

Universidad de Huelva

Departamento de Pedagogía



Sexualidad en el contexto universitario: estudios teóricos, exploratorios y validación de una batería multidimensional de actitudes

**Memoria para optar al grado de doctora
presentada por:**

Virginia Villegas José

Fecha de lectura: 26 de marzo de 2026

Bajo la dirección de los doctores:

Antonio Daniel García Rojas

Ángel Hernando Gómez

Manuel Delgado García

Huelva, 2026



Sexualidad en el contexto universitario: estudios teóricos, exploratorios y validación de una batería multidimensional de actitudes



Universidad
de Huelva



Memoria para optar al grado de Doctor presentada por:
Virginia Villegas José

Bajo la dirección de:
Dr. D. Antonio Daniel García Rojas
Dr. D. Ángel Hernando Gómez
Dr. D. Manuel Delgado García

Programa Oficial de Doctorado: Ciencias Sociales y de la Educación
Huelva, 2026

Universidad de Huelva
Departamento de Pedagogía



**Sexualidad en el contexto universitario: estudios teóricos, exploratorios
y validación de una batería multidimensional de actitudes**

Memoria para optar al grado de Doctor presentada por:

Virginia Villegas José

Bajo la dirección de:

Dr. D. Antonio Daniel García Rojas
Dr. D. Ángel Hernando Gómez
Dr. D. Manuel Delgado García

Huelva, 2026

Universidad de Huelva

Departamento de Pedagogía



Sexualidad en el contexto universitario: estudios teóricos, exploratorios y validación de una batería multidimensional de actitudes

Sexuality in the university context: theoretical and exploratory studies and validation of a multidimensional battery of attitudes

Memoria para optar al grado de Doctor presentada por:

Virginia Villegas José

Bajo la dirección de:

Dr. D. Antonio Daniel García Rojas

Dr. D. Ángel Hernando Gómez

Dr. D. Manuel Delgado García

Programa Oficial de Doctorado: 1406- Ciencias Sociales y de la Educación

Línea de investigación: 6140601- Investigación e Intervención Social y Educativa

Huelva, 2026



VICERRECTORADO DE
DOCTORADO,
POLÍTICA LINGÜÍSTICA Y
BIBLIOTECA

Escuela de Doctorado

Universidad de Huelva

DECLARACIÓN DE HONESTIDAD ACADÉMICA DE TESIS DOCTORAL

Apellidos y Nombre: Villegas José, Virginia

DNI o Pasaporte: 48949167S

El/la estudiante de doctorado abajo firmante declara que la presente Tesis Doctoral es un trabajo original y que todo el material utilizado está citado siguiendo un estilo de citas y referencias reconocido y recogido en el apartado de bibliografía.

El/la estudiante de doctorado es consciente de la normativa de evaluación de la Universidad de Huelva en lo concerniente al plagio y de las consecuencias académicas que presentar un trabajo plagiado puede acarrear.

Fecha y Firma del estudiante

Firmado por VILLEGAS JOSE VIRGINIA -
***4916** el día 06/12/2025 con un
certificado emitido por AC FNMT Usuarios



Dr. D. Antonio Daniel García Rojas. Profesor Titular del Departamento de Pedagogía. Facultad de Educación, Psicología y Ciencias del Deporte (Universidad de Huelva).

Dr. D. Ángel Hernando Gómez. Catedrático de Universidad del Departamento de Psicología Social, Evolutiva y de la Educación. Facultad de Educación, Psicología y Ciencias del Deporte (Universidad de Huelva).

Dr. D. Manuel Delgado García. Profesor Titular del Departamento de Pedagogía. Facultad de Educación, Psicología y Ciencias del Deporte (Universidad de Huelva).

INFORMAN:

Que la Tesis Doctoral realizada bajo su dirección por **Virginia Villegas José**, cuyo título es el siguiente: **Sexualidad en el contexto universitario: estudios teóricos, exploratorios y validación de una batería multidimensional de actitudes**, reúne los requisitos de calidad, originalidad y presentación exigibles a una investigación científica, y está en condiciones de ser sometida a la valoración del tribunal encargado de juzgarla.

Y para que conste a los efectos oportunos, firmamos la presente en Huelva, a 15 de enero de 2026.

GARCIA ROJAS
ANTONIO
DANIEL -
30543991Z

Firmado digitalmente
por GARCIA ROJAS
ANTONIO DANIEL -
30543991Z
Fecha: 2026.01.20
13:17:42 +01'00'

Fdo. Dr. D. Antonio Daniel García Rojas

Fdo. Dr. D. Ángel Hernando Gómez

DELGADO GARCIA
MANUEL -
30213881T

Firmado digitalmente por
DELGADO GARCIA MANUEL -
30213881T
Fecha: 2026.01.15 18:13:39
+01'00'

Fdo. Dr. D. Manuel Delgado García

HERNANDO
GOMEZ ANGEL
- 29748201R

Firmado digitalmente
por HERNANDO GOMEZ
ANGEL - 29748201R
Fecha: 2026.01.16
11:53:38 +01'00'

*A mi madre y a mi padre,
a mi hermano,
a mi abuelo,
a mi Tuco,
a quienes siempre han confiado en mí.*

AGRADECIMIENTOS

A mi madre, por enseñarme los valores que me sostienen hoy; a mi padre, por trabajar de sol a luna para darme la oportunidad de llegar a donde quiera; y a mi hermano, por estar siempre conmigo. Habéis depositado en mí vuestra confianza, vuestro tiempo y vuestro amor desde el día cero. Me falta vida para agradecerlos todo lo que me habéis dado. Si estoy aquí es por vosotros. Gracias.

A mi abuelo, por ser raíz y refugio, por darme un hogar lleno de calma, y estar siempre presente. Tu presencia ha sido un ancla de apoyo constante. A la memoria de mis abuelas y abuelos que ya no están: Gabriela, Rita, Concepción, Pedro y Manuel. Os llevo conmigo en cada paso de mi camino. A mis tíos Rocío y Francis, por brindarme su apoyo y compartir mis logros; y a toda mi familia. A Marcos, quien considero parte de mi familia por estar siempre, incluso en los días inciertos.

A mi peludito Tuco, mi perrito y mi compañerito de cuatro patas, que no solo deja pelos por toda la casa, sino también en cada etapa de este camino. Su amor es el más puro, acompañándome en cada paso, en cada desvelo, en cada lágrima y en cada logro. Mi mayor deseo es que seas eterno.

A mis amigos Juanca y Juanjo, que aunque estén lejos los siento cerca. A mi amiga de la infancia Claudia, y a amiga Elena, por vuestro cariño y paciencia.

A mis directores, Antonio Daniel, Ángel y Manolo, por su acompañamiento académico lleno de experiencia y de una generosa guía todos estos años, y por darme la oportunidad de trabajar con ellos.

A Manolo, que me ha acompañado desde mi primer día en la universidad. Por ser mi faro e iluminarme el camino. Una persona maravillosa, un compañero formidable y un amigo para toda la vida. Sin ti, no habría sido posible.

A mis compañeras y compañeros, a quienes considero amigos y amigas: Sara, José Ramón, Katia, Belén, Mundi, Hermosín, Ana, Ángeles, Almudena, y tantas personas valiosas, por todo vuestro amor. A mis estudiantes, por ser una fuente de motivación que me recuerda el motivo por el que estoy en este camino y por qué merece la pena seguirlo. A Marisol y Gregorio, por el apoyo y el aprendizaje que dejan una huella en estas páginas.

A todo el profesorado de mi grupo de investigación, Grupo de Investigación en Orientación Educativa (GIOE) HUM879, por su asesoramiento en todo momento. Así como a las profesoras Carolina, Rosana y Carla de la Universidad do Algarve por su apoyo durante los meses de mi estancia Internacional. Y, a Kiko, quien admiro por su humor, sabiduría metodológica y brindarme su ayuda con tanta paciencia.

Gracias por estar.

RESUMEN

La sexualidad es inherente al ser humano, está presente a lo largo de todo el ciclo vital y se manifiesta de forma diversa en función del desarrollo evolutivo. Se trata de un constructo multidimensional que integra dimensiones biológicas, psicológicas, socioculturales y éticas, incluyendo el conocimiento del propio cuerpo, la identidad, el sexo, el género, el amor, la diversidad afectivo-sexual y la salud entre otros aspectos. No obstante, la sexualidad ha estado históricamente estigmatizada por prejuicios y actitudes negativas, siendo tratada como un tema tabú, en gran parte debido a la ausencia de una formación sistematizada en educación sexual. Como resultado, se han generado múltiples problemáticas que indican directamente en la salud sexual y el bienestar psicosocial de las personas.

Esta situación pone de manifiesto la urgente necesidad de instaurar una educación afectivo-sexual de calidad e integral en todos los niveles educativos. La investigación educativa en el ámbito de la sexualidad ha puesto en evidencia relevantes brechas tanto en el conocimiento como en las actitudes y prácticas sexuales del estudiantado universitario. Lo anterior hace hincapié en la falta de una comprensión clara de la sexualidad, los derechos sexuales y reproductivos, así como la ausencia de estrategias efectivas para la prevención de Infecciones de Transmisión Sexual (ITS). Asimismo, se observa que las líneas de investigación predominantes se concentran en la violencia de género y las prácticas de salud sexual y reproductiva, desatendiendo otras dimensiones fundamentales que competen a la sexualidad humana.

A partir de estas consideraciones, esta Tesis Doctoral se articula en torno a dos preguntas de investigación: 1) ¿Cómo se manifiestan las dimensiones de la sexualidad desde un enfoque educativo en el contexto universitario? 2) ¿Cómo medir las actitudes del estudiantado universitario sobre diversas dimensiones de la sexualidad de forma válida y fiable? Con el fin de dar respuesta a estos interrogantes, se plantean dos objetivos generales: 1) Explorar la sexualidad en el contexto universitario desde una perspectiva educativa, 2) Diseñar y validar una batería de escalas que permita medir, de manera rigurosa, las actitudes sobre la sexualidad en el estudiantado universitario de grado.

Para alcanzar los objetivos, se ha optado por un diseño metodológico secuencial estructurado en cuatro dimensiones e integrado por cinco capítulos, un primer capítulo donde se aborda la introducción la justificación de la Tesis, un segundo capítulo en el que se desarrolla un marco teórico, un tercer capítulo donde se explica el diseño metodológico del proceso de investigación de la Tesis, un cuarto capítulo de resultados conformado por seis estudios con un doble enfoque metodológico cualitativo y cuantitativo y un quinto capítulo donde se debaten los resultados en la discusión y conclusiones.

Dos de los estudios son de carácter documental, tres de tipo exploratorio y uno instrumental. El primero consistió en un análisis curricular de las guías docentes de los grados de Educación Infantil y Educación Primaria de las universidades públicas españolas, con el objetivo de examinar el nivel de presencia de educación afectivo-sexual en la planificación de la formación inicial del profesorado. El segundo estudio correspondió a una revisión sistemática de escalas que miden actitudes hacia la sexualidad, guiada con el método PRISMA. A lo que contribuyó el periodo de una estancia de investigación desde la que se reforzaron los resultados de la revisión sistemática. El tercer estudio exploró la relación entre la sexualidad y el síndrome burnout en el profesorado universitario. El cuarto estudio profundizó en las dinámicas entre la sexualidad y las relaciones de género dentro del mismo colectivo del tercer estudio. El quinto estudio se centró en el análisis de la sexualidad, la infidelidad y las creencias sobre el amor romántico en el estudiantado universitario de grado. Finalmente, el sexto estudio se dedicó al diseño y validación de una batería multidimensional de escalas destinada a medir actitudes sobre la sexualidad en estudiantado universitario de grado. En cuanto a los resultados, estos se presentan de manera segmentada según los seis resultados realizados.

El primer estudio pone de manifiesto que la inclusión de contenidos de educación afectivo-sexual en las asignaturas de los grados de Educación Infantil y Educación Primaria es parcial y heterogénea. Aunque algunas guías hacen referencia a la sexualidad, el tratamiento suele ser generalizado y poco sistemático, con una integración superficial de contenidos que no garantiza una formación adecuada. El segundo identificó una amplia variedad de instrumentos heterogéneos para medir actitudes hacia la sexualidad. Asimismo, se observa el desarrollo de nuevas escalas orientadas a responder necesidades específicas de profesionales e investigadores. El tercer estudio evidencia la

existencia de una relación significativa entre la autopercepción sexual, la satisfacción vital y el síndrome de burnout en el profesorado universitario. En términos generales, el profesorado universitario muestra niveles adecuados de bienestar; no obstante, se identifican subgrupos con vulnerabilidad emocional, especialmente en fases iniciales de burnout caracterizadas por el cansancio emocional, estrechamente vinculado a la preocupación sexual. El cuarto estudio ha puesto de manifiesto una asociación significativa entre determinadas variables sociodemográficas y la autopercepción del profesorado universitario hacia su sexualidad. Además, se sugiere que la edad podría constituir un factor determinante en el nivel de curiosidad y exploración sexual. De igual manera, se ha observado que tener tres o más hijos/as se asocia con una mayor preocupación por la vida sexual, posiblemente relacionada con las dificultades para conciliar la vida familiar y la disminución de la actividad sexual. Por otra parte, el profesorado con pareja presenta mayores niveles de depresión sexual en comparación con quienes no tienen pareja. Este hecho sugiere un impacto significativo de las relaciones de pareja en el bienestar sexual individual. El quinto estudio revela que el estudiantado universitario mantiene percepciones rígidas sobre la infidelidad, aunque muestra, generalmente, una actitud positiva hacia la sexualidad. Se constata la persistencia de creencias asociadas a los mitos del amor romántico, concretamente entre los más jóvenes. También, se ha identificado una asociación significativa entre niveles elevados de erotofilia y la propensión a conductas infieles. El sexto y último estudio ha aportado evidencias sólidas sobre la validez y fiabilidad de la batería de subescalas que miden actitudes sobre la sexualidad en jóvenes, abarcando las ITS y anticonceptivos, pornografía, masturbación, amor romántico, violencia de género, diversidad afectivo-sexual y consentimiento sexual, a la que se ha denominado *Batería de Actitudes sobre Sexualidad, Intimidad y Afectividad_BASIA*.

En conjunto, los hallazgos de la Tesis Doctoral visibilizan vacíos formativos en el contexto universitario sobre la sexualidad, la ausencia de criterios homogéneos y un escaso compromiso institucional con la educación afectivo-sexual en el contexto universitario. Si bien se detecta cierta atención a las necesidades de colectivos minoritarios en relación con las actitudes hacia la sexualidad, esta sigue siendo limitada. Las diferencias observadas por género, orientación sexual y situación personal o profesional del profesorado universitario refuerzan la necesidad diseñar políticas educativas equitativas, y culturalmente sensibles. Se constata, además, una notable

carencia formativa en materia de educación afectivo-sexual en el estudiantado universitario. Por ello, se propone su integración en los planes universitarios como estrategia clave para el fomento de relaciones interpersonales saludables y bienestar emocional. Finalmente, esta investigación contribuye al ámbito científico con el desarrollo de un nuevo instrumento capaz de medir, con rigurosidad, la complejidad de las diversas dimensiones de la sexualidad. La BASIA permite avanzar en la exploración académica desde una base empírica robusta, proporcionando mediciones consistentes, superando limitaciones metodológicas previas y facilitando una comprensión más holística de este constructo. Con todo, se abre una nueva vía de investigación para seguir explorando la sexualidad en jóvenes con un foco educativo que sitúe la sexualidad en una posición formativa ineludible.

PALABRAS CLAVE

Educación afectivo-sexual, enseñanza superior, estudiantado universitario, profesorado universitario, validación de instrumento.

ABSTRACT

Sexuality is inherent to human beings, present throughout the entire life cycle and manifesting itself in different ways depending on evolutionary development. It is a multidimensional construct that integrates biological, psychological, sociocultural and ethical dimensions, including knowledge of one's own body, identity, sex, gender, love, affective-sexual diversity and health, among other aspects. However, sexuality has historically been stigmatised by prejudice and negative attitudes, being treated as a taboo subject, largely due to the absence of systematic sex education. As a result, multiple problems have arisen that directly affect people's sexual health and psychosocial well-being.

This situation highlights the urgent need to establish high-quality, comprehensive affective-sexual education at all educational levels. Educational research in the field of sexuality has revealed significant gaps in university students' knowledge, attitudes and sexual practices. This highlights the lack of a clear understanding of sexuality and sexual and reproductive rights, as well as the absence of effective strategies for the prevention of sexually transmitted infections (STIs). It is also noted that the predominant lines of research focus on gender-based violence and sexual and reproductive health practices, neglecting other fundamental dimensions of human sexuality.

Based on these considerations, this doctoral thesis revolves around two research questions: 1) How are the dimensions of sexuality manifested from an educational perspective in the university context? 2) How can university students' attitudes towards various dimensions of sexuality be measured in a valid and reliable way? In order to answer these questions, two general objectives are proposed: 1) To explore sexuality in the university context from an educational perspective, 2) To design and validate a battery of scales that allow for the rigorous measurement of attitudes towards sexuality among undergraduate university students.

To achieve the objectives, a sequential methodological design structured in four dimensions and comprising five chapters has been chosen. a first chapter addressing the introduction and justification of the thesis, a second chapter developing a theoretical framework, a third chapter explaining the methodological design of the thesis research

process, a fourth chapter on results consisting of six studies with a dual qualitative and quantitative methodological approach, and a fifth chapter discussing the results in the discussion and conclusions.

Two of the studies are documentary in nature, three are exploratory, and one is instrumental. The first consisted of a curricular analysis of the teaching guides for Early Childhood Education and Primary Education degrees at Spanish public universities, with the aim of examining the level of presence of affective-sexual education in the planning of initial teacher training. The second study was a systematic review of scales that measure attitudes towards sexuality, guided by the PRISMA method. This was supplemented by a period of research during which the results of the systematic review were reinforced. The third study explored the relationship between sexuality and burnout syndrome in university teachers. The fourth study delved into the dynamics between sexuality and gender relations within the same group. The fifth study focused on the analysis of sexuality, infidelity and beliefs about romantic love among undergraduate university students. Finally, the sixth study was devoted to the design and validation of a multidimensional battery of scales intended to measure attitudes about sexuality among undergraduate university students. The results are presented in a segmented manner according to the six studies conducted.

The first study shows that the inclusion of affective-sexual education content in Early Childhood Education and Primary Education subjects is partial and heterogeneous. Although some guidelines refer to sexuality, the treatment is usually generalised and unsystematic, with a superficial integration of content that does not guarantee adequate training. The second study identified a wide variety of heterogeneous instruments for measuring attitudes towards sexuality. It also noted the development of new scales designed to meet the specific needs of professionals and researchers. The third study shows that there's a significant relationship between sexual self-perception, life satisfaction, and burnout syndrome in university teachers. In general, university teachers show adequate levels of well-being; however, there are subgroups with emotional vulnerability, especially in the early stages of burnout characterised by emotional exhaustion, which is closely linked to sexual concerns. The fourth study revealed a significant association between certain sociodemographic variables and university teachers' self-perception of their sexuality. Furthermore, it suggests that age could be a

determining factor in the level of sexual curiosity and exploration. Similarly, it has been observed that having three or more children is associated with greater concern about sex life, possibly related to difficulties in balancing family life and decreased sexual activity. On the other hand, teachers with partners have higher levels of sexual depression compared to those without partners. This suggests a significant impact of romantic relationships on individual sexual well-being. The fifth study reveals that university students hold rigid perceptions about infidelity, although they generally show a positive attitude towards sexuality. The persistence of beliefs associated with the myths of romantic love is evident, particularly among younger people. Furthermore, a significant association has been identified between high levels of erotophilia and a propensity for unfaithful behaviour. The sixth and final study has provided solid evidence of the validity and reliability of the battery of subscales that measure attitudes towards sexuality in young people, covering STIs and contraceptives, pornography, masturbation, romantic love, gender violence, affective-sexual diversity and sexual consent, which has been called the *Battery of Attitudes towards Sexuality, Intimacy and Affectivity*_BASIA.

Overall, the findings of the doctoral thesis reveal not only gaps in university education on sexuality, but also the absence of uniform criteria and a lack of institutional commitment to affective-sexual education in the university context. Although some attention is paid to the needs of minority groups in relation to attitudes towards sexuality, this remains limited. The differences observed in terms of gender, sexual orientation, and the personal or professional situation of university teaching staff reinforce the need to design equitable and culturally sensitive educational policies. There is also a notable lack of training in affective-sexual education among university students. Therefore, its integration into university curricula is proposed as a key strategy for promoting healthy interpersonal relationships and emotional well-being. Finally, this research contributes to the scientific field with the development of a new instrument capable of rigorously measuring the complexity of the various dimensions of sexuality. BASIA enables progress in academic exploration from a robust empirical basis, providing consistent measurements, overcoming previous methodological limitations, and facilitating a more holistic understanding of this construct. All in all, it opens up a new avenue of research to continue exploring sexuality in young people with an educational focus that places sexuality in an unavoidable formative position.

KEYWORDS

Sexuality education, higher education, students, professors, instrument validation.

ÍNDICE GENERAL

CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN	1
CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO	3
2.1. Fundamentos conceptuales de la sexualidad	3
2.2. Modelos de la educación sexual	8
2.3. Importancia de la investigación en educación afectivo-sexual	11
CAPÍTULO 3. DISEÑO METODOLÓGICO DE LA TESIS	14
3.1. Cuestiones y objetivos de investigación	14
3.2. Población.....	17
3.3. Instrumentación	18
3.4. Aspectos éticos y regulatorios	27
CAPÍTULO 4. RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN	29
4.1. Estudio documental 1. Educación afectivo-sexual en la formación docente: análisis curricular de los grados de Educación Infantil y Educación Primaria [Affective-sexual education in teacher training: curricular analysis of Early Childhood Education and Primary Education degrees]	29
4.1.1. Introducción.....	31
4.1.2. Cuestiones y objetivos de investigación	34
4.1.3. Método	35
4.1.4. Resultados	40
4.1.5. Discusión y conclusiones	51
4.2. Estudio documental 2. Revisión sistemática de escalas que miden actitudes hacia la sexualidad y la educación sexual [Systematic review of scales for measuring attitudes toward sexuality and sexual education]	57
4.2.1. Introducción.....	59
4.2.2. Cuestiones y objetivos de investigación	62
4.2.3. Método	62

4.2.4.	Resultados	68
4.2.5.	Discusión y conclusiones	87
4.3.	Estudio exploratorio 1. Mito del docente perfecto: explorando la sexualidad, el bienestar y el burnout en el profesorado universitario [Myth of the perfect teacher: exploring sexuality, wellbeing and burnout in university teachers]	90
4.3.1.	Introducción.....	92
4.3.2.	Cuestiones y objetivos de investigación	95
4.2.3.	Método	96
4.3.4.	Resultados	100
4.3.5.	Discusión y conclusiones	112
4.4.	Estudio exploratorio 2. Más allá del aula: explorando la actitud hacia la sexualidad del profesorado universitario [Beyond the classroom: exploring university professors' attitude to sexuality]	117
4.4.1.	Introducción.....	119
4.4.2.	Cuestiones y objetivos de investigación	121
4.4.3.	Método	122
4.4.4.	Resultados	126
4.4.5.	Discusión y conclusiones	135
4.5.	Estudio exploratorio 3. Amor Romántico, Infidelidad y Erotofilia: Una Investigación sobre Sexualidad en Estudiantado Universitario [Romantic Love, Infidelity and Erotophilia: An Investigation of Sexuality in University Students] ...	139
4.3.3.	Introducción.....	141
4.5.2.	Cuestiones y objetivos de investigación	144
4.5.3.	Método	145
4.5.4.	Resultados	150
4.5.5.	Discusión y conclusiones	168
4.6.	Estudio instrumental. Construcción y validación de una batería de actitudes sobre sexualidad, intimidad y afectividad [Construction and validation of an attitude battery on sexuality, intimacy and affectivity]	174

4.6.1.	Introducción.....	176
4.6.2.	Cuestiones y objetivos de investigación	179
4.6.3.	Método	180
	Fase 1. Diseño de la batería.....	180
	Fase 2. Juicio de expertos.....	182
	Fase 3. Estudio instrumental	183
4.6.4.	Resultados	186
4.6.5.	Discusión y conclusiones	195
CAPÍTULO 5. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS Y CONCLUSIONES		198
CHAPTER 5. DISCUSSION OF RESULTS AND CONCLUSIONS		207
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS		216
ANEXO I.....		259

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	4
Tabla 2	10
Tabla 3	37
Tabla 4	38
Tabla 5	39
Tabla 6	49
Tabla 7	49
Tabla 8	50
Tabla 9	50
Tabla 10	69
Tabla 11	79
Tabla 12	84
Tabla 13	101
Tabla 14	102
Tabla 15	103
Tabla 16	104
Tabla 17	106
Tabla 18	109
Tabla 20	111
Tabla 21	127
Tabla 22	128
Tabla 23	129
Tabla 24	131
Tabla 25	133
Tabla 26	150
Tabla 27	153
Tabla 28	154
Tabla 29	155
Tabla 30	155
Tabla 31	159
Tabla 32	161
Tabla 33	162
Tabla 34	164
Tabla 35	181
Tabla 36	184
Tabla 37	187
Tabla 38	189
Tabla 39	190
Tabla 40	190
Tabla 41	191

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1	4
Figura 2	15
Figura 3	36
Figura 4	41
Figura 5	42
Figura 6	43
Figura 7	44
Figura 8	45
Figura 9	46
Figura 10	47
Figura 11	48
Figura 12	51
Figura 13	63
Figura 14	68
Figura 15	86
Figura 16	87
Figura 17	97
Figura 18	123
Figura 19	124
Figura 20	146
Figura 21	180
Figura 22	186

CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

La principal motivación que me llevó a comenzar esta Tesis Doctoral, basada en la sexualidad como campo de estudio, surgió en los primeros años de mi formación universitaria en el grado de Maestro/a de Educación Primaria en la Universidad de Huelva. Es en este momento donde mi curiosidad me llevó a buscar diferentes posibilidades de líneas de especialización. En esta búsqueda descubrí el Máster en Sexología y Educación Sexual de la Universidad de Huelva, un máster que se salía de las líneas convencionales de especialización docente, y de baja oferta en otras universidades. Mi interés se focalizó completamente en la sexualidad desde una perspectiva educativa y, desde entonces, mi mayor aliciente para acabar el grado se convirtió en comenzar mis estudios de posgrado en sexualidad y educación sexual.

Una vez llegada esta etapa de formación de posgrado se consolidó mi compromiso con la temática tras realizar mi Trabajo de Fin de Máster (TFM) que versaba sobre la asociación entre las actitudes hacia la sexualidad, el liderazgo y los tatuajes como ornamentación corporal. Este trabajo fue mi primer contacto formal con la labor investigadora, y el proceso me fascinó al cumplirse las hipótesis que planteamos en un primer momento. En este período tomé la decisión de orientar mi carrera investigadora hacia el estudio de la educación afectivo-sexual.

La elección de la temática de mi Tesis Doctoral responde a una doble necesidad personal, por una parte, la escasa presencia de contenidos formales sobre sexualidad y afectividad en mi trayectoria académica. En la que la única ocasión en la que se abordó el tema de la sexualidad en la etapa de Educación Primaria fue con un maestro de religión llamado Paco. Lejos de abordar aspectos dogmáticos, este maestro se atrevió a hablar con naturalidad y respeto sobre el amor, el deseo y el significado de “hacer el amor”, entendiéndose como una expresión de afecto hacia otra persona. Desde esta intervención cargada de humanidad, no volví a recibir formación sobre sexualidad más allá de aspectos biológicos hasta la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en algunos talleres externos impulsados por Proyecto Hombre. En estas formaciones se hablaba de los riesgos que podían conllevar las prácticas sexuales poco seguras. Y, por otra parte, mi interés en la temática y voluntad de contribuir desde la investigación en una sexualidad que vaya más allá de abordar cuestiones biológicas o reproductivas, sino de una orientación educativa que aborde la dimensión afectiva, emocional y social de la

sexualidad hacia una educación integral, respetuosa y comprometida con el bienestar personal de los agentes implicados.

*Explorar la sexualidad desde la educación es sembrar conocimiento para una
sociedad más respetuosa y plural.*

Virginia Villegas-José

CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO

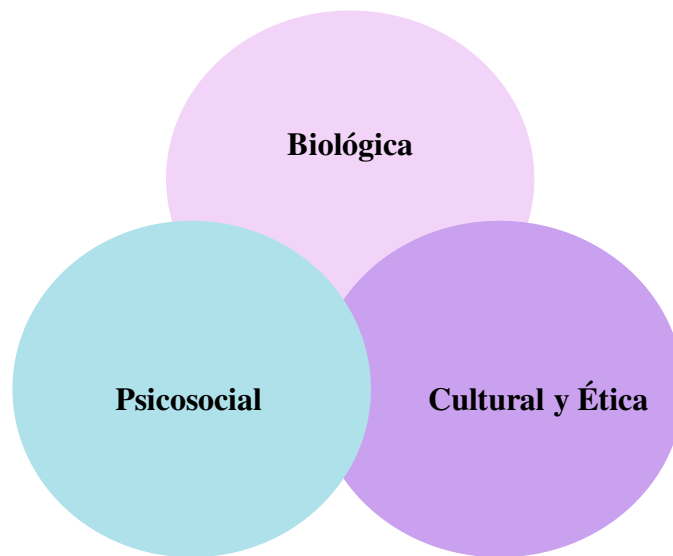
En este capítulo se establecen los fundamentos conceptuales y teóricos que sustentan la Tesis Doctoral, proporcionando una base para la comprensión del objeto de estudio. Por ello, se abordan los principales fundamentos conceptuales de la sexualidad, modelos de educación sexual y la importancia de la investigación en educación afectivo-sexual desde una perspectiva científica, social y educativa. Con todo, se persigue comprender la sexualidad desde una visión multidimensional y crítica que sustenta la necesidad de una educación afectivo-sexual de calidad en el sistema educativo.

2.1. Fundamentos conceptuales de la sexualidad

La sexualidad es un componente fundamental e inherente al ser humano, presente en todas las etapas de la vida y se manifiesta de diversas formas en función de la edad. No se limita a aspectos biológicos y reproductivos, más bien es un concepto complejo y multidimensional que emerge de la interacción de todas sus dimensiones (Figura 1). Dichas dimensiones abarcan aspectos biológicos, psicológicos, socioculturales y éticos, entre los que se encuentran el conocimiento del propio cuerpo, la identidad, el sexo, el género, el amor, la diversidad afectivo-sexual y la salud entre otras (Benton, 2020; Bonilla-Algovia et al., 2024; Ortiz-Mata et al., 2024). La OMS (2006) añade que no tienen por qué manifestarse a la vez ni en todas las etapas, puesto que se ve influenciada por otros factores (biológicos, psicológicos, sociales, económicos, políticos, culturales, éticos, legales, históricos, religiosos y espirituales).

Figura 1

Dimensiones de la sexualidad



Estas dimensiones se manifiestan de distintos modos (Tabla 1). Los aspectos biológicos se corresponden con el conocimiento del cuerpo humano, es decir, los órganos, el funcionamiento, la reproducción y los cambios físicos (Martínez Martín et al., 2021; Venegas, 2017). La dimensión psicosocial es aquella que concierne a las emociones, afecto, placer, deseo, amor e identidad, incluyendo la felicidad como parte del bienestar integral (Bejarano-Franco y Mateos Jiménez, 2016; Gesser et al., 2015; Venegas, 2011). Las dimensiones cultural y ética integran las creencias, valores, tradiciones, normas, estereotipos y roles de género, relaciones interpersonales, derechos y responsabilidades (Gesser et al., 2015; Martínez Martín et al., 2021; Venegas, 2011).

Tabla 1

Dimensiones de la sexualidad y sus manifestaciones

Dimensión biológica	Dimensión psicosocial	Dimensión cultural y ética
• Conocimiento del cuerpo humano. • Órganos reproductores. • Reproducción. • Pubertad. • Cambios físicos.	• Emociones. • Afecto. • Placer. • Deseo. • Erotismo. • Amor.	• Creencias. • Valores. • Tradiciones. • Normas. • Estereotipos y roles de género.

-
- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de la personalidad e identidad. | <ul style="list-style-type: none"> • Construcción social. • Relaciones interpersonales. • Derechos y responsabilidades. |
|--|--|
-

Nota. Elaboración propia a partir de Bejarano-Franco y Mateos Jiménez (2016); Gesser et al. (2015); Martínez Martín et al. (2021); Venegas (2011); Venegas (2017).

No es hasta el siglo XIX que se cataloga la sexología como ciencia por el referente Iwan Bloch, considerado “Padre de la Sexología” (Ortiz-Mata et al., 2024), que la definió como una rama del conocimiento que estudia el sexo y su función, sus procesos y alteraciones. Por todo ello, resulta esencial su comprensión para el bienestar integral a nivel individual y colectivo, promoviendo una sociedad saludable e inclusiva.

Asimismo, la sexualidad toma consistencia, de forma categorizada, en conocimientos, habilidades y actitudes. Siendo las actitudes una combinación de creencias, sentimientos e inclinaciones a la acción (UNESCO, 2018). En otras palabras, la sexualidad se determina por los conocimientos existentes desde la infancia, y estos son significativos en las etapas posteriores de la vida. De forma que, se conforma por un componente biológico y un componente adquirido. Por ello, es intrínseca en el ser humano, estando presente durante toda la vida (Ayuso et al., 2018).

A pesar de ser un aspecto innato del ser humano y estar presente durante todas las etapas de la vida, ha estado históricamente estigmatizada por prejuicios y actitudes negativas (Ortiz-Mata et al., 2024; Rodríguez Castillo, 2020). Esta estigmatización ha contribuido a que se trate como un tema tabú debido a la falta de formación en educación sexual. Como consecuencia han surgido diversos problemas que afectan de forma directa a la salud sexual y el bienestar, como los estereotipos y roles de género, la falta de comprensión de la orientación sexual e identidad de género, el aumento de ITS, embarazos no deseados, así como situaciones de abuso sexual, violencia de género, además de dificultades para establecer relaciones afectivas saludables. Todo ello, evidencia la necesidad de instaurar una educación afectivo-sexual basada en el respeto y los derechos humanos.

Desde esta perspectiva, a la hora de hablar de sexualidad, resulta primordial distinguir algunos conceptos clave para poder tener una visión holística de la temática. Por ello, se procede a profundizar en las definiciones de los conceptos abordados:

- **Sexo y género.** En esta dicotomía, el sexo se refiere a las características biológicas de las personas, es decir, el conjunto de propiedades biológicas asociadas con rasgos físicos y funcionales. Entre estos rasgos se pueden apreciar los cromosomas, manifestación génica, actividad hormonal y anatomía (Canella, 2006; Heidari et al., 2018). El género queda enmarcado en constructos sociales y culturales (Fernández, 2010; Stoller, 1968) haciendo referencia a los roles, comportamientos y estereotipos sexuales e identidades (Heidari et al., 2018).
- **Roles de género.** Son expectativas sociales, culturales y psicológicas que distinguen entre lo masculino y femenino, influyendo en el comportamiento en función del sexo biológico de la persona (García Delgado y Riquelme Vigueras, 2018). Para ejemplificar algunos roles de género, se exponen los siguientes: “las mujeres son las responsables de las tareas del hogar y del cuidado de los hijos e hijas”, “los hombres son los proveedores económicos de sus familias”, “las mujeres son mejores enfermeras o maestras”, “los hombres son mejores policías o soldados”.
- **Estereotipos de género.** Son creencias sobre los atributos que deben poseer las mujeres y los hombres (Castillo-Mayén y Montes-Berges, 2014). Algunos ejemplos pueden ser: “los hombres no muestran sus sentimientos”, “las mujeres son más sensibles que los hombres”, “las mujeres no conducen bien”, “los hombres no saben cuidar niños/as”.
- **Orientación sexual.** Se refiere a la atracción emocional, romántica, sexual y/o afectiva hacia otras personas (Federación Andaluza LGBT, 2023). Se clasifica en:
 - Heterosexualidad: atracción de una persona por otra del género opuesto.
 - Homosexualidad: atracción de una persona por otra del mismo género.
 - Bisexualidad: atracción por personas de ambos géneros.

- Pansexualidad: la atracción aparece de forma independiente del género de las personas.
- Asexualidad: no hay atracción sexual hacia las personas.

A esto, Kassaras y Kordoutis (2025), hacen mención al término monosexualidad para describir a las personas que se sienten atraídas sexual y/o románticamente por un solo sexo/género (por ejemplo, personas heterosexuales y homosexuales). Por el contrario, la multisexualidad se refiere a la atracción hacia más de un sexo (por ejemplo, personas pansexuales o bisexuales).

- **Identidad de género.** Se trata de una construcción social que tiene una persona sobre su identidad. Existen dos tipos de identidad de género (Federación Andaluza LGBT, 2022):

- Cisgénero. Aquella persona cuya identidad de género corresponde al sexo asignado al nacer.
- Transgénero. Aquella persona cuya identidad de género no corresponde al sexo asignado al nacer. Esta categoría se clasifica en Trans binario (persona trans cuya identidad se corresponde a la de hombre o mujer) y Trans no binario (persona trans cuya identidad no se corresponde con mujer u hombre). A su vez, se subdivide en:
 - Pangénero: experiencia de identificarse con todos los géneros.
 - Bigénero: experiencia de identificarse con los dos géneros a la vez.
 - Género fluido: fluctuación de la identidad de género entre dos o más categorías.
 - Agénero: no se identifica con ninguna identidad de género.
 - Genderqueer: combinación de géneros o absolutamente fuera de las categorías.

- **Identidad sexual.** Es un constructo multidimensional que se compone del sexo biológico, la identidad de género, el rol de género y la orientación sexual (Arriagada y Sagredo, 2023).

2.2. Modelos de la educación sexual

Las niñas y los niños, desde que nacen hasta los seis años, toman conciencia de su propio cuerpo, comienzan a explorarlo y a apreciar las diferencias físicas entre ellos. En esta etapa aprenden sobre la sexualidad a través de la exploración y la observación, y se caracteriza por el aumento de su curiosidad. A medida que crecen, en torno a los seis años, tienen una idea más clara de su identidad sexual y de género, y aparecen nuevas emociones (Gutiérrez, 2024).

Mientras brotan estos cambios, los amigos y las amigas se convierten en los principales referentes, dado que en muchas ocasiones no se recurre a la familia para resolver las dudas sobre la sexualidad (Gutiérrez y Cuervo, 2023). En otros casos, acuden a internet, exponiéndose a información carente de rigor y prácticas de riesgo, como la pornografía, la cual en determinadas circunstancias puede ser sustituir de la educación afectivo-sexual (Daneback et al., 2012). Como solución, la educación afectivo-sexual actúa como herramienta para romper con los tabúes y estigmas sociales originados en torno a la sexualidad (Ballester y Orte, 2019). Aunque en España se ha normalizado la denominación de “Educación Afectivo-Sexual” para hacer alusión a la formación en sexualidad, la UNESCO (2018) la denomina “Educación Integral en Sexualidad” (EIS), y la define de la siguiente forma:

Es un proceso que se basa en un currículo para enseñar y aprender acerca de los aspectos cognitivos, emocionales, físicos y sociales de la sexualidad. Su objetivo es preparar a los niños, las niñas y los/as jóvenes con conocimientos, habilidades, actitudes y valores que los empoderarán para: realizar su salud, bienestar y dignidad; desarrollar relaciones sociales y sexuales respetuosas; considerar cómo sus elecciones afectan su propio bienestar y el de los demás; y entender cuáles son sus derechos a lo largo de la vida y asegurarse de protegerlos (UNESCO, 2018, p.16).

A través de la EIS se aportan conocimientos sobre la sexualidad humana, las relaciones de pareja y la salud reproductiva (Beliz y Caçador, 2022; Palacios-Dueñas et al., 2024; Ubillos-Landa et al., 2021) con el objetivo de formar personas capaces de vivir libremente su sexualidad y respetar la sexualidad de los demás (Cabrera-Fajardo, 2022). Tradicionalmente, se ha formulado la educación sexual desde el abordaje de cuestiones como la violencia de género, los embarazos no deseados y las ITS (Paniagua y Argüello, 2021), es decir, una educación basada en la prevención. Actualmente está cambiando su motivación, partiendo de otras dimensiones de la sexualidad como el consumo de pornografía desde edades tempranas (Gutiérrez y Pollán, 2024). Por ello, la EIS aporta una visión transformadora de la sexualidad que va más allá de la dimensión biológica de la sexualidad abordándola en toda su complejidad.

A nivel europeo, mientras otros países han consolidado la EIS, en España persiste una carencia en este ámbito (Venegas, 2024). A diferencia de otros contextos, en los que los programas de educación sexual se implementaron con anterioridad, en España, marcada por la influencia de la Iglesia Católica, tales programas no emergieron hasta la década de 1980 (Garzón, 2015). Desde entonces, se han desarrollado bajo la denominación de “educación afectivo-sexual”, con un enfoque coeducativo (Venegas 2017). Ante esta situación, diversos autores reclaman la necesidad de establecer la obligatoriedad de la EIS en el sistema educativo (Bejarano-Franco et al., 2021; Fajardo, 2022; Rojas et al., 2022; Fernández-Hawrylak et al., 2022; Fernández-Fernández y Calvo González, 2022; García-Vázquez, 2021; Miralles et al., 2020).

A este respecto se han dado cuatro modelos de educación sexual (López Sánchez, 2005), en la Tabla 2 se recogen el modelo de riesgos, referido a la prevención de riesgos vinculados a las prácticas sexuales; el modelo moral, que hace referencia a las tradiciones y creencias religiosas; el modelo revolucionario, que pretende el cambio social; y el modelo biográfico y profesional que aboga por la libertad sexual individual y los derechos humanos (Pedrero, 2015).

Tabla 2*Características de los modelos de educación sexual*

Modelo	Responsables	Contenidos	Metodología	Objetivos
Modelo de riesgos	Ministerio de Salud y asuntos sociales.	- Consecuencias de las prácticas sexuales de riesgo. - Prácticas seguras (preservativo, la píldora del día después y la anticoncepción).	Campañas publicitarias y dirigidas, asociaciones, centros y teléfonos de orientación.	Evitar problemas de salud relacionados con las prácticas sexuales de riesgo.
Modelo Moral	La familia.	- Reproducción humana y crianza de los hijos. - La familia. - Las normas morales y cívicas.	Se ofrece un único punto de vista como adoctrinamiento.	Preparar para el matrimonio y enseñar los principios morales.
Modelo Revolucionario	Profesorado, profesionales sanitarios y sociales.	- Anatomía, fisiología y psicología del placer. - Deseo, excitación y orgasmo. - Anticoncepción, seguridad e higiene.	La educación sexual debe formar parte del currículum formal en el sistema educativo.	Aumentar la conciencia crítica en la transformación de la sociedad sobre la libertad sexual.

Modelo Profesional	Profesorado, familia y el propio estudiante.	- Mitos sobre la sexualidad y las relaciones interpersonales. - Comunicación y toma de decisiones. - Asertividad. - Actitudes positivas hacia la sexualidad (erotofílicas) y tolerantes. - Ética (consentimiento, responsabilidad ante los riesgos).	Legislación educativa y planes propios de los centros sobre sexualidad de forma transversal.	Favorecer la aceptación de la identidad sexual y el aprendizaje de conocimientos sobre sexualidad.
--------------------	--	--	--	--

Nota. Elaboración propia a partir de Pedrero (2015).

2.3. Importancia de la investigación en educación afectivo-sexual

Tras una exhaustiva revisión de literatura, Goldfarb y Lieberman (2021) recopilan estudios sobre la efectividad de la educación afectivo-sexual. Mostrando en los impactos el respeto por la diversidad sexual (disminuyendo el riesgo de abandono, absentismo y acoso escolar), la reducción de problemas de salud asociados a la sexualidad, prevención de situaciones de abuso sexual, desarrollo de aprendizaje socioemocional y relaciones interpersonales de calidad entre otros. A pesar de su reconocimiento en el desarrollo integral de las personas y de su aporte al avance hacia sociedades más justas, la educación afectivo-sexual se enfrenta a múltiples desafíos (López Sánchez, 2005; Martínez-Otero, 2025; Rocha y Wagner, 2022; Rodríguez Torres y Moreno, 2024).

Estos desafíos se engloban en cuatro bloques: barreras socioculturales y éticas, deficiencias del sistema educativo y obstáculos políticos e institucionales, impacto de la desinformación y fuentes alternativas (López Sánchez, 2005).

Entre las barreras socioculturales y éticas priman los prejuicios y tabúes, la sexualidad ha estado envuelta en estigmas y actitudes negativas, generando críticas y temores llegando al extremo de ser un tema prohibido en algunas culturas (Morocho et al., 2022; Santos y Lacerda, 2020). De acuerdo con esto, la religión ha mostrado una relación compleja entre las creencias y las actitudes positivas hacia la sexualidad. Estudios revelan que a mayor religiosidad mayor es la tendencia hacia actitudes conservadoras en torno a la sexualidad. Entre estas actitudes se encuentra un mayor énfasis en la virginidad, la vergüenza sexual y la menor aceptación de la masturbación y la diversidad sexual (Duarte, 2017; Fernández, 2025; Morocho et al., 2022), llegando, en algunas ocasiones, al extremo de promover la violencia de género y contra colectivos LGBTI+ (Gutiérrez, 2019). Otro aspecto fundamental en este bloque es la familia, la cual se considera decisiva en la orientación del desarrollo sexual desde la infancia (Delgado y Romero, 2020). No obstante, son muchos los padres y las madres que se encuentran incómodos/as al abordar la temática con sus hijos/as, pudiendo incluso suscitar la autoeducación sexual a partir de fuentes poco fiables (Calle Yuqui et al., 2024).

En cuanto a las limitaciones del sistema educativo y los obstáculos políticos e institucionales, destaca la falta de compromiso estatal con la educación afectivo-sexual a lo largo de todas las etapas educativas. Tal insuficiencia genera un círculo vicioso en el que la formación resulta insuficiente y, en consecuencia, solo una proporción reducida de profesionales de la educación disponen de una preparación sólida en materia de sexualidad de calidad (García-Vázquez et al., 2014; Vélez y Santamaría-Vargas, 2023). A ello se suma la limitada colaboración entre los agentes implicados, como las familias, instituciones educativas y el propio alumnado (Tomasini et al., 2017).

Respecto al impacto de la desinformación y fuentes alternativas, en la actualidad se ha establecido en adolescentes y jóvenes la práctica de recurrir a las redes sociales e internet para consultar contenido sexual. Se estima que la edad de consumo de pornografía comienza a los 12 años (Quijada et al., 2022; Ruido et al., 2022). Las amistades también son una fuente de información situándose por encima de los familiares (Santos et al., 2015). Esta situación tiene un origen en la falta de educación sexual en los centros educativos (Márquez Díaz et al., 2020; Gómez et al., 2014; Ruido

et al., 2022). Del mismo modo, las etapas educativas superiores, como las universidades, también afrontan dificultades para proporcionar una educación sexual consensuada, lo que prolonga la dependencia del estudiantado de fuentes poco fiables en internet para su formación afectivo-sexual (Brant y Martins, 2020). A ello se le suma la falta de formación en una alfabetización digital crítica frente a la información sobre temas controvertidos difundida en redes sociales (Santiesteban et al., 2020), necesaria para evitar la difusión y aceptación de mitos y falsas creencias populares, en este caso, relacionadas con la salud sexual.

En base a todo lo anterior, se subraya la necesidad de mejorar las estrategias de los entornos educativos en lo que respecta a la implementación eficaz de una educación afectivo-sexual integral y de calidad. Hasta la actualidad, la educación afectivo-sexual se ha enfatizado principalmente en la etapa de la adolescencia, correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). En lo que refiere al ámbito de la investigación en sexualidad desde el enfoque educativo, en los últimos años hay un creciente interés en la población universitaria, revelando brechas significativas en el conocimiento y las prácticas sexuales entre el estudiantado. Estos estudios ponen en evidencia la falta de una comprensión clara de la sexualidad, los derechos sexuales y reproductivos, y de medidas efectivas para prevenir las ITS (Estrada et al., 2023). Además, las líneas temáticas en auge se centran en abordar la violencia de género y las prácticas de salud sexual y reproductiva (Martínez-Salazar y Escorcía-Caballero, 2023), sin atender de manera integral a otras dimensiones que competen a la sexualidad.

CAPÍTULO 3. DISEÑO METODOLÓGICO DE LA TESIS

En este tercer capítulo sobre el diseño se exponen todas las consideraciones metodológicas correspondientes al proceso de elaboración de la Tesis Doctoral, en concreto, se abordan las cuestiones y objetivos de investigación, la estructura del proceso de investigación, la población, los instrumentos utilizados, el procedimiento y los aspectos éticos y regulatorios. Con ello, se aporta una visión estructurada del proceso de investigación.

3.1. Cuestiones y objetivos de investigación

Considerando lo previamente expuesto en anteriores apartados, se busca profundizar en el estudio de la sexualidad desde un enfoque educativo, mediante el planteamiento de las cuestiones de investigación, las cuales serán respondidas a través de los objetivos generales que se detallan a continuación.

Cuestiones de investigación

C1 ¿Cómo se manifiestan las dimensiones de la sexualidad desde un enfoque educativo en el contexto universitario?

C2 ¿Cómo medir las actitudes del estudiantado universitario sobre diversas dimensiones de la sexualidad de forma válida y fiable?

Objetivos generales

OG1. Explorar la sexualidad en el contexto universitario desde una perspectiva educativa.

OG2. Diseñar y validar una batería de escalas que permita medir las actitudes sobre la sexualidad en el estudiantado universitario.

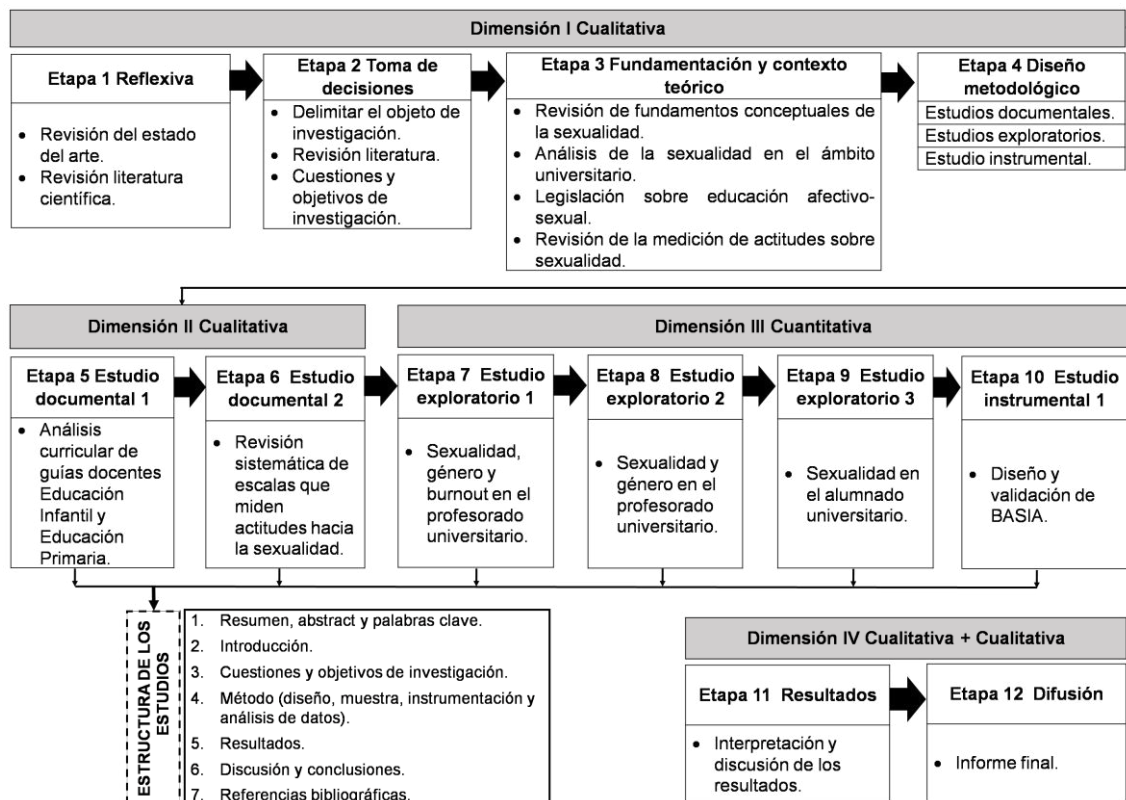
Diseño metodológico

La presente Tesis Doctoral se ha estructurado siguiendo un diseño metodológico secuencial (Figura 2). Este diseño persigue el objetivo de establecer coherencia y continuidad entre las distintas etapas del proceso, desde su comienzo hasta la elaboración de la memoria final. A su vez, se enmarca bajo el enfoque de la

metodología cualitativa y cuantitativa, desarrollando seis estudios, de los cuales dos de ellos son de carácter documental, tres de tipo exploratorio y uno de naturaleza instrumental.

Figura 2

Diseño metodológico de la Tesis Doctoral



La primera dimensión con un enfoque cualitativo está compuesta por cuatro etapas. La primera etapa se corresponde con un primer momento de reflexión sobre la educación afectivo-sexual, así como el actual estado de la cuestión a través de una primera revisión bibliográfica. La segunda etapa se caracteriza por la toma de decisiones, una vez revisada la literatura científica actual se procedió a la delimitación del objeto de investigación y el planteamiento de las cuestiones y objetivos generales a abordar. Por consiguiente, la tercera etapa consistió en la revisión de los fundamentos conceptuales de la sexualidad, el análisis de la sexualidad en la enseñanza superior, la normativa vigente sobre educación afectivo-sexual y la revisión de literatura relativa a la medición de actitudes sobre sexualidad. En un último momento de la primera fase se abordó el diseño metodológico de la Tesis Doctoral. En este sentido, se plantearon los estudios documentales, exploratorios y un estudio final instrumental.

La segunda dimensión, también cualitativa, se corresponde con los resultados de investigación. Esta, constó de las etapas cinco y seis con un estudio de carácter documental cada una. En el primer estudio se abordó un análisis curricular de las guías docentes de los grados de Educación Infantil y Educación Primaria de las universidades públicas españolas, con el propósito de examinar el nivel de presencia de educación afectivo-sexual en la formación inicial del profesorado. El segundo estudio trató de una revisión sistemática de escalas que miden actitudes hacia la sexualidad y la educación sexual con el método PRISMA, obteniendo así un abanico de instrumentos válidos y fiables para usar en los estudios exploratorios.

Para potenciar los resultados de este segundo estudio se tomó la decisión de realizar una estancia internacional en la Universidad do Algarve (Faro, Portugal). En este periodo se amplió y profundizó en los resultados del estudio, con el objetivo de potenciar la revisión sistemática con un carácter internacional. Esta ampliación dio respuesta a la necesidad de enriquecer los hallazgos, favoreciendo la identificación de instrumentos validados en contextos lusófonos. Además, la participación y colaboración en espacios académicos internacionales fortaleció la solidez metodológica del estudio.

En la tercera dimensión cuantitativa de resultados de investigación se abarcan los tres estudios exploratorios y el estudio instrumental, todos abordados con un enfoque cuantitativo. En esta dirección, la etapa siete se corresponde con el primer estudio exploratorio sobre la sexualidad y el síndrome burnout en el profesorado universitario. En la etapa ocho se complementa el estudio anterior explorando la sexualidad y las relaciones de género en la misma población objetivo. La etapa nueve se corresponde con el último estudio exploratorio enfocado a análisis de la sexualidad, infidelidad y creencias hacia el amor romántico en el estudiantado universitario de grado. Finalizando esta fase con la etapa diez, que concierne al diseño y validación de una batería multidimensional de escalas que miden actitudes sobre la sexualidad en alumnado universitario de grado.

En cuanto a la estructura de los estudios, se ha preestablecido un formato compuesto por un resumen y palabras clave en español y en inglés, introducción, cuestiones y objetivos de investigación, método y sus correspondientes subapartados (diseño, muestra, instrumentación y análisis de datos), resultados y discusión y conclusiones.

Por último, la dimensión cuatro, se corresponde con las etapas finales once de interpretación y discusión de resultados, y doce de elaboración del informe de la Tesis Doctoral.

Respecto a la elección del diseño metodológico, se integraron tanto la metodología cualitativa como la cuantitativa, en respuesta a la necesidad de abordar el objeto de estudio desde una perspectiva integral y complementaria.

Por una parte, desde la metodología cualitativa, se adoptó un enfoque documental, orientado a la revisión sistemática y análisis crítico de la producción científica y fuentes oficiales relacionadas con la educación afectivo-sexual. Este procedimiento permitió identificar las principales representaciones, tendencias y vacíos en la literatura especializada. En este sentido, la dimensión cualitativa contribuyó a la consecución de las cuestiones y objetivos de investigación.

Por otra parte, la metodología cuantitativa proporcionó rigurosidad empírica mediante la realización de estudios exploratorios e instrumental. Esta dimensión permitió generar datos respaldados en la interpretación teórica inicial. De esta forma, se aportó evidencia objetiva que amplía y complementa los resultados obtenidos en la dimensión cualitativa.

3.2. Población

El desarrollo muestral del proceso de investigación se enmarca en el contexto de la Universidad de Huelva. Este, fue estructurado de forma secuencial para atender a las cuestiones de investigación y los objetivos de cada estudio; a su vez se aseguró la representatividad de los datos. La Tesis aborda de forma multifacética la educación afectivo-sexual desde el plano de la enseñanza superior a través de seis estudios que abarcan tanto documentos institucionales y producciones científicas como la población del profesorado y estudiantado universitario.

En un primer momento, se llevaron a cabo los estudios documentales que constituyeron las bases teóricas y contextuales del proceso de investigación. Para el análisis de las guías docentes de los grados de Educación Infantil y Educación Primaria

se realizó un muestreo probabilístico incluyendo una o dos universidades por cada agencia de calidad nacional. Se tomó la decisión de centrar el estudio en estas titulaciones dado que el futuro profesorado de estas etapas son los principales responsables de la docencia, y de acuerdo a la normativa actual son quienes imparten la enseñanza en sexualidad. Por ello, analizar la planificación de la enseñanza permite identificar la formación inicial del futuro profesorado. Por su parte, en la revisión sistemática se analizaron artículos de alto impacto, siguiendo los criterios de rigor metodológico establecidos por el método PRISMA, que incluían instrumentos sobre sexualidad y educación sexual. La identificación y análisis de estos instrumentos resulta fundamental para conocer el estado actual de la investigación cuantitativa en sexualidad, evaluando qué dimensiones se han explorado. Además, este proceso permite detectar limitaciones en determinados contextos y poblaciones. A partir de esta revisión es posible diseñar y validar nuevos instrumentos de investigación que respondan a las necesidades detectadas.

A partir de los resultados documentales obtenidos se llevaron a cabo los estudios exploratorios, incluyendo en las muestras tanto al profesorado como al estudiantado de la Universidad de Huelva. Esta elección responde a la necesidad de tener una visión general desde dos poblaciones diferentes. De esta forma, se consigue tener una perspectiva holística.

Finalmente, el estudio instrumental se centró exclusivamente en el estudiantado, puesto que su objetivo era evaluar de forma integral las actitudes hacia las diferentes dimensiones de la sexualidad en la población que recibe la formación en educación afectivo-sexual, permitiendo así analizar aspectos como ITS y métodos anticonceptivos, pornografía, masturbación, amor romántico, violencia de género, diversidad afectivo-sexual y consentimiento sexual.

3.3. Instrumentación

En este apartado se presentan los instrumentos utilizados para la recogida de datos, organizados conforme a los distintos estudios que integran el capítulo cuatro de resultados de investigación. De cada instrumento se indica su autoría, denominación y año de publicación, mientras que sus propiedades psicométricas, estructura y

dimensiones se describen de manera detallada en el correspondiente apartado de instrumentación de cada estudio. Con ello se pretende garantizar la claridad en la comprensión del proceso metodológico y asegurar la transparencia y rigor en la aplicación de los procedimientos de investigación empleados.

- **Estudio documental 1**

- ***Análisis y Valoración de Educación Afectivo-Sexual_AVEAS.*** Con el propósito de identificar la presencia de contenidos sobre educación afectivo-sexual en las guías docentes de Educación Infantil y Educación Primaria de las universidades públicas españolas. A continuación, se presentan las variables que se analizan en el instrumento.

1. Agencia
2. Universidad
3. Grado
4. Asignatura
5. Área
6. Curso
7. Carácter: (Básica/Obligatoria/Optativa)
8. Se menciona contenidos de educación sexual
9. Descripción de la asignatura:
 - 1) Contenidos
 - 2) Objetivos
 - 3) Competencias
 - 4) Resultados de aprendizaje (RA)
 - 5) Actividades
 - 6) Metodología
 - 7) Evaluación
 - 8) Bibliografía
10. Concepto o enfoque bajo el que se aborda la educación afectivo-sexual
11. Valoración final (nivel de presencia de la educación afectivo-sexual en la guía docente):
 - 1) No cumple con el criterio
 - 2) Bajo nivel
 - 3) Moderado nivel
 - 4) Alto nivel

- **Estudios exploratorios 1 y 2**

- ***Escala de Sexualidad de Soler et al. (2016)*** sobre autopercepción de la sexualidad. Destinada a medir la autopercepción hacia la sexualidad.

1. Soy una buena pareja sexual.
2. Considero que mis habilidades sexuales son muy buenas.
3. Me considero una pareja sexual muy buena.
4. Me percibo como una mala pareja sexual.
5. Tengo confianza en mí mismo/a como pareja sexual.
6. Me siento cómodo/a con mi sexualidad.
7. Me deprimen los aspectos sexuales de mi vida.
8. Me entristece mi vida sexual.
9. Me decepciona la calidad de mi vida sexual.
10. Estoy feliz con mi vida sexual.
11. Pienso en sexo todo el tiempo.
12. Tiendo a estar preocupado/a por el sexo.
13. Pienso en sexo más que en ninguna otra cosa.
14. Constantemente pienso en practicar sexo.
15. Pienso sobre temas sexuales una gran parte del tiempo.

- ***Escala de Satisfacción con la Vida (SWLS) de Diener et al. (1985).***

1. En la mayoría de los aspectos, mi vida es como yo quiero que sea.
2. Las circunstancias de mi vida son muy buenas.
3. Estoy satisfecho/a con mi vida.
4. Hasta ahora he conseguido de la vida las cosas que considero importantes.
5. Si pudiera vivir mi vida otra vez, no cambiaría casi nada.

- ***Inventario de Burnout de Maslach (MBI) versión de docentes universitarios (Arquero y Donoso, 2013).*** Está dirigida a medir el nivel de padecimiento de burnout en docentes universitarios.

1. Me siento emocionalmente agotado/a con mi actividad docente.
2. Me siento emocionalmente agotado/a con mi actividad investigadora.

3. Me siento fatigado/a cuando me levanto por la mañana y tengo que enfrentarme a otro día de trabajo.
4. Me siento cansado/a al final de la jornada laboral.
5. Comprendo fácilmente cómo se sienten los/as estudiantes.
6. Creo que trato a algunos/as estudiantes o compañeros/as como si fuesen objetos impersonales.
7. Trabajar todos los días con estudiantes me supone un esfuerzo.
8. Investigar todos los días me supone un esfuerzo.
9. Trato de forma eficaz los problemas de los/as estudiantes.
10. Resuelvo bien los problemas de investigación.
11. Me siento “quemado/a” con la docencia.
12. Me siento “quemado/a” con la investigación.
13. Considero que, con mi docencia, influyo positivamente en la vida de los demás.
14. Creo que mi investigación tiene una utilidad real.
15. Me he vuelto más insensible con las personas desde que ejerzo esta profesión.
16. Me preocupa que este trabajo me esté endureciendo emocionalmente.
17. Me siento muy activo/a desempeñando mi labor docente.
18. Me siento muy activo/a en mi labor investigadora.
19. Me siento muy frustrado/a con la docencia.
20. Me siento muy frustrado/a con la investigación.
21. Creo que estoy trabajando demasiado.
22. No me preocupa realmente lo que les ocurre a los/as estudiantes a los/as que enseño.
23. No me preocupa la utilidad de mi investigación.
24. Trabajar directamente con estudiantes me produce estrés.
25. Investigar me produce estrés.
26. Puedo crear fácilmente una atmósfera relajada con los/as estudiantes a los/as que enseño.
27. Puedo crear fácilmente una atmósfera relajada cuando investigo.
28. Me siento estimulado/a después de trabajar en contacto con los/as estudiantes.
29. Me siento estimulado/a después de investigar.
30. He conseguido muchas cosas útiles en mi actividad docente.
31. He conseguido muchas cosas útiles en mi actividad investigadora.
32. Me siento acabado/a.
33. En mi trabajo trato los problemas emocionales con mucha calma.

34. Creo que los/as estudiantes que enseñó me culpan de algunos de sus problemas.

- **Estudio exploratorio 3**

o ***Encuesta Revisada de Opinión Sexual (EROS) de Del Río et al. (2013).***

Está enfocada a evaluar las actitudes sexuales.

