., 2023). En este sentido, diversos estudios evidencian que las niñas, las adolescentes y las mujeres jóvenes son quienes sufren con mayor intensidad estas formas de violencia, al estar más expuestas a dinámicas de dominación masculina y a la recepción de atención sexual explícita por parte de personas desconocidas (Gámez-Guadix et al., 2021, 2022).

En relación con la metodología, existe un amplio consenso en que el programa debe basarse en enfoques experienciales y en el trabajo con problemas y casos reales, con el fin de favorecer la implicación y el interés del alumnado. Especialmente en la etapa de educación secundaria se considera pertinente el uso de la metodología de aula invertida, por su potencial para promover experiencias educativas más interactivas, inclusivas y eficaces (Sergis et al., 2018).

Otro aspecto destacado es la necesidad de integrar el programa en el currículum y de abordar estas temáticas de forma transversal, evitando relegarlas a intervenciones puntuales o aisladas, en línea con investigaciones previas centradas en coeducación e igualdad de género (Aznar Martínez et al., 2025a).

En cuanto a los contenidos, se alcanza consenso en estructurar el programa en cuatro bloques:

1. EAS, incluyendo el desarrollo afectivo y sexual, el respeto, la empatía, el deseo y el placer mutuo.
2. TD, abordando la identidad digital, el uso de redes sociales y otros espacios digitales, así como el tiempo de uso de los dispositivos.
3. Riesgos del entorno digital y ciberviolencias sexuales, como el *sexting*, el *sexpreading*, la sextorsión y la pornovenganza, el *grooming*, el consumo de pornografía, el ciberacoso sexual, la violencia sexual en videojuegos, la hipersexualización en redes sociales y la inteligencia artificial generativa.
4. Recursos y estrategias de actuación ante situaciones de ciberviolencia sexual. En consonancia con Sedano et al. (2024), se subraya la necesidad de promover una prevención universal basada en la EAS y el uso responsable de las TD, ajustada a la edad del alumnado y fundamentada en la

evidencia científica. En este marco se prioriza la prevención básica en primaria, con énfasis en los estereotipos de género, y la prevención específica en secundaria, centrada en las ciberviolencias sexuales y el consumo de pornografía.

Finalmente, se reconocen algunas limitaciones del estudio, como el desequilibrio de género y de edad en la muestra de personas expertas y la mayor representación del ámbito de las TD frente a la EAS. Como líneas futuras de investigación, se destaca la necesidad de seguir diseñando y evaluando programas preventivos, profundizar en el estudio de las violencias sexuales facilitadas por la tecnología y sus efectos en la salud mental e integrar estas temáticas de forma transversal en la formación inicial y continua del profesorado (Aznar-Martínez et al., 2025b), instando a los gobiernos a desarrollar políticas educativas y sociales que protejan a la población en riesgo, así como a la infancia y la adolescencia.

Financiación

Este proyecto ha sido subvencionado por el Consell Interuniversitari de Catalunya en la convocatoria INDOVIG (2023 INDOV 00010) y se ha realizado en el marco de la Càtedra Institut Català de les Dones – Blanquerna per a l'Abordatge de les Violències Masclistes i Polítiques d'Igualtat.

Agradecimientos a todas las personas expertas que han participado en este panel Delphi, sin las cuales no hubiera sido posible el presente estudio.

Referencias bibliográficas

- ANDRADE, B., GUADIX, I., RIAL, A. y SUÁREZ, F. (2021). *Impacto de la tecnología en la adolescencia: Relaciones, riesgos y oportunidades*. UNICEF España.
- ANDRIE, E. K., SAKOU, I. I., TZAVELA, E. C., RICHARDSON, C. y TSITSIKA, A. K. (2021). Adolescents' online pornography exposure and its relationship to socio-demographic and psychopathological correlates: A cross-sectional study in six European countries. *Children*, 8(10), 925.
<<https://doi.org/10.3390/children8100925>>
- ARUNKUMAR, K. y PREMALATHA, T. (2021). Social media: Do the prospective teachers use it with awareness. *Journal of Educational Technology*, 18(3), 54-62.
- AZNAR-MARTÍNEZ, B., CASARRAMONA, A., GRANÉ, J., LORENTE-DE-SANZ, J., CASTILLO-GARAYOA, J., VALL, B., PÉREZ-TESTOR, C. (2023). Formas telemáticas de control de acceso a la pornografía y abordaje integral de los retos del espacio digital. En MILANO, V. (dir.), *Estudio sobre pornografía en las Islas Baleares: acceso e impacto sobre la adolescencia, derecho internacional y nacional aplicable y soluciones tecnológicas de control y bloqueo* (pp. 288-317). Institut Balear de la Dona.
- AZNAR-MARTÍNEZ, B., CASARRAMONA-BASANY, A., GRANÉ-MORCILLO, J., LORENTE-DE-SANZ, J., PRATS-FERNÁNDEZ, M. À. y BALLESTER-BRAGE, L. (2024). Uso responsable de Internet y seguridad digital: revisión sistemática de programas educativos. *Estudios Sobre Educación*, 47, 125-152.
<<https://doi.org/10.15581/004.47.006>>

