

Inclusión de la Diversidad Sexual en los Centros Educativos desde la Perspectiva del Profesorado: Un Estudio Cualitativo

Inclusion of Sexual Diversity in Schools from the Teachers' Perspective: A Qualitative Study

María Fernández Hawrylak ^{1,*}, Laura Alonso Martínez ¹, Elena Sevilla Ortega ² y M^a Elena Ruíz Ruíz ³

¹ Universidad de Burgos, España

² CEIP Antonio Machado, España

³ Universidad de Valladolid, España

DESCRIPTORES:

Educación sexual
Inclusión
Diversidad sexual
Orientación del deseo
Formación del profesorado

RESUMEN:

El objetivo del estudio que se presenta es indagar sobre cómo abordan los docentes de la comunidad de Castilla y León la educación sexual y la diversidad sexual en las prácticas educativas que emplean para la inclusión del alumnado LGTBIQ+ en las aulas y para la gestión de las diferencias entre estudiantes, en los centros educativos de la comunidad. Se inscribe en un marco epistémico interpretativo y metodología cualitativa en el ámbito educativo, que examina las competencias docentes y la realidad de las aulas. Se reunió una muestra de 17 docentes en activo en centros educativos de la comunidad autónoma con quienes se utilizó una entrevista semiestructurada para la recogida de datos. El análisis de datos reveló carencias formativas en el profesorado en relación con la terminología y las estrategias metodológicas para abordar la diversidad sexual en el aula, que lleva consigo la ausencia de prácticas educativas que aborden esta temática. Estos resultados ponen de manifiesto la necesidad de formación del profesorado en aspectos relacionadas con la coeducación y el abordaje de la diversidad sexual en los centros educativos. Se considera fundamental la implementación de protocolos, guías de actuación, programas, así como la visibilización de figuras referentes en sus proyectos educativos, que promuevan la plena inclusión del alumnado y prevengan la discriminación.

KEYWORDS:

Sexual education
Inclusion
Sexual diversity
Desire orientation
Teacher training

ABSTRACT:

The aim of this study is to inquire into how the teachers of the autonomous region of Castile and León address sex education and sexual diversity in the educational practices they use for the inclusion of LGTBIQ+ students in the classrooms and for the management of the differences between students, in the educational centers. A qualitative methodology, within an interpretive epistemic framework, was used to examine teaching skills and reality in the classroom. A total of 17 in-service teachers in educational centers of the region were surveyed. A semi-structured interview was carried out for data collecting. Data analysis revealed a need for training about terminology and methodological strategies to address sexual diversity in the classroom among teaching staff. These shortcomings entail the absence of educational practices that focus on this issue. These results highlight the need for teacher training in sexuality and to address sexual diversity in the schools by establishing protocols, action guides, programmes, and referents in their educational projects that promote the full inclusion of students and prevent discrimination.

CÓMO CITAR:

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>

1. Introducción

A pesar de que el sistema sociocultural está en continuo cambio, todavía existe una concepción afianzada sobre que el deseo sexual y las relaciones afectivas han de vivirse dentro del marco de la heterosexualidad, sustentando estas creencias únicamente en las teorías biologicistas que determinan el comportamiento y el deseo (Granero y García, 2020).

La comunidad educativa no se encuentra exenta de esta mirada. A través de los discursos hegemónicos reproduce y naturaliza el sistema sexo-género heteronormativo y las categorías binarias generalizadas (Russell, 2018). Esto promueve que la escuela sea un entorno inseguro y desalentador para el alumnado que se identifica como gays, lesbianas, bisexuales o transgénero, que encuentra dificultades y problemas a la hora de desenvolverse en el sistema (Kosciw et al., 2013).

Este alumnado se siente desprotegido y sin apoyos por parte del profesorado, por la falta de sensibilización y conocimiento hacia su identidad u orientación sexual (Swanson y Gettinger, 2016). Como consecuencia, en ocasiones sufre la discriminación de sus iguales y de otros miembros de la comunidad educativa, acompañada de comportamientos negativos, intimidación y acoso (Espelage et al., 2019; McGuire et al., 2010).

De la misma forma que las escuelas pueden ser lugares hostiles, también pueden transformarse en entornos más efectivos para la eliminación de comportamientos negativos, al promover una sociedad más igualitaria, llevar a cabo una educación inclusiva que erradique los comportamientos homófobos y que tenga en cuenta la diversidad del alumnado (Aguirre et al., 2020; Aragonés-González et al., 2020; Crociari y Pérez, 2019; Dessel, 2010).

La escuela debe ser un espacio inclusivo, que garantice la participación del alumnado, reconozca sus necesidades educativas, atienda sus diferencias y anticipe y prevenga cualquier tipo de discriminación por identidad y orientación sexual en su entorno (Echeita, 2006; Salas y Salas, 2016). La escuela tiene por tanto un papel esencial en este proceso, como microcosmos dentro de una sociedad marcada por ideas homófobas, puede reproducir roles, prejuicios o estereotipos sociales (Savage y Schanding, 2013), o ser el agente de cambio (Venegas, 2013). En este último aspecto, el profesorado es clave en la prevención de la opresión y la estigmatización del colectivo LGTBIQ+, para lograr la igualdad de trato entre todos los estudiantes (Payne y Smith, 2011; Scandurra et al., 2017). Precisamente, uno de los grandes retos presentes en las aulas hoy en día es abordar la diversidad sexual y la violencia generada en torno a ella, desde una perspectiva educativa inclusiva.

La educación sexual integral puede ser una herramienta clave para realizar este cambio. Su principal objetivo es conseguir que el alumnado integre saludablemente la sexualidad durante su desarrollo personal y social (Sperling, 2021), ofreciendo comprensión, herramientas y formación que les permita transitar adecuadamente durante las diferentes etapas de la vida prestándoles las ayudas externas necesarias para ello (Mark et al., 2021).

La educación sexual integral recoge todas las dimensiones de la sexualidad humana (Sperling, 2021). Esto implica abordar en el aula cuestiones biológicas, psicológicas, sociales, una concepción holística, en definitiva, que permita conseguir el desarrollo pleno del alumnado (UNESCO, 2018).

La inclusión de la diversidad sexual en la educación y la no discriminación se encuentra respaldada por organizaciones internacionales que reconocen la necesidad de incorporar la educación sexual integral en el sistema educativo como un derecho (Bejarano y Mateos, 2015). Con ello se pretende acompañar al alumnado en su desarrollo psico-afectivo, para conseguir ciudadanas/os libres y responsables en la toma de decisiones y concienciarles sobre las consecuencias de sus actos, en relación con su manera de vivir la sexualidad y la afectividad, partiendo de su propia biografía (Barragán y Pérez-Jorge, 2019; Barragán y Sánchez, 2018). Por tanto, inculcar la justicia social en la escuela es esencial para la creación de sociedades sostenibles y equitativas que avancen más allá de la noción clásica de la justicia legal. No podemos olvidar que la equidad y la justicia social son irrenunciables en educación; conllevan luchar contra todo tipo de discriminación, siendo conscientes, a su vez, de cómo, en ocasiones, se utiliza la diversidad humana para justificar las desigualdades socioeducativas (todas/os hemos utilizado, no pocas veces, categorías sociales que clasifican y juzgan a las personas, ya sea hablando de nacionalidad, de religión, de edad, de género, de sexo, etc.).

