



# Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SEGOVIA

GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

TRABAJO FIN DE GRADO

*La diversidad sexo-genérica en el aula de  
Educación Primaria. Un análisis desde el  
testimonio de los docentes*



**Autor: Jaime Mayor de Pablos**

**Tutoras académicas: Miriam Sonlleve Velasco  
y Suyapa Martínez Scott**

## **AGRADECIMIENTOS**

Quiero mostrar mi agradecimiento, en primer lugar, a Miriam Sonllewa y a Suyapa Martínez por su perseverancia y paciencia en la dirección de este estudio, por permitirme desarrollar esta investigación a partir de un trabajo constante en sus comentarios, consejos y ayudas.

También me gustaría agradecer la participación de los profesionales que han colaborado en esta investigación. Sus recuerdos y sus opiniones han sido claves para poder desarrollar este estudio. Gracias por vuestro tiempo y por vuestras enseñanzas.

En coherencia con el valor de la igualdad de género asumido por la Universidad de Valladolid, todas las denominaciones que en este Trabajo Fin de Grado se efectúan en género masculino, cuando no hayan sido sustituidas por términos genéricos, se entenderán hechas indistintamente en género femenino.

## RESUMEN

La diversidad sexual y de género es una realidad social sobre la que no se debate frecuentemente en los centros educativos. En este estudio buscamos conocer cómo se enseña y visibiliza esta realidad en las aulas, contando para ello con el testimonio de los docentes de Educación Primaria. Partimos de un modelo de investigación cualitativo asentado en entrevistas que nos permite conocer qué formación ha recibido el profesorado del nivel primario respecto a esta temática, cómo se trabaja en los centros la diversidad afectivo-sexual y qué modelo educativo se muestra idóneo para atender a la diversidad en el aula. Los resultados nos permiten advertir que existen deficiencias en la formación del profesorado respecto a la diversidad sexo-genérica y que esta falta de formación incide en la posibilidad de ofrecer una respuesta educativa de calidad en las aulas basada en la no discriminación que permita naturalizar la pluralidad y con ello crear una sociedad tolerante y adaptada a la diversidad.

**Palabras clave:** Diversidad afectivo-sexual, formación del profesorado, educación inclusiva, escuela.

## ABSTRACT

Sexual and gender diversity are a social reality not debated enough in education. This study aims to better understand how this topic is taught and how much visibility it has in the classroom by asking Primary Education teachers. A qualitative research method based on interviews was used to know what training primary level teachers have received regarding this issue, how affective-sexual diversity is worked in schools and which educational model is suitable to attend to the diversity in the classroom. The results allow us to warn that there are deficiencies in teaching training regarding gender to gender diversity and that this lack of training affects the possibility of offering a quality educational response in classrooms based on non-discrimination that allows plurality to be naturalized. and thereby create a tolerant society adapted to diversity and equality.

**Keywords:** Affective-sexual diversity, teacher training, inclusive education, school.

# ÍNDICE

CAPÍTULO INTRODUCTORIO.....	1
Introducción .....	
<b>¡Error! Marcador no definido.</b>	
Objetivos .....	2
Justificación del tema de estudio .....	2
CAPÍTULO I. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	4
1.1. Diversidad sexual y diversidad de género.....	4
1.2. El papel de la escuela en la diversidad sexual y la diversidad de género .....	6
1.3. Inclusión educativa y diversidad.....	9
CAPÍTULO II. ESTADO DE LA CUESTIÓN.....	13
2.1. Análisis cuantitativo de los datos.....	13
2.2. Análisis cualitativo de los datos .....	14
2.3. Limitaciones de la búsqueda y vacíos temáticos.....	16
CAPITULO III. METODOLOGÍA.....	17
3.1. La investigación cualitativa.....	17
3.2. El enfoque narrativo .....	18
3.3. Construcción del estudio .....	19
CAPÍTULO IV. ANÁLISIS DE DATOS .....	22
4.1. Formación docente .....	22
4.1.1. Formación inicial .....	22
4.1.2. Formación continua .....	23
4.1.3. ¿Cómo creen que debe ser esta formación permanente en diversidad sexo-genérica? .....	25
4.2. El trabajo de la diversidad sexo-genérica en el aula .....	27
4.2.1. Los protocolos de actuación en los centros educativos .....	27
4.2.2. Tratamiento en el aula .....	29
4.2.3. Dificultades percibidas .....	30
4.2.4. ¿Cómo han resuelto algunas dificultades? .....	32
4.3. La inclusión educativa, el modelo para la atención a la diversidad en la escuela	34
4.3.1. Sobre los significados de la educación inclusiva .....	34
4.3.2. Sentido y utilización del lenguaje inclusivo .....	35

4.3.3. La inclusión en el aula .....	36
CAPÍTULO V. DISCUSIÓN DE DATOS .....	38
5.1. Formación docente .....	38
5.2. Cómo se aborda la diversidad en los centros .....	38
5.3. La inclusión educativa, el modelo para la atención a la diversidad.....	39
CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y FUTUROS DESARROLLOS .....	40
6.1. Conclusiones .....	40
6.2. Limitaciones y futuros desarrollos .....	41
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	42
ANEXOS .....	46

## **ÍNDICE DE TABLAS**

Tabla 1. Búsquedas en distintas bases de datos con el descriptor “formación docente y diversidad afectivo-sexual” .....	13
---	----

# CAPÍTULO INTRODUCTORIO

## PRESENTACIÓN

Nada más nacer, o incluso antes, a los seres humanos ya se nos clasifica en función de nuestros órganos sexuales. En base a esta clasificación se nos presupone una orientación sexual heteronormativa y unas formas de actuar y sentir el mundo en función de los estereotipos hegemónicos que se atribuyen a cada sexo. Sin embargo, el nacimiento con determinados órganos sexuales no implica una única dimensión sexual y de género. Los seres humanos, al igual que en otras muchas facetas, somos diversos respecto al género y al sexo.

La atención a la diversidad requiere una transformación social muy importante y la escuela, a pesar de ser un ente privilegiado para romper barreras sobre esa concepción dicotómica de los sujetos, es un espacio en el que se perpetúan las categorías binarias de diversidad sexual y de género en la sociedad. En este sentido, Maceira (2005) destaca que en algunos contextos y momentos particulares, incorporar la perspectiva de género a la educación ha consistido en desarrollar definiciones conceptuales y estrategias educativas para implantar en las aulas, en producir materiales didácticos para el trabajo docente orientados a superar la desigualdad genérica en la escuela y libros de texto con lenguaje y contenidos no sexistas, en hacer revisiones de los diseños curriculares y de las prácticas educativas, o en el desarrollo de acciones afirmativas.

El profesorado, a través del curriculum oculto, tiende a reproducir esos roles hegemónicos a los que hemos aludido. En este sentido, la capacidad de actuación para romper con determinados estereotipos o de actuar ante determinadas situaciones, en ocasiones se ve limitada por su falta de conocimientos en este tema, por la incomodidad que les produce o el tipo de centro en el que desarrollan su actividad docente.

Entendemos la escuela como un agente esencial con relación a la configuración de la identidad sexual y de género. Para llevar a cabo este papel, es necesario permitir que el alumnado sea consciente de la diversidad afectivo-sexual presente en las relaciones humanas, así como hacerles conocedores de la heterogeneidad de nuestra sociedad. La escuela debe asumir el reto de atender a la diversidad en general y, por ende, a la diversidad de género.

Para ello, es necesario apostar por un modelo de educación que respete las diferentes orientaciones sexuales e identidades de género y, por eso, se debe contar con proyectos educativos inclusivos, consensuados y asumidos por toda la comunidad educativa.

Este modelo de escuela que reivindicamos es el que permitirá construir una sociedad más justa en la que la diversidad sea entendida como un valor positivo a respetar y cultivar.

A lo largo de este trabajo se ha seguido una estructuración para el desarrollo correcto del mismo. Comenzando desde un punto de vista académico y personal se ha buscado una primera aproximación al tema a partir de la necesidad de abordar este ámbito en las escuelas actuales. Seguidamente se plantearon los objetivos del estudio a partir de la formación adquirida en diversidad sexo-genérica, el planteamiento actual que se establece dentro de las aulas y las visiones con las que se comprenden la escuela inclusiva dentro de esta diversidad.

Después se ha desarrollado un marco teórico mediante la recopilación de diferentes trabajos e investigaciones, para continuar con el planteamiento metodológico sobre el que se ha desarrollado este trabajo a partir de entrevistas y su posterior análisis mediante diferentes categorías recogidas por núcleos de significado. Por último, se presentan las conclusiones a partir del análisis de los datos recopilados y contrastados de las diferentes entrevistas.

## **OBJETIVOS**

El objetivo que perseguimos con este trabajo es conocer la experiencia de maestros y maestras de Educación Primaria en el respeto de la diversidad afectivo-sexual en la escuela.

Para alcanzar este objetivo general nos planteamos los siguientes objetivos específicos:

- ❖ Analizar qué formación inicial y permanente han recibido los docentes en contenidos vinculados con la diversidad sexual y de género.
- ❖ Mostrar cómo se lleva a cabo el trabajo y planteamiento de la diversidad sexo-genérica en las aulas.
- ❖ Indagar si se está llevando a cabo en las aulas una educación inclusiva. En concreto nos centraremos en analizar aquellos aspectos relacionados con la diversidad sexo-genérica.

## **JUSTIFICACIÓN DEL TEMA DE ESTUDIO**

En el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, se establece que las enseñanzas de Grado concluirán con un trabajo final y la defensa de éste como parte del plan de estudios. En este sentido, las competencias del título que aparecen en la ORDEN ECI/3854/2007 indican algunas capacidades que es necesario que los profesionales adquieran y de ellas consideramos que este proyecto cumple las siguientes:

1. Demostración de los conocimientos en el sector de instrucción trabajado.
2. Aplicación de los conocimientos en este trabajo de una forma correcta.
3. Interpretar los contenidos de información de este proyecto tanto a un público especializados como no especializado.
4. Transmitir los argumentos presentados en el proyecto tanto a un público especializado como no especializado.

5. Aplicación de las competencias necesarias para el aprendizaje y la demostración de una autonomía.

6. Desarrollo de unas habilidades éticas como profesionales.

Por otro lado, a través de la Resolución del 3 de febrero de 2012 se indica que la elección del tema objeto del Trabajo Fin de Grado puede orientarse en función de cuatro modalidades diferentes: a) Proyectos de investigación; b) Propuestas de intervención educativa; c) Proyectos educativos centrados en aspectos particulares de la enseñanza; o d) Programaciones educativas.

El presente trabajo se enmarca en la primera de las modalidades. Se trata de una iniciación a la investigación educativa, desde la que pretendemos demostrar nuestras competencias como docentes en materia de investigación.

### **MOTIVACIÓN PERSONAL**

A lo largo de las experiencias que he ido teniendo en mi formación como futuro docente, he observado cómo no he trabajado ni he recibido la formación necesaria para poder abordar la diversidad afectivo-sexual en el aula. Esto me ha llevado a querer iniciar una investigación sobre esta temática a partir de mi Trabajo Fin de Grado, ya que creo que este es un tema importante en el desarrollo de todos los niños, y, por tanto, muy necesario para trabajar en las aulas.

Para mí, la importancia de este tema se basa en la necesidad de abordar este contenido en las aulas entendiendo que se trata de algo natural. Es necesario ofrecer a los niños una visión completa sobre la diversidad como valor positivo y la importancia del respeto hacia los demás.

Es por ello por lo que, con este trabajo, quiero motivar la reflexión sobre la necesidad de apostar por un modelo de educación inclusiva no solo en las escuelas, sino también en las facultades en las que se forma al profesorado.

# CAPÍTULO I. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Es indudable la importancia de la escuela para formar personas que sean capaces de construir una sociedad justa, tolerante, respetuosa e inclusiva. Castelar y Lozano (2018) inciden en la importancia que ejerce esta institución educativa sobre el alumnado en relación con la formación de su personalidad.

Las personas somos diferentes entre sí. La diversidad es un valor positivo que debe aprenderse desde la infancia. Los centros educativos deberían ser lugares en los que no solo se respetara lo diferente, sino que la diversidad fuera considerada una oportunidad, un derecho para construirnos a nosotros mismos de forma autónoma.

Desde este punto de partida nace el presente capítulo, que constituye el asiento teórico de la investigación que presentamos. Para atender al tema fundamental que mueve este estudio, hemos dividido este apartado en tres bloques: diversidad sexual y diversidad de género, el papel de la escuela en la diversidad sexual y la diversidad de género e inclusión educativa y diversidad.

## 1.1. DIVERSIDAD SEXUAL Y DIVERSIDAD DE GÉNERO

El desconocimiento general en la terminología y la falta de comprensión que normalmente se asocian a los conceptos de sexualidad, diversidad sexual y diversidad de género, provocan una incompreensión que no permite avanzar en el aprendizaje y tratamiento de estos contenidos en los centros educativos.

Numerosos estudios como los del Colectivo de Lesbianas, Gays, Transexuales y Bisexuales de Madrid (COGAM) y Generelo (2016) avalan estas afirmaciones, ya que desde ellos se aprecia que el 30% de los hombres presentan rechazo hacia la homosexualidad en cualquiera de sus posibilidades, el 32% del alumnado determinaba como desagradable la afectividad en público entre dos personas del mismo sexo, el 83% ha presenciado insultos a personas del colectivo LGTB, el 37% ha visto que estas personas han sufrido agresiones físicas y el 3,2% reconoce haber ejercido violencia física contra personas de este colectivo.

A través de diferentes escalas de observación, como las de COGAM o Generelo (2016), se muestra cómo los alumnos tienen interiorizados numerosos prejuicios sobre la diversidad sexual y de género. Estos prejuicios que, en la mayoría de los casos, se expresan con desagrado y agresividad, evidencian un gran desconocimiento hacia la realidad de las personas LGTBIQ+.

A pesar de que España es uno de los países más avanzados en materia legislativa en cuanto a la protección del colectivo LGTBI, todavía existen ciertos grupos sociales que se muestran intolerantes y rechazan cualquier orientación sexual que se aleja de las prácticas heteronormativas. Según Navarrete, Navarro y Zambrano (2018), este tipo de actitudes de rechazo suelen partir de la tradición y del desconocimiento. Estas premisas son las que

nos invitan a comenzar este marco teórico partiendo de una aclaración inicial de los conceptos que forman la base de nuestro trabajo.