1. Pienso que ver una película o leer un libro con contenido erótico o sexual podría ser entretenido.
2. El material erótico (libros y/o películas) de contenido sexual es algo sucio y la gente no debería utilizarlo.
3. Bañarme desnudo/a con una persona del mismo u otro sexo podría ser una experiencia excitante.
4. La masturbación puede ser una experiencia excitante.
5. Me resultaría incómodo que la gente pensara que tengo interés por el sexo oral.
6. Me atrae la idea de participar en una experiencia sexual en grupo.
7. Me resulta excitante pensar en tener una relación sexual con penetración.
8. Me excitaría sexualmente ver una película de contenido sexual.
9. Pensar que podría tener tendencias sexuales distintas a mi propia orientación no me resultaría embarazoso.
10. No me resulta incómoda la idea de sentir atracción física por personas de mi propio sexo.
11. Casi todo el material erótico me produce incomodidad.
12. Me sentiría emocionalmente mal viendo a alguien exhibirse públicamente.
13. Ver a una persona desnuda no sería una experiencia excitante.
14. No me agradaría ver una película erótica.
15. Me incomoda pensar en ver una película en la que una persona se masturba.
16. Me resulta excitante imaginar prácticas sexuales poco comunes.
17. Acariciar mis propios genitales podría ser una experiencia excitante.
18. No me agrada tener sueños sexuales.
19. No siento curiosidad por el material de contenido sexual (libros, revistas, películas o vídeos).
20. No me disgusta imaginar que tengo relaciones sexuales con más de una persona.

- ***Escala de infidelidad en jóvenes (Rodríguez-Góngora et al., 2022).*** Está destinada a medir la percepción hacia la infidelidad propia y de la pareja. Por un lado, el sujeto debe responder en función de lo que considera para sí mismo y, por otro, lo que considera sobre su pareja.

1. Mantener relaciones sexuales con otra persona.
2. Mantener sexo telefónico.
3. Desear tener relaciones sexuales con otra persona.
4. Masturbarse a uno mismo/a.
5. Masturbar a otra persona.
6. Masturbarse con otra persona.
7. Sentir atracción por otra persona.
8. Dar un beso largo (con lengua).
9. Practicar sexo oral a otra persona.
10. Masturbarse pensando en otra persona.
11. Ver pornografía.
12. Leer novelas eróticas.
13. Fantasear sexualmente con otra persona.

- ***Mitos o creencias sobre el amor romántico (Bonilla-Algovia y Rivas-Rivero, 2020).*** Está dirigida a medir los distintos mitos del amor romántico y sus implicaciones en las relaciones íntimas. Los mitos que pueden medirse son los siguientes: mito de la media naranja, mito de la pareja, mito de la pasión eterna, mito de la omnipotencia, mito de la exclusividad, mito del matrimonio, mito de la abnegación, mito de los celos y mito de la ambivalencia.

1. El amor verdadero puede superar cualquier dificultad o problema.
2. Todas las personas encontrarán en algún momento a su alma gemela.
3. Cuando se encuentra a la pareja perfecta, no hay que dejarla marchar.
4. Una persona no será plenamente feliz hasta que encuentre una pareja que la complemente.
5. Solo es amor verdadero cuando se mantiene la pasión de los primeros meses.
6. No se puede amar a más de una persona al mismo tiempo.

7. El amor verdadero debe terminar en matrimonio.
8. Una persona enamorada se preocupa más por el bienestar de su pareja que por el suyo propio.
9. Amar a alguien significa hacer todo por esa persona, incluso si implica realizar cosas que no te agradan.
10. Los celos son una demostración de amor hacia la pareja.
11. Los gritos e insultos de la pareja se pueden perdonar siempre que haya amor verdadero.

- **Estudio instrumental**

- **Batería de Actitudes sobre Sexualidad, Intimidad y Afectividad (BASIA)** para medir actitudes hacia las dimensiones de la sexualidad, que incluyen ITS y métodos anticonceptivos, pornografía, masturbación, amor romántico, violencia de género, diversidad afectivo-sexual y consentimiento sexual.

1. La marcha atrás es un método anticonceptivo seguro.
2. Las ITS solamente se contagian a través de la penetración.
3. Un preservativo puede usarse varias veces si se lava con cuidado.
4. Preguntaría a mi pareja sexual si se ha realizado las pruebas de ITS.
5. Utilizaría métodos de barrera para practicar sexo oral.
6. Tendría relaciones sexuales sin protección.
7. Utilizaría protección durante toda la relación sexual.
8. Usaría protección para protegerme de las ITS.
9. Me molesta usar protección.
10. Me angustia que pueda contagiarme de alguna ITS.
11. Me siento tranquilo/a cuando tengo relaciones sexuales sin protección.
12. Me preocuparía mantener relaciones sexuales sin protección.
13. Me desagrada practicar sexo oral con métodos de barrera.
14. El porno representa la realidad de la sexualidad.
15. La pornografía es una expresión cultural y artística digna de respeto.
16. Ver pornografía ayuda a mejorar las prácticas sexuales.
17. Ver pornografía sirve para aprender sobre sexo.
18. Ver pornografía es bueno para la sexualidad.
19. Liberaría mi tensión sexual viendo porno.

20. Vería películas y/o vídeos porno.
21. Vería porno como entretenimiento.
22. Vería pornografía para aprender sobre sexo.
23. En mis relaciones sexuales, practicaría lo que veo en el porno.
24. Vería porno con mi pareja.
25. Me gusta masturbarme viendo pornografía.
26. Me preocupa que mis prácticas sexuales no se parezcan al porno.
27. Me disgusta que mi pareja vea pornografía.
28. La masturbación es una práctica sexual normal.
29. La masturbación es saludable.
30. La masturbación enseña a disfrutar la sensibilidad del propio cuerpo.
31. La masturbación se debe a una excesiva preocupación por el sexo.
32. La masturbación es placentera.
33. Me masturbaría.
34. Me quedaría sexualmente satisfecho/a al masturbarme.
35. Me masturbaría con mi pareja.
36. Me masturbaría para relajarme.
37. Me masturbaría para explorar mi cuerpo.
38. Usaría juguetes sexuales para masturbarme.
39. Me da vergüenza hablar de la masturbación.
40. Me incomodaría tener una pareja que se masturbara con juguetes.
41. Me da vergüenza reconocer que me masturbo.
42. Me disgusta conmigo mismo/a cuando me masturbo.
43. Me disgustaría tener una pareja que se masturba.
44. Me incomodaría que mi pareja me viera masturbarme.
45. El amor verdadero puede superar cualquier dificultad.
46. Todas las personas tienen un alma gemela.
47. Todas las personas tienen su media naranja.
48. Es amor verdadero cuando se mantiene la pasión de los primeros meses.
49. Cada persona puede encontrar a su amor verdadero.
50. Me ocuparía más del bienestar de mi pareja que del mío propio.
51. Haría todo por la persona que amo.
52. Estaría soltero/a para que no me dañen.
53. Dejaría a mi pareja si dejara de sentir pasión por ella.

54. Publicaría en mis redes sociales imágenes con mi pareja para demostrar mi amor.
55. Me atraerían otras personas teniendo pareja.
56. Me entristece estar soltero/a.
57. Me intranquiliza que mi pareja no publique imágenes conmigo en sus redes sociales.
58. Me preocupa que haya personas que piensen que el sexo es más importante que el amor.
59. Me entristece que haya personas que no encuentren al amor de su vida.
60. Me preocuparía tener una pareja que le atraigan otras personas.
61. Me alarmaría que mi pareja no sienta celos.
62. Se le da demasiada importancia a la violencia de género.
63. Si una mujer es maltratada y sigue con su pareja es porque le gusta esa situación.
64. Sólo debería considerarse violencia de género si se golpea a la mujer.
65. Si una persona es violenta con su pareja será por algo que ha ocurrido.
66. Las personas que maltratan a sus parejas lo hacen porque están bajo los efectos de estupefacientes o alcohol.
67. Eliminaría a alguien de mis redes sociales si mi pareja me lo pidiera.
68. Le daría las contraseñas de mis redes sociales a mi pareja si me lo pidiera.
69. Perdonaría a mi pareja si me empujara.
70. Accedería a tener relaciones sexuales con mi pareja, aunque no me apeteciera.
71. Dejaría de hablar con personas que pusieran celoso/a a mi pareja.
72. Me molestaría que mi pareja hiciera planes sin mí.
73. Me alarma que haya quien justifique la violencia de género.
74. Me gustaría tener las contraseñas de las redes sociales de mi pareja.
75. Me avergonzaría que alguien cercano me dijera que sufre violencia de género.
76. Me preocupa que mi pareja tenga redes sociales porque puede ligar con otras personas.
77. Es adecuado que las personas homosexuales puedan casarse.
78. La orientación sexual se puede cambiar con terapia.
79. Lo mejor para un niño/a es ser criado por una madre y un padre.
80. Las parejas homosexuales suelen tener hijos/as homosexuales.
81. Las personas LGBTIQ+ tienen más posibilidades de contagiarse de ITS.
82. Sería amigo/a de alguien que fuese LGBTIQ+.
83. Iría a un bar de ambiente LGBTIQ+.
84. Tendría relaciones sexuales con una persona transgénero.

85. Defendería a una persona homosexual o bisexual si le atacaran por su orientación.
86. Tendría conversaciones en las que defendería al colectivo LGBTIQ+.
87. Vería una película romántica sobre personas homosexuales.
88. Me molesta ver a dos personas del mismo sexo besarse.
89. Me preocupa que haya personas que no se identifiquen como mujer u hombre.
90. Podría sentirme atraído/a sexualmente por una persona LGBTIQ+.
91. Me inquieta estar en presencia de alguien LGBTIQ+.
92. Me agradan las personas LGBTIQ+.
93. Me incomodan las personas que no se sienten identificadas con su sexo biológico.
94. El consentimiento es necesario para indicar el acuerdo de tener relaciones sexuales.
95. En algunas situaciones no es necesario el consentimiento para practicar sexo con alguien.
96. La necesidad de pedir consentimiento sexual disminuye a medida que aumenta la duración de una relación de pareja.
97. Hay que pedir consentimiento antes de iniciar cualquier actividad sexual.
98. Es necesario pedir consentimiento sexual en una relación ocasional.
99. Intentaría convencer a mi pareja si me dijese que no tiene ganas de sexo.
100. Me costaría pedir consentimiento sexual porque estropearía el ambiente.
101. Tendría sexo con alguien que esté bajo los efectos del alcohol.
102. Tendría sexo con una persona menor de edad teniendo su consentimiento.
103. Me avergüenza pedir consentimiento para tener sexo.
104. Me siento cómodo/a al pedir consentimiento antes de tener sexo.
105. Me siento seguro/a al pedir consentimiento porque reduce las malinterpretaciones.
106. Prefiero tener relaciones sexuales sin pedir consentimiento.
107. Me siento cómodo/a al preguntarle a mi pareja si quiere tener sexo.
108. Me disgusta que haya una ley sobre el consentimiento sexual.

3.4. Aspectos éticos y regulatorios

El proceso de investigación ha sido desarrollado bajo los principios éticos que rigen la investigación científica en el campo de las Ciencias Sociales y de la Educación. A este respecto, los estudios exploratorios y el estudio instrumental desarrollados en el

capítulo cuatro de resultados fueron diseñados y ejecutados conforme a la normativa de protección de datos, garantizando la transparencia y responsabilidad en el manejo de la información.

En el momento previo de recogida de muestra de cada uno de los estudios, se proporcionó a las personas participantes un consentimiento informado en el que se detallaba la voluntariedad en su participación, el objetivo del estudio, así como la posibilidad de dejar en blanco cualquier pregunta, además se informó de la posibilidad de no participar en cualquier momento sin compromiso. Asimismo, los resultados se han presentado de forma que no hay posibilidad de identificación individual respetando la diversidad de las personas participantes.

También, se procuró abordar con sensibilidad los contenidos de estudio dado el carácter de la temática. Se garantizó un manejo respetuoso, no discriminatorio, inclusivo y libre de sesgos.

Por otra parte, los resultados se acogen a los principios de transparencia aportando en el *Anexo I* todas las bases de datos de los estudios realizados para que cualquier persona que lo solicite pueda comprobar el rigor del proceso investigador. De esta forma se contribuye al desarrollo académico responsable.

CAPÍTULO 4. RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN

A continuación, se exponen los resultados de investigación segmentados por estudios, cada uno de ellos se encuentran en formato de informe de investigación. En primer lugar, se encuentran los estudios documentales seguidos por los estudios exploratorios y finalmente el estudio instrumental.

4.1. Estudio documental 1. Educación afectivo-sexual en la formación docente: análisis curricular de los grados de Educación Infantil y Educación Primaria [Affective-sexual education in teacher training: curricular analysis of Early Childhood Education and Primary Education degrees]

Resumen

El abordaje de la educación afectivo-sexual en la formación docente constituye un componente crucial para garantizar el aprendizaje integral del estudiantado. No obstante, su aparición en los planes de estudio de los grados en Educación Infantil y Primaria ha sido escasa o inexistente. Este estudio analiza la presencia y características de estos contenidos en 1.673 guías docentes de los grados de Educación Infantil y Educación Primaria en universidades públicas españolas del curso 2024/2025, mediante un análisis documental. Los datos se recogieron con un instrumento ad hoc y se transformaron en cuantitativos; para la recogida de datos se empleó la búsqueda manual y una herramienta de inteligencia artificial, Notebook LM. El análisis constó de análisis descriptivo, de frecuencias, de contenido, correlacional y de clustering. Los resultados evidencian que, a pesar de una baja inclusión de contenidos de educación afectivo-sexual, se observa un aumento progresivo de su incorporación en las asignaturas de ambas titulaciones. Este estudio aporta evidencia empírica sobre una dimensión poco desarrollada y subraya la necesidad de institucionalizar la educación sexual en la formación docente, destacando el papel de las agencias de calidad en este proceso.

Palabras clave: sexualidad, educación sexual, formación docente, agencias de calidad.

Abstract

Addressing affective-sexual education in teacher training is a crucial component in guaranteeing students' comprehensive learning. However, it has had little or no presence in the syllabuses of the curricula of the undergraduate degrees in Early Childhood and Primary Education. This study analyses the presence and characteristics of this content in 1673 teaching guides for the 2024/2025 academic year in Spanish public universities, using a documentary analysis with a quantitative approach. The data were collected with an ad hoc instrument and transformed into quantitative data; manual search and an artificial intelligence tool, Notebook LM, were used for data collection. The analysis consisted of descriptive, frequency, content, correlational and clustering analysis. The results show that despite a low presence of content on affective-sexual education, there is a progressive increase in the incorporation of content on sexuality in the subjects of both degrees. This study provides empirical evidence on an underdeveloped dimension and underlines the need to institutionalise sexuality education in teacher training, highlighting the role of quality agencies in this process.

Keywords: sexuality, sexual education, teacher training, quality agencies.

4.1.1. Introducción

Las etapas de Educación Infantil y Primaria, se corresponden con un periodo en el que la educación afectivo-sexual desempeña un papel fundamental en el desarrollo del alumnado (Sandoval et al., 2019). La OMS (2023) y UNESCO (2022) subrayan, a nivel educativo, la importancia de implementar planes de estudio que garanticen una educación afectivo-sexual, de forma que se aborden todas las dimensiones de la sexualidad (Eneth y Gallego, 2024). Asimismo, UNESCO (2022) declara que la mayoría de los países del mundo incluyen la formación en sexualidad en sus sistemas educativos. A nivel europeo, varios países han consolidado la misma; sin embargo, Venegas (2024) denuncia su ausencia en España.

El marco legislativo educativo español, a través de la Ley Orgánica 10/2022 de garantía integral de la libertad sexual, establece en el artículo 7 que el sistema educativo deberá incluir, dentro de sus principios de calidad y en todos los niveles educativos, la integración de contenidos basados en la coeducación y en la pedagogía feminista sobre educación afectivo-sexual e igualdad de género. En consonancia con esta disposición, la Ley Orgánica 3/2020 por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOMLOE), el Real Decreto 157/2022 por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de Educación Primaria, y el Real Decreto 95/2022 por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil, coinciden en promover la igualdad de género mediante la coeducación en todas las etapas, así como en fomentar la prevención de la violencia de género y el respeto a la diversidad afectivo-sexual.

Asimismo, la Agenda 2030 incorpora tres Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) directamente relacionados con la educación afectivo-sexual por su contribución a una sociedad justa, equitativa y saludable (Scarpino et al., 2023). En primer lugar, el ODS 4 sobre Educación de Calidad persigue garantizar una enseñanza inclusiva, equitativa y de calidad. En este contexto, la educación afectivo-sexual es un componente primordial para el desarrollo integral de las personas. En segundo lugar, el ODS 5, sobre Igualdad de Género se plantea para erradicar toda forma de discriminación y violencia por cuestiones de género. En consonancia con la educación afectivo-sexual, se considera una herramienta para alcanzar este objetivo previniendo situaciones de desigualdad, acoso y violencia sexual y fomentando la igualdad de derechos. En tercer lugar, el ODS 10, sobre

Reducción de desigualdades tiene como objetivo asegurar la inclusión social, política y económica de todas las personas, con especial atención a los grupos vulnerables. A este respecto, la formación en sexualidad contribuye a una cultura de respeto hacia la diversidad.

La normativa establece el carácter obligatorio de impartir educación afectivo-sexual en las escuelas, resaltando el papel del docente en la formación personal y profesional del alumnado. A partir de ello, surgen las siguientes preguntas: ¿Están los docentes preparados para educar en sexualidad?, ¿En qué medida los grados en Educación Infantil y Primaria de las universidades públicas españolas incorporan contenidos de educación afectivo-sexual en sus guías docentes?

Fernández et al. (2023) señalan que solo algunas universidades ofrecen formación en sexualidad al futuro profesorado, y generalmente de forma optativa. Esta carencia formativa repercute en la falta de implicación del profesorado; en consecuencia, la capacitación docente se presenta como un elemento clave para garantizar una educación afectivo-sexual efectiva y con compromiso social (Moreno Rojas et al., 2025).

En base a lo anterior, la normativa relativa a los planes de estudio universitarios vinculados a la formación docente parte de la L.O. 10/2022 de garantía integral de la libertad sexual, establece en el artículo 24 que las universidades deberán impulsar la inclusión de contenidos orientados a la capacitación del estudiantado para la prevención, sensibilización, detección y formación en materia de violencias sexuales en los planes de estudios de los títulos universitarios oficiales que habilitan para el ejercicio de profesiones docentes.

En esta misma dirección, la Orden ECI 3854/2007 aborda, para la etapa de Educación Infantil, el desarrollo de la personalidad de los niños de cero a seis años, la interacción con iguales y adultos, las relaciones de género y los diferentes tipos de familias. Asimismo, el borrador del Libro Blanco de la Conferencia de Decanos de Educación Infantil (2025) hace referencia explícita a la igualdad entre géneros. En cuanto a la etapa de Educación Primaria, la Orden ECI 2211/2007 contempla el desarrollo de capacidades afectivas, la prevención de la violencia de género, la superación de prejuicios y estereotipos sexistas, la igualdad entre hombres y mujeres, así como la lucha contra la discriminación y la promoción de la inclusión social. De igual modo, el borrador del

Libro Blanco de la Conferencia de Decanos de Educación Primaria (2025) menciona los cambios en las relaciones de género y los diversos tipos de familia.

En lo que concierne a este punto, las agencias de calidad desempeñan un papel decisivo como agente mediador entre el control estatal y la autonomía universitaria en la enseñanza superior (Pedró, 2022). Su labor se orienta a promover la mejora continua en la formación de los futuros profesionales. No obstante, se ha evidenciado una considerable heterogeneidad en las acciones y evaluaciones emprendidas por dichas agencias para la mejora de la calidad (Hernández et al., 2016). Este hecho genera una brecha de calidad de la enseñanza superior de forma equitativa, derivada de la falta de consenso sobre los contenidos y estándares que deben orientar la formación universitaria.

En el plano nacional, los estudios de Martínez-Álvarez et al. (2013) y Fernández-Fernández et al. (2023) evidencian que la formación en educación afectivo-sexual continúa sin estar presente de forma explícita en los planes de estudio universitarios, por lo cual la formación del profesorado es claramente insuficiente en España, con evidencia consistente de déficits significativos en la preparación docente. Todo ello revela que la educación afectivo-sexual es una “asignatura pendiente” en la formación inicial del profesorado, con escasa presencia explícita en los currículos oficiales.

Esta carencia formativa no solo limita la capacidad del profesorado para abordar de forma adecuada la temática con el estudiantado, sino que además, tiene repercusiones a nivel social. En efecto, la falta de educación-afectivo sexual puede suponer consecuencias sanitarias, sociales y educativas (Hernán, 2000). Entre estas consecuencias se encuentran el aumento de embarazos no deseados y abortos, ITS y la perpetuación de los ciclos de pobreza (Chávez-Somoza y Vilchez-Salés, 2025), conductas de riesgo como la búsqueda de información en pornografía (Muñoz et al., 2025), violencia hacia personas sexualmente diversas, iniciación sexual temprana (Huerta, 2024), y agresiones sexuales. Además, Alonzo-Macías et al. (2023) identificaron la falta de educación afectivo-sexual como la causa principal del embarazo adolescente.

Ante la magnitud y persistencia de estas consecuencias, resulta necesario analizar cómo se está abordando actualmente la dimensión de la sexualidad en la planificación de la formación inicial del profesorado. Por ello, se plantea en esta investigación actualizar el análisis de las guías docentes de los grados de Educación Infantil y Educación Primaria

de universidades públicas españolas para el curso 2024/2025, con el propósito de analizar el grado de inclusión de contenidos sobre educación afectivo-sexual.

En este sentido, se presta especial atención al papel de las agencias de calidad como organismos responsables de garantizar la excelencia de los programas formativos universitarios. Estas entidades determinan qué competencias se consideran esenciales para la capacitación docente en base a la normativa nacional y criterios internos. Por lo tanto, abordar cómo la educación afectivo-sexual se integra en la planificación de la formación del futuro profesorado permite comprender el nivel de involucración en el cumplimiento de los principios de equidad, salud y bienestar recogidos a nivel legislativo.

4.1.2. Cuestiones y objetivos de investigación

El objetivo general de esta investigación es analizar si el estudiantado de Educación Infantil y de Educación Primaria recibe, durante su formación universitaria, los conocimientos sobre sexualidad necesarios para impartir una educación afectivo-sexual acorde con lo establecido en la legislación vigente. A continuación, se presentan las cuestiones de investigación:

C1 ¿En qué medida están presentes los contenidos sobre educación afectivo-sexual en las guías docentes de las titulaciones de grado de Educación Infantil y Educación Primaria?

C2 ¿Cuál es el nivel de integración de términos clave vinculados a la educación afectivo-sexual en las guías docentes de las titulaciones de Educación Infantil y Educación Primaria?

C3 ¿Existe una asociación significativa entre el número de elementos curriculares que abordan la sexualidad con otras características contextuales?

C4 ¿Se pueden caracterizar grupos de asignaturas en función del número de elementos curriculares que abordan la educación afectivo-sexual, el nivel de integración y el curso en que se imparten?

Como objetivos específicos se plantean los siguientes para dar respuesta a los interrogantes:

OE1. Analizar la presencia de contenidos relacionados con la educación afectivo-sexual en las guías docentes de las titulaciones de grado de Educación Infantil y Educación Primaria.

OE2. Explorar el nivel de integración de términos clave vinculados a la educación afectivo-sexual en las guías docentes de las titulaciones de Educación Infantil y Educación Primaria.

OE3. Examinar la relación entre el nivel de integración de contenidos sobre educación afectivo-sexual, el curso académico y los elementos curriculares de las guías docentes.

OE4. Agrupar las asignaturas entre el número total de elementos curriculares que incluyen contenidos sobre educación afectivo-sexual, el nivel de integración en las guías docentes y el curso.

4.1.3. Método

Este estudio se aborda desde la metodología cualitativa con un análisis documental. Para tratar los datos, se han transformado los datos textuales en numéricos, para poder emplear un análisis cuantitativo (Rodríguez-Gómez et al., 1996).

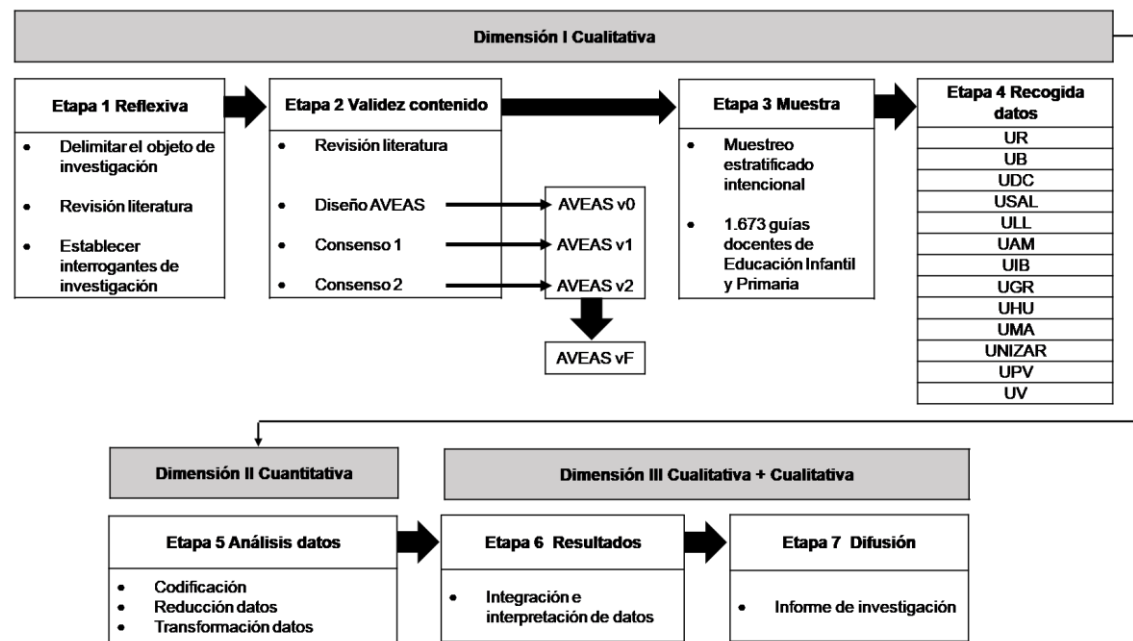
Diseño del estudio

Se ha desarrollado un diseño secuencial de tres dimensiones (Figura 3). En la primera dimensión, cualitativa, se delimitó el objeto de investigación, se realizó una revisión de la literatura científica y se plantearon los interrogantes de investigación. En una segunda etapa se construyó AVEAS, el instrumento fue sometido a un consenso grupal para la validación del contenido (Johnson y Morgan, 2016), en el que participaron cuatro expertos/as para su validación, número adecuado de jueces según Gable y Wolf (1993). En la tercera etapa se realizó un muestreo no probabilístico estratificado intencional, seleccionando al menos una universidad por cada agencia de calidad a nivel nacional. La cuarta etapa se corresponde con la recogida de datos, se buscaron las guías docentes en las páginas web de las universidades seleccionadas manualmente. Una vez descargadas las guías se emplearon dos herramientas: Adobe Acrobat Reader para la búsqueda manual y NotebookLM para búsqueda con IA, considerada una herramienta útil para el

flujo de trabajo en investigación (Murillo y López, 2025). La segunda dimensión consta de un proceso cuantitativo de fase analítica en la que se codificaron y redujeron los datos recopilados de las guías docentes, así como su transformación cuantificable. En último lugar, la tercera dimensión cualitativa y cuantitativa en la que se interpretaron los datos en una etapa de resultados y en la etapa de difusión se llevó a cabo la elaboración de este informe de investigación.

Figura 3

Diseño metodológico del primer estudio sobre un el análisis curricular de las guías docentes



Muestra

El muestreo del estudio fue no probabilístico estratificado intencional de las guías docentes correspondientes a las titulaciones de Maestro/a de Educación Infantil y Maestro/a de Educación Primaria de las universidades públicas españolas. En cuanto a las universidades, se decidió incluir una o dos instituciones por cada agencia de calidad a nivel nacional como criterio principal (Tabla 3). Resultando un total de 12 universidades incluidas en el estudio. A partir de las mismas, se recogieron 1.673 guías docentes correspondientes a las titulaciones de los grados en Educación Infantil y Educación Primaria. Además, de este total se seleccionaron 72 guías docente que cumplieron el criterio de incluir al menos un concepto explícito sobre la educación afectivo-sexual.

Tabla 3*Agencias de Calidad y Universidades seleccionadas para el muestreo*

Universidades seleccionadas	Agencias	Universidades públicas	Representatividad
La Rioja (UR)	ANECA	9	11.11%
Barcelona (UB)	AQU	8	12.5%
	CATALUNYA		
Da Coruña (UDC)	ACSUG	3	33.33%
Salamanca (USAL)	ACU CYL	4	25%
La Laguna (ULL)	QACCUEE	2	50%
Autónoma de Madrid (UAM)	Fundación para el conocimiento	6	16.67%
	MADRI+D		
Illes Balears (UIB)	AQUIB	1	100%
Granada (UGR)	ACCUA	10	20%
Málaga (UMA)			
Zaragoza (UNIZAR)	ACPUA	1	100%
País Vasco (UPV)	UNIBASQ	1	100%
Valencia (UV)	AVAP	5	20%

Instrumentación

Para la recogida de datos de las guías docentes se construyó un instrumento ad hoc para la recogida de datos al que se ha denominado *Análisis y Valoración de Educación Afectivo-Sexual_AVEAS*, con el propósito de identificar la presencia de contenidos sobre educación afectivo-sexual en las guías docentes de Educación Infantil y Educación Primaria de las universidades públicas españolas. El instrumento ha sido elaborado tomando como referencia la literatura científica en el ámbito de la sexualidad y los indicadores comúnmente presentes en la estructura de una guía docente. Consta de dos dimensiones (Tabla 4) la primera está orientada al recuento de guías que incluyen términos relacionados con la sexualidad y la segunda dimensión se centra en la recopilación de datos y características específicas de las guías.

Tabla 4*Dimensiones AVEAS*

Dimensión	Descripción	Guías docentes	Variables
1	Analiza la presencia cuantificable de conceptos relacionados con la educación afectivo-sexual en las guías docentes.	N=1.673	Presencia de términos sobre la sexualidad (nivel global, nivel transversal y nivel específico).
2	Recoge datos cualitativos de las guías docentes que incluyen algún concepto sobre educación afectivo-sexual.	N=72	20 variables (agencia, universidad, grado, área, elementos curriculares, etc.).

Nota. N: Número de guías docentes.

En consideración a la primera dimensión se establecieron tres niveles para agrupar conceptos sobre educación afectivo-sexual (Tabla 5) de la concreción de niveles de vinculación conceptual de Martínez-Álvarez et al. (2013).

Los conceptos correspondientes a los niveles global y transversal no garantizan, por sí solos, la inclusión de contenidos directamente relacionados con la temática. En este caso, el nivel global puede abordar la temática desde una perspectiva amplia o indirecta. El nivel transversal, aunque pueden parecer contenidos clave de la sexualidad, su sola mención no implica un tratamiento explícito de la educación afectivo-sexual. No obstante, el nivel específico, aborda conceptos cuya denominación contiene términos vinculados a la sexualidad de forma explícita. En este sentido, pasaron a ser analizadas con la segunda dimensión aquellas guías que contenían al menos un concepto del nivel específico de esta primera dimensión (n=72).

Tabla 5*Niveles de relación de conceptos AVEAS*

Nivel Global	Nivel Transversal	Nivel Específico
“Salud”	“Emocional”	“Sexo”
“Ciudadanía”	“Afectividad”	“Sexual”
“Valores”	“Afecto”	“Educación sexual”
“Psicología del desarrollo”	“Afectivo”	“Sexualidad”
“Psicología evolutiva”	“Igualdad”	“Afectivo-sexual”
“Psicología de la familia”	“Igual”	“Género”
“Desarrollo psicológico”	“Desigualdad”	
	“Equidad”	
	“Sexismo”	
	“Feminismo”	

Nota. Elaboración propia a partir de Martínez Álvarez et al. (2013).

Análisis de datos

Una vez recopilada toda la información de las guías docentes, se han establecidos los análisis de datos para dar respuesta a las cuestiones de investigación que se han planteado por cada objetivo específico. Para la primera cuestión referida a la distribución de contenidos sobre educación afectivo-sexual en las guías docentes, se hace uso de un análisis descriptivo a través de porcentajes y frecuencias. Respecto a la segunda cuestión sobre educación afectivo-sexual en los grados de Educación Infantil y Educación Primaria, se ha llevado a cabo un análisis de contenido representado en una nube de palabras que reflejen la frecuencia de los conceptos más usados en las guías docentes. Para abordar la tercera cuestión sobre la relación entre el número de elementos curriculares que trabajan la sexualidad, se ha aplicado un análisis correlacional con la prueba estadística de Chi-cuadrado para examinar la asociación entre variables. En cuanto a la cuarta cuestión sobre los grupos de asignaturas en función al nivel de integración de contenidos sobre sexualidad, se ha trabajado desde un análisis clúster para formar grupos de asignaturas en función a su contenido sobre sexualidad.

4.1.4. Resultados

Análisis descriptivo

A continuación, se procede a describir las características de las guías docentes incluidas para su lectura completa, y resultantes del análisis con el instrumento AVEAS, es decir, aquellas guías que contienen uno o más conceptos del nivel específico. En este sentido, se aprecia que el apartado descripción de la asignatura recoge un 68.6% de los términos, los contenidos un 75.7%, los objetivos un 47.1%, las competencias un 55.7%, los resultados de aprendizaje un 25.7%, las actividades un 18.6%, la metodología un 5.7%, la evaluación un 8.6% y la bibliografía un 68.6%. Asimismo, se observa que un 48.6% de las guías son del grado de Educación Infantil y un 51.4% de Primaria. En cuanto al carácter de las asignaturas, un 68.6% son básicas, un 8.6% son obligatorias y un 22.9% son optativas. Estas, quedan repartidas en un 47.8% en el primer curso, un 24.6% en el segundo curso, un 5.8% en el tercer curso y un 21.7% en el cuarto curso.

En cuanto a las áreas responsables de estas asignaturas, un 21.7% son de Sociología, 27.5% de Didáctica y organización Escolar (DOE), un 5.8% de Teoría e Historia de la Educación (TEO), un 7.2% de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE), un 7.2% de Didáctica de las Ciencias Experimentales (DCE), 29% de Psicología Evolutiva y de la Educación (PEE) y un 1.4% de Música.

En lo que respecta a las Agencias de calidad encargadas de garantizar la calidad de las universidades que imparten estas asignaturas, un 25.7% forman parte de la Agencia ACCUA, un 5.7% a Fundación para el Conocimiento Madri+D, un 2.9% AQU Catalunya, un 15.7% ACSUG, un 1.4% AQUIB, un 10% QACCUEE, un 2.9% ACPUA, un 8.6% UNIBASQ, un 7.1% ANECA, un 8.6% ACU CYL y un 11.4% AVAP.

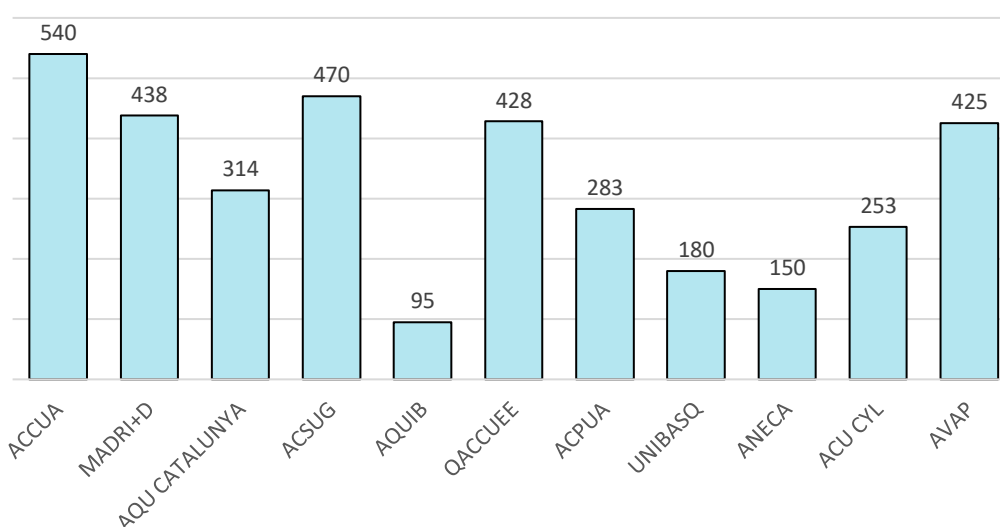
Por último, las universidades que abordan en sus guías un mayor porcentaje de conceptos sobre sexualidad se distribuyen: UDC (15.7%), UMA (14.3%), UGR y UV (ambas con 11.4%), ULL (10%), UPV y USAL (8.6% cada una), y UR (7.1%). En menor proporción se encuentran UAM (5.7%), UB y UNIZAR (2.9% cada una), y finalmente UIB con un 1.4%.

Análisis de frecuencias

Se presenta la Figura 4, que muestra la frecuencia de aparición de conceptos relacionados con la educación afectivo-sexual correspondiente a los tres niveles establecidos (global, transversal y específico). Se observa que ACCUA es la agencia con más menciones (540). Le siguen ACSUG (470), MADRI+D (438), QACUEE (428) y AVAP (425), con cifras también elevadas, lo que podría interpretarse como una mayor sensibilidad hacia esta temática. Agencias como AQU Catalunya (314), ACPUA (283) y ACU CYL (253) presentan una frecuencia intermedia, indicando cierto tratamiento en la formación. Por otro lado, UNIBASQ (180), ANECA (150) y concretamente AQUIB (95) muestran una frecuencia significativamente menor.

Figura 4

Gráfico de frecuencias por agencias

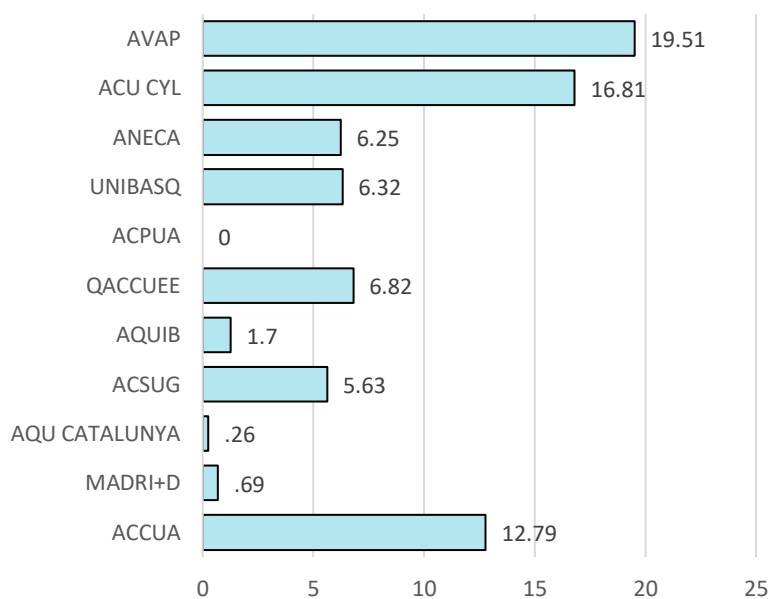


En contraste con la Figura anterior, la Figura 5 muestra el porcentaje de aparición de conceptos de nivel específico, es decir, aquellos que abordan directamente la educación afectivo-sexual según las agencias de calidad encargadas de garantizar la calidad de las universidades analizadas. Esto permite identificar en qué medida cada agencia incorpora explícitamente esta temática dentro de sus criterios de calidad para la planificación de la formación docente. En este sentido, se aprecia como la AVAP encabeza la lista con un 19.51%. Le sigue ACU CYL con 16.81%, también con un peso considerable. Otras agencias como ACCUA con 12.79%, QACUEE, UNIBASQ, ANECA, y ACSUG rondan

entre el 5% y el 7%. Agencias como AQU Catalunya (0.26%), Fundación para el Conocimiento Madri+d (.69%), y AQUIB (1.27%) apenas presentan menciones específicas, destacando ACPUA, como la única agencia que no contempla ninguna guía con conceptos del nivel específico.

Figura 5

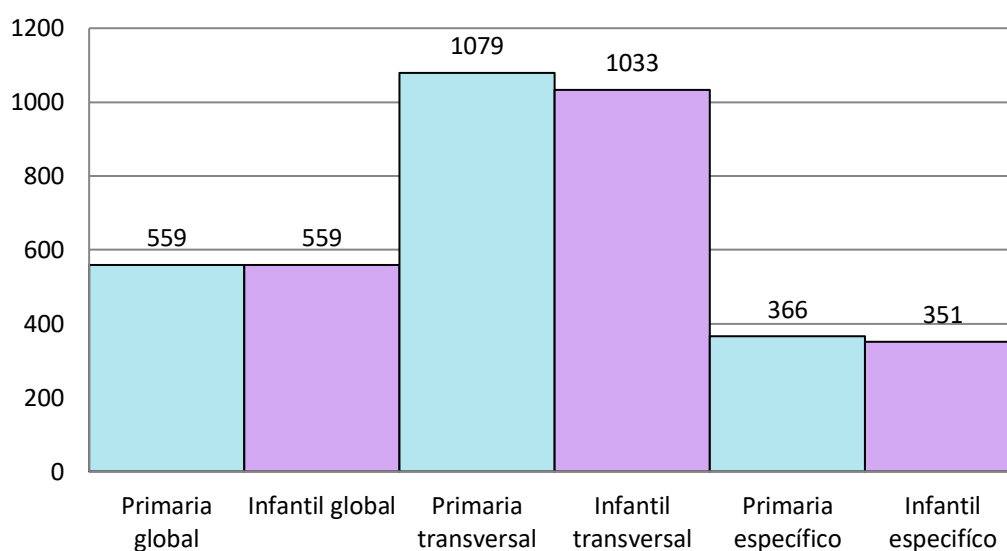
Gráfico de porcentajes nivel específico AVEAS



En la Figura 6 se representa la frecuencia con la que se abordan los contenidos relacionados con la educación afectivo-sexual en las guías docentes de los grados de Educación Infantil y Educación Primaria según los niveles de distribución de conceptos. En este caso, se observa que los conceptos del nivel transversal son predominantes, en ambas titulaciones, siendo ligeramente superior la implicación en los grados de Educación Primaria que de Educación Infantil. En el nivel global, se aprecia el mismo número de referencias en ambas titulaciones. En lo que respecta al nivel específico, es minoritario frente a los anteriores en ambas titulaciones, siendo ligeramente inferior el Grado de Educación Infantil frente al Grado de Educación Primaria.

Figura 6

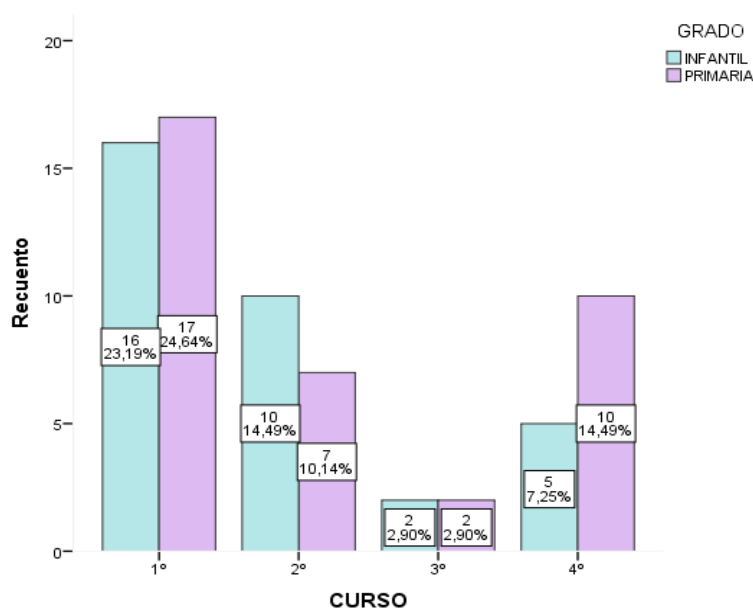
Gráfico de frecuencias niveles global, transversal y específico AVEAS



Se muestra la distribución por curso y titulación de las guías docentes que abordan de forma explícita la educación afectivo-sexual (nivel específico) en la Figura 7. Se observa que la mayor parte de la formación se encuentra en el primer curso (entorno al 25%), siendo levemente superior en el grado de Primaria. En segundo curso y cuarto curso, existe un porcentaje de formación en sexualidad moderada, siendo superior en segundo Infantil (14.49%) y en cuarto Primaria (14.49%). Se destaca el tercer curso para ambas titulaciones como el que menos formación en sexualidad se imparte.

Figura 7

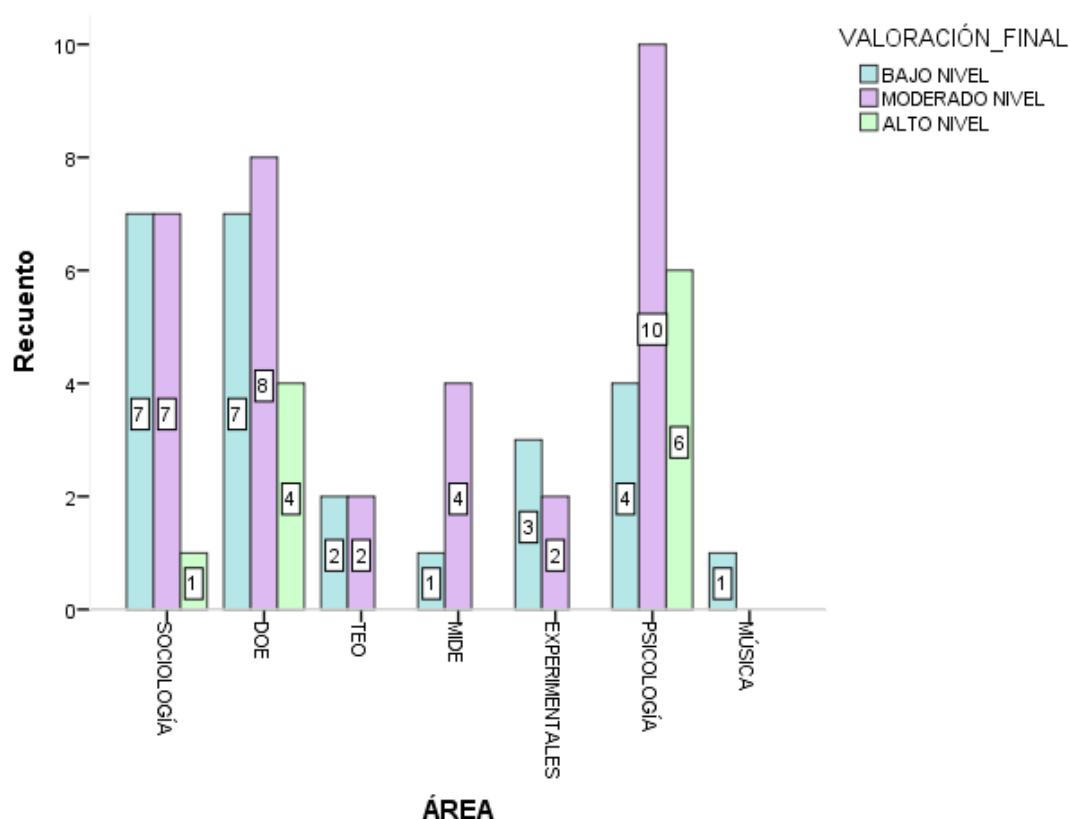
Gráfica de contingencia curso y grado



A continuación, se muestra la distribución de las guías docentes recogidas en el nivel específico establecido para su análisis (Figura 8), diferenciando el nivel de integración de los contenidos de sexualidad según las áreas responsables de la impartición de las asignaturas. Se destaca el área de psicología con mayor cantidad de asignaturas que abordan la sexualidad (20), siendo de estas la mayoría de nivel moderado (10), y además, es el área que presenta más guías de nivel alto (6). A esta, le siguen DOE y Sociología, ambas se diferencian en que DOE presenta más guías docentes de alto nivel (4) y una más que Sociología de nivel moderado. El área de MIDE es la siguiente que asume más guías con nivel moderado (4), y le siguen TEO (2) y Experimentales (2), ambas áreas contemplan 2 guías de nivel bajo. Respecto al área de música, se observa que recoge una única guía que aborda la sexualidad y con un nivel bajo.

Figura 8

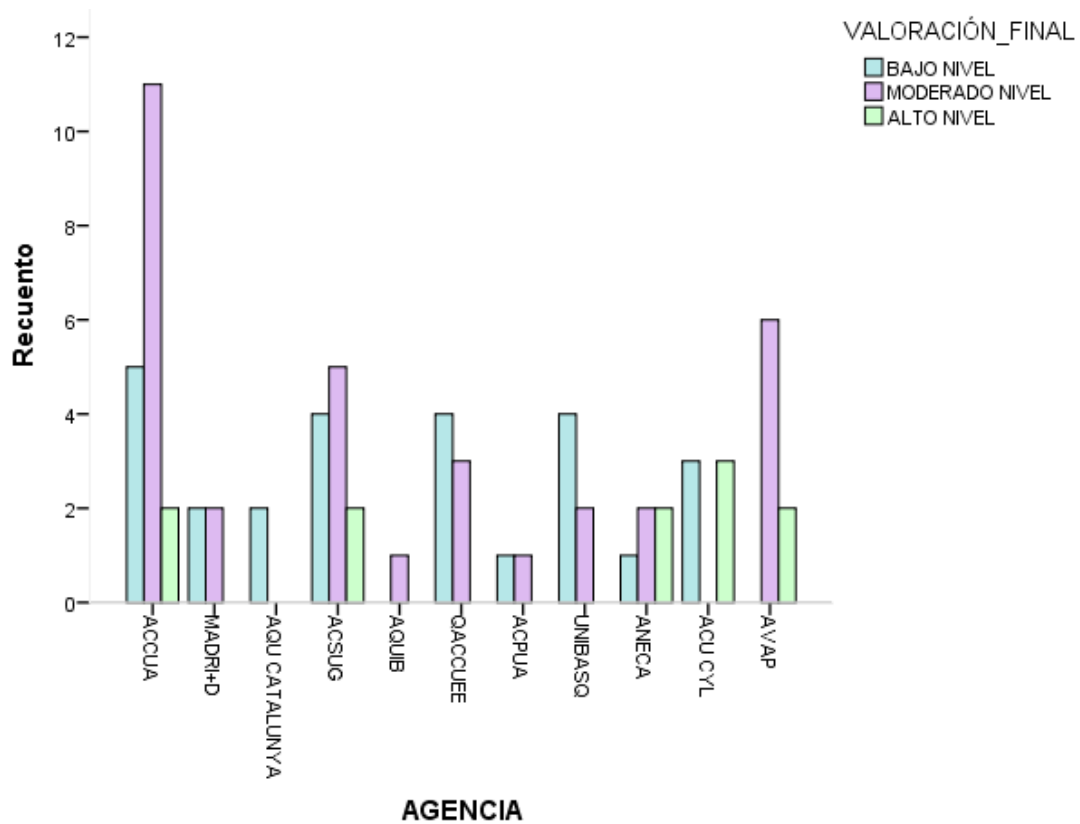
Gráfica de barras áreas y valoración final



Se ha estimado una distribución de niveles de inclusión de educación afectivo-sexual en las guías docentes (Figura 9), clasificadas según la agencia de calidad responsable del aseguramiento de la calidad de las universidades. ACCUA destaca por tener el mayor número de guías, con una concentración representativa del nivel moderado. En contraste, agencias como la Fundación para el Conocimiento Madri+d y AQU Catalunya registran evaluaciones mayoritariamente en el nivel bajo, indicando una escasa incorporación de contenidos. Por otro lado, agencias como QACUEE o ACPUA tienen un número reducido de guías evaluadas y se sitúan predominantemente en los niveles bajo y moderado. Además, se destaca que las agencias de AQUIB, AQU Catalunya, QACCUEE, ACPUA, UNIBASQ y Madri+d no presentan ninguna guía de nivel alto, es decir, el nivel de inclusión de los contenidos que abordan sobre sexualidad es muy limitado. En comparación, la agencia que más nivel de inclusión de estos contenidos es AQU CYL, seguida de ANECA, AVAP, ACCUA y ACSUG.

Figura 9

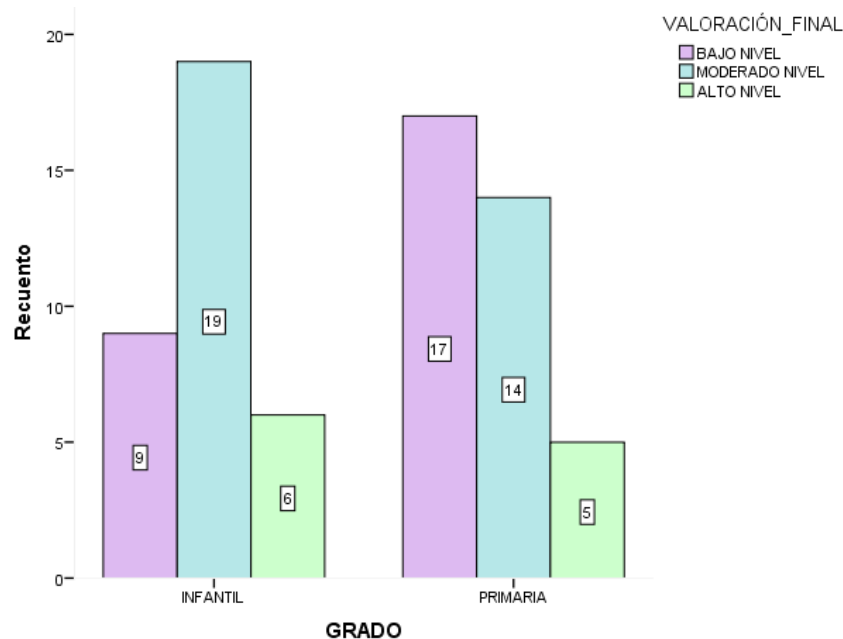
Gráfica de agencias y valoración final



Por último, la Figura 10 muestra la valoración del nivel de inclusión de contenidos relacionados con la educación afectivo-sexual en las guías docentes, mostrando las diferencias entre las titulaciones de Infantil y Primaria. Los resultados muestran que, en general, en ambas titulaciones predominan los niveles moderados-bajos, con una leve representación del nivel alto. Concretamente en Infantil, mientras que en el nivel moderado se ubican 19 guías, en nivel alto solo hay 6, y 9 en bajo. En Primaria hay un mayor número de guías en nivel bajo (17) y únicamente 5 en el nivel alto.

Figura 10

Gráfica de barras grados y valoración final



Análisis de contenido

A continuación, los conceptos extraídos de las guías docentes analizadas se someten a un análisis de contenido con el objetivo de identificar los términos más utilizados. La Figura 11, presenta una nube de palabras que sintetiza los conceptos vinculados al nivel específico de la sexualidad. En ella, se observa que los términos más destacados y recurrentes en las guías docentes que abordan la educación afectivo-sexual son “género”, “sexualidad”, “igualdad de género”, “coeducación”, diversidad afectivo-sexual”. Asimismo, aparecen otros conceptos relevantes como “abusos sexuales”, “desigualdad de género”, “equidad”, “mujer”, “afecto” y “actitudes sexistas”.

La presencia de estos términos refuerza la idea de una educación afectivo-sexual que trasciende el enfoque exclusivamente biológico para incorporar una visión integral y con perspectiva de género. Esta perspectiva no solo contempla los procesos físicos, sino también las dimensiones emocionales, sociales y culturales de la sexualidad. Asimismo, promueve las relaciones basadas en la igualdad, el desarrollo de actitudes respetuosas y la valoración de la diversidad en sus múltiples expresiones.

Figura 11

Nube de palabras de conceptos sobre sexualidad recogidos con AVEAS



Análisis correlacional

Se ha realizado un contraste de chi cuadrado para explorar la asociación entre el curso académico de las asignaturas que abordan conceptos del nivel específico y la valoración del nivel de inclusión de los conceptos sobre educación afectivo-sexual (Tabla 6), la cual es significativa ($\chi^2(6)=21.4651$, $p=.002$). En base a ello (Tabla 7), se observa que el primer curso presenta un igual número de asignaturas con un nivel moderado y bajo de inclusión de contenidos sobre sexualidad, en segundo se encuentra un mayor número de asignaturas con un nivel moderado y alto, tercero con un nivel bajo y moderado, y en cuarto curso se presencian asignaturas clasificadas en los tres niveles, pero siendo predominante el nivel bajo.

Tabla 6*Tablas de Contingencia variables curso y valoración del nivel de inclusión*

Curso	Bajo nivel	Moderado nivel	Alto nivel	Total
1º	16	17	0	33
2º	1	9	7	17
3º	2	2	0	4
4º	7	4	4	15
Total	26	32	11	69

Nota. Cada celda presenta los recuentos observados**Tabla 7***Prueba de Chi-cuadrado variables curso y valoración del nivel de inclusión*

	Valor	gl	<i>p</i>
X ²	21.451	6	.002
N	69		

Nota. *p*: significatividad.*Análisis clúster*

Se ha realizado un análisis de conglomerado o clúster para clasificar las asignaturas en función al nivel de integración de contenidos sobre educación afectivo-sexual, curso académico y el número de elementos curriculares que contienen conceptos de sexualidad. En este sentido, se ha determinado que la agrupación más adecuada es la de tres clústeres ($R^2=.613$) mostrando que el modelo de tres clústeres es preciso, puesto que explica bien las diferencias entre los grupos. En cuanto al índice de silueta es aceptable (.440), pudiéndose observar un reparto equitativo en los clústeres (Tablas 8 y 9). En base a ello, se distinguen tres grupos de asignaturas (Figura 12):

- Clúster 1: agrupa asignaturas con un nivel alto de abordaje de contenidos sobre educación afectivo-sexual, un mayor número de elementos curriculares de las guías docentes que contienen estos contenidos y que se encuentra en un curso intermedio del grado.

- Clúster 2: agrupa asignaturas con un nivel bajo de integración de contenidos sobre educación afectivo-sexual, estos contenidos se concentran en un número muy limitado de apartados de las guías docentes y se sitúa en los primeros cursos del grado.
- Clúster 3: agrupa las asignaturas con un nivel muy bajo de integración de contenidos sobre educación afectivo-sexual, que a su vez el número de apartados de la guía que aborda estos contenidos es muy escaso y se encuentra en el último curso del grado.

Tabla 8

Resumen del modelo: Conglomerados con K-Medias curso, valoración final y número de elementos curriculares

Conglomerados	N	R²	Silueta
3	69	.613	.440

Nota. N: número de guías docentes.

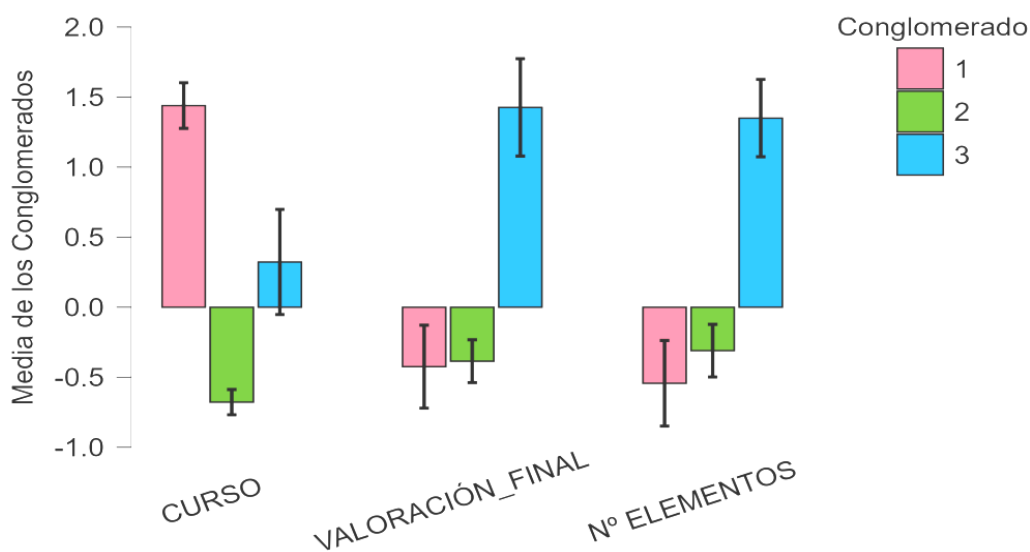
Tabla 9

Información de los conglomerados curso, valoración final y número de elementos curriculares

Conglomerado	1	2	3
Tamaño	15	39	39
Proporción explicada de Heterogeneidad dentro del conglomerado	.332	.464	.24
Suma de cuadrados Dentro	26.228	36.592	16.124

Figura 12

Gráfico de clústeres curso, valoración final y número de elementos curriculares



4.1.5. Discusión y conclusiones

En relación a la primera cuestión, se ha encontrado una notable disparidad en los resultados respecto a la presencia de contenidos relacionados con la educación afectivo-sexual en las guías docentes de las titulaciones de Grado de Educación Infantil y Educación Primaria. A pesar de que la mayoría de universidades incluyen en la planificación de la formación docente conceptos vinculados con la sexualidad, estos se presentan de manera generalista y transversal, sin que se garantice un abordaje pedagógico específico ni explícito de la educación afectivo-sexual.

Se aprecian diferencias en las agencias responsables de la evaluación de la calidad de las universidades estudiadas, observándose una mayor frecuencia en el nivel global, destacando en las primeras posiciones ACCUA, ACSUG y MADRI+D, siendo UNIBASQ, ANECA y AQUIB, las que se vinculan con una menor o casi nula presencia de contenidos en sexualidad en la planificación de la formación docente. No obstante, desde un enfoque explícito de los contenidos sobre sexualidad en las asignaturas, las agencias AVAP y ACU CYL son las que destacan, seguidas de ACCUA, mientras que AQU Catalunya, MADR+D o AQUIB se caracterizan por tener una presencia residual de los contenidos en sexualidad. Es importante señalar que la agencia ACPUA, responsable de la Universidad de Zaragoza, no contempla la formación en educación afectivo-sexual

en ninguna asignatura de ambas titulaciones, poniendo en evidencia una falta de compromiso con la temática (Fernández-Hawrylak et al., 2022). Estos resultados muestran una evolución en los planes de estudio desde el curso 2018/2019, en el que universidades como la Universidad de Huelva o la Universidad de la Rioja no contemplaban conceptos sobre sexualidad en sus guías docentes (Fernández et al., 2023).

Los conceptos vinculados con la sexualidad se concentran principalmente en apartados como la descripción de la asignatura, contenidos y bibliografía, lo cual difiere de lo señalado por Fernández et al. (2023). Más que reflejar una inclusión de los contenidos, esta disposición parece indicar que están distribuidos de manera diferente en las guías. En contraste, se encuentran escasamente presentes en apartados directamente vinculados con la acción educativa, como actividades, metodología, resultados de aprendizaje o evaluación. Esto sugiere que la educación afectivo-sexual se aborda de una forma superficial (Resa Ocio, 2023). La ausencia de criterios unificados en las evaluaciones de calidad realizadas por las agencias pone de relieve la necesidad de establecer unos marcos de evaluación que garanticen no solo el cumplimiento de la normativa vigente, sino también la integración de conceptos vinculados a la educación afectivo-sexual en las guías docentes. De esta manera, las agencias de calidad contribuirán a una formación integral del profesorado en consonancia con los principios de igualdad.

Profundizando en otros aspectos, se observan diferencias en cuanto a las titulaciones. En los grados de Educación Primaria, la implicación resulta ligeramente superior en comparación con los grados de Educación Infantil, aunque se aborda desde un plano transversal y global, sin un tratamiento explícito de la educación afectivo-sexual. Esto evidencia una formación fragmentada y carente de una integración sistemática de contenidos en las guías docentes. En el nivel específico, destacan los grados de primaria (Fernández et al., 2023), aunque en ambas titulaciones la incorporación de conceptos explícitos sobre sexualidad es nula. En este sentido, la mayor parte de la formación se concentra en el primer curso de ambas titulaciones, con una presencia ligeramente mayor en Educación Primaria, seguida por el segundo y cuarto curso. El tercer curso, en cambio, destaca por ser aquel que menos asignaturas relacionadas con la educación afectivo-sexual se imparten. Esta distribución refleja un bajo compromiso institucional y una ausencia de planificación estratégica que garantice la progresión coherente de los

contenidos sobre sexualidad a lo largo de la formación (Calvo González, 2021; Resa Ocio, 2023).