La discriminación por diversidad sexual en el ámbito educativo recibe el nombre de acoso o bullying homofóbico. Es una forma de acoso por razones sexogenéricas, consistente en etiquetas peyorativas o frases denigrantes dirigidas a jóvenes percibidos como homosexuales, lesbianas, bisexuales, o personas trans, e implica agresión o violencia física, verbal y electrónica. No solo está dirigido a jóvenes de la Comunidad LGTBIQ+, sino también a jóvenes heterosexuales para reforzar los roles de género tradicionales (Espelage et al., 2019; Sánchez et al., 2018). Este tipo de acoso ocurre con gran frecuencia en las escuelas y es una realidad conocida desde hace más de tres décadas (Espelage et al., 2019). A menudo, el profesorado no sabe cómo abordarlo dentro del aula o, cuando lo hace, no siempre interviene adecuadamente (Salas y Salas, 2016).

Un estudio realizado en España por Pichardo y otros (2015), determinó que solo el 50.8% del profesorado encuestado afirmaba intervenir siempre ante conductas homofóbicas entre el alumnado, frente a un 42.8% del profesorado que nunca interviene o no lo hace siempre. Este último grupo de profesorado alegó no haber recibido ningún tipo de formación para actuar ante este tipo de conductas. Además, estos hallazgos son confirmados en el estudio de Amigo-Ventureira y otros (2022) mostrando que hay diferencias generacionales, influidas por variables socioculturales e históricas, al presentarse actitudes más positivas hacia la homosexualidad y la transgeneridad en docentes de Educación Infantil y de rangos de edad joven con respecto a docentes de otras especialidades y de grupos de edades mayores. Aunque también se señaló que los docentes con mayor experiencia en el sector educativo suelen ser más tolerantes. Las actitudes se han comparado con futuras/os candidatas/os a docentes, obteniéndose en todas estas investigaciones predisposiciones más positivas hacia la diversidad sexual en comparación con docentes que trabajan actualmente en los centros educativos. Aunque se encontraron diferencias por sexo, especialidad o formación previa que respaldan que las mujeres y los estudiantes de Ciencias Sociales muestran actitudes más positivas, evidenciando la influencia de los factores culturales (Amigo-Ventureira et al., 2022; Heras y Ortega, 2020).

Entre las argumentaciones proporcionadas por el profesorado para no actuar ante estas situaciones, la más admitida es que no sabe cómo proceder; no se siente con las habilidades o competencias necesarias para afrontar la presencia del acoso entre estudiantes cuando está causado por homofobia o no siente que haya intenciones

homóforas detrás de estos actos. En ocasiones, manifiestan desconocer los motivos de su inacción ante la situación (Formby, 2015; Pichardo et al., 2015). Algunos estudios muestran que el profesorado no actúa por desconocimiento de este tipo de acoso. Este hecho puede ser debido a la propia identidad sexual del profesorado, a la falta de formación y sensibilización o a las experiencias previas frente al acoso (Mostert et al., 2014; Taylor y Peter, 2011). La formación del profesorado es una parte fundamental en el proceso de cambio; debe estar y percibirse capacitado para ser competente en esta tarea. Además, es necesario que se sienta cómodo para reeducar y educar en el aula, y poder crear entornos seguros para el alumnado de la comunidad LGTBIQ+ (Richardson, 2004).

La manera en la que el profesorado aborde y presente la educación y la diversidad sexual ante el alumnado, marcará el rumbo del trato que recibirá el alumno LGTBIQ+ por parte de sus compañeras/os abriendo o no la posibilidad de aportar una visión y una cultura inclusiva al resto del alumnado. Por tanto, los docentes que reciben mayor formación y poseen un conocimiento más amplio en este ámbito tienden a adoptar una postura más abierta y a comprobar la importancia de impartirla en las aulas (Gursimsek, 2010).

La formación del profesorado en materia de educación y diversidad sexual condiciona la decisión de impartirla o no, además de determinar su calidad al abordarla en el aula (Martínez et al., 2013; Pichardo et al., 2015). Es necesario conocer cuál es el nivel de formación del profesorado en España para llevar a cabo un plan de mejora de calidad adecuado y adaptado a la situación estudiada. Sin embargo, nos encontramos con dos limitaciones; por un lado, la escasez y parcialización de estudios institucionales que evalúen la formación y las competencias docentes, y por otro, la falta de cultura evaluadora sobre el desempeño de profesionales educativos para generar mejoras continuas en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Plaza-del-Pino et al., 2021). Además, algunas de estas investigaciones reflejaron que el profesorado considera haber recibido poca formación en materia de educación sexual percibiendo este hecho como uno de los mayores obstáculos para impartir educación sexual en el aula (Cunha et al., 2021; Martínez et al., 2014).

A pesar de que la legislación educativa que regula el actual currículum ha mencionado en repetidas ocasiones la necesidad de fomentar el desarrollo armónico del alumnado y el respeto de la diversidad sexual, estas finalidades no se han visto trasladadas a la capacitación de los futuros docentes por parte de las instituciones responsables de su formación (Carretero y Nolasco, 2019). Aunque en las asignaturas se mantienen ciertos contenidos transversales que podrían relacionarse con la sexualidad humana, estos contenidos carecen de espacios formales en el currículum educativo destinados a incorporar la educación sexual como cuerpo teórico propio (Calvo, 2021).

La presencia de contenidos en relación con la educación y la diversidad sexual y la prevención de acoso homofóbico es insuficiente en la formación inicial del profesorado, debido a que son escasas las universidades que plasman contenidos en relación con estas cuestiones en sus programas de grado de Maestro y Máster de Secundaria (Martínez et al., 2013; Penna, 2012). Aunque algunas universidades españolas han incorporado de manera voluntaria contenidos sobre la sexualidad en sus currículos, no existe un consenso en torno a su implementación (Cunha et al., 2021; Amigo-Ventureira et al., 2022). En el estudio realizado por Martínez y otros (2011), observaron que los docentes de Infantil y Primaria de la Comunidad de Castilla y León manifestaban una mayor formación inicial en esta temática que el resto de los profesores de otras comunidades autónomas. A su vez, Plaza-del-Pino y otros (2022)

señalaron que las/los maestras/os de Educación Primaria, principalmente de Andalucía, coinciden en identificar la falta de formación recibida y el miedo a la reacción de la familia al impartir Educación Sexual en sus aulas.

Al igual que la formación inicial, la formación continua del profesorado tampoco ha incorporado los cambios legislativos; la oferta educativa no aborda las temáticas en relación con los contenidos sobre sexismo o igualdad de género, es escasa y no se oferta por igual en todas las comunidades autónomas (Carretero y Nolasco, 2019; Pichardo et al., 2015). Las inscripciones a las formaciones continuas tienen un carácter voluntario, y aquellos docentes interesados en recibir formación manifiestan encontrar dificultades para acceder a ella (Martínez et al., 2011). Por ello, gran parte del profesorado adquiere la responsabilidad de abordar la diversidad sexual en el aula e impartir la educación sexual sin haber adquirido las competencias deseables para llevar a cabo una educación de calidad (Martínez et al., 2014).