Castillo (2019) define el género como “el conjunto de ideas, normas, comportamientos, atributos y funciones sociales que cada sociedad considera apropiados para los hombres y para las mujeres.” (p.2); mientras que Vargas (2013) destaca que:

[...] cuando se hace referencia al sexo, es para distinguir entre las diferencias biológicas o anatómicas de la mujer y el hombre y la actividad sexual. La creencia en la existencia de sólo dos sexos no es un dato existencial, sino una construcción social normativa (p. 142).

Ambos autores muestran en sus definiciones similitudes y disparidades claras, encasillando estos términos en juicios semejantes a los que la propia sociedad utiliza, en muchos casos, de manera errónea y sin conocimiento.

Por otra parte, para adentrarnos con mayor profundidad en los conceptos de género y sexo, es necesario precisar una serie de términos como la sexualidad o la diversidad que están directamente relacionados con ellos y que pasamos a tratar a continuación.

Según la Asociación Americana de Psicólogos, la orientación sexual es “una atracción emocional, romántica, sexual o afectiva duradera hacia otros.” (American Psychological Association, 2020, p. 1) aclarando que la orientación “se distingue fácilmente de otros componentes de la sexualidad que incluyen sexo biológico, identidad sexual (el sentido psicológico de ser hombre o mujer) y el rol social del sexo (respeto de las normas culturales de conducta femenina y masculina).” (American Psychological Association, 2020, p. 1).

Avanzando en esta aclaración de conceptos y siguiendo a Jorba (2018), “la identidad sexual es el sexo biológico que se nos otorga al nacer, normalmente cuando interpretan nuestros genitales, como masculinos o femeninos.” (p. 2). Es importante no confundir con identidad de género, término definido por el mismo autor como “el sentimiento propio sobre nuestro género, es decir, si nos identificamos como una identidad femenina, masculina o andrógina [...] Se expresa a través de nuestra apariencia, la forma en la que actuamos, nos relacionamos y nos sentimos.” (p. 3). Ni con la orientación sexual: “Por orientación sexual entendemos hacia donde se dirige nuestro deseo y atracción sexual.” (p. 5).

Estas acepciones nos llevan a contemplar otro concepto: estereotipo de género que, según Carmona y Garrido (2017), se refiere al grupo de ideales que son considerados como propios y esperables sobre las características, comportamientos y atributos de mujeres y hombres de forma abstracta en la sociedad (pp. 22, 23). Las etiquetas que recibimos nos encorsetan y con ellas queda reducida parte de nuestra diversidad. Dando nombres a la heterogeneidad la ordenamos reduciéndola a categorías como la forma de simplificar la dispersión que nos ofrece la realidad (Gimeno, 2002, p. 53).

La diversidad la entendemos, según Montagud (2020), de una forma poliédrica y que incide en los múltiples ámbitos de diversidad presentes en la sociedad, que son: biológica, entendida como pluralidad de los seres vivos; funcional, a partir de las condiciones de carácter negativo que afectan a los seres humanos; cultural, atendiendo a las diferentes culturas del mundo y afectivo sexual y de género que recoge la diversidad sexual del ser humano.

Ahora bien, para entender la diversidad afectivo sexual y de género en la sociedad actual, debemos conocer y comprender qué son, en qué se diferencian y cómo se relacionan ambos términos: la diversidad de género se define según la RAE como la “incorporación del sexo femenino en una determinada cuota en el consejo de administración de una sociedad.” (Real Academia Española, s.f., definición 1).

Pero realmente la diversidad de género no se acerca a esta descripción, sino a un sentido de heterogeneidad sexual en la propia sociedad, no a una delimitación femenina en la incorporación a la sociedad laboral.

Mogrovejo (2008) lo aclara como el concepto “que se refiere a la existencia de múltiples tipos de expresiones sexuales [...] expresiones de un conjunto de sujetos que reclaman el derecho a ser reconocidos en sus diferencias” (p. 63).

Según Leiva (2015) la formación en la diversidad debe estar presente en la escuela a través del intercambio de patrones de conducta que ayuden en el progreso de valores y, por tanto, en la aceptación de un método de ordenación de la sexualidad de una forma desembarazada y flexible, donde haya un lugar explícito para la heterogeneidad.

## **1.2. EL PAPEL DE LA ESCUELA EN LA DIVERSIDAD SEXUAL Y LA DIVERSIDAD DE GÉNERO**

La visibilización de la diversidad ha constituido una de las tensiones más notorias en la escuela. Esta institución ha buscado tradicionalmente la formación de un modelo único de ciudadano, bajo un sistema caracterizado por la homogeneización del cuerpo.

Si bien las reformas de los últimos años han reconocido la diversidad de aprendizajes, y las necesidades educativas especiales, la diversidad sexual y de género aún están a la espera de ser atendidas (Castelar, 2014). La sociedad del último siglo viene reclamando desde hace años que la institución escolar se ponga al día con los desafíos contemporáneos y legitime la aceptación de la diversidad en clave social, sin embargo, parece que aún queda mucho camino por recorrer.

Estas enseñanzas comienzan en las familias, forjando los saberes culturales en el alumnado, pero tienen una continuidad clave en las aulas donde los alumnos interiorizan los aprendizajes que luego marcarán sus personalidades tanto a nivel individual como social, aunque en la educación actual los centros continúan eliminando este tipo de contenidos relacionados con la diversidad sexual y de género (Leiva, 2015).

Es necesario que los niños no solo conozcan, sino que comprendan de manera completa y verídica todo lo que abarca la diversidad sexual y de género y de eso se tiene que hacer cargo la escuela, educando en la diversidad sin excluir de sus enseñanzas la pluralidad sexual y de género.

Cuando la educación en diversidad se lleva a cabo en las aulas, nos encontramos con algunos problemas, como la falta de comprensión por parte del profesorado de cómo explicar y trabajar la diversidad en el aula, hasta cómo gestionar la educación del alumnado que se sale de los patrones heteronormativos.

Este tipo de actitudes repercuten en el alumnado, creando micro-sociedades, modelos a pequeña escala de la sociedad donde los alumnos se dejan llevar por los estereotipos normalmente negativos, simplemente por las creencias compartidas por la sociedad y que ellos recuperan de manera casi siempre prejuiciosa.

Un aspecto que dificulta la opción de visibilizar la diversidad sexual y de género, es la eliminación de la asignatura de Educación para la Ciudadanía. El Real Decreto 1190/2012 modificó la educación igualitaria y de diversidad, eliminando los contenidos que eran “susceptibles de adoctrinamiento” según el Ministro de Educación en esos momentos José Ignacio Wert. RDL 1190/2012, de 3 de agosto. Esta asignatura era la única donde se hablaba y trabajaba sobre los contenidos relativos a la diversidad familiar, la igualdad de oportunidades entre géneros o la pluralidad sexual. En la nueva ley educativa LOMLOE se ha vuelto a incluir en los planes de estudio la asignatura de Educación en Valores Cívicos, una esperanza para desarrollar un modelo social que se aleje del patrón heteronormativo.

Las escuelas deben afrontar esas necesidades educativas de su alumnado, trabajando a partir de actividades integradas en la práctica habitual y que complementen las necesidades educativas del alumnado. Esto implica que las escuelas asuman un papel importante en la enseñanza de la diversidad sexual y de género de sus alumnos, ya que cuando estamos hablando de lo afectivo-sexual, estamos hablando también de autoestima, de igualdad, de afecto, de respeto, de placer... A lo cual aclara Gomes, Maraun y Paiva (2014) que:

Aunque la escuela se consolide históricamente como un espacio cuya primacía es del género masculino y blanco, este espacio de prácticas y ritos sirve tanto para legitimar como para desmontar estereotipos y provocar las mudanzas/transformaciones necesarias en las prácticas y formaciones continuas de los docentes, gestores, coordinadores pedagógicos y demás sujetos que cotidianamente hacen la escuela. De esa forma, el desafío puesto para la educación, pensada como instrumento de superación de las desigualdades sociales, es la comprensión de que acciones pedagógicas, didácticas y curriculares que refuerzan estereotipos terminan por promover y alimentar las desigualdades y las jerarquías de orientación afectivo-sexual, de género y racial. (p.87)

Es necesario incluir en los diseños curriculares aquellos aspectos relacionados con la educación en la diversidad sexual y de género, formando primero íntegramente a los equipos de orientación, tutores y profesores para poder después educar al alumnado en estos contenidos y valores. Si esta formación específica se lleva a cabo en el profesorado y personal del centro escolar, es entonces cuando se podrá educar de una manera inclusiva, ya que no se puede seguir demorando la posibilidad de formar a los alumnos en el respeto a la diversidad sexogenérica.

Pese a que la oferta de charlas y cursos para el profesorado, vinculados con la educación sexual, ha aumentado considerablemente en los últimos años, sigue sin existir una formación específica en los planes de estudio de Magisterio que plantee o muestre la diversidad de género y la diversidad sexual:

La formación inicial del profesorado no ha resultado estar suficientemente ajustada a las necesidades que se presentan en el aula, en temas relativos a la educación sexual, un aspecto que repercute en un correcto proceso educativo para las personas que se alejan de modelos heteronormativos de género. (Sonlleva, Sanz y Torrego, 2020, p. 230)

La escuela debe aportar a todos los niños un apoyo que les permita hablar de lo que sienten, piensan y les confunde, ayudándoles a elegir su camino, siempre desde el respeto a sus decisiones y el debate de sus dudas. Cuando la escuela no cumple con esta obligación, los escolares recurren a otros medios. Internet se ha presentado en los últimos años como uno de los espacios educativos no formales a los que acuden directamente los niños para resolver sus dudas. No hay que olvidar que algunos contenidos publicados en la red distorsionan la realidad y, en consecuencia, la imagen que pueden llegar a formarse los niños debido a la información incorrecta, incompleta o falsa. Como destacan Gomes, Maraux y Paiva (2015):

Los espacios potencialmente educativos transitan en las redes sociales, en Internet, en las salas virtuales, en las escuelas, abriendo nuevas oportunidades para la democratización de la información y del conocimiento. En este escenario los desafíos están presentes. (p.87)

Por consiguiente, las escuelas deben aprovechar estas posibilidades educativas que abren las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), ofreciendo un material informativo adaptado, cuidando y dando respuesta a las dudas del alumnado y estableciendo un debate sobre las informaciones equivocadas que aparecen en la red. Estas situaciones equivocadas o referencias estereotipadas, pueden provocar en los niños rechazo hacia su imagen, hacia la propia construcción de su personalidad sexual o, incluso, hacia conductas nocivas o extremas de los demás compañeros a partir de los estereotipos habituales y comunes que la sociedad establece.

Así pues, la diversidad sexual y de género tiene que enseñarse en las escuelas. La singularidad es valiosa y debe enseñarse, porque la “heterogeneidad tiene que ver con el

desarrollo de la libertad personal, con la indeterminación del ser humano, con el derecho a construirse a sí mismo, con la democracia (Gimeno, 2002, p. 55).

Tulleuda (2020) remarca la educación sexual óptima como una educación que contemple el sexo afectivo en todas sus formas y opciones, desde la identidad, la orientación, la tolerancia y el consentimiento, de manera que se le dé una importancia al desarrollo de los alumnos como seres sexuados, es decir, felices y consensuados en su sexualidad.

Por tanto, el papel de la escuela en la educación en diversidad sexual y de género, se puede complementar de la manera más natural posible, con herramientas eficaces y contrastadas, derribando mitos y tabúes.

### **1.3. INCLUSIÓN EDUCATIVA Y DIVERSIDAD**

Una formación actual íntegra debe incluir una educación más allá de las materias instrumentales. En este sentido, es importante destacar el papel que tienen en la formación de las personas los valores y las emociones, dos aspectos a los que no se les suele dar demasiada importancia en el aula.

La inclusión educativa es clave en una educación en la que todos los alumnos se contemplen dentro del conjunto, independientemente de sus rasgos, características o gustos. Según Escribano y Martínez (2016):

Tras el arduo debate entre integración e inclusión educativa que se dio en los años 70 y 80, apareció el concepto de inclusión educativa, laboral y social. El énfasis se desplazó desde el individuo, al que se consideraba que había que integrar y entrenar específicamente, hacia las modificaciones ambientales necesarias para que el ambiente en el que el individuo se integra se pueda aceptar como un igual. (p.23)

Y es que es necesaria una escuela inclusiva en la que todos se vean reconocidos. Una escuela en la que todos los niños puedan ser escuchados y comprendidos. Según Matus y Rojas (2015), la integración implica la adaptación del alumnado "diferente" al contexto educativo "normal", para lo cual se requiere ofrecer condiciones específicas a su favor. En la inclusión educativa lo que se debe modificar es la relación del sujeto "distinto" con el contexto escolar, lo que implica una transformación completa del proceso de enseñanza-aprendizaje y de las relaciones entre los propios actores.

Son muchas las investigaciones que exponen cómo en nuestros días se sigue utilizando un modelo educativo que no forma integralmente a las personas. Honrubia (2021), Tulleuda (2021) o Ce (2020) explican que actualmente:

- El 50 % de los niños no se conoce anatómicamente, es decir, no conocen todas las partes de su cuerpo ni sus respuestas.
- Muchos niños tienen un sentimiento tabú hacia cualquier campo de la sexualidad, incluyendo la diversidad de género sexual.

- Siete de cada diez niños tienen un desconocimiento de lo que es una infección de transmisión sexual y una enfermedad de transmisión sexual.
- El 70 % de los niños desconoce la mayoría de los métodos anticonceptivos, su función y su utilización.
- El 30 % de los jóvenes creen que los celos son el indicativo del amor verdadero, lo que implica agresiones o situaciones de violencia de género a corto-medio plazo.
- El 40 % de los jóvenes no considera inapropiado presionar para tener sexo, tampoco el acoso verbal, los piropos inapropiados, los tocamientos sin consentimiento o el machismo.

Los datos anteriormente expuestos nos llevan a ver cómo muchas de nuestras escuelas no forman ciudadanos críticos, ni trabajan temas relacionados con la diversidad afectivo-sexual. Queda así al descubierto una falta de implicación por parte de los docentes hacia la implementación de una educación inclusiva, no permitiendo un desarrollo integral del alumnado (Galaz, Troncoso y Morrison, 2016).

