



---

**Universidad de Valladolid**

**Facultad de Educación y Trabajo Social**

**Máster en Investigación Aplicada a la Educación**

Trabajo de Fin de Máster

**Formación y competencias docentes en diversidad  
afectivo sexual del profesorado de Educación Primaria:  
estudio de caso en Valladolid**

Presentado por

José Domingo Castaño Bueno

Tutores

Miriam Sonlleve Velasco

Luis Torrego Egido

Valladolid,

Junio 2022

## **Agradecimientos**

Quisiera agradecer a mis tutores, Miriam Sonllewa y Luis Torrego, su compromiso con este trabajo desde el principio ofreciéndome su inestimable ayuda, sus consejos, su dedicación y sus ánimos constantes desde una especial entrega y atención que siempre valoraré.

Deseo agradecer la participación en el estudio a todos los profesionales que desinteresadamente han querido colaborar en él dedicando su tiempo y aportando sus experiencias de una manera muy generosa.

Quisiera tener un recuerdo para Mercedes, coordinadora del Máster, que siempre con una sonrisa ha estado pendiente de cada uno de nosotros animándonos, escuchándonos y orientándonos en todo lo que hemos necesitado. Igualmente quisiera mostrar mi agradecimiento al resto de docentes por hacernos llegar cada tarde el mundo de la investigación y la educación desde la profesionalidad y la cercanía.

No puedo olvidarme de mis compañeros; Raquel, Cari, Karen, Ángel, Verónica, Edu y Luis con los que he compartido un año lleno de aprendizaje para la vida.

*Formación y competencias docentes en diversidad afectivo sexual del profesorado de Educación Primaria: estudio de caso en Valladolid*

## **Resumen**

La presente investigación tiene como objetivo indagar en la formación y competencias docentes en diversidad afectivo sexual del profesorado de Educación Primaria en la provincia de Valladolid. Tratamos de comprender cómo se considera la educación del alumnado en esta materia valorando si el profesorado tiene las suficientes herramientas para abordar el ámbito de la diversidad afectivo sexual en el centro educativo. El estudio parte del modelo de investigación cualitativa y se concreta en un estudio de caso asentado fundamentalmente en dos técnicas: la entrevista a docentes y otros agentes educativos de la provincia y la revisión documental. Los resultados obtenidos indican que el profesorado no cuenta con las competencias docentes ni la formación necesaria en diversidad afectivo sexual constatándose un insuficiente tratamiento en las aulas y escasez de propuestas formativas en esta materia. A la luz de los resultados se plantean algunas directrices generales que mejoren los contextos escolares y el proceso formativo docente.

*Palabras clave:* Diversidad afectivo sexual, formación del profesorado, competencias docentes, Educación Primaria.

*Formación y competencias docentes en diversidad afectivo sexual del profesorado de Educación Primaria: estudio de caso en Valladolid*

## **Abstract**

This research aims to investigate training and teaching skills in affective-sexual diversity of primary school teachers in the province of Valladolid. We seek to understand the way pupils' education in this subject is approached in this geographical context, by assessing whether teachers have enough tools to address the issue of affective-sexual diversity at school. Our research is conducted using a qualitative methodological model based on a case study through the testimonies of teachers who carry out their professional practice in schools in the province and taking into account other educational stakeholders of particular relevance. Furthermore, we have also used a document analysis technique. The findings show that teachers do not have the teaching skills nor the necessary training in affective-sexual diversity and there is an insufficient coverage of the matter in the classroom, as well as a shortage of training offers in this area. In the light of the results, some general guidelines are proposed to improve school contexts and the teacher training process.

*Key words:* Affective-sexual diversity, teacher training, teaching skills, Primary education.

—Cuando regrese seré como los demás hombres.

—Siempre me gustaste como eras. —dijo simplemente Dorothy.

El Mago de Oz, 1939

# Índice de contenido

Capítulo introductorio .....	11
Presentación.....	11
Justificación .....	13
Objetivos .....	15
Capítulo I. Fundamentación teórica .....	16
1.1 La diversidad afectivo sexual .....	16
1.2 Legislación y políticas educativas en diversidad afectivo sexual.....	20
1.2.1 Normativa nacional .....	20
1.2.2 Marco en Castilla y León.....	23
1.3 Formación y competencias docentes.....	26
1.3.1 Consideraciones generales .....	26
1.3.2. Formación inicial y formación continua.....	27
1.3.3 Competencias docentes.....	29
Capítulo II. Estado de la cuestión .....	31
Capítulo III. Metodología .....	36
3.1 Diseño del estudio .....	36
3.1.1 La investigación cualitativa .....	36
3.1.2 El estudio de caso.....	38
3.2 Contexto y temporalización.....	41
3.2.1 Contexto .....	41
3.2.2 Temporalización .....	41
3.3 Participantes.....	42
3.4 Técnicas e instrumentos de investigación.....	45
3.4.1 Entrevista .....	45
3.4.2 Revisión documental .....	48