Además de la falta de formación del profesorado y su actitud hacia la educación y la diversidad sexual, las/los docentes encuentran otros obstáculos como la falta de tiempo, los valores y las creencias de los compañeros, la rotación de docentes, la falta de voluntad, la desinformación y la reproducción de valores homofóbicos (De Haas y Hutter, 2019). Algunas/os docentes encuentran en las familias el primer impedimento para reducir la homofobia en las escuelas (Barragán-Medero y Pérez-Jorge, 2020). Existe un miedo entre las/los docentes a la reacción que puedan tener las familias ante la inclusión de temas de diversidad sexual o la actuación del profesorado ante la homofobia (Pichardo et al., 2015). La falta de apoyo por parte del profesorado y la escasa planificación por la comunidad educativa para impartir la educación sexual en el aula son también factores obstaculizadores (González, 2015). Los impedimentos encontrados por el profesorado, así como algunas actitudes, hacen que solo la mitad aborde la educación sexual en el aula (Martínez et al., 2014; Parker et al., 2009). Se necesita, por tanto, incidir en la inclusión en el currículo de los centros educativos de programas de prevención de la violencia hacia las personas LGTBIQ+ y procesos de continuidad y evaluación para mejorar y fortalecer la formación docente en todos los niveles educativos (Barragán-Medero y Pérez-Jorge, 2020).

La finalidad de este estudio es profundizar en las necesidades formativas del profesorado en materia de educación sexual en la comunidad de Castilla y León. A nivel autonómico existen políticas educativas que respaldan la inclusión y la no discriminación del alumnado LGTBIQ+, a través de normativas educativas, para conseguir una buena convivencia en los centros educativos de esta Comunidad. La Orden EDU/1071 (Junta de Castilla y León, 2017) incluye pautas de actuación ante situaciones de acoso. El Decreto 23/2014 (Junta de Castilla y León, 2014), establece que los centros educativos tienen la responsabilidad de elaborar anualmente un Plan de Convivencia, que ha de incorporar actividades que fomenten un buen clima en los centros educativos y prevengan la discriminación. El Acuerdo 29/2017 por el que se aprueba el II Plan de Atención a la Diversidad en la Educación de Castilla y León (Junta de Castilla y León, 2017), promueve una cultura inclusiva en los centros educativos, impulsando la formación del profesorado en metodologías inclusivas, así como la organización del centro conforme a este enfoque. En relación con el alumnado LGTBIQ+ especifica, en su línea estratégica 6, que los centros educativos deben impulsar programas de igualdad en contra de la homofobia, la transfobia, el racismo y la xenofobia.

Teniendo en cuenta las consideraciones señaladas, las preguntas que guiaron este estudio relacionado con la educación sexual, la diversidad sexual, la inclusión de las

personas LGTBIQ+ en el aula y la prevención de la homofobia fueron las siguientes: 1) ¿Cómo concibe el profesorado la educación sexual, la diversidad sexual y la homofobia? 2) ¿Cómo incluye la educación sexual y la diversidad sexual en el aula? 3) ¿Cómo aborda (o no) los problemas relacionados con la sexualidad y la diversidad sexual? 4) ¿Qué medidas o estrategias están utilizando las comunidades educativas a través del profesorado para incluir de manera efectiva la educación sexual y combatir/reducir la homofobia? 5) ¿Cómo perciben las/los docentes los aprendizajes previos relacionados con la educación sexual?

2. Método

El objetivo del estudio fue indagar cómo abordan las/los docentes de la comunidad de Castilla y León la educación y la diversidad sexuales, las prácticas educativas que emplean para la inclusión del alumnado LGTBIQ+ en las aulas y para la gestión de las diferencias entre estudiantes en los centros educativos de la comunidad.

Se utilizó una perspectiva cualitativa que subyace a un enfoque metodológico interpretativo. El planteamiento cualitativo que caracteriza al paradigma interpretativo es el apropiado para estudiar los fenómenos de carácter social, al tratar de comprender la realidad circundante en su sentido específico (Álvarez-Gayou, 2003), como es conocer cómo se lleva a cabo la educación de la sexualidad en los centros educativos.

La muestra está compuesta por 17 docentes en activo, 4 hombres y 13 mujeres entre 24 y 63 años que imparten docencia en distintas etapas educativas, desde Educación Infantil a Formación Profesional en centros públicos y concertados de la Comunidad autónoma de Castilla y León. Los participantes tienen distintos antecedentes formativos, desempeñan diferentes funciones en el centro y cuentan entre 1 y 35 años de experiencia docente. Todos los participantes informaron ser heterosexuales y dos de ellos, un hombre y una mujer, bisexuales (Cuadro 1). El acceso al campo se realizó de manera natural; mediante un muestreo por conveniencia, se entrevistó al profesorado al que se tuvo acceso, a medida que fueron accediendo a participar en el estudio. Participaron de manera voluntaria siguiendo los criterios éticos de confidencialidad y consentimiento informado, grabación, y finalidad de los resultados. No obstante, se consideró que la información que se iba obteniendo tenía poca variación y que los análisis confirmaban lo fundamentado, por lo que se decidió no seguir entrevistando.

Cuadro 1

Características de la muestra

Etapa	Mujeres			Varones		
	N	Edad	Años en activo	N	Edad	Años en activo
EI	2	33-62	3-35			
EPO	4	25-55	1-34	2	25-32	1-6
ESO	5	26-59	1-35	1	46	5
BACH						
FP				1	33	1
Otras	2	24-63	2-34			

Se realizaron entrevistas a docentes en activo de distintas provincias de la Comunidad Autónoma de Castilla y León. Las preguntas de entrevista fueron diseñadas por el equipo de investigación dentro del marco del proyecto GEDISEX. La entrevista recoge datos sociodemográficos de los participantes y catorce preguntas abiertas sobre

la valoración y la percepción del profesorado en relación con la educación sexual, la diversidad sexual, el acoso homofóbico, el abordaje de estas temáticas en el aula, y la formación en sexualidad con la que cuenta el profesorado de la comunidad de Castilla y León. Las entrevistas fueron realizadas por los investigadores entre marzo y noviembre de 2021 reclutando a las/los participantes a través del contacto personal. Se acordaron tiempos (de mañana o tarde) y espacios (centro o domicilios) con quienes accedieron a participar. Las entrevistas tuvieron una duración de entre veinte minutos y media hora. Se solicitó el consentimiento informado y fueron registradas en audio para su posterior transcripción. Se contó con el informe favorable del Comité de Bioética de la Universidad de Burgos (IR 29/2020), cumpliendo con las normas éticas y, en particular, con lo establecido por la Declaración de Helsinki (WMA, 2013) en la investigación con seres humanos y las normativas de protección de datos.