Es por esto, que autores como Casanova y Rodríguez (2009) defienden la escuela inclusiva como un modelo de comprensión y de inserción general para trabajar la diversidad sexual y de género con todo el alumnado, independientemente de sus características, rasgos o aptitudes:

En la sociedad convivimos todos y, por lo tanto, en la escuela deben educarse todos. Deben conocerse, respetarse, apreciarse..., de manera que en el futuro inmediato sean capaces de construir una sociedad justa y en la que la población (sean cuales fueren sus características) pueda vivir con dignidad. (p.12)

Por ello, como exponen Martxueta y Etxeberria (2014), debemos ser conscientes de la función de las aulas como mezcladores sociales en los que, las diferentes influencias y preferencias de los contextos familiares y personales se entremezclan en las clases escolares:

El tratamiento de la homofobia y la transfobia, tanto a nivel de centro como de aula (mediante contenidos curriculares LGTB), es una forma necesaria para promover el aprendizaje y tener conciencia sobre la igualdad social, la diversidad, el respeto y la no aceptación del bullying por motivo de orientación afectivo-sexual e identidad de género. (p. 126)

Colectivos como COGAM, COLEGAS o FELGTB e importantes pedagogos como Claudia Uribe Salazar, Anna Kaeufer o George Siemens han destacado que es en los pequeños detalles, dentro de la dinámica propia de cada aula, donde se da lugar a las prácticas de marginación y exclusión. Por ello, es importante crear un ambiente de inclusión y aceptación en el que se hable y se conozca la existencia de otras relaciones que no sean únicamente las heteronormativas, que permitan a los alumnos tener un abanico mayor de opciones y conocimientos para definir su identidad sexual y de género:

En esta constante reconstrucción identitaria, tanto de profesores/as como de estudiantes, inciden las experiencias y conocimientos previos, así como las identidades de cada cual por lo que ambos pueden considerarse agentes obstaculizadores o facilitadores de la construcción identitaria del otro. (Maturana et al., 2016, p.17)

Los profesores no solo son guías en la orientación de los aprendizajes de sus escolares. En un modelo inclusivo, también se convierten en elementos fundamentales de apoyo emocional. De ahí la importancia de tener una buena formación respecto a estos temas para educar más allá de los libros. Escribano y Martínez (2016) destacan:

Los autores más representativos de la inclusión educativa coinciden en señalar la formación de profesores como una piedra angular en las escuelas inclusivas. Nada se hará si no contamos con un profesorado bien formado en la dinámica de inclusión educativa. Las experiencias en marcha acerca de la inclusión escolar tienen a los profesores como los mejores artífices de esta tarea apasionante y necesaria. (p.10)

Por ello, autores como Martxueta y Etxeberria (2014), Leiva (2015) o Escribano y Martínez (2016) defienden la importancia de que el profesorado trabaje las habilidades sociales y emocionales con el alumnado, a partir de estrategias y prácticas en las que haya empatía, visibilidad, equidad e inclusión, que puedan ayudar a los estudiantes a identificarse con un género u orientación sexual (diversidad afectivo-sexual), sin miedos ni prejuicios que favorezcan la diversidad.

Para ello, el profesorado deberá ofrecer al alumnado oportunidades para un aprendizaje efectivo desde la práctica a través de diferentes estrategias, tales como el tratamiento diferenciado en función de las necesidades individuales de los estudiantes, el aprendizaje cooperativo, el apoyo entre iguales, los tiempos para el debate en grupos pequeños y en el aula, la reflexión y la crítica, además de mostrar una especial sensibilidad hacia los sentimientos y experiencias individuales de cada estudiante. A su vez, utilizará y adaptará los recursos a su alcance y colaborará con agencias externas que tengan experiencia en trabajar temas relacionados con la diversidad afectivo-sexual, temas seleccionados a partir de los intereses del alumnado en los centros. (Martxueta y Etxebarria, 2014, p.126)

Según Barkley, Cross y Howell (2007), la inclusión exige una apuesta por el trabajo en colaboración del profesorado entre sí y con los alumnos y las familias. Los siguientes puntos indican esto que señalamos a modo de lista de tareas interactivas:

- Colaboración entre el profesorado.
- Cooperación entre los alumnos en el aprendizaje.
- Resolución compartida de problemas en relación con los trastornos de conducta.
- Agrupamientos flexibles y heterogéneos.
- Planificar una enseñanza flexible que promueva rutas de aprendizaje diferentes.

- Metodologías de enseñanza basadas en la valoración psicopedagógica, altas expectativas, seguimiento personal y evaluación. (p.90)

Desde una pedagogía inclusiva es ineludible la necesidad de educar en, por y para la diversidad afectivo-sexual, el respeto a la identidad de género, la prevención de la transfobia y la sensibilización hacia la transexualidad. Esta forma de entender la educación demanda que los alumnos se sientan como lo que quieren ser, y no como lo que viene asignado por el sexo primario o los prejuicios y estereotipos sociales. Escribano y Martínez (2016) destacan que:

Para conseguir desarrollar un profesorado inclusivo hay que tener presente siempre la diversidad en los diferentes proyectos, unidades didácticas, recursos y procesos de aprendizaje, además de la necesidad de una formación continua y permanente de todo el profesorado, no solo el especializado, el cual de manera innovadora, flexible, objetiva y crítica va a gestionar la clase en la variedad y la heterogeneidad de su alumnado. (p.90)

Para que el profesorado pueda llevar a cabo este tipo de educación inclusiva, es necesario que promueva una comunicación estrecha con alumnos, familias y centro. De esta forma se podrá crear una red mediante la que consolidar una cultura inclusiva forjada desde la colaboración y la cooperación y que acoja los valores inclusivos de todas las partes que interaccionan y se enlazan en el día a día del alumno.

Además, para que la labor del profesorado pueda ser realmente inclusiva, se deben construir sistemas de coordinación y organización. Para ello, es necesario contar con los recursos oportunos en aras de favorecer los apoyos educativos necesarios para atender la diversidad existente en el centro educativo.

La inclusión es un proceso. Es decir, la inclusión debe verse como una tarea interminable de búsqueda de mejores formas de responder a la diversidad de alumnos que aprenden. Es sobre cómo aprender a vivir con la diferencia y aprender como aprender desde la diferencia. [...] las diferencias constituyen un recurso gratuito, abundante y renovable (Echeita, 2016, p. 24).

En este sentido, la escuela ha de ofrecer un marco educativo inclusivo, donde todo el alumnado tenga oportunidades para su desarrollo. Para conseguir este objetivo resulta imprescindible crear un clima de aula cálido, comunicativo, democrático, seguro, afectivo y participativo.

## CAPÍTULO II. ESTADO DE LA CUESTIÓN

En este capítulo vamos a mostrar cómo se desarrolla el estado de la cuestión de nuestro Trabajo Final de Grado. Autores como León (2013) Salas (2019) o Esquivel (2013) destacan que el estado de la cuestión consiste en la presentación del tema sobre el que se va a desarrollar el trabajo o proyecto a partir de lo ya publicado y expuesto por otros autores, es decir, analizando de forma sistemática e imparcial los principales resultados de las investigaciones previas que existen sobre nuestro trabajo.

El objetivo de la presente revisión bibliográfica es conocer qué producción científica existe sobre el núcleo de nuestro trabajo: la influencia de la formación docente en la comprensión de la diversidad sexual y de género y su práctica en el aula.

### 2.1. ANÁLISIS CUANTITATIVO DE LOS DATOS

Para la realización de un análisis cuantitativo de los diferentes documentos, textos y escritos acerca de la temática de este proyecto, se han realizado búsquedas en las bases de datos de *Dialnet*, *ISOC*, *Scopus* y *Web of Sciences* a través del descriptor “formación docente y diversidad afectivo-sexual”.

Tras esta indagación se ha estructurado la siguiente tabla a partir del total de documentos encontrados en cada base de datos.

Tabla 1.

*Búsquedas en distintas bases de datos del descriptor “formación docente y diversidad afectivo-sexual”*

Base de datos	Total	Artículos de revista	Tesis	Libros	Capítulos de libros	De interés	Fecha
Scopus	7	7	-	-	-	1	2016 - 2021
Web Of Sciences	-	-	-	-	-	-	-
Dialnet	329	135	167	5	22	23	1987 – 2021
Índices CSIC	2	2	-	-	-	1	1998 – 2014
<b>Total</b>	<b>338</b>	<b>144</b>	<b>167</b>	<b>5</b>	<b>22</b>	<b>25</b>	<b>1987 – 2021</b>

Fuente: Elaboración propia

La investigación en torno a este tema comienza a finales del siglo XX, estando el mayor volumen de la producción científica acumulada en los últimos diez años, lo que nos hace pensar que es un tema de relevancia en la actualidad, aunque con poco interés en mostrarlo, ya que hay una falta evidente de obras en 3 de las 4 bases de datos.

Hemos obtenido 17 textos de interés, extraídos en su mayoría de la base de datos Dialnet (23).

## **2.2. ANÁLISIS CUALITATIVO DE LOS DATOS**

A partir de los diferentes trabajos seleccionados en el análisis cuantitativo, podemos diferenciar 4 núcleos o bloques sobre los que se agrupan las investigaciones en torno a nuestro tema de estudio:

### **Formación de profesionales vinculados con la educación**

- Docentes en formación y diversidad sexual (Rueda y Alonso, 2014).
- La diversidad afectivo-sexual y de identidad de género en la formación de educadoras/es sociales (Sánchez, 2016).
- La formación de educadores competentes en atención a la diversidad (Gil y García, 2020).
- Educación afectiva y sexual: programa de formación docente de secundaria (Fallas, 2010).
- La diversidad afectivo-sexual y de identidad de género en la formación de educadoras/es sociales (Hipólito y Téllez, 2019).
- Formación del profesorado y diferenciación sexual (Fuentes-Guerra, 2006).
- La formación del profesorado universitario en diversidad afectivo-sexual: herramienta inclusiva de innovación docente universitaria (Sánchez, 2016).
- La formación de los futuros docentes de Educación Secundaria en la atención a la diversidad afectivo-sexual y la prevención de la homofobia (Penna, 2013).

### **Homofobia y transfobia en la escuela**

- Cisgenerismo, homofobia y transfobia: la escuela como espacio de reproducción de discursos discriminatorios (Amigo, 2020).
- Los niveles de homofobia de los futuros docentes: una cuestión de derechos, salud mental y educación. (Penna, 2014).
- La elaboración de un cuestionario para la detección de la homofobia (Penna, 2013).
- "¿Alguien puede ayudarme?" Experiencias de profesores de secundaria sobre percepción de LGBTfobia, intervención docente y formación sobre diversidad afectiva y sexual (Aguirre, Moliner y Francisco, 2020).
- Actitudes de docentes y alumnado de secundaria ante la diversidad sexual (Pichardo, 2014).

### **Educación en diversidad afectivo-sexual en los centros educativos**

- Educar para la diversidad: un desafío de toda la sociedad (Gomes, Maraux y Paiva, 2015).
- Atención a la diversidad en las aulas madrileñas. Opiniones de los docentes (García y Garrote, 2021).

- La relación entre actitudes y conocimientos sobre diversidad sexual (Franco, Correa, Venet y Pérez, 2016).
- El desarrollo esperado: una aproximación a la sexualidad en la niñez desde las experiencias formativas en la escuela (Bilinkinis y García, 2015).
- El profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato ante la Diversidad Sexual (Romero y Gallardo, 2019).
- La división sexual del trabajo docente: procesos discursivos y realidades sobrevenidas (Sánchez, 2012).

### **Discursos educativos en diversidad sexual y de género**

- Formación pedagógica para la acción docente y gestión del aula (Martín, 2017).
- Enseñar a aprender: Una experiencia pedagógica para atender la diversidad en la formación docente (Martínez, Martínez y Mancebo, 2017).
- La (in)visibilización de la diversidad de género en el desarrollo curricular de la formación docente inicial de Tucumán (Stambole, 2017).
- Discursos, prácticas y temáticas de maestros y maestras en primera infancia acerca de la diversidad sexual y de género: límites y posibilidades para la consolidación de una educación inclusiva (Ramírez y Cardona, 2020).
- Praxis docente: Los textos literarios y las nuevas tecnologías como instrumentos pedagógicos al servicio de la diversidad sexual (Hernández, 2020).
- Diseño y aplicación de un proyecto de animación sociocultural para el desarrollo psicoafectivo y sexual en una escuela de Educación Básica y Secundaria (da Silva, 2016).
- El patrimonio como medio para la construcción de la diversidad afectivo-sexual: estudio de su grado de desarrollo curricular en la formación de los futuros maestros de educación primaria en Andalucía (Fernández, 2021).

En el primer eje “*Formación de profesionales vinculados con la educación*” observamos como Rueda y Alonso, 2014, Sánchez, 2016, Gil y García, 2020, Fallas, 2010, Hipólito y Téllez, 2019, Fuentes-Guerra, 2006, Sánchez, 2016 y Penna, 2013 destacan la necesidad de una formación en la diversidad socio-afectiva. Estos autores, remarcan la falta de enseñanzas en diversidad afectivo-sexual básicas en la etapa universitaria, que permitan a los futuros profesionales plantear una óptica integradora en su práctica profesional. Este eje, además, advierte sobre la necesidad de llevar a cabo una formación en las universidades, para promover la pluralidad sexual y de género y presentar esta formación de forma específica en las Facultades de Educación.

Por otro lado, en el segundo núcleo de “*Homofobia y transfobia en la escuela*” algunos autores (Amigo, 2020, Penna, 2014, Penna, 2013, Aguirre, Moliner y Francisco, 2020 y Pichardo, 2014) destacan las actitudes marginales que se dan en las aulas hacia el alumnado del colectivo LGTBIQ+. En estos escritos se observa cómo se llegan a

establecer conductas discriminatorias, tanto de manera voluntaria como involuntaria, por parte de los diferentes agentes que intervienen en el aprendizaje del alumnado, destacando la necesidad de un patrón de actuación y la erradicación de estas posturas en la educación.