Profundizando en las guías docentes que contemplan términos explícitos sobre sexualidad, destaca el área universitaria de Psicología como la mayor responsable, especialmente aquellas asignaturas con un nivel moderado y alto de integración de contenidos sobre sexualidad. Asimismo, le siguen las áreas de Sociología y Didáctica y Organización Escolar, siendo responsables mayormente de asignaturas con un nivel alto y moderado de integración de contenidos sobre sexualidad. Por su parte, el área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación es la siguiente en asumir más asignaturas con un nivel de integración de contenidos en sexualidad de nivel moderado; siendo Teoría e Historia de la Educación y Experimentales las que contemplan asignaturas con un nivel de integración de sexualidad bajo. En definitiva, todo ello apunta a que algunas áreas comienzan a contemplar estos contenidos, y la mayoría de ellas sin una integración clara, situación que revela la necesidad de instaurar una estrategia transversal, reforzando la necesidad de una planificación más homogénea y coherente (Bejarano Franco et al., 2021; Crabbe y Flood, 2021).

En cuanto al segundo interrogante, los resultados evidencian que las agencias responsables de las universidades que contemplan en la planificación de la formación docente de los grados de infantil y primaria con una integración alta de contenidos sobre sexualidad son AQU CYL seguida de ANECA, AVAP, ACCUA y ACSUG, estas se posicionan como las agencias más comprometidas con una integración sólida de la sexualidad en la formación docente. Sin embargo, en un nivel moderado destacan ACCUA; por otra parte, MADR+D, AQU Catalunya, QACUEE y ACPUA, entre otras, no se asocian a ninguna guía de alto nivel de integración curricular de contenidos sobre sexualidad. Estos resultados ponen de manifiesto que, aunque algunas agencias consideran en sus procesos de evaluación una incorporación visible de la educación afectivo-sexual, en la mayoría de los casos esta inclusión es parcial. Razón por la cual se evidencia la falta de criterios comunes en los procesos de evaluación, lo que repercute directamente en la calidad formativa de los futuros docentes.

Por otro lado, los grados de Educación Primaria se caracterizan por contemplar más asignaturas con un nivel bajo o moderado de integración de contenidos sobre sexualidad, siendo escasas las de nivel alto. No obstante, los niveles de integración están más

equilibrados en los grados de infantil. Esta distribución sugiere que, aunque ambos grados presenten limitaciones en la incorporación de formación en sexualidad de alto nivel, en el grado de Educación Infantil hay una presencia más equilibrada entre niveles bajo y moderado, y en el de Educación Primaria la tendencia es mantener la formación en sexualidad de forma más superficial. Esto podría deberse a una formación que no profundiza en dimensiones afectivas o identitarias (Fernández Fernández et al., 2023).

Sobre los contenidos que más destacan en las asignaturas sobre educación afectivo-sexual son los que están relacionados con el género, la igualdad, la coeducación y la diversidad afectivo-sexual. De modo que se denota que en las guías docentes se atiende la sexualidad en la enseñanza superior desde una perspectiva social, estructural y de equidad, es decir, no solo se centra en aspectos biológicos, sino también afectivos y de identidad (Fernández Fernández et al., 2023). Asimismo, se aprecian contenidos relacionados con la violencia sexual y la protección de derechos humanos, indicando una preocupación por la prevención de la violencia y la seguridad, aunque no necesariamente a una formación integral en sexualidad.

En relación a la tercera cuestión, se ha identificado una asociación significativa entre el curso académico de las asignaturas que abordan conceptos del nivel específico y la valoración del nivel de inclusión de los contenidos sobre educación afectivo-sexual. En el primer curso se concentran principalmente asignaturas con un nivel moderado y bajo de inclusión de contenidos sobre sexualidad; en el segundo curso se observa un mayor número de asignaturas con un nivel moderado y alto; en el tercero predomina el nivel bajo; y en el cuarto curso se encuentran asignaturas distribuidas en los tres niveles. Estos resultados parecen apuntar a la ausencia de una trayectoria pedagógica claramente estratégica y secuencial en la integración de contenidos (Garzón, 2015; González Pérez, 2017). No obstante, es relevante matizar que en la mayoría de planes de estudio, los cursos de tercero y cuarto, suelen estar condicionados por el desarrollo de prácticas académicas en centros educativos, lo que reduce el número de asignaturas teóricas. Este aspecto puede influir en la distribución observada, por lo que debe considerarse para interpretar los resultados.

En lo que respecta al último interrogante, se han identificado tres perfiles de asignaturas según el nivel de integración de contenidos sobre sexualidad, la cantidad de elementos curriculares que los contemplan y el curso. Se da una primera agrupación de

asignaturas que, con una elevada integración de contenidos en diversos apartados de la guía, y ubicadas en cursos intermedios, suponiendo un modelo a seguir en formación sobre sexualidad. Sobre la segunda agrupación, se contempla una integración de contenidos en relación a la sexualidad baja, siendo recogidos en un número escaso de apartados. Hecho que muestra una incorporación puntual, situándose en los primeros cursos, y en consecuencia puede interpretarse como una formación introductoria en educación afectivo-sexual. Y por último, el tercer grupo se conforma de asignaturas con un nivel muy bajo de integración de contenidos sobre sexualidad, así como una mención aislada en la guía, situándose en el último curso del grado. Esta agrupación revela una fragmentación en la planificación de la formación docente, de forma que coexisten propuestas pedagógicas de formación en sexualidad avanzadas y otras en las que es un ámbito olvidado. En definitiva, es el reflejo de una brecha que más bien resalta la ausencia de consenso estatal a nivel político interuniversitario y la falta de consenso entre universidades y agencias de calidad.

A modo de conclusión, los resultados evidencian que la inclusión de contenidos sobre educación afectivo-sexual en las asignaturas de los grados de Educación Infantil y Educación Primaria tiene una presencia parcial y desigual, aunque sí ha habido una evolución en la inclusión de la educación afectivo-sexual en contraste con estudios previos (Barrientos et al., 2022; Barriuso-Ortega et al., 2022; Fernández et al., 2023; González Pérez, 2017; Miralles et al., 2020). A pesar de que hay un porcentaje de guías que hacen referencia a la sexualidad, se aborda de forma generalizada, sin garantizar una formación estructurada con una integración superficial de contenidos. Además, el nivel de inclusión es relativo al área universitaria responsable de las asignaturas, el curso académico y la agencia de calidad responsable de cada universidad.

En base a todo lo anterior, se plantean tres líneas de acción para superar las barreras y limitaciones apreciadas en este estudio. En primer lugar, el consenso y establecimiento de criterios comunes entre agencias de calidad para asegurar la educación afectivo-sexual como un indicador de calidad en las titulaciones de maestro/a. La segunda línea consiste en la formación del profesorado universitario en sexualidad para asegurar la calidad de la formación. Y, por último, la tercera línea sobre la revisión y actualización de la planificación de la formación en los títulos de Educación Infantil y Educación Primaria en pos de garantizar la inclusión explícita de una educación afectivo-sexual.

Este estudio aporta un enfoque sistemático sobre la inclusión de la educación afectivo-sexual en la planificación de la formación docente, no obstante, presenta una limitación a considerar: el carácter del estudio, limitado al análisis documental basado en documentos oficiales. Desde esta perspectiva se plantean futuras líneas de investigación en las que se aborde la temática desde un enfoque más personal, considerando la percepción del estudiantado y el profesorado universitario, de forma que se podría complementar y reforzar los resultados.

4.2. Estudio documental 2. Revisión sistemática de escalas que miden actitudes hacia la sexualidad y la educación sexual [Systematic review of scales for measuring attitudes toward sexuality and sexual education]

Resumen

En los últimos años, instituciones a nivel nacional e internacional han aportado datos derivados de prácticas poco saludables en lo que a la sexualidad respecta. Por ello, se precisa de una serie de actuaciones a propósito de la adquisición de conocimientos y actitudes positivas en torno a sexualidad y salud sexual y reproductiva desde edades tempranas. En este estudio, se ha llevado a cabo una revisión sistemática de escalas validadas que miden actitudes hacia la sexualidad, con el objetivo de clasificarlas en base a sus objetivos, población y sus características para facilitar la búsqueda y selección de dichos instrumentos en futuras investigaciones. La revisión se llevó a cabo con el método PRISMA 2020, y se utilizaron Inteligencias Artificiales (Elicit IA, Consensus IA y Copilot IA) y bases de datos (Scopus, Eric y Google Scholar) para la recopilación de artículos. Como resultado de la búsqueda, de un total de 543 investigaciones se identificaron 75 escalas que miden actitudes hacia la sexualidad, quedando clasificadas en tres categorías: (1) instrumentos que miden únicamente actitudes hacia la sexualidad, (2) instrumentos con subescalas o factores que miden actitudes hacia la sexualidad, (3) instrumentos que miden las actitudes sexuales hacia un colectivo específico. Resultando de la revisión un amplio abanico de dimensiones que abarcan la sexualidad dentro de las medidas de los instrumentos, así como población específica de aplicación.

Palabras clave: escalas, instrumentos, sexualidad, educación sexual, revisión sistemática

Abstract

In recent years, national and international institutions have provided data derived from unhealthy practices in relation to sexuality. Therefore, a series of actions are needed to promote the acquisition of knowledge and positive attitudes towards sexuality and sexual and reproductive health from an early age. In this study, a systematic review of validated scales that measure attitudes towards sexuality was carried out, with the aim

of classifying them based on their objectives, population and characteristics to facilitate the search and selection of these instruments in future research. The review was conducted using the PRISMA 2020 method, and artificial intelligence (Elicit AI, Consensus AI, and Copilot AI) and databases (Scopus, Eric, and Google Scholar) were used to collect articles. As a result of the search, out of a total of 543 studies, 75 scales measuring attitudes towards sexuality were identified and classified into three categories: (1) instruments that measure only attitudes towards sexuality, (2) instruments with subscales or factors that measure attitudes towards sexuality, (3) instruments that measure sexual attitudes towards a specific group. The review resulted in a wide range of dimensions covering sexuality within the measures of the instruments, as well as specific populations of application.

Keywords: scales, instruments, sexuality, sexual education, systematic review

4.2.1. Introducción

En el mundo, diariamente, más de un millón de personas se contagian de alguna ITS, siendo el VIH la más frecuente; en consonancia con este hecho, más de 12 millones de mujeres en edades comprendidas entre los 15 y 19 años presentan un embarazo precoz. Esta situación, ocasiona una consecuencia directa en los adolescentes, cuyo origen parte de la desinformación familiar (OMS, 2023). Debido al alto impacto de estos datos, se precisa de una serie de actuaciones con el propósito de adquisición de conocimientos y actitudes positivas en torno a sexualidad y salud sexual y reproductiva desde edades tempranas.

En las últimas décadas se ha apostado por una educación afectivo-sexual que promueva el desarrollo de relaciones afectivas saludables, el respeto por la diversidad sexual, la afectividad, la autoestima, la comunicación asertiva y el autocuidado, y deconstruir los roles y estereotipos de género, (Fernández-Fernández et al., 2023). Calvo González (2021) señala que esto solo es posible con el esfuerzo, compromiso, responsabilidad y participación de todos los integrantes de la comunidad educativa.

En la actualidad, es necesario recibir información veraz sobre sexualidad para el pleno desarrollo personal. Entre lo que se incluye conocer los contenidos que engloba la educación afectivo-sexual: diversidad familiar y social, desarrollo afectivo y sexual, y ausencia de sexismo en el desarrollo personal (Sáinz et al., 2011), anatomía, aprender a respetar, valorar y relacionarse de manera sana e igualitaria (Sandoval-Sánchez y García-Mera, 2021); permitiendo así, adquirir los conocimientos necesarios para la correcta toma de decisiones sobre el cuerpo, salud, bienestar y relaciones. De esta forma, se contribuye a la evolución hacia una sociedad libre y justa en beneficio de todos sus ciudadanos. Sin embargo, la evidencia muestra una implementación limitada y sesgada. Múltiples estudios revelan que los contenidos actuales se centran predominantemente en riesgos de ITS y embarazos no deseados (Granero Andújar y Gómez, 2019), con un enfoque reproductivo que deja de lado el componente afectivo (Ruíz Muñoz et al., 2024). Esta visión parcial de la educación afectivo-sexual resulta problemática en el contexto social actual, marcado por el vertiginoso avance tecnológico.

En los últimos años, los/as adolescentes tienen a su alcance dispositivos electrónicos con acceso a internet (Ballester et al., 2019), lo que ha favorecido que recurran

frecuentemente a las redes sociales y a la web para consultar contenido sexual. Sin una formación integral que les permita interpretar de forma crítica dicha información, muchas personas jóvenes se exponen a fuentes poco fiables. Por ello, resulta determinante garantizar que dispongan de datos veraces y contrastados sobre sexualidad, algo que difícilmente puede conseguirse sin una adecuada atención a la educación afectivo-sexual por parte de las instituciones educativas (Ruido et al., 2022).

En esta línea, desde un plano internacional (Comisario de los Derechos Humanos, 2020; UNESCO, 2022; UNESCO et al., 2016), se promueven los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en la Agenda 2030, que se establecen con el objetivo de “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”, incluyendo la educación integral en sexualidad en relación con la educación para el desarrollo sostenible. Profundizando en el ámbito europeo, se observa una creciente generalización de este enfoque en los últimos años, fruto de una mayor concienciación sobre la necesidad de educar en temas relacionados con la sexualidad (Bourke et al., 2014). Sin embargo, aún no se ha alcanzado un consenso pleno, existiendo una notable variabilidad en el contenido, metodologías y medidas adoptadas para implementar programas que cumplan con las recomendaciones internacionales (Fernández et al., 2023; Ketting et al., 2021).

A nivel legislativo, en el contexto español, esta preocupación también se refleja en la aprobación de normativas recientes orientadas a la promoción de la igualdad y los derechos sexuales. Entre ellas destacan la Ley Orgánica 10/2022, de garantía integral de la libertad sexual y la Ley Orgánica 1/2023, de salud sexual y reproductiva y de la interrupción voluntaria del embarazo. En este marco, se observa un creciente interés por la inclusión de la educación afectivo-sexual en los currículos educativos (Bejarano et al., 2021; Fernández y Calvo, 2022; Miralles et al., 2020). Asimismo, la Ley Orgánica 3/2020 por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOMLOE) contempla la educación afectivo-emocional de forma transversal en todas las etapas educativas. Sin embargo, aún persiste una brecha significativa hasta los estudios universitarios de posgrado (Valero-Oltra y López-Gosálbez, 2013). A pesar de los avances normativos, muchos contenidos siguen sin estar suficientemente integrados en los planes de estudio o, directamente, no se imparten en las aulas (Martínez et al., 2014). Esta situación puede deberse a que la formación en sexualidad mantiene un carácter

optativo en la enseñanza superior, lo que repercute negativamente en la preparación del profesorado y, en consecuencia, en la calidad de la educación afectivo-sexual impartida.

En coherencia con lo anterior, Fernández et al. (2023) subrayan la necesidad de realizar un diagnóstico educativo exhaustivo que permita identificar la situación actual de la educación afectivo-sexual y, a partir de ello, diseñar propuestas formativas que respondan de forma efectiva a las demandas sociales actuales. Desde esta perspectiva, el presente estudio desarrolla una revisión sistemática siguiendo las directrices establecidas en la declaración PRISMA, con el objetivo de profundizar en el conocimiento y la proyección de la sexualidad desde el ámbito educativo, aportando evidencias que contribuyan a la consolidación de una educación afectivo-sexual integral, inclusiva y de calidad.

En este marco teórico, dado que el estudio se focaliza en identificar instrumentos validados para abordar el objeto de estudio, resulta pertinente destacar la existencia de distintos instrumentos diseñados para medir y explorar actitudes hacia la sexualidad. La evaluación de dichas actitudes requiere el uso de instrumentos fiables y válidos, capaces de detectar tendencias y patrones de respuesta, así como de analizar la variabilidad afectiva de las personas frente a objetos, sujetos o procesos específicos (Elejabarrieta y Iñiguez, 2010). No obstante, la metodología cualitativa ofrece una aproximación complementaria, al permitir explorar de forma más profunda y contextualizada las percepciones de los sujetos de estudio (Elejabarrieta y Iñiguez, 2010). En este sentido, la literatura científica respalda la coexistencia y complementariedad de ambos enfoques, lo que posibilita comprender de forma holística el uso y la influencia de los instrumentos en la investigación sobre educación afectivo-sexual y en qué medida condicionan los resultados que se obtienen.

Diversos estudios han desarrollado y validado instrumentos para medir actitudes hacia la sexualidad, con el propósito de disponer de herramientas que permitan recoger información para investigaciones del ámbito educativo (Blanc y Rojas, 2017). Esta recopilación ha demostrado un catálogo de instrumentos con adecuadas propiedades psicométricas, aspecto determinante para la fiabilidad de los estudios (Fernández et al., 2023). No obstante, la diversidad de instrumentos existentes y la ausencia de un proceso riguroso en la validación de los mismos, supone una limitación en la veracidad de los resultados. En consecuencia, este estudio se orienta a identificar instrumentos con el

propósito de establecer una base sólida que sirva de referencia para futuras investigaciones.

4.2.2. Cuestiones y objetivos de investigación

En este estudio se plantean las siguientes cuestiones de investigación:

C1 ¿Cuál es el estado actual de la investigación en validación de escalas que miden actitudes sobre sexualidad y educación sexual?

C2 ¿Qué tipos de escalas existen para medir las actitudes hacia la sexualidad según sus características metodológicas?

Para dar respuesta a los interrogantes de investigación se abordarán los objetivos:

OE1. Examinar el estado actual sobre las escalas validadas sobre sexualidad y educación sexual.

OE2. Clasificar las escalas que miden actitudes hacia la sexualidad y educación sexual resultantes de la revisión sistemática en función de sus características metodológicas.

4.2.3. Método

Se ha realizado un análisis de la producción científica de escalas, aplicando la Declaración PRISMA (Page et al., 2021). La búsqueda se centró en artículos de bases de datos de alto impacto científico sobre la sexualidad y la educación sexual. El periodo de análisis establecido fue desde el año 2015. El motivo por el que se estableció este intervalo fue la continuación y actualización de la búsqueda sistemática de instrumentos de medida de actitudes hacia la sexualidad de Blanc y Rojas (2017).

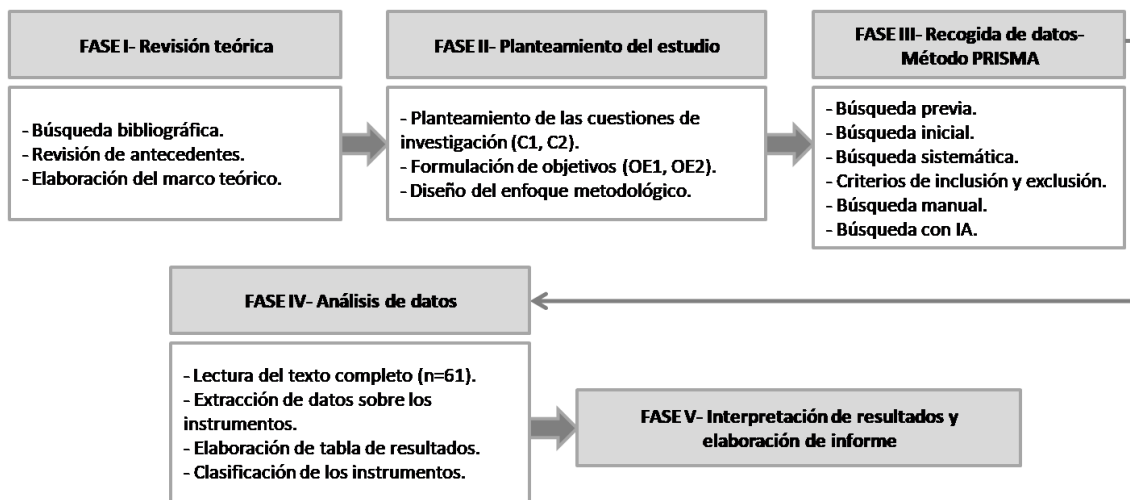
Diseño del estudio

Este estudio se estructura siguiendo un diseño metodológico secuencial compuesto de cinco fases (Figura 13), con el objetivo de garantizar la coherencia entre las cuestiones e interrogantes de investigación, el muestreo y los resultados de los análisis de datos, además de su interpretación y para la elaboración del informe.

Este diseño tiene un enfoque documental. La primera fase se trata de la revisión de la literatura científica, en esta fase se estableció el objeto de estudio. En la segunda fase se realizó el planteamiento de la investigación: se formularon las cuestiones de investigación (C1 y C2) y para dar respuesta a las mismas se plantearon los objetivos (OE1 y OE2), y se definió el enfoque metodológico del estudio. La tercera fase se corresponde a la recogida de datos con el método PRISMA. En esta fase se establecieron una búsqueda previa, una búsqueda inicial, una búsqueda sistemática, una búsqueda manual y otra búsqueda con IA, así como los criterios de inclusión y exclusión. En la cuarta fase correspondiente al análisis de datos se extrajeron los datos metodológicos de los instrumentos incluidos en este estudio y se elaboró con esta información las Tablas de resultados, clasificando las escalas. Procediendo a la fase cinco de interpretación de resultados y elaboración del informe final.

Figura 13

Diseño metodológico del segundo estudio sobre la revisión sistemática de escalas que miden actitudes hacia la sexualidad y la educación sexual



Búsqueda previa

La búsqueda previa a la revisión sistemática, comenzó en diciembre de 2023 con el uso de los términos “Escalas” y “Sexualidad” en las bases de datos Dialnet y Google Scholar. Se obtuvo una recopilación de 18 investigaciones que incluían escalas validadas para medir aspectos sobre la sexualidad humana.

Búsqueda inicial

Las primeras búsquedas de la revisión sistemática se realizaron en enero de 2024, combinando, en primer lugar, los términos en español: “Escala”, “Sexualidad” y “Educación Sexual” y en inglés: “Scale”, “Sexuality” y “Sex Education” en las bases de datos Scopus y Eric. En segundo lugar, se hizo uso del buscador Thesaurus para afinar el uso de descriptores, resultando idóneos: “Escala”, “Instrumento”, “Cuestionario”, “Instrument”, “Questionnaire”, “Scale”, “Sexuality” y “Sexual Education”. También, se amplió la búsqueda utilizando los operadores booleanos AND y OR. Además, en marzo, se decidió incluir tres Inteligencias Artificiales específicas con el propósito de optimizar los procesos de revisión bibliográfica científica: Consensus IA, Copilot IA y ElicitIA.

Búsqueda sistemática

La estructura de descriptores que finalmente concluyó en los mejores resultados en español para las bases de datos Scopus y Eric fue: “Escala” OR “Cuestionario” OR “Instrumento” AND “Sexualidad” OR “Educación Sexual”, en inglés “Scale” OR “Questionnaire” OR “Instrument” AND “Sexuality” OR “Sexual Education”, y en portugués “Escala” OR “Questionário” OR “Instrumento” AND “Sexualidade” OR “Educação Sexual”. Por otro lado, para las IAs Copilot IA, Consensus IA y ElicitIA la búsqueda se realizó mediante el prompt: “Sexuality and Sexual Education Scales”. A continuación, se muestran las cadenas de búsqueda exactas utilizadas para las bases de datos mencionadas:

- Eric:

"Scale" OR "Questionnaire" Or "Instrument" AND "Sexuality" OR “Sexual Education”.

- Scopus español:

"Escala" OR "Cuestionario" OR “Instrumento” AND "Sexualidad" OR “Educación Sexual”, (TITLE-ABS-KEY (“Escala”) OR TITLE-ABS-KEY (“Cuestionario”) OR TITLE-ABS-KEY (“Instrumento”) AND TITLE-ABS-KEY (“Sexualidad”) OR TITLE-ABS-KEY (“Educación Sexual”)).

- **Scopus inglés:**

"Scale" OR "Questionnaire" OR "Instrument" AND "Sexuality" OR "Sexual Education", (TITLE-ABS-KEY ("Scale") OR TITLE-ABS-KEY ("Questionnaire") OR TITLE-ABS-KEY ("Instrument") AND TITLE-ABS-KEY ("Sexuality") OR TITLE-ABS-KEY ("Sexual Education")).

- **Scopus portugués:**

"Escala" OR "Questionário" OR "Instrumento" AND "Sexualidade" OR "Educação Sexual", (TITLE-ABS-KEY ("Escala") OR TITLE-ABS-KEY ("Questionário") OR TITLE-ABS-KEY ("Instrumento") AND TITLE-ABS-KEY ("Sexualidade") OR TITLE-ABS-KEY ("Educação Sexual")).

Primeramente, se establecieron varios filtros de búsqueda, se acotó un intervalo cronológico desde 2015, en segundo lugar, se redujeron las áreas a Ciencias Sociales, y el idioma se limitó a inglés, español y portugués. Con estos filtros se obtuvieron 346 documentos en Scopus, 77 documentos en Eric, 24 documentos en Consensus IA, 87 en Elicit IA y 9 en Copilot IA.

Criterios de inclusión y exclusión

Consecutivamente, se plantearon los primeros criterios de inclusión y exclusión para la realización del cribado de registros.

Criterios de Inclusión:

- Escalas validadas con posterioridad al año 2015.
- Escalas validadas en español, en inglés o portugués.
- Traducciones de escalas al español, inglés o portugués.
- Investigaciones ubicadas dentro del ámbito educativo o social.
- Investigaciones que validan su propia escala para su uso en el estudio.
- Estudios que realizan una revisión sistemática o de las escalas validadas existentes sobre sexualidad y/o educación sexual.

Criterios de Exclusión:

- Se excluyen las escalas validadas con anterioridad al año 2015.
- Los estudios llevados a cabo en un idioma distinto al español, inglés o portugués.
- Se excluyen programas de intervención o cursos sobre educación sexual.
- Investigaciones que abordan la sexualidad o la educación sexual desde la metodología cualitativa.
- Investigaciones que abordan la sexualidad o la educación sexual desde el ámbito sanitario.
- Se excluyen estudios llevados a cabo con escalas no validadas.
- Documentos que no sean artículos científicos.

Búsqueda con IA

Se han utilizado Consensus IA, Copilot IA y Elicit IA como IAs puesto que se han diseñado para la investigación científica, para la cual, son consideradas como herramientas útiles (Forero-Corbay Bennásar, 2023). El uso de IAs en investigación está contrastado por autores como Prendes y Cordon (2023), quienes resaltan en sus investigaciones que, aparte de destacar por su capacidad técnica, juegan un papel relevante y denotan un alto grado de eficacia en la identificación y recuperación de estudios de alto impacto científico. Asimismo, su inclusión en la investigación mejora la eficacia, identifica patrones de búsqueda, personaliza los resultados e incrementa la calidad de la información hallada (Arbeláez-Campillo et al., 2021; Gontijo et al., 2021; Lopezosa, 2023). La búsqueda llevada a cabo en dichas IAs ha sumado un total de 21 documentos.

Siguiendo los criterios mencionados, tras la lectura de los títulos, pasaron al siguiente cribado 239 registros. A continuación, se procedió a la lectura de los resúmenes, descartándose así, estudios aplicados a programas o cursos (n=29), investigaciones dentro del ámbito sanitario (n=22) y artículos en los que se trabajaba desde el paradigma interpretativo con una metodología cualitativa (n=45). Resultando 143 documentos para la lectura de texto completo. En este sentido, siguiendo los criterios, se

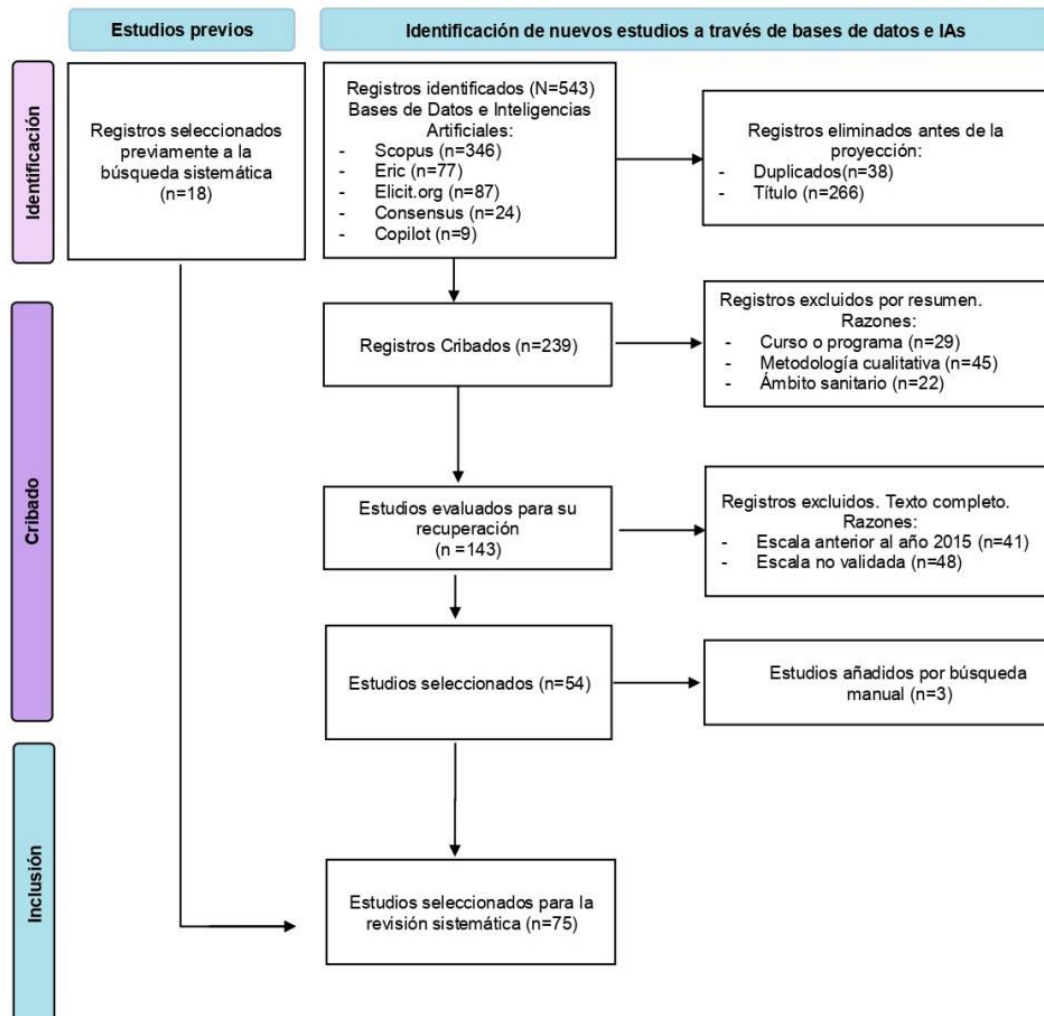
excluyeron aquellos estudios en los que no se utilizaba una escala validada (n=48) y los que trabajaban con instrumentos con anterioridad al año 2015 (n=41). Finalmente, 54 registros cumplieron los criterios de inclusión y fueron considerados para realizar la revisión sistemática.

Búsqueda manual

Una vez seleccionadas las 54 investigaciones, se incluyeron de forma manual tres nuevos estudios. Estos artículos se extrajeron de Google Scholar utilizando referencias de investigaciones seleccionadas, sumando un total de 57 estudios la revisión sistemática. Finalmente, se concluyó la búsqueda sistemática con 75 documentos (Figura 14), tras el sumatorio de los 18 estudios que se obtuvieron previamente a la revisión.

Figura 14

Diagrama de Flujo Declaración PRISMA 2020



Nota. Elaboración propia con adaptación de Page et al. (2021).

4.2.4. Resultados

Tras la lectura en profundidad y el análisis de los 75 estudios seleccionados, se extrajo la síntesis de los resultados información relativa al nombre completo de cada instrumento de medida y sus revisiones, autor/es, año de aparición (incluyendo traducciones y versiones originales), número de ítems, formato de respuesta, subescalas, dimensiones o factores que lo integran, estimaciones de fiabilidad y población a la que fueron dirigidos.

Los instrumentos recopilados se han organizado en tres categorías y se presentan en orden cronológico dentro de cada una de ellas: (1) instrumentos que miden únicamente actitudes hacia la sexualidad, (2) instrumentos con subescalas o factores que miden actitudes hacia la sexualidad, (3) instrumentos que miden las actitudes sexuales hacia un colectivo específico. En la primera categoría (Tabla 10) se han identificado un total de 44 instrumentos, que a pesar de su diversidad respecto a contenido, dimensiones, y factores, comparten el objetivo de medir actitudes hacia la sexualidad. En la segunda categoría (Tabla 11) se incluyeron 24 instrumentos con subescalas específicas, mientras que en la tercera (Tabla 12), se identificaron 7 instrumentos destinados a la medición de actitudes en colectivos específicos.

Tabla 10

Revisión de instrumentos que miden únicamente actitudes hacia la sexualidad.

Título Autores y año de referencia	N.º de ítems Formato de respuesta	Contenido/Dimensiones/ Escalas/Factores y Fiabilidad	Objetivos y población explicitados
1. Asexuality IdentificationScale (AIS-12) Yule et al. (2015)	12 ítems Likert con 5 opciones: TA- TD.	<i>Contenidos:</i> deseo sexual, masturbación, fantasía sexual, erótica, angustia sexual, actividad sexual, identidad sexual, disgusto, excitación sexual, incapacidad para relacionarse, desinterés por el sexo, religión, evitación sexual, sexo. <i>Fiabilidad:</i> $\alpha > .98$.	Medir la asexualidad. Población: adultos

2. Health Risk Behavior Questionnaire (HRBQ) Ezeokoliy Ofole (2015)	39 ítems Likert con 4 opciones: TA-TD.	<i>Contenidos:</i> actividades sexuales, predicción de riesgos para la salud, consumo de alcohol, agresividad y el tabaquismo. <i>Fiabilidad:</i> $\alpha=.81$.	Examinar el comportamiento respecto a las actividades sexuales, el consumo de alcohol, el tabaquismo y la agresividad. Población: estudiantes.
3. Sexual Communication Self-Efficacy Scale Morawska et al. (2015)	6 ítems Likert con 4 opciones (1=No del todo cierto y 6=Cierto la mayor parte del tiempo).	Factores: comunicación sexual y autoeficacia. <i>Fiabilidad:</i> $\alpha=.77$.	Evaluar prácticas parentales y la autoeficacia para educar a niños/as sobre la sexualidad.
4. Prejudice Against Sexual and Gender Diversity Scale Brandelli et al. (2015)	18 ítems Likert con 5 opciones: TA-TD.	<i>Factores:</i> prejuicios contra la diversidad sexual y prejuicios contra la diversidad de género. <i>Fiabilidad:</i> $\alpha=.93$.	Evaluar el prejuicio extremo de género y sexo específico del contexto. Población: jóvenes.
5. Escala de Conductas sobre Sexting (ECS) Chacón-López et al. (2016)	29 ítems Likert con 4 opciones.	<i>Factores y fiabilidad:</i> disposición activa hacia el sexting ($\alpha=.80$), participación real en sexting ($\alpha=.908$) y expresión emocional en sexting ($\alpha=.86$).	Evaluar las conductas hacia el sexting. Población: jóvenes.

6. Students' Attitudes Towards Addressing Sexual Health Questionnaire (SA-SH) Areskoug-Josefsson et al. (2016)	22 ítems Likert con 5 opciones: TA-TD.	<i>Factores y fiabilidad:</i> sentimientos actuales de comodidad ($\alpha=.90$), futuro ambiente de trabajo ($\alpha=.73$), miedo a la influencia de relaciones negativas ($\alpha=.74$).	Medir las actitudes de los estudiantes hacia el tratamiento de la salud sexual en sus futuras profesiones.
7. Sexting Behavior Chang-Hun et al. (2016)	15 ítems Likert con 6 opciones (1=nunca y 6=más de 6 veces).	<i>Factores y Fiabilidad:</i> comportamiento sexting propio ($\alpha=.79$), comportamiento sexting con otros ($\alpha=.90$) actitudes hacia el Sexting ($\alpha=.83$) autocontrol ($\alpha=.77$) vínculo social ($\alpha=.84$).	Examinar la actitud hacia el sexting. Población: jóvenes.
8. Questionnaire to Measure Sexual Health Knowledge and Understanding (SHQ) Archayra et al. (2016)	18 ítems Likert con 5 opciones: TA-TD.	<i>Factores y Fiabilidad:</i> normas y creencias sobre salud sexual ($\alpha=.93$), recursos de salud sexual ($\alpha=.84$), conocimiento sobre salud sexual ($\alpha=.83$) nivel de concienciación sobre salud sexual ($\alpha=.78$).	Medir el entendimiento y conocimiento sobre salud sexual. Población: jóvenes.
9. Encuesta revisada de opinión sexual (EROS-8) Guerra et al. (2016)	8 ítems Likert con 7 opciones: TA-TD.	<i>Factores:</i> erotofilia y erotofobia. <i>Fiabilidad:</i> $\alpha=.83$.	Medir las actitudes sexuales. Población: adolescentes.
10. Sexual MythsScale (SMS) Golbasi et al. (2016)	28 ítems Likert con 5 opciones: TA-TD.	<i>Contenidos:</i> homosexualidad, tareas del hogar, satisfacción sexual, violencia sexual y sexualidad en la vejez. <i>Fiabilidad:</i> $\alpha=.91$.	Identificar mitos sexuales. Población: general.

		<i>Dimensiones y fiabilidad:</i>	
11. Questionário de Atitudes e Crenças sobre sexualidade e educação sexual (QACSES) Pereira et al. (2016)	26 ítems Likert con 5 opciones: TA-TD.	creencias asociadas al género y la anticoncepción ($\alpha=.73$); creencias asociadas a la violencia en el noviazgo, género y comportamiento sexual ($\alpha=.75$); y creencias asociadas a las relaciones románticas ($\alpha=.72$).	Medir las creencias sobre la educación sexual. Población: adolescentes.
12. Scale of Attitudes Toward Affective-Sexual Diversity (ADAS) Garrido-Hernansaiz et al. (2017)	27 ítems Likert con 4 opciones: TA-TD.	<i>Contenidos:</i> actitudes respecto a lo cognitivo, afectivo y comportamientos sexuales. <i>Fiabilidad:</i> $\alpha=.94$.	Conocer las actitudes hacia la diversidad afectivo-sexual. Población: Adolescentes.
13. Scale for the Assessment of Sexual Standards among Youth (SASSY) Emmerink et al. (2017)	19 ítems Likert con 6 opciones: TA-TD.	<i>Contenidos:</i> el doble estándar sexual. <i>Fiabilidad:</i> $\alpha=.9$.	Medir el doble estándar sexual entre adolescentes y adultos emergentes.
14. Revisión de la Escala Love Attitude Scale (ReLAS) Rodríguez-Santero et al. (2017)	22 ítems Likert con 6 opciones: TA-TD.	<i>Dimensiones y fiabilidad:</i> Ágape ($\alpha=.71$), EROS ($\alpha=.67$), Storge ($\alpha=.67$), Manía ($\alpha=.68$), Pragma ($\alpha=.76$) y Ludus ($\alpha=.68$).	Describir los estilos de amor que se dan entre la población juvenil de la Universidad de Sevilla.
15. Sexual Health Knowledge Test Evcili y Golbasi (2017)	40 preguntas de respuesta múltiple.	<i>Contenidos:</i> conocimientos de la sexualidad y aspectos relacionados con la salud sexual. <i>Fiabilidad:</i> $\alpha=.88$.	Identificar mitos sexuales. Población: general.

16. Escala de Autocuidado Sexual y Reproductivo Alimoradiet al. (2017)	74 ítems Likert con 6 opciones: TA-TD.	<i>Factores:</i> interacciones familiares, riesgo y autocuidado sexual y reproductivo, comportamientos con el sexo opuesto, comunicación, conocimiento sexual y menstruación.	Medir el nivel de autocuidado personal sexual y reproductivo.
		<i>Fiabilidad:</i> de $\alpha=.7$ a $\alpha=.9$.	Población: adolescentes.
17. Sexual ExperienceScale (ASEX) Santos et al. (2017) Original McGahuey et al.(2000)	5 ítems Likert con 6 opciones.	<i>Contenidos:</i> deseo sexual, excitación, erección/lubricación vaginal, capacidad para alcanzar el orgasmo y satisfacción con el orgasmo.	Evaluar la disfunción sexual.
		<i>Fiabilidad:</i> $\alpha=.73$.	Población: adultos.
18. Conhecimentos sobre sexualidade Pereira de Carvalho et al. (2017)	26 ítems Likert con 5 opciones: TA-TD.	<i>Factores:</i> educación sexual y planificación familiar; primera relación sexual; violación de los derechos sexuales y embarazo no planificado; expresión e identidad de género; embarazo no planificado y paternidad.	Evaluar los conocimientos sobre sexualidad.
		<i>Fiabilidad:</i> $\alpha=.766$.	Población: adolescentes.
19. Cuestionario sobre Conocimientos de Sexualidad Responsable en Jóvenes León-Larios y Gómez-Baya (2018)	8 ítems Escala dicotómica.	<i>Contenidos:</i> anticoncepción, sexualidad e infecciones de transmisión sexual.	Evaluar los conocimientos, prácticas y comportamientos sexuales de los jóvenes universitarios.
		<i>Fiabilidad:</i> KR-20=.57.	

20. Scale of Myths about Sexuality Guerra et al. (2018)	27 ítems Likert con 5 opciones: TA-TD.	<i>Factores:</i> intolerancia, sexualidades diferentes, amor romántico, mitos sexistas, mitos, anticoncepción y embarazo. <i>Fiabilidad:</i> $\alpha=.88$.	Evaluar la permanencia de los mitos sobre la sexualidad. Población: adolescentes.
21. Assessing Addictive Sex Behavior (BYSAS) Andreassen et al. (2018)	6 ítems Likert con 5 opciones: TA-TD.	<i>Contenidos:</i> prominencia/ansia, estado de ánimo modificación, tolerancia, conflicto/problemas y recaída/pérdida de control. <i>Fiabilidad:</i> $\alpha=.83$	Medir la adicción al sexo. Población: adultos.
22. Escala de Acoso Sexual en las Instituciones de Educación Superior (ASIES) Guarderas et al. (2018)	21 ítems Likert con 5 opciones: TA-TD.	<i>Factores y fiabilidad:</i> acoso verbal ($\alpha=.96$), acoso no verbal ($\alpha=.98$), acoso físico ($\alpha=.95$) y extorsión ($\alpha=.89$).	Medir el acoso sexual en instituciones de educación superior.
23. Attitudestowards Sexual Behavior Pakarinen et al. (2019)	12 ítems Likert con 5 opciones: TA-TD.	<i>Factores:</i> uso del preservativo, comunicación y aceptación en su uso y obstáculos. <i>Fiabilidad:</i> de $\alpha=.51$ a $\alpha=.84$.	Medir las actitudes frente al comportamiento sexual. Población: adolescentes.
24. Interpersonal Exchange Model of Sexual Satisfaction Questionnaire (IEMSSQ) Calvillo et al. (2019) Español: Sánchez-Fuentes et al. (2015)	9 ítems	<i>Dimensiones y Fiabilidad:</i> satisfacción sexual ($\alpha=.93$) y satisfacción de la relación ($\alpha=.95$).	Medir la invarianza entre orientación sexual y sexo. Población: adultos.

25. Actitudes hacia la Masturbación Rocha (2019)	30 ítems Likert con 4 opciones: TA-TD.	<i>Contenidos:</i> actitudes hacia la masturbación y mitos.	Conocer si los estudiantes de estaban de acuerdo o no con la masturbación.
26. Perceived Inclusivity of Sex Education Scale (PISES) Hobaica et al. (2019)	10 ítems Likert con 7 opciones: TA-TD.	<i>Factores:</i> esperanza, apoyo social y procesamiento emocional. <i>Fiabilidad:</i> $\alpha=.93$.	Explorar los aspectos asociados con la percepción de inclusión en la educación sexual entre las minorías. Población: general.
27. Comunicación Diádica Sexual Martínez-Huertas y Jastrzebska (2019) Original: Catania (1998)	13 ítems Likert con 5 opciones: TA-TD.	<i>Contenidos:</i> sexo, duración de la relación de pareja y tipos de comunicación. <i>Fiabilidad:</i> $\alpha=.87$.	Medir la percepción de la comunicación con la pareja sobre comportamientos sexuales.
28. Attitude Towards Sexuality Scale (ASS-20) Moral y Valle (2020)	20 ítems	<i>Factores:</i> virginidad y condena de la pornografía, rechazo a la masturbación y al sexo. <i>Fiabilidad:</i> $\alpha=.84$.	Evaluar y estudiar la actitud hacia la sexualidad. Población: universitarios.
29. Cuestionario de Conocimientos, Actitudes y Prácticas Sexuales (CAPSEX) Sánchez-Hernández et al. (2020)	31 ítems Likert con 4 opciones y verdadero/falso.	<i>Dimensiones y fiabilidad:</i> conocimientos ($\alpha=.60$) actitudes ($\alpha=.94$) y prácticas sexuales ($\alpha=.70$).	Identificar los conocimientos, actitudes y prácticas de universitarios respecto a la sexualidad.

30. Romantic Love MythsScale (SMRL) Bonilla-Algovia y Rivas-Rivero (2020)	11 ítems Likert con 5 opciones: TA-TD.	<i>Contenidos:</i> mito de la media naranja, pasión eterna, matrimonio, pareja, omnipotencia, exclusividad, abnegación, celos y ambivalencia. <i>Fiabilidad:</i> $\alpha=.8$.	Medir la aceptación de los mitos románticos. Población: jóvenes.
31. Cuestionario de Conducta Sexual Segura Hernández et al. (2020)	23 ítems	<i>Factores:</i> uso del preservativo, asertividad, riesgo, consumo de sustancias, sexo anal, fluidos corporales y comunicación. <i>Fiabilidad:</i> $\alpha=.79$.	Evaluar la conducta sexual segura en jóvenes universitarios chilenos.
32. Students' Attitude Scale for Sexuality (E3AS) Bincheiro et al. (2020)	43 ítems Likert con 5 opciones: TA-TD.	<i>Factores:</i> planificación familiar y educación sexual; primera relación sexual; violación de derechos sexuales y a quién acudir ante un embarazo no planificado; expresión e identidad de género; embarazo no planificado y parentalidad <i>Fiabilidad:</i> $\alpha=.766$.	Evaluar las actitudes sobre temas de sexualidad en el contexto escolar. Población: adolescentes.
33. Attitudes about Reproductive Health Kashefiet al. (2021)	16 ítems Likert con 5 opciones: TA-TD.	<i>Contenidos:</i> actitudes hacia la salud reproductiva. <i>Fiabilidad:</i> $\alpha=.89$.	Predecir actitudes frente a la salud reproductiva. Población: jóvenes.
34. Sexual destiny and sexual growth beliefs measure Rocha y Wagner (2022) Original: (Maxwell et al., 2017)	22 ítems	<i>Dimensiones:</i> inversión, compatibilidad, compromiso, afecto y cariño, atracción y sexo, intimidad, satisfacción conyugal, satisfacción con la vida. <i>Fiabilidad:</i> $\alpha=.82$.	Analizar las creencias sobre la satisfacción sexual. Población: adultos.

35. Sexual Health and Reproductive Scale (SRHS) Lee et al. (2022)	38 ítems Escala tipo dicotómica.	<i>Contenidos:</i> pubertad, enfermedades de transmisión sexual, prevención de abusos a menores, sistemas de reproducción y reproducción. <i>Fiabilidad:</i> $\alpha=.81$.	Medir los conocimientos sobre salud sexual y reproductiva entre los alumnos de primaria de Malasia.
36. Attitudes towards Sexual Education Ademuyiwa et al. (2022)	10 ítems Likert con 5 opciones: TA-TD.	<i>Contenidos:</i> actitudes hacia la sexualidad, uso del preservativo, orientación sexual y enfermedades de transmisión sexual. <i>Fiabilidad:</i> $\alpha=.76$.	Medir las actitudes hacia la educación sexual. Población: adolescentes.
37. Tecno-Adicción al Sexo Serrano (2022)	11 ítems Likert con 5 opciones (1=nunca y 5=siempre).	<i>Contenidos:</i> inclinaciones tecno-voyeristas, tecno-exhibicionistas, y/o de tecno-masturbación compulsiva <i>Fiabilidad:</i> $\alpha=.91$	Medir la tecno-adicción al sexo en infanto-juveniles.
38. Sexual Distress Scale-Revised (SDS-R) Tavares et al. (2022)	13 ítems Nunca-siempre.	<i>Unidimensional:</i> niveles de estrés. <i>Fiabilidad:</i> $\omega=.79$.	Examinar los niveles de estrés sexual. Población: adulta.
39. Parental Attitude and Health Beliefs Toward Sexuality Education Yeo y Lee (2023)	26 ítems Escala de puntuación de 1 a 10.	<i>Factores:</i> actitud hacia la educación sexual, beneficios percibidos, barreras percibidas y autoeficacia. <i>Fiabilidad:</i> $\alpha=.87$.	Comprender la actitud hacia la educación sexual. Población: padres y madres.
40. Scale of Myths of Romantic Love (SMRL) Ventura-León et al. (2024)	12 ítems Likert con 5 opciones: TA-TD.	<i>Dimensiones:</i> distorted love; idealized love couple satisfaction. <i>Fiabilidad:</i> $\omega=.70$	Analizar las creencias en mitos del amor romántico. Población: general.

41. Adolescents' Knowledge of Sexuality Education Questionnaire Atomatofa et al. (2025)	Likert con 7 opciones.	<i>Factores:</i> conciencia sobre educación sexual e influencia de fuentes analógicas y digitales en creencias y prácticas sexuales. <i>Fiabilidad:</i> $\alpha=.70$.	Evaluar el nivel de conciencia sobre educación sexual el efecto de fuentes analógicas y digitales en las creencias y prácticas sexuales. Población: adolescentes.
42. Conocimiento sobre identidad de género y orientación sexual Mejía-Elvir y Sandoval-Henríquez (2025)	15 ítems Likert con 7 opciones.	<i>Factores:</i> identidad de género y orientación sexual. <i>Fiabilidad:</i> $\alpha=.86$.	Medir el nivel de conocimiento sobre identidad de género y orientación sexual. Población: estudiantes universitarios.
43. Multidimensional Attitudes to Consensual Non-Monogamy Scale (MACS) Skakoon-Sparling et al. (2025)	16 ítems Likert con 5 opciones: TA-TD.	<i>Factores:</i> CNM es disfuncional; CNM es inmoral; CNM es saludable y satisfactoria. <i>Fiabilidad:</i> $\omega=.91$.	Medir actitudes negativas y positivas hacia relaciones no monógamas consensuadas. Población: adolescentes.
44. Questionnaire on Kinky and BDSM Fantasies and Activities Vilhena et al. (2025)	66 ítems Likert con 5 opciones y dicotómicas.	<i>Dimensiones y fiabilidad:</i> dominación y sadismo ($\alpha=.89$); sumisión y masoquismo ($\alpha=.88$); voyerismo y exhibicionismo ($\alpha=.81$); fetichismo ($\alpha=.65$).	Evaluar fantasías y actividades kinky y BDSM. Población: adultos.

Nota. TA-TD: totalmente de acuerdo-totalmente en desacuerdo. α : alfa de Cronbach (coeficiente de consistencia interna). N.º: número.

Tabla 11

Revisión de instrumentos con subescalas que miden actitudes hacia la sexualidad.

Título, Autores y año de referencia	N.º de ítems Formato de respuesta	Contenido/Dimensiones Escalas/Factores y Fiabilidad	Objetivos y población explicitados
1. Nova Escala de Satisfação Sexual (NSSS) Pechorro et al. (2015)	20 ítems Likert con 5 opciones: 1=Nada satisfecho; 5=Totalmente satisfecho	<i>Subescalas:</i> satisfacción propia y satisfacción de la pareja. <i>Fiabilidad:</i> $\alpha=.96$.	Medir la satisfacción sexual. Población: población general.
2. Self-Efficacy in Sexual Communication Scale (SCSES) Quinn-Nilas et al. (2015)	20 ítems. Likert de 4 opciones (1=muy difícil, 4=muy fácil).	<i>Subescalas y fiabilidad:</i> comunicación anticonceptiva ($\alpha=.89$), mensajes sexuales positivos ($\alpha=.87$), mensajes sexuales negativos ($\alpha=.88$), historia sexual ($\alpha=.82$) y uso del preservativo ($\alpha=.83$).	Examinar la autoeficacia en comunicación sexual. Población: jóvenes.
3. Sexuality Scale Español: Soler et al. (2016) Original: Snell y Papini (1989)	15 ítems Likert con 5 opciones: TA-TD.	<i>Subescalas y fiabilidad:</i> autoestima sexual ($\alpha=.83$), depresión sexual ($\alpha=.87$), y preocupación sexual ($\alpha=.84$).	Conocer la percepción o aprecio acerca del comportamiento sexual. Población: adultos.
4. Sexual Satisfaction Scale Strizzi et al. (2016)	12 ítems Likert con 5 opciones (1=No satisfecho y 5=Muy satisfecho).	<i>Subescalas y fiabilidad:</i> individual ($\alpha=.88$) e interpersonal ($\alpha=.87$).	Evaluar satisfacción sexual en población española. Población: adultos.
5. Double Sexual Estandar Scale (DES)	16 ítems Likert con 3 opciones: TA-	<i>Subescalas y fiabilidad:</i> aceptación de la libertad sexual ($\alpha=.84$) y aceptación de la	Evaluar el doble estándar sexual. Población: adultos.

Sierra et al. (2018) Original: Milhausen y Herold (2002)	TD.	timidez sexual ($\alpha=.87$).	
6. Male Sexual Pleasure Scale (EMSEX pleasure) Siegler et al. (2018)	11 ítems Likert con 7 opciones.	<i>Subescalas y fiabilidad:</i> placer general ($\alpha=.89$) específico del uso del preservativo ($\alpha=.84$).	Medir el placer sexual. Población: hombres.
7. Sexual Health Education Necessity Scale (SHENS) Rahmani et al. (2019)	9 ítems Likert con 5 opciones: TA-TD.	<i>Subescalas:</i> efectos y principios de la educación sexual. <i>Fiabilidad:</i> $\alpha=.7$.	Examinar el conocimiento sobre salud sexual. Población: mujeres jóvenes.
8. Pornography Consumption Effects Scale (PCES-14) Miller et al. (2019) Original: Hald y Malamuth (2008)	14 ítems Likert con 7 opciones.	<i>Subescalas:</i> actitudes hacia el sexo, la vida, efectos negativos, percepciones y actitudes hacia el género opuesto, efectos positivos, conocimiento sexual y vida sexual. <i>Fiabilidad:</i> $\alpha=.91$.	Averiguar los efectos del consumo de pornografía. Población: adultos.
9. Online Sexual ActivityScale Gutiérrez-Puertas et al. (2020)	11 ítems Likert con 3 opciones: TA-TD.	<i>Subescalas:</i> actividades sexuales y relaciones online y satisfacción sexual. <i>Fiabilidad:</i> $\alpha=.92$.	Explorar las actividades sexuales a través de internet y analizar la relación entre estas actividades y la satisfacción sexual. Población: jóvenes.
10. Adolescent Sexting Scale (A-SextS) Molla et al. (2020)	64 ítems Likert con 5 opciones (1=nunca y 5=más de una vez al día).	<i>Subescalas:</i> envío de mensajes sexuales a la pareja, conocidos en persona, desconocidos, postear o hacer vídeos en directo de contenido sexual, pedir mensajes de índole sexual a la	Medir las actitudes adolescentes hacia el sexting.

		pareja, a conocidos en persona y desconocidos.	
11. Sexual and Reproductive Empowerment Scale (SRWS) Upadhyay et al. (2021)	23 ítems Likert con 5 opciones.	<i>Subescalas y fiabilidad:</i> comunicación cómoda ($\alpha=.84$), elegir pareja, matrimonio e hijos ($\alpha=.81$), mantenimiento ($\alpha=.83$), seguridad sexual ($\alpha=.73$), amor propio ($\alpha=.71$), enfoque al futuro ($\alpha=.80$) y placer sexual ($\alpha=.74$).	Evaluar el empoderamiento de los jóvenes en materia de salud sexual y reproductiva. Población: general.
12. Escala para Medir el Nivel de Alfabetización en Salud Sexual y Reproductiva (AS-SR) Guerrero (2021)	60 ítems Likert con 5 opciones (1=difícil y 5=fácil).	<i>Subescalas y Fiabilidad:</i> acceder ($\alpha=.94$), comprender ($\alpha=.98$), evaluar ($\alpha=.98$) y aplicar ($\alpha=.97$).	Medir el nivel de alfabetización en salud sexual y reproductiva Población: jóvenes.
13. Escala de Percepción del Riesgo para Conducta Sexual Robles et al. (2021)	27 ítems Likert con cinco opciones: TA-TD.	<i>Subescalas y fiabilidad:</i> percepción del riesgo sobre conductas sexuales ($\alpha=.93$), uso del preservativo ($\alpha=.85$), conocimiento de los antecedentes sexuales de la pareja ($\alpha=.82$) y fuentes de información ($\alpha=.75$).	Evaluar la capacidad de los jóvenes para discernir qué conductas en el marco de la sexualidad podrían suponer un riesgo o una protección para su salud. Población: jóvenes.
14. Actitudes Hacia la Sexualidad Barragán-Pérez y Fouilloux-Morales (2021)	40 ítems Likert con 5 opciones: TA-TD.	<i>Subescalas y Fiabilidad:</i> expresiones sexuales no heterosexuales ($\alpha=.91$), roles de género estereotipados ($\alpha=.87$), uso de redes y violencia ($\alpha=.83$), tipo de relaciones ($\alpha=.77$), amor ($\alpha=.75$), uso del preservativo	Conocer las actitudes hacia la sexualidad. Población: general.

(α=.66).			
15. Sexual Practices Scale Kotigua et al. (2021)	27 ítems Escala dicotómica.	<i>Subescalas:</i> autoerotismo y prácticas sexuales en pareja.	Evaluar el rango de prácticas sexuales. Población: general.
16. Escala de Comportamientos de Sexting Rodríguez-Castro (2021)	9 ítems Likert con 5 opciones y escala dicotómica.	<i>Subescalas:</i> enviar fotos/vídeos y enviar mensajes de texto. <i>Fiabilidad:</i> α=.83.	Medir los comportamientos referidos al sexting en adolescentes.
17. Attitudes Toward Sexual Pleasure Kotigua et al. (2021)	12 ítems Likert con 5 opciones: TA-TD.	<i>Subescalas:</i> auto placer, placer en pareja y autoeficacia en el auto placer. <i>Fiabilidad:</i> de α=.78 a α=.87.	Medir las actitudes frente al placer sexual. Población: general.
18. Sexual Consent Palermo et al. (2021)	15 ítems Escala dicotómica y preguntas abiertas.	<i>Subescalas y fiabilidad:</i> consentimiento sexual (kappa=.93), en relaciones (kappa=.87), propio (kappa=.97) e indicadores de consentimiento sexual para parejas (kappa=.99).	Medir el consentimiento sexual. Población: general.
19. Cuestionario de Infidelidad Rodríguez Góngora et al. (2022)	11 ítems Escala dicotómica.	<i>Factores:</i> autonomía y relaciones. <i>Subescalas y fiabilidad:</i> propia α=.86 y pareja α=.88.	Medir las actitudes hacia la infidelidad en jóvenes españoles. Población: jóvenes.
20. Escala de Consentimiento Sexual Irizarry-Rodríguez et al. (2022)	9 ítems Likert con 5 opciones: TA-TD.	<i>Subescalas:</i> obtención de consentimiento y solicitud de consentimiento. <i>Fiabilidad:</i> α=.79.	Medir el consentimiento sexual. Población: general.
21. Questionário de Educação Sexual para Educadoras/es de Infância (QESEI)	59 ítems	<i>Subescalas y fiabilidad:</i> conocimientos sobre el desarrollo y el aprendizaje sexual (α=.78); actitudes y creencias sobre el aprendizaje	Evaluar conocimientos, creencias y actitudes sobre la sexualidad. Población:

Beliz y Caçador (2022)		sexual de los niños ($\alpha=.83$); y comodidad ($\alpha=.75$).	profesorado de Educación Infantil.
Original: Brick y Koch (1996)			
22. Sexual Self-Consciousness Scale (SSCS)			
Quinta-Gomes et al. (2023)	12 ítems Likert con 5 opciones: TA-TD.	<i>Subescalas y fiabilidad:</i> vergüenza sexual ($\alpha=.84$) y autoconciencia sexual ($\alpha=.85$).	Evaluar la propensión disposicional a la autoconciencia experimentada en situaciones sexuales. Población: adultos.
Original: (Van Lankveld et al., 2008)			
23. Escala para la evaluación de la sexualidad positiva (SEXPA)			
Medina Cantillo et al. (2025)	17 ítems Likert con 5 opciones (nunca-siempre).	<i>Subescalas y fiabilidad:</i> el placer sexual ($\alpha=.88$), autoestima sexual ($\alpha=.84$), autoeficacia sexual ($\alpha=.84$) y satisfacción sexual ($\alpha=.70$).	Evaluar la sexualidad positiva desde un enfoque integral. Población: general.
		<i>Subescalas:</i> identidad y	
24. Multidimensional Sexuality Questionnaire for Multisexual People (MSQMP)		crecimiento holístico; rechazo de la etiqueta; participación en comunidad LGBTQ+; participación en comunidad heterosexual; rechazo de identidad monosexual; y comprensión de la identidad multisexual.	Evaluar dimensiones específicas de la identidad multisexual, incluyendo su vivencia social y personal. Población: adultos.
Kassaras y Kordoutis (2025)	22 ítems Likert con 5 opciones: TA-TD.		
Original:		Fiabilidad: $\alpha=.80$.	

Nota. TA-TD: totalmente de acuerdo-totalmente en desacuerdo. α : alfa de Cronbach (coeficiente de consistencia interna). N.º: número.

Tabla 12

Revisión de instrumentos que miden actitudes sexuales hacia un colectivo específico.

Título Autores y año de referencia	N.º de ítems Formato de respuesta	Contenido/Dimensiones Escalas/Factores y Fiabilidad	Población Objetivo	Objetivo explicado
1. Escala de actitudes hacia la sexualidad en la vejez Melguizo-Herrera et al. (2015)	14 ítems Likert con 5 opciones (1=falso y 5=verdadero)	<i>Factores:</i> prejuicios y limitaciones. <i>Fiabilidad:</i> $\alpha=.85$.	Personas mayores.	Medir las actitudes hacia la sexualidad en la vejez en adultos mayores.
2. Escala de Actitudes hacia la Sexualidad en Personas con Discapacidad Física Morell-Mengual et al. (2018)	15 ítems Likert con 5 opciones: TA-TD.	<i>Fiabilidad:</i> $\alpha=.71$.	Personas con discapacidad intelectual (DI).	Conocer las actitudes hacia el ámbito de la sexualidad de las personas con DI.
3. Escala de Orientación Sexual (SOS) Sagayaraj y Gupal (2020)	32 ítems Likert con 4 opciones (0=nunca y 3=siempre).	<i>Dimensiones:</i> heterosexual, homosexual, bisexual y asexual. <i>Fiabilidad:</i> de $\alpha=.71$ a $\alpha=.88$.	Pacientes psicológicos.	Obtener información sobre la orientación sexual los clientes de consejeros prematrimoniales y los profesionales de la salud mental.
4. Cuestionario de Actitudes hacia	35 ítems Likert con 5	<i>Dimensiones:</i> sexualidad, relaciones,	Pacientes con trastorno del	Conocer las actitudes de

el Ámbito de la Sexualidad de las Personas con TEA Manzone et al. (2022)	opciones: TA-TD.	acoso o abuso sexual, maternidad/paternidad crianza, aborto, esterilización y de creencias generales. <i>Fiabilidad: $\alpha=.87$.</i>	espectro autista.	familiares y profesionales hacia la sexualidad.
5. Attitudes towards the Sexuality of Women with Intellectual Disabilities Rojas et al. (2022).	10 ítems Likert con 4 opciones.	<i>Factores:</i> habilidad sexual, toma de decisiones, desinhibición y educación sexual y calidad de vida. <i>Fiabilidad: $\alpha=.65$.</i>	Mujeres con discapacidad mental.	Conocer la percepción social sobre la sexualidad de mujeres con discapacidad mental.
6. Escala para medir el Acoso Sexual en la (SMSH) Gharbi et al. (2023)	13 ítems Likert con 5 opciones: TA-TD.	<i>Dimensiones y Fiabilidad:</i> alcance del riesgo ($\alpha=.84$) peso de la cultura ($\alpha=.81$) y actos de acoso sexual ($\alpha=.82$).	Profesoras jóvenes universitarias.	Averiguar el acoso en la educación superior.
7. Aging Sexual Knowledge and Attitudes Scale (ASKAS-PT) Rodrigues et al. (2024) Original: White (1982)	61 ítems Likert con 7 opciones: TA-TD.	<i>Subescalas y fiabilidad:</i> Conocimiento sobre la sexualidad ($\alpha=.89$); actitudes hacia la sexualidad ($\alpha=.78$).	Adultos mayores.	Conocer las creencias sobre la sexualidad en la vejez.