En esta investigación se realiza manualmente un análisis de contenido siguiendo los criterios temáticos y gramaticales, y categorial-temático considerando la presencia y ausencia de términos o conceptos con independencia entre sí (Braun y Clarke, 2006; Díaz-Herrera, 2018; Rodríguez et al., 1999). Se realizó la transcripción de las entrevistas asignándoles un código alfanumérico, y posteriormente se compararon con el formato original para comprobar la calidad del informe, de acuerdo con Hernández y Mendoza (2018). Los datos se analizaron en un marco inductivo basado en la propia información e identificados a nivel semántico, examinando sólo lo que había sido escrito (Figura 1); y dentro del marco interpretativo basado en comprender las experiencias y la realidad de las/los participantes (Braun y Clarke, 2006). Se realizó una lectura en profundidad que permitió la codificación de los datos en unidades de significado, reconociendo los elementos repetidos y los patrones para buscar posibles vinculaciones que permitiesen la creación de categorías y subcategorías (Rodríguez et al., 1999). La información sometida a una codificación inicial arrojó un número elevado de códigos iniciales que fue necesario afinar y revisar hasta determinar la clasificación que se presenta. Del análisis de la información realizada mediante la codificación abierta e inductiva del discurso, se generó un árbol o esquema de categorías temáticas con carácter emergente y no preestablecido que se fue construyendo en función del discurso de las/los participantes (Gil, 1994). La codificación y categorización se realizó a partir de la lectura de los verbatim por cada tres autores y posteriormente de forma consensuada entre todos. Después de obtener los temas finales, se definieron las categorías y se apoyaron con citas de transcripciones.

Se identificaron seis temas/dimensiones en relación con los conocimientos que posee el profesorado sobre diversidad sexual y educación sexual y las estrategias metodológicas que utilizan los docentes en el aula para implementar estas temáticas, la intervención docente ante problemáticas relacionadas con la diversidad sexual y la educación sexual, así como las medidas llevadas a cabo por los centros educativos: 1) Considerando la Educación sexual en el aula; 2) Comprendiendo la Diversidad sexual en el aula; 3) Estrategias metodológicas; 4) Práctica docente y formación; 5) Discriminación sexual en las aulas; y 6) Educación sexual en los centros educativos (Figura 1).

3. Resultados

Se presentan los resultados en relación con los conocimientos que posee el profesorado sobre la diversidad sexual (Dimensión 2), las estrategias metodológicas que utilizan los docentes en el aula para implementar estas temáticas (Dimensión 3) y

la intervención ante problemáticas relacionadas con el acoso homofóbico (Dimensión 5).

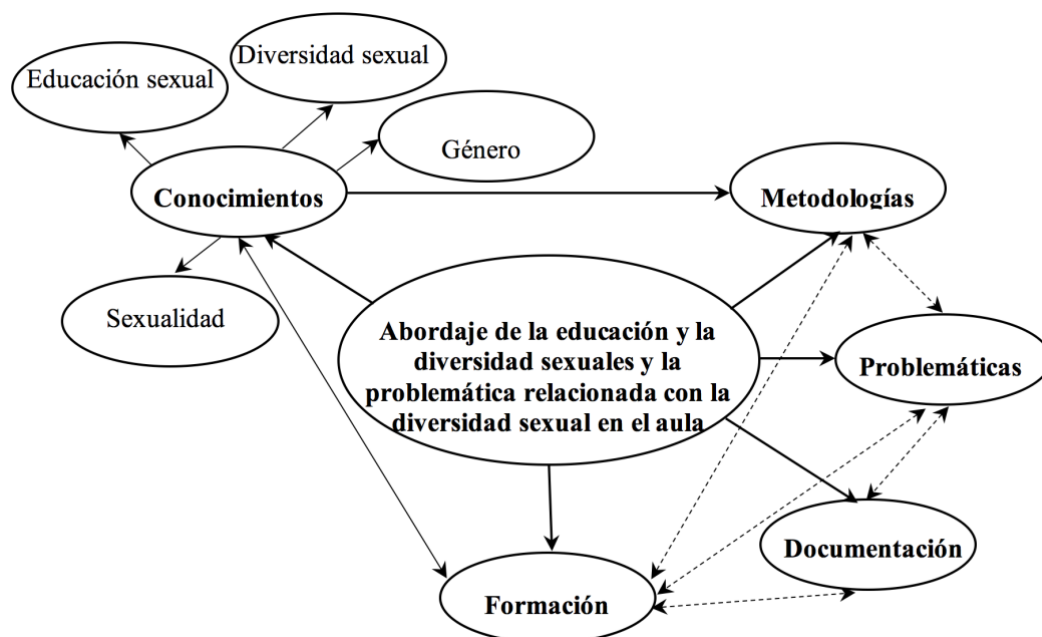
3.1. Comprendiendo la diversidad sexual en el aula

Para definir la diversidad sexual se presentaron dificultades, pero todas/os las/os participantes explicaron algunos términos que entendían relacionados con este concepto, incluyendo la normatividad de la sexualidad, la identidad sexual, los roles de género, la transgeneridad, la orientación sexual y el respeto:

Diversidad sexual es entender que hay muchas opciones y que todas son igualmente respetables y válidas y que todas son normales y que... bueno, creo que puede haber parejas heterosexuales o bisexuales... mmmmmm opciones diversas.... que todos se tienen que respetar y que normalizar. (E9)

Figura 1

Mapa de temas iniciales



No obstante, se presentaron mayores diferencias en el abordaje de la diversidad sexual en el aula, exponiendo tres docentes que sí la abordaban, cinco que no lo hacían y el resto que lo hacían de manera no específica. Además, todas/os las/os docentes se posicionaron a favor de abordar la diversidad sexual en el aula, pero también señalaron diferentes obstáculos por los que estos contenidos no se imparten, como son la falta de formación, los sentimientos de incapacidad, la consideración de que es un tema problemático, las limitaciones curriculares de las asignaturas y la creencia de que el alumnado de menor edad tiene falta de interés por estos contenidos:

[...] en el fondo pensamos que los niños a estas edades como que tienen poco interés en el tema, no es una cosa que les preocupe especialmente. [...] Porque he de decirte que en el currículum de educación infantil tampoco aparece como cosa legislada. Entonces nosotros nos ceñimos también a la legislación vigente. (E6)

3.2. Estrategias metodológicas

Las/los docentes en su mayoría explicaron que abordan la educación sexual de manera transversal a partir de comentarios colaterales del alumnado relacionados con estas temáticas, utilizando lenguaje inclusivo e implementando una perspectiva coeducativa:

Lo tengo como contenido transversal, pero como te digo, es, es que es algo opcional, en el currículum no está. (E7)

También expusieron que se realiza de manera más específica en las asignaturas de Ciencias Naturales, durante las horas de tutorías en días puntuales como el 8 de marzo (el día de la mujer en España) y algunos manifiestan que han sido apoyados por el orientador del centro o por colaboradores externos como los de Cruz Roja. El profesorado considera que la diversidad sexual, al igual que la educación sexual, es abordada en las actividades planteadas para trabajar actitudes y valores, a través de tutorías, como pueden ser las de los días específicos como el 15 de mayo, que se considera el día de la familia; o también elementos abordados en algunas áreas, como en Historia, a través de las nuevas legislaciones a favor de la Comunidad LGTBIQ+.