En el tercer núcleo “*Educación en diversidad afectivo-sexual en los centros educativos*” diversos autores (Gomes, Maraux y Paiva, 2015, García y Garrote, 2021, Franco, Correa, Venet y Pérez, 2016, Bilinkinis y García, 2015, Romero y Gallardo, 2019 y Sánchez, 2012) explican cómo se desarrolla la práctica en diversidad afectivo-sexual dentro de las aulas, desentrañando e identificando de una forma práctica y metodológica los métodos en las que se establecen y determinan los aprendizajes y procesos en diversidad sexual y de género. Asimismo, se destaca de manera conjunta, las consideraciones en la investigación y exploración de la personalidad sexuada de los alumnos y la importancia de trabajar un proceso de identificación personal de los niños.

En el último bloque, titulado “*Proyectos e ideales educativos en diversidad sexual y de género*” los autores Martín (2017), Martínez, Martínez y Mancebo (2017), Stambole (2017), Ramírez y Cardona (2020), Hernández (2020), Silva (2016), y Fernández (2021) destacan diferentes proyectos, ideas y planteamientos para la implementación de una educación en diversidad sexual y de género. Para ello, invitan a la promoción de una educación basada en el respeto hacia la diversidad afectivo-sexual a través de diferentes diseños que permitan la comprensión y facilitación de la educación de este ámbito en las aulas. Así pues, en este último eje, se expone la necesidad de enseñar la diversidad afectivo-sexual desde planteamientos transversales y holísticos.

### **2.3. LIMITACIONES DE LA BÚSQUEDA Y VACÍOS TEMÁTICOS**

En primer lugar, hemos observado la escasa producción científica que existe sobre nuestro tema de investigación, que queda constatada por el número de publicaciones que aparecen en las bases de datos.

Otra de las limitaciones que se han tenido en la búsqueda de documentos acerca de este tema ha sido que la mayoría de las investigaciones parten de planteamientos y diseños educativos en los que no se tienen en cuenta las voces de uno de los agentes protagonistas, el profesorado. Cabe destacar que algunos de los trabajos se basan en cuestionarios, pero son escasos aquellos que emplean las entrevistas como herramienta de obtención de datos.

Por otro lado, hay una falta de obras que se acerquen a los contextos de interés en los que se trabaja este proyecto, ya que la mayoría de los textos no se ciñen a la zona ni a la etapa educativa en la que se desarrolla este estudio.

Por último, se observa un vacío temático entre los documentos de interés, ya que no hay un planteamiento en el que se trabaje con docentes tanto de colegios privados como públicos, lo que condiciona los resultados de los estudios.

## **CAPITULO III. METODOLOGÍA**

Entendemos por metodología el modo en el que enfocamos la investigación y buscamos respuesta a las preguntas que nos formulamos. Por tanto, se incluyen aquí los supuestos teóricos en los que nos apoyamos y los propósitos que nos guían y nos llevan a elegir un modo u otro de llevar a cabo la investigación.

Esta investigación parte del paradigma cualitativo y se traza desde la metodología narrativa, haciendo uso de entrevistas como principal instrumento para la recogida de datos.

### **3.1. LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA**

Báez y Tudela (2007) comentan que la investigación cualitativa es un modelo de exploración fundamentado en la recolección e interpretación de datos a través de preguntas abiertas. Estas preguntas están basadas en las motivaciones, actitudes, creencias, juicios, etc., de las personas que participan en el estudio, con el objetivo de comprender una realidad concreta y compleja.

Por otra parte, Martínez (2006) explica que esta metodología es un sistema de ámbitos narrados por los participantes del estudio relacionados a partir de una serie de sucesos y fenómenos. Este modelo de escuela que reivindicamos es el que permitirá construir una sociedad más justa en la que la diversidad sea entendida como un valor positivo a respetar y cultivar. Estos autores también destacan que el objetivo de la investigación cualitativa es ofrecer y aportar un modelo de estudio que proporcione una comprensión más compleja del mundo, a partir de las vivencias de las personas que participan en el proceso de investigación.

En cuanto a las características de este tipo de investigación, Quecedo y Castaño (2002) destacan que los datos obtenidos no pueden medirse, ya que no son cuantificables, ya que los investigadores trabajan con descripciones complejas de comportamientos, opiniones y pensamiento, que llevan a la aplicación y desarrollo de categorías para la interpretación de estos datos.

Por otro lado, según Quintana (2006), los estudios cualitativos se basan en la obtención de datos a través de la respuesta a preguntas sobre la experiencia social del tema que queremos conocer, acercándose de esta manera a lo subjetivo y personal.

El proyecto de investigación que presentamos parte de la metodología cualitativa, ya que lo que busca es conocer la opinión de los docentes del nivel de Educación Primaria sobre la diversidad afectivo-sexual en la escuela. Nos interesa adentrarnos en la subjetividad, en su propia comprensión sobre esta temática (Ibáñez, 2002).

Asimismo, nos interesa conocer qué formación han recibido los participantes sobre este tema, y cómo han actuado en sus clases cuando han tenido algún caso de niños que no se identificaban con los patrones de género heteronormativos.

La metodología cualitativa se va a utilizar en la recolección de datos de una forma deductiva y profunda en el análisis de los detalles, factores y matices, que los sujetos que participan destacan a lo largo de sus experiencias. Por tanto, se realizará una interpretación de los datos a partir de la relación, organización y simplificación de la información obtenida, para la posterior exposición en estructuras explicativas y coherentes (Strauss y Corbin, 2002).

### **3.2. EL ENFOQUE NARRATIVO**

Este proyecto se asienta en un diseño de investigación narrativo. Feijóo (2020) destaca que este enfoque busca comprender fenómenos, situaciones, eventos y procesos donde se implican las diferentes emociones y sentimientos vividos.

Por otra parte, según Blanco (2011), los diferentes planteamientos en la investigación narrativa para su uso y desarrollo se basan en una visión de experimentación, en la que las personas de forma individual o colectiva muestran sucesos o relatos de vida pretéritos para su análisis. Es decir, el diseño narrativo busca a través del relato personal una interpretación significativa y estructurada de las experiencias individuales de cada persona para su análisis y estudio.

Este relato personal se va a trabajar a partir de la entrevista, la cual servirá a su vez como expositor de estas vivencias y como método de recolección de datos. Como destaca Alonso (1998):

La entrevista de investigación es, por tanto, una conversación entre dos personas, un entrevistador y un informante, dirigida y registrada por el entrevistador con el propósito de favorecer la producción de un discurso conversacional, continuo y con una cierta línea argumental –no fragmentado, segmentado, precodificado y cerrado por un cuestionario previo- del entrevistado sobre un tema definido en el marco de una investigación. (p. 9)

Raffino (2020) expone que la entrevista se basa en el intercambio de concepciones e ideas a partir del diálogo que se realiza entre dos o más personas en relación con una cuestión determinada, buscando como fin recoger la mayor información u opinión posible.

Así pues, esta investigación, siguiendo las directrices anteriormente referidas tiene un diseño narrativo, empleando las entrevistas como herramienta de recolección de datos a través de diferentes diálogos con docentes. Este proceso permitirá conocer la formación y las experiencias de estos profesionales dentro del aula ante situaciones de diversidad sexual y de género. Servirá a su vez para comprender las opiniones y acciones de los participantes en los diferentes escenarios y contextos.

### 3.3. CONSTRUCCIÓN DEL ESTUDIO

Para la elaboración de este Trabajo Final de Grado se ha seguido la línea de actuación que exponemos a continuación:

1. Aproximación al tema de investigación a través de lecturas: búsqueda de información relacionada con la temática en diferentes bases de datos para realizar el marco teórico y el estado de la cuestión. Esta parte se ha llevado a cabo, fundamentalmente, al comienzo del trabajo.
2. Planteamiento del estudio, los objetivos y el ámbito de actuación: se realiza en este paso una estructuración del proyecto, y se plantean los fines a conseguir, estableciendo para ello las preguntas que han guiado el proceso de investigación (¿Cómo han sido formados los maestros en la temática que nos ocupa? ¿Cómo han vivido este tipo de casos en el aula? ¿Qué problemas han tenido que afrontar ante la falta de una formación previa? ¿De qué forma han actuado en sus aulas? ¿Cómo entienden la inclusión educativa? ¿Qué tipo de prácticas son importantes para promover la inclusión en el aula?) Aun así, pese a que fijamos unas líneas iniciales, este trabajo se ha ido adaptando y modificando en función de las circunstancias con las que nos hemos encontrado.

En esta fase también se ha llevado a cabo la selección de la entrevista como instrumento de recopilación de datos para reunir la información necesaria.

3. Selección de participantes: para este estudio se contempló la posibilidad de contar con el testimonio de seis docentes de Educación Primaria. En la selección ha primado que estos profesionales hayan tenido como requisito principal que fueran maestros de la etapa de Primaria, con casos específicos de niños del colectivo LGTBIQ+ a lo largo de su carrera profesional. Además, se ha buscado que entre la muestra hubiera:
  - Una disparidad entre los cursos a los que estos docentes han impartido clase a lo largo de su carrera.
  - Diferencia entre los cursos en los que imparten clase actualmente y a lo largo de su carrera.
  - Diversidad de géneros entre los docentes.
  - Diversidad en los casos de los escolares que han tenido en las aulas.
  - Casos representativos en diversidad sexual y de género a lo largo de sus carreras.
  - La posición en el organigrama del centro.
  - Diferencia en el número de años que llevan en activo.
4. Construcción de entrevistas: se ha elaborado un esquema de preguntas abiertas organizado en cuatro bloques con 15 preguntas cada uno (Anexo II). A su vez, se opta por un modelo de entrevista semiestructurado, pues nos ofrece cierta flexibilidad para recoger actitudes, creencias y formas de entender la temática de nuestro trabajo por parte de los participantes.

Esta entrevista semiestructurada permite a su vez que los docentes expliquen las diferentes experiencias que han tenido a lo largo de su carrera, lo que nos permitirá profundizar posteriormente en su análisis.

Se pretende recolectar los datos relativos a su formación y experiencia en relación con las situaciones de diversidad sexual y de género vividas en las aulas.

5. Recogida de datos de las entrevistas: las entrevistas se llevaron a cabo en el mes de marzo del año 2021 y tuvieron lugar en los colegios de los participantes y a través de videollamadas.

Los datos recopilados se han analizado a partir de una categorización inicial y emergente, en la que se ha planteado las siguientes cuestiones:

- Cómo se han formado los maestros en la diversidad sexual y de género.
  - Cómo han vivido este tipo de casos en el aula, qué problemas han tenido que afrontar ante la falta de una formación previa y de qué forma han actuado en sus aulas.
  - Cómo entienden la inclusión educativa y qué prácticas conciben como importantes para promover la inclusión en el aula.
6. Análisis de los datos: En primer lugar, se leyeron los datos individuales y se contextualizó la información de cada docente. Posteriormente se establecieron comparaciones entre cada uno de los cuatro bloques que componen la entrevista, atendiendo a la información recogida. Por último, se redactó el informe final, entremezclando las palabras del investigador con los datos evidenciados por cada participante.
  7. Principios éticos: en cuanto a los principios éticos que se han seguido a lo largo de este trabajo podemos apuntar los siguientes:
    - ❖ Se garantizan los derechos de intimidad e integridad de los participantes en la investigación, al igual que su libertad de participación o no en el proyecto. Además, una vez que las personas participantes han sido informadas de los fines de esta investigación, hemos procedido a pedir su consentimiento expreso por escrito (ver Anexo 1).
    - ❖ Este proyecto busca el acuerdo de la información publicada. Para ello se ha decidido cotejar con los participantes todas las informaciones que aparecen en este trabajo.

Antes de comenzar con el análisis de los datos, creemos oportuno hacer una presentación de cada uno de los participantes que han colaborado en este estudio. El fin de esta presentación es que el lector pueda diferenciar la voz de cada participante en el informe de resultados:

- Luisa: directora de un colegio público en la provincia de Burgos. Tiene 39 años y acumula una experiencia de 13 años en centros públicos. Cursó estudios de Magisterio en Educación Primaria, con especialidad en Educación Física, en la Facultad de Educación en Palencia. Además, estudió el Máster en Educación Primaria en la Universidad de Burgos. Imparte docencia en Primaria. Se considera heterosexual.
- Sergio: profesor en un colegio concertado en la ciudad de Segovia. Tiene 42 años y ejerce la profesión de docente desde hace 19 cursos escolares en colegios concertados-privados. Cursó estudios de Magisterio en Educación Primaria, Filología y Filología Hispánica en la Universidad Complutense de Madrid. Imparte docencia actualmente en el último curso de Educación Primaria. Se considera heterosexual.
- María José: maestra de un centro público de la provincia de Burgos. Tiene 45 años y lleva 21 años ejerciendo como maestra. Cursó estudios de Magisterio en Educación Primaria en la Universidad Fray Luis de León de Valladolid. Ha impartido clase en el nivel de Educación Infantil y en el de Primaria, pero ha desarrollado su labor educativa casi siempre en Educación Primaria. Se considera heterosexual.
- David: docente en un colegio público de la provincia de Segovia. Tiene 28 años y ejerce la profesión de docente desde hace 4 años en colegios públicos. Es graduado en Magisterio de Educación Primaria y Educación Especial por la Universidad de Salamanca y en Magisterio de Audición y Lenguaje por la Universidad Internacional de La Rioja. Ha dado clase en todos los cursos de primaria. Se considera homosexual.
- Óscar: director de un colegio concertado en la ciudad de Segovia. Tiene 44 años y lleva ejerciendo 13 años como maestro. Su formación en la Universidad Autónoma de Madrid, la Universidad Pontificia de Salamanca y la Universidad de Valladolid le ha permitido adquirir estudios de Magisterio en Educación Primaria con mención en Educación Física e Inglés. Ha dado clase durante su carrera profesional en 4º, 5º y 6º de Educación Primaria y Motricidad en Educación Infantil durante 3 años. Se considera heterosexual.
- Teresa: maestra de 59 años, que acumula más de 37 años de experiencia en centros públicos. Cursó estudios de Magisterio en Educación Primaria con especialidad en Francés y Pedagogía Terapéutica en la Universidad de Burgos. Ha dado clase casi toda su carrera en 5º y 6º de Educación Primaria. Se considera heterosexual.