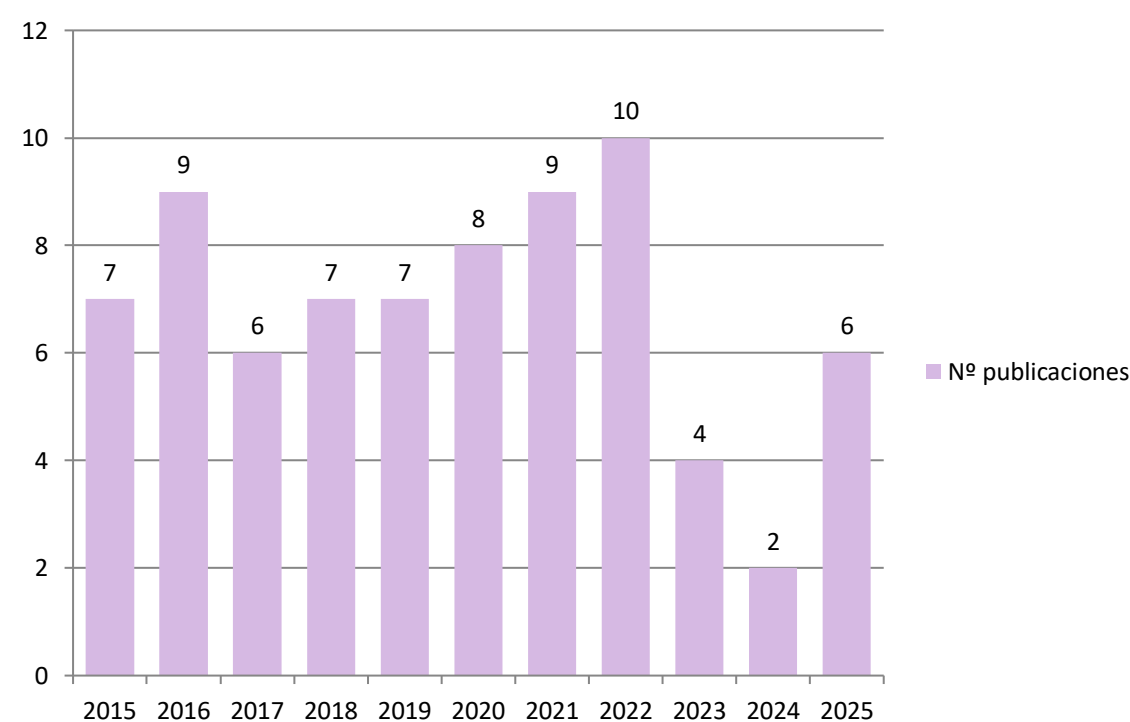
Nota. TA-TD: totalmente de acuerdo-totalmente en desacuerdo. α : alfa de Cronbach (coeficiente de consistencia interna). N.º: número.

Para profundizar en los datos obtenidos de la revisión sistemática, se plantea en la Figura 15 un diagrama de frecuencias que representa el número de publicaciones de escalas por año que han sido incluidas en este estudio. Se observa que, en el año 2015,

se validaron siete escalas; el siguiente año se validaron nueve, en 2017 se redujo a seis la producción; se mantuvo constante con siete escalas en los dos años siguientes; en 2020, se validaron ocho instrumentos; en 2021, se validaron nueve; en el año 2022 se alcanzó la producción más elevada de publicación de instrumentos; en 2023 hubo una disminución significativa, resultando cuatro escalas; en el año 2024 se produjo el pico más bajo con dos instrumentos, y en 2025 se observa de nuevo un incremento en el número de publicaciones. En resumen, hubo un período de crecimiento, siendo el 2022 el año de mayor impacto a nivel de producción científica, seguido de una disminución abrupta en el número de escalas y, se observa un nuevo crecimiento en publicaciones hasta la fecha.

Figura 15

Análisis cronográfico de los resultados

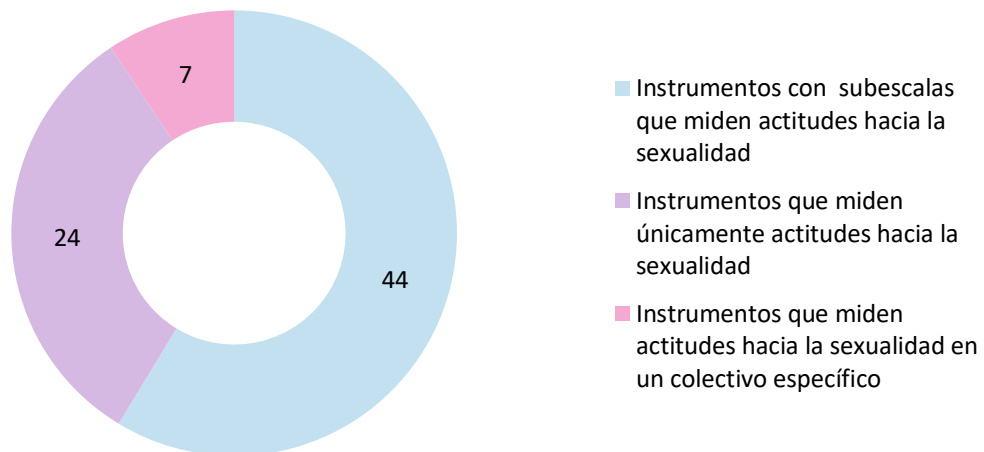


También, se ha elaborado un gráfico circular para representar la clasificación de los instrumentos incluidos en el estudio en la Figura 16. Se observa, en menor medida, 7 de las escalas recopiladas en este estudio, son específicas de medición de actitudes sexuales para un colectivo concreto. En segundo lugar, se ha obtenido que 24 instrumentos que contienen subescalas que miden actitudes hacia la sexualidad. En

último lugar, con una mayor representación, son 44 las escalas que miden únicamente actitudes hacia la sexualidad.

Figura 16

Análisis de la clasificación de los resultados



4.2.5. Discusión y conclusiones

El objetivo principal del estudio ha sido realizar una búsqueda sistemática de artículos que utilizaban o validaban escalas para medir actitudes hacia la sexualidad y la educación sexual. Ello, con la intencionalidad de describir cuál es el objetivo de medición, qué se está midiendo y cómo funciona su medición para facilitar la búsqueda y selección de instrumentos para futuras investigaciones o cubrir ciertas necesidades como podría serlo una evaluación previa de conocimientos para valorar la necesidad de educación sexual o la adquisición de contenidos de una formación concreta.

En consideración a la primera cuestión sobre el estado actual de escalas que miden actitudes hacia la sexualidad y la educación sexual, los resultados muestran una gran variedad de instrumentos con diferentes características metodológicas. Tras un visionado global de esta investigación, de acuerdo con Blanc y Rojas (2017), el análisis de las escalas revela una diversidad significativa en cuanto a objetivos, contenidos, dimensiones, componentes, escalas y factores explícitos. Además, se dirigen a

poblaciones diversas, lo que está estrechamente vinculado con la existencia de múltiples definiciones de la sexualidad.

Asimismo, atendiendo a la segunda cuestión planteada sobre los tipos de escalas que existen para medir las actitudes hacia la sexualidad y la educación sexual, se ha establecido una clasificación de los datos en tres categorías. En primer lugar, instrumentos que miden únicamente actitudes hacia la sexualidad; en segundo lugar, instrumentos que contienen subescalas que miden actitudes hacia la sexualidad, y en tercer lugar, instrumentos que miden las actitudes hacia la sexualidad en colectivos específicos. Los resultados muestran que las agrupaciones establecidas abordan en número de publicaciones de mayor a menor en el orden mencionado, siendo los instrumentos que únicamente miden actitudes hacia la sexualidad la agrupación que aborda un mayor número de publicaciones, seguida de los instrumentos que contienen subescalas que miden actitudes hacia la sexualidad y, en último lugar, los instrumentos que miden las actitudes en una población concreta.

En definitiva, se han identificado herramientas de carácter heterogéneo para evaluar las actitudes hacia la sexualidad. Desde una perspectiva cronológica, se puede observar un cambio, que ha influido en los comportamientos sexuales a los que se hace referencia. Se ha de considerar la aparición de instrumentos que relacionan la sexualidad con las nuevas tecnologías, mostrando una expansión hacia una nueva dimensión de la sexualidad, así como la adicción a la misma. También, se han construido nuevos instrumentos diseñados para atender las necesidades de especialistas y recabar información sobre las características sexuales de personas con unas necesidades específicas, personas mayores o que han padecido y/o padecen alguna enfermedad o están en una situación vulnerable. Este hecho refleja la atención de las necesidades de minorías de la población sobre las actitudes hacia la sexualidad y la ampliación del concepto de sexualidad.

En referencia a la producción científica por año de publicación, se observa un crecimiento exhaustivo hasta el año 2022 y una caída significativa en el número de validaciones en los años consecutivos. Esta situación puede estar ocasionada por la penalización de las revistas científicas en la publicación de procesos de validación de instrumentos, exigiendo resultados de la recogida de datos y el análisis de los mismos. Esta situación supone una limitación de cara a las investigaciones dado que la

validación de los instrumentos de investigación es imprescindible para garantizar la credibilidad y el rigor científicos (Fernández et al., 2019; García-Vargas et al., 2022). Este proceso requiere de un diseño concreto y extendido, por lo que la limitación de palabras en las publicaciones en revistas de impacto supone una barrera en los procesos de validación. A pesar de ello, en el último año estudiado, los hallazgos han revelado un leve incremento en la publicación de estudios que validan instrumentos que miden actitudes hacia la sexualidad.

Aunque se mencionan conceptos relacionados con la sexualidad, la variedad de escalas encontradas revela que no siempre se mide lo mismo. Los resultados del análisis son coherentes con definiciones amplias y poco precisas de la sexualidad, así como con las escasas definiciones explícitas del constructo. Además, se destacan conceptos que se utilizan al medir las actitudes hacia la sexualidad, como la permisividad, adicción y consentimiento sexual y la erotofobia-erotofilia. Dentro de este conjunto heterogéneo y difícil de delimitar, no solo es necesario analizar los instrumentos de medición, sino que también se debería establecer una definición más precisa de las actitudes hacia la sexualidad que pueda ser ampliamente consensuada por los expertos en el tema.

Si bien este estudio ha supuesto un aporte a la producción científica en el campo de la sexualidad, resulta de relevancia exponer ciertas limitaciones que han surgido en el proceso de investigación. Entre ellas, se ha de considerar la falta de datos específicos en validaciones, es decir, la ausencia de datos metodológicos relevantes como la fiabilidad, validez o el tipo de escala. Suponiendo un vacío de información, dejando varios apartados de la revisión incompletos. En consecuencia, es difícil evaluar la calidad y la aplicabilidad de las escalas en diferentes contextos. Así como el acceso limitado a los instrumentos, dado que en la mayoría de investigaciones no se proporciona acceso a los instrumentos, no aparecen en el artículo o no están anexados. Si los investigadores desean utilizar estas escalas, deben contactar con los autores. Esto, supone un obstáculo para la replicación y comparación entre estudios. Por último, se ha de considerar los desafíos éticos en la búsqueda de información sobre sexualidad mediante IA, puesto que se ha comprobado que las IAs, a veces, detectan la búsqueda de información sobre sexualidad como un uso no ético, cuando esto sucede, la IA no responde, limitando el abanico de resultados.

4.3. Estudio exploratorio 1. Mito del docente perfecto: explorando la sexualidad, el bienestar y el burnout en el profesorado universitario [Myth of the perfect teacher: exploring sexuality, wellbeing and burnout in university teachers]

Resumen

El profesorado universitario siempre ha cargado con expectativas por su posición social que trascienden de su vida profesional, llegando a invadir su espacio personal. El objetivo de esta investigación se centra en explorar la satisfacción vital, la autopercepción sexual y el síndrome burnout en el profesorado universitario. Este estudio se aborda desde una metodología de tipo encuesta, aplicada a una muestra de 174 profesionales. El análisis de datos se desarrolló a través del programa SPSS, aplicando estadísticos de tipo descriptivo, comparativo y correlacional. Los resultados obtenidos desvelan una preocupante polaridad, dado que se han detectado un grupo de docentes muy afectados por el burnout y con una relación conflictiva con su sexualidad, revelando así, una cara invisible de la realidad del profesorado. También, se detectaron correlaciones significativas entre algunas variables como la categoría profesional o el campo de conocimiento. En conclusión, el profesorado universitario muestra generalmente una percepción positiva de su sexualidad y satisfacción con la vida, no obstante, se han detectado indicios de agotamiento emocional asociado al síndrome de burnout. Además, se ha evidenciado cómo los mitos perpetúan las expectativas irreales sobre la vida, no solo profesional, sino que también la vida personal, deshumanizando su figura.

Palabras clave: mitos, profesorado universitario, satisfacción vital, burnout, sexualidad

Abstract

University lecturers have always been burdened with expectations for their social position that transcend their professional life and even invade their personal space. The objectives of this research were to explore life satisfaction, sexual self-perception and burnout syndrome in university lecturers. This study is based on a survey methodology, applied to a sample of 174 higher education professionals. A descriptive, comparative and correlational data analysis was carried out using SPSS software. The results

obtained reveal a worrying polarity, given that a group of teachers have been detected who are highly affected by burnout and have a conflictive relationship with their sexuality, thus revealing an invisible face of the reality of the teaching staff. Significant correlations were also detected between some variables such as professional category or field of knowledge. In conclusion, university lecturers generally have a positive perception of their sexuality and satisfaction with life, although signs of emotional exhaustion associated with burnout syndrome have been detected. Furthermore, it has been shown how myths perpetuate unrealistic expectations about not only the professional life but also the personal life, dehumanising their image.

Keywords: myths, university teachers, vital satisfaction, burnout, sexuality

4.3.1. Introducción

Alrededor de la figura del docente se han consolidado falsas creencias y representaciones sociales que han generado una imagen distorsionada de su labor profesional. Estos mitos sociales reflejan percepciones poco certeras sobre el esfuerzo, la formación y el compromiso que implica la docencia (Albancin et al., 2022). Entre las ideas más extendidas se encuentran la creencia en una vocación innata, la percepción de que se trata de una carrera fácil y corta, la idea de que el profesorado disfruta de excesivas vacaciones, o la feminización de la profesión, entendida la docencia como una profesión tradicionalmente vinculada a las mujeres (Maciel, 2022).

Estas representaciones sociales, además de desvalorizar la profesión docente, impactan en la percepción del propio profesorado sobre su rol y legitimidad social, germinando una tensión entre las expectativas externas y las demandas internas del propio trabajo (Albancin et al., 2022). Todo ello, converge a una disrupción del espacio personal y profesional del docente, afectando a su identidad laboral y su reconocimiento social. En determinadas situaciones, se ha llegado hasta el punto de estigmatizar y cuestionar la vida privada y sexual del profesorado, reproduciendo juicios culturales y morales sobre lo que se considera aceptable en las personas que ejercen la docencia (Flores, 2007).

En este contexto, la visión mitificada de la docencia ha contribuido a ignorar las dimensiones emocionales, sociales y personales del profesorado. En consecuencia, es necesario replantear la figura del profesorado reconociendo su papel como sujeto emocional.

Actualmente, el bienestar del profesorado se ha convertido en una cuestión candente en las agendas educativas y de salud laboral (Dávila et al., 2024). El/la docente se enfrenta, a un contexto caracterizado no solo a los retos laborales y a la relevancia de su trabajo, sino también a una creciente complejidad institucional, una mayor exigencia académica, y constantes transformaciones del conocimiento, concretamente en el marco de la Educación Superior. Estos elementos, junto con la presión investigadora y la precariedad laboral que se vive en el contexto laboral universitario, han contribuido a niveles de estrés elevados, la tendencia a padecer trastornos psicosomáticos y el desgaste emocional (Vargas, 2022).

Diversos estudios señalan que los factores de estrés psicosocial y ocupacional, así como las fluctuaciones en la satisfacción laboral, producen un impacto negativo en el bienestar general del profesorado, llegando a derivar en absentismo, deterioro del clima institucional e incluso la deserción (Vizoso, 2022). La escalada de demandas, junto a la dinámica competitiva del entorno universitario, tiende a erosionar la motivación intrínseca y la ilusión por el trabajo, un componente de suma importancia para mantener el entusiasmo y la creatividad por la docencia y la investigación (Carrasco y Guerrero, 2023).

El profesorado constituye el motor del sistema educativo en todas sus etapas, por lo que su satisfacción laboral, bienestar personal y salud mental son elementos fundamentales para garantizar la calidad del correcto funcionamiento del proceso educativo (Oducado et al., 2024). A este respecto, atender el bienestar docente se convierte en una responsabilidad institucional que puede repercutir directamente en la calidad de la formación del estudiantado, la reputación de las universidades y la sostenibilidad del sistema de la enseñanza superior.

El síndrome burnout o desgaste profesional ha sido estudiado como una de las consecuencias más frecuentes del estrés laboral docente. Abarca tres fases: agotamiento emocional, asociado a la sobrecarga de trabajo y agotamiento o fatiga; despersonalización, manifestada en actitudes distantes o insensibles hacia el estudiantado; y la falta de realización personal, vinculada al sentimiento de incompetencia y desvirtualización del éxito o fracaso profesional (Ortiz-Fune et al., 2020).

Este fenómeno repercute directamente en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, afectando a la motivación del estudiantado y la eficacia pedagógica, además del prestigio de las universidades (Figueiredo-Ferraz et al., 2021). También, en casos severos, el burnout puede llegar a comprometer los éxitos laborales, perjudicar la salud y e incluso las relaciones familiares del profesorado, provocando un desgaste a causa de las condiciones laborales (Vargas, 2022).

Es por ello que, cobra relevancia el concepto de bienestar psicológico, entendido como la capacidad individual de mantener un equilibrio emocional, desarrollar su potencial y afrontar las demandas del entorno (Muñoz-Albarracín et al., 2023). Este

bienestar se vincula con la satisfacción vital, siendo considerando clave la formación del profesorado para su capacitación profesional y la calidad de vida del profesorado (Colmenero Ruiz et al., 2024).

La satisfacción vital, según Campos et al. (2017), se vincula con el término de bienestar, que es concebido como el proceso mental por el que una persona evalúa la percepción sobre la calidad de su vida, bajo criterios personales, en torno a momentos concretos o ámbitos como la familia, las amistades, el trabajo, etc. Este constructo guarda relación con el bienestar, definido como el proceso mental a través del que las personas juzgan la adecuación de su vida en diferentes ámbitos (Orellana et al., 2022). Cabe destacar que no aparecen relaciones claras de causa-efecto sobre el bienestar, más bien son modelos relacionales entre la satisfacción con la vida y la satisfacción en otras áreas de la vida (Díaz Morales y Sánchez-López, 2002).

En estas dimensiones, la sexualidad ocupa un lugar relevante, aunque desatendido en el análisis del bienestar docente. A pesar de ello, se han llevado a cabo estudios que asocian diferentes variables con la propia satisfacción vital, tales como Orellana et al. (2022), quienes explicaron que las actitudes hacia la sexualidad pueden estar asociadas con la satisfacción vital, y por tanto, con la percepción del bienestar. Aspecto destacable que influye en los valores y actitudes que transmiten el profesorado.

La sexualidad es una experiencia humana compleja que aborda aspectos biológicos, psicológicos y sociales que evolucionan a lo largo de la vida (Singh, 2025). En esta línea, la autopercepción sexual se concibe como la forma en la que una persona percibe sus características sexuales en referencia a su atractivo, competencias y satisfacción sexual (Shoikhedbrod et al., 2024; Soler et al., 2016). De forma específica, en el ámbito de la docencia, la autopercepción sexual puede verse condicionada por el estrés laboral.

Profundizando en este último punto, relativo a las actitudes hacia la sexualidad, estudios llevados a cabo en estudiantes, Coello y Manzano (2023) hallaron una asociación entre el estrés laboral y la satisfacción sexual, destacando que un elevado nivel de estrés puede repercutir negativamente en la esfera sexual, afectiva y relacional. De igual forma, el estrés laboral prolongado también se asocia con síntomas depresivos, los que a su vez inciden en la salud sexual y pueden provocar disfunciones sexuales o una disminución del deseo sexual (Castillo et al., 2024; Cruz et al., 2024).

Todo lo mencionado confirma la existencia de una interrelación entre el bienestar personal, la satisfacción vital y la salud sexual, que influye en la calidad de vida y desempeño profesional. Es decir, el profesorado con mayores niveles de satisfacción vital tiende a presentar mayor estabilidad emocional y compromiso con su profesión, redundando al estudiantado a tener mejores resultados educativos y adquisición de competencias (Cazalla-Luna y Molero, 2016). Por tanto, el bienestar docente requiere de un enfoque integral que incluya los factores laborales, personales y afectivo-sexuales del profesorado.

En resumen, la literatura científica evidencia que en el bienestar docente influyen diversos factores psicosociales, entre los que destaca síndrome de burnout (Martin Bogdanovich et al., 2024; Páez, 2025). No obstante, la satisfacción vital y la autopercepción sexual constituyen dos dimensiones que pueden actuar como predictores. Por ello, el presente estudio tiene como propósito estudiar la fluctuación de estas tres variables, considerando que el bienestar del profesorado puede incidir directamente en su desempeño laboral.

4.3.2. Cuestiones y objetivos de investigación

En base a todo lo anterior, se plantea como objetivo general de este estudio explorar la relación entre la autopercepción sexual, la satisfacción vital y el síndrome burnout en el profesorado universitario, así como la influencia de variables sociodemográficas. Para ello se proponen las siguientes cuestiones de investigación:

C1 ¿Qué niveles de autopercepción sexual, satisfacción vital y burnout presenta el profesorado universitario?

C2 ¿Existen asociaciones entre la autopercepción sexual, la satisfacción vital y el burnout en el profesorado universitario?

C3 ¿Cómo inciden las variables sociodemográficas del profesorado universitario en su autopercepción sexual y la satisfacción vital y el síndrome burnout?

Para dar respuesta a estas cuestiones, se plantean tres objetivos específicos:

OE1. Analizar la autopercepción sexual y la satisfacción vital y el síndrome burnout del profesorado universitario.

OE2. Identificar asociaciones existentes entre el síndrome burnout, la satisfacción vital y la autopercepción sexual.

OE3. Explorar la incidencia de variables sociodemográficas del profesorado universitario sobre la autopercepción sexual y la satisfacción vital y el síndrome burnout.

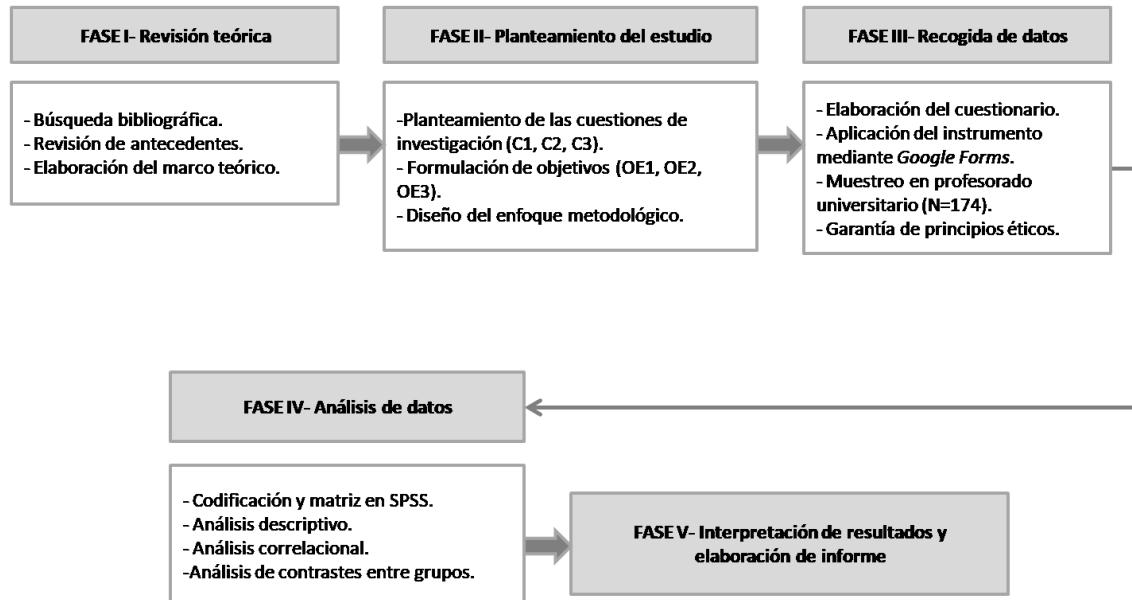
4.3.3. Método

Diseño del estudio

El estudio está estructurado siguiendo un diseño metodológico secuencial compuesto de cinco fases (Figura 17), para alcanzar el objetivo de garantizar la coherencia entre las cuestiones y objetivos de investigación, el muestreo y los resultados de los análisis de datos, además de su interpretación y para la elaboración del informe. Este diseño tiene un enfoque cuantitativo, no experimental, de tipo encuesta. La primera fase se corresponde a la revisión teórica, donde se delimitó el objeto de estudio y se llevó a cabo una búsqueda de literatura científica. En la segunda fase se abordó el planteamiento formal de la investigación: se formularon las cuestiones de investigación (C1, C2 y C3) y a raíz de las mismas se plantearon los objetivos (OE1, OE2 y OE3), y se definió el enfoque metodológico del estudio. La tercera fase se corresponde a la recogida de datos, la aplicación del instrumento comprendió el período relativo a septiembre y diciembre del año 2024, administrándose a través del correo electrónico institucional, en el que se incluyó un enlace a la plataforma *Google Forms*. También, se informó del objetivo de la investigación, así como del carácter anónimo y voluntario para asegurar la aplicación de principios éticos como los indicados y la confidencialidad de las respuestas. En la cuarta fase referida al análisis de datos, se codificaron los datos en el software SPSS y se aplicaron análisis descriptivos, correlacionales y de contraste. Por último, en la quinta fase se interpretaron los resultados y se elaboró el informe final.

Figura 17

Diseño metodológico del tercer estudio sobre el burnout, la autopercepción sexual y la satisfacción vital del profesorado universitario



Muestra

La población objeto de este trabajo es el profesorado de la Universidad Huelva (España). La muestra participante fue de 174 profesionales que, tomando en cuenta el tamaño de la población (N=896), se pudo trabajar con un nivel de confianza del 93 % y un margen de error del ± 7 %. El muestreo fue incidental, tomando como criterio de selección la disponibilidad y el consentimiento del profesorado contratado durante el primer semestre.

Las características de la muestra la clasifican en 44.7 % de mujeres y 55.3 % de hombres, con una media de edad de 45.2 años y un bagaje experiencial de 14.03 años de media. En cuanto a la distribución de las categorías profesionales, el 8.1 % es Ayudante doctor, 9.9 % Contratado doctor, 6.8 % Catedrático, 31.7 % Profesorado sustituto, 24.8 % Profesorado titular y 9.3 % Profesorado asociado. Respecto a la orientación sexual, un 91.3 % de la muestra se considera heterosexual, 5 % homosexual, 3.1 % bisexual y .6 % pansexual. En lo que respecta al campo de conocimiento, la muestra se distribuye en un 14.9 % de profesorado de Humanidades, 11.2 % Ciencias de la Salud, 16.1 %

Ciencias, 34.2 % Ciencias Sociales y Jurídicas, y 23.6 % de Ingenierías. Acerca de los hijos/as, un 65.8 % tienen hijos/as y 38.5 % no tiene hijos/as. Haciendo referencia al estado civil, un 54 % está casado, 29.8 % está soltero, 3.7 % está separado, 3.7 % está divorciado y un 8.7 % tienen pareja de hecho. En el momento de la recogida de la muestra un 85.1 % tiene pareja y 14.9 % no tiene pareja. Acerca del tiempo de duración de la relación en el caso de quienes tengan pareja, un 2.9 % lleva menos de un año, 1.9 % lleva entre 1 y 5 años, 16.1 % entre 6 y 10 años, 17.5 % entre 11 y 15 años, y un 52.6 % lleva más de 16 años.

Instrumentación

Se ha creado un cuestionario formado por tres instrumentos validados, el primero de ellos trata de la versión española de la Escala de Sexualidad de Soler et al. (2016); el segundo de ellos se trata de la Escala de Satisfacción con la Vida (SWLS) de Diener et al. (1985), y el tercero, se trata del Inventario de Burnout de Maslach (MBI) versión de docentes universitarios (Arquero y Donoso, 2013).

La primera escala está destinada a medir la autopercepción hacia la sexualidad. Está formada por un total de 15 preguntas. Por un lado, el sujeto debe responder en función de lo que considera para sí mismo y, por otro, lo que considera sobre su pareja. Son ítems directos los siguientes: 1, 2, 3, 5, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14 y 15, y son ítems inversos los siguientes: 6 y 1. Se conforma por tres factores:

- Factor 1: *Autoestima sexual*. Tendencia disposicional a evaluar la propia capacidad para relacionarse sexualmente con los demás. Ítems: 1, 2, 3, 4 y 5.
- Factor 2: *Depresión sexual*. Tendencia crónica a sentirse triste y desanimado sobre los aspectos sexuales de la propia vida. Ítems: 6, 7, 8, 9 y 1.
- Factor 3. *Preocupación sexual*. Tendencia continua a estar absorto y obsesionado con pensamientos y comportamientos sexuales que prácticamente impiden pensar en otros asuntos. Ítems: 11, 12, 13, 14 y 15.

La segunda escala está enfocada a evaluar la satisfacción vital. Está formada por un total de 5 ítems. La escala presenta un único factor.

La tercera escala está dirigida a medir el nivel de padecimiento de burnout en docentes universitarios. Está formada por 34 ítems. Se compone de tres factores:

- Factor 1: *Cansancio emocional*. Hace referencia a la sensación de sobre esfuerzo físico y cansancio emocional consecuencia de las continuas interacciones que el trabajador debe mantener con otras personas. Ítems 1, 2, 3, 4, 7, 8, 11, 12, 19, 20, 21, 24, 25 y 32.
- Factor 2: *Despersonalización*. Supone la aparición de actitudes y respuestas cínicas hacia las personas a quienes los trabajadores prestan sus servicios. Ítems 6, 15, 16, 22, 23 y 34.
- Factor 3: *Realización personal*. Hace referencia a la confianza y al concepto de uno mismo y de las propias aptitudes. Ítems 5, 9, 10, 13, 14, 17, 18, 26, 27, 28, 29, 30, 31 y 33.

En primer lugar, para el cálculo de la fiabilidad se ha realizado a través del estadístico Alfa de Cronbach para el instrumento completo ($\alpha=.775$) siendo considerado aceptable. En segundo lugar, se procedió a valorar el grado de adecuación de muestreo a través de los índices de Kaiser-Meyer Olkin y la prueba de esfericidad de Bartlett, obteniendo para cada una de las escalas los siguientes valores: escala 1(KMO=.865; χ^2 Esfericidad=1629.572, gl=105, $p<.001$); escala 2(KMO=.844; χ^2 Esfericidad=555.128, gl=10, $p<.001$) y escala 3 (KMO=.807; χ^2 Esfericidad=3185.139, gl=561, $p<.001$). Con lo que se puede afirmar que son adecuados (Montoya, 2007) para desarrollar posteriormente el Análisis Factorial Exploratorio (AFE); se exploró con la intención de comprobar las estructuras factoriales validadas y se aplicó el método de componentes principales con rotación varimax en cada una de las escalas.

Análisis de datos

Tras la recogida de los datos se establecieron los análisis de datos para dar respuesta a las cuestiones de investigación planteadas por cada objetivo específico. Previamente se creó una base de datos en el software SPSSv21 y se eliminaron los valores anómalos de la variable edad mediante la aplicación de pruebas estadísticas de tallo y hoja, resultando una muestra final de $n=161$.

- Para la primera cuestión referida a la autopercepción sexual y la satisfacción vital y el síndrome burnout del profesorado universitario se efectuó un análisis de tendencia central.
- En cuanto a la segunda cuestión sobre las asociaciones existentes entre el síndrome burnout, la satisfacción vital y la autopercepción sexual se desarrollaron correlaciones entre variables, aplicando el estadístico de Spearman.
- Sobre la última cuestión relativa a la incidencia de variables sociodemográficas del profesorado universitario sobre la autopercepción sexual y la satisfacción vital y el síndrome burnout se realizaron pruebas de contraste entre grupos a través de la U de Mann-Whitney para las variables dicotómicas y la H de Kruskal-Wallis para variables no dicotómicas con la finalidad de encontrar diferencias en poblaciones iguales y contrastar las hipótesis nulas, y la T de Student para comparar las medias de dos grupos independientes y ANOVA para tres o más grupos independientes

Para el desarrollo de los análisis de datos, se realizó un análisis de la distribución de los datos para identificar el comportamiento de normalidad. Se aplicó la prueba de Kolmogorov-Smirnov y los resultados obtenidos para las dos primeras escalas fueron $p < .05$, por lo que se rechaza la hipótesis nula, es decir, se utilizan pruebas no paramétricas; en el caso de la tercera escala $p > .05$, por lo que se considera que presenta una distribución normal, para esta escala se acepta la hipótesis alterna, usando así pruebas paramétricas (George y Mallery, 2001).

4.3.4. Resultados

Análisis descriptivo

A continuación, se muestra el análisis descriptivo relativo a las variables que componen las tres escalas empleadas. Estos resultados permiten obtener una primera aproximación al perfil del profesorado antes de explorar sus asociaciones y diferencias según las variables sociodemográficas.

Escala de autopercepción sexual

En general (Tabla 13), las puntuaciones medias del primer factor (autoestima sexual) son altas, aunque la desviación típica es alta. Sobre el segundo factor, se muestran bajos niveles de depresión sexual, dando indicios de una población saludable y cómoda con su sexualidad, sin embargo, se puede observar una desviación típica muy elevada en los ítems del factor. En lo que respecta al factor de preocupación sexual, las puntuaciones medias son muy bajas, esto indica que el profesorado universitario no experimenta preocupación excesiva ni pensamientos intrusivos sobre sexo, este factor presenta una desviación típica menos elevada que en el resto de los factores para algunos ítems (13, 14). En conjunto, las puntuaciones reflejan una autopercepción sexual positiva, esta puede relacionarse con mayores niveles de bienestar emocional y menor riesgo de padecer burnout.

Tabla 13

Estadísticos descriptivos de la escala de autopercepción sexual

	$\bar{x}$	Desv. estándar
SEX06	4.32	.87
SEX01	3.85	.87
SEX05	3.80	.91
SEX02	3.69	.90
SEX03	3.62	.92
SEX10	3.59	1.06
SEX09	1.91	1.03
SEX11	1.82	.97
SEX08	1.75	1.04
SEX07	1.65	.94
SEX12	1.65	.87
SEX04	1.60	.92
SEX15	1.57	.89
SEX14	1.37	.71
SEX13	1.34	.74

Nota. $\bar{x}$: media.

Escala de satisfacción vital

Los datos obtenidos muestran unas puntuaciones medias altas, es decir, un nivel alto de satisfacción vital. Se destaca como puntuación media más elevada el ítem 4 que guarda relación con los logros y éxitos, indicando que los sujetos están generalmente satisfechos con aspectos clave de su vida. Por el contrario, la puntuación media más baja y con mayor variabilidad se relaciona con el ítem 5, el cual menciona tener la oportunidad de revivir su vida, mantener los mismos pasos (Tabla 14). Este patrón sugiere que el profesorado tiene una percepción satisfactoria de la vida a pesar de que persisten márgenes de insatisfacción a nivel de retrospectiva, lo cual podría tener un impacto en el agotamiento emocional.

Tabla 14

Estadísticos descriptivos de la escala de satisfacción vital

	$\bar{x}$	Desv. estándar
VIDA4	3.98	.9
VIDA3	3.87	.93
VIDA2	3.78	.99
VIDA1	3.42	.91
VIDA5	3.27	1.21

Nota. $\bar{x}$: media

Escala de burnout

Las puntuaciones medias reflejan que para el factor cansancio emocional la media, en general, es media-alta, sin embargo, hay una elevada desviación estándar, lo que sugiere que algunos docentes están experimentando niveles de agotamiento que podrían interferir con su desempeño. Se destacan los ítems 2 y 25 que se acercan al rango medio, ambos relacionados con la investigación, lo que podría reflejar cierta fatiga acumulada. En cuanto a la desviación típica, es alta en varios ítems (12, 20 y 20), lo que indica una diversidad en las respuestas. Sobre el factor despersonalización, las puntuaciones medias son las más bajas, señal de una buena actitud con los miembros de la comunidad educativa. Sobre el factor realización personal, es el factor con las puntuaciones medias más elevadas, destacando algunos ítems (13, 17, 26 y 28),

mostrando una percepción generalizada de la satisfacción personal (Tabla 15). Estos hallazgos evidencian un perfil de profesorado con buenos niveles de realización personal y baja despersonalización. Sin embargo, se perciben niveles de cansancio, en coherencia con el nivel de implicación laboral y el sometimiento a la alta exigencia.

Tabla 15

Estadísticos descriptivos de la escala de burnout

	$\bar{x}$	Desv. estándar
BURN28	5.57	1.31
BURN26	5.47	1.27
BURN17	5.47	1.34
BURN13	5.44	1.29
BURN30	5.29	1.43
BURN05	5.13	1.26
BURN09	5.11	1.12
BURN29	5.04	1.74
BURN27	4.81	1.68
BURN33	4.71	1.54
BURN31	4.62	1.82
BURN14	4.60	1.78
BURN10	4.45	1.42
BURN18	4.41	1.91
BURN04	4.39	1.85
BURN21	4.39	2.01
BURN08	4.37	2.01
BURN25	3.41	1.99
BURN02	3.39	1.93
BURN07	3.32	1.87
BURN12	3.22	2.03
BURN20	3.04	2
BURN01	2.80	1.63
BURN03	2.67	1.73
BURN11	2.21	1.58

BURN24	2.10	1.37
BURN23	2.09	1.67
BURN19	2	1.56
BURN34	1.95	1.39
BURN16	1.81	1.27
BURN15	1.79	1.46
BURN22	1.69	1.36
BURN32	1.65	1.40
BURN06	1.49	1.08

Nota. $\bar{x}$: media

Análisis correlacional

Se analizó, a través del coeficiente Spearman, la asociación entre las variables de estudio para identificar patrones de relación entre el bienestar, la satisfacción vital y el agotamiento laboral (Tabla 16). Obteniendo como resultado varias correlaciones estadísticamente significativas: la primera de ellas entre la autoestima sexual y la realización personal, la segunda entre la realización personal y la satisfacción vital, la tercera entre la despersonalización y la depresión sexual, la cuarta entre la despersonalización y la satisfacción vital, la quinta entre el cansancio emocional y la depresión sexual, la sexta entre el cansancio emocional y la satisfacción vital, la séptima entre la autoestima sexual y la satisfacción vital, y la última entre la preocupación sexual y la satisfacción vital.

Tabla 16

Coeficiente de correlación de rangos de Spearman entre las dimensiones de las escalas de satisfacción vital, burnout y autopercepción sexual

		REA	DES	CAN	AUT	DEP	PRE	VID
REA	Coeficiente	1.00	-.26**	-.21**	.17*	.031	-.05	.494**
	de							
	correlación							
	Sig.	.	<.001	.007	.03	.70	.51	<.001
	(bilateral)							

DES	Coeficiente de correlación	-.26**	1.00	.45**	-.09	.20**	.13	-.37**
	Sig. (bilateral)	<.001	.	<.001	.22	.008	.08	<.001
CAN	Coeficiente de correlación	-.21**	.45**	1.00	-.02	.27**	.01	-.33**
	Sig. (bilateral)	.007	<.001	.	.74	<.001	.83	<.001
AUT	Coeficiente de correlación	.17*	-.09	-.02	1.00	.03	.04	.30**
	Sig. (bilateral)	.03	.22	.74	.	.70	.55	<.001
DEP	Coeficiente de correlación	.03	.20**	.27**	.03	1.00	.31**	-.05
	Sig. (bilateral)	.70	.008	<.001	.70	.	<.001	.51
PRE	Coeficiente de correlación	-.05	.13	.01	.04	.31**	1.00	-.19*
	Sig. (bilateral)	.51	.08	.83	.55	<.001	.	.01
VID	Coeficiente de	.49**	-.37**	-.33**	.30**	-.05	-.19*	1.00

—	correlación							
	Sig.	<.001	<.001	<.001	<.001	.51	.01	.
	(bilateral)							

Nota. **. La correlación es significativa en el nivel .01 (bilateral). *. La correlación es significativa en el nivel .05 (bilateral).

Estas correlaciones muestran que una mayor autoestima sexual y mayor satisfacción vital se asocian con una mayor realización personal y menor despersonalización, por lo que el bienestar personal se considera un elemento protector frente al burnout. Esta idea se refuerza con la asociación inversa entre el cansancio emocional y la satisfacción vital, que evidencia la interdependencia entre el bienestar y la salud ocupacional.

Análisis de contrastes entre grupos

Se realizó un análisis para identificar las comparaciones entre grupos significativas entre las variables sociodemográficas y el contenido de las escalas utilizadas.

Escala de Autopercepción Sexual

En el caso de la variable sexo y su relación con la escala de autopercepción sexual, en la Tabla 17 se observa cómo la significatividad de los contrastes, a nivel de ítem, se localizan en el factor preocupación sexual y los hombres. Se ha calculado el tamaño del efecto a través de la prueba de superioridad obteniendo un tamaño pequeño ($PS_{est} \geq .56$), según Grissom (1994).

Tabla 17

Prueba U de Mann-Whitney y de superioridad entre la variable sexo y la escala de autopercepción sexual

	Mann- Whitney	z	p	PSest
V1. AUT Hombre	7390.50	-.65	.51	.52
Mujer	5650.50			
V2. AUT Hombre	7145.50	-.22	.81	.51
Mujer	5895.50			
V3. AUT Hombre	7552.50	-1.23	.21	.53
Mujer	5488.50			

V4. AUT Hombre	7443.00	-.92	.35	.52
Mujer	5598.00			
V5. AUT Hombre	6819.50	-1.41	.15	.54
Mujer	6221.50			
V6. DEP Hombre	7667.50	-1.72	.08	.54
Mujer	5373.50			
V7. DEP Hombre	7204.50	-.017	.98	.50
Mujer	5836.50			
V8. DEP Hombre	7712.00	-1.89	.05	.54
Mujer	5329.00			
V9. DEP Hombre	7624.00	-1.50	.13	.53
Mujer	5417.00			
V1. DEP Hombre	7179.00	-.10	.91	.50
Mujer	5862.00			
V11. PRE Hombre	8449.50	-4.56	<.001	.59
Mujer	4591.50			
V12. PRE Hombre	7941.00	-2.77	.006	.55
Mujer	5100.00			
V13. PRE Hombre	7933.00	-3.32	<.001	.55
Mujer	5108.00			
V14. PRE Hombre	8078.50	-3.78	<.001	.56
Mujer	4962.50			
V15. PRE Hombre	8164.00	-3.75	<.001	.57
Mujer	4877.00			

Nota. p: significatividad; PSest: tamaño del efecto.

En relación con la variable orientación sexual y su relación con la autopercepción sexual, se han calculado las puntuaciones totales y ha resultado una relación significativa ($p < .05$) con dos factores. En ambos casos el grupo identificado como bisexuales es el que ha alcanzado los rangos promedios más altos: depresión sexual en el ítem 8 ($R=137.50$) y 9 ($R=135.30$) preocupación sexual en los ítems 11 ($R=126$), 12 ($R=128.90$), 13 ($R=125$), 14 ($R=122.30$) y 15 ($R=136$). Además, el tamaño del efecto es pequeño ($E_R^2 \leq .03$; $E_R^2 \leq .08$; respectivamente).

Acerca de la variable estado civil y la satisfacción vital se han calculado las puntuaciones totales y se ha resultado una relación significativa ($p<.05$) con el factor preocupación sexual, siendo las personas divorciadas quienes alcanzan mayores rangos promedios en los ítems 11($R=117.75$), 13($R=12.17$), 14($R=116.17$) y 15($R=136$). En cuanto al tamaño del efecto es escaso ($E_R^2 \leq .0$).

Respecto a la variable duración de la relación, se encuentra una relación significativa con dos factores tras calcular las puntuaciones totales ($p<.05$), siendo las personas que llevan con sus parejas entre 11 y 15 años quienes presentan mayores rangos promedios en preocupación sexual en los ítems 11($R=86.06$), 13($R=84.58$), 14($R=84.88$) y 15($R=81.23$). En cuanto al tamaño del efecto es pequeño ($E_R^2 \leq .09$).

Escala de Satisfacción Vital

En el caso de la variable tener hijos y su relación con la satisfacción vital, observa una relación significativa ($p<.05$) entre esta variable y el constructo, marcando la diferencia quienes tienen hijos para los ítems 1($R=8769.00$), 2($R=8959.00$), 3($R=8996.00$) y 4($R=8891.00$). Además, el tamaño del efecto es pequeño ($PS_{est} \geq .55$; $PS_{est} \geq .56$; $PS_{est} \geq .56$; $PS_{est} \geq .56$). Esto se confirma al realizar un análisis de los ítems, cuatro de los cinco ítems que componen la escala son significativos en la prueba de contrastes.

Por otro lado, en lo relativo a la variable tener pareja y su vinculación con la satisfacción vital, se realizaron los cálculos correspondientes de las puntuaciones totales, encontrándose una relación significativa ($p<.05$). Los resultados indican diferencias significativas a favor de quienes tienen pareja. Además, el tamaño del efecto es pequeño ($PS_{est} \geq .55$; $PS_{est} \geq .56$; $PS_{est} \geq .56$; $PS_{est} \geq .56$). Este hallazgo se corrobora al analizar los ítems individualmente, donde cuatro de los cinco que componen la escala muestran significatividad en la prueba de contraste ítem 1 ($R=11624.50$), 2 ($R=11664.00$), 3 ($R=11729.00$) y 4 ($R=11564.50$).

Sobre la variable estado civil y su relación con la satisfacción vital (Tabla 18), se han calculado las puntuaciones totales y se ha hallado una relación significativa ($p<.05$) con la escala. Las personas casadas han alcanzado los rangos promedios más altos. El tamaño del efecto se determina como pequeño ($E_R^2 \leq .08$; $E_R^2 \leq .07$; $E_R^2 \leq .08$; $E_R^2 \leq .09$). Esto

se confirma al realizar un análisis individual de ítems, en la que todos los ítems, a excepción del ítem 5, denotan significatividad en la prueba de contrastes realizada.

Tabla 18

Análisis de contrastes por rangos promedios entre la variable estado civil y la escala de satisfacción vital

		Rango promedio	<i>p</i>	H	E_R^2
VIDA 1	Casado/a	91.06	.01	12.09	.08
	Soltero/a	70.46			
	Divorciado/a	76.58			
	Separado/a	44.08			
	Pareja de hecho	72.36			
	Total				
VIDA 2	Casado/a	92.05	.01	11.78	.07
	Soltero/a	67.92			
	Divorciado/a	71.08			
	Separado/a	66.83			
	Pareja de hecho	67.54			
	Total				
VIDA 3	Casado/a	92.31	.01	12.98	.08
	Soltero/a	67.45			
	Divorciado/a	66.75			
	Separado/a	57.92			
	Pareja de hecho	73.18			
	Total				
VIDA 4	Casado/a	92.83	.006	14.27	.09
	Soltero/a	67.01			
	Divorciado/a	57.67			
	Separado/a	69.25			
	Pareja de hecho	70.46			
	Total				

VIDA 5	Casado/a	87.27	.09	7.84	.05
	Soltero/a	78.84			
	Divorciado/a	56.08			
	Separado/a	44.00			
	Pareja de hecho	75.96			
	Total				

Nota. p :significatividad; H: H de Kruskal Wallis; E_R^2 : tamaño del efecto.

En lo que se refiere a la variable categoría profesional y la relación con la satisfacción vital, se ha encontrado una relación significativa ($p<.05$). Las personas catedráticas presentan mayores rangos promedios. El tamaño del efecto se considera pequeño ($E_R^2 \leq .11$; $E_R^2 \leq .15$; $E_R^2 \leq .10$; $E_R^2 \leq .10$). Se corrobora mediante un análisis de los ítems, donde todos, excepto el ítem 5, muestran significatividad en la prueba de contraste realizada. Asimismo, el tamaño del efecto refleja la magnitud de las diferencias observadas, favoreciendo a quienes son catedráticos/as ubicándose en el primer cuartil en cuatro de los cinco ítems 1($R=116.68$), 2($R=121.73$), 3($R=119.32$) y 4($R=114.50$).

En definitiva, las personas con pareja o con hijos/as muestran mayor satisfacción vital, lo cual podría estar asociado al apoyo social y la estabilidad emocional que aportan ambas condiciones personales. Asimismo, el mayor bienestar entre las personas casadas y con categoría profesional de catedrático/a puede reflejar una etapa de mayor consolidación tanto personal como laboral.

Escala del Síndrome Burnout

Se observa en la Tabla 20 que existe una diferencia estadísticamente significativa en la realización personal de quienes tienen hijos/as ($\bar{x}=12.7$) y no tienen hijos/as ($\bar{x}=1.9$) ($t(159, \text{bilateral})=2.115$, $p=.036$). El tamaño del efecto mediante la d de Cohen=.32, dicho tamaño del efecto es interpretable como mediano (Tablas 19 y 20). Además, se obtiene del estadístico de Levene, $p>.001$ con lo que puede asumirse la homogeneidad de varianzas.

Tabla 19

Estadísticos de grupos (T de Student) entre la variable tener hijos/as y la escala de burnout

	Hijos	$\bar{x}$	Desv. estándar
Realización personal	Sí	71.77	12.66
	No	67.66	10.90
Despersonalización	Sí	10.49	5.48
	No	11.40	4.62
Cansancio emocional	Sí	41.65	15.42
	No	45.20	16.75

Tabla 19

Prueba T de Student para variables independientes entre la variable tener hijos/as y la escala de burnout

Prueba de Levene para la igualdad de varianzas					
		F	p	t	gl
Realización personal	Se asumen varianzas iguales	.26	.60	2.11	159
	No se asumen varianzas iguales			2.18	143.73
Despersonalización	Se asumen varianzas iguales	.02	.86	-1.08	159
	No se asumen varianzas iguales			-1.12	145.45
Cansancio emocional	Se asumen varianzas iguales	.67	.41	-1.37	159
	No se asumen varianzas iguales			-1.35	121.60

Nota. p: significatividad.

En cuanto al campo de conocimiento y la realización personal, sí muestran asociación; en concreto, el profesorado de ciencias ($\bar{x}=71.99$) presenta una media superior al resto de campos de conocimiento ($f(2.59) p=.03$). Esta asociación presenta un tamaño del efecto pequeño $\omega^2=.02$. También, se obtiene del estadístico de Levene, $p>.001$ con lo cual puede asumirse la homogeneidad de varianzas.

Con todo, los resultados apuntan que tener hijos/as o pertenecer a áreas de ciencias se asocia a una mayor realización personal, pudiera vincularse con el sentido de éxito y/o eficacia profesional.

Por último, la asociación entre la categoría profesional y la realización personal se observa de manera significativa. Específicamente, el profesorado con la categoría de catedrático/a muestra una media superior (media=74.59) en comparación con las demás categorías profesionales, con diferencias estadísticamente significativas ($F(2.75) p=.01$). No obstante, el tamaño del efecto de esta asociación es pequeño ($\omega^2=.02$). En cuanto a la homocedasticidad, se obtiene del estadístico de Levene, $p>.001$ por lo que se asume la homogeneidad de varianzas.

4.3.5. Discusión y conclusiones

Atendiendo a la primera cuestión, estamos ante una muestra de profesorado que, en general, tiene una percepción positiva sobre su sexualidad. Concretamente, presentan niveles adecuados de autoestima sexual que, según Álvarez et al. (2019) juega un papel como predictor del bienestar general y de la satisfacción en las relaciones interpersonales. También, presenta bajos niveles de depresión sexual lo que puede interpretarse como un reflejo de un estado de bienestar general y sexual (Castillo et al., 2024). Acerca de la preocupación sexual, los datos obtenidos apuntan a que el profesorado universitario no experimenta preocupaciones excesivas sobre la sexualidad ni pensamientos sexuales intrusivos. Esto sugiere que estamos ante una muestra heterogénea de profesorado, en lo que respecta a la autopercepción sexual por la dispersión en las respuestas para los factores de autoestima y depresión sexuales. Este hallazgo sugiere que existen subgrupos dentro de la muestra que presentan niveles

significativos de baja autoestima y depresión sexuales. Agyapong et al. (2022) explican que son varios los factores que contribuyen a los riesgos de salud mental de los docentes, incluyendo la disminución del prestigio social, la sobrecarga de trabajo y los conflictos interpersonales. No obstante, no hay literatura científica sobre cómo perciben la sexualidad individual la población de docentes universitarios.

En lo respectivo a la satisfacción vital el profesorado experimenta satisfacción con los aspectos esenciales de su vida como el trabajo, las relaciones personales o los logros (Mayo y Martínez, 2017). Sin embargo, se percibe una leve caída en las puntuaciones que evalúan las decisiones pasadas, evocando que algunos docentes podrían tener dudas o insatisfacciones al reflexionar sobre las decisiones tomadas en el pasado.

Sobre el síndrome burnout, se abordan los tres factores que lo componen, cansancio emocional, despersonalización y realización personal. Este modelo es secuencial siendo la primera fase del burnout el agotamiento emocional, siguiéndole la despersonalización y después la realización personal (Maslach y Leiter 2016). Para el primer factor, las puntuaciones son medias-altas, evidenciando cierto agotamiento emocional en una parte representativa del profesorado universitario, poniendo énfasis en las tareas relacionadas con la investigación (Méndez et al., 2020). En este sentido, se podría considerar la investigación como una fuente de fatiga en el profesorado universitario. Asimismo, se sugiere que el profesorado que experimenta agotamiento emocional tiene una alta probabilidad de estar desarrollando el síndrome de burnout, dado que se manifiesta, en un inicio, en esta fase. Este resultado es coherente con estudios previos sobre el síndrome Burnout en docentes, como el de Maslach y Leiter (2016), que destacan el cansancio emocional como una dimensión central del agotamiento laboral.

En lo que refiere a la despersonalización y a la realización personal, se puede apreciar puntuaciones medias-bajas, indicando que la mayoría del profesorado presenta actitudes positivas con los miembros de la comunidad educativa; las puntuaciones altas de realización personal reflejan la alta satisfacción en su labor educativa y profesional. Este hecho puede estar directamente vinculado con la capacidad de los docentes para encontrar significado en su trabajo, es decir, su sentido de vocación y con un entorno institucional que fomente el reconocimiento y el desarrollo profesional (Mayo y Martínez, 2017). En base a ello, se coincide con otros estudios sobre el burnout en

docentes universitarios que revelan distintos niveles de prevalencia y gravedad en el profesorado (García et al., 2024).

Respondiendo al segundo interrogante, los resultados ofrecen información relevante sobre la intersección entre la autopercepción sexual, la satisfacción vital y el síndrome burnout. Por una parte, se detecta una correlación positiva entre la autoestima sexual y la realización personal, indicando que una percepción positiva de propia sexualidad está ligeramente vinculada con la satisfacción con la vida (Orellana et al., 2022). Esta correlación, guarda relación con otra asociación positiva de la realización personal, la satisfacción vital. Por otra parte, la despersonalización correlaciona positivamente con la depresión sexual. Autores como Hernández y Manzano (2023) han hallado que el síndrome burnout tiene un impacto negativo en la sexualidad, esta situación pone en evidencia la posible influencia en el trato distante con el estudiantado y miembros de la comunidad educativa por los síntomas de depresión sexual.

Además, existe una asociación negativa entre la despersonalización y la satisfacción vital. Es decir, el distanciamiento emocional del profesorado universitario hacia los demás puede tener un efecto negativo en la percepción de bienestar general para con la vida. En contraste con otra investigación llevada a cabo en docentes no universitarios, se encontró que la depresión y la ansiedad son predictores de la despersonalización (Granados et al., 2019). Sobre el cansancio emocional, se encuentran dos correlaciones significativas, una positiva con la depresión sexual, y otra negativa con la satisfacción vital. La primera, muestra signos de que los niveles de agotamiento están vinculados con unas mayores dificultades relacionadas con la sexualidad. Maslach y Leiter (2016) asociaron el síndrome burnout a un impacto negativo en la salud, afectando a la salud sexual. La segunda, refuerza la idea de que el agotamiento reduce la capacidad de las personas para disfrutar de su vida.

Por último, se dan dos asociaciones significativas, entre la satisfacción vital y la preocupación sexual y con la realización personal. La primera se trata de una correlación negativa, la cual vincula la excesiva preocupación por el sexo con una peor satisfacción con la vida. Orellana et al. (2022) explicaron que las actitudes hacia la sexualidad están asociadas con la satisfacción vital, es decir, una autopercepción sexual positiva propicia un mayor bienestar general. La segunda es positiva entre la realización

personal y la satisfacción vital, poniendo de manifiesto que conseguir la sensación de logro en el trabajo contribuye a una mayor satisfacción vital (Ryan y Deci, 2017).

En cuanto al tercer interrogante, se han encontrado diferencias significativas entre variables sociodemográficas y el contenido que miden las escalas empleadas. En cuanto a la escala de autopercepción sexual, el género muestra diferencias significativas, los hombres tienen mayor preocupación por su vida sexual, tienden a expresar más preocupación por la disminución de la frecuencia sexual (Piñeiro et al., 2020). Sobre la orientación sexual, los resultados revelan una relación entre las personas bisexuales y una mayor tendencia a la depresión sexual y la preocupación por el sexo; las personas bisexuales experimentan una mayor preocupación por su sexualidad en comparación con los heterosexuales (Martínez Gómez et al., 2020). Los docentes que llevan que llevan de 11 a 15 años en pareja destacan en preocupación sexual, la satisfacción sexual está correlacionada de forma inversa con el número de años de matrimonio (Eguiluz et al., 2017).

Sobre la escala de satisfacción vital, se han encontrado diferencias significativas con varias variables, quienes tienen hijos/as y/o pareja presentan mayores puntuaciones en la satisfacción vital. La paternidad/maternidad puede enriquecer la percepción de propósito en la vida (Sánchez y Roales-Nieto, 2016). En el caso de la relación de pareja, quienes tienen una relación de pareja consolidada presentan mayor satisfacción vital (Urbano-Contreras et al., 2019). Así como quienes pertenecen a la categoría profesional de catedrático/a tienen mayor satisfacción vital. La satisfacción vital entre el profesorado se ve influenciada por factores como el género, la edad, los años de experiencia docente, así como la idea de que una posición profesional consolidada de prestigio puede proporcionar una mayor estabilidad emocional y recursos (Campos et al., 2017).

Acerca de la escala del síndrome Burnout, se han hallado diferencias significativas entre tres variables con el factor de realización personal. Quienes tienen hijos/as tienden a tener una mayor realización personal en el ámbito laboral (Sánchez y Roales-Nieto, 2016). Las/os catedráticas/os y docentes que pertenecen al ámbito de la ciencia, puntúan más alto en realización personal, sugiriendo que una posición profesional de prestigio puede proporcionar mayores oportunidades para la autorrealización (Ryan y Deci, 2017). Los docentes universitarios del área de ciencias presentan mayores niveles de

innovación guardando relación con la realización personal (Villegas-José y Delgado-García, 2024).

En conclusión, los hallazgos de este estudio ponen de relieve la importancia de explorar de forma conjunta la autopercepción sexual, la satisfacción vital y el síndrome de burnout en el profesorado universitario, tal como se planteó en el objetivo general. Los resultados evidencian la necesidad de promover políticas universitarias que regulen las excesivas cargas de trabajo y favorezcan el equilibrio saludable entre la vida profesional y personal del profesorado. En este sentido, la prevención del burnout se configura como un eje fundamental para mantener la calidad de vida del profesorado.

Como limitaciones de este estudio destaca el posible sesgo de deseabilidad social, ya que los temas abordados en este estudio son considerados sensibles, e incluso estigmatizados; así como el tamaño muestral reducido y localizado en un único contexto, que invita a tomar los datos con cierta cautela en cuanto a su generalización. Como prospectiva cabría incluir una dimensión cualitativa en el estudio para profundizar en juicios más subjetivos, a la vez que atender a un diseño longitudinal o bien replicado en otros contextos de manera que se favorezca aún más la generalización de los resultados; por último, la presencia de otros agentes a nivel de políticas educativas también incorporaría una visión necesaria ante el fenómeno estudiado.

4.4. Estudio exploratorio 2. Más allá del aula: explorando la actitud hacia la sexualidad del profesorado universitario [Beyond the classroom: exploring university professors' attitude to sexuality]

Resumen

El estudio tuvo como objetivo analizar la influencia de diversas variables sociodemográficas en las actitudes hacia la sexualidad del profesorado universitario. Se aplicó un enfoque cuantitativo con diseño transversal. La muestra estuvo compuesta por 160 docentes de la Universidad de Huelva, seleccionados mediante muestreo intencional. Para la recolección de datos se utilizaron cuestionarios validados que evaluaron dimensiones como autoestima sexual, depresión sexual y preocupación sexual. El análisis se realizó mediante pruebas estadísticas para identificar diferencias significativas entre grupos. Los resultados mostraron que la edad, el número de hijos e hijas y tener pareja influyeron significativamente en las dimensiones analizadas. También se identificaron diferencias en función del sexo, la parentalidad y la categoría profesional. Se evidenció que el profesorado universitario masculino tuvo mayor proporción de hijos e hijas que el femenino, aumentando esta diferencia a medida que se ascendía en la carrera académica. Las variables sociodemográficas influyeron en la vivencia de la sexualidad del profesorado universitario. Se propuso que las instituciones de educación superior incluyeran formación específica en educación afectivo-sexual dirigida a su profesorado, como vía para promover una vivencia más consciente, saludable e igualitaria de la sexualidad.

Palabras clave: sexualidad, educación afectivo-sexual, profesorado universitario, género, bienestar docente

Abstract

The objective of this study was to analyze the influence of various sociodemographic variables on university professors' attitudes towards sexuality. A quantitative, cross-sectional approach was applied. The sample consisted of 160 professors from University of Huelva, selected through purposive sampling. Validated questionnaires were used to assess dimensions such as sexual self-esteem, sexual depression, and

sexual concern. Data were analyzed using statistical tests to identify significant differences between groups. The results showed that age, number of children, and having a partner significantly influenced the dimensions analyzed. Differences were also identified based on sex, parenthood, and professional category. It was found that male university professors had a higher proportion of children compared to female professors, and this difference increased at higher academic levels. The proposed hypotheses were confirmed. Sociodemographic variables influenced the way university professors experienced sexuality. Based on the findings, it was proposed that higher education institutions include specific training in affective-sexual education for their academic staff, as a strategy to promote a more conscious, healthy, and egalitarian experience of sexuality.

Keywords: sexuality, affective-sexual education, university teaching staff, gender, teacher welfare

4.4.1. Introducción

La sexualidad es un aspecto innato en el ser humano, presente en todas las etapas del ciclo vital (González-Jiménez y Pérez-Molina, 2016). A su vez, Gispert (2007) añade que la sexualidad está presente en la vida cotidiana y, a pesar de ello, es una realidad que por siglos ha sido reprimida a nivel social, es decir, no se limita a aspectos biológicos y reproductivos, sino que abarca componentes emocionales, sociales, culturales que configuran la identidad personal. A pesar de ello, la sexualidad ha estado sujeta a tabúes y prejuicios que han emergido del desconocimiento de su vivencia.

Esta represión, ha propiciado la creación de mitos sociales que distorsionan la comprensión de la sexualidad y condicionan las actitudes individuales y colectivas hacia ella, pudiendo generar consecuencias negativas sobre la salud sexual y psicológica (Karina, 2023).

En este marco contextual, la actitud se entiende como una disposición mental que se organiza a raíz de la propia experiencia e influye en las reacciones del individuo respecto a distintas situaciones (Orozco y Rodríguez, 2006). A nivel pedagógico, las actitudes se consideran el punto de unión entre lo afectivo y lo conductual, y por tanto, resultan determinantes en los procesos de aprendizaje y en la forma en que se aborda la educación afectivo-sexual (Hoz, 2023).

Desde esta óptica, estudios como el de Hartmans et al. (2021) ponen de manifiesto que se observan múltiples problemas asociados a la carencia de conocimientos sobre sexualidad, contribuyendo a la creencia en mitos y prejuicios arraigados. Entre ellos, los mitos arraigados a la sexualidad tienen un impacto negativo en la vida sexual llegando a provocar, en determinados casos, trastornos y disfunciones sexuales que limitan la vida de quienes lo padecen, al perpetuar estereotipos o falsas creencias sobre la sexualidad.

Las actitudes sexuales, están influenciadas por la cultura, la religión y el contexto social entre otros (Golbasi et al., 2016; Monterde-i-Bort et al., 2024). Los mitos sexuales tradicionales presentes en múltiples culturas parten de tres premisas fundamentales: (1) los hombres siempre quieren mantener relaciones sexuales; (2) las mujeres tienen menos interés que los hombres en mantener relaciones sexuales y (3) la mujer tiene la responsabilidad de marcar los límites del consentimiento en las actividades sexuales. Estos estereotipos se han documentado desde las aportaciones de

Simon y Gagnon (1984) hasta investigaciones recientes (Bas-Peña y Pastor-Bravo, 2024). Todas ellas, reproducen desigualdades de género centradas en la reproducción por encima de la dimensión afectiva de la sexualidad.