3.5 Consideraciones éticas y criterios de rigor.....	50
3.5.1 Consideraciones éticas .....	50
3.5.2 Criterios de rigor.....	51
3.6 Proceso de análisis, categorías y codificación.....	52
Capítulo IV. Análisis e interpretación de resultados .....	56
4.1 La Diversidad afectivo sexual en la escuela: Voces docentes en el tratamiento de la diversidad afectivo sexual .....	56
4.1.1 Perspectiva sobre educación .....	57
4.1.2 Concepción de diversidad sexo genérica .....	58
4.1.3 Reflexiones en Educación Primaria .....	58
4.2 Competencias docentes: La realidad de los centros educativos .....	61
4.2.1 Experiencias en el colegio .....	62
4.2.2 Herramientas y estrategias docentes .....	66
4.2.3 Asesoramiento y orientación profesional.....	68
4.3 Formación en diversidad afectivo sexual: Una asignatura pendiente, una actividad demandada.....	70
4.3.1 Formación inicial .....	70
4.3.2 Formación continua .....	72
4.3.3 Percepción de la formación .....	73
4.4 Propuestas formativas en diversidad afectivo sexual: Nuevas Perspectivas y avances educativos.....	75
4.4.1 Formación institucional provincial.....	75
4.4.2 Formación institucional en la CCAA .....	77
4.4.3 Formación institucional nacional.....	78
4.4.4 Otras ofertas formativas.....	79
Capítulo V. Discusión de datos .....	81

Capítulo VI. Conclusiones. Propuestas de mejora. Limitaciones en el estudio y futuras líneas de investigación .....	84
6.1 Conclusiones .....	84
6.2 Propuestas de mejora .....	89
6.3 Limitaciones y futuras líneas de investigación .....	91
Referencias bibliográficas .....	92
Anexos .....	101



## Índice de Tablas

Tabla 1. Búsqueda con el descriptor: formación docente en diversidad sexual .....	33
Tabla 2. Cronograma de planificación .....	42
Tabla 3. Entrevistas, fecha y contexto .....	46
Tabla 4. Entidades de formación docente .....	49
Tabla 5. Temas y categorías de análisis .....	53
Tabla 6. Codificación de datos de participantes .....	55
Tabla 7. Codificación de datos de entrevista.....	55
Tabla 8. Formación de CFIE de Valladolid en los últimos años en diversidad afectivo sexual ...	76
Tabla 9. Recursos en CROL .....	78

## Índice de figuras

Figura 1. Evolución del estudio en formación docente en diversidad sexual .....	31
Figura 2. Estudio de caso presentado .....	40

## Capítulo introductorio

### Presentación

La educación es un derecho fundamental en la vida de las personas constituyendo un factor clave en el cambio y desarrollo de las sociedades. La ciencia, a través de la investigación educativa, supone un proceso de búsqueda de conocimiento que contribuye a esta transformación mediante su compromiso con el cambio social. Creemos que la investigación debe considerarse un eje vertebrador capaz de construir una sociedad más justa e igualitaria.

La motivación para la realización de este trabajo viene del interés que siempre he tenido en contemplar la diversidad de las personas y valorar la diferencia como una característica del ser humano enriquecedora. Mi formación universitaria como maestro incluyó la especialización en el área de Audición y Lenguaje estando mi experiencia laboral ligada durante mucho tiempo al campo de la atención a la diversidad desde el ámbito de la atención específica a alumnado con necesidades educativas. Además, como tutor de Educación Primaria he podido constatar la diferencia en el alumnado observando la variedad de diversidades que existe en nuestras aulas como la diversidad cultural, la diversidad referida a capacidades, la diversidad socioeconómica o la diversidad relacionada con el ámbito afectivo sexual.

Es esta última diversidad la que conforma el punto de partida que presentamos en nuestro proyecto <sup>1</sup>. Entendemos la figura del docente como pieza clave en el desarrollo de las acciones que pueden contribuir a la inclusión real del alumnado con orientaciones sexuales e identidades y expresiones de género diversas, y que atiende, además, a la propia educación afectivo sexual que supone un componente indispensable en la construcción de la personalidad de cada individuo.