En cuanto a cómo creen que debería impartirse la educación y la diversidad sexuales en el aula, quienes fueron entrevistados difieren en las estrategias metodológicas. Cuatro entrevistados piensan que correspondería hacerse en las tutorías, tres opinan que debería programarse previamente en el centro y cuatro consideran que sería más apropiado crear una asignatura propia:

[...] para mí tendría importancia y entidad suficiente para que tuviera horas dentro del currículo de las de los cursos de Secundaria, sin duda. (E9)

3.3. Discriminación sexual en las aulas

Las experiencias de situaciones relacionadas con la discriminación en las aulas han sido observadas por once de las/los docentes entrevistados y el resto de las/los docentes expusieron que no las habían presenciado. Quienes no han vivido situaciones de discriminación sexual señalaron que la diversidad sexual era inexistente en sus centros, que algún comentario había oído o que estos temas no se abordan con el alumnado de infantil, pero dejan entrever que los roles de género se van configurando desde que son muy pequeños. Las/los docentes que respondieron haber presenciado situaciones de discriminación destacaron las coacciones en las relaciones interpersonales, los prejuicios hacia la masturbación, la cosificación del cuerpo, la murmuración en torno a la menstruación, el uso inadecuado de los métodos anticonceptivos y los comentarios sexistas y homófobos. Además, una entrevistada señaló que nunca había presenciado tales comportamientos entre sus estudiantes pero que sí los había contemplado en comentarios de compañeras/os docentes. Las principales actitudes y conductas sexuales negativas que manifestaron abordar en el aula fueron las actitudes sexistas, las homofóbicas, las erotofóbicas hacia la masturbación y las conductas de riesgo sexual como las relaciones coitales sin utilizar el método barrera del preservativo:

Bueno, pues al final siempre existe discriminación a la gente homosexual, y más en estas etapas en las que empiezan un poquito ya a ser más vistosos. (E11)

[...] los jóvenes (el plural masculino es literal) desvalorizaban el acoso sexual, hasta el punto de que uno de ellos comentaba que: "ya me gustaría a mí ser acosado sexualmente. (E17)

Bueno, de compañeros, pues este chico mira ahora sabemos que es homosexual, que pena el pobre, o sea algún profesor que lo dice de un alumno. (E5)

En cuanto a las acciones del profesorado ante la discriminación por diversidad sexual todas/os las/los docentes expusieron que se debe actuar de manera contundente y similar ante cualquier caso de bullying o acoso homofóbico, no difiriendo en el protocolo que debe seguirse para intervenir en situaciones de homofobia u otros acosos escolares. El profesorado participante señaló emplear distintas pautas de actuación ante la discriminación por diversidad sexual, desde parar la actividad y mostrar una actitud tajante que desaprobe esta conducta, empatizar y reflexionar sobre comportamientos prejuiciosos, normalizar la situación para que el estudiante afectado no sufra, hasta la intervención del equipo directivo, del profesorado, de los tutores y de la familia. Además, las/los docentes señalan que es necesaria la sanción educativa de menor a mayor gravedad en función del tipo de acoso.

“Sí, sí, claro que debe de actuar, sí, sí, tiene que actuar y muy seriamente, no dejar pasar uno” (E1).

Revelaron sentimientos de incapacidad para abordar los conflictos de bullying e inseguridad ante el hecho de que las actuaciones sancionadoras solucionen el problema, produciendo, en ocasiones, el efecto contrario en el alumnado.

4. Discusión y conclusiones

El presente estudio pretendió indagar acerca de cómo abordan las/los docentes de la comunidad de Castilla y León la educación sexual en sus aulas, a fin de detectar las necesidades formativas del profesorado para favorecer la inclusión del alumnado LGTBIQ+. Un enfoque cualitativo interpretativo permitió acercarnos a este abordaje de la sexualidad en el aula y la problemática relacionada con la diversidad sexual, teniendo en cuenta una muestra variada usando como lente teórica el estudio la Educación Sexual Integral (*Comprehensive Sexual Education*). Este enfoque educativo se entiende como un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en la evidencia científica en el que se estudian las actitudes, las conductas y las creencias relacionadas con la salud sexual y la sexualidad, y que debe adaptarse de manera individual y colectiva fundamentándose en la promoción y el respeto a los Derechos Humanos (Orte et al., 2022; Sperling, 2021). Los datos cualitativos procedentes de las entrevistas revelaron seis temas principales sobre los que el profesorado debe ser formado:

La diversidad sexual se entiende estrechamente vinculada a la educación sexual. Nuestro estudio refleja la dificultad general al definir el concepto, la consciencia de su importancia y la disparidad en su abordaje. Nuevamente la escasa formación condiciona la labor docente a la hora de implementar contenidos sobre la diversidad sexual. Tanto en este estudio como en otros (Martínez et al., 2014; Plaza-del-Pino, 2021; Souza et al., 2016) los resultados son coincidentes en cuanto a la necesidad de formación del profesorado en materia de sexualidad, las concepciones erróneas en torno a intereses-edad de los estudiantes o la limitación de la normativa reguladora, que se traduce en que solo una persona, de las entrevistadas, aborde temas específicos sobre la diversidad sexual de manera transversal en el aula y que la mitad del profesorado entrevistado que afirma incluir la educación sexual en el aula tenga dificultad para identificar si incluye o no contenidos o estrategias sobre ello. Únicamente el profesorado que aborda conceptos relacionados con la anatomía o el desarrollo del cuerpo físico no ha dudado en reconocer que abordaba la educación sexual. Esta situación se corresponde con que, en el currículum educativo, los únicos contenidos regulados relacionados con la sexualidad han sido los afines a la reproducción y la prevención de infecciones de transmisión sexual, obligatorios desde 1990 en las asignaturas de Ciencias Naturales y/o Biología en función de las diferentes

leyes educativas. Queda claro que aquello que no se legisla y no aparece explicitado en el currículum, se convierte en optativo. Esta forma de interpretar la educación sexual por el profesorado guarda relación con la visión de la educación sexual desde el modelo de riesgo (Orte et al., 2022), centrado en una visión más médica de la sexualidad (Olivera, 2015); siendo este el modelo que más ha proliferado dentro del sistema educativo español (Lameiras et al., 2016).

Las estrategias metodológicas más extendidas entre el profesorado, para abordar estas temáticas, son: incluirlas en horas de tutoría, como contenido transversal en el currículum, en asignaturas específicas como Ciencias e Historia, integrar estos contenidos de manera puntual si es necesario o aprovechando fechas señaladas o limitarse a usar lenguaje inclusivo. Esto podría ser debido al esfuerzo de las/los docentes por incluir la perspectiva de género en el currículo de la educación obligatoria en España, al señalar, por ejemplo, la relevancia de figuras femeninas en el campo de la matemática y de la historia (Calvo, 2021). También se contempla su abordaje a través de especialistas como el orientador o a través de colaboradores externos al centro pertenecientes a algunas asociaciones. Estas maneras de abordar la formación del alumnado sobre educación sexual son coincidentes con las que recogen otros estudios que obtienen resultados similares (Aguirre et al., 2020; Lameiras et al., 2016; Martínez et al., 2014; Olivera, 2015). En nuestra investigación, el profesorado refirió abordar las preguntas y dudas del alumnado, lo cual supone un gran avance e influye positivamente en las creencias de los estudiantes, puesto que las interacciones del profesorado con el alumnado van construyendo un sistema de normas que marcan la manera de actuar de los menores y, por el contrario, la falta de respuesta o la inconsistencia del profesorado ante las demandas del alumnado, crea prejuicios en ellos (Ferreira, 2012). Por otro lado, nuestros resultados destacaron la inclinación de las/los participantes por la creación de una asignatura propia.