A nivel social, se percibe el desarrollo sexual a los 60 años como un tema estigmatizado, donde predomina la creencia de que no hay vinculación entre los conceptos “persona mayor” y “sexo”, lo que ha llevado a excluir la dimensión sexual de las representaciones sobre las personas mayores (Caballero y Herrera, 2017). Este hecho, tiene consecuencias en la etapa de la adultez mayor, como el desconocimiento de las transformaciones sociológicas y afectivas propias de esta fase por falta de formación y falsas creencias (Herrera, 2003).

No obstante, diversos autores consideran que la sexualidad es una parte fundamental de la calidad de vida en la adultez mayor (Esguerra, 2007; Olivera y Bujardón, 2010; Pérez, 2008) dado que no hay un límite cronológico para la vida sexual (Boudet, 2010). Las investigaciones sobre la sexualidad en la vejez especifican que el deseo y la capacidad sexual pueden conservarse hasta los 90 años de edad, si se dan las condiciones adecuadas de salud y de pareja (Masters, 2008).

Las falsas creencias y los tabúes en torno a la sexualidad, en muchos casos, germinan de una educación afectivo-sexual escasa o inexistente, centrada en la prevención de embarazos no deseados y las ITS, desatendiendo la sexualidad como un aspecto integral del bienestar a lo largo de toda la vida (Palacios-Dueñas et al., 2024).

En el contexto de la enseñanza superior, estas creencias erróneas sobre la sexualidad son perseverantes y se reproducen, debido a que el tema sigue sin abordarse de manera holística y transversal. La literatura científica evidencia una carencia formativa en los futuros profesionales de la enseñanza (Gutiérrez, 2024). Esta situación, incluye al profesorado universitario, colectivo que, a pesar de jugar un papel determinante en la transmisión de conocimientos en el estudiantado, es poco estudiado en relación con su propia vivencia de la sexualidad. La escasa atención en esta esfera limita la comprensión del bienestar docente, puesto que la sexualidad influye en la autoestima, la satisfacción vital y la salud mental (Castillo et al., 2024; Cruz et al., 2024).

Asimismo, estudios muestran constancia en el ámbito de la investigación que el bienestar del profesorado universitario está condicionado por variables sociodemográficas y otros factores relacionados con el desempeño de la profesión de la docencia (Campos et al., 2017). Esto tiene un efecto sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje del estudiantado y el desempeño docente (Fukuhara, 2022). Sin embargo, en la actualidad no hay suficientes evidencias científicas sobre cómo estos factores influyen en la vivencia de su sexualidad, la autoestima sexual o la depresión sexual y la preocupación sexual (Soler et al., 2016).

La falta de formación afectivo-sexual en ámbito universitario, además de limitar el abordaje de la sexualidad con el estudiantado, también condiciona su propio bienestar y percepción personal de la sexualidad. De forma que resulta prioritario interpretar cómo determinadas experiencias, creencias o contextos influyen en las actitudes hacia la sexualidad del profesorado, con el fin de promover una educación afectivo-sexual crítica, respetuosa e inclusiva que promueva una visión integral del ser humano.

En el plano internacional y nacional, existe una trayectoria de estudios en los que se abordan las actitudes hacia la sexualidad desde la metodología cuantitativa, principalmente, de tipo encuesta a través del uso de escalas validadas que miden actitudes sexuales como la de Del Río et al. (2013) y Snell y Papini (1989), incluyendo su traducción al castellano de Soler et al. (2016). No obstante, pese a la abundancia de investigaciones en la temática, se ha detectado un vacío en la literatura científica en el profesorado universitario como población de estudio. Consecuentemente, la investigación sobre la sexualidad docente se presenta como una línea emergente y necesaria que contribuye al enfoque integral del desarrollo profesional y humano dentro del ámbito educativo.

4.4.2. Cuestiones y objetivos de investigación

En base a lo anterior, se plantea este estudio con la finalidad de analizar las actitudes hacia la sexualidad en el profesorado universitario y explorar posibles variables que tengan influencia en estas actitudes, para dar respuesta a las siguientes cuestiones de investigación:

C1 ¿De qué forma influyen las condiciones familiares en la diferencia de acceso y promoción en las distintas categorías profesionales universitarias entre hombres y mujeres con hijos/as?

C2 ¿Cómo influye la edad del profesorado universitario en sus actitudes hacia la sexualidad?

C3 ¿Qué relación existe entre el número de hijos o hijas del profesorado universitario y su actitud hacia la sexualidad?

C4 ¿Qué influencia tiene el hecho de tener pareja en la actitud hacia la sexualidad del profesorado universitario?

Para atender a las cuestiones de investigación se plantean los objetivos específicos:

OE1. Examinar cómo influyen las desigualdades en la conciliación familiar al desarrollo profesional del profesorado universitario desde una perspectiva de género.

OE2. Analizar cómo influye la edad a la actitud hacia la sexualidad en el profesorado universitario.

OE3. Explorar cómo afecta el número de hijos/as en la actitud hacia la sexualidad del profesorado universitario.

OE4. Analizar el efecto del profesorado universitario que tiene pareja en su actitud hacia la sexualidad.

4.4.3. Método

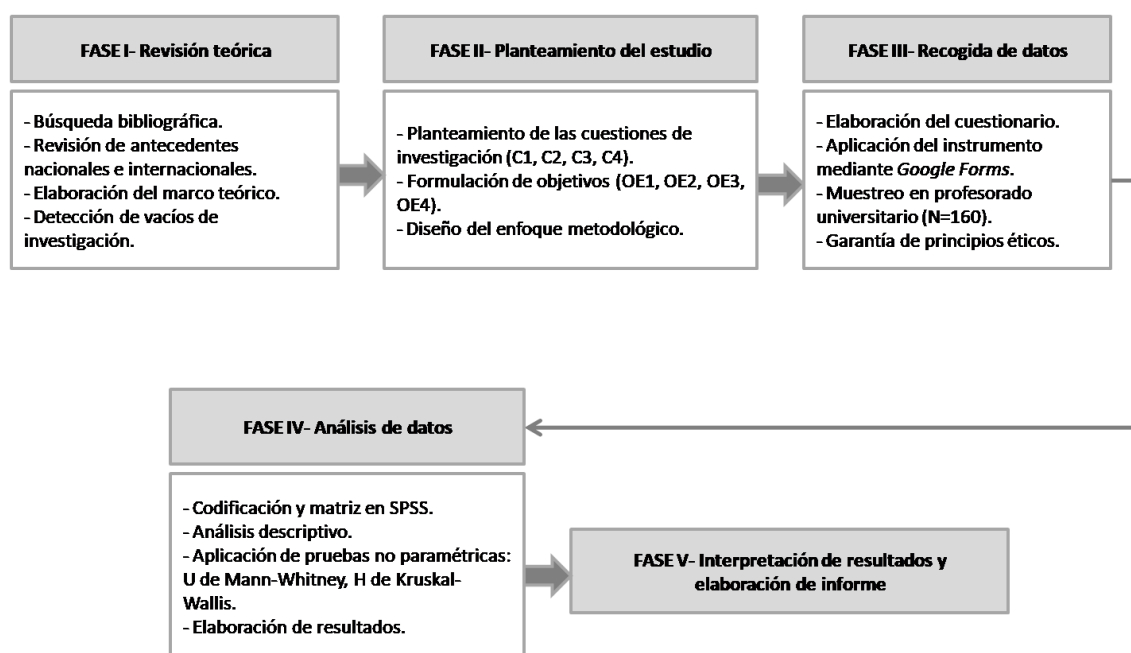
Diseño del estudio

El presente estudio se ha estructurado siguiendo un diseño metodológico secuencial conformado por cinco fases (Figura 18), con el objetivo de garantizar la coherencia entre las cuestiones y objetivos de investigación, el muestreo y los resultados de los análisis de datos, así como su interpretación. Este diseño se enmarca dentro de un enfoque cuantitativo, no experimental, de tipo encuesta. La población fue el profesorado universitario de la Universidad de Huelva. En la primera fase, correspondiente a la

revisión teórica, se delimitó el objeto de estudio y se llevó a cabo un análisis de la literatura científica. En la segunda fase se llevó a cabo el planteamiento formal de la investigación: se formularon las cuestiones de investigación (C1, C2, C3 y C4) y a partir de estas se establecieron los objetivos específicos (OE1, OE2, OE3, OE4). En la tercera fase, correspondiente a la recogida de datos, se procedió a la elaboración del instrumento de recogida de datos. El cuestionario se aplicó en el primer cuatrimestre de 2024, se contactó por el correo electrónico institucional facilitando un enlace al cuestionario en formato de *Google Forms*. Además, en el email se explicó el objetivo del estudio y su aplicación bajo los principios éticos como la confidencialidad de las respuestas y la voluntariedad. En la cuarta fase, vinculada al análisis de datos, se codificaron los datos en el software SPSS y se aplicaron análisis descriptivos y pruebas de contraste. Por último, en la quinta fase se interpretaron los resultados y se elaboró el informe final.

Figura 18

Diseño metodológico del cuarto estudio sobre la sexualidad del profesorado universitario



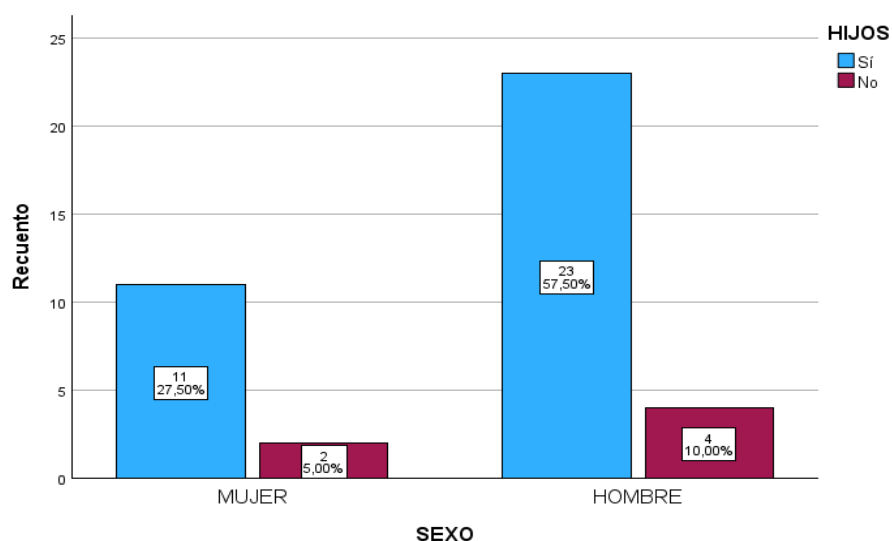
Muestra

La muestra participante fue de 160 docentes que, considerando el tamaño de la población ($N=896$), se trabajó con un nivel de confianza del 93% y un margen de error del $\pm 7\%$. Se empleó un muestreo incidental. El criterio de selección se basó en la disponibilidad y voluntariedad del profesorado contratado durante el primer semestre del año académico para responder el cuestionario.

La muestra se compone de un profesorado con una media de edad de 45.32 años, un 45% de mujeres y un 54% de hombres, un 61.9% del profesorado tiene hijos/as y un 38.1% no tiene hijos/as. Además, un 85.6% del profesorado tiene pareja y un 14.4% no tiene pareja. Profundizando más en la muestra de estudio, se aprecian diferencias en cuanto al género respecto a las variables mencionadas, en general, se observa como el profesorado hombre tiene hijos/as en un porcentaje mayor (36.25%) que las mujeres (25.63%), teniendo en consideración la categoría profesional de profesor/a titular (Figura 19) se aprecia un 57.70% del profesorado hombre que tiene hijos/as, frente a un 27.70% de las profesoras que tienen hijos. Al respecto, en la categoría de profesorado catedrático, se contempla que el 72.73% de los hombres tiene hijos/as y el 18.8% de las mujeres catedráticas tienen hijos/as. Además, de la totalidad de categorías profesionales, se aprecia que la Figura del profesor/a sustituto/a destaca por ser la categoría con menor porcentaje de profesorado con hijos/as (21.88%).

Figura 19

Tabla de contingencia de las categorías laboral titular, sexo y tener hijos/as



Instrumentación

Se ha creado un cuestionario dividido en preguntas de identificación socio demográficas (edad, sexo, categoría profesional, tener pareja, tener hijos/as, número de hijos/as) y una escala validada, tratándose de la versión española de la Escala de Sexualidad de Soler et al. (2016).

La escala mide la autopercepción hacia la sexualidad. Está formada por 15 preguntas de respuesta tipo Likert con cinco opciones de respuesta (1=totalmente en desacuerdo y 5=totalmente de acuerdo). Por un lado, el sujeto debe responder en función de lo que considera para sí mismo y, por otro, lo que considera sobre su pareja. Los ítems inversos son el 6 y 1. La escala está compuesta por tres dimensiones:

- Dimensión 1 de autoestima sexual, en la que se evalúa la tendencia de la propia capacidad para relacionarse sexualmente con otras personas (ítems: 1, 2, 3, 4 y 5).
- Dimensión 2 de depresión sexual, donde se mide la tendencia a sentirse triste y desanimado/a sobre los aspectos sexuales propios (ítems: 6, 7, 8, 9 y 10).
- Dimensión 3 de preocupación sexual, en la que se evalúa la tendencia a tener pensamientos y comportamientos sexuales llegando a impedir pensar en otros temas (ítems 11, 12, 13, 14 y 15).

En un primer momento, se calculó la fiabilidad del instrumento a través del estadístico Alfa de Cronbach ($\alpha=.659$), siendo considerado adecuado. Y se procedió a realizar el análisis de la distribución respecto al comportamiento de normalidad con el estadístico de Kolmogorov-Smirnov, se obtuvo que $p<.05$, por lo que se rechaza la hipótesis nula, ergo se hará uso de coeficientes relativos a las pruebas no paramétricas (George y Mallery, 2001).

Después, se calculó el nivel de adecuación de muestreo a través de las pruebas de Kaiser-Meyer Olkin y la prueba de esfericidad de Bartlett, obteniendo como resultado $KMO=.865$; χ^2 Esfericidad=1619.552, $gl=105$, $p<.001$) de forma que se afirma su grado de adecuación (Montoya, 2007). Procediendo a realizar la prueba del Análisis Factorial Exploratorio (AFE) para verificar que la escala concuerda con su validez interna

original, obteniendo la misma estructura factorial con tres factores que explican un 72.11% de la varianza.

Análisis de datos

Una vez finalizado el muestreo, se elaboró la matriz de datos en el software SPSS v25. Para dar respuesta a las cuestiones de investigación se plantearon los siguientes análisis de datos. En lo que refiere a la primera cuestión sobre cómo influyen las condiciones familiares en la diferencia de acceso en las distintas categorías profesionales universitarias entre hombres y mujeres con hijos/as se ha llevado a cabo un análisis descriptivo. En torno a la segunda cuestión sobre la influencia de la edad del profesorado universitario en sus actitudes hacia la sexualidad se realizó un análisis comparativo con la H de Kruskal-Wallis. En cuanto a la tercera cuestión sobre la relación existente entre el número de hijos o hijas del profesorado universitario y su actitud hacia la sexualidad se llevó a cabo un análisis comparativo con la H de Kruskal-Wallis. Sobre la cuarta cuestión sobre la influencia que tiene el hecho de tener pareja en la actitud hacia la sexualidad del profesorado universitario se realizó un análisis comparativo con la U de Mann-Whitney.

4.4.4. Resultados

Análisis descriptivo

En este apartado se muestran los resultados del análisis descriptivo relativo a las variables socio demográficas y las dimensiones de la escala.

En la Tabla 21 se presentan las puntuaciones medias de las dimensiones de la escala de auto percepción sexual (Autoestima Sexual, Depresión Sexual y Preocupación Sexual) en base a tres grupos de edad (27-40 años, 41-59 años y más de 60 años). Comenzando por la primera dimensión, se puede observar que las puntuaciones medias son relativamente estables en los grupos de 27 a 40 años y 41 a 59 años ($\bar{x}$ =16.81 y $\bar{x}$ =16.54 respectivamente), aunque decae en el grupo de más de 60 años, lo que sugiere una posible reducción de la autoestima sexual con la edad. En lo que concierne a la segunda dimensión sucede algo muy similar a la primera, se observan puntuaciones medias similares en los dos primeros grupos (27-40 años y 41-59), contemplándose un

notable incremento de las puntuaciones medias del grupo de sujetos de más de 60 años, lo que sugiere la disminución del estado anímico sobre la sexualidad en edades avanzadas. En lo que respecta a la tercera dimensión, la preocupación sexual se mantiene en niveles bajos en la etapa de 41 a 59 años, incrementando levemente en la etapa de 27 a 40 años y subiendo de manera significativa en el grupo de más de 60 años de edad ($\bar{x}=12.00$), lo que puede indicar el inicio de una etapa con nuevas inquietudes en cuanto a la sexualidad.

Tabla 20

Estadísticos descriptivos variable autopercepción sexual según la edad

Edad		Autoestima Sexual	Depresión Sexual	Preocupación Sexual
27-40	$\bar{X}$	16.8077	9.0577	8.1538
	N	52	52	52
	Desv. típ.	2.93751	3.33968	3.37456
41-59	$\bar{X}$	16.5446	9.3960	7.3168
	N	101	101	101
	Desv. típ.	2.67404	3.94228	3.31642
Más de 60	$\bar{X}$	15.7143	13.1429	12.0000
	N	7	7	7
	Desv. típ.	2.21467	6.51738	4.12311

En la Tabla 22 se muestran las puntuaciones medias en relación al número de hijos/as y las dimensiones de la escala. En primer lugar, sobre la autoestima sexual se observan unas puntuaciones medias más altas en el grupo con tres o más hijos/as, siendo el grupo con 2 hijos/as quien presenta la autoestima sexual más baja. En lo que refiere a la depresión sexual, las puntuaciones medias más bajas se concentran en el grupo de profesorado que tiene 3 hijos/as o más, a este le sigue el grupo que tiene 1 hijo/a, y el grupo que presenta puntuaciones medias más altas en depresión sexual es el que tiene 2 hijos/as, aunque en estas puntuaciones se observa que hay una desviación típica mayor. Esto indica que hay más dispersión en las respuestas, mostrando distintas formas de sentir tristeza hacia su sexualidad. Por último, interpretando las puntuaciones medias de la dimensión preocupación sexual, los valores más altos en las puntuaciones medias se

aprecian en el grupo que tiene 3 o más hijos/as y la más baja en el grupo de 2 hijos/as, siendo el grupo de profesorado con 1 hijo/a quien se encuentra en un punto intermedio.

Tabla 21

Estadísticos descriptivos de la autopercepción sexual según el número de hijos/as

Número de Hijos/as		Autoestima Sexual	Depresión Sexual	Preocupación Sexual
1 hijo/a	$\bar{X}$	17.0714	9.1786	8.1429
	N	28	28	28
	Desv. típ.	3.40945	4.06479	3.43958
2 hijos/as	$\bar{X}$	16.3704	10.1111	7.5370
	N	54	54	54
	Desv. típ.	2.35762	4.57090	4.12408
3 hijos/as	$\bar{X}$	17.4000	8.6667	8.6000
	N	15	15	15
	Desv. típ.	2.41424	4.30393	3.64104
Total	$\bar{X}$	16.7320	9.6186	7.8763
	N	97	97	97
	Desv. típ.	2.71384	4.38378	3.84940

Nota. $\bar{X}$: media; N: número de sujetos.

Análisis comparativo

Se llevó a cabo un análisis comparativo de grupos con el objetivo de explorar asociaciones significativas entre las variables de identificación y las dimensiones de la escala. Para ello, se hizo uso de las pruebas no paramétricas como son la U de Mann-Whitney para la variable tener pareja y la H de Kruskal-Wallis para las variables edad y número de hijos/as.

Para el caso de la variable tener pareja y su relación con la escala de actitudes hacia la sexualidad (Tabla 23), se aprecia a nivel de ítem, que la significatividad de los contrastes se encuentra en el factor depresión sexual y quienes tienen parejas. El cálculo del tamaño del efecto se ha calculado a través de la prueba de superioridad obteniendo como resultado un tamaño pequeño ($PS_{est} \geq 0.59$), de acuerdo con Grissom, (1994).

Tabla 22

Prueba U de Mann-Whitney y de superioridad variable tener pareja y la autopercepción sexual

	Pareja	U de Mann-Whitney	z	p	Pset
SEX07	Sí	10746.500	-1.550	.121	.57
	No	1293.500			
	Total				
SEX08	Sí	10667.000	-1.941	.052	.57
	No	1214.000			
	Total				
SEX09	Sí	10556.000	-2.448	.014	.56
	No	1103.000			
	Total				
SEX06	Sí	11016.500	-.064	.949	.59
	No	1563.500			
	Total				
SEX10	Sí	10553.500	-2.412	.016	.59
	No	110.500			
	Total				
SEX01	Sí	10683.000	-1.784	.074	.56
	No	123.000			
	Total				
SEX02	Sí	10772.500	-1.317	.188	.57
	No	1319.500			
	Total				
SEX03	Sí	10751.500	-1.420	.156	.57
	No	1298.500			
	Total				
SEX04	Sí	1464.500	-2.190	.029	.57
	No	1188.500			
	Total				

SEX05	Sí	1820.500	-.161	.872	.61
	No	1544.500			
	Total				
SEX11	Sí	10974.500	-.284	.777	.59
	No	1521.500			
	Total				
SEX12	Sí	10928.500	-.542	.588	.58
	No	1475.500			
	Total				
SEX13	Sí	10908.50	-.785	.432	.58
	No	10908.500			
	Total				
SEX14	Sí	10879.000	-.930	.352	.58
	No	1426.000			
	Total				
SEX15	Sí	10853.000	-.986	.324	.58
	No	1400.000			
	Total				

Nota. *p*: Significación; N: Número de sujetos; PeSet tamaño del efecto.

En lo que refiere a la variable número de hijos/as y su relación con la dimensión de la autopercepción sexual (Tabla 24), se han calculado las puntuaciones totales y se ha encontrado una relación estadísticamente significativa ($p < .05$) con la dimensión preocupación sexual, en este caso, los grupos de personas que tiene 3 o más hijos/as han alcanzado los rangos promedios más altos, respecto al tamaño del efecto se considera pequeño ($E_R^2 \leq .10$). Hay que tomar este resultado con precaución ya que solo un ítem de los cinco que componen la dimensión es significativo.

Tabla 23

Análisis de contrastes por rangos promedios entre la variable número de hijos/as y la autopercepción sexual

	Nº hijos/as	N	Rango promedio	<i>p</i>	H	E_R^2
SEX01	1	28	54.89	.270	2.617	.02
	2	54	43.55			
	3 o más	15	57.63			
	Total	97				
SEX02	1	28	52.61	.454	1.579	.01
	2	54	46.20			
	3 o más	15	52.33			
	Total	97				
SEX03	1	28	55.52	.368	2.001	.01
	2	54	43.46			
	3 o más	15	56.77			
	Total	97				
SEX04	1	28	46.27	.270	2.616	.01
	2	54	53.64			
	3 o más	15	37.40			
	Total	97				
SEX05	1	28	50.86	.186	3.364	.02
	2	54	45.12			
	3 o más	15	59.50			
	Total	97				
SEX07	1	28	43.32	.358	2.057	.02
	2	54	52.68			
	3 o más	15	46.37			
	Total	97				
SEX08	1	28	48.91	.184	3.383	.02
	2	54	50.30			
	3 o más	15	44.50			

	Total	97				
SEX09	1	28	50.41	.194	3.280	.02
	2	54	48.99			
	3 o más	15	46.40			
	Total	97				
SEX11	1	28	55.25	.001	13.737	.10
	2	54	43.12			
	3 o más	15	58.50			
	Total	97				
SEX12	1	28	47.66	.004	11.146	.08
	2	54	48.94			
	3 o más	15	51.73			
	Total	97				
SEX13	1	28	47.82	.000	16.034	.10
	2	54	48.36			
	3 o más	15	53.50			
	Total	97				
SEX14	1	28	49.16	.029	7.064	.04
	2	54	46.22			
	3 o más	15	58.70			
	Total	97				
SEX15	1	28	56.02	.105	4.501	.03
	2	54	44.54			
	3 o más	15	51.97			
	Total	97				
SEX06	1	28	46.80	.122	4.207	.03
	2	54	52.84			
	3 o más	15	39.27			
	Total	97				
SEX10	1	28	44.88	.134	4.025	.03
	2	54	53.17			
	3 o más	15	41.70			
	Total	97				

Nota. p : Significación; N: Número de sujetos; E_R^2 : tamaño del efecto; H: H de Kruskal Wallis.

Por último, se han calculado las puntuaciones totales de la variable edad (Tabla 25) y ha resultado una relación significativa ($p<.05$) con el factor depresión sexual, en este caso, el profesorado con más de 60 años es quien alcanza mayores rangos promedios. En cuanto al tamaño del efecto es pequeño ($E_R^2\leq.09$; $E_R^2\leq.07$; $E_R^2\leq.10$; $E_R^2\leq.04$).

Tabla 24

Análisis de contrastes por rangos promedios entre la variable edad y la autopercepción sexual

	Edad	N	Rango promedio	p	H	E_R^2
SEX01	27-40	52	88.30	.270	2.617	.02
	41-59	101	77.18			
	+60	7	70.43			
	Total	160				
SEX02	27-40	52	84.90	.454	1.579	.01
	41-59	101	79.37			
	+60	7	64.07			
	Total	160				
SEX03	27-40	52	86.75	.368	2.001	.01
	41-59	101	78.23			
	+60	7	66.79			
	Total	160				
SEX04	27-40	52	74.35	.270	2.616	.02
	41-59	101	82.57			
	+60	7	96.29			
	Total	160				
SEX05	27-40	52	79.38	.186	3.364	.02
	41-59	101	83.04			
	+60	7	52.21			
	Total	160				
SEX07	27-40	52	81.76	.358	2.057	.02

	41-59	101	78.43			
	+60	7	101.00			
	Total	160				
SEX08	27-40	52	81.19	.184	3.383	.01
	41-59	101	78.22			
	+60	7	108.29			
	Total	160				
SEX09	27-40	52	77.48	.194	3.280	.02
	41-59	101	80.07			
	+60	7	109.07			
	Total	160				
SEX11	27-40	52	87.44	.001	13.737	.09
	41-59	101	73.44			
	+60	7	13.79			
	Total	160				
SEX12	27-40	52	86.59	.004	11.146	.07
	41-59	101	74.32			
	+60	7	124.43			
	Total	160				
SEX13	27-40	52	81.21	.000	16.034	.10
	41-59	101	76.67			
	+60	7	13.50			
	Total	160				
SEX14	27-40	52	82.69	.029	7.064	.04
	41-59	101	77.05			
	+60	7	113.93			
	Total	160				
SEX15	27-40	52	83.35	.105	4.501	.03
	41-59	101	77.07			
	+60	7	108.86			
	Total	160				
SEX06	27-40	52	72.91	.122	4.207	.03
	41-59	101	82.77			

	+60	7	104.07			
	Total	160				
SEX10	27-40	52	74.75	.134	4.025	.03
	41-59	101	81.41			
	+60	7	11.07			
	Total	160				

Nota. p : Significación; N: Número de sujetos; E_R^2 : tamaño del efecto; H: H de Kruskal Wallis.

4.4.5. Discusión y conclusiones

En primer lugar, se discutirán los resultados descriptivos de la muestra y después se procederá a abordar las cuestiones de investigación planteadas en el estudio.

En lo referido a la primera cuestión, los datos muestran que el profesorado universitario masculino tiene una mayor proporción de hijos/as en comparación con el profesorado universitario femenino. Se han detectado diferencias en lo que respecta a la categoría profesional dentro de la universidad, donde los profesores Titulares de universidad, tienen hijos/as en un porcentaje mucho mayor (más del doble) que las profesoras titulares universitarias. Si se profundiza en la categoría de catedrático/a, se contempla que la mayoría de los catedráticos tiene hijos/as y son una minoría de mujeres catedráticas las que tienen hijos/as. Además, de la totalidad de categorías profesionales, se aprecia que la figura del profesor/a sustituto/a destaca por ser la categoría profesional con menor porcentaje de profesorado con hijos/as, predominando además la presencia de mujeres. Esto puede estar ocasionado por la edad relativamente joven que suele caracterizar esta categoría, o bien podría estar relacionado con la precariedad laboral y la inestabilidad contractual, factores que pueden ser influyentes en la toma de decisiones familiares.

Esta desigualdad se refleja en las condiciones laborales y familiares asociadas al desarrollo de la carrera universitaria, donde las funciones del profesional van más allá de la docencia, hay que ocupar labores investigadoras y cargos de gestión. Smidt et al., (2017) señalan que la problemática de la conciliación familiar en los puestos de trabajo del profesorado universitario es desfavorable en mayor medida para las mujeres en lo que respecta a la actividad investigadora, que se ve más afectada en comparación con

los hombres por la dedicación de mayor tiempo a las obligaciones familiares. Gaete Quezada (2018) indica que existen factores vinculados con la maternidad que limitan la promoción profesional de las profesoras universitarias. Tales como la edad de los hijos/as, las extensas jornadas de trabajo que provocan dificultades para conciliar trabajo y familia, teniendo una consecuencia directa en el núcleo familiar. Se sugiere implementar programas de intervención psicosocial destinados al profesorado universitario con el fin de promover el equilibrio entre la vida laboral y personal (Deroncele-Acosta et al., 2023; Ferrel, 2013; Moreno et al., 2024).

En cuanto a la segunda cuestión, los resultados apuntan a que la edad supone una variable determinante en la actitud hacia la sexualidad. Los valores descriptivos señalan que la autoestima sexual disminuye levemente con la edad, especialmente en el grupo mayor de 60 años, y de forma paralela, la depresión sexual se aumenta de manera significativa en el profesorado mayor de 60 años, pudiendo guardar relación con los cambios de la edad, donde Hernández et al., (2020) explican que los cambios fisiológicos, psicológicos y sociales asociados al envejecimiento pueden afectar las experiencias y percepciones sexuales. Profundizando en la relación significativa del grupo de profesorado mayor de 60 años y la depresión sexual, puede estar ocasionado por los prejuicios, mitos relacionados con la sexualidad en avanzada edad e incluso tabúes sociales, que pueden ocasionar limitaciones de los adultos más mayores en actividades sexuales (Hernández et al., 2020). Las cuales, forman parte del bienestar personal y la salud, aspecto importante de la vida diaria (Corrales et al., 2010; Monterde-i-Bort et al., 2024).

En relación con la preocupación sexual, los resultados muestran un descenso en la mediana edad y un incremento significativo en el grupo de docentes mayores de 60 años, esta situación refleja la curiosidad por descubrir y experimentar una nueva etapa sexual. Entrando en esta etapa de la sexualidad en la vejez, ha podido ser vista desde la etapa de la juventud como un tabú debido a los estigmas sociales, transformando la forma en la que se concibe la vida sexual en edades avanzadas. Siguiendo esta idea, los cambios fisiológicos y sociales asociados a la edad pueden afectar a la vivencia de la sexualidad (Hernández et al., 2020; Monroy et al., 2020). Es más, la edad avanzada se asocia con la disminución de la percepción del bienestar, así como el sentimiento de

vulnerabilidad en ausencia de pareja estable (Moreno et al., 2024), pudiendo explicar el aumento de la depresión sexual en el profesorado de mayor edad.

En lo referido a la tercera cuestión sobre la variable número de hijos/as y su relación con la actitud hacia la sexualidad del profesorado universitario, se ha constatado una asociación estadísticamente significativa con la preocupación sexual. De forma que el profesorado universitario que tiene 3 o más hijos/as son quienes más piensan en sexo. Estudios previos han demostrado que tener hijos/as, puede afectar a la relación de pareja y a la sexualidad. Aquellas personas que no tienen hijos/as se sienten más satisfechos sexualmente que quienes tienen tres o más hijos/as, por lo que presentan niveles más bajos de preocupación sexual (Pick y Palos, 1988). Esta asociación puede estar vinculada con la dificultad para conciliar las responsabilidades familiares con la exigente carga laboral del profesorado universitario. Otros estudios evidencian que factores como la maternidad, la jornada laboral extensa y la edad de los hijos/as limitan a las mujeres el acceso laboral a puestos estables (Gaete Quezada, 2018). Además, el proceso de transición a la maternidad/paternidad aboga a una caída en la calidad de la relación y en consecuencia la sexualidad en la pareja (Hidalgo y Menéndez, 2003; Palacios-Dueñas et al., 2024).

En relación con la cuarta cuestión, el profesorado sin pareja mostró mayores niveles de autoestima sexual, aunque también puntuaciones más altas en depresión y preocupación sexual. Este patrón refleja la heterogeneidad de las respuestas, lo que sugiere que existen grupos de docentes que experimentan bienestar a nivel sexual sin necesidad de estar pareja, mientras que para otros, la ausencia de una relación afecta negativamente a su autopercepción sexual y a su equilibrio emocional.

En definitiva, estos resultados sugieren una vivencia diversa de la sexualidad en ausencia de pareja estable. Esta disparidad en las respuestas puede estar relacionada con factores externos al objeto de la investigación, es decir, factores personales, así como sus expectativas o los mitos del amor romántico, quien Bisquert-Bover et al. (2019) pone el origen de una baja autoestima a causa de estos mitos. De forma contraria, el profesorado que sí tiene pareja tiene una autoestima ligeramente más baja, pero menor grado depresión y preocupación sexual, de forma que estudios en este campo, señalan que vivir sin pareja se asocia con una peor salud autopercibida en otras poblaciones (Moreno et al., 2024; Monterde-i-Bort et al., 2024). Esta disparidad en la sexualidad

refuerza la idea de tomar en consideración el bienestar relacional como componente del bienestar docente.

A partir de los hallazgos, se concluye que se ha dado respuesta a las cuestiones de investigación cumpliendo los objetivos específicos planteados, al igual que se han dado respuesta a los interrogantes del estudio. Se ha evidenciado una asociación existente entre los elementos sociodemográficos y la autopercepción del profesorado universitario hacia su sexualidad. En base a todo lo anterior, se sugiere que la edad podría ser un factor determinante en la curiosidad en la vida sexual. De igual manera, se ha comprobado que el tener tres hijos/as o más está vinculado con una mayor preocupación hacia el sexo, lo que se relaciona con la conciliación familiar y la reducción de la actividad sexual.

Finalmente, el profesorado universitario que tiene pareja manifiesta mayores niveles de depresión sexual en comparación con quienes no tienen pareja, algo que es una señal de su influencia en el bienestar sexual individual. Asimismo, los hallazgos de este estudio, ponen en evidencia la necesidad de abordar la sexualidad del profesorado universitario desde un enfoque integral, considerando variables personales y familiares que pueden influir en su bienestar vital y laboral.

Es importante considerar ciertas limitaciones de esta investigación, así como la representatividad de la muestra, la cual sugiera la interpretación con cautela de los resultados. Además, la muestra se limita al profesorado universitario de la Universidad de Huelva. También, debe considerarse el posible sesgo de respuesta causado por la deseabilidad social, ya que al tratarse de un tema íntimo puede provocar cierta dificultad en los sujetos de estudio para dar respuestas sinceras sobre cómo perciben su sexualidad. De cara a futuras investigaciones, sería recomendable ampliar el estudio a varias universidades para contar con una muestra más representativa y diversa, que permita generalizar los hallazgos. No obstante, también se han de incorporar nuevas variables relevantes que ayuden a comprender de forma integral el objeto de estudio como el estrés laboral, la calidad de vida, etc.

4.5. Estudio exploratorio 3. Amor Romántico, Infidelidad y Erotofilia: Una Investigación sobre Sexualidad en Estudiantado Universitario [Romantic Love, Infidelity and Erotophilia: An Investigation of Sexuality in University Students]

Resumen

Los objetivos del estudio son analizar la actitud hacia la infidelidad, la sexualidad y los mitos del amor romántico del estudiantado universitario; identificar asociaciones existentes entre la infidelidad y la erotofilia-erotofobia entre la población universitaria; y explorar la incidencia sobre las actitudes hacia la infidelidad, las actitudes sexuales de variables y las creencias en mitos del amor romántico, como el sexo, el tipo de familia o la orientación sexual a la que se adscribe el estudiantado universitario. Se ha empleado una metodología cuantitativa, a través de un cuestionario formado por tres escalas validadas sobre actitudes sexuales, creencias en mitos del amor romántico y actitudes hacia la infidelidad. Se llevó a cabo un muestreo alcanzando un total de 578 estudiantes. Para el análisis de datos se emplearon los softwares SPSS y Jasp, en concreto, se realizaron análisis consistencia interna del instrumento, estadística descriptiva y de contraste. Estamos ante un estudiantado con una actitud rígida en cuanto a la infidelidad y presenta creencias acerca de los mitos del amor idealizado. Además, hay una tendencia hacia la erotofilia, y las personas que se identifican como bisexuales y las mujeres tienen actitudes más positivas hacia la diversidad afectivo-sexual. En cuanto a las creencias en los mitos del amor romántico, los hombres y los sujetos más jóvenes son quienes poseen mayores creencias en mitos sobre el amor distorsionado, y quienes creen en amor idealizado son las personas que se identifican como heterosexuales. En conclusión, se detecta una necesidad imperante de educación afectivo-sexual en el estudiantado.

Palabras clave: educación sexual, enseñanza superior, relaciones interpersonales, estudiante universitario, mitos.

Abstract

The aims of the study are to analyse attitudes towards infidelity, sexuality and romantic love myths among university students; to identify existing associations between infidelity and erotophilia-erotophobia among the university population; and to explore the impact on attitudes towards infidelity, sexual attitudes of variables and beliefs in romantic love myths, such as sex, type of family or sexual orientation to which university students ascribe. A quantitative methodology was used, using a questionnaire consisting of three validated scales on sexual attitudes, beliefs in romantic love myths and attitudes towards infidelity. A total of 578 students were sampled. As results, data analysis was carried out using SPSS and Jasp software, and reliability, normality, descriptive, comparative and effect size analyses were performed. We are dealing with a student body with a rigid attitude towards infidelity and with beliefs regarding the myths of idealised love. In addition, there is a tendency towards erotophilia, and people who identify as bisexual and women have greater tendencies towards homophobic attitudes. As for beliefs in romantic love myths, men and younger subjects have the highest beliefs in distorted love myths, and those who believe in idealised love are people who identify as heterosexual. In conclusion, there is a strong need for sex education among students.

Keywords: sexuality education, higher education, interpersonal relations, university students, myths.

4.5.1. Introducción

La sexualidad en la etapa universitaria suscita un creciente interés en el ámbito académico por tratarse de un momento vital clave en el desarrollo personal y la creación de vínculos interpersonales en el estudiantado. En este contexto, el amor y las relaciones de pareja adquieren una posición central como experiencias afectivas y referentes que orientan expectativas y decisiones (Zhao, 2023). Las relaciones románticas se caracterizan por tener el amor como elemento vital, siendo entendido como una construcción social (Reyes et al., 2024). El concepto de amor ha experimentado transformaciones en su definición, dando lugar a una evolución con el paso del tiempo, aunque sin perder su importancia como componente formativo y de orientación para la vida en el estudiantado (Vásquez et al., 2023).

Sobre esta base, diversos factores del entorno delimitan nuevos escenarios y patrones de conducta, dentro de los cuales emergen las relaciones afectivas entre los jóvenes y los diferentes estilos de amor que se dan en ellas. Sin embargo, estas relaciones se desarrollan en base a creencias, valores y representaciones sociales sobre lo que significa amar y ser amado. En este punto, los mitos del amor romántico son determinantes, dado que conllevan creencias irracionales y expectativas poco realistas (Herreros Sánchez, 2023). Dichos mitos, entre los que destacan el de la media naranja, el amor eterno o el amor todo lo puede, contribuyen a normalizar dinámicas de control, dependencia emocional y violencia en las relaciones de pareja (Bisquert-Bover et al., 2019; Bonilla-Algovia et al., 2021).

En todas sus formas, la relación de pareja implica tareas continuas que requieren que ambos miembros convivan, resuelvan conflictos y aborden los conflictos y transgresiones que puedan surgir en la construcción del vínculo. Entre dichas transgresiones, la infidelidad se concibe como una violación del acuerdo de exclusividad en la relación de pareja (Guilbault et al., 2019; Haseli et al., 2019; Rivera et al., 2020; Wenger y Frisco, 2020). Por lo que los mitos del amor romántico no solo generan expectativas sobre el amor, también influyen en la percepción de la infidelidad (Herreros Sánchez, 2023).

Se distinguen, además, dos tipos de infidelidades: sexual y emocional. La primera, implica mantener relaciones sexuales con una persona diferente a la pareja, y la segunda, sucede cuando uno de los miembros de la relación se enamora o presenta

comportamientos que denotan una interacción romántica con alguien diferente a su pareja (Adam, 2019; Alexopoulos y Gamble, 2022; Isma y Turnip, 2019; Selterman et al., 2017). En conjunto, estos procesos muestran como los significados sociales del amor se entrelazan con prácticas cotidianas del estudiantado, influyendo en la forma que conciben el vínculo afectivo y en su desarrollo personal.

No obstante, Vargas e Ibáñez (2008) especifican que la percepción de la infidelidad puede variar según las creencias y valores asociados al amor. De este modo, las concepciones personales sobre la exclusividad, el compromiso y la intimidad influyen en la percepción de una transgresión dentro de una relación, es decir, mientras hay personas que asocian la infidelidad con el contacto físico, otras personas lo expanden al plano emocional, donde gestos de atención, o mantener conversaciones íntimas pueden ser considerados una forma de engaño afectivo.

En la actualidad, con la omnipresencia de los teléfonos móviles, las redes sociales y otras plataformas digitales ha complejizado más estos límites. Las conductas mediadas por internet como el sexting, la visualización de pornografía y la interacción constante en redes sociales, han transformado la forma en que se construyen las relaciones, potenciando nuevas formas de infidelidad que trascienden las interacciones presenciales (Peña y Mendoza, 2022; Vowels et al., 2021).

Atendiendo a la producción científica desde el plano nacional e internacional relativa a la línea de investigación de la infidelidad, se identifica que esta conducta es predecible por determinados factores individuales y contextuales que interactúan entre sí. Entre ellos, la historia de infidelidad en relaciones pasadas o haber experimentado la infidelidad por parte de la pareja incrementa la probabilidad de repetir o reproducir dicho comportamiento en relaciones posteriores (Knopp et al., 2017). Este patrón sugiere que las experiencias pueden normalizar ciertas prácticas o disminuir la percepción de transgresión, lo cual afecta de forma directa a la construcción de la confianza en nuevas relaciones (Knopp et al., 2017; Peña y Mendoza, 2022).

Asimismo, variables sociodemográficas y psicológicas contribuyen a explicar la propensión hacia la infidelidad, entre las que son a considerar: el género, donde los hombres son más propensos a ser infieles sexualmente, y las mujeres emocionalmente (De la Rubia, 2020; Guilbault et al., 2019; Isma y Turnip, 2019); el estado civil, la

religión y el nivel educativo, cuanto más alto es el nivel de estudios, mayor es la probabilidad de cometer infidelidades (Martins et al., 2016; Treas y Giesen, 2000); la búsqueda de sensaciones sexuales, entendida como una disposición a la novedad, la excitación y el riesgo. A niveles más elevados de esta búsqueda, suelen asociarse mayores impulsos sexuales y menor control sobre los mismos.

En esta línea, la conducta sexual entendida como las actitudes y comportamientos con tendencia a estimular el erotismo individual y de pareja, que incluye conductas como el contacto sexual, los besos, las caricias o la estimulación de los órganos sexuales (Peña y Mendoza, 2023), se relaciona con la calidad de la relación afectiva. Cuando la pareja es escasa o poco efectiva, suele percibirse una disminución en la satisfacción y estabilidad de la relación (López et al., 2019; Shaleha, 2021). No obstante, los predictores más confiables son el deseo sexual, el amor, la satisfacción y la duración en la relación (Vowels et al., 2021). De acuerdo con lo expuesto, Bermúdez et al. (2014) hallaron una asociación significativa entre la erotofilia y el deseo sexual, lo que sugiere que una actitud positiva hacia la sexualidad puede influir en la intensidad del deseo. La dimensión erotofobia-erotofilia fue propuesta por Fisher et al. (1988), la cual se define como un constructo para explorar las actitudes sexuales, las personas más erotofílicas, tienden a experimentar el sexo más satisfactorio y buscan la experiencia sexual, mientras que las personas más erotofóbicas, encuentran la actividad sexual relativamente aversiva y muestran mayor evitación, dando lugar a la abstinencia en algunos casos (Blanc et al., 2017; Rye, 2023; Sierra et al., 2003).

Otras investigaciones coinciden en que las experiencias amorosas pueden reactivar experiencias emocionales de la infancia o de relaciones anteriores, las cuales surgen en forma de duelo ocasionado por la comparación (Márquez, 2005). Asimismo, la infidelidad de una pareja es una situación altamente compleja de afrontar, puesto que la detección de la misma supone un episodio desgarrador y desestabilizador para la relación (Coop y Mitchell, 2020). Tal experiencia desencadena una serie de consecuencias a nivel cognitivo, emocional y conductual que pueden prolongarse durante un periodo de seis meses (Yanapa y Belizario, 2022), afectando a la persona que acomete la infidelidad como para el miembro que ha sido engañado. Entre las consecuencias más frecuentes se encuentran la separación de la pareja, la aparición de síntomas depresivos, el aumento de consumo de alcohol (Yuan y Weiser, 2019), niveles

elevados de estrés, ansiedad, culpa, vergüenza, angustia e ira, junto con procesos de rumiación obsesiva, supresión de emociones y dificultades en el apego con nuevas parejas (Kaplánová y Gregor, 2019; Shrout y Weigel, 2019).

Asimismo, las conductas infieles pueden conllevar riesgos físicos, como el contagio de ITS. No obstante, algunos estudios sugieren que, en determinadas circunstancias, la presencia o amenaza de una tercera persona en la relación puede fortalecer la relación (Saleem et al., 2020).

4.5.2. Cuestiones y objetivos de investigación

Es por ello, que se plantea este estudio con la finalidad de explorar la actitud hacia la infidelidad, la sexualidad y las creencias en mitos del amor romántico del estudiantado universitario. Por lo que se plantean las siguientes cuestiones de investigación:

C1 ¿Qué actitud tiene el estudiantado universitario hacia la infidelidad, la sexualidad y los mitos del amor romántico?

C2 ¿Existe una asociación entre las actitudes hacia la infidelidad, la erotofilia-erotofobia y la actitud hacia los mitos del amor romántico del estudiantado universitario?

C3 ¿Influyen las variables como el género, el tipo de familia o la orientación sexual en las actitudes hacia la infidelidad la sexualidad y los mitos del amor romántico del estudiantado universitario?

Para dar respuesta a los interrogantes del estudio, se plantean los siguientes objetivos específicos:

OE1. Analizar la actitud hacia la infidelidad, la sexualidad y los mitos del amor romántico del estudiantado universitario.

OE2. Identificar asociaciones existentes entre la infidelidad y la erotofilia-erotofobia en el estudiantado universitario.

OE3. Explorar la incidencia sobre las actitudes hacia la infidelidad, las actitudes sexuales de variables y las creencias en mitos del amor romántico, como el género, el tipo de familia o la orientación sexual al que se adscribe el estudiantado universitario.

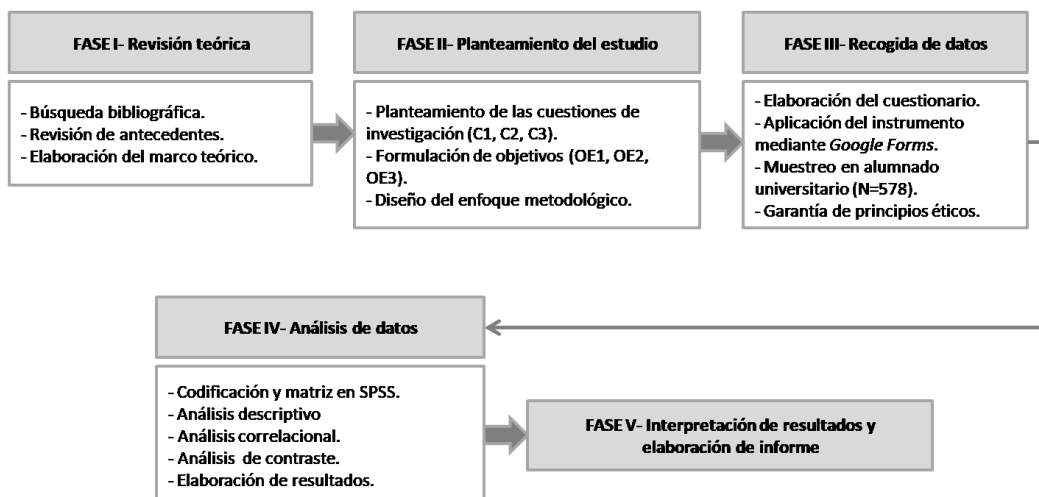
4.5.3. Método

Diseño del estudio

Esta investigación se estructura siguiendo un diseño metodológico secuencial compuesto de cinco fases (Figura 20), para alcanzar el objetivo de garantizar la coherencia entre las cuestiones y objetivos de investigación, el muestreo y los resultados de los análisis de datos, además de su interpretación y para la elaboración del informe. Este diseño tiene un enfoque cuantitativo, no experimental, de tipo encuesta y carácter ex post facto. La primera fase se trata de la revisión de la literatura científica, momento en el que se delimitó el objeto de estudio. En la segunda fase se realizó el planteamiento de la investigación: se formularon las cuestiones de investigación (C1, C2 y C3) y a raíz de las mismas se plantearon los objetivos (OE1, OE2 y OE3), y se definió el enfoque metodológico del estudio. La tercera fase se corresponde a la recogida de datos y la elaboración del instrumento de recogida de datos. La aplicación del cuestionario comprendió el período relativo a los meses entre mayo y octubre del año 2024, administrándose presencialmente con un código QR que daba acceso a la plataforma *Google Forms*. Se informó del objetivo del estudio y del carácter anónimo y voluntario para asegurar la aplicación de principios éticos como los indicados o la confidencialidad de las respuestas. En la cuarta fase se analizaron los datos y se elaboraron los resultados. En última instancia, la quinta fase consistió en interpretar las evidencias obtenidas en los análisis y se elaboró el informe.

Figura 20

Diseño metodológico del quinto estudio sobre el amor romántico, las actitudes sexuales e infidelidad en el estudiantado universitario



Muestra

La población objeto de este estudio es el estudiantado universitario de la Facultad de la Educación, Psicología y Ciencias del Deporte de la Universidad de Huelva, compuesta por 2243 estudiantes de grado. Se llevó a cabo un muestreo no probabilístico, deliberado y accidental, alcanzando un total de 578 estudiantes. Se trabajó con un nivel de confianza del 99% y un margen de error del $\pm 1\%$. Las características de la muestra la clasifican en un 76.8% de mujeres, 22.8% de hombres y .3% que prefiere no revelar su sexo. Con una media de edad de 20.73 años. En relación a identidad de género un 97,2% de la muestra es cisgénero; destaca un 84,9% del estudiantado en heterosexual, un 4% en homosexual, un 10,4% en bisexual y un 55,9% de la muestra tenía pareja. Sobre la infidelidad, un 13,5% considera que ha sido infiel y un 39,8% considera que le han sido infieles. La cuestión relativa a la estructura parental, un 19,7% tiene una familia de cónyuges separados/divorciados y el 68.3% proviene de una familia tradicional.

Instrumentación

Se han utilizado tres instrumentos validados, el primero de ellos trata de la escala de infidelidad en jóvenes (Rodríguez-Góngora et al., 2022); el segundo de ellos se trata

de la Encuesta Revisada de Opinión Sexual (EROS) de Del Río et al. (2013) y el tercero, abarca los distintos mitos o creencias sobre el amor romántico (Bonilla-Algovia y Rivas-Rivero, 2020).

La primera escala está destinada a medir la percepción hacia la infidelidad propia y de la pareja. Está formada por un total de 13 preguntas dicotómicas, con respuesta “sí” y “no”. Por un lado, el sujeto debe responder en función de lo que considera para sí mismo y, por otro, lo que considera sobre su pareja. En concreto esta escala se conforma por tres factores:

- Factor 1: *Relaciones*. Conductas o situaciones que implican una conducta sexual, una relación íntima entre dos personas. Son relaciones interpersonales íntimas. Formada por los ítems: 1, 2, 5, 6, 8 y 9.
- Factor 2: *Figuración*. Incluyen conductas Figurativas, ideaciones, deseos, etc., relacionales con todo tipo de personas, cercanas o no, que no implican necesariamente una connotación sexual. Formada por los ítems: 3, 7, 10 y 13.
- Factor 3: *Autonomía*. Conductas que realiza el sujeto, sin que impliquen la interacción con otra persona, pero con connotación sexual. Formada por los ítems: 4, 11 y 12.

La segunda escala está enfocada a evaluar las actitudes sexuales. Está formada por un total de 20 ítems de respuesta tipo Likert de 7 puntos, siendo 1 totalmente en desacuerdo y 5 totalmente de acuerdo. Son ítems directos los siguientes: 1, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 16, 17 y 20, y son ítems inversos los siguientes: 2, 5, 11, 12, 13, 14, 15, 18 y 19. La escala se compone de cuatro factores:

- Factor 1: *Erotofobia*. Tendencia a responder con actitudes más negativas a estímulos sexuales. Contiene los ítems 2, 5, 11, 12, 13, 14, 15, 18 y 19.
- Factor 2: *Erotofilia*. Tendencia a responder con actitudes más positivas a estímulos sexuales. Contiene los ítems 1, 3, 4, 7 y 8.
- Factor 3: *Homofobia*. Rechazo o discriminación hacia las personas por su orientación sexual diversa. Compuesto por los ítems 9, 10 y 17.

- Factor 4: *Sexo no convencional*. Prácticas sexuales poco comunes. Contiene los ítems 6, 16 y 2.

La tercera escala está dirigida a medir los distintos mitos del amor romántico y sus implicaciones en las relaciones íntimas. Los mitos que pueden medirse son los siguientes: mito de la media naranja, mito de la pareja, mito de la pasión eterna, mito de la omnipotencia, mito de la exclusividad, mito del matrimonio, mito de la abnegación, mito de los celos y mito de la ambivalencia. Está formada por 11 ítems de respuesta tipo Likert de 5 puntos, siendo 1 completamente en desacuerdo y 5 completamente de acuerdo. Atendiendo a las propiedades psicométricas del estudio de referencia se decide emplear el modelo bifactor:

- Factor 1: *Mitos del amor romántico idealizado*. Presentan el amor de una manera perfecta, debe darse sin esfuerzo, satisfactorio y sin conflictos. Formado por los ítems 1, 2, 3, 4, 5, 6 y 7.
- Factor 2: *Mitos del amor romántico distorsionado*. Se basan en creencias que distorsionan la percepción de lo que es una relación saludable y pueden fomentar comportamientos tóxicos. Formado por los ítems 8, 9, 10 y 11.

Se trata pues de un instrumento compuesto por 44 ítems cuyas escalas han sido previamente validadas en estudios como los de Bonilla-Algovia¹ y Rivas-Rivero (2020), Del Río et al. (2012) o Rodríguez-Góngora et al. (2022), que parten de una muestra de jóvenes y que indagan en la exploración de las temáticas abordadas en este estudio, razones por las que se seleccionan como instrumentos de referencia.

Estableciendo procedimientos relativos a comprobar la fiabilidad y la validez de cada una de las escalas empleadas, los resultados obtenidos son los siguientes. En primer lugar, para la fiabilidad se ha calculado la ω McDonald's, alcanzándose altos valores para las escalas independientes ($\omega=.84$, $\omega=.81$ y $\omega=.78$ respectivamente) y para el instrumento en general ($\omega=.76$). En segundo lugar, se procedió a valorar el grado de adecuación de muestreo a través de los índices de Kaiser-Meyer Olkin y la prueba de esfericidad de Bartlett, obteniendo para cada una de las escalas los siguientes valores: (KMO=.712; χ^2 Esfericidad= 22751.02, gl= 325, $p<.001$); (KMO=.856; χ^2 Esfericidad=2479.73, gl=190, $p<.001$); (KMO=.825; χ^2 Esfericidad=1383.37, gl=55,

$p < .001$) con lo que se puede afirmar que son adecuados (Montoya, 2007) para desarrollar posteriormente el Análisis Factorial Exploratorio (AFE). En concreto, con la intención de corroborar las estructuras factoriales validadas en los estudios previos se aplicó el método de componentes principales en cada una de las escalas; todas mantuvieron la misma estructura factorial, con excepción de la escala 1, en la que se obtuvieron 4 factores, de los que solo el último estaba configurado por el ítem 7 que puntuaba como un único factor. También se atendió a los índices de ajuste obtenidos, que en base a lo estipulado por Medrano y Muñoz-Navarro (2017) valores de GFI, AGFI y CFI $\geq .90$ y de RMSEA.08 se consideran aceptable.

Análisis de datos

Tras la recogida de la información se depuró la base de datos mediante la identificación de los casos perdidos, casos extremos o respuestas con información errónea. Para el procesamiento analítico se emplearon los softwares SPSS y Jasp desde los que se implementaron: análisis de fiabilidad, análisis de la normalidad de los datos mediante la prueba Kolmogorov-Smirnov.

A continuación, se detallan los análisis llevados a cabo por cada cuestión de investigación. Respecto a la primera cuestión sobre la actitud que tiene el estudiantado universitario hacia la infidelidad, la sexualidad y los mitos del amor romántico se ha realizado un análisis descriptivo a través de estadísticos de tendencia central (medias) y de dispersión (desviación estándar). Para dar respuesta a la segunda cuestión sobre la asociación entre las actitudes hacia la infidelidad, la erotofilia-erotofobia y la actitud hacia los mitos del amor romántico del estudiantado universitario se ha llevado a cabo un análisis de correlación. Sobre la tercera cuestión sobre las variables como el género, el tipo de familia o la orientación sexual en las actitudes hacia la infidelidad, la sexualidad y los mitos del amor romántico del estudiantado universitario se realizó un análisis comparativo a través de pruebas estadísticas de contraste entre los grupos generados (Kruskal Wallis y U de Mann Whithney) y análisis del tamaño del efecto mediante la prueba epsilon al cuadrado (E_R^2) y Prueba de Superioridad (PSest).

4.5.4. Resultados

Análisis descriptivo

Escala de actitudes hacia la infidelidad

En cuanto a escala de actitudes hacia la infidelidad, se observa en la Tabla 26 que destaca el factor “relaciones” por presentar los porcentajes son más altos para “sí”, respecto a los demás factores.

Tabla 25

Tabla de Frecuencias

	N	%
V1.a	534	92.4%
Sí		
No	39	6.7%
V1.b	539	93.3%
Sí		
No	36	6.2%
V2.a	526	91%
Sí		
No	49	8.5%
V2.b	530	91.7%
Sí		
No	46	8%
V3.a	382	66.1%
Sí		
No	194	33.6%
V3.b	387	67%
Sí		
No	189	32.7%
V4.a	42	7.3%
Sí		

No	532	92%
V4.b	38	6.6%
Sí		
No	539	93.3%
V5.a	544	94.1%
Sí		
No	31	5.4%
V5.b	545	94.3%
Sí		
No	31	5.4%
V6.a	534	92.4%
Sí		
No	43	7.4%
V6.b	537	92.9%
Sí		
No	40	6.9%
V7.a	221	38.2%
Sí		
No	353	61.1%
V7.b	220	38.1%
Sí		
No	354	61.2%
V8.a	553	95.7%
Sí		
No	23	4%
V8.b	554	95.8%
Sí		
No	22	3.8%
V9.a	548	94.8%
Sí		
No	29	5%
V9.b	549	95%

Sí		
No	28	4.8%
V1.a Sí	345	59.7%
No	229	39.6%
V1.b Sí	347	60%
No	228	39.4%
V11.a	79	13.7%
Sí		
No	496	85.8%
V11.b	85	14.7%
Sí		
No	491	84.9%
V12.a	34	5.9%
Sí		
No	543	93.9%
V12.b	33	5.7%
Sí		
No	544	94.1%
V13.a	340	58.8%
Sí		
No	237	41%
V13.b	343	53.3%
Sí		
No	234	4.5%

Nota. N: Número de sujetos; %: porcentaje.

Escala de actitudes sexuales

Se puede observar en la Tabla 27 que la mayor parte de los valores sitúan a la opinión de la muestra en puntuaciones intermedias, excepto el factor “erotofilia” donde son más altas las medias. En todo caso, habrá que tener en consideración la alta dispersión de las respuestas.

Tabla 26*Estadísticos descriptivos*

	N	$\bar{x}$	DT
V4.	578	5.96	1.378
V7.	578	5.46	1.855
V1.	578	5.03	1.600
V17.	578	4.89	1.922
V3.	578	4.64	2.115
V8.	578	4.25	1.857
V1.	578	4.05	2.403
V12.	578	4.02	2.048
V16.	578	3.96	1.876
V9.	578	3.79	2.219
V13.	578	3.50	1.801
V2.	578	3.36	2.145
V19.	578	3.25	1.884
V5.	578	2.85	1.934
V14.	578	2.82	1.756
V15.	578	2.63	1.791
V18.	578	2.59	1.728
V11.	578	2.56	1.684
V2.	578	2.32	1.544
V6.	578	2.26	1.818

Nota. $\bar{x}$: media; N: Número de sujetos; DT: desviación típica.

Escala mitos del amor romántico

En vista de los dos factores que presenta la escala de mitos del amor romántico, se destaca en la Tabla 28, el factor “mitos del amor romántico idealizado” presenta unas puntuaciones medias-altas en respecto al factor “mitos del amor romántico distorsionado”, el que presenta unas puntuaciones medias más bajas.

Tabla 27*Estadísticos descriptivos*

	N	$\bar{x}$	DT
V1.	578	3.43	1.378
V2.	578	3.29	1.373
V3.	578	3.14	1.343
V6.	578	3.01	1.524
V8.	578	2.73	1.303
V9.	578	2.64	1.407
V4.	578	2.06	1.321
V7.	578	2.02	1.333
V1.	578	1.79	1.038
V5.	578	1.50	.935
V11.	578	1.43	.908

Nota. $\bar{x}$: media; N: Número de sujetos; DT: desviación típica.

Análisis de contrastes entre grupos

Se planteó un análisis de la normalidad de los datos a través de las pruebas Shapiro Wilks y Kolmogorov-Smirnov, obteniendo como resultados que $p < .000$; según George y Mallery (2001) no hay una distribución normal y se consideran análisis de tipo no paramétrico. Este se emplea sobre las diferentes variables que la literatura señala como significativas.

Análisis de contraste escala EROS

En el caso de la variable sexo y su relación con las actitudes hacia la sexualidad, se han calculado las puntuaciones totales y se ha encontrado relación significativa ($p < .05$) con los factores erotofilia, homofobia y sexo no convencional. Atendiendo a los rangos promedios el hombre puntúa más alto en erotofilia ($R=309.12$). Además, al calcular el tamaño del efecto se han encontrado diferencias pequeñas ($E_R^2 \leq .01$; $E_R^2 \leq .01$; $E_R^2 \leq .06$ respectivamente).

En un análisis por ítems, en la Tabla 29 se muestran aquellos en los que se obtuvieron diferencias significativas ($p \leq .05$) (se acompaña del tamaño del efecto, que se

puede considerar pequeño (Tomczak y Tomczak, 2014), dejando entrever cómo las variables asociadas al sexo “no convencional” presentan un mayor grado de contraste sobre la variable independiente.

Tabla 28

Prueba H de Kruskal - Wallis entre la variable sexo y su relación con las actitudes hacia la sexualidad

	H de Kruskal- Wallis	gl	p	E_R^2
V6.SNC	34.177	2	.000	.059
V16.SNC	17.561	2	.000	.030
V2.SNC	23.240	2	.000	.040
V3.EFL	15.015	2	.001	.026
V8.EFL	23.916	2	.000	.041
V5.EFB	23.978	2	.008	.013
V12.EFB	12.387	2	.002	.021
V13.EFB	18.456	2	.000	.032
V15.EFB	11.715	2	.003	.020
V1.HMF	15.980	2	.000	.028

Nota. p: significación; E_R^2 : tamaño del efecto.

Si atendemos a conocer hacia qué grupo se generan las diferencias (Tabla 30), destacan los hombres como predominantes en los factores “sexo no convencional” y “erotofilia”, y las mujeres predominan en el factor “homofobia”.