## CAPÍTULO IV. ANÁLISIS DE DATOS

En el presente capítulo analizamos los datos recogidos en las entrevistas bajo tres categorías de análisis: formación docente, el trabajo de la diversidad sexo-genérica en el aula y la inclusión educativa.

### 4.1. FORMACIÓN DOCENTE

A lo largo de este bloque temático centraremos nuestra mirada sobre cómo ha sido la formación de los participantes en la diversidad afectivo-sexual y si realmente ha sido útil esta capacitación profesional para la práctica educativa.

#### 4.1.1. Formación inicial

Podemos observar que la educación que han recibido los docentes durante su formación inicial en relación con la diversidad sexual y de género ha sido escasa. Profundizando en los testimonios aportados, constatamos que se ha producido cierta evolución, ya que ha pasado de ser un tema tabú, a ser tratado de manera informal en las aulas. En este sentido, podemos comprobar a través de las palabras de Teresa cómo en los años 80 la formación en la diversidad sexual y de género era inexistente. Destaca como este tema no se trabajaba en las facultades de educación en esa época, llegando incluso a ocultarse la propia orientación sexual del alumnado, ante el rechazo que podía sufrir cualquier orientación alejada de lo heteronormativo.

No, en aquellos momentos nunca jamás hubo de eso, eran temas tabú. Date cuenta que yo acabé en el año 83, entonces eran temas tabú, eso no se hablaba. (Teresa)

Por otro lado, maestros egresados más recientemente, como Óscar, Sergio o Luisa destacan que en el plan de estudios de su carrera no se presentó ninguna formación en diversidad afectivo-sexual.

Hace mucho que salí de la universidad, pero no recuerdo que hayamos tenido jamás en ninguna de las versiones o especialidades que he hecho ninguna asignatura, taller o actividad que abordara este tema en concreto, ni en profundidad. (Óscar)

No, lo que más recibíamos en ese momento era atención a la diversidad en cuanto a discapacidades se refiere, no como temas de diversidad sexual. (Luisa)

Toda la formación afectivo-sexual que he recibido ha sido no formal, en grupos a los que pertenecía, en unidades juveniles a las que he pertenecido y en esos ámbitos, pero desde luego en lo académico y reglado yo no recuerdo. (Sergio)

Las personas que han participado afirman haber cubierto esta carencia mediante la formación en el ámbito informal. No obstante, se destaca entre los participantes la figura de David, el egresado más reciente y docente en un colegio público rural. Este destaca

que en su etapa escolar sí tuvo algún tipo de instrucción en diversidad sexual y de género, y que de forma puntual se trataron estos contenidos en la carrera.

En diversidad nada de nada, pero, anteriormente como alumno, pequeñas charlas sueltas y pocas (...). Sí, alguna metodología puntual, sí. Pero sólo puntual, de darlo en una clase quince minutos y ya. (David)

Por tanto, en la recopilación de los testimonios de los profesores, observamos como con el paso de los años se empieza a incluir dentro de las universidades esta temática de sexualidad de una forma lenta, siendo todavía demasiado escasa esta formación en diversidad, ya que solamente se introduce en forma de actividades puntuales.

Es necesario incidir en el hecho de que, para que se pudiese implementar este tipo de formación, sería necesario contar con docentes convenientemente formados. Sin embargo, la mayoría de los docentes que han participado en este estudio, exceptuando el caso del docente más joven, coinciden en que no había profesorado en las facultades con la formación necesaria.

No, los que tuve yo no, porque además eran bastante mayores en edad. Luego, con el tiempo, esas personas se han jubilado y metieron otras personas en esa escuela universitaria, afortunadamente, pero a mí personalmente no. (María José)

Por tanto, parece que los docentes universitarios tampoco tenían formación en diversidad sexual y de género, lo cual dificulta, ya no solo la introducción del tema en las aulas universitarias, sino la formación del futuro profesorado en este ámbito.

#### **4.1.2. Formación continua**

Las entrevistas evidencian que esta falta de formación es cubierta a través de actividades formativas enmarcadas en la formación continua. En este sentido, descubrimos dos tipos de formación: a) la cursada por los protagonistas a partir de intereses personales; b) la que se lleva a cabo en los propios centros.

Así pues, siguiendo esta línea, podemos ver como la mayoría del profesorado, aunque no ha tenido formación universitaria en temas de diversidad sexo-genérica, sí ha buscado posteriormente complementar esta carencia por motivación propia. Como ejemplo, encontramos el caso de David o Teresa, los cuales destacan que han buscado formación a través de actividades complementarias para conocer estos temas y poder hacer un tratamiento adecuado en el aula.

Sí, básicamente para ampliar mis conocimientos he contactado con blogs sobre la temática, en Internet buscando información en artículos o utilizando también las redes sociales. (David)

Por otro lado, Óscar habla de la formación aportada en los centros educativos.

En este tema, en concreto, no hemos obtenido ningún tipo de curso, lo que podemos aprender a través de entidades como, por ejemplo, la Cruz Roja, que sí

que viene a dar talleres sobre sexualidad o fundación ANAR que da ayuda al menor, trabajamos con varias ONGs y entidades y vas aprendiendo un poco de ellos, por eso te digo que estamos intentando profundizar. También, una vez que elaboremos este plan, intentaremos desarrollarlo, activar un protocolo en el que tendrán que venir, y si no tendrá que ser online, hacer cursos de formación con especialistas. (Óscar)

María José y Luisa, comentan que no han buscado una formación específica, ya que para poder atender de la mejor manera posible al alumnado lo primero que se precisa es una cercanía y confianza profesor-estudiante en todos los ámbitos dentro del aula. Aun así, a lo largo de la entrevista, comentan que sí han asistido a charlas con diferentes asociaciones u organismos competentes con el objetivo de guiar su aprendizaje.

Yo creo que más que una formación específica tiene que haber mucha comunicación profesor con familia y que el profesor lo vea, como algo totalmente natural [...]. Quizá, lo mejor, más que una formación, como tal, hay que tratarlo así o así y si quieres llamarlo formación, a lo mejor sí. Es que soy partidaria de la naturalización totalmente de estas situaciones. [...] No ha sido una formación reglada que nos haya dado luego créditos, sino que hemos tenido que buscar asociaciones específicas de este tipo de situaciones para que nos ayudaran a entender y a decirnos cómo afrontar esta situación, buscando la solución en el momento en que nos hemos encontrado con el problema. (María José)

Sergio, profesor de colegio privado, alega que al tener que trabajarlo en clase, además de la formación impartida en el centro, ha llegado a buscar personalmente cursos que le pudieran aportar conocimientos más específicos en diversidad sexual y de género.

El colegio nos ha pedido varios y a parte de esos, los que yo he hecho son por iniciativa propia. También porque mis asignaturas dan pie a tratar este tema. Yo, doy Sociales, Naturales y Religión y son asignaturas que me dan pie a tratar esta dimensión. (Sergio)

Docentes como María José hablan de la necesidad de formación continua y puntual.

La formación del profesorado debe ser continua. Yo estoy aprendiendo todos los días. [...] . Si se dieran muchísimos casos, en un colegio concreto, a lo mejor sí que sería necesario que hubiera una persona que tuviera más formación, a nivel psicológico, para tratar con estos niños porque además todos los niños no van a reaccionar de la misma manera a su cambio, pero podría ser una formación de ese tipo. (María José)

Algunos profesionales, hablando de esta formación permanente, explican que no es frecuente que los profesionales cursen este tipo de formación que aborda contenidos vinculados con la diversidad afectivo-sexual, pues prefieren formaciones que aborden temas que se presentan de forma más recurrente en el aula.

El colegio nos ofrece toda la formación que queramos al profesorado. ¿Qué ocurre? Es verdad que hay una serie de cursos que hay que hacer a lo largo del año, unos obligatorios no voluntarios y sí que es cierto que al final el profesorado acaba eligiendo o apuntándose a los que realmente son más efectivos dentro del aula por el día a día. (Óscar)

Yo también veo que los profesores ven la formación en función de lo que se van encontrando o de la evolución de la situación cercana a nuestro entorno o a nivel social, pero que afecte también a esos alumnos. No te vas a formar en una situación que no vas a llegar a practicar o que no vas a llegar a alcanzarla. Te puedes formar como algo particular, pero realmente lo que más se busca en los profesores es coger aquella formación que sea rápida y directa para llevar a la práctica del aula. (Luisa)

Por ejemplo, ahora mismo estamos con el aula class, el apoyo class, para niños con TA, entonces ahora mismo estamos trabajando por ahí, porque los alumnos nuestros que vienen por abajo tienen trastornos de autismo, entonces ahora hay que hacer la formación por ahí. Depende de las necesidades que tiene el centro, pues vamos, afrontando por un lado o por otro. Ahora mismo este tema de diversidad sexual lo atajamos con normalidad, pero no específicamente. (Teresa)

#### **4.1.3. ¿Cómo creen que debe ser esta formación permanente en diversidad sexo-genérica?**

A lo largo de las entrevistas vemos opiniones contradictorias de cómo debería ser la formación permanente del profesorado en este tipo de temáticas. Los que creen que debería ser algo continuo como David, Sergio, Óscar o María José.

Yo creo que cada año. [...] yo creo que cada vez que empezamos en septiembre el colegio, tendría que haber una actualización de contenidos, de leyes, de esta temática y afrontarlos y conocerlos. (David)

Pues un curso inicial y luego, obviamente, tener todos los años una especie de curso de reciclaje, porque siempre hay que hacer actualizaciones de los cursos, pero de este y de cualquier otro curso, esto no tendría que ser un curso que se diera un año y ya se quedara en el olvido. (Óscar)

Los que creen como Teresa o Luisa, que debería ser una formación esporádica a partir de cursos más puntuales.

Estos son cosas puntuales, esto no es general. No se generaliza este tipo de cursos, cuando se necesita, a lo mejor, en este caso concreto de este crío, entonces sí, en ese momento pues ponemos todo por actualizarte, por saber cómo, por ver si hay otros modos de llevarlo y demás; pero así, una formación permanente en este tipo de casos, no. (Teresa)

Yo creo que también la formación va un poco también en intereses de los profesores, igual que de los alumnos. [...] No te vas a formar en una situación que no vas a llegar a practicar o que no vas a llegar a alcanzarla. Te puedes formar como algo particular, pero realmente lo que más se busca en los profesores es coger aquella formación que sea rápida y directa para llevar a la práctica del aula. (Luisa)

Estas dos visiones, aunque diferentes, crean un pensamiento colectivo en el que todos los profesores coinciden que es necesaria una formación que les ayude a adaptarse a las exigencias de su alumnado en cada momento, en este y en otros temas, sin sobrevalorar un campo sobre otro.

Bueno, yo no lo veo ni mejor ni peor. Tampoco hay que degradar otros temas, yo no lo veo como algo suplementario sino complementario a otros temas; se puede complementar perfectamente todo. (Óscar)

Es dar una educación integral, la educación sexual y la afectividad es una dimensión que engloba todas, entonces no la podemos ignorar ni dejar al margen. (Sergio)

Esto nos muestra que, pese a que la mayoría de los docentes asume que ahora mismo no tiene la formación adecuada, todos muestran una actitud muy favorable a la hora de recibirla para poder atender a la diversidad en el aula.

Posteriormente, se les pregunta a todos los participantes sobre la capacitación real con la que se ven ellos para impartir y trabajar sesiones y contenidos en diversidad afectivo-sexual en sus aulas. Las respuestas vuelven a ser antagónicas. Sergio y Teresa destacan que no saben realmente si están capacitados teniendo en cuenta la formación, conocimientos y experiencias que tienen.

No sé si cualquier caso, pero sí, lo podría intentar. (Sergio)

Mira, no lo sé si estoy capacitada, lo que sí que te puedo asegurar es que no les iba a hacer ningún daño, que les iba a ayudar en todo lo que pudiera y que, desde luego, contarían con mi apoyo y, además, intentaría formarme, buscar y hacer todo para que ellos no sufrieran y estuvieran super bien. (Teresa)

Luisa y Óscar indican que creen que no están capacitados y no serían capaces de afrontar este tipo de casos de forma correcta debido a su falta de conocimientos específicos por no haber recibido una formación adecuada.

Yo creo que no. Si te soy honesto, soy capaz de abordar el tema de una forma natural al intentar abordarlo, pero te mentiría si te dijera que tengo una formación muy exclusiva sobre el tema, que sé todo sobre el tema, que sé cómo instaurarlo en el aula, por eso estamos en esta fase de desarrollo para aprender y llegar a un nivel, por lo menos, en el que podamos impartir estos temas en la clase para que sea enriquecedor y positivo en ellos. (Óscar)

Pues seguro que no. Igual que no estoy capacitada al cien por cien para atender otros muchos casos que salen un poquito de ese bagaje en el que nos han formado o que has tenido más contacto con ellos. (Luisa)

David y María José creen que sí serían capaces de hacerlo, pero por razones diferentes. David basa su respuesta en los conocimientos que tiene en este campo mientras que María José enfatiza que, más que por su formación, se ve capacitada para afrontar estos casos por ser una persona abierta y decidida. Ambos aclaran que es necesario seguir formándose.

Sé sobre esta temática, pero saber más nunca está de más. Si tengo que necesitar un poco más de formación tampoco viene mal. Si me surge ahora mismo, en el aula, un niño con esta temática sabré afrontarlo, pero también me buscaré o pediré información o formación sobre esta temática. (David)

Yo creo que más que por mi formación, por mi apertura de mente, también llevo muchos años trabajando y ahora mismo tengo seguridad y no me achanto ante nada. Si tengo que hacer un curso, lo hago, sí tengo que aprender, aprendo, lo que sea necesario lo haré, sin ningún tipo de inconveniente y haré todo lo posible porque esa persona esté totalmente incluida en el aula, como uno más. (María José)

Respuestas tan diferentes muestran que la falta de formación específica o continua en este campo provoca que los profesores manifiesten muchas dudas a la hora de afrontar la diversidad sexual y de género en las aulas.

## **4.2. EL TRABAJO DE LA DIVERSIDAD SEXO-GENÉRICA EN EL AULA**

En este punto del análisis se estudia cómo los profesores han afrontado los diferentes casos de diversidad sexo-genérica que han tenido en sus aulas. Se ahonda, además, en cómo trabajan estos docentes, cuál es la implicación del centro en estos casos y qué procesos se han llevado a cabo en cooperación con el centro educativo y si éste se fundamenta en un protocolo de actuación establecido con anterioridad.