El profesorado, en general, manifestó haber experimentado situaciones de discriminación sexual en las aulas. Preocupa, sin embargo, que una de las personas entrevistadas haya señalado haber presenciado comportamientos homófobos entre sus compañeras/os docentes o que se afirme que en su centro escolar no hay diversidad sexual. Las actitudes sexistas, homofóbicas y de riesgo sexual fueron mayormente reconocidas por las/los participantes, así como la insatisfacción por las medidas llevadas a cabo para solucionar este problema. En un estudio, realizado por Aguirre y otros (2020) se demostró que el profesorado tiene estas sensaciones debido a la falta de formación. A pesar de que todo el profesorado afirma intervenir, el testimonio de la mitad de las/los participantes muestran una falta de sensibilización para reconocer este tipo de acoso. Este hecho es debido, fundamentalmente, a que el profesorado visualiza al alumnado como heterosexual y menosprecia la repercusión que tienen los comentarios machistas y homófobos entre el alumnado en general. Es necesario visibilizar, y no relativizar, la presencia de este tipo de violencia escolar para poder actuar de manera efectiva; aunque el acoso homofóbico se dirige principalmente a los estudiantes de la comunidad LGTBIQ+, también se utiliza para vigilar las actitudes heterosexistas dañinas para todo el alumnado y que requieren de una atención estructural (Duque y Texeido, 2016; Espelage et al., 2019). A diferencia de los resultados hallados en el estudio realizado por Pichardo et al. (2015), en el que concluyeron que el profesorado sin formación específica sobre diversidad sexual solo actúa en la mitad de los casos ante conductas homofóbicas, las/los participantes de este estudio, a pesar de no tener formación, manifestaron actuar siempre y posicionarse en contra de este tipo de conductas. Este hallazgo sugiere que las/los docentes entrevistados son conscientes de la responsabilidad individual y de la importancia de

actuar ante el acoso homofóbico. Las pautas de actuación llevadas a cabo por la mayoría del profesorado, ante los comentarios estigmatizantes o el acoso homofóbico, coinciden con algunas de las medidas destacadas por Duque y Texeido (2016), como el reconocer los comentarios discriminatorios del alumnado, el posicionamiento del profesorado en contra de estas conductas, la reflexión con el alumnado sobre los comentarios y la defensa de la víctima. Nuevamente la falta de formación señalada por el profesorado es un hándicap a la hora de intervenir ante el acoso homofóbico.

Las limitaciones del estudio pueden encontrarse en que quienes participaron en esta investigación decidieron hacerlo voluntariamente, pudiendo constituir una muestra representativa de un colectivo de docentes más interesado por la educación sexual, condicionando su transferencia al contexto real escolar. Debemos señalar que algunas/os de las/los docentes contactados inicialmente e interesados en participar, finalmente no quisieron ser entrevistados por considerar el tema complejo y no querer opinar, no tener conocimientos y por tanto poco que aportar, ser un tema poco relevante en educación infantil y por falta de tiempo, y profesorado perteneciente al colectivo LGTBIQ+ declinó participar por temor a que saliera a la luz su orientación sexual. En consecuencia, la muestra no es homogénea por sexo y requeriría diferentes participantes y nuevas entrevistas para eliminar estos sesgos. Aunque podemos percibir que esto no sea una limitación porque en numerosos estudios también hay un sesgo femenino en las profesiones de la enseñanza, debido a un mayor porcentaje de mujeres en educación y a que suelen tener una mayor predisposición para participar en estudios de investigación.

La fortaleza de este estudio radica en su contribución al crecimiento de la comprensión de las experiencias y de las necesidades formativas que demandan las/los docentes de las distintas etapas educativas en relación con la educación sexual y, más específicamente, con la diversidad sexual. Estos hallazgos se pueden utilizar como recursos para establecer estrategias formativas. Las/los docentes muestran una considerable preocupación por la falta de recursos, de formación, de regulación curricular y temporal, explicando los principales impedimentos de por qué se omiten estas enseñanzas. Además, exponen que la transversalidad que se presupone a los contenidos sobre sexualidad puede conllevar a que permanezcan ocultos en el currículum. Estos mismos resultados han sido confirmados en otros estudios como el de Cunha-Oliveira y otros (2021). Otro factor común señalado fue el miedo a los tabús sociales imperantes alrededor de la sexualidad, que hace que las/los docentes tengan recelo a impartir estos contenidos por la actitud negativa del centro, del alumnado y de las familias. Los hallazgos obtenidos en esta investigación coinciden con el estudio de Plaza-del-Pino y otros (2021) que también evalúa esta misma cuestión en profesorado de Educación Primaria. En este estudio, como en nuestra investigación, se ha identificado cualitativamente esta temática ya que la mayoría de los trabajos previos se han centrado en estudiar cuantitativamente las actitudes prejuiciosas sin ahondar en la preconcepción y conductas que el profesorado tiene sobre la sexualidad. No obstante, los resultados obtenidos concuerdan con las investigaciones de carácter cuantitativo que abordaban la educación sexual en la formación del profesorado (Amigo-Ventureira et al., 2022; Heras y Sánchez, 2020; Martínez et al., 2014; Swanson y Gettinger, 2016). Como podemos comprobar, es necesario el reconocimiento de las preconcepciones actitudinales y conductuales para el desarrollo de estrategias e intervenciones educativas adaptadas que promuevan un cambio comportamental significativo, integral e inclusivo (Cunha et al., 2021).

En futuros estudios sería interesante aplicar este esquema de análisis en otras comunidades para determinar si hay diferencias y analizar sus posibles causas, ampliando las muestras en tamaño y características para explorar las diferencias socioculturales, individuales, generacionales y la adhesión a los roles de género. Por tanto, es necesario tener en cuenta los enfoques de investigación mixta que combinen las metodologías cuantitativas y cualitativas para proponer intervenciones educativas globales actualizadas y adaptadas a las poblaciones de estudio. Igualmente podría incluirse la perspectiva del alumnado, pues serviría de soporte para el desarrollo de programas e intervenciones que ayuden a abordar la sexualidad en el aula de manera mejor informada. Además, reflexionar sobre las recomendaciones educativas ofrecidas por las/los docentes servirían de base para desarrollar legislaciones educativas que avalen la formación e impartición de la educación sexual al mostrar que el principal obstáculo es la falta de regulación en el currículum.

En definitiva, y a modo de conclusión final, podemos confirmar que el profesorado participante en esta investigación reconoce la importancia de abordar la sexualidad integralmente en el aula, pero necesita saber cómo introducir los contenidos de manera explícita en el proyecto educativo de los centros y en las programaciones de aula. Urge un planteamiento formativo, tanto del alumnado como del profesorado, que permita recoger los avances científicos y las actuaciones educativas de éxito frente al *bullying* homofóbico y la inclusión de la diversidad sexual.

Agradecimientos

El estudio está vinculado al proyecto Género y diversidades sexuales: orientaciones para su abordaje desde la educación (GEDISEX), financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. Agencia Estatal de Investigación. Convocatoria 2019, en el marco del Programa Estatal de Generación de Conocimiento y Fortalecimiento Científico y Tecnológico del Sistema de I+D+i y del Programa de I+D+i Orientada a los Retos de la Sociedad, del Plan Estatal de I+D+i 2017-2020.