Tabla 29

Análisis de contrastes por rangos promedios entre la variable sexo y su relación con las actitudes hacia la sexualidad

	Sexo	N	Rango promedio
V1.EFL	Mujer	444	295.97
	Hombre	132	268.20
	Prefiero no decirlo (PND)	2	258.00
	Total	578	

V2.EFB	Mujer	444	283.54
	Hombre	132	310.69
	PND	2	214.50
	Total	578	
V3.EFL	Mujer	444	275.01
	Hombre	132	338.05
	PND	2	302.00
	Total	578	
V4.EFL	Mujer	444	287.01
	Hombre	132	298.53
	PND	2	246.50
	Total	578	
V5.EFB	Mujer	444	298.21
	Hombre	132	262.99
	PND	2	105.50
	Total	578	
V6.SNC	Mujer	444	270.10
	Hombre	132	351.33
	PND	2	516.00
	Total	578	
V7.EFL	Mujer	444	287.83
	Hombre	132	295.19
	PND	2	285.25
	Total	578	
V8.EFL	Mujer	444	271.10
	Hombre	132	350.97
	PND	2	316.50
	Total	578	
V9.HMF	Mujer	444	292.74
	Hombre	132	279.46
	PND	2	232.00
	Total	578	
V1.HMF	Mujer	444	303.29

	Hombre	132	241.16
	PND	2	418.25
	Total	578	
V11.EFB	Mujer	444	287.90
	Hombre	132	294.23
	PND	2	331.50
	Total	578	
V12.EFB	Mujer	444	299.37
	Hombre	132	252.66
	PND	2	529.50
	Total	578	
V13.EFB	Mujer	444	305.49
	Hombre	132	235.52
	PND	2	302.75
	Total	578	
V.14.EFB	Mujer	444	288.68
	Hombre	132	291.67
	PND	2	329.50
	Total	578	
V15.EFB	Mujer	444	276.95
	Hombre	132	331.13
	PND	2	328.75
	Total	578	
V16.SNC	Mujer	444	273.91
	Hombre	132	340.00
	PND	2	418.00
	Total	578	
V17.HMF	Mujer	444	292.80
	Hombre	132	278.53
	PND	2	280.75
	Total	578	
V18.EFB	Mujer	444	295.62
	Hombre	132	269.06

	PND	2	280.00
	Total	578	
V19.EFB	Mujer	444	289.67
	Hombre	132	288.90
	PND	2	290.75
	Total	578	
V2.SNC	Mujer	444	272.35
	Hombre	132	343.80
	PND	2	512.75
	Total	578	

Nota. N: Número de sujetos

En relación a la identidad de género, hay que recordar que una parte importante de la muestra (n=562) se sitúan en el cuartil cisgénero. Atendiendo a los rangos promedios obtenidos, los grupos “trans no binario” (ítems: 1, 3, 4, 6, 10, 14, 16, 17) y “agénero” (ítems: 2, 9, 12, 13, 15, 18, 19, 20) son las identidades de género presentan los rangos más altos en la mayoría de las variables que miden las actitudes hacia la sexualidad. Siendo los primeros el grupo más representativo en los factores erotofilia y sexo no convencional, y los segundos los que obtiene una mayor representatividad en los factores ligados a la erotofobia. En relación a las puntuaciones particulares, los ítems 1, 2, 7, 11y 14 son los que muestran una relación significativa $p<.05$ y un tamaño del efecto pequeño $E_R^2 \leq .03$, y, por tanto, mostrándose como los factores con mayor grado de contraste con respecto a la variable independiente.

En otra de las variables que se han obtenido algunas diferencias significativas es la referente a la orientación sexual. En este caso, una parte importante de la muestra (n=491) se sitúa en el cuartil heterosexual. Se han calculados las puntuaciones totales y se ha encontrado relación significativa ($p=.000$) entre esta variable y el factor homofobia y analizando los rangos promedios, la diferencia es a favor del grupo bisexual (R=423.92). También se ha calculado el tamaño del efecto, siendo pequeño ($E_R^2 \leq .1$). Atendiendo a los valores obtenidos, el grupo heterosexual es el que presenta un mayor rango promedio en cuanto a las actitudes hacia la sexualidad en los ítems 2, (R=293.37), 5 (R=295.99), 18(R=294.93). Sobre el factor erotofobia, se ha encontrado que la orientación pansexual y asexual son las que se sitúan como cuartiles

predominantes en el resto de ítems (excepto la bisexualidad en el ítem 9). Atendiendo a las puntuaciones particulares, los ítems 4, 6, 9, 10, 15, 17 son los que muestran una relación significativa $p < .05$ y un tamaño del efecto pequeño $E_R^2 \leq .1$, estando entre ellos los asociados al factor homofobia y, por tanto, ofreciendo el mayor grado de contraste con respecto a la variable independiente.

Se ha indagado en el tipo de familia y no se han localizado contrastes significativos con la variable independiente, aunque podrían destacarse algunas asociaciones en relación a los rangos promedios obtenidos de manera que los modelos familiares compuestos por la familia extensa y las familias homoparentales son los que mayor rango promedio alcanzan. En concreto, el grupo de la familia extensa puntúa más alto en los ítems ligados al factor homofobia (ítems 9 y 10); y el grupo de familia homoparental puntúa más alto en el factor erotofobia (ítems 11, 12, 14, 15 y 18).

Otra de las variables explorada es “ser infiel”, en concreto se obtiene que los que “no han sido infiel” son los que presentan rangos promedios mayores en cuanto a las actitudes hacia la sexualidad (la mayoría pertenecientes al factor erotofobia, excepto el ítem 9) (ver Tabla 31).

Tabla 30

Análisis de contrastes por rangos promedios entre la variable has sido infiel y su relación con las actitudes hacia la sexualidad

	¿Consideras que has sido infiel?	N	Rango promedio	Suma de rangos
V1.EFL	Sí	78	336.19	26223.00
	No	500	282.22	141108.00
	Total	578		
V2.EFB	Sí	78	297.63	23215.50
	No	500	288.23	144115.50
	Total	578		
V3.EFL	Sí	78	304.01	23712.50
	No	500	287.24	143618.50
	Total	578		

V4. EFL	Sí	78	325.74	25407.50
	No	500	283.85	141923.50
	Total	578		
V5.EFB	Sí	78	270.96	21134.50
	No	500	292.39	146196.50
	Total	578		
V6.SNC	Sí	78	322.84	25181.50
	No	500	284.30	142149.50
	Total	578		
V7.EFL	Sí	78	335.94	26203.00
	No	500	282.26	141128.00
	Total	578		
V8.EFL	Sí	78	332.83	25960.50
	No	500	282.74	141370.50
	Total	578		
V9. HMF	Sí	78	287.88	22455.00
	No	500	289.75	144876.00
	Total	578		
V1.HMF	Sí	78	292.65	22826.50
	No	500	289.01	144504.50
	Total	578		
V11.EFB	Sí	78	267.10	20834.00
	No	500	292.99	146497.00
	Total	578		
V12.EFB	Sí	78	278.97	21760.00
	No	500	291.14	145571.00
	Total	578		
V13.EFB	Sí	78	262.23	20454.00
	No	500	293.75	146877.00
	Total	578		
V.14.EFB	Sí	78	277.87	21673.50
	No	500	291.32	145657.50
	Total	578		

V15.EFB	Sí	78	274.71	21427.50
	No	500	291.81	145903.50
	Total	578		
V16.SNC	Sí	78	315.26	24590.00
	No	500	285.48	142741.00
	Total	578		
V17.HMF	Sí	78	291.90	22768.50
	No	500	289.13	144562.50
	Total	578		
V18.EFB	Sí	78	262.03	20438.50
	No	500	293.79	146892.50
	Total	578		
V19.EFB	Sí	78	255.72	19946.00
	No	500	294.77	147385.00
	Total	578		
V2.SNC	Sí	78	315.69	24624.00
	No	500	285.41	142707.00
	Total	578		

Por su parte, en la Tabla 32 se aprecia cómo la significatividad de los contrastes, a nivel de ítem particular, se localizan en el factor erotofilia y el colectivo que se define como infiel; se ha realizado el tamaño del efecto a través de la prueba de superioridad obteniendo un tamaño considerado pequeño (Grissom, 1994): No efecto ($PS_{est} \leq .0$); pequeño ($PS_{est} \geq .56$); mediano ($PS_{est} \geq .64$) y grande ($PS_{est} \geq .71$).

Tabla 31

Prueba U de Mann-Whitney entre la variable has sido infiel y su relación con las actitudes hacia la sexualidad

	Mann-Whitney	z	p	PSest
V1.EFL	15858.00	-2.714	.007	.407
V4.EFL	16673.50	-2.223	.026	.428
V6.SNC	16899.50	-2.103	.035	.433
V7.EFL	15878.00	-2.761	.006	.407

V8.EFL	16120.50	-2.494	.013	.413
--------	----------	--------	------	------

Nota. *p*: Significación; PSest: tamaño del efecto.

Análisis de contraste escala de mitos amor romántico

En el caso de la variable sexo y su asociación con los mitos del amor romántico, se han calculados las puntuaciones totales y se ha encontrado una relación significativa ($p < .05$) entre esta variable y los 2 factores: amor idealizado ($R=307.0$; $R=271.03$) y amor distorsionado ($R=329.37$; $R=264.15$); en ambos casos la diferencia es a favor del hombre. Además, el tamaño del efecto es pequeño ($E_R^2 \leq .01$; $E_R^2 \leq .03$; respectivamente).

En la Tabla 33 se aprecia, ateniendo a las puntuaciones por ítems, que existen diferencias estadísticamente significativas en casi todos ellos ($p < .05$), excepto en los ítems 1, 2, 4 y 6 ($p > .05$) (el tamaño del efecto es pequeño). En concreto, aquellos que se identifican como hombres (rangos promedios más altos en todos los ítems excepto el ítem 2), son quienes poseen mayores mitos sobre el amor romántico, con mayor significatividad en el factor “romanticismo distorsionado”.

Tabla 32

Análisis de contrastes por rangos promedios entre la variable sexo y la escala de mitos sobre el amor romántico

	Sexo	N	Rango promedio	<i>p</i>	H	E_R^2
V1.ARI	Mujer	444	283.16	.099	4.630	.008
	Hombre	132	312.77			
	PND	2	161.25			
	Total	578				
V2.ARI	Mujer	444	290.66	.429	1.692	.003
	Hombre	132	287.86			
	PND	2	141.25			
	Total	578				

V3.ARI	Mujer	444	283.30			
	Hombre	132	314.03	.017	8.160	.014
	PND	2	46.00			
	Total	578				
V4.ARI	Mujer	444	283.10	.063	5.532	.010
	Hombre	132	313.16			
	PND	2	148.00			
	Total	578				
V5. ARI	Mujer	444	278.62	.002	12.781	.022
	Hombre	132	325.45			
	PND	2	331.75			
	Total	578				
V6.ARI	Mujer	444	285.90	.622	.951	.002
	Hombre	132	301.66			
	PND	2	287.00			
	Total	578				
V7.ARI	Mujer	444	282.49	.046	6.148	.011
	Hombre	132	315.00			
	PND	2	161.50			
	Total	578				
V8. ARD	Mujer	444	279.49	.013	8.690	.015
	Hombre	132	324.70			
	PND	2	189.00			
	Total	578				
V9.ARD	Mujer	444	280.19	.039	6.470	.011

	Hombre	132	321.07			
	PND	2	273.00			
	Total	578				
V1.ARD	Mujer	444	277.11	.000	15.466	.027
	Hombre	132	333.16			
	PND	2	159.00			
	Total	578				
V11.ARD	Mujer	444	272.95	.000	35.360	.061
	Hombre	132	346.22			
	PND	2	220.00			
	Total	578				

Nota. p : Significación; N: Número de sujetos; E_R^2 : tamaño del efecto; H: H de Kruskal Wallis.

En el caso de la variable orientación sexual y su relación con el amor romántico, se han calculado las puntuaciones totales y encontramos relación significativa ($p < .05$) con los dos factores; en ambos casos el grupo identificado como heterosexuales es el que ha alcanzado los rangos promedios más altos: amor idealizado ($R=297.41$) y amor distorsionado ($R=287.03$). Además, el tamaño del efecto es pequeño ($E_R^2 \leq .08$; $E_R^2 \leq .01$; respectivamente).

Esto se confirma al realizar un análisis individual de ítems, (Tabla 34) en el que todos los ítems, excepto los ítems 5, 10 y 11 denotan significatividad en la prueba de contrastes realizada. Además, el tamaño del efecto pequeño ($E_R^2 \leq .07$) denota la magnitud de las diferencias encontradas a favor del grupo que se identifica como heterosexual, ocupando el primer cuartil en la mayoría de los ítems (excepto los ítems 5, 9, 10 y 11); en estos dos últimos se posiciona en primer lugar el grupo identificado como pansexual).

Tabla 33

Análisis de contrastes por rangos promedios entre la variable orientación sexual y la escala de mitos sobre el amor romántico

		N	Rango promedio	<i>p</i>	H	E_R^2
V1.ARI	Heterosexual	491	300.58	.001	19.385	.034
	Homosexual	23	281.22			
	Bisexual	60	211.73			
	Asexual	2	161.25			
	Pansexual	2	125.25			
	Total	578				
V2.ARI	Heterosexual	491	302.13	.000	25.952	.045
	Homosexual	23	271.46			
	Bisexual	60	208.11			
	Asexual	2	43.50			
	Pansexual	2	84.25			
	Total	578				
V3.ARI	Heterosexual	491	301.99	.000	23.018	.040
	Homosexual	23	228.85			
	Bisexual	60	225.35			
	Asexual	2	46.00			
	Pansexual	2	89.50			
	Total	578				
V4.ARI	Heterosexual	491	305.50	.000	35.822	.062
	Homosexual	23	219.76			
	Bisexual	60	194.72			
	Asexual	2	148.00			
	Pansexual	2	148.00			
	Total	578				
V5.ARI	Heterosexual	491	295.45	.052	9.395	.016
	Homosexual	23	28.54			
	Bisexual	60	244.46			
	Asexual	2	366.00			
	Pansexual	2	206.00			
	Total	578				
	Heterosexual	491	299.65	.010	13.284	.023

V6.ARI	Homosexual	23	218.65			
	Bisexual	60	237.28			
	Asexual	2	287.00			
	Pansexual	2	181.00			
	Total	578				
V7.ARI	Heterosexual	491	302.63	.000	26.944	.047
	Homosexual	23	254.33			
	Bisexual	60	204.07			
	Asexual	2	161.50			
	Pansexual	2	161.50			
V8.ARD	Total	578				
	Heterosexual	491	298.94	.018	11.978	.021
	Homosexual	23	237.37			
	Bisexual	60	238.56			
	Asexual	2	259.75			
V9.ARD	Pansexual	2	130.00			
	Total	578				
	Heterosexual	491	297.03	.032	1.533	.018
	Homosexual	23	297.98			
	Bisexual	60	225.25			
V1.ARD	Asexual	2	273.00			
	Pansexual	2	288.00			
	Total	578				
	Heterosexual	491	294.25	.320	4.698	.008
	Homosexual	23	276.00			
V11.ARD	Bisexual	60	259.02			
	Asexual	2	159.00			
	Pansexual	2	324.25			
	Total	578				
	Heterosexual	491	291.92	.294	4.94	.009
	Homosexual	23	306.22			
	Bisexual	60	262.71			
	Asexual	2	220.00			

Pansexual	2	376.25
Total	578	

Nota. p : Significación; N: Número de sujetos; E_R^2 : tamaño del efecto; H: H de Kruskal Wallis.

Análisis de contraste escala infidelidad

Atendiendo a las puntuaciones totales de la escala y su relación con variables politómicas, encontramos relaciones significativas ($p < .05$) que, en el caso de la variable sexo, se asocia con el factor Figuración; la diferencia es a favor del grupo prefiero no decirlo con el rango promedio más alto ($R=362.25$). Además, al calcular el tamaño del efecto se han encontrado diferencias pequeñas ($E_R^2 \leq .04$).

En el caso de la variable identidad de género, se han calculado las puntuaciones totales y encontramos relación significativa ($p < .05$) entre esta variable y los tres factores; los rangos promedios más altos se identifican con los grupos transgénero en el factor relaciones ($R=533.0$) y trans no binario en los factores Figuración ($R=503.0$) y autonomía ($R=330.0$). Además, al calcular el tamaño del efecto se han encontrado diferencias pequeñas ($E_R^2 \leq .04$).

Acerca de la variable orientación sexual, se han calculado las puntuaciones totales y encontramos relación significativa ($p < .05$) entre esta variable y el factor Figuración; la diferencia es a favor del grupo pansexual con el rango promedio más alto ($R=416.0$). Además, al calcular el tamaño del efecto se han encontrado diferencias pequeñas ($E_R^2 \leq .03$).

Análisis correlacional

Para atender al objetivo de conocer el grado de relación entre las actitudes ante la sexualidad y la infidelidad, se ha aplicado la correlación a través del estadístico biserial. En este sentido, aquellas correlaciones localizadas se han caracterizado por ser muy bajas; no obstante, se exponen las que han adquirido un valor más alto y relativas a aquellos a quienes más les atrae la idea de participar en una experiencia sexual en grupo, siendo estos los que:

a) No conciben el hecho de mantener relaciones con otra persona como una infidelidad (con independencia si lo provoca el propio participante ($r_b=.234$; $p=.000$) o su pareja ($r_b=.270$; $p=.000$).

b) No conciben que masturbarse pensando en otra persona sea una infidelidad, con independencia de si lo hace el participante ($r_b=.200$; $p=.000$) o su pareja ($r_b=.222$; $p=.000$).

c) No conciben que fantasear sexualmente con otra persona sea una infidelidad, con independencia de si lo hace el participante ($r_b=.242$; $p=.000$) o su pareja ($r_b=.235$; $p=.000$).

Todos estos ítems están asociados al factor Figuración, por lo que, en general, al correlacionar los factores que componen ambas escalas. Hay que decir que quienes presentan una tendencia sexual erotofóbica son los que puntúan sí en relación con el factor Figuración, es decir, ideaciones, deseos sexuales ($r_b=-.191$; $p=.000$) y quienes están a favor del sexo no convencional puntúan no en el mismo factor “Figuración en infidelidad” ($r_b=.278$; $p=.000$), aunque como se aprecian son correlaciones muy bajas.

También, cabe mencionar una muy baja correlación entre el factor erotofilia y Figuración ($r_b=.178$; $p=.000$), quienes presentan una tendencia sexual erotofílica son los que puntúan el “no” en cuanto a la Figuración en la infidelidad. Por otra parte, se ha podido contemplar que quienes poseen un mayor posicionamiento a favor del amor idealizado son los que se posicionan en contra de la homofobia ($r=-.331$; $p=.000$) y aquellos que se posicionan a favor del amor distorsionado ($r=-.216$; $p=.000$) también se posicionan más en contra de la homofobia.

4.5.5. Discusión y conclusiones

Una vez presentados los resultados, se procede a interpretar su discusión en base a las cuestiones y objetivos planteados en el estudio.

En lo que respecta a la primera cuestión, estamos ante una muestra de estudiantado que presenta, en general, una percepción rígida en cuanto a lo que constituye la infidelidad en torno a las relaciones, valorando como infidelidad las conductas que

implican una conducta sexual, es decir, una relación íntima entre dos personas, tal y como indica Gamble (2022). En cuanto a la infidelidad Figurativa, pensamiento o deseos con otras personas sin implicar necesariamente una connotación sexual, se da una dualidad en las percepciones, en este caso, consideran infidelidad masturbarse pensando en otra persona y desear tener relaciones sexuales con otra persona, sin embargo, no consideran infidelidad sentir atracción por otra persona. Sobre la autonomía personal no sopesan leer novelas eróticas, masturbarse y ver pornografía como acto de infidelidad.

En referencia a las actitudes hacia la sexualidad, el estudiantado, en términos generales, tiene una tendencia baja a la erotofobia coincidiendo con la teoría de Bermúdez et al. (2014). En otras palabras, no tienden a responder con actitudes negativas a estímulos sexuales, empero, sí revelan una mayor tendencia a la erotofilia, que al contrario que la erotofobia indica una respuesta positiva a estímulos sexuales. Sobre las actitudes hacia la homofobia, el estudiantado tiende a tener una actitud positiva hacia la diversidad afectivo-sexual. En cuanto al sexo no convencional, la muestra se mantiene neutral, destacando la negativa hacia tener experiencias sexuales en grupo.

Sobre la creencia de mitos del amor romántico, estamos ante un estudiantado con creencias predominantes en el amor idealizado, caracterizando al amor como perfecto y sin conflictos. Sin embargo, no creen que la felicidad dependa de tener una relación de pareja, ni que el amor verdadero tenga que ver con la duración de las relaciones, este hecho tiene una explicación sociológica con el cambio que está viviendo la monogamia. En otras palabras, en la actualidad el modelo de relación predominante ha evolucionado a la monogamia sucesiva, hecho que conlleva a mantener una relación estable, terminar esa relación y comenzar una nueva relación estable después de pasar un tiempo de latencia en el que se pueden dar relaciones esporádicas (Bolinches, 2024, 53m45s). El estudiantado, generalmente, no presenta creencias en los mitos del amor distorsionado, es decir, relaciones en las que todo es válido para mantener la pareja, características de las relaciones tóxicas (Azzahra y Suhadi, 2021), así como la representación del amor a través de los celos y perdonar actos violentos por amor.

En cuanto a la segunda cuestión, se han identificado asociaciones entre la infidelidad y el constructo erotofilia-erotofobia. Si interpretamos esta relación entre las

personas que consideran haber sido infiel y aquellas que consideran que les han sido infieles, se puede observar que las primeras tienden a presentar características erotofílicas, mientras que las segundas muestran tendencias erotofóbicas. Esto sugiere que las personas infieles podrían no sentirse completamente satisfechas a nivel sexual con su pareja, lo que las lleva a buscar estímulos sexuales extrapareja (Adam, 2019; Alexopoulos y Gamble, 2022; Isma y Turnip, 2019). Esta conducta tendría coherencia, ya que las personas que han experimentado infidelidad tienden a responder negativamente a estímulos sexuales, lo que podría estar relacionado con un rechazo hacia la sexualidad en su relación actual. Este hecho tiene un origen en la falta de educación afectivo-sexual, como explica Bolinches (2024) el miembro de la pareja más activo sexualmente debe de acoplarse al ritmo de la pareja que sea menos activo a nivel sexual para que se dé un adecuado acoplamiento sexual en la relación y no se produzca un desgaste.

Por otro lado, a quienes más les atrae la idea de participar en una experiencia sexual en grupo no conciben como infidelidad el hecho de mantener relaciones con otra persona, masturbarse pensando en otra persona ni fantasear sexualmente con otra persona. Se ha observado una relación entre las personas con tendencias erotofóbicas y su percepción de lo que representa una infidelidad. En este caso, las personas con esta tendencia no solo ven como infidelidad el acto físico de estar con otra persona, sino que incluso los pensamientos o fantasías sobre otras personas pueden ser considerados una forma de traición o infidelidad, esto puede ser ocasionado por la inseguridad y el miedo a vivir un momento desgarrador en la relación (Coop y Mitchell, 2020).

Cabe destacar que quienes presentan una respuesta positiva a estímulos sexuales consideran que fantasear con otras personas no es infidelidad. Para Moral-de-la-Rubia (2020) las personas con actitudes más positivas hacia la sexualidad, las fantasías son vistas como una forma de exploración personal y no como una traición a su pareja. Este punto de vista se basa en la idea de que las fantasías son privadas y no implican una acción concreta que afecte la relación. Y, por último, se ha evidenciado una pequeña asociación entre cómo las personas entienden el amor y su postura ante la homofobia. De igual modo, quienes tienen una visión más idealizada del amor, es decir, ven el amor de una manera perfecta, presentan más tendencias a la homofobia. Esto puede estar

ocasionado por la visión conservadora de las relaciones de pareja, y un mayor rechazo a lo no tradicional.

En cuanto a la tercera cuestión, se establecen diversas relaciones entre ciertas variables. La primera relación se da entre el sexo y las actitudes hacia la sexualidad, en la que los alumnos tienen una mayor tendencia positiva al sexo no convencional y a la erotofilia, y en su lugar, las alumnas presentan una mejor aceptación hacia la diversidad afectivo-sexual. En este caso, se coincide con otros estudios que encontraron que los hombres eran más erotofílicos que las mujeres (Bermúdez et al., 2009; Fisher, 2009). En lo que concierne al número de parejas, los sujetos que han tenido entre cero y tres parejas son propensos a tender hacia la erotofobia, sin embargo, tienden a la erotofilia los que han tenido entre seis y diez parejas.

En virtud de la identidad de género, la mayor parte de la muestra se identifica como cisgénero, lo que es coherente con los datos estadísticos entorno a la identidad de género en España, mostrando que un 98% de las personas españolas se identifican como cisgénero y solo un 2% como una identidad de género distinta a esta, englobando en este porcentaje: género no binario, género fluido y transgénero (Statista Search Department, 2021). Los sujetos que se determinan como trans no binario son proclives a tendencias erotofílicas y al sexo no convencional, y los sujetos que se perfilan como agénero, tienen tendencias erotofóbicas.

En función de la orientación sexual, una parte importante de la muestra se sitúa en el cuartil heterosexual por lo que habría que tenerlo presente, siendo coherente con los datos estadísticos, los que comprenden que un 80% de la población, se identifica como heterosexuales respecto a su orientación sexual, un 4% se identifica como bisexual, un 3% como homosexual, un 1% con pansexual y un 1% como asexual (Statista Search Department, 2021). En este sentido, se destaca que las personas que se sienten bisexuales, tienen actitudes más positivas hacia la diversidad afectivo-sexual.

La última variable a destacar relativa a las actitudes sexuales es haber sido infiel, en concreto, aquellas personas que no han sido infieles destacan sus respuestas negativas a estímulos sexuales, es decir, tienden a la erotofobia, y quienes sí han sido infieles resaltan por sus respuestas positivas a estímulos sexuales, es decir, la erotofilia. En otras palabras, la infidelidad podría asociarse a un mayor grado de interés de búsqueda de

nuevas experiencias sexuales, lo que se refleja en una respuesta más positiva frente a estos estímulos.

Sobre las creencias en los mitos del amor romántico, los hombres son quienes poseen mayores creencias en mitos sobre el amor distorsionado (Kanin et al., 1970). En referencia a la orientación sexual, las personas que se identifican como heterosexuales son quienes creen en amor idealizado. Además, se destaca que el estudiantado más joven (17 a 21 años) cree en los mitos del amor distorsionado, y el estudiantado más mayor (37 y 38 años) al amor idealizado. Podría estar relacionado con el salto generacional, en cuanto al grupo más joven, se puede decir que puede estar influenciado por la falta de experiencia en relaciones profundas, lo que podría llevar a tener expectativas poco realistas sobre el concepto de amor, en cuanto al grupo más mayor, se puede vincular con factores culturales y la idealización del amor a causa del cine, los medios de información, entre otros (Mármol-Martín et al., 2018).

En consideración a la variable identidad de género y su relación con la infidelidad, se concreta que las personas que se identifican como transgénero consideran que las relaciones íntimas de contacto son infidelidad y las personas que se identifican como trans no binario consideran infidelidad tener deseos o pensamientos con otras personas y las conductas que realiza el sujeto, sin que impliquen la interacción con otra persona, pero con connotación sexual son infidelidades. En este sentido, las personas que identifican su orientación sexual como pansexual consideran la figuración como infidelidad.

A modo de conclusión se puede afirmar que se han dado respuesta a los interrogantes de investigación planteados. Estos resultados permiten abordar los resultados desde una línea pedagógica, donde se pone en relieve una carencia en cuanto a conocimientos sobre temas afectivo-sexuales, subrayando así la necesidad de implementar formación en educación afectivo-sexual en los grados universitarios, estimulando así el desarrollo personal e integral del estudiantado. Como limitaciones de la presente investigación, es necesario señalar que existe cierta laxitud en algunas respuestas. Asimismo, debe considerarse el posible efecto del fenómeno de la deseabilidad social (Campos y Rueda, 2017), así como la inclusión de ítems invertidos en uno de los instrumentos empleados, aspecto que podría haber generado confusión en algunas respuestas. Por último, el tamaño de la muestra constituye también un aspecto

que podría considerarse una limitación, o al menos un elemento susceptible de ampliarse en investigaciones posteriores. En cuanto a futuras líneas de investigación, se plantea el desarrollo de una propuesta de intervención centrada en la educación afectivo-sexual y el análisis de su impacto en el estudiantado universitario.

4.6. Estudio instrumental. Construcción y validación de una batería de actitudes sobre sexualidad, intimidad y afectividad [Construction and validation of an attitude battery on sexuality, intimacy and affectivity]

Resumen

El objetivo de este estudio es construir y validar una batería de escalas que midan la actitud sobre la sexualidad en jóvenes, abarcando las ITS y anticonceptivos, pornografía, masturbación, amor romántico, violencia de género, diversidad afectivo-sexual y consentimiento sexual, a la que se ha denominado BASIA. Se ha analizado la validez de contenido, la fiabilidad de sus puntuaciones tanto en la muestra completa como en cada género, y se han aportado evidencias de su validez basadas en su correlación con otras variables. Se ha llevado a cabo un diseño de carácter instrumental aplicado en tres fases. En primer lugar, se construyeron los ítems, en segundo lugar, se sometieron las escalas a juicio de expertos y a una prueba piloto y, en tercer lugar, se aplicó mediante una encuesta al estudiantado de grado (n=606). Se aplicaron los coeficientes de alfa de Cronbach y Raju para calcular la fiabilidad, un contraste de medias entre las puntuaciones diferenciadas por género, y se realizó un análisis correlacional entre la BASIA y la escala EROS. Los hallazgos mostraron evidencias de validez y fiabilidad en la batería de 108 ítems, obteniendo un instrumento capaz de medir las dimensiones de la sexualidad al completo o cada dimensión por separado.

Palabras clave: escala, validación, sexualidad, jóvenes, juicio de expertos, prueba piloto

Abstract

The aim of this study is to construct and validate a battery of scales measuring attitudes about sexuality in young people, covering STIs and contraception, pornography, masturbation, romantic love, gender-based violence, affective-sexual diversity and sexual consent, which has been named BASIA. The content validity and reliability of its scores have been analysed both in the full sample and in each gender, and evidence of its validity has been provided based on its correlation with other variables. An instrumental design was carried out in three phases: the items were constructed, an

evaluation of the scales was carried out by expert judgement and a pilot test, and an instrumental study was carried out by means of a survey of undergraduate students (n=606). Cronbach's alpha and Raju's alpha coefficients were applied to calculate reliability, a contrast of means between the scores differentiated by gender and a correlational analysis was carried out between the BASIA and the EROS scale. The findings showed evidence of validity and reliability in the 108-item battery, resulting in an instrument capable of measuring the full dimensions of sexuality or each dimension separately.

Keywords: scale, sexuality, youths, panel of experts, pilot test

4.6.1. Introducción

La diversidad sexual ha sido cuestionada durante décadas (Guzmán y Guzmán, 2016). Este desequilibrio de poder entre hombres y mujeres se ha transformado en roles y estereotipos de género, reflejándose físicamente en forma de violencia (Espinar y Pérez, 2007). Concretamente, se manifiesta como violencia de género: violando la autoestima y la identidad física y mental de las mujeres y de las personas con características de género no tradicionales (García, 2023). Ello, pudiéndose manifestar a través del abuso físico, sexual, psicológico, e incluso económico (Ramos et al., 2023).

De aquí nace la necesidad de implantar en el sistema educativo la formación en sexualidad, o educación afectivo-sexual, dado que se determina que hay aspectos a prevenir mientras que hay otros que fomentar. Razón por la cual se hace necesaria la intervención educativa adaptada a cada etapa y desde edades tempranas. A pesar de su importancia, investigaciones recientes hacen hincapié en la carencia de educación afectivo-sexual en los centros educativos. Motivo por el que el estudiantado depende de fuentes informales, siendo estas, junto con las carencias educativas, el origen de los mitos y falsas creencias (Gutiérrez, 2024) así como actitudes y conductas negativas hacia la sexualidad. Un ejemplo de esta situación se ve reflejada en la masturbación, ya que, a pesar de ser una conducta sexual natural, persisten mitos y actitudes negativas asociados a sentimientos de culpabilidad (Ortega et al., 2005).

Entre los mitos más comunes están los relacionados con el amor, los cuales germinan de la desigualdad de género y la hegemonía patriarcal, teniendo consecuencias como la potenciación de la violencia de género (Herreros, 2023) y la percepción de no necesidad de obtener consentimiento sexual.

En este sentido, la sexualidad toma consistencia, de forma categorizada, en conocimientos, habilidades y actitudes (UNESCO, 2018). Para algunos autores la actitud se compone como constructo tridimensional (Rosenberg y Hovland, 1960), siendo una combinación de creencias, sentimientos e inclinaciones a la acción, en otras palabras, dimensión cognitiva, afectiva y conativa-conductual. La literatura valora el modelo de conocimientos-conductas-actitudes hacia la sexualidad, y se indica que está condicionado por múltiples factores, así como las normas culturales, la educación afectivo-sexual y las creencias individuales.

En relación con lo anterior, las investigaciones señalan que los conocimientos y las actitudes hacia la sexualidad están asociados, de manera directa e indirecta con las conductas sexuales. De forma que el conocimiento es un precursor en el cambio de la conducta. Además, la acumulación de conocimiento inicia la generación de creencias y la formación de actitudes, antes de que se produzcan cambios en la conducta (Yang et al., 2018). Las actitudes desempeñan un papel muy importante en la conducta, y se pueden cambiar puesto que no son innatas, sino adquiridas (Delgado, 2015).

De estos aspectos mencionados depende el desarrollo, a nivel sexual, de los jóvenes. Se destaca la búsqueda de información como reflejo de una actitud positiva hacia la sexualidad y, por ende, en el polo opuesto, una actitud negativa puede desencadenar una serie de consecuencias en el desarrollo psicosocial, causadas por las falsas creencias o carencias en el conocimiento (Fernández et al., 2023). Diversos estudios establecen la práctica de conductas sexuales de riesgo como uno de los focos del problema, por lo que es necesario adoptar estrategias bien estructuradas en educación y salud (Álvarez et al., 2018). Otro foco en la sexualidad de los jóvenes, son las creencias, pues muchos obtienen información de fuentes incorrectas (Jacinto-Cárdenas y Ruiz-Paloalto, 2021) y no analizan críticamente el contenido sexual que consumen, especialmente en la música. Como señalan González-Gómez y Delgado-García (2022) las letras de género musicales como el reguetón transmiten mensajes sexualizados y estereotipados que pueden distorsionar la visión sobre las relaciones afectivas.

Actualmente, existen nuevas fuentes de información, relacionadas con el uso de Internet y las redes sociales (Sandoval-Sánchez y García-Mera, 2021) poniendo a disposición de la población una gran cantidad de datos, que no siempre son de calidad ni veraces, entre ellos se encuentra la pornografía. Estas nuevas fuentes podrían propiciar conductas de riesgo (Folch et al., 2015). Por lo tanto, es de suma importancia la disposición de datos contrastados, resultado que provoca un planteamiento fundamental en el marco de la educación afectivo-sexual, por lo que una educación adecuada sobre sexualidad puede ayudar a promover su ejercicio responsable (Álvarez et al., 2018).

La educación afectivo-sexual desempeña un papel decisivo en la mejora de los conocimientos y las actitudes hacia la sexualidad. Está demostrado que una educación sexual eficaz, integral y adecuada, dota a las personas de los conocimientos necesarios

para afrontar el sexo y las relaciones de manera segura y saludable, facilitando el ejercicio de la autonomía y la toma de decisiones informadas (Faílde et al., 2008).

En el panorama de la investigación, la sexualidad, a pesar de llevar el peso de múltiples investigaciones y evidencias científicas, continúa suponiendo un desafío para la educación integral de calidad. Esto es debido a la complejidad de los comportamientos sexuales humanos (Faílde et al., 2008). Relativo a los estudios relacionados con la temática, estos exploran las actitudes, las percepciones e incluso las conductas hacia la sexualidad. Otros, se han centrado en investigar el comportamiento sexual relacionado con los factores sociodemográficos (Hernández-Sampieri et al., 2018). En este sentido, la educación sexual presenta campos de trabajo pendientes como la mejora de la calidad de vida y lograr que los individuos puedan asumir responsablemente su vida sexual y reproductiva, tanto a nivel de pareja, como a nivel individual (Cabrera-Fajardo, 2022). Esto será factible con el esfuerzo, compromiso, responsabilidad y participación de todos los integrantes de la comunidad educativa (García et al., 2020).

En definitiva, el acopio de la educación integral en sexualidad se ha vuelto un elemento clave dada la necesidad de incorporar contenidos relacionados con las actitudes y conductas sexuales. De acuerdo con Calatrava et al. (2012) los instrumentos empleados para evaluar concretamente los conocimientos y prácticas de riesgo en sexualidad son escasos. Desde el ámbito científico, es necesario evaluar de manera válida y fiable, razón por la cual a nivel nacional e internacional se han llevado a cabo diversas investigaciones para evaluar el impacto de los programas educativos dirigidos a jóvenes sobre: conductas sexuales de riesgo, infecciones de transmisión sexual, tasas de embarazos no deseados, conocimientos y actitudes sobre sexualidad; y de estos, la mayoría utilizó instrumentos no validados para evaluar el impacto de los programas (León-Larios y Gómez-Baya, 2018).

En el panorama nacional e internacional se han realizado dos revisiones sistemáticas sobre escalas que miden actitudes sobre la sexualidad, por parte de Blanc y Rojas (2017) y Villegas-José et al. (2024). En estas, se ha detectado que hay distintos instrumentos que miden aspectos de la sexualidad de manera unidimensional, coincidiendo en que no hay ningún instrumento que abarque todas las dimensiones que

completan la sexualidad. Por lo tanto, resulta un inconveniente a la hora de determinar una medición completa de la dimensión sexual.

4.6.2. Cuestiones y objetivos de investigación

Por lo expuesto y para dar respuesta a esta limitación en el campo de la sexualidad, el objetivo general que se persigue es construir y validar una batería de escalas que midan las actitudes sobre la sexualidad en jóvenes, abarcando las ITS y anticonceptivos, pornografía, masturbación, amor romántico, violencia de género, diversidad afectivo-sexual y consentimiento sexual. Con el propósito de tener siete instrumentos por separado y/o una batería de escalas que pueda usarse como un único instrumento.

Con base en el objetivo general antes mencionado se plantean tres cuestiones de investigación:

C1 ¿Presentan los ítems de la BASIA un nivel adecuado de validez de contenido según el juicio de expertos?

C2 ¿Qué niveles de fiabilidad interna aporta la BASIA en sus puntuaciones de forma completa? ¿Y por género?

C3 ¿Existen evidencias de validez mediante asociaciones significativas entre las subescalas de la BASIA y las dimensiones de la escala EROS?

En consecuencia, se establecen los siguientes objetivos específicos:

OE1 Analizar la validez de los contenidos de la BASIA empleando juicio de expertos.

OE2 Estimar la fiabilidad de las puntuaciones obtenidas con la BASIA tanto en la muestra completa como en cada género.

OE3 Aportar evidencias de validez de la BASIA basadas en su correlación con otras variables.

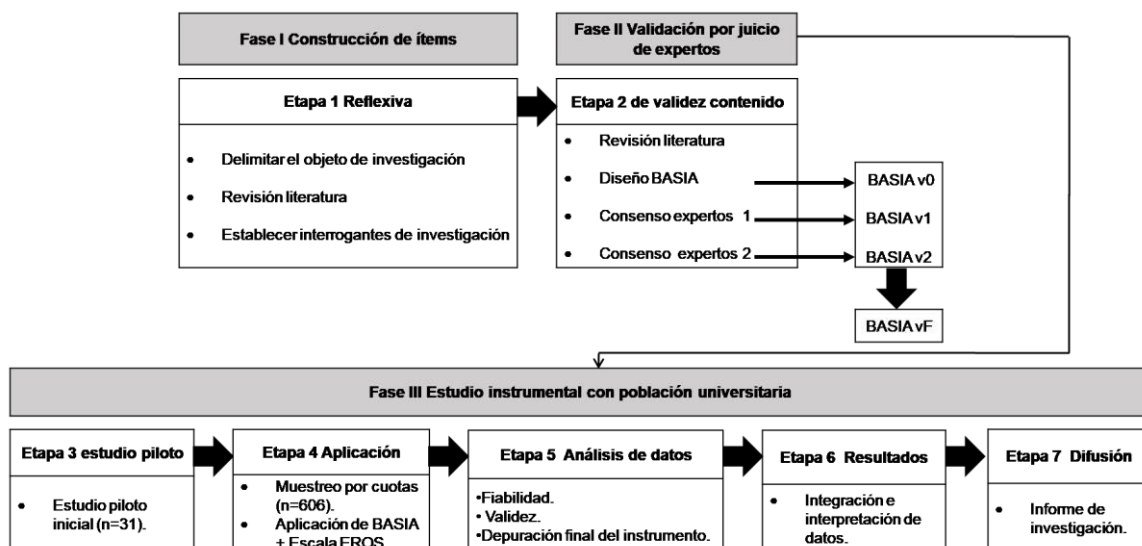
4.6.3. Método

Diseño del estudio

El presente es un estudio instrumental que se ha llevado a cabo en tres fases (Figura 21), siguiendo las indicaciones de Del Rincón et al. (1995). En la fase 1 se construyeron los ítems en base a la literatura científica y a la legislación vigente, dando lugar a la primera versión de la batería. En la fase 2 se llevó a cabo una evaluación de las escalas por juicio de expertos, hecho que permitió redactar la versión piloto de la batería. En la fase 3 se llevó a cabo un estudio instrumental mediante encuesta. Para este estudio, se realizó inicialmente una recogida de datos piloto. Tras comprobar que la muestra no detectaba errores en la batería piloto, se elaboró el diseño final de las escalas, y se procedió a la recogida de datos de la muestra en la población objetivo. El análisis de datos se llevó a cabo con los programas Excel, SPSS y JASP. El proceso de diseño y validación ha comprendido el periodo relativo a los meses entre marzo de 2024 y enero de 2025.

Figura 21

Diseño metodológico del estudio para la validación de BASIA



Fase 1. Diseño de la batería

Se diseñó la Batería de Actitudes sobre Sexualidad, Intimidad y Afectividad (BASIA) para medir actitudes del estudiantado universitario hacia las dimensiones de la

sexualidad, que incluyen ITS y métodos anticonceptivos, pornografía, masturbación, amor romántico, violencia de género, diversidad afectivo-sexual y consentimiento sexual (Tabla 35). Para su elaboración, se construyeron los ítems bajo las indicaciones de redacción de Morales (2000). Para ello, se realizó un análisis exhaustivo de la literatura científica y la legislación vigente sobre educación sexual.

Siguiendo a Del Rincón et al. (1995), se identificaron los campos de contenido de las escalas (las dimensiones de la sexualidad). Se determinó que los campos imprescindibles corresponden a las ITS y los métodos anticonceptivos, la pornografía, la masturbación, el amor romántico, la violencia de género, la diversidad afectivo-sexual y el consentimiento sexual. A continuación, se seleccionaron indicadores específicos que representasen el dominio de cada una de estas dimensiones. En tercer lugar, dichos indicadores se clasificaron en preguntas esenciales y no esenciales. En un cuarto paso se redactaron los ítems que se correspondían con cada uno de estos indicadores, estableciendo un formato uniforme para todas las escalas, para facilitar la respuesta por parte de los participantes. Algunos de estos ítems fueron formulados de manera inversa.

Se decidió usar cinco alternativas de respuesta (1=muy en desacuerdo, 2=en desacuerdo, 3=ni de acuerdo ni desacuerdo, 4=de acuerdo, y 5=muy de acuerdo) pues se considera que el número idóneo oscila entre cinco y siete (Matas, 2018). Se eligió este formato para incluir una alternativa neutra intermedia, hecho que, según Abal et al. (2017) no afecta sustancialmente a las evidencias de validez, si bien el número de opciones puede influir en las propiedades psicométricas de los instrumentos (Lozano et al., 2008).

Cada una de estas escalas puede ser aplicada de forma individual o como parte de un conjunto. Este formato permite una observación multidimensional sobre la sexualidad, a la vez que la exploración específica de cada una de sus dimensiones.

Tabla 34

Subescalas diseñadas

Nomenclatura	Escala	Nº ítems	Ítems invertidos
EAIA	Escala de actitud sobre las	18	1, 2, 3, 4, 5, 6, 9, 13, 15,

	ITS y los anticonceptivos		17 y 18
EAP	Escala de actitud sobre la pornografía	18	1, 2, 3, 5, 6, 7,8, 9 10, 11, 12, 14, 15 y 17
EAM	Escala de actitud sobre la masturbación	19	1, 5, 14, 15, 16, 17, 18 y 19
EAAR	Escala de actitud sobre el amor romántico	18	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 14,15, 16, 17 y 18
EAVG	Escala de actitud sobre la violencia de género	18	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 16, 17 y 18
EADAS	Escala de actitud sobre la diversidad afectivo-sexual	18	2, 3, 4, 5, 6, 13,14, 16 y 18
EACS	Escala de actitud sobre el consentimiento sexual	18	3, 4, 7, 8, 10, 11, 13, 16 y 18

Fase 2. Juicio de expertos

Muestra

Se seleccionó una muestra de ocho personas por sus años de experiencia en investigación en sexualidad y psicometría. Entre ellas había cuatro hombres y cuatro mujeres, siendo considerado un número adecuado de jueces, según Gable y Wolf (1993).

Instrumentación

Se elaboró un documento Excel que incluía un cuestionario *ad hoc* sobre las personas evaluadoras, así como las escalas para valorar cada ítem según los criterios establecidos por Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008): suficiencia, coherencia, relevancia, y claridad. El instrumento incluía la rúbrica de cada criterio, puntuándose cada ítem de 1 (no cumple con el criterio) a 4 (alto nivel).

Procedimiento

Los cuestionarios fueron enviados a través del correo electrónico institucional de los expertos seleccionados. En el email se informaba del objetivo de la investigación, así como de las instrucciones a seguir para cumplimentar el documento Excel.

Resultados

Para dar respuesta a la primera cuestión de investigación sobre si los ítems de la BASIA tienen un nivel adecuado de validez de contenido según el juicio de expertos, con las puntuaciones obtenidas, siguiendo las indicaciones de McGartland et al. (2003), se estimó el acuerdo entre evaluadores, así como los índices de validez del contenido y validez factorial. Para ello, se transformaron dicotómicamente en 0 (el 1 y el 2) y 1 (el 3 y el 4) las puntuaciones de suficiencia y claridad de cada ítem. El promedio del total de ítems fue de .86 para suficiencia y de .91 para claridad, respectivamente. Dichos valores resultan adecuados según McGartland et al. (2003).

En cuanto al acuerdo entre evaluadores, se sometieron a juicio para ser eliminados los ítems valorados con 1 en cualquiera de estos dominios por menos del 80% de los jueces, por registrar valoraciones poco consistentes entre los evaluadores. Por otra parte, se estimó el promedio de validez de contenido y de validez factorial del total de los ítems, siendo de .90 para la validez de contenido y .95 para la validez factorial, respectivamente. Ambos valores superan el criterio de .80 recomendado por Davis (1992). Puede interpretarse, por lo tanto, que los contenidos resultan adecuados para representar a las dimensiones propuestas, asignándose a cada una de ellas por parte de los evaluadores.

Fase 3. Estudio instrumental

Muestra

La población objeto de estudio en esta fase es el estudiantado de grado de las nueve Facultades de la Universidad de Huelva, que se compone de un total de 8674 estudiantes. En primer lugar, se administró la versión piloto del instrumento a una muestra intencional de 31 participantes, siguiendo las recomendaciones de Del Rincón et al. (1995). Una vez descartada la necesidad de hacer cambios en los instrumentos, se

realizó un muestreo no probabilístico por cuotas a partir de esta muestra, seleccionando un total de 606 estudiantes. Las cuotas se establecieron proporcionalmente al número de estudiantado matriculado en cada área del saber. En la Tabla 36 se detalla la distribución de los sujetos participantes en el estudio según las cuotas y el género. Se ha trabajado con un nivel de confianza del 99% y un margen de error de $\pm 5\%$ al determinar el tamaño de la muestra.

Tabla 35

Distribución de la muestra

Variable	$\bar{x}$ edad	f	%
Hombre	20.61	408	67.5%
Mujer	21.58	197	32.5%
Ciencias Sociales y Jurídicas		345	56.9%
Humanidades		53	8.7%
Ciencias de la Salud		110	18.1%
Ciencias		19	3.1%
Ingenierías		74	12.2%

Nota. $\bar{x}$: media; f= frecuencia; %: porcentaje.

Instrumentación

El instrumento empleado consta de dos partes, en primer lugar, una serie de preguntas de identificación, y, en segundo lugar, dos instrumentos, la BASIA y la escala EROS de Del Río et al. (2013). La segunda escala está orientada a evaluar las actitudes sexuales. Consta de 20 ítems de respuesta tipo Likert con 7 opciones de respuesta. Se compone de cuatro factores: erotofilia (tendencia a responder con actitudes más positivas a estímulos sexuales), erotofobia (tendencia a responder con actitudes más negativas a estímulos sexuales), homofobia (rechazo o discriminación hacia las personas por su orientación sexual diversa) y sexo no convencional (prácticas sexuales en grupo).

Procedimiento

En primer lugar, se realizó un estudio piloto, analizando las respuestas de los participantes sobre la adecuación de la redacción de los ítems y la extensión del cuestionario. Las valoraciones resultaron favorables; el tiempo de respuesta promedio fue de 35 minutos. Al no tener que realizar cambios, se procedió a la recogida de datos. Los datos se recogieron de forma presencial a través de un documento de *Google Forms*, al cual se accedía desde un código QR.

Análisis de datos

Primero, se depuró la matriz de datos de la muestra. Para ello, se eliminaron los participantes con valores omitidos de sexo o edad (cuatro en total). Posteriormente, se eliminaron los participantes menores de edad, y aquellos cuya edad podía ser considerada anómala (en total, 27) según los diagramas de caja y bigote, que identificaron valores atípicos. Este flujo de la muestra se ilustra en la Figura 22.

En lo que respecta a los análisis de datos empleados para dar respuesta a las dos cuestiones de investigación restantes se establecieron los siguientes:

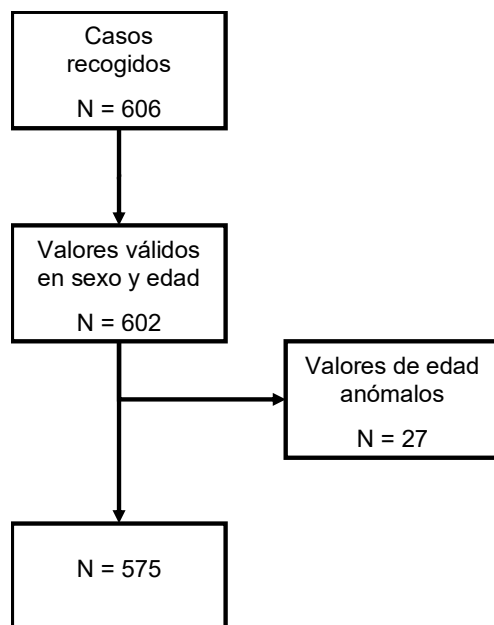
- Para la segunda cuestión sobre los niveles de fiabilidad interna que aporta la BASIA en sus puntuaciones de forma completa y por género, con los 575 participantes con valores válidos, se estimó la fiabilidad como consistencia interna mediante el coeficiente Alfa de Cronbach. Para ello, en primer lugar, se transformó la puntuación de los ítems con valoración inversa, para que la interpretación de las puntuaciones fuera coherente entre los ítems. Posteriormente, se obtuvieron los coeficientes Alfa y se analizaron las correlaciones de cada ítem con el total corregido de su escala y el valor de Alfa si se eliminaba el ítem correspondiente. Todo ítem con una correlación con el total corregido de su escala que resultase negativa o estadísticamente no significativa, se eliminaba para aumentar la consistencia de la medida. Esta eliminación se realizó siguiendo un procedimiento iterativo que comenzaba con el ítem cuya eliminación provocaba un mayor aumento de Alfa, y terminaba al contar todos los ítems con una correlación positiva y estadísticamente significativa con el total corregido de su escala. Una vez obtenidas las versiones definitivas de las escalas, se estimó el valor del Coeficiente de Raju

para la batería de pruebas, a la vez que se calculaba la puntuación ponderada de la batería.

- En relación con la tercera cuestión sobre la existencia de evidencias de validez mediante asociaciones significativas entre las subescalas de la BASIA y las dimensiones de la escala Eros, se estimó el valor Alfa tanto en el grupo de mujeres como el de hombres, contrastando dichos valores mediante la prueba W de Feldt. Y, por último, se contrastó la puntuación promedio de cada escala y del total de la batería entre el grupo de mujeres y el de hombres, contrastándose, asimismo, la correlación entre la batería y las dimensiones de la escala EROS.

Figura 22

Diagrama de flujo muestral



4.6.4. Resultados

Se procedió al cálculo de la fiabilidad mediante los coeficientes alfa de Cronbach para las escalas por separado, y el coeficiente beta de Raju para la batería de tests. En un primer momento se calculó la fiabilidad para las escalas de forma individual, y, además, dividiendo la muestra por sexo. Se obtuvieron valores adecuados, según los criterios de referencia establecidos (Cronbach y Meehl, 1955). Además, para el instrumento

completo se utilizó el coeficiente de Raju, que arrojó los siguientes resultados: .721 para toda la batería; .655 para mujeres; .689 para hombres. Además, se estimó la fiabilidad de las escalas tanto para la muestra completa como para cada uno de los grupos de género (Tabla 37). Para ello se empleó el coeficiente alfa de Cronbach, estimando, asimismo, un intervalo de confianza del 95% de cada uno de ellos. Por último, se contrastó la diferencia en la consistencia de la respuesta de hombres y mujeres en cada escala. Todos los valores de alfa de Cronbach fueron superiores a .7, oscilando entre MIN y MAX en el caso de la muestra completa, entre MIN y MAX en el grupo de mujeres y entre MIN y MAX en el de hombres. En cuanto a la diferencia entre grupos, existe una consistencia estadísticamente mayor en la respuesta de las mujeres en la EAM y en la EAAR ($p < .05$).

Tabla 36

Estimaciones de Coeficiente Alfa de Cronbach y contraste entre género

IC 95%									
Escala	n	Alfa	N	Li	Ls	Media	Varianza	W de Feldt	p
EAIA	13	.744	529	.711	.775	47.707	60.060	1.071	.309
Mujeres		.730	363	.687	.769	48.705	57.502		
Hombres		.748	166	.688	.801	45.530	59.087		
EAP	14	.896	541	.883	.908	57.580	105.785	1.114	.210
Mujeres		.873	367	.853	.891	6.586	74.620		
Hombres		.886	174	.860	.909	51.241	112.751		
EAM	17	.872	540	.856	.887	69.394	130.291	1.267	.032*
Mujeres		.884	363	.866	.901	7.267	135.964		
Hombres		.853	177	.819	.883	67.605	114.570		
EAAR	17	.786	535	.759	.812	53.723	119.335	1.236	.050*
Mujeres		.801	364	.770	.830	54.151	127.627		
Hombres		.754	171	.697	.805	52.813	101.106		
EAVG	15	.797	533	.771	.821	65.120	62.805	1.380	.006*
Mujeres		.813	356	.783	.840	66.747	56.567		
Hombres		.742	177	.683	.794	61.848	59.619		
EADAS	17	.890	514	.876	.903	69.749	144.091	1.184	.110
Mujeres		.865	352	.844	.885	72.898	102.143		
Hombres		.886	162	.859	.910	62.907	167.662		

EACS	15	.814	498	.789	.837	61.229	91.086		
Mujeres		.813	334	.782	.841	62.473	86.995	1.070	.304
Hombres		.800	164	.752	.842	58.695	90.373		
Total	108	.928	396	.918	.938	427.687	1861.952		
Mujeres		.915	267	.900	.929	44.150	1458.947	1.012	.476
Hombres		.916	129	.894	.935	401.892	1719.394		

Nota. Significación $p < .05$; n: Número de elementos; N: Número de sujetos; CI 95%: Intervalo de confianza al 95%; Li: Límite inferior del intervalo; Ls: Límite superior del intervalo; p : Significación asintótica. Método de estimación del tamaño del efecto: d de Cohen en el caso de que se mantenga la hipótesis de la igualdad de varianzas, y g de Hedges cuando dicha hipótesis no puede mantenerse.

Se ha llevado a cabo un análisis de contraste según la variable género, hallándose numerosas diferencias en las puntuaciones medias de escalas entre hombres y mujeres. A nivel global, las mujeres son quienes presentan puntuaciones medias más elevadas tanto en la batería completa como en las escalas que la componen.

En la Tabla 39 se contemplan los resultados de los contrastes de puntuaciones medias. En el caso de la batería en su totalidad, se obtienen diferencias estadísticamente significativas entre el promedio de mujeres y el de hombres ($t(394, \text{bilateral})=9.082$, $p=.000$), si bien el tamaño de la diferencia estimado con la d de Cohen fue de 0.974, algo que indica un porcentaje de solapamiento entre ambas distribuciones del 62.8.7 %.

Para la escala EAIA se obtienen diferencias estadísticamente significativas entre el promedio de mujeres y el de hombres ($t(527, \text{bilateral})=4.446$, $p=.000$), si bien el tamaño de la diferencia estimado con la d de Cohen fue de .417, lo que indica un porcentaje de solapamiento entre ambas distribuciones del 83.4%.

En el caso de la escala EAP, se obtienen diferencias estadísticamente significativas entre el promedio de mujeres y el de hombres ($t(285.3, \text{bilateral})=10.128$, $p=.000$), si bien el tamaño de la diferencia estimado con la d de Cohen fue de 1.001, lo que indica un porcentaje de solapamiento entre ambas distribuciones del 61.7 %.

Para la escala EAM, se contemplan diferencias estadísticamente significativas entre el promedio de mujeres y el de hombres ($t(377.2, \text{bilateral})=2.634$, $p=.009$), el tamaño

de la diferencia estimado con la d de Cohen fue de 0.234, esto señala un porcentaje de solapamiento entre ambas distribuciones del 90.8%.

En el caso de la escala EAVG, también se contemplan diferencias estadísticamente significativas entre el promedio de mujeres y el de hombres ($t(531, \text{bilateral})=7.021$, $p=.000$), el tamaño de la diferencia estimado con la d de Cohen fue de .646, situación que indica un porcentaje de solapamiento entre ambas distribuciones del 74.5%.

En la escala EADAS, se aprecian diferencias estadísticamente significativas entre el promedio de mujeres y el de hombres ($t(254.8, \text{bilateral})=8.679$, $p=.000$), el tamaño de la diferencia estimado con la d de Cohen fue de .900, esto muestra un porcentaje de solapamiento entre ambas distribuciones del 65.3%.

Finalmente, en la escala EACS también se observaron diferencias estadísticamente significativas entre el promedio de mujeres y el de hombres ($t(496, \text{bilateral})=4.221$, $p=.000$), el tamaño de la diferencia estimado con la d de Cohen fue de .402, lo que señala un porcentaje de solapamiento entre ambas distribuciones del 84.1%.

Tabla 37

Contraste de la diferencia de medias entre mujeres y hombres, estimación por intervalos y tamaño del efecto

				IC 95% de		IC 95% d de			
				Diferencia de medias		Tamaño del efecto	Cohen		% Solapado
Escala	<i>t</i>	gl	<i>p</i>	Li	Ls		Li	Ls	
EAIA	4.446	527	.000	1.771	4.574	<i>d</i> =.417	.231	.602	83.4
EAP	10.128	285.3	.000	7.528	11.161	<i>d</i> =1.001	.811	1.191	61.7
EAM	2.634	377.2	.009	.675	4.650	<i>d</i> =.234	.054	.414	90.8
EAAR	1.379	370.4	.169	-.570	3.247	<i>d</i> =.122	-.059	.304	95.2
EAVG	7.021	531	.000	3.529	6.271	<i>d</i> =.646	.461	.830	74.5
EADAS	8.679	254.8	.000	7.723	12.257	<i>d</i> =.900	.706	1.094	65.3
EACS	4.221	496	.000	2.019	5.536	<i>d</i> =.402	.214	.591	84.1
Total	9.082	394	.000	29.976	46.540	<i>d</i> =.974	.752	1.194	62.8

Nota. *p*: Significación bilateral; IC: Intervalo de confianza; Li: Límite inferior; Ls: Límite superior; % Solapado: Porcentaje de solapamiento entre las muestras.

Se ha llevado a cabo un análisis correlacional entre el instrumento BASIA y los factores de la escala EROS. Los resultados muestran que la batería diseñada presenta correlaciones significativas con todos los factores de la escala EROS. Concretamente, se muestran correlaciones positivas entre la batería completa y los factores Erotofilia y Homofobia, mientras que se presentaron de manera inversa con los factores erotofobia y sexo no convencional (Tabla 39).

Tabla 38

Correlaciones entre los instrumentos BASIA y EROS

		Erotofilia	Erotofobia	Homofobia	Sexo no Convencional
BASIA	R	.153**	-.218**	.355**	-.167**
	P	.002	.000	.000	.001
	N	394	393	392	393

Nota. **. La correlación es significativa en el nivel .01 (bilateral).

A continuación, se muestran en la Tabla 40 las escalas finales con sus respectivos ítems y los ítems invertidos. Asimismo, se puede ver la BASIA final en la Tabla 41.

Tabla 39

Número de ítems de las subescalas

Escalas	Nº ítems finales	Ítems invertidos
EAIA	13	1, 2, 3, 6, 9, 11 y 13
EAP	14	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13 y 14
EAM	17	4, 12, 13, 14, 15, 16, 17
EAAR	17	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16, y 17
EAVG	15	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 13, 14 y 15
EADAS	17	2, 3, 4, 5, 12, 13, 15 y 17

Tabla 40

Instrumento de investigación BASIA

Escala	Ítems
EAlA	1. La marcha atrás es un método anticonceptivo seguro. 2. Las ITS solamente se contagian a través de la penetración. 3. Un preservativo puede usarse varias veces si se lava con cuidado. 4. Preguntaría a mi pareja sexual si se ha realizado las pruebas de ITS. 5. Utilizaría métodos de barrera para practicar sexo oral. 6. Tendría relaciones sexuales sin protección. 7. Utilizaría protección durante toda la relación sexual. 8. Usaría protección para protegerme de las ITS. 9. Me molesta usar protección. 10. Me angustia que pueda contagiarme de alguna ITS. 11. Me siento tranquilo/a cuando tengo relaciones sexuales sin protección. 12. Me preocuparía mantener relaciones sexuales sin protección. 13. Me desagrada practicar sexo oral con métodos de barrera.
EAP	1. El porno representa la realidad de la sexualidad. 2. La pornografía es una expresión cultural y artística digna de respeto. 3. Ver pornografía ayuda a mejorar las prácticas sexuales. 4. Ver pornografía sirve para aprender sobre sexo. 5. Ver pornografía es bueno para la sexualidad. 6. Liberaría mi tensión sexual viendo porno. 7. Vería películas y/o vídeos porno. 8. Vería porno como entretenimiento. 9. Vería pornografía para aprender sobre sexo. 10. En mis relaciones sexuales, practicaría lo que veo en el porno. 11. Vería porno con mi pareja. 12. Me gusta masturbarme viendo pornografía.

	13. Me preocupa que mis prácticas sexuales no se parezcan al porno.
	14. Me disgusta que mi pareja vea pornografía.
EAM	1. La masturbación es una práctica sexual normal. 2. La masturbación es saludable. 3. La masturbación enseña a disfrutar la sensibilidad del propio cuerpo. 4. La masturbación se debe a una excesiva preocupación por el sexo. 5. La masturbación es placentera. 6. Me masturbaría. 7. Me quedaría sexualmente satisfecho/a al masturbarme. 8. Me masturbaría con mi pareja. 9. Me masturbaría para relajarme. 10. Me masturbaría para explorar mi cuerpo. 11. Usaría juguetes sexuales para masturbarme. 12. Me da vergüenza hablar de la masturbación. 13. Me incomodaría tener una pareja se masturbara con juguetes. 14. Me da vergüenza reconocer que me masturbo. 15. Me disgusto conmigo mismo/a cuando me masturbo. 16. Me disgustaría tener una pareja que se masturba. 17. Me incomodaría que mi pareja me viera masturbarme.
EAAR	1. El amor verdadero puede superar cualquier dificultad. 2. Todas las personas tienen un alma gemela. 3. Todas las personas tienen su media naranja. 4. Es amor verdadero cuando se mantiene la pasión de los primeros meses. 5. Cada persona puede encontrar a su amor verdadero. 6. Me ocuparía más del bienestar de mi pareja que del mío propio. 7. Haría todo por la persona que amo. 8. Estaría soltero/a para que no me dañen. 9. Dejaría a mi pareja si dejara de sentir pasión por ella. 10. Publicaría en mis redes sociales imágenes con mi pareja para demostrar mi amor. 11. Me atraerían otras personas teniendo pareja. 12. Me entristece estar soltero/a.

-
13. Me intranquiliza que mi pareja no publique imágenes conmigo en sus redes sociales.
 14. Me preocupa que haya personas que piensen que el sexo es más importante que el amor.
 15. Me entristece que haya personas que no encuentren al amor de su vida.
 16. Me preocuparía tener una pareja que le atraigan otras personas.
 17. Me alarmaría que mi pareja no sienta celos.