Observamos que el campo de la diversidad afectivo sexual ha sido poco considerado en la práctica educativa. Desde mi experiencia diaria constato la necesidad de impulsar este ámbito para conseguir el desarrollo integral de nuestro alumnado eliminando cualquier atisbo de discriminación que pudiera darse y potenciando una educación afectivo sexual adecuada, atendiendo, de este modo, a los nuevos retos educativos derivados de los cambios en la sociedad.

Dirigiremos nuestro trabajo a través de un estudio profundo que indague en torno a la formación y competencias del profesorado de Educación Primaria en diversidad afectivo sexual en los colegios de Valladolid y su provincia valorando el tratamiento educativo que se realiza en este ámbito específico.

---

<sup>1</sup> En la redacción del presente trabajo se procura un uso no sexista del lenguaje utilizando un estilo inclusivo, no obstante, para facilitar la lectura de este, también se mantiene el masculino genérico representando a todos los géneros.

Elegimos este contexto de actuación por ser el lugar en el que desarrollo mi profesión como docente, habiendo trabajado en diferentes centros educativos y teniendo en cuenta, además, que se trata de una provincia castellano y leonesa representativa al ser la que tiene mayor número de habitantes.

Trataremos de comprender a través de la investigación cómo es el tratamiento educativo que recibe el alumnado con relación a la diversidad afectivo sexual y cómo es considerada su educación en este campo. Deseamos valorar si el profesorado se encuentra preparado y tiene las suficientes herramientas necesarias desde la perspectiva afectivo sexual para llevar a cabo la intervención educativa en este ámbito del desarrollo de la persona y con ello asegurar la tolerancia, la convivencia y la no discriminación por este motivo en los centros escolares.

La relevancia del campo de estudio elegido espera lograr que la investigación pueda entenderse en el plano teórico, práctico y metodológico respondiendo a los interrogantes que planteamos entre los que se encuentran las siguientes cuestiones:

- ¿Cómo se contempla la diversidad afectivo sexual y cuál es su tratamiento en los centros de Educación Primaria?
- ¿Qué competencias docentes tiene el profesorado para el abordaje de la atención a la diversidad afectivo sexual en la práctica educativa?
- ¿Están formados los docentes de Educación Primaria en diversidad afectivo sexual?
- ¿Cuáles son las propuestas formativas para el profesorado en diversidad y educación afectivo sexual?

A lo largo de los años en mi trabajo como docente en distintos colegios he percibido que no suele contemplarse la atención a la diversidad afectivo sexual o si se hace es de forma muy puntual. Desde mi experiencia he observado que los docentes no tienen la suficiente formación al respecto con un escaso tratamiento en las aulas y una limitada oferta formativa por parte de las administraciones.

Estamos hablando de un tema de actualidad en nuestro contexto, Castilla y León, debido a la situación política en la que se encuentra en este momento la Comunidad y la utilización política de la diversidad y la educación afectivo sexual. La presidenta de la Fundación Triángulo Castilla y León (2022) declaraba hace unos meses su preocupación sobre los perjuicios que el colectivo LGBTI pudiera tener al incorporarse la ultraderecha al gobierno de la Junta y el futuro de la Ley para garantizar el principio de igualdad de trato y no discriminación por razón de orientación sexual e identidad de género que, aunque inició su tramitación en las dos pasadas legislaturas, finalmente no llegó a aprobarse. Recordamos que Castilla y León es la única CCAA

que en el momento actual no tiene una ley propia junto con el Principado de Asturias, aunque en esta última se está tramitando, esperándose su aprobación en los próximos meses, mientras que en nuestra Comunidad no existe ninguna previsión al respecto.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, creemos necesaria la valoración y comprensión de la situación ofreciendo respuestas a las cuestiones planteadas debido a la importancia del tema en el ámbito educativo y social.

### **Justificación**

Desde el planteamiento realizado en la introducción y con objeto de delimitar el tema de investigación, concretamos que nuestro ámbito de estudio se encuentra dentro del campo de las Ciencias Sociales, incluido en la disciplina de Pedagogía y de modo específico en el área referida a la atención a la diversidad desde la perspectiva de la formación y competencias del profesorado con relación a la diversidad afectivo sexual.

“ La represión social en materia de sexualidad ha golpeado fuertemente a quienes no se estructuran en torno al criterio de heteronormatividad impuesto” (Rivas, 2019, p.11), por lo que se hace necesario utilizar un enfoque educativo desde el prisma de la diversidad afectivo sexual dando un paso más en la inclusión y aceptación de todas las personas, destacando las directrices y normativas que avalan, defienden y justifican la necesidad de ello y teniendo en cuenta el avance legislativo a nivel internacional y nacional que se ha producido en los últimos años.