Referencias

- Aguirre, A., Moliner, L. y Francisco, A. (2020). Can anybody help me? High school teachers' experiences on LGBTphobia perception, teaching intervention and training on affective and sexual diversity. *Journal of Homosexuality*, 68(14), 2430-2450. <https://doi.org/10.1080/00918369.2020.1804265>
- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós.
- Amigo-Ventureira, A. M, De Palma, R. y Durán-Bouza, M. (2022). Homophobia and transphobia among spanish practicing and future teachers. *American Journal of Sexuality Education*, 17, 277-303. <https://doi.org/10.1080/15546128.2022.2035290>
- Aragonés-González, M., Rosser-Limiñana, A. y Gil-González, D. (2020). Coeducation and gender equality in education systems: A scoping review. *Children and Youth Services Review*, 111, 104837. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2020.104837>
- Barragán, L. y Sánchez, E. (2018). *Sexualidad, discapacidad y educación: Propuesta para una intervención integral*. ICAI-ICAIDE.
- Barragán-Medero, F. y Pérez-Jorge, D. (2019). *Educación de la sexualidad: Libertad (delito y castigo) y paraíso*. En A. de la Herrán Gascón, J. M., Valle López y J. L. Villena Higuera (Coords.), *¿Qué estamos haciendo mal en la educación?* (pp. 95-109). Octaedro.
- Barragán-Medero, F. y Pérez-Jorge, D. (2020). Combating homophobia, lesbophobia, biphobia and transphobia: A liberating and subversive educational alternative for desires. *Heliyon*, 6(10), e05225. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e05225>

- Bejarano, A. y Mateos, J. (2015). La educación afectivo-sexual en el sistema educativo español: análisis normativo y posibilidades de investigación. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educacacn*, 10, 1507-1521.
- Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Calvo, 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>
- Carretero, R. y Nolasco, A. (2019). Sexismo y formación inicial del profesorado. *Educar*, 55(1), 293-210. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.903>
- Crociari, A. y Pérez, M. C. (2019). ¿Qué hemos estudiado sobre género en la enseñanza infantil: Los huecos en la formación docente? *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara*, 14(2), 1556-1568. <https://doi.org/10.21723/riaee.v14iesp.2.12615>
- Cunha-Oliveira, A., Camarheiro, A. P., Gómez-Cantarino, S., Cipriano-Crespo, C., Queirós, P. J. P., Cardoso, D., Santos, D. G. y Ugarte-Gurrutxaga, M. I. (2021). The integration of gender perspective into young people's sexuality education in Spain and Portugal: Legislation and educational models. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(22), 11921. <https://doi.org/10.3390/ijerph182211921>
- De Haas, B. y Hutter, I. (2019). Teachers' conflicting cultural schemas of teaching comprehensive school-based sexuality education in Kampala, Uganda. *Culture, Health & Sexuality*, 21(2), 233-247. <https://doi.org/10.1080/13691058.2018.1463455>
- Dessel, A. B. (2010). Effects of intergroup dialogue: Public school teachers and sexual orientation prejudice. *Small Group Research*, 41(5), 556-592. <https://doi.org/10.1177%2F104649641036956>
- Díaz-Herrera, C. (2018). Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual de revista Universum. *Revista General de Información y Documentación*, 28(1), 119-142. <https://doi.org/10.5209/RGID.60813>
- Duque, E. y Teixido, J. (2016). Bullying y género. Prevención desde la organización escolar. *REMIE. Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 6(2), 176-204. <https://doi.org/10.17583/remie.2016.2108>
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Narcea.
- Espelage, D. L., Valido, A., Hatchel, T., Ingram, K. M., Huang, Y. y Torgal, C. (2019). A literature review of protective factors associated with homophobic bullying and its consequences among children & adolescents. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 98-110. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.07.003>
- Ferreira, S. (2012). O “cotidiano” e a “crítica”: uma análise do preconceito sob dois posicionamentos teóricos. *Psicologia Revista*, 21(1), 45-58.
- Formby, E. (2015). Limitations of focussing on homophobic, biphobic and transphobic ‘bullying’ to understand and address LGBT young people’s experiences within and beyond school. *Sex Education*, 15(6), 626-640. <https://doi.org/10.1080/14681811.2015.1054024>
- Gil, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos. Aplicaciones a la investigación educativa*. PPU.
- Granero, A. y García, T. (2020). Las intersexualidades en la educación afectivo-sexual: Análisis sobre su presencia y tratamiento. *Educar*, 56(2), 439-456. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1092>
- González, Y. (2015). El papel del docente en la educación para la sexualidad: algunas reflexiones en el proceso educativo escolar. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 2(3), 1-15. <https://doi.org/10.15517/aie.v15i3.20335>
- Gursimsek, I. (2010). Sexual education and teacher candidates' attitudes towards sexuality. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 20, 81-90. <https://doi.org/10.1375/ajgc.20.1.81>
- Heras-Sevilla, D., y Ortega-Sánchez, D. (2020). Evaluation of sexist and prejudiced attitudes toward homosexuality in Spanish future teachers: analysis of related variables. *Frontiers in Psychology*, 11, 2334. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.572553>

- Hernández, R. y Mendoza, Ch., P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Interamericana.
- Kosciw, J. G., Greytak, E. A., Palmer, N. A. y Boesen, M. J. (2013). *The 2013 National school climate survey: The experiences of lesbian, gay, bisexual, and transgender youth in our nation's schools*. GLSEN.
- Lameiras, M., Carrera, M. y Rodríguez, Y. (2016). Caso abierto: La educación sexual en España una asignatura pendiente. En V. Gavidia (Comp.), *Los ocho ámbitos de la educación para la salud en la escuela* (pp.197-208). Tirant Humanidades.
- Mark, K., Corona-Vargas, E. y Cruz, M. (2021). Integrating sexual pleasure for quality & inclusive comprehensive sexuality education. *International Journal of Sexual Health*, 33(4), 555-564. <https://doi.org/10.1080/19317611.2021.1921894>
- Martínez, J. L., Orgaz, M., Vicario-Molina, I., González, E., Carcedo, R. J., Fernández, A. y Fuertes, A. (2011). Educación sexual y formación del profesorado en España: Diferencias por sexo, edad, etapa educativa y comunidad autónoma. *Magister. Revista de Formación del Profesorado e Investigación Educativa*, 24, 37-47.
- Martínez, J. L., González, E., Vicario-Molina, I., Fernández-Fuertes, A., Carcedo, R., Fuertes, A. y Orgaz, B. (2013). Formación del profesorado en educación sexual: Pasado, presente y futuro. *Magister. Revista de Formación del Profesorado e Investigación Educativa*, 25, 35-42.
- Martínez, J. L., Vicario, I., González, E., y Ilabaca, P. (2014). Sex education in Spain: The relevance of teachers' training and attitudes. *Infancia y Aprendizaje*, 37(1), 117-148. <https://doi.org/10.1080/02103702.2014.881652>
- McGuire, J. K., Anderson, C. R., Toomey, R. B. y Russell, S. Y. (2010). School climate for transgender youth: A mixed method investigation of school experiences and school responses. *Journal of Youth and Adolescence*, 39, 1175-1188. <https://doi.org/10.1037/sgd000035>
- Mostert, H., Gordon, C. y Kriegler, S. (2014). Educators' perceptions of homophobic victimisation of learners at private secondary schools. *South African Journal of Psychology*, 45(1), 116-129. <https://doi.org/10.1177/0081246314555595>
- Olivera, D. A. (2015). *Educación sexual integral para formadores*. Brujas.
- Orte, C., Sarrablo-Lascorz, R. y Nevot-Caldentey, L. (2022). Revisión sistemática sobre programas e intervenciones de educación afectivo-sexual para adolescentes. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 20(3), 145-164. <https://doi.org/10.15366/reice2022.20.3.008>
- Payne, E. y Smith, M. (2011). The reduction of stigma in schools: A new professional development model for empowering educators to support LGBTQ students. *Journal of LGBTQ Youth*, 8(2), 174-200. <https://doi.org/10.1080/19361653.2011.563183>
- Parker, R., Wellings, K. y Lazarus, J. V. (2009). Sexuality education in Europe: An overview of current policies. *Sex Education*, 9, 227-242. <https://doi.org/10.1080/14681810903059060>
- Penna, M. (2012). *Formación del profesorado en la atención a la diversidad afectivo-sexual* [Tesis doctoral]. Universidad Complutense de Madrid.
- Pichardo, J. I., De Stéfano, M., Faure, J., Sáenz, M. y Williams, J. (2015). *Abrazar la diversidad: propuestas para una educación libre de acoso homofóbico y transfóbico*. Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades.
- Plaza-del-Pino, F. J., Soliani, I., Fernández-Sola, C., Molina-García, J. J., Ventura-Miranda, M. I., Pomares-Callejón, M. A., López-Entrambasaguas, O. M. y Ruiz-Fernández, M. D. (2021). Primary school teachers' perspective of sexual education in Spain. A qualitative study. *Healthcare*, 9(3), 287-303. <https://doi.org/10.3390/healthcare9030287>
- Richardson, E. M. (2004). "A ripple in the pond": Challenging homophobia in a teacher education course. *Education as Change*, 8(1), 146-163. <https://doi.org/10.1080/16823200409487084>
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Métodos de investigación cualitativa*. Aljibe.
- Russell, C. (2018). El dispositivo de acoso escolar homofóbico y transfóbico: voces en una comunidad educativa. *Sociedad e Infancias*, 2, 211-232. <https://doi.org/10.5209/SOCI.59456>