EAVG

1. Se le da demasiada importancia a la violencia de género.
2. Si una mujer es maltratada y sigue con su pareja es porque le gusta esa situación.
3. Sólo debería considerarse violencia de género si se golpea a la mujer.
4. Si una persona es violenta con su pareja será por algo que ha ocurrido.
5. Las personas que maltratan a sus parejas lo hacen porque están bajo los efectos de estupefacientes o alcohol.
6. Eliminaría a alguien de mis redes sociales si mi pareja me lo pidiera.
7. Le daría las contraseñas de mis redes sociales a mi pareja si me lo pidiera.
8. Perdonaría a mi pareja si me empujara.
9. Accedería a tener relaciones sexuales con mi pareja, aunque no me apeteciera.
10. Dejaría de hablar con personas que pusieran celoso/a a mi pareja.
11. Me molestaría que mi pareja hiciera planes sin mí.
12. Me alarma que haya quien justifique la violencia de género.
13. Me gustaría tener las contraseñas de las redes sociales de mi pareja.
14. Me avergonzaría que alguien cercano me dijera que sufre violencia de género.
15. Me preocupa que mi pareja tenga redes sociales porque puede ligar con otras personas.

EADAS

1. Es adecuado que las personas homosexuales puedan casarse.
 2. La orientación sexual se puede cambiar con terapia.
 3. Lo mejor para un niño/a es ser criado por una madre y un padre.
-

-
4. Las parejas homosexuales suelen tener hijos/as homosexuales.
 5. Las personas LGBTIQ+ tienen más posibilidades de contagiarse de ITS.
 6. Sería amigo/a de alguien que fuese LGBTIQ+.
 7. Iría a un bar de ambiente LGBTIQ+.
 8. Tendría relaciones sexuales con una persona transgénero.
 9. Defendería a una persona homosexual o bisexual si le atacaran por su orientación.
 10. Tendría conversaciones en las que defendería al colectivo LGBTIQ+.
 11. Vería una película romántica sobre personas homosexuales.
 12. Me molesta ver a dos personas del mismo sexo besarse.
 13. Me preocupa que haya personas que no se identifiquen como mujer u hombre.
 14. Podría sentirme atraído/a sexualmente por una persona LGBTIQ+.
 15. Me inquieta estar en presencia de alguien LGBTIQ+.
 16. Me agradan las personas LGBTIQ+.
 17. Me incomodan las personas que no se sienten identificadas con su sexo biológico.

EACS

1. El consentimiento es necesario para indicar el acuerdo de tener relaciones sexuales.
 2. En algunas situaciones no es necesario el consentimiento para practicar sexo con alguien.
 3. La necesidad de pedir consentimiento sexual disminuye a medida que aumenta la duración de una relación de pareja.
 4. Hay que pedir consentimiento antes de iniciar cualquier actividad sexual.
 5. Es necesario pedir consentimiento sexual en una relación ocasional.
 6. Intentaría convencer a mi pareja si me dijese que no tiene ganas sexo.
 7. Me costaría pedir consentimiento sexual porque estropearía el ambiente.
 8. Tendría sexo con alguien que esté bajo los efectos del alcohol.
 9. Tendría sexo con una persona menor de edad teniendo su consentimiento.
-

-
10. Me avergüenza pedir consentimiento para tener sexo.
 11. Me siento cómodo/a al pedir consentimiento antes de tener sexo.
 12. Me siento seguro/a al pedir consentimiento porque reduce las malinterpretaciones.
 13. Prefiero tener relaciones sexuales sin pedir consentimiento.
 14. Me siento cómodo al preguntarle a mi pareja si quiere tener sexo.
 15. Me disgusta que haya una ley sobre el consentimiento sexual.
-

4.6.5. Discusión y conclusiones

Los datos expuestos en los apartados de análisis y resultados corroboran el cumplimiento del objetivo general de esta investigación. Se ha diseñado y validado una batería compuesta por siete escalas que miden actitudes sobre la sexualidad en jóvenes. De modo que se puede usar de forma conjunta e individual, aplicando la batería completa o cada subescala por separado. Se obtiene un instrumento que mide actitudes sobre las ITS y anticonceptivos, pornografía, masturbación, amor romántico, violencia de género, diversidad afectivo-sexual y consentimiento sexual. Resultado que da respuesta a la necesidad, ya expresada en la literatura científica, de contar con un instrumento que mida la sexualidad en todas sus dimensiones (Blanc y Rojas, 2017; Villegas-José et al., 2024) y al objetivo general de esta investigación.

El diseño de la BASIA se basó en la literatura científica sobre sexualidad, la legislación vigente y las indicaciones de instituciones de prestigio a nivel internacional (OMS, UNESCO). Por lo tanto, este estudio aporta un nuevo instrumento, validado. Además de señalar evidencia empírica sobre el uso del método de validación aplicado en el juicio de expertos de Davis (1992) y McGartland et al. (2003). De forma que se ha generado conocimiento y un nuevo instrumento que fortalece significativamente el ámbito de la sexualidad. Además, cabe destacar el tiempo tomado en la elaboración de este estudio, siendo un periodo cercano a un año, prestando atención a cada fase y a la toma de decisiones. En cuanto a la validez y fiabilidad del instrumento, se han dado respuesta a las cuestiones de investigación planteadas y se han cumplido los objetivos específicos. Siguiendo los pasos de Del Rincón et al. (1995) se diseñó el instrumento, se procedió a comprobar la validez de contenido a través de un juicio de expertos y una

prueba piloto. Aportando en ambos procedimientos un instrumento con una validez de contenido adecuada. Posteriormente, se estimó la fiabilidad de sus puntuaciones tanto en la muestra completa como en cada género, obteniendo unos valores adecuados (Cronbach y Meehl, 1955).

También, se estimó la fiabilidad de las escalas tanto para la muestra completa como para cada uno de los grupos de género, corroborando la consistencia de las respuestas en todas las escalas y géneros. En las escalas donde hay diferencia en la consistencia entre hombres y mujeres conviene explorar las causas para descartar posibles violaciones de los supuestos del modelo de medida, como pudieran ser el funcionamiento diferencial del ítem o la dependencia del modelo de medida factorial al subgrupo de género.

Sobre este tema, se ha encontrado que las mujeres presentan puntuaciones medias más elevadas que los hombres, tanto en la BASIA como en las subescalas. Razón por la cual se sugiere que estamos ante una muestra en la que las mujeres presentan actitudes más positivas sobre las dimensiones de la sexualidad, tanto para las ITS y los anticonceptivos, la pornografía, la masturbación, la violencia de género, la diversidad afectivo-sexual y el consentimiento sexual. Estos hallazgos reflejan una tendencia cultural actual en la que las mujeres han asumido un papel en la sexualidad, pudiendo tener un origen en el empoderamiento y la reivindicación de sus derechos en torno a su sexualidad. Todo ello, ha podido estar influenciado por el discurso de igualdad de género promulgado en las últimas décadas, reflejando así un cambio en las actitudes de las mujeres. Por el contrario, los hombres pueden estar bajo la influencia de roles y estereotipos de género que limitan su expresión en cuanto a la sexualidad.

En referencia a la última cuestión, se han aportado evidencias de la validez de la BASIA basadas en su correlación con otras variables, en este caso con la escala EROS Del Río et al. (2013). Los resultados señalan que la batería diseñada presenta correlaciones significativas con todos los factores de la escala EROS. Concretamente, se muestran correlaciones positivas entre la batería completa y los factores Erotofilia y Homofobia, mientras que se presentaron de manera inversa con los factores erotofobia y sexo no convencional.

A la luz de los datos obtenidos, se afirma que existen suficientes evidencias sobre la validez y fiabilidad de la batería de subescalas que miden actitudes sobre la sexualidad.

Aportando a la comunidad científica un nuevo instrumento capaz de medir las dimensiones de la sexualidad en su complejidad. En el estudio de la sexualidad humana es estratégico contar con instrumentos precisos y confiables. La BASIA facilita la exploración académica con una base empírica sólida, proporcionando mediciones consistentes, superando limitaciones previas y permitiendo una comprensión más integral de esta dimensión. Además, como conclusión destacable, se observan atisbos de una realidad social cambiante en las diferencias de puntuaciones relativas al género, reflejando cómo las mujeres lideran el cambio hacia una actitud más saludable de la sexualidad.

Respecto a las limitaciones de este estudio se hace énfasis en el posible sesgo de deseabilidad social, ya que los temas relacionados con la sexualidad pueden considerarse sensibles o incluso estigmatizados en determinados contextos. Este factor podría haber influido en que algunas personas participantes respondieran de manera socialmente aceptable, en lugar de expresar con sinceridad sus verdaderas actitudes. Con el fin de reforzar la validez de la BASIA, se propone que futuras investigaciones realicen análisis factoriales exploratorios y confirmatorios. Asimismo, se sugiere profundizar en las diferencias observadas en la consistencia de las respuestas entre hombres y mujeres, de modo que se plantea explorar el motivo para descartar la existencia de violaciones de los requisitos del modelo de medida. Finalmente, sería pertinente aplicar la BASIA en muestras más amplias y diversas en otras poblaciones universitarias y no universitarias, lo que permitiría evaluar la generalización de los resultados y enriquecer la comprensión de las actitudes hacia la sexualidad en diferentes contextos socioculturales.

CAPÍTULO 5. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Este último capítulo integra la interpretación de los resultados obtenidos en el proceso de investigación desarrollado. Se presenta una reflexión crítica sobre sus implicaciones teóricas, metodológicas y prácticas. Asimismo, se discuten los hallazgos en función de los objetivos planteados, destacando las contribuciones al campo de estudio de la educación afectivo-sexual en la enseñanza superior. La Tesis Doctoral tuvo como objetivos generales explorar la sexualidad en el contexto universitario desde una perspectiva educativa, así como diseñar y validar una batería de escalas para medir las actitudes sobre la sexualidad en el estudiantado universitario de grado. Para alcanzar dichos propósitos, se desarrolló un diseño metodológico secuencial estructurado en seis estudios. Finalmente, este capítulo culmina con la exposición de las principales conclusiones derivadas del proceso investigativo, las limitaciones experimentadas y las proyecciones futuras, orientadas a fortalecer la investigación sobre la sexualidad desde un enfoque educativo.

En lo que respecta al primer objetivo, se llevaron a cabo dos estudios de carácter documental y tres estudios de naturaleza exploratoria. Los estudios documentales abordaron, por un lado, el propósito de analizar si los futuros docentes españoles de Educación Infantil y Educación Primaria reciben una formación adecuada en materia de educación afectivo-sexual dentro del marco de su formación universitaria; y, por otro lado, el análisis de las escalas existentes para la medición de actitudes hacia la sexualidad. En cuanto a los estudios exploratorios, se abordaron distintas dimensiones relevantes: la autopercepción sexual, la satisfacción vital y el síndrome burnout del profesorado universitario; las actitudes hacia la sexualidad y relaciones de género en el profesorado; y, por último, las actitudes del estudiantado universitario hacia la infidelidad, la sexualidad y las creencias en mitos del amor romántico.

En lo respectivo al segundo objetivo general, se diseñó un estudio instrumental centrado en la construcción y validación de una batería de escalas para medir las actitudes sobre la sexualidad en jóvenes, abarcando temáticas como las ITS y anticonceptivos, la pornografía, la masturbación, el amor romántico, la violencia de género, la diversidad afectivo-sexual y el consentimiento sexual. Con el propósito de contar con siete instrumentos diferenciados y, simultáneamente, una batería de escalas que pueda usarse como un único instrumento.

A partir de este punto se expondrán las aportaciones de los resultados obtenidos al campo de estudio. Acerca de la primera cuestión referida a la manifestación de las dimensiones de la sexualidad en el ámbito universitario los resultados de los estudios se han abordado en cuatro niveles, primero a nivel curricular con el análisis de las guías docentes de los grados de Educación Infantil y Primaria, segundo a nivel instrumental con la revisión sistemática de escalas que miden actitudes hacia la sexualidad, tercero desde la perspectiva del profesorado universitario y cuarto desde el punto de vista del estudiantado universitario.

A nivel curricular, se aporta un enfoque sistemático sobre la inclusión de la educación afectivo-sexual en la planificación de los grados de Educación Infantil y Educación Primaria. Se constata que hay una presencia insuficiente y fragmentada de contenidos afectivo-sexuales coincidiendo con otros estudios (Barrientos et al., 2022; Barriuso-Ortega et al., 2022; Fernández et al., 2023; González Pérez, 2017; Miralles et al., 2020). No obstante, se ha presenciado un incremento en el abordaje de los mismos en comparación con años anteriores (Fernández et al., 2023). Por consiguiente, se evidencia una evolución en la inclusión de la educación afectivo-sexual en la planificación de los grados de Educación Infantil y Educación Primaria. El análisis de las guías que incluyen estos contenidos revela que la educación afectivo-sexual se aborda de forma superficial sin progresión o estrategia consensuada. Poniendo en evidencia la falta de criterios homogéneos y una falta de compromiso con la educación afectivo-sexual.

Todo ello, indica una falta de criterios homogéneos y una falta de compromiso con la educación afectivo-sexual. En definitiva, existe un desfase en el marco legislativo, dado que la obligatoriedad de tratar de forma explícita la sexualidad en la formación docente no se cumple (L.O. 10/2022, de garantía integral de la libertad sexual), suponiendo una implementación curricular inefectiva en la mayoría de las titulaciones públicas españolas de magisterio, tanto de infantil como de primaria (Bejarano Franco et al., 2021; Calvo González, 2021; Fernández Fernández y Calvo González, 2022). Esta incoherencia limita el principio de igualdad de oportunidades en la formación docente y pone en el punto de mira el compromiso institucional de las universidades y las agencias de calidad con la normativa.

Este hecho tiene como resultado futuros profesionales de la educación sin una formación oficial de calidad en sexualidad, por consiguiente, se traduce en una falta de

preparación para educar en una sexualidad saludable al estudiantado de infantil y primaria, y, por tanto, no cumplimiento de la LOMLOE. A raíz de los hallazgos, resulta imprescindible mencionar la brecha significativa entre la normativa vigente que reconocen el derecho a una educación afectivo-sexual, y la práctica educativa real, donde persisten vacíos formativos y una limitada presencia curricular. Dicha brecha, refuerza el planteamiento de una posible línea de acción en la enseñanza superior orientada a la integración curricular estructurada de la educación afectivo-sexual en las guías docentes. Por ello, resulta urgente establecer una coordinación para garantizar el cumplimiento normativo, estableciendo coherencia entre la legislación, las políticas institucionales y el diseño curricular de la planificación de la enseñanza.

A nivel instrumental, se proporciona una visión sistemática sobre el estado actual de escalas que miden actitudes hacia la sexualidad y la educación sexual. En relación con ello, se han identificado herramientas de carácter heterogéneo que abordan diferentes temáticas de la sexualidad, aunque ninguno de forma integral. A tal efecto, hay una diversidad en cuanto a objetivos, contenidos, dimensiones, componentes, escalas y factores explícitos abordados (Blanc y Rojas, 2017). También, se dirigen a diferentes poblaciones, cuestión que está estrechamente vinculada con la existencia de múltiples definiciones de la sexualidad. A este respecto, es importante destacar que se ha detectado una carencia de información metodológica del proceso de validación en múltiples estudios. Esto implica una falta de rigurosidad metódica en los procesos de validación de instrumentos y por ende en la veracidad, credibilidad y replicabilidad de los resultados de dichas investigaciones (Fernández et al., 2019; García-Vargas et al., 2022).

Además, resulta pertinente reflexionar sobre el proceso de validación instrumental, este exige un diseño metodológico amplio y riguroso (Davis, 1992; Del Rincón, 1995; McGartland et al., 2003). En este sentido, la limitación de palabras impuesta por muchas revistas de impacto representa una barrera considerable, ya que dificulta la exposición del proceso de forma detallada. A ello, se suma que cada vez son más las revistas que no aceptan trabajos centrados únicamente en la validación de instrumentos, sino que exigen, también, la presentación de los hallazgos obtenidos mediante su aplicación. Esta tendencia restringe la publicación de estudios psicométricos en profundidad, lo cual puede limitar la difusión científica de instrumentos de

investigación validados y, en consecuencia, afectar la calidad, veracidad y transparencia de los resultados de investigación en el ámbito educativo.

En cuanto a las evidencias de validez, aunque los estudios incluidos en la revisión sistemática realizan sus procesos de muestreo con instrumentos validados, se aprecia que hay muchos estudios publicados en revistas de impacto que hacen uso de instrumentos que no presentan evidencias de validez ni fiabilidad, siendo este aspecto significativo para asegurar la calidad y credibilidad de los estudios científicos (Varanda et al., 2019). En este sentido, la estancia internacional en la universidad de destino contribuyó significativamente a fortalecer el análisis sistemático de los instrumentos, ampliando el enfoque del estudio a una perspectiva internacional. Ello, ha permitido incorporar literatura científica no solo al inglés, sino también al portugués, abarcando investigaciones desarrolladas en tres idiomas, y, por ende, esta ampliación lingüística favoreció una mayor representatividad de contextos culturales en el estudio de los instrumentos que miden actitudes hacia la sexualidad y la educación sexual.

Además, se aprecia que los estudios resultantes de la revisión sistemática, en general, poseen buenas cualidades psicométricas, pero se encuentran algunos que poseen valores poco adecuados. De esta forma, los estudios enfatizan en la necesidad de seguir una metodología estructurada para garantizar un proceso de validación adecuado, contribuyendo así rigurosamente al ámbito científico (Fernández et al., 2019).

Atendiendo a la perspectiva de la sexualidad del profesorado universitario, por una parte, los datos obtenidos reflejan una relación entre la autopercepción sexual, la satisfacción vital y el síndrome de burnout. En concreto, se aprecia una asociación entre el bienestar personal y sexual con la realización personal y estabilidad emocional (Hernández y Manzano, 2023; Maslach, 2016). Aunque en general el profesorado tenga una percepción positiva hacia su sexualidad y una adecuada satisfacción vital, se identifican grupos específicos con indicadores de vulnerabilidad emocional, cansancio emocional y preocupación sexual.

También, se han encontrado asociaciones significativas novedosas en la esfera de la sexualidad del profesorado, dado que la literatura existente no evidencia datos en relación con la temática. En consonancia con lo anterior, las asociaciones reflejan que el ámbito profesional y el personal están imbricados, es decir, tienen una influencia

recíproca (Hernández y Manzano, 2023; Maslach, 2016; Ryan y Deci, 2017). Esto, pone de manifiesto la repercusión de las condiciones laborales en el bienestar afectivo-sexual del profesorado.

Por otra parte, se han evidenciado relaciones de desigualdad de género y dificultades en la conciliación de la carrera profesional, que afecta mayormente a las mujeres (Smidt et al., 2017). Esta situación puede estar ocasionada por la mayor dedicación a las obligaciones familiares en comparación con los hombres. A esto se suman factores vinculados con la maternidad (Gaete Quezada 2018) que limitan la promoción profesional de las profesoras universitarias.

En relación a la vivencia de la sexualidad, se ha obtenido que un mayor número de hijos/as se asocia significativamente con una mayor preocupación hacia sexo. Hecho que sugiere que pueda influir en un mayor tiempo de dedicación a la conciliación familiar y la reducción de la actividad sexual (Pick y Palos, 1988). Estas evidencias conllevan implicaciones de relevancia para las universidades. Se plantea la planificación y desarrollo de programas de formación afectivo-sexual dirigidos al profesorado, así como políticas que refuercen la conciliación familiar. El abordaje de la sexualidad como dimensión del bienestar docente contribuye también a la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Asimismo, se propone desarrollar acciones formativas desde las instituciones universitarias para trabajar la sexualidad como aspecto inherente del profesorado, no solo por el efecto que tendría a nivel personal en el profesorado, sino también por el efecto colateral en el estudiantado, de forma que al obtener formación en la dimensión sexual, aumentaría la sensibilidad en la forma de abordar el tema, además de la mejora del bienestar personal del profesorado y su salud, así como la conciliación familiar y la facilitación de acceso de la mujer a puestos fijos y altos cargos universitarios. En definitiva, considerar la dimensión afectiva-sexual del bienestar del profesorado supone una línea estratégica para el alcance de una universidad más equitativa y humana.

Estos hallazgos en relación al profesorado denotan la necesidad de promover políticas universitarias que atiendan las excesivas cargas de trabajo y su impacto en la vida personal del profesorado. Fomentando desde las universidades la prevención del síndrome de burnout, dado el impacto que tiene sobre el bienestar docente, en su vida

personal más allá del aula, recordando que los docentes tienen vida personal fuera del entorno laboral la necesidad de abordar la sexualidad del profesorado universitario desde un enfoque integral, considerando variables personales y familiares que pueden influir en su bienestar vital y laboral.

Para finalizar la última cuestión se abordan las interpretaciones de los resultados de la perspectiva del estudiantado. Estos, ponen de manifiesto la imperante demanda de la incorporación de educación afectivo-sexual en la planificación de la enseñanza universitaria. Los hallazgos hacen visibles las creencias y mitos interiorizados del estudiantado en cuanto a infidelidad, sexualidad y amor romántico (Azzahra y Suhadi 2021), llegando a ser contradictorias en algunos casos. En general, se aprecia una tendencia erotofílica (Bermúdez et al., 2014) y actitud positiva hacia la diversidad afectivo-sexual, sin embargo, persisten actitudes homofóbicas y mitos idealizados en determinados grupos del estudiantado.

Todo ello, justifica la falta de educación afectivo-sexual secuencial y sistematizada en el sistema educativo. Motivo por el cual se plantea la implementación de programas que aborden las temáticas a las que se hacen mención, y que se promueva el respeto a la diversidad, la autoreflexión y las relaciones afectivas interpersonales saludables. Acerca de las diferencias en cuanto al sexo, orientación sexual o identidad, remarcan la necesidad de un tratamiento educativo desde la inclusión y la diversidad.

En lo que respecta a la segunda cuestión sobre cómo medir las actitudes del estudiantado universitario sobre diversas dimensiones de la sexualidad de forma válida y fiable. Se ha mencionado anteriormente que la revisión sistemática realizada en el segundo estudio ha puesto de manifiesto que hay una heterogeneidad en los instrumentos existentes que miden actitudes hacia la sexualidad, en cuanto a sus poblaciones objeto, objetivos, dimensiones y calidad psicométrica. Se han reclamado las limitaciones de acceso a los mismos, así como la falta de acuerdo en las definiciones del constructo. Todo ello supone una dificultad para la replicabilidad de los estudios, así como el abordaje de estudios comparativos en lo respectivo a los hallazgos.

En este contexto, entra el diseño y validación de BASIA en el estudio seis de esta Tesis Doctoral. BASIA representa una aportación empíricamente relevante, actual y novedosa, dado que da respuesta a una necesidad detectada en la literatura científica.

Atendiendo a la falta de un instrumento que aborde de forma integral a las principales dimensiones de la sexualidad desde una perspectiva educativa (Blanc y Rojas, 2017; Villegas-José et al., 2024). A tal efecto, demuestra una validez de contenido sólida, más una fiabilidad adecuada (Cronbach y Meehl, 1955) y correlaciones con instrumentos de referencia en este contexto. Por ello, se posiciona como una herramienta por una parte para la investigación y por otra parte para el diseño de propuestas de formación en educación afectivo-sexual, ya que permite obtener una examinación previa a la formación de las actitudes sobre la sexualidad, ayudando a la organización de la estructura formativa.

Otro punto de este último estudio, se corresponde con las interpretaciones de los resultados obtenidos de la propia aplicación de la BASIA. Los hallazgos muestran que las mujeres lideran el cambio hacia una actitud más saludable en referencia a la sexualidad. Presentando mejores puntuaciones que los hombres, tanto a nivel general en la BASIA como específicamente en las subescalas (ITS y los anticonceptivos, la pornografía, la masturbación, la violencia de género, la diversidad afectivo-sexual y el consentimiento sexual).

Como se menciona anteriormente, los datos pueden estar mostrando una tendencia cultural en la que los movimientos feministas de las últimas décadas y la educación en perspectiva de género han tenido un impacto significativo en las actitudes hacia la sexualidad femenina en España (Bartual Figueras et al., 2022; González y Marugán, 2022). Dejando entrever que las mujeres han asumido un papel activo, pudiendo tener un origen en el empoderamiento y la reivindicación de sus derechos en torno a su sexualidad. No obstante, en el caso de los hombres, es posible que pueden estar bajo la influencia limitante de los roles y estereotipos de género en lo que respecta la expresión de la sexualidad masculina. Entre los hombres se adhieren comportamientos masculinos estereotipados, asunto que lleva a una mala comunicación sobre la sexualidad (Perea, 2020; Stern et al., 2003) llegando incluso a sentir presión para inhibir la expresión emocional y afectiva (Gois et al., 2017).

En conjunto, los hallazgos de la Tesis Doctoral evidencian la ausencia de criterios homogéneos y un escaso compromiso institucional con la educación afectivo-sexual en el contexto universitario. Las diferencias observadas por género, orientación sexual y situación personal o profesional del profesorado universitario refuerzan la necesidad de

diseñar educativas equitativas, y culturalmente sensibles. Se constata, además, una notable carencia formativa en materia de educación afectivo-sexual en el estudiantado universitario. Por ello, se propone su integración en los planes universitarios como estrategia clave para fomentar relaciones interpersonales saludables y promover el bienestar emocional tanto en el estudiantado como en el profesorado.

En base a todo lo anterior, este estudio proporciona una visión crítica de evidencia empírica multidimensional sobre el estado actual de la educación afectivo-sexual. Combinando análisis documental, revisión sistemática, estudios exploratorios y un desarrollo instrumental. Situación que supone un avance de la consolidación de la educación afectivo-sexual como línea de investigación, aún emergente, en la enseñanza superior.

Finalmente, esta investigación también contribuye al ámbito científico con el desarrollo de un nuevo instrumento capaz de medir, la complejidad de las diversas dimensiones de la sexualidad. La BASIA permite avanzar en la exploración académica desde una base empírica robusta, proporcionando mediciones consistentes, superando limitaciones metodológicas previas y facilitando una comprensión más holística de este constructo.

Limitaciones y prospectiva

A pesar de los aportes que tiene la Tesis Doctoral a la comunidad científica, se han identificado ciertas limitaciones en su desarrollo, las cuales resultan relevantes para la adecuada interpretación del alcance y de los resultados obtenidos. En este sentido, se expone que, si bien se ha empleado un diseño metodológico secuencial, el proceso de investigación ha sido desarrollado en el contexto universitario de la Universidad de Huelva. Esta circunstancia, limita la generalización de los resultados a otros entornos socioculturales. Dado que las actitudes hacia la sexualidad están estrechamente condicionadas por factores culturales y contextuales, la interpretación de los datos debe realizarse con cautela, considerando el marco contextual donde se obtuvieron los datos.

Aunque se diseñó y validó la BASIA mostrando propiedades adecuadas, su proceso de validación sigue siendo dinámico. Razón por la cual serán necesarios nuevos estudios que amplíen las evidencias psicométricas de las escalas. Por otro lado, resulta relevante destacar que determinadas temáticas abordadas aún son sensibles en nuestra

sociedad, como la masturbación, la pornografía, la diversidad afectivo-sexual o el consentimiento sexual, pueden producir respuestas condicionadas por la deseabilidad social a pesar de garantizar el anonimato durante el proceso de muestreo. En especial, en el contexto universitario, la imagen profesional o personal puede afectar a la sinceridad de las respuestas.

Con una mirada prospectiva, esta Tesis Doctoral no solo visibiliza vacíos formativos en el contexto universitario sobre la sexualidad, sino que también ofrece una herramienta que permite avanzar hacia una visión transformadora. La incorporación de la BASIA como instrumento de medición de actitudes sobre la sexualidad representa un paso para abordar la sexualidad desde una perspectiva integral.

Con todo, se abre una nueva vía de investigación para seguir explorando la sexualidad en jóvenes con un foco educativo que sitúe la sexualidad en una posición formativa ineludible. También, sería de interés replicar los estudios exploratorios en otras universidades nacionales e internacionales, con el propósito de hallar diferencias contextuales y su efecto en los resultados. En este sentido, para profundizar en los hallazgos se propone abordar las temáticas estudiadas bajo técnicas cualitativas o mixtas para poder contar con narrativas del profesorado y estudiantado universitario sobre la educación afectivo-sexual. Finalmente, se plantea aplicar la BASIA como instrumento de evaluación y seguimiento del impacto de la intervención, evaluando la eficacia de planes y programas educativos que aborden los temas trabajados.

CHAPTER 5. DISCUSSION OF RESULTS AND CONCLUSIONS

This last chapter integrates the interpretation of the results obtained in the research process developed. It presents a critical reflection on its theoretical, methodological, and practical implications. It also discusses the findings in relation to the objectives set, highlighting the contributions to the field of affective-sexual education in higher education. The general objectives of the doctoral thesis were to explore sexuality in the university context from an educational perspective and to design and validate a battery of scales to measure attitudes towards sexuality among undergraduate university students. To achieve these objectives, a sequential methodological design structured in six studies was developed. Finally, this chapter concludes with a presentation of the main conclusions derived from the research process, the limitations encountered and future projections, aimed at strengthening research on sexuality from an educational perspective.

With regard to the first objective, two documentary studies and three exploratory studies were carried out. The documentary studies addressed, on the one hand, the purpose of analysing whether future Spanish teachers of Early Childhood Education and Primary Education receive adequate training in affective-sexual education within the framework of their university education; and, on the other hand, the analysis of existing scales for measuring attitudes towards sexuality. The exploratory studies addressed various relevant dimensions: sexual self-perception, life satisfaction and burnout syndrome among university teachers; attitudes towards sexuality and gender relations among teachers; and, finally, university students' attitudes towards infidelity, sexuality and beliefs in romantic love myths.

With regard to the second general objective, an instrumental study was designed focusing on the construction and validation of a battery of scales to measure attitudes towards sexuality in young people, covering topics such as STIs and contraceptives, pornography, masturbation, romantic love, gender violence, affective-sexual diversity and sexual consent. The aim was to have seven distinct instruments and, at the same time, a battery of scales that could be used as a single instrument.

From this point onwards, the contributions of the results obtained to the field of study will be presented. Regarding the first question concerning the manifestation of the dimensions of sexuality in the university environment, the results of the studies have been addressed on four levels: first at the curricular level with the analysis of teaching guides for Early Childhood and Primary Education degrees, second at the instrumental level with the systematic review of scales that measure attitudes towards sexuality, third from the perspective of university teaching staff, and fourth from the point of view of university students.

At the curricular level, a systematic approach is provided for the inclusion of affective-sexual education in the planning of Early Childhood Education and Primary Education grades. It has been found that affective-sexual content is insufficient and fragmented, which coincides with other studies (Barrientos et al., 2022; Barriuso-Ortega et al., 2022; Fernández et al., 2023; González Pérez, 2017; Miralles et al., 2020). However, there has been an increase in the coverage of this content compared to previous years (Fernández et al., 2023). Consequently, there is evidence of progress in the inclusion of affective-sexual education in the planning of Early Childhood Education and Primary Education grades. Analysis of the guidelines that include this content reveals that affective-sexual education is addressed in a superficial manner without progression or a consensus strategy. This highlights the lack of uniform criteria and a lack of commitment to affective-sexual education.

All of this points to a lack of uniform criteria and a lack of commitment to affective-sexual education. In short, there is a gap in the legislative framework, given that the obligation to explicitly address sexuality in teacher training is not being fulfilled (Organic Law 10/2022, on comprehensive guarantee of sexual freedom), resulting in ineffective curriculum implementation in most Spanish public teaching degrees, both for early childhood and primary education (Bejarano Franco et al., 2021; Calvo González, 2021; Fernández Fernández & Calvo González, 2022). This inconsistency limits the principle of equal opportunities in teacher training and calls into question the institutional commitment of universities and quality agencies to the regulations.

This results in future education professionals without formal, quality training in sexuality, which translates into a lack of preparation to educate nursery and primary school students about healthy sexuality and, therefore, non-compliance with the

LOMLOE. In light of these findings, it is essential to mention the significant gap between current regulations recognising the right to affective-sexual education and actual educational practice, where training gaps and limited curriculum presence persist. This gap reinforces the proposal for a possible line of action in higher education aimed at the structured curricular integration of affective-sexual education into teaching guides. It is therefore urgent to establish coordination to ensure regulatory compliance, establishing consistency between legislation, institutional policies and the curricular design of teaching planning.

At the instrumental level, a systematic overview is provided of the current status of scales that measure attitudes towards sexuality and sex education. In this regard, a variety of tools have been identified that address different aspects of sexuality, although none of them do so comprehensively. To this end, there is diversity in terms of objectives, content, dimensions, components, scales, and explicit factors addressed (Blanc and Rojas, 2017). They also target different populations, an issue that is closely linked to the existence of multiple definitions of sexuality. In this regard, it is important to note that a lack of methodological information on the validation process has been detected in multiple studies. This implies a lack of methodological rigour in the validation processes of instruments and, therefore, in the veracity, credibility, and replicability of the results of such research (Fernández et al., 2019; García-Vargas et al., 2022).

Furthermore, it is pertinent to reflect on the process of instrumental validation, which requires a comprehensive and rigorous methodological design (Davis, 1992; Del Rincón, 1995; McGartland et al., 2003). In this regard, the word limits imposed by many high-impact journals represent a considerable barrier, as they make it difficult to present the process in detail. In addition, more and more journals do not accept papers focused solely on instrument validation, but also require the presentation of findings obtained through their application. This trend restricts the publication of in-depth psychometric studies, which may limit the scientific dissemination of validated research instruments and, consequently, affect the quality, accuracy, and transparency of research results in the field of education.

Regarding evidence of validity, although the studies included in the systematic review carry out their sampling processes with validated instruments, it is noted that

there are many studies published in high-impact journals that use instruments that do not present evidence of validity or reliability, which is a significant aspect for ensuring the quality and credibility of scientific studies (Varanda et al., 2019). In this regard, the international stay at the host university contributed significantly to strengthening the systematic analysis of the instruments, broadening the focus of the study to an international perspective. This has made it possible to incorporate scientific literature not only in English but also in Portuguese, covering research carried out in three languages. This linguistic expansion has therefore led to greater representativeness of cultural contexts in the study of instruments that measure attitudes towards sexuality and sex education.

Furthermore, it is noted that the studies resulting from the systematic review generally have good psychometric qualities, but some have inadequate values. Thus, the studies emphasise the need to follow a structured methodology to ensure an adequate validation process, thereby contributing rigorously to the scientific field (Fernández et al., 2019).

With regard to the perspective of university lecturers' sexuality, on the one hand, the data obtained reflect a relationship between sexual self-perception, life satisfaction and burnout syndrome. Specifically, there is an association between personal and sexual well-being and personal fulfilment and emotional stability (Hernández & Manzano, 2023; Maslach, 2016). Although, in general, teachers have a positive perception of their sexuality and adequate life satisfaction, specific groups with indicators of emotional vulnerability, emotional exhaustion and sexual concerns have been identified.

Furthermore, significant new associations have been found in the sphere of teachers' sexuality, given that the existing literature does not provide data on this subject. In line with the above, the associations reflect that the professional and personal spheres are intertwined, that is, they have a reciprocal influence (Hernández & Manzano, 2023; Maslach, 2016; Ryan & Deci, 2017). This highlights the impact of working conditions on teachers' emotional and sexual well-being.

On the other hand, gender inequality and difficulties in balancing professional careers have been observed, which mainly affect women (Smidt et al., 2017). This situation may be caused by women's greater dedication to family obligations compared

to men. Added to this are factors related to motherhood (Gaete Quezada 2018) that limit the professional advancement of female university professors.

In relation to the experience of sexuality, it has been found that having more children is significantly associated with greater concern about sex. This suggests that it may influence greater time spent on family reconciliation and reduced sexual activity (Pick and Palos, 1988). This evidence has important implications for universities. It suggests the planning and development of affective-sexual training programmes for teachers, as well as policies that reinforce family reconciliation. Addressing sexuality as a dimension of teacher well-being also contributes to the quality of the teaching-learning process.

Likewise, it is proposed to develop training activities at universities to address sexuality as an inherent aspect of teaching, not only because of the effect this would have on teachers personally, but also because of the collateral effect on students, so that by receiving training on sexuality, teachers would become more sensitive in how they approach the subject, in addition to improving teachers' personal well-being and health, as well as family reconciliation and facilitating women's access to permanent positions and senior university posts. In short, considering the affective-sexual dimension of teachers' well-being is a strategic line of action for achieving a more equitable and humane university.

These findings regarding teaching staff highlight the need to promote university policies that address excessive workloads and their impact on staff's personal lives. Universities should promote the prevention of burnout syndrome, given its impact on teachers' well-being in their personal lives beyond the classroom, remembering that teachers have personal lives outside the workplace. There is also a need to address the sexuality of university teaching staff from a comprehensive approach, considering personal and family variables that may influence their well-being in life and at work.

To conclude the last question, the interpretations of the results from the students' perspective are addressed. These highlight the prevailing demand for the incorporation of affective-sexual education into university teaching planning. The findings reveal the students' internalised beliefs and myths about infidelity, sexuality and romantic love (Azzahra and Suhadi 2021), which are contradictory in some cases. In general, there is a

heterophilic tendency (Bermúdez et al., 2014) and a positive attitude towards affective-sexual diversity. However, homophobic attitudes and idealised myths persist in certain student groups.

All of this justifies the lack of sequential and systematic affective-sexual education in the education system. For this reason, the implementation of programmes that address the aforementioned issues and promote respect for diversity, self-reflection and healthy interpersonal relationships is being considered. With regard to differences in sex, sexual orientation or identity, they emphasise the need for an educational approach based on inclusion and diversity.

With regard to the second question on how to measure university students' attitudes towards various dimensions of sexuality in a valid and reliable manner, it has been mentioned above that the systematic review carried out in the second study has revealed that there is heterogeneity in the existing instruments that measure attitudes towards sexuality in terms of their target populations, objectives, dimensions and psychometric quality. Limitations in access to these instruments have been highlighted, as well as a lack of agreement on the definitions of the construct. All of this poses a difficulty for the replicability of studies, as well as for comparative studies regarding the findings.

In this context, the design and validation of BASIA is included in study six of this doctoral thesis. BASIA represents an empirically relevant, current, and novel contribution, as it responds to a need identified in the scientific literature. It addresses the lack of an instrument that comprehensively addresses the main dimensions of sexuality from an educational perspective (Blanc and Rojas, 2017; Villegas-José et al., 2024). To this end, it demonstrates solid content validity, adequate reliability (Cronbach & Meehl, 1955) and correlations with reference instruments in this context. Therefore, it is positioned as a tool for research on the one hand and for the design of training proposals in affective-sexual education on the other, as it allows for a preliminary examination of attitudes towards sexuality prior to training, helping to organise the training structure.

Another point from this latest study corresponds to the interpretations of the results obtained from the BASIA application itself. The findings show that women are leading the change towards a healthier attitude towards sexuality. They scored higher than men,

both overall in the BASIA and specifically in the subscales (STIs and contraceptives, pornography, masturbation, gender-based violence, affective-sexual diversity and sexual consent).

As mentioned above, the data may be showing a cultural trend in which feminist movements in recent decades and gender perspective education have had a significant impact on attitudes towards female sexuality in Spain (Bartual Figueras et al., 2022; González & Marugán, 2022). This suggests that women have taken on an active role, which may have its origins in the empowerment and assertion of their rights regarding their sexuality. However, in the case of men, it is possible that they may be under the limiting influence of gender roles and stereotypes when it comes to the expression of male sexuality. Men adhere to stereotypical masculine behaviours, which leads to poor communication about sexuality (Perea, 2020; Stern et al., 2003) and even pressure to inhibit emotional and affective expression (Gois et al., 2017).

Overall, the findings of the doctoral thesis highlight the absence of uniform criteria and a lack of institutional commitment to affective-sexual education in the university context. The differences observed in terms of gender, sexual orientation and the personal or professional situation of university teaching staff reinforce the need to design equitable and culturally sensitive educational programmes. There is also a notable lack of training in affective-sexual education among university students. Therefore, its integration into university curricula is proposed as a key strategy for fostering healthy interpersonal relationships and promoting emotional well-being among both students and teaching staff.

Based on the above, this study provides a critical overview of multidimensional empirical evidence on the current state of affective-sexual education. Combining documentary analysis, systematic review, exploratory studies, and instrumental development, this situation represents a step forward in the consolidation of affective-sexual education as an emerging line of research in higher education.

Finally, this research also contributes to the scientific field with the development of a new instrument capable of measuring the complexity of the various dimensions of sexuality. BASIA allows for advances in academic exploration from a robust empirical

basis, providing consistent measurements, overcoming previous methodological limitations, and facilitating a more holistic understanding of this construct.

Limitations and prospects

Despite the contributions of the doctoral thesis to the scientific community, certain limitations have been identified in its development, which are relevant for the proper interpretation of its scope and results. In this regard, it should be noted that although a sequential methodological design was used, the research process was carried out in the university context of the University of Huelva. This circumstance limits the generalisation of the results to other sociocultural environments. Given that attitudes towards sexuality are closely conditioned by cultural and contextual factors, the interpretation of the data must be carried out with caution, considering the contextual framework in which the data were obtained.

Although BASIA was designed and validated showing adequate properties, its validation process remains dynamic. For this reason, further studies will be necessary to expand the psychometric evidence of the scales. On the other hand, it is important to note that certain topics addressed are still sensitive in our society, such as masturbation, pornography, affective-sexual diversity, or sexual consent, and may produce responses conditioned by social desirability despite guaranteeing anonymity during the sampling process. In particular, in the university context, professional or personal image may affect the sincerity of responses.

With a forward-looking perspective, this doctoral thesis not only highlights gaps in university education on sexuality, but also offers a tool that enables progress towards a transformative vision. The incorporation of BASIA as an instrument for measuring attitudes towards sexuality represents a step towards addressing sexuality from a comprehensive perspective.

All in all, this opens up a new avenue of research to continue exploring sexuality in young people with an educational focus that places sexuality in an unavoidable formative position. It would also be interesting to replicate the exploratory studies at other national and international universities, with the aim of finding contextual

differences and their effect on the results. In this regard, in order to further explore the findings, it is proposed to address the topics studied using qualitative or mixed techniques in order to obtain narratives from university teaching staff and students on affective-sexual education. Finally, it is proposed to apply BASIA as an instrument for evaluating and monitoring the impact of the intervention, assessing the effectiveness of educational plans and programmes that address the topics covered.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abal, F. J., Auné, S.E., Lozzia, G., y Attorresi, H. (2017). Funcionamiento de la categoría central en ítems de confianza para la matemática. *Revista Evaluar*, 17(2), 18-31. <https://doi.org/10.35670/1667-4545.v17.n2.18717>
- Adam, A. (2019). Perceptions of infidelity: a comparison of sexual, emotional, cyber, and parasocial behaviors. *Interpersona*, 13(2), 237-252. <https://doi.org/10.5964/ijpr.v13i2.376>
- Ademuyiwa, I. Y., Ayamolowo, S. J., Oshinyemi, T. E., & Oyeku, K. (2022). Knowledge and attitude of sex education among secondary school students in south-western Nigeria: A cross-sectional study. *Dialogues In Health*, 2, 100085. <https://doi.org/10.1016/j.dialog.2022.100085>
- Agyapong, B., Obuobi-Donkor, G., Burbach, L., & Wei, Y. (2022). Stress, burnout, anxiety and depression among teachers: a scoping review. *IJERPH*, 19(17), 10706. <https://doi.org/10.3390/ijerph191710706>
- Albancin, R. A., Salazar, A. E., Natividad, Z. N., y Pérez, L. C. (2022). Enigmas en torno a la profesión docente: esclareciendo los mitos. *EDUCARE*, 26(3), 4-29. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v26i3.1800>
- Alexopoulos, C. & Gamble, H. (2022). Prime time affairs: a quantitative analysis of infidelity in popular television programs. *Sexuality & Culture*, 26(4), 1490-1509. <https://doi.org/10.1007/s12119-022-09955-9>
- Alimoradi, Z., Kariman, N., Ahmadi, F., & Simbar, M. (2017). Preparation for sexual and reproductive self-care in Iranian adolescent girls: a qualitative study. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 30(1), 1-17. <https://doi.org/10.1515/ijamh-2016-0094>

- Alonzo-Macias, K. X., Parrales-García, E. J., Quimis-Choez, J. P., y Castro-Jalca, J. E. (2023). Causas y consecuencias de embarazo en adolescentes. *MQRInvestigar*, 7(3), 4349-4361. <https://doi.org/10.56048/mqr20225.7.3.2023.4349-4361>
- Álvarez, D. G., Soler, M. J., y Rendón, R. C. (2019). Bienestar psicológico en adolescentes: relaciones con autoestima, autoeficacia, malestar psicológico y síntomas depresivos. *ROE*, 33(63), 23-43. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7773083.pdf>
- Álvarez, J. Blanco, A. Torres, M. Guilarte, O. & Asprón, A. (2018). Unplanned pregnancy in adolescence. Educational program for female teenagers. *CCM*, 22(4), 559-57. <http://www.revcoemed.sld.cu/index.php/cocmed/article/view/2727/1312>
- Andreassen, C. S., Pallesen, S., Griffiths, M. D., Torsheim, T., & Sinha, R. (2018). The development and validation of the bergen-yale sex addiction scale with a large national sample. *Front. Psychol*, 9, 144-161. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00144>
- Anónimo (sf). *Elicit AI* (January version) [Investigation assistant] <https://elicit.com/?workflow=table-of-papers>
- Arbeláez-Campillo, D. F., Villasmil, J. J., y Rojas-Bahamón, M. J. (2021). Inteligencia artificial y condición humana: ¿Entidades contrapuestas o fuerzas complementarias? *Revista de Ciencias Sociales (VE)*, 27(2), 1-12. <https://doi.org/10.31876/rcs.v27i2.35937>
- Archayra, D. R., Thomas M., & Cann, R. (2016) Validation of a questionnaire to measure sexual health knowledge and understanding (Sexual Health Questionnaire) in Nepalese secondary school: A psychometric process. *J Educ Health Promot*, 23(5), 18-32. <https://doi.org.10.4103/2277-9531.184560>
- Areskoug-Josefsson, K., Päivi, G. G., Rolander, B., & Larsson, A. (2016). Health care students' attitudes toward addressing sexual health in their future profession: validity and reliability of a questionnaire. *International Journal of Sexual Health*, 28(3), 243-25. <https://doi.org/10.1080/19317611.2016.1199453>

- Arias, P. (2024). Conocimientos del Programa de Sexualidad y Afectividad del estudiantado de nuevo ingreso de la Universidad de Costa Rica (Occidente). *Revista Educación*, 48(1), 1-18. <http://doi.org/10.4103/2277-9531.184560>
- Arquero, J. L., y Donoso, J. A. (2013). Docencia, investigación y burnout: el síndrome del quemado en profesores universitarios de Contabilidad. *Revista de Contabilidad*, 16(2), 94-105. <https://doi.org/10.1016/j.rcsar.2013.04.001>
- Arriagada, A. I. S., y Sagredo, A. V. (2023). Identidad Sexual: conFiguraciones de significado desde discursos activos y prescriptivos del cuerpo académico. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 29(1), 43-6. <https://doi.org/10.30827/relieve.v29i1.26799>
- Atomatofa, R., Sekegor, C. O., & Emefe, O. (2025). Adolescents' sources of sexuality education and their sexual beliefs and practices: rethinking the analog and digital sources. *Science Education International*, 36(1), 68-75. <https://doi.org/10.33828/sei.v36.i1.7>
- Ayuso D, y Serrano L. (2018). *Enfermería familiar y comunitaria: la atención enfermera a la salud sexual, reproductiva y de género*. Díaz de Santos.
- Azzahra, R., & Suhadi, M. (2021). Toxic relationship in Anna Todd's wattpad story after. *Journal of Language*, 3(2), 16-29. <https://doi.org/10.30743/jol.v3i2.4462>
- Ballester, L. y Orte, C. (2019). *Nueva pornografía y cambios en las relaciones interpersonales*. Barcelona, España: Ediciones Octaedro.
- Barragán-Pérez, V., y Fouilloux-Morales C. (2021). Generaciones centenal y milenial: actitudes hacia la sexualidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 19(3), 94-117. <https://dx.doi.org/10.11600/rlcsnj.19.3.4609>
- Barrientos Saavedra, P., Montenegro González, C. y Andrade Benavides, D. (2022). Perspectiva de género en prácticas educativas del profesorado en formación: Una aproximación etnográfica. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(1), 235-255. <https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.1.013>

- Barriuso Ortega, S., Heras Sevilla, D. y Fernández Hawrylak, M. (2022). Análisis de programas de educación sexual para adolescentes en España y otros países. *Revista Electrónica Educare*, 26(2), 1-21. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.26-2.18>
- Bartual Figueras M. T., Turmo Garuz J., Sierra Martínez F. J. y Carbonell Esteller M. (2022). Percepciones de género y factores de influencia. Evidencia en estudiantes universitarios de Barcelona (España) y Cartagena de Indias (Colombia). *Revista Complutense de Educación*, 33(2), 325-336. <https://doi.org/10.5209/rced.74349>
- Bas-Peña, E. y Pastor-Bravo, C. (2024). Violencia de género y violencia sexual en las canciones de reggaetón. Estudio cualitativo. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 45, 81-97. https://doi.org/10.7179/PSRI_2024.45.04
- Bejarano Franco, M. T. y Mateos Jiménez, A. (2016). La educación afectivo-sexual en el sistema educativo español: análisis normativo y posibilidades de investigación. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 10(6), 1507-1522. <https://doi.org/10.21723/riaee.v10i6.8334>
- Bejarano Franco, M. T., Martínez Martín, I. y Téllez Delgado, V. (2021). Narrativas del profesorado universitario en sexualidad e igualdad. *Athenea Digital*, 21(3), e3041. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.3041>
- Bejarano-Franco, M. T., y Mateos Jiménez, A. (2016). La educación afectivo-sexual en el sistema educativo español: análisis normativo y posibilidades de investigación. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 10(6), 1507-1522. <https://doi.org/10.21723/riaee.v10i6.8334>
- Beliz, V., & Caçador, Z. (2022). Educação sexual no pré-escolar: conhecimento, atitudes, crenças e conforto de educadoras/es. *International Journal Of Developmental And Educational Psychology Revista INFAD de Psicología*, 2(1), 433-44. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2022.n1.v2.2377>
- Benton, C. P. (2020). Sexual health attitudes and beliefs among nursing faculty: A correlational study. *Nurse Education Today*, 98, 104665. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2020.104665>

- Bermúdez, M. P., Herencia-Leva, A., y Rodríguez, A. F. U. (2009). Versiones fuerte y débil del modelo de información-motivación-habilidades conductuales en la predicción del uso del preservativo. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(3), 587-598. <https://doi.org/10.14349/rlp.v41i3.430>
- Bermúdez, M. P., Ramiro-Sánchez, T., y Ramiro, M. T. (2014). Capacidad predictiva de la erotofilia y variables sociodemográficas sobre el debut sexual. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 5(1), 55-7. <http://www.redalyc.org/pdf/2451/245129173004.pdf>
- Bincheiro, T. M., De Almeida Ramalho, S. I., De Oliveira Gordo, C. Frade, J., Luz, A., Moleiro, P., & Dixe, M. D. (2020). Adolescent students' attitudes towards sexuality: the construction and validation of a scale. *Revista Paulista de Pediatria*, 39, 27-39. <https://doi.org/10.1590/1984-0462/2021/39/2019372>
- Bisquert-Bover, M., Giménez-García, C., Gil-Juliá, B., Martínez-Gómez, N., y Gil-Llario, M. D. (2019). Mitos del amor romántico y autoestima en adolescentes. *International Journal Of Developmental And Educational Psychology Revista INFAD de Psicología*, 5(1), 507. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v5.1633>
- Blanc, A., Sayans-Jiménez, P., Ordóñez-Carrasco, J. L., & Rojas, A. J. (2017). Comparison of the predictive capacity of the erotophobia–erotophilia and the attitudes toward sexual behaviors in the sexual experience of young adults. *Psychological Reports*, 121(5), 815-83. <https://doi.org/10.1177/0033294117741141>
- Blanc, A., y Rojas, A. J. (2017). Instrumentos de medida de actitudes hacia la sexualidad: una revisión bibliográfica sistemática. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - E Avaliação Psicológica*, 43(1), 17-32. https://doi.org/10.21865/ridep43_17
- Bolinches, A (2019). *Amor al segundo intento*. Urano.
- Bolinches, A. (Invitado). Las parejas reales no son ideales (Nº59) [Episodio de Podcast] En Verdades (In)cómodas. Spotify. <https://lc.cx/kvMQQJ>

- Bonilla-Algovia, E., Carrasco-Carpio, C., y Rivas-Rivero, E. (2024). Educación sexual y coeducación: perspectivas de las familias, el profesorado y la población adolescente [Sex education and coeducation in adolescence: perspective of families, teachers, and adolescents]. *Educación XX1*, 27(2), 363-388. <https://doi.org/10.5944/educxx1.38394>
- Bonilla-Algovia, E., Rivas-Rivero, E., y Pascual Gómez, I. (2021). Mitos del amor romántico en adolescentes: relación con el sexismo y variables procedentes de la socialización. *Educación XX1*, 24(2), 441-464. <https://doi.org/10.5944/educxx1.28514>
- Bonilla-Algovia, E., y Rivero, E. R. (2020). Diseño y validación de la escala de mitos del amor romántico. *Revista Iberoamérica de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 57(4), 119-136. <https://doi.org/10.21865/ridep57.4.09>
- Boudet, R. (2010). Intervención educativa sobre salud sexual en ancianos y ancianas del centro urbano “Abel Santamaría Cuadrado”. *Medisan*, 14(4), 447-452. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S10293019201000040005
- Bourke, A., Boduszek, D., Kelleher, C., McBride, O., & Morgan, K. (2014). Sex education, first sex and sexual health outcomes in adulthood: findings from a nationally representative sexual health survey. *Sex Education*, 14(3), 299-309. <https://doi.org/10.1080/14681811.2014.887008>
- Brandanelli, A., Oliva, R., Seger, E., Pasley, A., & Caetano, H. (2015). Prejudice toward gender and sexual diversity in a brazilian public university: prevalence, awareness, and the effects of education. *Sexuality Research & Social Policy*, 12(4), 261-272. <https://doi.org/10.1007/s13178-015-0191-z>
- Brant, T., y Martins, M. (2020). ¿Las fuentes de información influyen la educación sexual? dilemas para el enfoque de la sexualidad en la formación inicial de profesores de educación física. *Campo Abierto Revista de Educación*, 39(1), 43-54. <https://doi.org/10.17398/0213-9529.39.1.43>

- Brick, P., & Koch, P. B. (1996). *Healthy foundations: an early childhood educators' sexuality program and its effectiveness*. In The Annual Meeting of the Society for the Scientific Study of Sexuality
- Caballero, E. J., y Herrera, E. M. (2017). Factores asociados a actitudes sobre la sexualidad en la vejez en Medellín, Colombia. *Civilizar*, 17(33), 267-276. <https://doi.org/10.22518/usergioa/jour/ccsh/2017.2/a1>
- Cabrera-Fajardo, D. P. (2022). Educación sexual integral en la escuela. *Revista UNIMAR*, 40(1), 136-151. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar40-1-art7>
- Calatrava, M., Burgo, C. L., y De Irala, J. (2012). Factores de riesgo relacionados con la salud sexual en los jóvenes europeos. *Medicina Clínica*, 138(12), 534-54. <https://doi.org/10.1016/j.medcli.2011.07.020>
- Calle Yuqui, S. M., Serrano Bravo, K. V., y Guzmán Jiménez, A. del R. (2024). Educación sexual en el subsistema parento-filial con las familias rurales de la parroquia El Valle durante el período febrero 2022-septiembre 2022. *Revista Iuris*, 19(2), 45-8. <https://doi.org/10.18537/iuris.19.02.03>
- Calvillo, C., Del Mar Sánchez-Fuentes, M., Carreño, T. P., & Sierra, J. C. (2020). Validation of the interpersonal exchange model of sexual satisfaction questionnaire in adults with a same-sex partner. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 20(2), 140-15. <https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2019.07.005>
- Calvo González, S. (2021). Educación sexual con enfoque de género en el currículo de la educación obligatoria en España: avances y situación actual. *Educatio Siglo XXI*, 39(1), 281-304. <https://doi.org/10.6018/educatio.469281>
- Campos, E. M. M., González, A. F., y Jacott, L. (2017). Bienestar subjetivo y satisfacción vital del profesorado. *REICE Revista Iberoamericana Sobre Calidad Eficacia y Cambio En Educación*, 16.1(2018). <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.1.007>

- Campos, M., & Rueda, F. (2017). Sesgo de deseabilidad social en medidas de valores organizacionales. *Universitas Psychologica*, 16(2), 1-11. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-2.sdsm>
- Canella, P. R. (2006). Sexo, sexualidade e gênero. *Revista Brasileira de Sexualidade Humana*, 17(1), 21-37. <https://doi.org/10.35919/rbsh.v17i1.445>
- Carrasco, J. G., y Guerrero, A. B. (2023). Institución y decepción. La salubridad institucional y la práctica docente. *Revista Española de Pedagogía*, 66(241), 452-586 <https://doi.org/10.22550/2174-0909.2429>
- Carvalho C. P., Pinheiro M., Gouveia J.A., & Vilar D. R. (2017). Conhecimentos sobre sexualidade: construção e validação de um instrumento de avaliação para adolescentes em contexto escolar. *Rev Portuguesa Educ* 30(2), 249-274. <https://doi.org/10.21814/rpe.9032>
- Castillo, M. L. S., Covarrubias, M. S., Nava, I. S. H., y González, L. D. (2024). Sexualidad y nivel de depresión en adultos mayores del club de la tercera edad los años maravillosos de chilpancingo de los bravo, guerrero. *Revista Científica Multidisciplinar*, 8(2), 5955-5973. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.11016
- Castillo-Mayén, R., & Montes-Berges, B. (2014). Analysis of current gender stereotypes. *DOAJ (DOAJ: Directory Of Open Access Journals)*. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.2.138981>
- Cazalla-Luna, N. y Molero, D. (2016). Inteligencia emocional percibida, disposición al optimismo-pesimismo, satisfacción vital y personalidad de docentes en su formación inicial. *RIE*, 34(1), 241-258. <https://doi.org/10.6018/rie.34.1.220701>
- Chacón-López, H., Romero-Barriga, J. F., y Caurcel-Cara, M. J. (2018). Adaptación y validación de la escala de conductas sobre sexting para adolescentes (ECS). *Profesorado*, 22(3), 375-39. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i3.8007>
- Chang-Hun, L., Moak, S., y Walker, J. (2016). Effects of self-control, social control, and social learning on sexting behavior among south korean youths. *Youth & Society*, 48(2), 242-264. <https://doi.org/10.1177/0044118X13490762>

- Chávez-Somoza, A., y Vilchez-Salés, E. P. (2025). Análisis de la educación sexual desde la percepción de las escolares en zonas rurales amazónicas. *Revista Educación*, 23(25), 30-40. <https://doi.org/10.51440/unsch.revistaeducacion.2025.25.523>
- Coello, D. L., y Manzano, F. R. G. (2023). Estrés laboral y satisfacción sexual en personal sanitario. *Revista Científica Multidisciplinar*, 6(6), 11336-11348. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.4201
- Colmenero Ruiz, M. J., Jurado de los Santos, P., Navío Gámez, A., y Valle Florez, R. E. (2024). Análisis sobre el conocimiento de la diversidad sexo-genérica del estudiantado universitario: un estudio exploratorio. *Aula Abierta*, 53(4), 341-349. <https://doi.org/10.17811/rifie.21225>
- Comisario de Derechos Humanos. (2020). *Una educación sexual integral protege a los niños y a las niñas, y ayuda a construir una sociedad más segura e inclusiva*. Consejo de Europa. <https://goo.su/zrjNkb>
- Coop, K. & Mitchell, E. (2020). Infidelity in the Time of COVID-19. *Family Process*, 59(3), 956-966. <https://doi.org/10.1111/famp.12576>
- Corrales, L. A., Rodríguez, Y. A., De la Caridad Domínguez Miranda, M., y Inclán, A. G. (2010). La sexualidad en la tercera edad. Factores fisiológicos y sociales. *Revista Médica Electrónica*, 32(3), 1-15. <http://www.revmedicaelectronica.sld.cu/index.php/rme/article/download/734/pdf>
- Crabbe, M., & Flood, M. (2021). School-based education to address pornography's influence on young people: a proposed practice framework. *American Journal of Sexuality Education*, 16(1), 1-37. <https://doi.org/10.1080/15546128.202.1856744>
- Cronbach, L. J., y Meehl, P. E. (1955). Validez de constructo en pruebas psicológicas. *Psychological Bulletin*, 52 (4), 281-302. <https://doi.org/10.1037/h0040957>
- Cruz, C., Villareal, H. Z., y Cruz, J. A. (2024). Estrés laboral como factor de riesgo para desarrollar síntomas depresivos en personal de enfermería y becarios adscritos al

- Hospital General de Zona Número 3 Tuxtepec. *Revista Científica Multidisciplinar*, 8(2), 2734-2758. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.10708
- Daneback, K., Månsson, S. A., Ross, M. W., & Markham, C. M. (2011). The Internet as a source of information about sexuality. *Sex Education*, 12(5), 583-598. <https://doi.org/10.1080/14681811.2011.627739>
- Dávila, J. R., Huertas, J. A., y Leal, F. A. (2024). Estructura psicológica del bienestar docente: justificación de un modelo situado. *Psicodidáctica*, 29(1), 19-27. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2023.11.001>
- Davis, L. (1992). Instrument review: getting the most from you panel of experts. *Applied nursing research*, 5, 194-197. [https://doi.org/10.1016/S0897-1897\(05\)80008-4](https://doi.org/10.1016/S0897-1897(05)80008-4)
- De la Rubia, J. M. (2020). Diferencias entre sexos en un modelo predictivo de conducta de infidelidad sexual en personas casadas mexicanas. *Papeles de Población*, 26(104), 177-211. <https://doi.org/10.22185/24487147.2020.104.16>
- Del Rincón, D. Latorre, A. Arnal, J. y Sans, A. (1995). Cuestionario. En D. Del Rincón, A. Latorre, J. Arnal y A. Sans. *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Dykinson.
- Del Río, F. J., López, D. J., y Santamaría, F. (2013). Adaptación del cuestionario Sexual OpinionSurvey: Encuesta Revisada de Opinión Sexual. *Revista Internacional de Andrología*, 11(1), 9-16. <https://doi.org/10.1016/j.androl.2012.09.003>
- Delgado, J. A. (2015). Estrategias psicosociales utilizadas para el cambio de actitud hacia personas discriminadas por su discapacidad o trastorno mental. *Revista Española de Discapacidad*, 3(2), 27-39. <https://www.cedid.es/redis/index.php/redis/article/view/178>
- Delgado, R. A., y Romero, L. P. (2020). La familia en la educación de la sexualidad de los hijos. *Perspectiva de Familia*, 4, 85-95. <https://doi.org/10.36901/pf.v4i.310>
- Deroncele-Acosta, A., Gil-Monte, P. R., Norabuena-Figueroa, R. P., & Gil-LaOrden, P. (2023). Burnout en docentes universitarios: evaluación, prevención y

- tratamiento. *Revista Venezolana de Gerencia*, 28(10), 936-953.
<https://doi.org/10.52080/rvgluz.28.e10.5>
- Díaz Morales, J. F., y Sánchez-López, M. P. (2002). Relaciones entre estilos de personalidad y satisfacción autopercebida en diferentes áreas vitales. *Psicothema*, 14(1), 100-105.
<https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/7944>
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of personality assessment*, 49(1), 71-75.
https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13
- Duarte, A. J. (2017). Sexualidade e religião: um olhar crítico acerca das influências da religião sobre o comportamento sexual. *Revista Relegens Thréskeia*, 6(2), 74.
<https://doi.org/10.5380/rt.v6i2.54134>
- Eguiluz, L. L., Calvo, R. M., y De la Orta, D. (2012). Relación entre la percepción de la satisfacción marital, sexual y la comunicación en parejas. *Revista Peruana de Psicología y Trabajo Social*, 1(1), 15-28
<http://revistas.uigv.edu.pe/index.php/psicologia/article/download/86/94>
- Elejabarrieta, F., e Iñiguez, L. (2010). Construcción de escalas de actitud, tipo Thurstone y likert. *La Sociología En Sus Escenarios*, 17. 2-25
http://online.ariat.edu.mx/adistancia/eval_prog/s7/lecturas/T2S7_ESCALAS%20LIKERT%20Y%20THURSTONE.pdf
- Emmerink, J., Van den Eijnden, R. J., Ter Bogt, T.F, & Vanwesenbeeck, I. (2017). A scale for the assessment of sexual standards among youth: psychometric properties. *Arch Sex Behav*, 46(6), 1699-1709. <https://doi.org/10.1007/s10508-017-1001-x>
- Eneth, J. y Gallego, G. (2024). Educación para la sexualidad en niñas, niños y adolescentes: debate actual y desafíos sociales. *Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico* 1, 213-227.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.14268788>

- Escobar-Pérez, J. y Cuervo-Martínez, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en medición*, 6, 27-36. <https://acortar.link/nOrTGr>
- Esguerra, I. (2007). Sexualidad después de los 60 años. *Avances en enfermería*, 15(2), 124-14. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/avenferm/article/view/1281>
- Espinar, E., y Pérez, M. Á. M. (2007). Violencia de género: reflexiones conceptuales, derivaciones prácticas. *Papers Revista de Sociología*, 86(189), 1-15. <https://doi.org/10.5565/rev/papers/v86n0.817>
- Estrada, C. A., Choque, D. U., y Vasque, J. (2023). Ética de la sexualidad y conocimientos previos en jóvenes universitarios. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 2717-2733. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7136
- Evcili, F., & Golbasi, Z. (2017). Sexual myths and sexual health knowledge levels of turkish university students. *Sexuality & Culture*, 21(4), 976-99. <https://doi.org/10.1007/s12119-017-9436-8>
- Ezeokoli, R., & Ofole, N. (2015). Measured effect of sexual activities, alcohol consumption, smoking and aggression on health risk of students in rural communities in Ikenne, Nigeria. *Journal of Education and Practice*, 6(23), 30-35. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1079028.pdf>
- Faílde, J. M., Fernández, M. L., y Pedrola, J. L. B. (2008). Prácticas sexuales de chicos y chicas españoles de 14-24 años de edad. *Gaceta Sanitaria*, 22(6), 511-519. [https://doi.org/10.1016/s0213-9111\(08\)75347-0](https://doi.org/10.1016/s0213-9111(08)75347-0)
- Fajardo, D. P. (2022). Educación sexual integral en la escuela. *Revista UNIMAR*, 40(1), 136-151. <https://doi.org/1.31948/rev.unimar/unimar40-1-art7>
- Federación Andaluza LGBT. (2022). *Tipos de identidad de género, ¿Cuántos existen? ¿Cómo se define la identidad de género? ¿Existen infinitos géneros? ¿O solo dos?* <https://andalucialgbt.com/tipos-de-identidad-de-genero/>

- Federación Andaluza LGBT. (2023). *Tipos de orientación sexual, ¿Existe alguna más allá de la homosexualidad y la heterosexualidad? ¿Cuáles son los colectivos que todavía sufren mucho estigma y que se invisibilizan constantemente?* <https://andalucialgbt.com/tipos-de-orientacion-sexual/>
- Fernández Fernández, D. y Calvo González, S. (2022). Diagnóstico educativo en el grado en pedagogía de la Universidad de Oviedo: Educación sexual como contenido curricular explícito. *Revista Electrónica Educare*, 26(2), 1-22. <https://doi.org/10.15359/ree.26-2.21>
- Fernández Fernández, D., Calvo González, S., y San Fabián, J. L. (2023). La educación sexual como contenido curricular en la formación inicial del profesorado. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 12(2), 171-19. <https://doi.org/10.15366/riejs2023.12.2.010>
- Fernández, J. (2010). El sexo y el género: dos dominios científicos diferentes que debieran ser clarificados. *Psicothema*, 22(2), 259-262. <https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/8899>
- Fernández, R. L., Martínez, R. A., Urquiza, D. E. P., Gálvez, S. S., y Álvarez, M. Q. (2019). Validación de instrumentos como garantía de la credibilidad en las investigaciones científicas. *DOAJ (Directory Of Open Access Journals)*. <https://doaj.org/article/23b6987f75a44c2ebe88f60e2c7398a6>
- Fernández, R. N. (2025). Desafíos comunes a la ética cívica y religiosa ante la evolución de la comprensión y vivencia de la sexualidad. *Proyección Teología y Mundo Actual*, 297, 117-135. <https://doi.org/10.59798/ptma.2025.297.6038>
- Fernández-Hawrylak, M., Alonso Martínez, L., Sevilla Ortega, E. y Ruíz Ruíz, M. E. (2022). Inclusión de la diversidad sexual en los centros educativos desde la perspectiva del profesorado: Un estudio cualitativo. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(2), 81-97. <https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.2.005>
- Ferrel, R. (2013). El síndrome de quemarse en el trabajo (burnout) en docentes universitarios. *Duazary*, 7(1), 15-28. <https://doi.org/10.21676/2389783X.306>

- Figueiredo-Ferraz, H., Gil-Monte, P. R., Grau-Alberola, E., & Ribeiro do Couto, B. (2021). The mediator role of feelings of guilt in the process of burnout and psychosomatic disorders: a cross-cultural study. *Frontiers in psychology*, 12, 51-82. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.751211>
- Fisher, T. D. (2009). The impact of socially conveyed norms on the reporting of sexual behavior and attitudes by men and women. *Journal Of Experimental Social Psychology*, 45(3), 567-572. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2009.02.007>
- Fisher, W. A., Byrne, D., White, L. A., & Kelley, K. (1988). Erotophobia-erotophilia as a dimension of personality. *The Journal of Sex Research*, 25(1), 123-151. <https://doi.org/10.1080/00224498809551448>
- Flores, V. (2007). Educación sexual, ¿Ruptura o estabilidad del contrato heterosexual? *Baruyera* 2(1), 1-14. <http://www.ciudaddemujeres.com/articulos/Valeria-Flores>
- Forero-Corba, W., y Bennásar, F. N. (2023). Técnicas y aplicaciones del Machine Learning e Inteligencia Artificial en educación: una revisión sistemática. *RIED: Revista Iberoamericana de Educación A Distancia*, 27(1), 209-253. <https://doi.org/10.5944/ried.27.1.37491>
- Fukuhara, M. (2022). Notes on well-being, motivation and job satisfaction of the college professor. *Revista Estomatológica Herediana*, 32(4), 435-437. <https://doi.org/10.20453/reh.v32i4.4385>
- Gable, R. K., & Wolf, M. B. (1993). *Instrument Development in the Affective Domain: Measuring Attitudes and Values in Corporate and School Settings*. Springer Netherlands.
- Gaete Quezada, R. (2018). Conciliación trabajo-familia y responsabilidad social universitaria: experiencias de mujeres en cargos directivos en universidades chilenas. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 12(1), 81-10. <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.12.615>
- García Delgado, E., y Riquelme Vigueras, A. M. (2018). Percepción de los roles de género en la cultura mexicana actual. *Memorias Del Concurso Lasallista De*

Investigación, Desarrollo e innovación, 4(1), HAR 47-51.
<https://doi.org/10.26457/mclidi.v4i1.1332>

García Rojas, A. D., Del Río, F. J., y Santín, C. (2022). La formación del alumnado universitario en género y sexualidad como estrategia preventiva del sexismo en las aulas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(3), 177-189. <https://doi.org/10.6018/reifop.533411>

García, C. S. F. (2023). ¿Qué es la violencia de género? *Alternativas*, 24(1), 39-54. <https://doi.org/10.23878/alternativas.v24i1.368>

García, M., Salguero, N. M., Ramírez, S. P., Flores, A. H., y Morelos, J. G. S. (2024). Síndrome Burnout en docentes universitarios del área de la salud de una universidad estatal. *Revista Científica de Salud y Desarrollo Humano*, 5(3), 547-561. <https://doi.org/10.61368/r.s.d.h.v5i3.275>

García-Vargas, M., Ayala, L. M., Cerón-Reyes, M. G., y Molina-Ruiz, H. D. (2022). Validez y confiabilidad de un instrumento que permite detectar una revista depredadora. *TEPEXI Boletín Científico de la Escuela Superior Tepeji del Río*, 9(18), 9-14. <https://doi.org/10.29057/estr.v9i18.8744>

García-Vázquez, J. (2021). La educación sexual: ¿en tutorías o curricular? *Magister*, 25-32. <https://doi.org/10.17811/msg.33.1.2021.25-32>

García-Vázquez, J., Ordóñez, A. L., y Arias-Magadán, S. (2014). Educación sexual: opiniones y propuestas del alumnado y profesorado de los institutos de secundaria de Asturias, España. *Global Health Promotion*, 21(4), 74-82. <https://doi.org/10.1177/1757975914528727>

Garrido-Hernansaiz, H., Martín-Fernández, M., Castaño-Torrijos, A., y Cuevas, I. (2017). Development and validation of the ADAS scale and prediction of attitudes toward affective-sexual diversity among Spanish secondary students. *J Homosex*, 65(8), 1032-105. <https://doi.org/10.1080/00918369.2017.1364951>

Garzón, A. (2015) La educación sexual, una asignatura pendiente en España. *Biografía. Escritos sobre la Biología y su enseñanza*, 9(16), 194-203.