- AZNAR-MARTÍNEZ, B., GRANÉ, J., LORENTE-DE-SANZ, J., CASTILLO-GARAYOA, J. y PÉREZ-TESTOR, C. (2025a). Efficacy Assessment of a Training Pilot Program on Gender Equality for Teachers, *Revista Fuentes*, 27(1), 31-46.
<<https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2025.25584>>
- AZNAR-MARTÍNEZ, B., GRANÉ, J., LORENTE-DE-SANZ, J., y CASTILLO-GARAYOA, J. (2025b). Attitudes toward gender equality and the acceptability of gender-based violence in a sample of future early childhood and primary teachers. *Policy Futures in Education*, 0(0).
<<https://doi.org/10.1177/14782103251395433>>
- BAILEY, M. (2018). Haters: Harassment, Abuse, and Violence Online. By Bailey Poland. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 43(2), 495-497.
<<https://doi.org/10.1086/693771>>
- BALLESTER BRAGE, L., ROSÓN VARELA, C. y FACAL FONDO, T. (coords.). (2020). *Por-nografía y educación afectivosexual*. Octaedro.
- BENGTSSON, M. (2016). How to plan and perform a qualitative study using content analysis. *NursingPlus Open*, 2, 8-14.
<<https://doi.org/10.1016/j.npls.2016.01.001>>
- CHILDNET (2021). *Helping make the internet a great and safe place for children and young people*. <<https://www.childnet.com>>
- CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA (2018). *Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente (2018/C 189/01)*. Diario Oficial de la Unión Europea, C 189, 1-13. <[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX:32018H0604(01))>
- FEIJÓO, S., O'HIGGINS-NORMAN, J., FOODY, M., PICHEL, R., BRAÑA, T., VARELA, J. y RIAL, A. (2021). Sex Differences in Adolescent Bullying Behaviours. *Psychosocial Intervention*, 30(2), 95-100.
<<https://doi.org/10.5093/pi2021a1>>
- FEIJOO, S. S., PICHEL, R., GOLPE, S., BRANA, T., GARCIA-COUCEIRO, N. y RIAL, A. (2023). Problematic Internet use, social networks and online risk behaviour in Spanish adolescents. *International Journal of Psychology*, 58, 696-705.
- GÁMEZ-GUADIX, M., MATEOS-PÉREZ, E., WACHS, S., WRIGHT, M., MARTÍNEZ, J. e ÍNCERA, D. (2022). Assessing image-based sexual abuse: Measurement, prevalence, and temporal stability of sextortion and nonconsensual sexting («revenge porn») among adolescents. *Journal of Adolescence*, 94(5), 789-799.
<<https://doi.org/10.1002/jad.12064>>
- GÁMEZ-GUADIX, M., ROMÁN, F. J., MATEOS, E. y SANTISTEBAN, P. de (2021). Creencias erróneas sobre el abuso sexual online de menores («Child Grooming») y evaluación de un programa de prevención. *Behavioral Psychology / Psicología Conductual*, 29(2), 283-296.
- GÁMEZ-GUADIX, M., SANTISTEBAN, P. de y RESETT, S. (2017). Sexting among Spanish adolescents: Prevalence and personality profiles. *Psicothema*, 29(1), 29-34.
<<https://doi.org/10.7334/psicothema2016.222>>
- GÁMEZ-GUADIX, M., SORREL, M. A. y MARTÍNEZ-BACAICOA, J. (2023). Technology-Facilitated Sexual Violence Perpetration and Victimization among Adolescents: A Network Analysis. *Sexuality Research and Social Policy*, 20(3), 1000-1012.
<<https://doi.org/10.1007/s13178-022-00775-y>>
- GIL-LLARIO, M. D., MORELL-MENGUAL, V., GIMÉNEZ-GARCÍA, C. y BALLESTER-ARNAL, R. (2020). The phenomenon of sexting among spanish teenagers: Prevalence, attitudes, motivations and explanatory variables. *Anales de Psicología*, 36(2), 210-219.