- Salas, N. y Salas, M. (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. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782016000200006>
- Sánchez, A., Ortega, R. y Casas, J. A. (2018). Acoso escolar homofóbico: Una mirada internacional. *Educación y Futuro. Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas*, 38, 83-107.
- Savage, T. A. y Schanding, G. T. (2013). Creating and maintaining safe and responsive schools for lesbian, gay, bisexual, transgender, and queer youths. *Journal of School Violence*, 12(1), 1-6. <https://doi.org/10.1080/15388220.2012.724357>
- Scandurra, C., Amodeo, A. L., Valerio, P., Bochicchio, V. y Frost, D. M. (2017). Minority stress, resilience, and mental health: A study of Italian transgender people. *Journal of Social Issues*, 73(3), 563-585. <https://doi.org/10.1111/josi.12232>
- Souza, E. J., Cantera, L. M., Silva, J. P. y Santos, C. (2016). Inclusion of sexual diversity in schools: Teachers' conception. *REMIE. Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 6(2), 152-175. <https://doi.org/10.17583/remie.2016.2004>
- Sperling, J. (2021). Comprehensive sexual health education and intersex (in)visibility: An ethnographic exploration inside a California high school classroom. *Sex Education*, 21(5), 584-599. <https://doi.org/10.1080/14681811.2021.1931834>
- Swanson, K. y Gettinger, M. (2016). Teachers' knowledge, attitudes, and supportive behaviors toward LGBT students: Relationship to gay-straight alliances, antibullying policy, and teacher training. *Journal of LGBT Youth*, 13(4), 326-351. <https://doi.org/10.1080/19361653.2016.1185765>
- Taylor, C. y Peter, T. (2011). We are not aliens, we're people, and we have rights. Canadian human rights discourse and high school climate for LGBTQ students. *Canadian Review of Sociology*, 48(3), 275-313. <https://doi.org/10.1111/j.1755-618X.2011.01266.x>
- UNESCO. (2015). *El bullying homofóbico y transfóbico en los centros educativos: taller de sensibilización para su prevención (Guía de facilitación)*. UNESCO.
- UNESCO. (2018). *Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad: un enfoque basado en evidencia, orientaciones*. UNESCO.
- Venegas, M. (2013). La educación afectivosexual en el marco de la educación para la ciudadanía democrática y los derechos humanos. *Revista de Sociología de la Educación*, 6(3), 408-425.
- WMA. (2013). World medical association Declaration of Helsinki: Ethical principles for medical research involving human subjects. *JAMA*, 310(20), 2191-2194. <https://doi.org/10.1001/jama.2013.281053>

Breve CV de las autoras

María Fernández Hawrylak

Profesora Titular de Universidad del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de Burgos. Doctora por la Universidad de Salamanca. Licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación por misma universidad. Diplomada en Profesorado de E.G.B. por la Universidad de León. Máster en Asesoramiento y Orientación Familiar en la E.U. de Ciencias de la Familia de la Universidad Pontificia de Salamanca (Sección Valladolid). Sus ejes de investigación están centrados la atención a la diversidad, enfocados en las necesidades socio-educativas en enfermedades crónicas y discapacidades, alumnado inmigrante, y en la educación afectivo-sexual y emocional. Ha realizado diversas publicaciones con índices de calidad y participado en diferentes proyectos de investigación privados y competitivos. Email: mfernandez@ubu.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7222-587X>

Laura Alonso Martínez

Doctora por la Universidad de Burgos. Graduada en Enfermería por la Universidad de Burgos y en Psicología por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Máster Universitario en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas por la Universidad de Burgos. Máster Universitario en Cuidados de Salud por la Universidad Complutense de Madrid y Máster en Ciencias Psicológicas (MSc Psychology) por Northumbria University (Reino Unido). Sus ejes de investigación se centran en la educación para la salud, la educación sexual, la salud global y la enfermería escolar. Actualmente es contratada posdoctoral en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Burgos. Email: lamartinez@ubu.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5425-5090>

Elena Sevilla Ortega

Educadora en el CEIP Antonio Machado (Burgos). Graduada en Maestra de Educación Infantil por la Universidad de Burgos. Postgrado en pedagogía Waldorf por la Universidad de la Salle. Máster Universitario en Educación y Sociedad Inclusivas por la Universidad de Burgos. Estancia en la Universidad de Perugia (Italia). Miembro de la Asociación Espacio seguro LGTBIQ+ de Burgos. Sus ejes de investigación se centran en la educación sexual y en el acoso escolar. Email: elena.sev.ort@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4810-4592>

M^a Elena Ruiz Ruiz

Profesora Titular del Departamento de Pedagogía en la Universidad de Valladolid (campus de Palencia) y profesora-tutora del centro asociado de la UNED de Palencia. Licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Salamanca y Doctora por la misma Universidad. Diplomada en Profesorado de E.G.B. por la Universidad de Valladolid. Especialista en Perturbaciones de la Audición y del Lenguaje (Logopedia) por la Universidad de Oviedo. Sus líneas de investigación están centradas en la formación del profesorado y la atención a la diversidad, en la cooperación y la educación para el desarrollo y la ciudadanía global. Ha participado en diferentes proyectos de investigación y de innovación educativa recogidos en diversas publicaciones. Email: mariaelena.ruiz@uva.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9080-2191>