### **4.2.1. Los protocolos de actuación en los centros educativos**

Cada Comunidad Autónoma ha ido publicando desde comienzos de siglo diferentes protocolos de actuación para que los centros educativos acompañen a los escolares que se alejan del patrón de género binario. La mayoría de los docentes entrevistados explica que en los centros en los que ha trabajado sí existe un protocolo de actuación para acoger, acompañar y responder de forma individualizada al alumnado. Este plan se adecúa a las directrices de la Junta de Castilla y León e incluye actuaciones no solo para el alumnado, sino para el profesorado y toda la comunidad educativa. David, Luisa, María José o Sergio señalan que los protocolos de actuación son diferentes en cada caso, dependiendo de la orientación, la edad del niño, la familia, etc.

Sí, porque como te decía anteriormente, cada niño es un caso y cada niño es diferente, No te vas a encontrar ningún niño igual. Por mucho que se repitan características o dificultades, nunca vas a encontrar dos niños iguales, cada niño va a ser diferente. (David)

Sí, pero como en cualquier otro caso que haya que intervenir la edad y la familia es distinto, no es lo mismo intervenir con un niño de diez años que de diecisiete. (Sergio)

Mientras que otros como Teresa u Óscar señalan que todos los protocolos, en la etapa de Primaria son iguales, siendo las circunstancias, las que marcan las decisiones y actuaciones en cada caso y no las características que rodean al niño.

Aquí, a los niños, les tratamos a todos por igual, no juzgamos a los niños por su condición, entonces si no activamos ningún protocolo de actuación puede ser simplemente porque hay un niño que se ha portado mal, que ha incumplido ciertas normas del centro de forma recurrente y abres un protocolo para ayudarlo a mejorar en esas aptitudes que ha hecho mal, pero no tiene por qué estar relacionado con la diversidad sexual. El trato que tienen todos aquí es el mismo. (Óscar)

No, [...] Esto es así. Pero igual lo haces con este de diversidad sexual, que con un crío que tiene problema de lenguaje, que con un crío que tiene problema de comportamiento; entonces, es que, volvemos a lo mismo. Es que te implicas con toda la diferencia. (Teresa)

Sergio es el único profesor que cita que no hay un protocolo de actuación en su centro, destacando además que dicho protocolo no se es necesario con los niños LGTBIQ+.

Protocolo para chicos de colectivo LGTBI no lo hay, porque no hace falta un protocolo. (Sergio)

María José señala también que no había ningún tipo de protocolo en su centro hasta que han tenido varios casos de transexualidad, lo que ha llevado al centro a realizar una serie de adaptaciones.

No le había, pero creo que ahora sí que le habrá. Tuvimos el primer caso, que la transición fue de sexto al instituto, pero el segundo caso lo decidió en unas vacaciones, de un curso a otro curso, de cuarto o a quinto, entonces tuvimos que agilizarlo y no sé hasta qué punto es específico para ello. (María José)

Por último, respecto a los protocolos, David comenta que son necesarios.

Pues si te soy sincero, en el centro en el que estoy, no sé si lo hay. Obviamente considero que debería de haber un protocolo. Y también considero que es algo que deberían de contarnos, si existe, a principio de curso a los profesores nuevos que llegamos al centro escolar. (David)

Esto deja entrever que los docentes creen, en su mayoría, que es necesario un protocolo, pero algunos de ellos desconocen si lo hay en su centro y otros saben de su existencia, pero no lo han leído.

#### **4.2.2. Tratamiento en el aula**

Para conocer cómo tratan estos casos en las aulas, profundizamos en el análisis sobre las actuaciones y recursos que emplean los docentes en sus clases. David destaca que no es necesario emplear recursos diferentes, pues cree firmemente en el valor de la diversidad y así lo transmite en el aula:

No, para mí un niño LGTB es un niño igual que el resto de los niños (...). Que el niño sea gay o lesbiana o transexual es algo que he tenido que saber cómo tutor. Lo he tenido que hablar con los padres, en la primera tutoría, porque no me conocían ellos a mí, ni yo a ellos, pero luego es algo normal. (David)

Además, destaca que, suele tratar el tema de la diversidad de forma transversal, trabajando la temática en la mayoría de las asignaturas, aprovechando recursos como el lenguaje inclusivo para sensibilizar a su alumnado en este tema.

Luisa destaca la importancia de que los maestros se presenten como modelos en la aceptación de las diferencias y su valoración positiva.

Pues yo creo que con las edades en las que trabajamos cuanto más natural trates el tema, más natural lo viven ellos. Entonces, si ellos no ven en ti una diferencia y ellos no ven en ti una discriminación y ellos no ven en ti un trato especial, favorecedor para él, yo creo que ellos no notan esa diferencia, su trato es igual al que haces tú. (Luisa)

Esta profesora y directora, resalta además que sí ha hecho diferentes sesiones para trabajar la diversidad sexual y de género, intentando a su vez observar las impresiones y opiniones de su alumnado. Pero destaca también que la mejor forma de trabajar este tipo de contenidos es de forma transversal, aprovechando cualquier situación que se preste para hablar sobre estos temas:

Pues la verdad es que cuando lo trabajo más con los alumnos es en el momento, bien aprovechando un tema, en valores, como te decía, que quizá genera ese tema en concreto para ver que visión tienen y sobre todo las inquietudes que en los mismos niños se genera. Creo que no hay que tratarlo como un tema tabú, ni mucho menos y yo creo que cuando ellos preguntan de forma natural hay que responderles cómo se responde a cualquier otra cosa, pero siempre creo, que sin incidir o adentrarse sin conocimiento (...). Son edades que a veces igual en las que si profundizas en el tema quizás generes el efecto contrario, por eso hay veces que cuanto menos profundices, si no estás preparado mejor y cuando los casos se lleven con mayor naturalidad, ellos tampoco son tan conscientes. (Luisa)

Otro educador como Sergio destaca la vivencia en su aula con alumnos del colectivo a través de un trabajo cooperativo, en el que se fomenta la interrelación de todos los alumnos de forma natural y directa los valores de cooperación y no discriminación.

Trabajar mucho en cooperativo y que todos trabajen con todos y que se mezclen y en cada actividad grupos nuevos para que se interaccione entre todos. Yo en mi clase, mi mejor arma es el debate, pero dando voz a todos. Todo el mundo tiene que expresar su opinión, sea la que sea, pero justificándola. A veces, soy yo mismo el que les provoco, para crear un conflicto, para que sepan ellos tener las armas y defenderse, para que me digan que yo no puedo decir eso como profesor, por ejemplo, decirles que creo que la mujer es inferior, quiero que salten, que sean conscientes y que me machaquen, que no me permitan decir eso. (Sergio)

Por otro lado, Teresa destaca la importancia de hablar sobre todos estos temas en el aula y promover el diálogo entre el alumnado.

Sí, yo soy tutora, entonces doy Matemáticas, Lengua, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Plástica y Valores. Entonces, aparte de la hojita de reproducción puedo hablar de preservativos, puedo hablar de condiciones, de situaciones, de prostitución; hablamos de todo, abiertamente y no le pongo tapujos porque es que los críos, al final viven en la sociedad y oyen de todo, entonces yo no hablo de tapujos y afronto todo. [...] Sí, en tutoría. En tutoría sí que lo hemos trabajado. Yo este año todavía no, no hemos trabajado en quinto, es el primer año que los tengo, pero sí que suele ser las actividades esas para sexto. En sexto sí que solemos hacer actividades de tutoría, ya en el segundo trimestre. Quiero decir, ya cuando afrontas la reproducción, afrontas cosas, en valores afrontan cosas... [...] Pero sí hay momentos, momentos puntuales que tienes que afrontarlo porque ha surgido una historia, entonces surge un pequeño problema, un pequeño conflicto, una pequeña historia que tú sospechas que pasa y vas y tienes ahí que atajar. Entonces ahí sí que tienes que hacer una actividad, hacer un debate, hacer un coloquio, hacer algo que ya eso se trabaje. (Teresa)

Además, del debate, la mayoría de los docentes coinciden en la importancia de tratar todos estos temas con normalidad y resolver cualquier duda que surja al alumnado.

Hablar de todo con mucha normalidad y si hay alguna duda o algo que quieran saber que lo hablen abiertamente y se buscan soluciones, si hay algún tipo de duda. Yo, normal (María José)

#### **4.2.3. Dificultades percibidas**

Se les pregunta a los profesores sobre si han llegado o les han llegado a pedir consejo a sus compañeros en estos casos, observando una respuesta colectiva. Todos los profesores han pedido ayuda para trabajar, informarse y saber la opinión de sus compañeros cuando han tenido en sus clases escolares trans o con compartimentos de género no normativos.

Sí, con otros compañeros maestros, con la orientadora, con la directora, con la jefa de estudios, sí. (David)

Teresa destaca esta situación como algo positivo, ya que, valora la cooperación entre el profesorado como forma de dar una respuesta correcta al alumno y a su familia.

Riqueza, lo mismo, todo es riqueza. Si un compañero te opina una cosa, tú opinas otra, el otro opina otra; eso enriquece y al final al crío se le da una mejor respuesta, yo así lo pienso. (Teresa)

Asimismo, también se presentan dificultades en el aula cuando ocurre alguna situación de homofobia y transfobia, aunque observamos que la mayoría del profesorado destaca que no ha vivido ninguna situación de este tipo. María José es la única docente que señala que realmente sí que ha tenido casos de homofobia y transfobia en sus aulas, explicando las situaciones en las que se han dado estos comportamientos, y cómo se han atajado.

Es un poco complicado esto de ver. Cuando tuve a A., es una de las cosas que venía diciendo la madre, que hacía público, yo nunca lo vi. Niños capullos los hay, como hay personas “capullas”, si hay niños que tocan las pelotas, los va a haber, pero lo va a hacer con el trans y con él no trans, no por el hecho de que sea trans, porque en el momento en que esto pase, yo te hablo a nivel de mi colegio, se le para en seco y se le dice tú quieto y se trabaja y se le dice, se traslada a convivencia. Que lo hay pues sí, claro que lo hay, pero a nivel de cole y más en el nuestro, que es pequeño, se controla. (María José)

Acercándose bastante a estas impresiones, otros profesores como Teresa, David u Óscar comentan que no han tenido situaciones de homofobia y transfobia en sus clases, pero sí comportamientos de rechazo a la diversidad.

Por lo que te digo que no son fáciles de detectar. [...] Porque quien tiene al lado alguien de raza negra o marroquí o musulmán enseguida lo ven porque salta a la vista, entonces ahí sí que puedes decir se le trata bien o mal, por lo que hace o por lo que dice o por su color de piel, pero en el caso de preferencias sexuales los niños no saben, es muy difícil de identificar, por eso no se han dado casos relevantes al respecto. (Óscar)

Yo me pongo como una loba cuando la gente se mete con alguien, pues por lo que te digo: “Ay, pareces una niña”. Igual en algún momento: “Ay, pues llevas una mochila que esto” y digo, enseguida lo abordo, lo abordo, en cuanto se han equivocado en algo pues ya digo: “¿De qué te ríes tú? Si tú eres el primero que se equivoca, igual que yo” Yo les digo: “Yo me equivoco todos los días y pido perdón porque me he equivocado, lo mismo tenéis que hacer vosotros”. Yo eso no lo paso por encima, entonces no consiento que nadie se meta. No, eso no se les va a ocurrir, delante de mí no; ni delante ni detrás, se les cae el pelo. (Teresa)

Por último, nos gustaría destacar la postura de Sergio ante este problema, ya que comenta que no tiene, ni ha tenido casos de homofobia o transfobia en clase, pero trabaja para evitar esta situación cuando observa chicos o chicas homófobos o tránsfobos.

No, lo que trabajo de forma diferente si me encuentro ante una clase en la que me encuentro con varios chicos homófobos. Ahí sí que me pondría más las pilas, dedicaría más sesiones, pero no si hay más homosexuales en la clase, sí si veo que hay un clima con chicos o chicas más combativos, más intolerantes, ahí, obviamente, sí que lo trabajo más. (Sergio)

Es importante señalar también en este punto los problemas a los que se han enfrentado los docentes al tratar este tipo de temas en clase. Observamos cómo Óscar, profesor de colegio concertado, explica que trabaja con mucho cuidado este tema por los posibles comentarios de las familias.

Trabajamos emociones y sentimientos, no género (...). Nosotros, desde el cole, que tenemos la suerte de trabajar con ellos desde pequeños, que son esponjas, pues sí que intentamos inculcar una base y unos valores positivos que les aporten y les hagan unas buenas personas en general (...). Yo sí que aprovecho cuando trabajamos la semana de la igualdad ya tienen en sexto, con once o doce años, preguntas de porqué hay novio con novio, novio con novia, tienen ciertas preguntas de lo que ven en casa o ven en la tele, yo lo trato con toda la normalidad que creo, con toda naturalidad, lo que sí que hay que cuidar son ciertas palabras porque no dejan de ser críos y obviamente en cada familia hay gente que es más natural y hay familias que son más conservadoras, por eso en el aula tenemos que tener mucho cuidado a la hora de abordar ciertos temas. Es una pena, pero es así. Yo cuando hablamos un poco del tema normalizo la situación. (Óscar)

Otros participantes, también exponen que aún sigue habiendo mucho pudor en tratar estos temas en el aula. Los propios profesionales a veces no consideran apropiado su tratamiento, por el miedo a ser juzgados.

Yo sí que noto, que, por lo general, en el profesorado, hay cierto miedo a tratar estos temas de afectividad y sexualidad, sí creo que hay cierto miedo, no sé si por prudencia, si por la educación que hemos recibido, si veo que hay miedo. Si se hace o no se hace yo no lo puedo juzgar, no lo sé. (Sergio)

#### **4.2.4. ¿Cómo han resuelto algunas dificultades?**

Por ello, también se analiza cómo los docentes han resuelto estas dificultades. Teresa destaca que además de apoyarse en asociaciones expertas en este tema actúa en su aula de una forma dialógica mediante debates, sin tapujos y hablando esta característica de diversidad sexual y género abiertamente con los padres, igual que Luisa.