- George, D., y Mallery, M. (2001). Using SPSS for Windows step by step: a simple guide and reference. Alyin y Bacon
- Gesser, M., Oltramari, L. C., & Panisson, G. (2015). Docência e concepções de sexualidade na educação básica. *Psicologia & Sociedade*, 27(3), 558-568. <https://doi.org/10.1590/1807-03102015v27n3p558>
- Gharbi, H., & Sobaih, A. E. (2023). Developing and validating a scale for measuring sexual harassment in higher education. *Dirasat. Human and Social Sciences*, 50(1), 186-198. <https://doi.org/10.35516/hum.v50i1.4399>
- Gispert, C. (2007). *Disfrutar la sexualidad. Biblioteca práctica de autoayuda*. Océan.
- Gois, A., Santos, F., Da Silva, T., & De Aguiar, V. (2017). Percepção do homem idoso em relação a sua sexualidade. *Enfermagem Em Foco*, 8(3). <https://doi.org/10.21675/2357-707x.2017.v8.n3.1024>
- Golbasi, Z., Evcili, F., Eroglu, K., & Bircan, H. (2016). Sexual Myths Scale (SMS): development, validity and reliability in Turkey. *Sexuality And Disability*, 34(1), 75-87. <https://doi.org/10.1007/s11195-016-9430-3>
- Goldfarb, Eva. & Lieberman, Lisa. (2021). Three decades of research: the case for comprehensive sex education. *Journal of Adolescent Health*, 68, 13-27. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.07.036>
- Gómez, M. P., Delgado, A. O., y Hernando-Gómez, Á. (2014). Violencia en relaciones de pareja de jóvenes y adolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 46(3), 148-159. [https://doi.org/10.1016/S0120-0534\(14\)70018-4](https://doi.org/10.1016/S0120-0534(14)70018-4)
- Góngora, J. R., Rodríguez, J. A., Rodríguez, J., y Peña-Muñante, G. (2022). Construcción de un cuestionario de infidelidad y validación en jóvenes españoles. *Know And Share Psychology*, 3(1), 67-86. <https://doi.org/10.25115/kasp.v3i1.7897>
- Gontijo, M. C. A., De Araújo, R. F., y Rodríguez, C. T. (2021). Impacto académico y social de la investigación sobre Inteligencia Artificial: análisis basado en la base

- de datos *Dimensions. Revista General de Información y Documentación*, 31(2), 719-734. <https://doi.org/10.5209/rgid.79465>
- González Gómez, I., & Delgado-García, M. (2022). The consumption and reggaeton's language under debate among adolescents. *Linguo Didáctica*, 1, 36-55. <https://doi.org/10.33776/linguodidactica.v1.7476>
- González Jiménez, A. J., y Pérez Molina, G. (2016). Cultura, sexualidad y juventud: experiencias de nuestros jóvenes en Londres. *Revista Fuentes*, 2(10), 154-172. <https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/2594>
- González Pérez, T. (2017). Políticas educativas igualitarias en España. La igualdad de género en los estudios de magisterio. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(2), 1-21. <https://doi.org/10.14507/epaa.26.2764>
- González, E. y Marugán, M. (2022). Incidencia en los dobles estándares sexuales: movilizaciones a favor de la mujer y factores religiosos. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 65-74. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2022.n1.v1.2310>
- Granados, L., Aparisi, D., Inglés, C. J., Del Pilar Aparicio López, M., Sogorb, A. F., y Fernández, J. M. G. (2019). ¿Predicen los factores de depresión, ansiedad y estrés la dimensión de la despersonalización y la baja realización personal en el profesorado? *European Journal of Child Development Education and Psychopathology*, 7(1), 83. <https://doi.org/10.30552/ejpad.v7i1.91>
- Granero Andújar, A. G., y Gómez, T. G. (2019). Presencia y Tratamiento de las No-Heterosexualidades en la Educación Afectiva-Sexual. *International Journal Of Sociology Of Education*, 8(1), 1-27. <https://doi.org/10.17583/rise.2019.3815>
- Grissom R. J. (1994). Probability of the superior outcome of one treatment over another. *J Appl Psychol*, 79, 314-16. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.79.2.314>
- Guarderas, P., Larrea, M., Cuvi, J., Vega, C., Reyes, C., Bichara, T., Ramírez, G., Paula, Ch., Pesantez, L., Iñiguez, A. L., Ullauri, K., Aguirre, A., Almeida, M., y Arteaga, E. (2018). Acoso sexual en las universidades ecuatorianas: validez de

- contenido de un instrumento de medición. *Alteridad*, 13(2), 214-226.
<https://doi.org/10.17163/alt.v13n2.2018.05>
- Guerra, C., Del Río, F. J., Morales, I., y Cabello, F. (2016). Validación de la versión reducida para adolescentes de la Encuesta revisada de opinión sexual. *Revista Internacional de Andrología*, 15(4), 135-14.
<https://doi.org/10.1016/j.androl.2016.1.006>
- Guerra, C., Del Río, F.J., Cabello, F., & Morales, I. (2018) Creation and validation of a scale of sexuality for adolescents: Scale of Myths about Sexuality. *Revista Internacional de Andrología*, 17(4), 123-129.
<https://doi.org.10.1016/j.androl.2018.06.001>
- Guerrero, J. (2021). Diseño y validación de contenido de escala de alfabetización en salud sexual y reproductiva. *Revista de Salud Pública*, 26(2), 19-3.
<https://doi.org/10.31052/1853.1180.v26.n2.34244>
- Guilbault, V., Bouizegarene, N., Philippe, F. & Vallerand, R. (2019). Understanding extradyadic sex and its underlying motives through a dualistic model of sexual passion. *Journal of Social and Personal Relationships*, 37(1), 1-21.
<https://doi.org/10.1177/0265407519864446>
- Gutiérrez, A. (2024). Formación en educación sexual y consumo de pornografía en futuros docentes. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1-16.
<https://doi.org/10.31637/epsir-2024-792>
- Gutiérrez, A. M. (2019). Discriminación y violencia de género en las solicitudes de asilo por motivos religiosos (Discrimination and gender-based violence on asylum applications for religious reasons). *SSRN Electronic Journal*, 49(2019), 1-35. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3459392>
- Gutiérrez, A. y Cuervo, A. (2023). Sexualización y exposición prematura a esta de las niñas. En A.S. Jiménez, C.J. Castro, M. Vergara y R.S. Chacón (Coords.). *La escuela promotora de derechos, buen trato y participación: revisiones, estudios y experiencias* (pp.133-141). Octaedro.

- Gutiérrez, A., y Pollán, A. C. (2024). Evaluación de la formación en educación sexual integral y consumo de pornografía en estudiantes de universidad de España. *Revista Andina de Educación*, 7(2), 007212. <https://doi.org/10.32719/26312816.2024.7.2.12>
- Gutiérrez-Puertas, L., Márquez-Hernández, V., Gutiérrez-Puertas, V., Granados-Gámez, G., Rodríguez-García, M. C., & Aguilera-Manrique, G. (2020). Online sexual activities among university students: relationship with sexual satisfaction. *Anales de Psicología*, 36(1), 166-172. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.36.1.353761>.
- Guzmán, N. S., y Guzmán, M. S. (2016). Tiza de colores: hacia la enseñanza de la inclusión sobre diversidad sexual en la formación inicial docente. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(2), 73-91. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000200006>
- Hartmans, C., Comijs, H., & Jonker, C. (2021). The perception of sexuality in older adults and its relationship with cognitive functioning. *The American Journal of Geriatric Psychiatry*, 23(3), 243-252. <https://doi.org/10.1016/j.jagp.2013.04.003>
- Haseli, A., Shariati, M., Nazari, A. M., Keramat, A., & Emamian, M. H. (2019). Infidelity and its associated factors: A systematic review. *Journal of Sexual Medicine*, 16(8), 1155-1169. <https://doi.org/10.1016/j.jsxm.2019.04.011>
- Heidari, S., Babor, T. F., De Castro, P., Tort, S., y Curno, M. (2018). Equidad según sexo y de género en la investigación: justificación de las guías SAGER y recomendaciones para su uso. *Gaceta Sanitaria*, 33(2), 203-21. <https://dx.doi.org/10.1016/j.gaceta.2018.04.003>
- Hernán, A. (2000). Educación sexual de niños y adolescentes. *Revista Médica de Chile*, 128(6), 1-18. <https://doi.org/10.4067/s0034-98872000000600001>
- Hernández, A., Vásquez, M. A., Jiménez-Paneque, R., y Zapata, C. A. (2020). Adaptación cultural y evaluación psicométrica del cuestionario de conducta sexual segura en jóvenes universitarios chilenos. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 19(6). <https://goo.su/IPOsUtv>

- Hernández, D. L. C., y Manzano, P. (2023). Estrés laboral y satisfacción sexual en personal sanitario. *Revista Científica Multidisciplinar*, 6(6), 11336-11348. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.4203
- Hernández, P. J., Elorriaga, M. F., Verástegui, O. P., & De Jesús Vértiz Ramírez, J. (2016). Quality agencies at the global level: characteristics and functions-a narrative review. *International Journal For Quality In Health Care*. <https://doi.org/10.1093/intqhc/mzw134>
- Herrera, A. (2003). Sexualidad en la vejez: ¿Mito o realidad? *Revista chilena de obstetricia y ginecología*, 68(2), 150-162. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-75262003000200011
- Herreros, C. (2023). Mitos del amor romántico a la violencia de género, comprender para actuar. *Comunitania Revista Internacional de Trabajo Social y Ciencias Sociales*, 25, 111-12. <https://doi.org/10.5944/comunitania.25.6>
- Hidalgo, M. V., y Menéndez, S. (2003). La pareja ante la llegada de los hijos e hijas. Evolución de la relación conyugal durante el proceso de convertirse en padre y madre. *Journal For The Study Of Education And Development Infancia y Aprendizaje*, 26(4), 469-483. <https://doi.org/10.1174/021037003322553851>
- Hobaica, S., Keiser, G.H., & Kwon, P. (2019). Sex education inclusivity and sexual minority health: the perceived inclusivity of sex education scale. *American Journal Of Sexuality Education*, 14(3), 388-415. <https://doi.org/10.1080/15546128.2019.1600448>
- Hoz, V. G. (2023). Concepto y perspectivas pedagógicas de las actitudes. *Revista Española de Pedagogía*, 14(55), 1-16. <https://doi.org/10.22550/2174-0909.1138>
- Huerta, C. A. (2024). Consecuencias de una educación sexual basada en la moral católica y la represión. *Memorias del Concurso Lasallista de Investigación Desarrollo E Innovación*, 10(2), 50-54. <https://doi.org/10.26457/mclidi.v10i2.3739>

- Irizarry-Rodríguez, A., Esteban, C., González-Rivera, J. A., y Olavarriá, C. R. (2022). Desarrollo y validación de la escala de consentimiento sexual. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 33(2), 318-332. <https://doi.org/10.55611/rep.3302.09>
- Isma, M. & Turnip, S. (2019). Personality traits and marital satisfaction in predicting couples' attitudes toward infidelity. *Journal of Relationships Research*, 10, 1-5. <https://doi.org/10.1017/jrr.2019.10>
- Jacinto-Cárdenas, R. y Paloalto, M. L. (2021). Efectividad de los programas de educación sexual y reproductiva en los adolescentes. *Horizonte Sanitario*, 21(1). <https://doi.org/10.19136/hs.a21n1.4025>
- Johnson, R. L., & Morgan, G. B. (2016). *Survey scales. A guide to development, analysis, and reporting*. The Guilford Press.
- Kanin, E., Davidson, K., & Scheck, S. (1970). A research note on male-female differentials in the experience of heterosexual love. *Journal of Sex Research*, 6, 64-72. <http://www.jstor.org/stable/3811627>
- Kaplánová, A. & Gregor, A. (2019). Guilt-and shame-prone-ness and their relation to perceptions of dating infidelity. *Studia psychologica*, 61(3), 145-158. <https://doi.org/10.21909/sp.2019.03.779>
- Karina, N. P. (2023). Adolescencia: mito o tabú orientación sexual en su etapa de pubertad. *Dialéctica*, 2(20), 1-15 <https://doi.org/10.56219/dialctica.v2i2.2143>
- Kashefi, F., Bakhtiari, A., Pasha, H., Amiri, F. N., & Bakouei, F. (2020). Student attitudes about reproductive health in public universities: a cross-sectional study. *International Quarterly Of Community Health Education*, 41(2), 133-142. <https://doi.org/10.1177/0272684X20916599>
- Kassaras, I., & Kordoutis, P. (2025). Development and initial validation of a short form of the multidimensional sexuality questionnaire for multisexual people. *Journal Of Bisexuality*, 1(1), 1-24. <https://doi.org/10.1080/15299716.2025.2498337>

- Ketting, E., Brockschmidt, L., & Ivanova, O. (2021). Investigating the ‘C’ in CSE: implementation and effectiveness of comprehensive sexuality education in the WHO european region. *Sex Education*, 21(2), 133-147. <https://doi.org/10.1080/14681811.2020.1766435>
- Knopp, K., Scott, S., Ritchie, L., Rhoades, G., Markman, H. & Stanley, S. (2017). Once a cheater, always a cheater? serial infidelity across subsequent relationships. *Arch Sex Behav*, 46(8), 2301-2311. <https://doi.org/10.1007/s10508-017-1018-1>
- Kotiuga, J., Yampolsky, M. A., & Martin, G. (2021). Adolescents’ perception of their sexual self, relational capacities, attitudes towards sexual pleasure and sexual practices: a descriptive analysis. *Journal Of Youth And Adolescence*, 51(3), 486-498. <https://doi.org/10.1007/s10964-021-01543-8>
- Lee, S., Yeo, K. J. & Handayani, L. (2022). Development and validation of a sexual and reproductive health knowledge scale. *International Journal of Public Health Science*, 11(3), 815. <https://doi.org/10.11591/ijphs.v11i3.21570>
- León-Larios, F., y Gómez-Baya, D. (2018). Diseño y validación de un cuestionario sobre conocimientos de sexualidad responsable en jóvenes. *Revista Española de Salud Pública*, 92(92), 15-32. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7020761.pdf>
- 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/con>
- Ley Orgánica 10/2022, de 6 de septiembre, de garantía integral de la libertad sexual. *Boletín Oficial del Estado*, 215, de 7 de septiembre de 2022. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2022/09/06/10/con>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE), 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>
- López Sánchez, F. (2005). *Modelos de Educación Sexual*. Pirámide.

- López, M., Vargas, B. y Cortés, E. (2019). Predictores de infidelidad y deseo de infidelidad sexual en relaciones premaritales. *La psicología Social en México*, 17, 611-628. <https://lc.cx/yxuTzb>
- Lopezosa, C. (2023). La Inteligencia artificial generativa en la comunicación científica: retos y oportunidades. *Revista de Investigación E Innovación En Ciencias de la Salud*, 5(1), 1-5. <https://doi.org/10.46634/riics.211>
- Lozano, L., García-Cueto, E., & Muñiz, J. (2008). Effect of the number of response categories on the reliability and validity of rating scales. *Methodology*, 4(2), 73-79. <https://doi.org/10.1027/1614-2241.4.2.73>
- Maciel, C. (2022). La Formación docente: mitos, problemas y realidades. *PRELAC*, 1, 78-89. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000144739>
- Manzone, L., Gómez, C., Luís, J., Delauno, M., Conde, S., y Santamaría, R. (2022). Sexualidad y afectividad en personas con trastorno del espectro autista: Perspectivas de familiares y profesionales. *Revista de Ciencias Sociales*, 28(3), 376-389. <https://doi.org/10.31876/rcs.v28i3.38481>
- Mármol-Martín, I., Mena-Vega, S., y Rebollo-Bueno, S. (2018). El amor romántico en los productos audiovisuales de ficción. *AdMIRA-Análisis de Medios Imágenes y Relatos Audiovisuales*, 6(2018), 52-81. <https://doi.org/10.12795/admira.2018.01.01>
- Márquez Díaz, J. R. M., Álvarez-Díaz, K., y Vélez, S. C. (2020). Violencia en el noviazgo: Diseño de una propuesta psicopedagógica de prevención e intervención en Educación Secundaria. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 31(2), 97. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.31.num.2.2020.27988>
- Márquez, X. (2005). Ni contigo ni sin ti: la pareja irrompible. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 7(2), 27-42. <https://www.redalyc.org/pdf/802/80270203.pdf>
- Martin Bogdanovich, M. M., Agüero Corzo, E. del C., y Dávila Morán, R. C. (2024). Factores psicosociales y síndrome de Burnout en docentes universitarios de

- Martínez Álvarez, J. L., González Ortega, E., Vicario Molina, I., Fernández Fuertes, A. A., Carcedo González, R. J., Fuertes, A. y Orgaz Baz, B. (2013). Formación del profesorado en educación sexual: pasado, presente y futuro. *Magister*, 25(1), 35-42. <https://doi.org/10.17811/msg.25.1.2013.%25p>
- Martínez Gómez, N., Arnal, R. B., García, C. G., Palomino, E. R., y García, J. E. N. (2020). Preocupación asociada al descubrimiento de la orientación sexual. *INFAD*, 1(1), 477-486. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.202.n1.v1.1804>
- Martínez Martín, I., Téllez Delgado, V., y Bejarano Franco, M. T. (2021). Oportunidades para el cambio en la formación inicial docente desde las pedagogías feministas: educando en sexualidad e igualdad para docentes en formación. *Magister*, 33(1), 3-9. <https://doi.org/10.17811/msg.33.1.2021.3-9>
- Martínez-Álvarez, J. L., Vicario Molina, I., González Ortega, E., e Ilabaca, P. (2014). Educación sexual en España: importancia de la formación y las actitudes del profesorado. *Infancia y Aprendizaje*, 37(1), 117-148. <https://doi.org/10.1080/02103702.2014.881652>
- Martínez-Huertas, J. A., y Jastrzebska, O. (2019). Adaptación española de la escala “Comunicación diádica sexual”. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud*, 27(2), 311-324. <https://goo.su/HYI6>
- Martínez-Otero, V. (2025). Educación de la sexualidad en la adolescencia. *Cuadernos de RES PUBLICA en derecho y criminología*, 1(5), 1-11. <https://doi.org/10.46661/respublica.11268>
- Martínez-Salazar, A., y Escorcia-Caballero, R. (2023). Tendencias en la investigación sobre educación sexual. *Duazary*, 20(2), 28-39. <https://doi.org/10.21676/2389783X.5355>
- Martins, A., Pereira, M., Andrade, R., Dattilio, F. M., Narciso, I., & Canavarro, M. C. (2016). Infidelity in dating relationships: gender-specific correlates of face-to-

- face and online extradyadic involvement. *Archives of Sexual Behavior*, 45(1), 193-205. <https://doi.org/10.1007/s10508-015-0576-3>
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016). Understanding the burnout experience: recent research and its implications for psychiatry. *World Psychiatry*, 15, 103-111. <https://doi.org/10.1002/wps.20311>
- Masters, J. (2008). *Tratado de geriatría y gerontología*. Interamericana.
- Matas, A. (2018). Diseño del formato de escalas tipo Likert: un estado de la cuestión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 38-47. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412018000100038&lng=es&tlng=es
- Maxwell, J. A., Muise, A., MacDonald, G., Day, L. C., Rosen, N. O., & Impett, E. A. (2017). How implicit theories of sexuality shape sexual and relationship well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 112(2), 238-279. <https://doi.org/10.1037/pspi0000078>
- Mayo, I. C., y Martínez, S. T. (2017). La satisfacción en el desempeño profesional de los docentes de educación infantil y educación primaria. Un estudio de caso. *Profesorado Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(4), 279-292. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v21i4.10056>
- McGartland, D., Berg-Weger, M., Tebb, S. S., Lee, E. S., & Rauch, S. (2003). Objectifying content validity: conducting a content validity study in social work research. *Social Work Research*, 27(2), 94-104. <https://doi.org/10.1093/swr/27.2.94>
- Medina Cantillo, G., Restrepo, D., Suárez Colorado, Y. y Chamorro, A. (2025). Validación psicométrica de la Escala para la Evaluación de la Sexualidad Positiva “SEXPA” (Working papers, N.º 6). *Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia*. <https://doi.org/10.16925/wpri.07>
- Medrano, L. A., y Muñoz-Navarro, R. (2017). Aproximación conceptual y práctica a los modelos de ecuaciones estructurales. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 11(1), 219-239. <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.11.486>

- Mejia-Elvir, P. y Sandoval-Henríquez, F. (2025). Diseño y validación de un instrumento para medir el conocimiento sobre identidad de género y orientación sexual en estudiantes chilenos de educación superior. *Revista de Investigación Educativa*, 43, 1-16. <https://doi.org/10.6018/rie.599871>
- Melguizo-Herrera, E., Álvarez-Romero, Y., Cabarcas-Mendoza, M. V., Calvo-Rodríguez, R. S., Flórez-Almanza, J., Moadie-Contreras, O. P., y Campo-Arias, A. (2015). Validez y confiabilidad del cuestionario de actitudes hacia la sexualidad en la vejez en adultos mayores en Cartagena, Colombia. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 44(2), 87-92. <https://doi.org/10.1016/j.rcp.2015.02.003>
- Méndez, R., Asís, E., y Espinoza, M. R. (2020). Burnout, docencia e investigación en profesores universitarios de la Facultad de Ciencias Empresariales de Perú y España. *EDUCADE*, 11, 3-19. <https://doi.org/10.12795/educade.202.i11.02>
- Microsoft (2024). *Copilot IA* (February version) [Conversational Chat]. <https://www.bing.com/search?q=Bing%20AIyshowconv=1yform=MG0AUO>
- Miller, D.J., Kidd, G., & Hald, G.M. (2019). Measuring self-perceived effects of pornography: a short-form version of the pornography consumption effects scale. *Arch Sex Behav*, 48(3), 753-761. <https://doi.org.10.1007/s10508-018-1327-z>
- Miralles, C., Cardona Moltó, M. C., y Chiner, E. (2020). La perspectiva de género en la formación inicial docente: estudio descriptivo de las percepciones del alumnado. *Educación XX1*, 23(2), 231-257. <https://doi.org/10.5944/educXX1.23899>
- Mohammadi, K., Rahnama, P., Montazeri, A., & Foley, F. W. (2014). The multiple sclerosis intimacy and sexuality questionnaire-19: reliability, validity, and factor structure of the persian version. *The Journal of Sexual Medicine*, 11(9), 2225-2231. <https://doi.org/10.1111/jsm.12531>
- Molla, C., Nájera, P., López-González, E., & Losilla, J. M. (2020). Development and Validation of the Adolescent Sexting Scale (A-SextS) with a Spanish Sample. *International journal of environmental research and public health*, 17(21), 8042. <https://doi.org/10.3390/ijerph17218042>

- Monroy, D. E., Correa, A. M., y Manrique, H. C. (2020). Envejecimiento y sexualidad: revisión temática desde terapia ocupacional. *Cultura del Cuidado*, 17(2), 113-127. <https://doi.org/10.18041/1794-5232/cultrua.2020v17n2.7662>
- Monterde-i-Bort, H., Herrera, I. & Guardiola, C. (2024). Myths, fallacies and "machismo" prejudices in the practice of sex: a study on attitudes and knowledge for sexual life in a large Spanish sample. *Sex Res SocPolicy* 21, 1446-1463 <https://doi.org/10.1007/s13178-023-00878-0>
- Montoya, O. (2007). Aplicación del análisis factorial a la investigación de mercados: Caso de estudio. *Scientia et Technica*, 1(35), 281-286.
- Moral, J., & Valle, A. (2020). Validation of the attitude towards sexuality scale in two samples of university students. *International Journal of Psychology and Behavioral Sciences*, 12(4), 131-151. <https://doi.org/10.5897/ijpc202.0628>
- Moral-De-La-Rubia, J. (2020). Modelo predictivo de conducta de infidelidad sexual entre personas casadas. *CienciaUAT*, 15(1), 99-116. <https://doi.org/10.29059/cienciauat.v15i1.1383>
- Morales, P. (2000). *Medición de actitudes en psicología y educación*. Universidad Pontificia de Comillas.
- Morawska, A., Walsh, A., Grabski, M., & Fletcher, R. (2015). Parental confidence and preferences for communicating with their child about sexuality. *Sex Education: Sexuality, Society and Learning*, 15(3), 235-248. <https://doi.org/10.1080/14681811.2014.996213>
- Morell-Mengual, V., Gil-Llario, M. D., Díaz-Rodríguez, I., y Caballero-Gascón, L. (2018). Actitudes de padres, profesionales y población general hacia la sexualidad de las personas con discapacidad física e intelectual. *INFAD*, 4(1), 173. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v4.1040>
- Moreno Rojas, B., Iriarte-Solano, M. & Calatayud, M. (2025). Emancipatory sexual education: an analysis of the national education curriculum of Ecuador. *EuropeanPublic & Social Innovation Review*, 10, 1-18. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1590>

- Moreno, M., Rincón, E. H., Muñoz, C. A. C., y Ramírez, G. Z. (2024). Vivir sin pareja, ¿Un factor de riesgo en la autopercepción en salud? Estudio transversal piloto con un pequeño grupo de adultos en un municipio de Colombia. *Salud Uninorte*, 40(1), 127-142. <https://doi.org/10.14482/sun.4.01.407.324>
- Morocho, R. O., Roque, N. I., y Quizhpe, M. I. (2022). Los tabúes y prejuicios de la sexualidad en la población urbana y rural. *Cumbres*, 8(1), 9-2. <https://doi.org/10.48190/cumbres.v8n1a1>
- Muñoz, V. M., Cabello, B. I. T., y Rubio, F. G. (2025). Educación Sexual Masculina en Chile: Una Necesidad Urgente. *Revista Confluencia*, 8, 22-39. <https://doi.org/10.52611/confluencia.2025.1109>
- Muñoz-Albarracín, M., Mayorga-Muñoz, C., y Jiménez-Figueroa, A. (2023). Salud mental, autoestima y satisfacción vital en universitarios del sur de Chile. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud*, 21(2). <https://doi.org/10.11600/rlcsnj.21.2.5428>
- Murillo, D. y López, S. (2025). *ConnectPapers, herramienta IA para búsqueda bibliográfica*. <https://ridda2.utp.ac.pa/bitstream/handle/123456789/18510/Connected-Papers-herramienta-ia-para-literatura-cientifica.pdf?sequence=1>
- Naciones Unidas (2018). La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- Nowosielski, K., Jankowski, K. S., Kowalczyk, R., Kurpisz, J., Normantowicz-Zakrzewska, M., & Krasowska, A. (2018). Sexual self-schema scale for women-validation and psychometric properties of the Polish version. *Sexual Medicine*, 6(2), 131-142. <https://doi.org/10.1016/j.esxm.2017.12.002>
- Oducado, R. M., Amboy, M. K., & Robles, C. (2024). Demographics and job satisfaction as predictors of mental well-being of Filipino teachers: a web-based survey two years after the onset of pandemic. *International Journal of Educational Research and Innovation*, 2(21), 1-14. <https://doi.org/10.46661/ijeri.8205>

- Olivera, C., y Bujardón, A. (2010). Estrategia educativa para lograr una sexualidad saludable en el adulto mayor. *Humanidades Médicas*, 10(2), 1-16. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-8120201000020000
- Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria. «BOE» núm. 312 <https://www.boe.es/eli/es/o/2007/12/27/eci3857>
- Orellana, L. M., Márquez, C., Farías, P., Liempi, G., y Schnettler, B. (2022). Apoyo social, actitudes hacia la sexualidad y satisfacción vital según orientación sexual en estudiantes universitarios. *Actualidades En Psicología*, 36(132), 43-57. <https://doi.org/10.15517/ap.v36i132.47033>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2018). *Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad: un enfoque basado en la evidencia*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Organización Mundial de la Salud (2023). Educación Sexual Integral. <https://www.who.int/es/news-room/questions-and-answers/item/comprehensive-sexuality-education>
- Organización Mundial de la Salud. (2006). Definición de sexualidad. En *Orientación técnica sobre salud sexual: Marco para la acción*. OMS
- Orozco, I., y Rodríguez, D. (2006). Prejuicios y actitudes hacia la sexualidad en la vejez. *Psicología y Ciencia Social*, 8(1), 3-1. <http://www.redalyc.org/pdf/314/31480101.pdf>
- Ortega, V., Ojeda, P., Sutil, F., y Sierra, J. C. (2005). Culpabilidad sexual en adolescentes: estudio de algunos factores relacionados. *Anales de Psicología*, 21(2), 268-275. https://www.um.es/analesps/v21/v21_2/08-21_2.pdf

- Ortiz-Fune, C., Kanter, J. W., & Arias, M. F. (2020). Burnout in mental health professionals: The roles of psychological flexibility, awareness, courage, and love. *Clínica y Salud*, 31(2), 85-9. <https://doi.org/10.5093/clysa2020a8>
- Ortiz-Mata, M. P., López-Izurieta, I., Rosales-Torres, N., y Miño-Rodríguez, G. (2024). Un recorrido por la historia de la investigación en sexología. *Revista de la Facultad de Ciencias Médicas (Quito)*, 49(3), 6-12. <https://doi.org/10.29166/rfcmq.v49i3.7277>
- Páez, V. (2025). Factores psicosociales que influyen en la salud mental del personal docente del Instituto Tecnológico Universitario Bernardo O'Higgins. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 6(2), 1-15. <https://doi.org/10.56712/latam.v6i2.3713>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., et al. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372(71). <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Pakarinen, M., Kylmä, J., Helminen, M., & Suominen, T. (2019). Attitudes, knowledge and sexual behavior among Finnish adolescents before and after an intervention. *Health Promotion International*, 35(4), 821-83. <https://doi.org/10.1093/heapro/daz074>
- Palacios-Dueñas, A. E., Alvarado-Reyes, J. P., y Arteaga-Castro, K. S. (2024). Educación sexual como barrera: previniendo el embarazo en la adolescencia de la parroquia la Unión del cantón Jipijapa. *MQRInvestigar*, 8(1), 2814-2824. <https://doi.org/10.56048/mqr20225.8.1.2024.2814-2824>
- Palermo, A., Harkins, L., y Campbell, A. (2021). Do i really need to ask for a kiss? University students' perspectives and expressions of sexual consent. *Sexuality & Culture*, 26(1), 249-267. <https://doi.org/10.1007/s12119-021-09889-8>
- Paniagua, E., y Argüello, R. G. (2021). Educación sexual en instituciones educativas del nivel medio. Gestión pública y privada. *Revista Científica Estudios e Investigaciones*, 10(1), 81-96. <https://doi.org/10.26885/rcei.1.1.81>

- Pechorro, P. S., Almeida, A. I., Figueiredo, C. S., Pascoal, P. M., Vieira, R. X., & Jesus, S. N. (2015). Validação portuguesa da nova escala de satisfação sexual. *Revista Internacional de Andrología*, 13(2), 47-53.
<https://doi.org/10.1016/j.androl.2014.1.003>
- Pedrero, E. (2015). Los modelos de educación afectivo-sexual en adolescentes y jóvenes. En Morón Marchena, J. A. (Narcea Ediciones). *Investigar e intervenir en educación para la salud* (pp., 133-146).
- Pedró, F. (2022). La crisis de maduración de las agencias de garantía de calidad de la educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 88(1), 17-32.
<https://doi.org/10.35362/rie8814876>
- Peña, A. U. y Mendoza, B. (2022). Infidelidad en jóvenes universitarios: relaciones interpersonales y comportamiento sexual a partir del análisis de variables proximales. *Revista Culturales*, 10, 1-28.
<https://doi.org/10.22234/recu.20221001.e673>
- Peña, A. U., y Mendoza, B. (2023). Predicción de la Conducta Infiel en Jóvenes Universitarios: Análisis de la Conducta Sexual y la Personalidad Sexual. *Acta de Investigación Psicológica*, 13(3), 16-27.
<https://doi.org/10.22201/fpsi.20074719e.2023.3.508>
- Perea, J. G. (2020). Reflexiones sobre existencias sexuales entre diferentes varones: apuntes de investigación. *Revista Sexología y Sociedad*, 26(1).
<http://revsexologiaysociedad.sld.cu/index.php/sexologiaysociedad/article/download/673/720>
- Pereira, C. P., E Moura, M. R. & Gouveia, J. A. (2017). Questionário de atitudes e crenças sobre sexualidade e educação sexual (QACSES) para adolescentes: estudos de validação psicométrica. *Revista de Psicologia Da Criança E Do Adolescente*, 7, 345-363.
- Pérez, V. (2008). Sexualidad humana: una mirada desde el adulto mayor. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 24(1), 1-8.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21252008000100010

- Pick, S., y Palos, P. A. (1988). Relación entre el número de hijos, la satisfacción marital y la comunicación con el cónyuge. *Salud Mental*, 11(3), 15-18. <https://biblat.unam.mx/es/revista/salud-mental/articulo/relacion-entre-el-numero-de-hijos-la-satisfaccion-marital-y-la-comunicacion-con-el-conyuge>
- Piñeiro, I., Ullauri, M. G., Rodríguez, S., Regueiro, B., y Estévez, I. (2020). Deseo y actividad sexual en hombres y mujeres mayores. *European Journal Of Health Research*, 6(2), 227. <https://doi.org/10.30552/ejhr.v6i2.219>
- Prendes, M. P., y Cordon, O. (2023, octubre, 20), *Retos y oportunidades de la Inteligencia Artificial en la docencia universitaria* [Conferencia]. Facultad de Derecho, Universidad de Huelva. <https://goo.su/v91Zd6>
- Quijada, R. A., Alvarez, S. O., y Cerezo, E. L. (2022). Pornografía y redes sociales, espacios de intervención con jóvenes, ante la violencia sexual. *Deleted Journal*, 96, 33-42. <https://doi.org/10.7764/rts.96.33-42>
- Quinn-Nilas, C., Milhausen, R. R., Breuer, R., Bailey, J., Pavlou, M., DiClemente, R. J., & Wingood, G. M. (2015). Validation of the sexual communication self-efficacy scale. *Health Education & Behavior*, 43(2), 165-171. <https://doi.org/10.1177/1090198115598986>
- Quinta-Gomes, A. L., Leontjevas, R., Van Lankveld, J., & Nobre, P. J. (2023). Psychometric validation of the Portuguese version of the Sexual Self-Consciousness Scale (SSCS). *Journal of Sex & Marital Therapy*, 50(1), 55-62. <https://doi.org/10.1080/0092623x.2023.2251980>
- Rahmani, A., Nithyanantham, V., Fallahi, A., Allahqoli, L., & Sadeghi, N. (2019). Development and psychometric assessment of the sexual health education necessity scale: An exploratory mixed method study. *Med J Islam RepubIran*, 33(7), 94. <https://doi.org.10.34171/mjiri.33.94>
- Ramos, R., Cobos, R. D., Herrera, É. V., y Suarez, J. G. (2023). Violencia de género: una perspectiva desde el Ecuador. *Recimundo*, 7(4), 47-58. [https://doi.org/10.26820/recimundo/7.\(4\).oct.2023.47-58](https://doi.org/10.26820/recimundo/7.(4).oct.2023.47-58)

- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado, 52.
<https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/01/157/con>
- Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. Boletín Oficial del Estado, 28.
<https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/02/01/95/con>
- Resa Ocio, A. (2023). Igualdad de género y formación inicial del profesorado en España: Entre la utopía y la realidad. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 27(1), 255-275.
<https://doi.org/10.30827/profesorado.v27i1.21192>
- Reyes, P., Amaro, A., Martínez-Heredia, N., y Corral-Robles, S. (2024). Adolescentes ante la violencia y los mitos del amor en las relaciones de noviazgo. *Pedagogía Social Revista Interuniversitaria*, 45, 99-113.
https://doi.org/10.7179/psri_2024.45.05
- Rivera, S., García, M., Díaz, R., Velasco, P., Méndez, F., Jaén, C., Villanueva G. y Cruz, L. (2020). *¿Por qué las parejas están insatisfechas?* Miguel Ángel Porrúa.
- Robles, J. L., Aranda, M. P., y Montes-Berges, B. (2021). Diseño y validación de la Escala de Percepción del Riesgo para Conducta Sexual en jóvenes ecuatorianos. *Suma Psicológica*, 29(1), 1-14. <https://doi.org/10.14349/sumapsi.2022.v29.n1.5>
- Rocha, F. A., & Wagner, A. (2022). Adaptação e evidências de validade da escala de mindsets da sexualidade. *Avaliação Psicológica*, 21(2), 175-186
<http://dx.doi.org/10.15689/ap.2022.2102.20186.05>
- Rocha, T. N. (2019). Actitudes hacia la masturbación. *Revista de Estudiantes de Psicología*. 4, 16-21. <https://www.upsa.edu.bo/images/Revista-Estudiantes-Psicologia-4.pdf>
- Rodrigues, L., Peixoto, M. M., Patrão, A. L., Santos, L., Magalhães, S. I., & Nogueira, C. (2024). Psychometric properties and gender invariance of the portuguese (european) version of the aging sexual knowledge and attitudes scale. *Journal Of*

Cross-Cultural Gerontology, 39(4), 397-414. <https://doi.org/10.1007/s10823-024-09517-6>

Rodríguez Castillo, M.C. (2020). Tendencias de investigación sobre educación sexual en algunos países de América Latina y Europa. *Cultura Científica*, 18, 155-174. <https://doi.org/10.38017/1657463X.685>

Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Aljibe.

Rodríguez Torres, J. y Moreno, Y. (2024). La enseñanza de la sexualidad para la construcción de ciudadanía en el municipio de San Vicente del Caguan Caqueta-Colombia; zona de posconflicto. *Línea Imaginaria*, 2(18). <https://doi.org/10.56219/lineaimaginaria.v2i18.2732>

Rodríguez-Castro, Y. R., Ruido, P. A., Fernández, A. G., Fernández, M. L., y Faílde-Garrido, J. (2021). Validación de la escala de comportamientos de sexting en adolescentes: prevalencia y consecuencias asociadas. *Psicología Educativa: Revista de los Psicólogos de la Educación*, 27(2), 177-185. <https://doi.org/10.5093/psed2021a9>

Rodríguez-Góngora, J., Rodríguez- Rodríguez, J. A., y Rodríguez, J. C. (2022). Construcción de un cuestionario de infidelidad y validación en jóvenes españoles. *Know and Share Psychology*, 3(1), 67-86. <https://doi.org/10.25115/kasp.v3i1.7897>

Rodríguez-Santero, J., García-Carpintero, M. A., y Porcel-Gálvez, A. M. (2017). Los estilos de amor en estudiantes universitarios. Diferencias en función del sexo-género. *Revista Internacional de Sociología*, 75(3), e073. <http://dx.doi.org/10.3989/ris.2017.75.3.15.171>

Rojas-Chaves, M., Matheu, M. L., Castro-Luna, G., Carreño, T. P., & Nieves-Soriano, B. J. (2022). Validation of a scale on society's attitudes towards the sexuality of women with intellectual disabilities-survey study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(20), 13228. <https://doi.org/10.3390/ijerph192013228>

- Rosenberg, M. J. & Hovland, C. I. (1960). Cognitive, affective and behavioral components of attitudes. En C.I. Hovland y M.J. Rosenberg (Eds.). *Attitude organization and change: An analysis of consistency among attitude components*. University Press.
- Ruido, P. A., Muñiz, M. S., y Regueiro, B. (2022). ¿Pornografía al alcance de un clic? Una revisión de la literatura reciente sobre adolescentes españoles. *Revista de Estudios E Investigación En Psicología y Educación*, 9(1), 1-18. <https://doi.org/10.17979/reipe.2022.9.1.8653>
- Ruíz Muñoz, I. R., Pérez, K. B., Aravena, D. C., Manríquez, B. M., y Peña, D. M. (2024). Educación en Sexualidad, Afectividad y Género. Percepción de estudiantes secundarios en un establecimiento educacional de la comuna de Coronel. *Revista Pensamiento y Acción Interdisciplinaria*, 10(1), 27-41. <https://doi.org/10.29035/pai.10.1.27>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory. Basic psychological needs in motivacion*. Development and Wellness
- Rye, B. J. (2023) The sexual self as a function of relationship status in an emerging adult sample. *Behav.Sci.* 13(505). <https://doi.org/10.3390/bs13060505>
- Sagayaraj, K., y Gopal, C. N. R. (2020). Development of Sexual Orientation Scale. *Journal Of Psychosexual Health*, 2(4), 224-232. <https://doi.org/10.1177/2631831820939807>
- Sáinz, M. S. (2011). Ideas para abordar la diversidad afectivo-sexual en el aula. *Cuadernos de Pedagogía*, 414, 65-67. <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/37516>
- Saleem, M., Nazeer, A., & Durrani, A. (2020). Impact of Sexual Jealousy on Partner Infidelity among University Students: Gender as Moderator. *Journal of Professional y Applied Psychology*, 1(1), 22-29. <https://doi.org/10.52053/JPAP.V1I1.5>
- Salem & Olson (2022). *Consensus AI* (January version) [Data processor] <https://consensus.app/search/>

- Sánchez, A. S., y Roales-Nieto, J. G. (2016). Diferencias intergeneracionales en satisfacción y felicidad percibidas, relacionadas con la prosperidad material. *Equidad y Desarrollo*, 25, 11-27. <https://doi.org/10.19052/ed.3724>
- Sánchez-Hernández, Y., Crisol-Moya, E., y León-Guerrero, M. J. (2020). Diseño y validación del cuestionario de Conocimientos, Actitudes y Prácticas Sexuales en jóvenes universitarios CAPSEX. *Revista Espacios*, 41(39), 1-16. <https://es.revistaespacios.com/a20v41n39/20413913.html>
- Sandoval, G., Carrasco, M., Solar, F., Catrien, M., Garcés, C. y Marticorena, C. (2019). Impacto de las políticas de educación sexual en la salud sexual y reproductiva adolescente en el sur de Chile, período 2010-2017. *Revista Chilena de Obstetricia y Ginecología*, 84(1), 28-4. <https://doi.org/10.4067/s0717-75262019000100028>
- Sandoval-Sánchez, V. A., y García-Mera, L. C. (2021). El uso de herramientas de comunicación digital como estrategia de educación sexual para jóvenes universitarios. *Reflexiones Pedagógicas*, 25, 1-12. https://doi.org/10.12804/issne.2500-6150_10336.30853_ceatp
- Santisteban, A., Díez-Bedmar, M., y Castellví, J. (2020). La alfabetización crítica digital del futuro profesorado en tiempos de Twitter. *Culture And Education*, 32(2), 185-212. <https://doi.org/10.1080/11356405.202.1741875>
- Santos, P., Souto, N., Moreira, B., Da Cruz, M., Caetano, F., & Montesuma, F. (2015). Accessibility of adolescents to sources of information on sexual and reproductive health. *Journal of Human Growth And Development*, 25(1), 5. <https://doi.org/10.7322/jhgd.96767>
- Santos, S. B., & Lacerda, I. F. (2020). Sexualidade da mulher e tabu no ambiente escolar: uma revisão da literatura. *Interfaces Científicas - Educação*, 8(2), 147-16. <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v8n2p147-160>
- Santos-Iglesias, P., Castro, Á., Barbosa, M., & Nobre, P. J. (2017). Arizona Sexual Experience Scale - Spanish version (ASEX). *APA PsycTests*. <https://doi.org/10.1037/t63423-000>

- Scarpino, P., Barboza Piran, F., De Garay Hernández, J., Maritano, O., y Benavídez, A. (2023). Diseño curricular para la integración de los ODS: Universidad y diversidad sexual. *Apuntes de Economía y Sociedad*, 4(2), 134-145. <https://doi.org/10.5377/aes.v4i2.16542>
- Seltermán, D., García, J., & Tsapelas, I. (2017). Motivations for extradyadic infidelity revisited. *The Journal Of Sex Research*, 56(3), 273-286. <https://doi.org/10.1080/00224499.2017.1393494>
- Serrano, O. (2022). Datos sobre propiedades psicométricas y diagnósticas de una escala: tecno-adicción al sexo en infanto-juveniles españoles. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 89-104. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2022.n1.v1.2320>
- Shaleha, A. (2021). The cheating heart: phenomenology of women who decided to have marital infidelity. *Jurnal Psikologi*, 20(2), 109-122. <https://doi.org/10.14710/jp.20.2.109-122>
- Shoikhedbrod, A., Harasymchuk, C., Impett, E. A., & Muise, A. (2024). When a Partner Supports Your Sexual Autonomy: Perceived Partner Sexual Autonomy Support, Need Fulfillment, and Satisfaction in Romantic Relationships. *Personality And Social Psychology Bulletin* 5(1), 21-40. <https://doi.org/10.1177/01461672241279099>
- Shrout, M. & Weigel, D. (2019). Coping with infidelity: the moderating role of self-esteem. *Personality and Individual Differences*, 154, 109631. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.109631>
- Siegler, A. J., Boos, E., Rosenberg, E. S., Cecil, M. P., & Sullivan, P. S. (2018). Validation of an Event-Level, Male Sexual Pleasure Scale (EMSEXpleasure) among condom-using men in the U.S. *Archives of Sexual Behavior*, 47(6), 1745-1754. <https://doi.org/10.1007/s10508-017-1103-5>
- Sierra, J. C., Moyano, N., Vallejo-Medina, P., & Berrocal, 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), 69-8. <https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2017.05.003>

- Sierra, J. C., Zubeidat, I., Dios, H. C., y Reina, S. (2003). Estudio psicométrico preliminar del Test del Deseo Sexual Inhibido en una muestra española no clínica. *DOAJ*, 3, 489-504.
<https://doaj.org/article/c453aab61f4441488608139a0cb7f92d>
- Simon, W., & Gagnon, J. H. (1984). Sexual scripts. *Society* 22, 53-60
<https://doi.org/10.1007/BF02701260>
- Singh, S. (2025). Exploring Sexuality: Psychological, Social, and Biological Dimensions of Human Sexual Behaviour. *IMRJR*, 2(1), 23-38.
<https://doi.org/10.17148/imrjr.2025.020104>
- Skakoon-Sparling, S., Fairbrother, N., Socha, P., Faaborg-Andersen, M., Noor, S. W., & Hart, T. A. (2024). Multidimensional measurement of attitudes toward consensual non-monogamy. *The Journal Of Sex Research*, 1-12.
<https://doi.org/10.1080/00224499.2024.2320454>
- Smidt, T., Pétursdóttir, G. & Einarsdóttir, P. (2017). How do you take time? Work-life balance policies versus neoliberal, social and cultural incentive mechanisms in Icelandic higher education. *European Educational Research Journal*, 16(2), 123-14. <https://doi.org/10.1177/147490411667307>
- Snell, W. E., & Papini, D. R. (1989). The sexuality scale: an instrument to measure sexual-esteem, sexual-depression and sexual-preoccupation. *Journal of Sex Research*, 26, 256-263.<http://dx.doi.org/10.1080/00224498909551510>
- Soler, F., Lugo, M. G., Espada, J. P., Morales, A., Sierra, J. C., Bertrand, L. M., & Medina, P. V. (2016). Adaptation and validation of the brief sexuality scale in colombian and spanish populations. *Revista Internacional de Psicología y Terapia Psicológica* 16(3), 343-356.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5679136.pdf>
- Statista Search Department (2021). *Distribución porcentual de la población mundial por tipo de orientación sexual en 2021*. Statista. <https://lc.cx/b5RkNu>

- Statista Search Department (2021). *Porcentaje de población que se definía como transgénero, de género fluido, no binario u otras variantes en países seleccionados del mundo en 2021*. Statista. https://lc.cx/36_kE4
- Stern, C., Fuentes-Zurita, C., Lozano-Treviño, L. R., y Reysoo, F. (2003). Masculinidad y salud sexual y reproductiva: un estudio de caso con adolescentes de la Ciudad de México. *Salud Pública de México*, 45, s34-s43. <https://doi.org/10.1590/s0036-36342003000700007>
- Stoller, R., J. (1968). *Sexo y género: El desarrollo de la masculinidad y la feminidad*. Science House.
- Strizzi, J., Fernández-Agis, I., Alarcón-Rodríguez, R., & Parrón-Carreño, T. (2016). Adaptation of the new sexual satisfaction scale-short form into Spanish. *Journal of Sex & Marital Therapy*, 42(7), 579-588. <https://doi.org/10.1080/0092623X.2015.1113580>
- Tavares, I. M., Santos-Iglesias, P., & Nobre, P. J. (2022). Psychometric validation of the sexual distress scale in male and female Portuguese samples. *The Journal of Sexual Medicine*, 19(5), 834-845. <https://doi.org/10.1016/j.jsxm.2022.02.026>
- Tomasini, M., Bertarelli, P., y Esteve, M. (2017). Educación y diversidad sexual: perspectivas de estudiantes y docentes de una escuela confesional de la ciudad de Córdoba - Argentina, sobre relaciones homo erótico afectivas. *Itinerarius Reflectionis*, 13(2), 1-13. <https://doi.org/10.5216/rir.v13i2.44800>
- Treas, J., & Giesen, D. (2000). Sexual infidelity among married and cohabiting Americans. *Journal of Marriage and Family*, 62(1), 48-60. <https://doi.org/1.1111/j.1741-3737.200.00048.x>
- Ubillos-Landa, S., Goiburu-Moreno, E., Puente-Martínez, A., y Pizarro-Ruiz, J. P. (2021). La influencia del sexismo en los programas de educación sexual: un estudio empírico. *Revista de Psicodidáctica*, 26(2), 123-131. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2021.01.001>
- UNESCO, UNICEF, Banco Mundial, UNFPA, PNUD, ONU Mujeres ACNUR (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización*

del Objetivo Sostenible 4. Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. UNESCO, UNICEF, PNUD, OIT, ONU Mujeres.

UNESCO. (2022). *El camino hacia la educación integral en sexualidad. Informe sobre la situación en el mundo.* UNESCO

Upadhyay, U. D., Danza, P. Y., Neilands, T. B., Gipson, J. D., Brindis, C. D., Hindin, M. J., Foster, D. G., & Dworkin, S. L. (2021). Development and validation of the sexual and reproductive empowerment scale for adolescents and young adults. *The Journal of adolescent health: official publication of the Society for Adolescent Medicine*, 68(1), 86-94.
<https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.05.031>

Urbano-Contreras, A., Iglesias-García, M. T., y Martínez-González, R. A. (2019). Satisfacción general y sexual con la relación de pareja en función del género. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 165, 143-158.
<https://doi.org/10.5477/cis/reis.165.143>

Valero Oltra, R., y López Gosálbez, E. (2013). Modelos de intervención en sexología. *Informacio Psicologica*, 1(103), 31-45.
<https://www.informaciopsicologica.info/revista/article/view/54>

Varanda, S. S., Benites, L. C., & De Souza Neto, S. (2019). O processo de validação de instrumentos em uma pesquisa qualitativa em Educação Física. *Deleted Journal*, 31(57), 17-35. <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2019e53877>

Vargas, J., y Ibañez, J. (2008). *Solucionando los problemas de pareja y familia.* México.

Vargas, S. C. (2022). Compromiso organizacional y síndrome de quemarse por el trabajo en docentes de una universidad del distrito de Los Olivos. *Revista Científica Digital de Psicología*, 11(2), 1-14.
<https://doi.org/10.18050/psiquemag.v11i2.2059>

Vásquez, J., Torres, F., Ruiz, K., Aranda, J. y Revelo, S. (2023). Actitudes sobre el amor y dependencia emocional en estudiantes universitarios de la ciudad de

- Tarapoto. *Revista Científica de Ciencias de la Salud*, 16(2), 1-7. <https://doi.org/10.17162/rccs.v16i2.2025>
- Vélez, C., y Santamaría-Vargas, J. (2023). Políticas, saberes y relatos de Educación Sexual: una revisión de la literatura latinoamericana 2000-2022. *Educación y Ciudad*, 45, e287. <https://doi.org/10.36737/01230425.n45.2023.2870>
- Venegas, M. (2011). El modelo actual de educación afectivo-sexual en España. El caso de Andalucía. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(3), 1-1. <https://doi.org/10.35362/rie5531592>
- Venegas, M. (2017). Coeducar las relaciones afectivosexuales para promover la igualdad sexual y de género y la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 6(2), 13-28. <https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.2.001>
- Venegas, M. (2024). Comprehensive sexuality education: approaching pornography from equality and social justice. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 13(2), 41-6. <https://doi.org/10.15366/riejs2024.13.2.003>
- Ventura-León, J., Lino-Cruz, C., Tocto-Muñoz, S., Sánchez-Villena, A. R., Martínez-Munive, R., Talledo-Sánchez, K., & Casiano-Valdivieso, K. (2024). The scale of myths of romantic love: evidence of validity and reliability of a brief scale in Peru. *Journal of Marital And Family Therapy*, 51(1), 1-16. <https://doi.org/10.1111/jmft.12741>
- Vilhena, I., Martins, M., Cardoso, D., & Duarte, E. (2025). Construction and Validation of a Questionnaire on Kinky and BDSM Fantasies and Activities in Portuguese adults. *The Journal of Sex Research*, 1(2), 1-14. <https://doi.org/10.1080/00224499.2025.2518527>
- Villegas-José, V., Hernando Gómez, Á., y García Rojas, A. D. (2024). Revisión sistemática de escalas que miden actitudes hacia la sexualidad. *Revista de Psicoterapia*, 35(128), 67-79. <https://doi.org/10.5944/rdp.v35i128.40191>
- Villegas-José, V., y Delgado-García, M. (2024). Inteligencia artificial: revolución educativa innovadora en la Educación Superior [Artificial intelligence:

- innovative educational revolution in higher education]. *Pixel-Bit. Revista De Medios y Educación*, 71, 159-177. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.107760>
- Vizoso Gómez, C. (2022). Inteligencia emocional y compromiso laboral en el profesorado: revisión de la literatura. *Profesorado*, 26(3), 395-414. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i3.21451>
- Vowels, L., Vowels, M., & Mark, K. (2021). Is infidelity predictable? Using explainable machine learning to identify the most important predictors of infidelity. *The Journal of Sex Research*, 59(2), 224-237. <https://doi.org/10.1080/00224499.2021.1967846>
- Wenger, M. & Frisco, M. (2020). Extradyadic sex and psychological distress among married and cohabiting young adults: an examination of internalized and externalized responses. *Journal of Family Issues*, 42(4), 785-812. <https://doi.org/10.1177/0192513X20927766>
- White, C. B. (1982). A scale for the assessment of attitudes and knowledge regarding sexuality in the aged. *Archives of Sexual Behavior*, 11(6), 491-502. <https://doi.org/10.1007/BF01542474>
- Yanapa, C. M., y Belizario, F. (2022). Inclinación a la infidelidad y modos de amar en estudiantes universitarios. *Revista Científica de Ciencias de la Salud*, 14(2), 69-79. <https://doi.org/10.17162/rccs.v14i2.1657>
- Yang, S., Yan, E., & Bai, X. (2018). An integrated model to understand sexuality in older adults in urban China: The mediating role of sexual interest. *Archives Of Gerontology and Geriatrics*, 78, 51-57. <https://doi.org/10.1016/j.archger.2018.05.021>
- Yeo, K.J., & Lee, S. H. (2023). Development and validation of an instrument to measure parental attitude and health beliefs toward sexuality education. *Sage Open*, 13(1), 1-16. <https://doi.org/10.1177/2158244022113947>
- Yuan, S. & Weiser, A. (2019). Relationship dissolution following marital infidelity: comparing European Americans and Asian Americans. *Marriage & Family Review*, 55(7), 631-65. <https://doi.org/10.1080/01494929.2019.1589614>

- Yule, M., Brotto, L., & Gorzalka, B. (2015). A validated measure of no sexual attraction: The Asexuality Identification Scale. *Psychological Assessment*, 27(1), 148-16. <https://doi.org/10.1037/a0038196>
- Zhao, F. (2023). University students adult attachment and love conflict coping strategies: study on the relationship with love satisfaction. *Lecture Notes In Education Psychology And Public Media*, 13(1), 200-206. <https://doi.org/10.54254/2753-7048/13/20230894>

ANEXO I

En este Anexo I se incluye un enlace a una carpeta en Google Drive que contiene las bases de datos utilizadas en cada estudio del capítulo de resultados de la presente Tesis Doctoral. Dado que los datos incluyen información sujeta a confidencialidad, el acceso a la carpeta no es de carácter público. Cualquier persona interesada en consultar las bases de datos con el fin de comprobar la veracidad de los mismos y verificar los análisis realizados en el proceso de investigación deberá solicitar acceso previamente. Para ello, deberá ponerse en contacto con la autora a través del correo electrónico para gestionar el acceso.

https://drive.google.com/drive/folders/1P1CNBZAo5ap_2-v5uB2id1fcqcjcsMir?usp=sharing