- ISMAL, S. y TAIEP, J. (2023). The Delphi method: A structured approach to consensus building in research. *Journal of Research Methods*, 35(4), 543-560.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (2020). *Boletín Oficial del Estado*, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020, pp. 122868–122953. <<https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>>
- MACHIMBARRENA, J. M. y GARAIGORDOBIL, M. (2018). Bullying y cyberbullying: Diferencias en función del sexo en estudiantes de quinto y sexto curso de educación primaria. *Suma Psicológica*, 25(2), 102-112. <<https://doi.org/10.14349/sumapsi.2018.v25.n2.2>>
- MARTÍNEZ-BACAICOA, J., HENRY, N., MATEOS-PÉREZ, E. y GÁMEZ-GUADIX, M. (2024). Online gendered violence victimization among adults: Prevalence, predictors and psychological outcomes. *Psicothema*, 36(3), 247-256. <<https://doi.org/10.7334/psicothema2023.315>>
- MONTEIRO, R., GRANGEIA, H. y SANTOS, A. (2024). Technology-Facilitated Sexual Violence: Victimization and Risk Factors. *Social Sciences*, 13(7), 372. <<https://doi.org/10.3390/socsci13070372>>
- NASA, P., JAIN, R. y JUNEJA, D. (2021). Delphi methodology in healthcare research: How to decide its appropriateness. *World Journal of Methodology*, 11(4), 116. <<https://doi.org/10.5662/wjm.v11.i4.116>>
- OBSERVATORIO DEL SUICIDIO (2023). *Informe anual sobre la prevalencia del suicidio en España*. <<https://www.fsme.es/observatorio-del-suicidio-2022-definitivo/>>
- OJEDA, M., REY, R. del, WALRAVE, M. y VANDEBOSCH, H. (2020). Sexting en adolescentes: Prevalencia y comportamientos. *Comunicar*, 28(64), 9-19. <<https://doi.org/10.3916/C64-2020-01>>
- PASCUAL, A., FERNÁNDEZ, S., CASERO, A., ETXENAGUSIA, P., FUENTE, D., GUERRERO, I., LAMAS, N., RAMAJO, M. V., RODRÍGUEZ, J. y VIEIRA, A. (2020). *Guía para familias: Acompañando a niños, niñas y adolescentes en el uso seguro y responsable de las TRIC*. FAPMI-ECPAT. <https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/7051_d_FAPMI-TRIC.pdf>
- PATCHIN, J. W. e HINDUJA, S. (2020). Sextortion among adolescents: Results from a national survey of U.S. youth. *Sexual Abuse*, 32(1), 30-54. <<https://doi.org/10.1177/1079063218800469>>
- PATEL, U. y ROESCH, R. (2022). The prevalence of technology-facilitated sexual violence: A meta-analysis and systematic review. *Trauma, Violence, & Abuse*, 23(2), 428-443.
- RIAL, A. (dir.) (2021). *Impacto de la tecnología en la adolescencia: Relaciones, riesgos y oportunidades*. Unicef España. <<https://www.unicef.es/publicacion/impacto-de-la-tecnologia-en-la-adolescencia>>
- RODRÍGUEZ ROMÁN, M. (2022). Día de la seguridad en Internet: Navegar seguro, una asignatura pendiente. *Radio Televisión Española* (8 de febrero). <<https://www.rtve.es/noticias/20220208/dia-internacional-seguridad-internet/2285180.shtml>>
- ROMÁN GARCÍA, O., BACIGALUPE, A. y VAAMONDE GARCIA, C. (2021). Relación de la pornografía mainstream con la salud sexual y reproductiva de los/las adolescentes: Una revisión de alcance. *Revista Española de Salud Pública*, 95. <<https://www.scielosp.org/article/resp/2021.v95/e202108102/>>
- SEDANO, S., LORENTE-DE-SANZ, J., BALLESTER, L. y AZNAR-MARTÍNEZ, B. (2024). Acceso, consumo y consecuencias del consumo de pornografía entre adolescentes:

- nuevos retos para la educación afectivo-sexual. *Pedagogia Social Revista Interuniversitaria*, 44, 161-175.
<https://doi.org/10.7179/PSRI_2024.44.09>
- SERGIS, S., SAMPSON, D. G. y PELLICCIONE, L. (2018). Investigating the impact of Flipped Classroom on students' learning experiences: A Self-Determination Theory approach. *Computers in Human Behavior*, 78, 368-378.
<<https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.08.011>>
- SMAHEL, D., MACHACKOVA, H., MASCHERONI, G., DEDKOVA, L., STAKSRUD, E., ÓLAFSSON, K., LIVINGSTONE, S. y HASEBRINK, U. (2020). *EU Kids Online 2020: Survey results from 19 countries*. London School of Economics and Political Science.
<<https://doi.org/10.21953/lse.47fdeqj01of0>>
- TOMCZYK, Ł. y POTYRAŁA, K. (2021). Parents' knowledge and skills about the risks of the digital world. *South African Journal of Education*, 41(1).
- WORLD HEALTH ORGANIZATION (2016). *Sexuality Education: Policy brief no. 1*. <https://whocc.bioeg.de/fileadmin/user_upload/Dokumente/BZgA_Policy-Brief_1_EN.pdf>
- (2023). *Standards for sexuality education in Europe: A framework for policy makers, educational and health authorities and specialists*. <https://whocc.bioeg.de/fileadmin/user_upload/BZgA_Standards_Spanish.pdf>