Lo que sí que hago es debatimos cosas, yo que sé, cualquier tema que ellos aborden y que les preocupe, entonces yo, en cuanto eso, en filas, pues tocas el

tema; si ellos quieren más, pues te lo piden, y además ellos también te piden. (Teresa)

Iríamos marcando el protocolo que nos da la Junta o que nos facilitan desde dirección provincial o la orientadora, en un momento dado y a partir de ahí veríamos cómo repercute o cómo responden para ir modificando, quizá tenemos que traer o contratar, con ayuda del AMPA, que ayuda mucho en esos aspectos, agentes externos, que no atiendan sólo al alumno, sino también al colectivo que conviven con él. (Luisa)

David y María José destacan que además de apoyarse en asociaciones como Teresa, utilizan recursos visuales.

Casi todo visual, es decir, busco videos, busco textos que pueda leer. A veces entre nosotros nos decimos me ha llegado este video que habla de este tema concreto, y lo ponemos y hacemos un pequeño debate, como otro tema más que pueda surgir. (María José)

En cuanto a los profesores de los colegios privados, observamos como Óscar plantea actuaciones para concienciar al alumnado a través de la reflexión dialógica sobre este tema con sus alumnos. Además, este docente aclara que cuando lo cree necesario habla con los padres, los profesores o con los especialistas del centro las posibles actuaciones.

Nosotros intentamos normalizar ese tema y otros temas de igualdad de género como te he explicado antes, se habla de forma sosegada, normal, tranquila y natural y lo tienen que entender. Es verdad que luego esto es como un arma de doble filo, una cosa es lo que pensemos en el cole y otra cosa es lo que vivan en casa. (Óscar)

Otro de los temas que se presentan en este punto es de qué forma se comparte información sobre este alumnado entre profesionales. En el caso de los centros concertados, no es frecuente que los profesionales hablen sobre la sexualidad de algún alumno con los compañeros, destacando esta característica de su alumnado solo si esta diferencia lleva a alguna situación de deficiencia académica o convivencial.

Si se da un caso o llegamos a un alumno con preferencias sexuales distintas a las que supuestamente su género, se trata de una forma natural, normal e incluso de pasada, porque para nosotros es algo normal, a no ser que surja algún problema con este tema, dentro del aula, entonces ya sí que lo tratamos de manera específica. (Óscar)

No, no se destacan, para nada. A no ser que eso este provocando problemas de rendimiento o que esté problemas de convivencia. (Sergio)

Mientras que, en los centros públicos, todos comentan que, en las reuniones de profesores, incluso algunos también en las tutorías individuales con los padres destacan los casos de estos alumnos y los comentan. Ya sea, aunque de manera mínima con sus iniciales, sin

especificar nombres o con una selección de profesores más indicados en su formación para trabajar ese caso, pero siempre se comenta.

Normalmente se trata de manera general, no se especifica quién es el niño, no se personaliza para no tener prejuicios a esa persona y yo considero que está bien hecho. (David)

Mira, cuando se sale un poco del equipo docente que interactúa directamente con él, no se dice, se dice el curso, no se dice el alumno, lógicamente al final, la comunidad es pequeña y al final quieras o no te enteras. Sí que quizás se habla más directamente cuando es el equipo docente que interactúa con él, lógicamente tienen que saber con qué alumno tienen que actuar, entonces siempre sucede así. (Luisa)

Todas estas visiones plantean una gran variedad de recursos para solventar estas dificultades, y, por tanto, un gran número de formas de actuación dentro de las aulas, lo que deja ver una gran dedicación por parte del profesorado para la naturalización y comprensión de este tema por todo su alumnado.

#### **4.3. LA INCLUSIÓN EDUCATIVA, EL MODELO PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA ESCUELA**

Para concluir este análisis nos vamos a centrar en el modelo que los profesionales han destacado en sus entrevistas como el idóneo para atender la diversidad sexo-genérica. Parece que la educación inclusiva se presenta en este sentido como la forma de reconocer la diversidad y aceptarla como un valor positivo. En este apartado se estudia cómo los profesores entienden la inclusión educativa y qué tipo de prácticas consideran prioritarias para promover la inclusión en el aula.

##### **4.3.1. Sobre los significados de la educación inclusiva**

En primer lugar, apreciamos que todos los participantes tienen un concepto homogéneo sobre qué es la inclusión educativa. Teresa plantea una visión de la inclusión a partir de la no marginación de ningún alumno y la inserción de todos los niños para evitar el fracaso social y académico del alumnado.

Vamos a ver, comparto totalmente que la inclusión es el fin y el objetivo último nuestro, porque claro, si un crío no cuentas con él en clase, puedes decir lo que quieras, ese crío está marginado y ese crío al final es un fracaso. Entonces, la inclusión para todos, para todos, es que no tiene por qué ser por diferencia de sexo, por diferencia de nada; es lo que te decía antes, yo soy PT [...] también es verdad que al ser yo de educación especial y tener doce años en educación especial tengo otra visión de la vida, entonces me parece a mí que la inclusión es fundamental y el que no haga inclusión y el que esté segregando críos por su raza, por su condición sexual, por su religión; lo está haciendo mal. (Teresa)

David valora la inclusión educativa como respuesta idónea a la diversidad.

Yo creo que es muy acertada, porque la finalidad de la primaria, que viene en otra ley, también persigue la creatividad, la interdisciplinaridad de todas las materias, pero también busca la inclusión y la igualdad de trato y la no discriminación por ninguna razón, de sexo, género, raza o cualquier motivo. Entonces creo que es muy necesario, porque al fin y al cabo el principal objetivo de un maestro tiene que ser ese, el máximo respeto, no sólo entre los niños, sino también con los niños y con el profesorado. En definitiva, el respeto y la inclusión de la comunidad educativa en general. (David)

Sin embargo, los participantes admiten que, si a nivel teórico es fácil entender la inclusión, no lo es tanto en la práctica, como comenta Luisa.

Luego hay que ver la realidad de las aulas y con los medios que te encuentras y lógicamente cuando está tú, como profesor y realmente quieres ser profesor, intentas responder a todos los alumnos independientemente de su diversidad [...] ¿En qué medida lo intentas? En la que puedes, ya no solo a nivel profesional, también la que te dejen a nivel familiar y entrar en ese campo, entonces es muy bueno hablar de inclusión, pero es saber con qué medidas cuentas o recursos, para poder favorecer al cien por cien la inclusión, que a veces es muy difícil. (Luisa)

#### **4.3.2. Sentido y utilización del lenguaje inclusivo**

Los profesionales consideran que es muy importante utilizar un lenguaje inclusivo en el aula. Óscar también recalca el sentido de este lenguaje haciendo necesaria la comunicación con los padres como un elemento muy positivo para la inclusión.

Yo siempre intento que sea inclusivo, es difícil no usar un lenguaje inclusivo. Cuando tú estás impartiendo una clase tienes que medir mucho tus palabras, a ver qué dices o dejas de decir, porque cada niño las interpreta de una forma, pero yo siempre, cuando me explico en clase, siempre trato usar un vocabulario en el que todo el mundo se sienta incluido e integrado, que nadie se sienta desplazado por el tipo de lenguaje que estoy utilizando [...] Un cole no debería, ni nosotros juzgamos a los niños ni los tratamos por su sexo, género, religión o raza. Aquí son niños y niñas, son nuestros alumnos y alumnas y nosotros les atendemos y les ayudamos con una formación integral (Óscar)

Además, incluso apuestan por la elaboración de materiales que permitan al alumnado ampliar su vocabulario. Por ejemplo, María José comenta la posibilidad de incluir un glosario con términos en el que aparezcan palabras que no se utilizan habitualmente.

Este tipo de cosas que yo he aprendido a base de leer, pues a lo mejor un vocabulario un glosario de este tipo de cuestiones antes de pasar a la ESO a lo mejor sí que lo deberían de conocer, como las partes de la flor, conocimiento, el saber nunca ocupa lugar. (María José)

### 4.3.3. La inclusión en el aula

Entre las prácticas que utilizan los distintos profesionales que participan en el estudio, observamos una gran diferenciación. Teresa y Sergio destacan la cooperación para poder trabajar de manera grupal, aunque también explican como buscan tener en todo momento un buen clima de aula para poder trabajar con su alumnado de una forma fácil y cómoda.

Pues mira, primero la cooperación. Yo, en mi clase, en el momento en el que hay alguien que tiene... Y ahora estamos en pandemia, es decir, mira cómo estamos de separados, pero en el momento en el que alguien dice... Nosotros trabajamos con las tablets, y entonces en el momento en el que alguien dice: “Es que a mí no me carga, es que no sé, es que no puedo, es que no sé qué” “Teresa, ¿Le hecho una mano yo?” Viene, se da el gel en las manos y va a echarle una mano. Entonces, primero la cooperación, y la cooperación entre iguales es fundamental, eso es lo fundamental; y luego tener la suficiente confianza para estar a gusto, para poder trabajar. (Teresa)

Trabajar mucho en cooperativo y que todos trabajen con todos y que se mezclen y en cada actividad grupos nuevos para que se interaccione entre todos. (Sergio)

David recurre a la visualización de películas e imágenes que ayuden a visibilizar la diversidad sexo-genérica y para poder comentar estos temas en clase.

Utilizo películas, sobre todo en la pizarra digital, Youtube. También utilizo imágenes y uso situaciones que he vivido en la vida real o que he conocido que ha vivido, en la vida real, juegos lúdicos, educativos, que se vayan enfocando en esa temática. (David)

Óscar, igual que David, comenta que utilizan diferentes proyectos desde los que trabajan de forma específica el tema de la diversidad sexual y de género.

Nosotros trabajamos con proyectos. Ahora estamos con la igualdad de género y han estado buscando quién fue la primera mujer que cruzó el Atlántico en avión en solitario e intentó dar la vuelta al mundo, para que vean también la importancia y la responsabilidad de las mujeres y las dificultades que tenían a principio del siglo XX. (Óscar)

El proyecto igualdad, sí. Se basa en hacer actividades a lo largo del año, en la igualdad de género y en el buen trato entre los alumnos. (David)

Luisa, María José y Sergio comentan la importancia de dar a los alumnos la posibilidad de expresarse, hablar y compartir sus opiniones, de forma que el docente pueda conocer qué piensa su alumnado y poder tomar diferentes medidas si fuera necesario.

Yo creo que el diálogo, la escucha, el poder debatir, el poder opinar, el poder razonar y reflexionar a primera. Si eso luego ya deriva a otras cosas, ya habría otras medidas quizá mucho más específicas que en otro punto. (Luisa)

Hablar de todo con mucha normalidad y si hay alguna duda o algo que quieran saber que lo hablen abiertamente y se buscan soluciones, si hay algún tipo de duda. Yo, normal. (María José)

Yo en mi clase, mi mejor arma es el debate, pero dando voz a todos. Todo el mundo tiene que expresar su opinión, sea la que sea, pero justificándola. A veces, soy yo mismo el que les provoco, para crear un conflicto, para que sepan ellos tener las armas y defenderse, para que me digan que yo no puedo decir eso como profesor, por ejemplo, decirles que creo que la mujer es inferior, quiero que salten, que sean conscientes y que me machaquen, que no me permitan decir eso. (Sergio)

La forma de integrar la diversidad afectivo-sexual en las aulas es muy variada, pero con un fin común, ya que todos los profesores emplean diferentes herramientas con las que ellos creen que pueden ayudarles más a comprender esta igualdad.

Esta variedad para la introducción de la inclusión en las aulas permite tratar de la mejor manera posible la diversidad sexual y de género erradicando actitudes negativas y promoviendo estrategias que permitan promover y garantizar una educación íntegra en los principios de tolerancia, aceptación, comprensión y respeto hacia todas las personas independientemente de sus características.

## **CAPÍTULO V. DISCUSIÓN DE DATOS**

A continuación, analizaremos los diferentes datos recogidos en este estudio contrastándolos con los de otras investigaciones. Para que quede clara esta comparación hemos dividido este capítulo en los mismos puntos en los que se ha dividido el análisis, que coinciden con los objetivos de la investigación: la formación docente en diversidad sexo genérica, cómo se aborda esta diversidad en las aulas y la inclusión educativa como modelo para la atención a la diversidad.

### **5.1. FORMACIÓN DOCENTE**

Según queda reflejado en el transcurso del trabajo el profesorado es clave para el desarrollo integral de todo su alumnado. Los docentes son los que deben ayudar a su alumnado a encontrar su identidad y ayudarles en su desarrollo (Vanegas y Fuentealba, 2019).

Esta formación en diversidad sexual y de género está ausente en la formación inicial de los participantes, pese a que en el desarrollo de este estudio hemos visto que la formación docente en diversidad sexual y de género se presenta como una oportunidad educativa para ofrecer una educación que responda a las demandas individuales de cada escolar (Pichardo y de Stéfano, 2015). Autores como Flores (2007) exponen que, sin una formación de los docentes en diversidad, los profesionales llegan al aula sin tener estrategias pedagógicas que impidan la aparición de actitudes negativas.

Antes la ausencia de formación al comienzo de su carrera, muchos profesionales han recurrido a la formación permanente para suplir sus carencias. Esta formación la suelen cursar ya bien porque se la ofrecen los propios centros, o por voluntad propia, por tener algún caso en el aula. Como destacan Pontes, Ariza, Serrano y Sanchez (2011), los docentes que cursan algún tipo de formación por disposición propia proyectan un desarrollo de la identidad profesional docente por el interés de adquirir una formación adecuada.

Por otro lado, en cuanto a la formación que aportan los propios centros educativos, no se destaca una formación específica en este ámbito más allá de cuando se necesita por casos específicos en las aulas o una necesidad de tratar este ámbito en las aulas con el alumnado.

### **5.2. CÓMO SE ABORDA LA DIVERSIDAD EN LOS CENTROS**

La recogida de datos realizada en este estudio nos ha llevado a analizar el desempeño de la diversidad afectivo-sexual dentro de las aulas.

Esta naturalización en las aulas educativas parte de los protocolos de actuación que se observan en los diferentes contextos escolares de los participantes, basándose en la erradicación de conductas de homofobia y transfobia, así como en la comprensión de la diversidad por parte de todo el alumnado (Pichardo, Stéfano, Faure, Sáenz y Williams, 2015).

Todos manifiestan su deseo de naturalizar el tratamiento de la diversidad afectivo-sexual en las aulas, pero todavía hay reparos, en algunos casos, a generalizar esa naturalidad debido a las posibles críticas de las familias más conservadoras y de los compañeros (especialmente visibles en centros concertados).

Aun así, todos expresan la necesidad de que la diversidad se entienda de forma positiva y se trabaje habitualmente en el aula. Castelar (2013) y Márquez, Gutiérrez y Gómez, (2017) destacan que la educación actual en diversidad afectivo-sexual se centra en la sexualidad y las diferencias biológicas como un saber objetivo, fomentando el autocontrol, la prevención o el autocuidado, es decir, situaciones propias de esta etapa de la vida que nada o casi nada tienen que ver con la diversidad afectivo-sexual. Hay que cuidar esta forma de entender la diversidad afectivo-sexual ofreciendo al profesorado mecanismos que respondan a la heterogeneidad de las aulas.

### **5.3. LA INCLUSIÓN EDUCATIVA, EL MODELO PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD**

De acuerdo con el estudio la educación inclusiva se plantea como el modelo de enseñanza idóneo para que todo el alumnado sea aceptado, valorado, reconocido en su singularidad, independientemente de su procedencia o características psico-emocionales, etnia o cultura (Sánchez y Robles, 2013).

Centrándonos en la etapa educativa correspondiente a la de esta investigación, la enseñanza actual realmente no satisface todas las necesidades del alumnado, pues no atiende a la diversidad (Márquez, Gutiérrez y Gómez, 2017).

Los docentes que participan en el estudio consideran que, pese a las dificultades, la educación inclusiva debe ser el elemento fundamental para ofrecer una educación íntegra, que reconozca la riqueza de la pluralidad (Sánchez y Robles, 2013). Explican la importancia de utilizar un lenguaje inclusivo dentro del aula, desarrollar actividades en las que se fomente el debate entre los escolares y naturalizar este tipo de temas, aspectos que también destacan Sonllea, Sanz y Torrego (2020), que exponen la importancia de llevar a cabo este tipo de prácticas desde la primera infancia.

Así pues, la línea conductora de la investigación refleja que la educación inclusiva es una realidad que, aunque difícil de llevar a la práctica (según ellos), debe ser la máxima de la educación para responder a la necesidad en nuestros días.

# CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y FUTUROS DESARROLLOS

En este bloque final se abordarán los siguientes aspectos: conclusiones de nuestro TFG, limitaciones de este estudio y futuros desarrollos.

## 6.1. CONCLUSIONES

Para redactar las conclusiones del trabajo hemos decidido formular en forma de pregunta los objetivos que nos planteábamos al comienzo del estudio y darles respuesta.

### **¿Han recibido los docentes una formación en diversidad sexo-genérica?**

Este trabajo de investigación se ha planteado con la intención de conocer más en profundidad la didáctica que actualmente emplean los profesores en la diversidad sexual y de género, quedando evidenciada la falta de preparación del profesorado en este campo, debido a una falta de instrucción tanto en la formación inicial como en la permanente.

Este déficit formativo a lo largo de las vidas profesionales de los docentes es debido a la inexistencia en los planes de estudio de las facultades de educación de este tipo de temas vinculados con la diversidad sexo-genérica y además de una ausencia de formación continua que pueda compensar sus lagunas formativas. Esta falta de formación lleva a los profesionales a no saber responder a los casos que se presentan en el aula.

### **¿Cómo se lleva a cabo el trabajo y planteamiento de la diversidad sexo-genérica en las aulas?**

Ante ese déficit formativo, los docentes nos han narrado como en su día a día utilizan un abanico de recursos educativos basados en opiniones y experiencias personales que les llevan a una multiplicidad de resoluciones fundamentadas sólo en la mejor intención, no en una forma de actuación contrastada.

Por tanto, se observa como la labor desempeñada en las aulas se basa en una pluralidad y variedad de herramientas y estrategias que faciliten el proceso de enseñanza-aprendizaje no solo a los docentes sino también al alumnado. Además, observamos como este planteamiento muchas veces se ve reforzado por las opiniones o ayudas de agentes externos a las aulas que de nuevo permitan favorecer la incorporación y asimilación de esta diversidad sexual y de género como algo normal e inherente desde un punto de vista profesional que no interpele una actitud negativa o de rechazo por parte de las familias.

Así pues, queda patente a lo largo del estudio que, pese a la diversidad de métodos empleados en las aulas, se busca una intención común de naturalización de la diversidad afectivo-sexual dentro de las aulas, buscando un desarrollo integral y holístico del alumno, aunque con apuros en la exposición de este tema.

### **¿Hay un planteamiento educativo basado en la inclusión en las aulas educativas?**

A lo largo de este estudio, hemos observado como el mejor modelo que permite desarrollar una educación sexo-genérica en todo el alumnado, es la educación inclusiva ya que es el único modelo didáctico que permite plantear una educación íntegra en las aulas atendiendo a la diversidad.

Este estudio plantea la inclusión educativa como uno de los pilares en los que se basa la educación integral de los alumnos en los centros educativos, consiguiendo así que se reduzcan al mínimo las desigualdades en la búsqueda de la educación global, pero de forma individualizada siempre con la implicación de los agentes externos a los centros, la familia y la propia sociedad.

Así pues, la inclusión educativa se debe trabajar como modelo desde las primeras edades con el objetivo de dar respuesta a la diversidad.

## **6.2. LIMITACIONES Y FUTUROS DESARROLLOS**

Durante el desarrollo de este estudio nos hemos encontrado con algunas limitaciones. La realización de este proyecto en los plazos que marca la asignatura TFG no nos ha permitido recoger más testimonios de profesionales de la educación. A su vez, nos ha sido complicado el desarrollo de este proyecto debido a la situación actual de pandemia COVID-19, ya que no hemos podido tener un contacto más cercano con los docentes participantes.

En cuanto a los futuros desarrollos se plantean nuevos proyectos que permitan conocer cómo ven las familias un trabajo en diversidad sexo-genérica, permitiendo así conocer y comprender sus formas de entender esta diversidad. También se proyecta como futuro desarrollo valorar si existen diferencias entre las experiencias de los docentes en función del nivel educativo. Y, por último, también se valora la posibilidad de analizar como futuro desarrollo si hay un tratamiento real en diversidad afectivo-sexual en los colegios y en los institutos, estableciendo una comparativa entre ambos tipos de centro.

Terminamos este estudio con la frase que expone Dorothy Parker “La heterosexualidad no es normal, solo es común”. Desde las escuelas debemos apostar por un modelo de educación que no solo respete la identidad sexual y de género de nuestros estudiantes, sino que entienda la diversidad como valor positivo. Todas las personas somos diferentes y la escuela debería ser un espacio en el que podamos expresarnos y desarrollarnos libremente, sin miedo a contar lo que sentimos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, L. E. (2013) *Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa*, 2, 1-23.
- Calvo, G., & Picazo, M. (2015) *La Diversidad de Género en la Escuela Pública y la exclusión que produce el binarismo*. Puerto Real: Universidad de Cádiz.
- Calvo, G., & Picazo M. (2015). La Diversidad de Género en la Escuela Pública y la exclusión que produce el binarismo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1, 81-90.
- Carmona Cuenca, E., & Garrido Gómez, I. (2017). *Diversidad de Género e Igualdad de Derechos*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Casanova, M.A., & Rodríguez, H. (2009). *La inclusión educativa, un horizonte de posibilidades*. Madrid: La Muralla.
- Castelar, A. F. (2014). Sobre la diversidad sexual en la escuela. *Educación y Ciudad*, 26, 77-86.
- Castelar, A. F. (2014) *Sobre la diversidad sexual en la escuela*, 26, 77-86.
- Castelar, A. F. (2018) Reconocimiento de la diversidad sexual en la escuela: algunas paradojas. *Psicología, epistemología y sociedad*, 25, 51 – 79.
- Castillo, N. (2019). Ni hombres, ni mujeres. Expresiones de la Diversidad de Género. *CienciaUNAM*. Recuperado de: <http://ciencia.unam.mx/leer/923/ni-hombres-ni-mujeres-expresiones-de-la-diversidad-de-genero>
- Benítez, E. (2016) *LGBT-fobia en las aulas 2015 ¿Educamos en la diversidad afectivo-sexual?* Madrid: Grupo de Educación de COGAM.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2002) *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Editorial Universitaria de Antioquía.
- Echeita, G. (2016) *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones* Madrid: Narcea.
- Escribano, A., & Martínez Cano, A. (2013). *Inclusión educativa y profesorado inclusivo: aprender juntos para aprender a vivir juntos*. Madrid: Narcea.
- Esquivel, F. (2013). Lineamientos para diseñar un estado de la cuestión en investigación educativa. *Revista Educación*. 37(1), 65-87.

- Flores, J. I. (2007) *La diversidad sexual y los retos de la igualdad y la inclusión*. México: Colección Estudios.
- Flórez Geijo, C. (2020) *Percepción del profesorado sobre la inclusión educativa del alumnado con autismo en Educación Infantil*. Valladolid, Universidad de Valladolid.
- Generelo, J. (2016). *La Diversidad Sexual y de Género en el Sistema Educativo: ¿qué sabemos sobre ella?* *Revista de Estadística y Sociedad*, 66, 29-32.
- Gimeno Sacristán, J. (2002). Hacerse cargo de la heterogeneidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 311, 51-55.
- Gomes, J. (2012). *Metodología de la investigación LGBT*. Brasilia: Universidad de Brasilia.
- Ibañez, J. (2002) Sobre la metodología cualitativa. *SciELO. Revista española de salud pública*, 5.
- Jorba, N. (2018). Identidad sexual, identidad de género y orientación sexual. *Sexualidad, Pareja y Emociones*. Recuperado de: <https://www.nuriajorba.com/identidad-sexual-identidad-genero-orientacion-sexual/>
- Leiva Olivencia, J.J. (2015). *Género, educación y convivencia*. Madrid: Dykinson.
- León, A. C. (2013) *Como hacer un Estado de la Cuestión*. La Rioja: Universidad Internacional de la Rioja.
- Liscano, D. C. (2016) *Educación para la diversidad. Las representaciones sociales y prácticas culturales frente a la población LGTBI en la universidad*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Márquez, Y., Gutiérrez, J., & Gómez N. (2017) Equidad, género y diversidad en educación. *European Journal of Scientific Research* 13(7), 300-319.
- Martínez, M. (2006) *Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa*, 2. Maracay: Universidad Simón Bolívar.
- Maturana, C., Kaeufer, A., Riquelme, C., Silva, M., Osorio, M., & Torres, N. (2016) Conocimientos sobre Identidad Sexual de Profesores y Profesoras: ¿Barreras o Facilitadores de Construcción Identitaria? *SciELO. Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 2.
- Montagud, N. (2021) Los 5 tipos de diversidad funcional (y sus trastornos asociados) *Psicología y Mente*. Recuperado de: <https://psicologiymente.com/salud/tipos-de-diversidad-funcional>

- Mogrovejo, N. (2008) *Diversidad sexual, un concepto problemático. Perspectiva. Ciudad de México, 18*, 62-71.
- Muntaner, J. J. (2000) *La igualdad de oportunidades en la escuela de la diversidad*. Granada: Universidad de Granada.
- Navarrete, A., Zambrano, J., & Navarro, J. (2018) *La sexualidad un tema de interés y desconocimiento en los adolescentes, 2(5)*, 291-300.
- Quecedo, R., & Castaño, C. (2002) Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica. 14*, 5-39.
- Quintana, A., & Montgomery, W. (2006). *Psicología: Tópicos de actualidad*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Oser, F., Achtenhagen, F., & Renold, U. (2006). *Modelado de las competencias del maestro: identificación y medición de estándares*. Rotterdam: SensePublishers.
- Penna, M. (2012) *Formación del profesorado en la atención a la diversidad afectivo-sexual*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Pichardo, J., Setéfano, M., Faure, J., Sáenz, M., & Williams, J. (2015). *Abrazar la diversidad: propuestas para una educación libre de acoso homofóbico y transfóbico*. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Gobierno de España. Madrid.
- Pontes, A., Ariza, L., Serrano, R., & Sánchez, F. (2011) Interés por la docencia entre aspirantes a profesores de Ciencia y Tecnología al comenzar el proceso de formación inicial. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias 8 (2)*, 180-195.
- Raffino, M. (2020) ¿Qué es una entrevista? Recuperado de: <https://concepto.de/entrevista/#ixzz6v3IlhFg2>
- Real Decreto 1190/2012, de 3 de agosto, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado, 186*, de 3 de agosto de 2012, 55692 a 55704. Recuperado de: <https://www.boe.es/eli/es/rd/2012/08/03/1190>
- Real Decreto 1393/2007, de 28 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 31 de octubre de 2003, N° 260, 18770-18776.
- Rodríguez Canfranc, P. (2013) Seis visiones de la pedagogía en el Siglo XXI. *Blogthinkbig.com*. Recuperado de <https://blogthinkbig.com/seis-visiones-de-la-pedagogia-en-el-siglo-xxi>

- Salas, D. (2019) ¿Qué es el estado de la cuestión? *Investigalia*. Recuperado de: <https://investigaliacr.com/investigacion/que-es-el-estado-de-la-cuestion-en-la-investigacion/>
- Sanchez, D., & Robles., M. A. (2013). Inclusión como clave de una educación para todos: *Revisión teórica*, 2, 24-36.
- Sonlleva Velasco, M., Sanz Simón, C., & Torrego Egido, L. (2020). Que cada persona sea lo que quiera ser. La transexualidad en el aula de infantil. *Devenir*, 40, 215-242.
- Vanegas, C., & Fuentealba, A. (2019). *Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: Consideraciones claves para la formación de profesores*, 1.
- Vargas, E. (2013). Bases de la diferenciación sexual y aspectos éticos de los estados intersexuales. *Reflexiones*, 92(1), 141-157.

# ANEXOS

Los anexos del presente TFG pueden ser consultados en el siguiente enlace:

<https://docs.google.com/document/d/1aeNQWfCer1LXmPVW9PfuQfHqMI69Jd8vLxndPJBhSTE/edit#>