La Declaración Universal de los Derechos Humanos (Organización de las Naciones Unidas, 1948) señala entre sus principios los derechos para todas las personas y defiende la importancia de la no discriminación independientemente de la condición de cada uno, contemplando de manera inherente el principio de igualdad. Por otra parte, la Constitución Española (1978) destaca en el artículo 14 que “los españoles son iguales ante la ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social” (p.6). Además, circunscribiéndonos a la Comunidad Autónoma en la que se va a llevar a cabo la investigación observamos que la Ley Orgánica 14/2007, de 30 de noviembre, de reforma del Estatuto de Autonomía de Castilla y León, en su artículo 14, hace una mención con un carácter específico a la orientación sexual, disponiendo la prohibición de cualquier tipo de discriminación por esta razón.

Entendemos que nuestro estudio es relevante al contemplar la formación y las competencias docentes observando que la formación inicial, la renovación pedagógica y la capacitación del profesorado forman parte de la propia función docente que favorece la mejora continua de los procesos de enseñanza aprendizaje. Debemos tener en cuenta que los avances sociales necesitan incluir en esta formación la diversidad afectivo sexual dotando al profesorado

de competencias que le permitan organizar una respuesta educativa adecuada para adaptarse a los nuevos tiempos.

Estimamos que esta cualificación es imprescindible y por ello necesitamos llevar a cabo la investigación, teniendo en cuenta, además, los pocos estudios realizados en la materia, siendo más limitados aún si nos referimos, como en nuestro caso, a la etapa de Educación Primaria. La falta de investigaciones supone el desconocimiento de cuál es la situación real en cuanto a las competencias docentes, formación y tratamiento la diversidad afectivo sexual en la práctica escolar, y esto puede significar dejar al margen el conocimiento en un ámbito educativo que puede derivar en situaciones de discriminación que afecten directamente al alumnado y a la convivencia escolar de los centros escolares, entre otras.

Concretando la justificación del estudio en materia educativa y teniendo en cuenta la Ley Orgánica 3/2020 por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación, podemos observar cómo dentro de sus principios se encuentran la igualdad de oportunidades y la superación de cualquier tipo de discriminación incluyendo en su articulado la diversidad afectivo sexual como eje prioritario de atención en los centros educativos, así como la formación del profesorado y la actualización de sus competencias docentes para abordar la atención a la diversidad afectivo sexual en las aulas.

Considerando lo anterior, observamos la forma en la que los poderes públicos y las administraciones garantizan en su normativa la transversalidad del principio de igualdad en todas las personas independientemente de la orientación sexual e identidad y expresión de género. La intervención educativa trae consigo la necesidad de docentes preparados que cuenten con herramientas y formación suficiente para el abordaje del tratamiento de la diversidad de una manera competente.

El trabajo que se presenta viene regulado por el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, en el que se indica que todas las enseñanzas oficiales de máster concluirán con la elaboración y defensa pública de un Trabajo de Fin de Máster, incluyendo las competencias específicas requeridas en la asignatura entre las que se encuentran las siguientes:

- Ser capaz definir y delimitar los problemas de investigación de las áreas de estudio propias de la Educación como ámbito científico de investigación.
- Ser capaz de diseñar un proyecto de investigación conforme a los modelos metodológicos de las áreas de estudio propias de la Educación como ámbito científico de investigación.
- Conocer y ser capaz de revisar desde las fuentes de información el estado de la cuestión en las áreas de estudio propias de la Educación como ámbito científico de investigación.

- Conocer el estado de la cuestión en la investigación en Educación en el ámbito de las áreas de conocimiento implicadas.
- Ser capaz de organizar teórica y metodológicamente el proceso de investigación sobre un objeto de estudio propio del ámbito de las áreas de conocimiento implicadas.

Continuando con lo expuesto anteriormente y para finalizar el apartado quisiera resaltar, de nuevo, aludiendo a las motivaciones personales y profesionales que me han llevado a iniciar la investigación, las importantes necesidades que llevo años percibiendo en la práctica escolar observando muchas carencias en cuanto a las competencias del profesorado y un limitado tratamiento de la diversidad afectivo sexual en el mejor de los casos. Pienso que es imprescindible reflexionar sobre el trabajo real que se realiza actualmente en los centros partiendo desde la propia formación inicial del docente y estimando la necesidad de que la diversidad afectivo sexual sea contemplada con una perspectiva inclusiva y de forma natural.

La investigación nos ayudará a obtener respuestas avanzando en una mayor comprensión de una realidad poco tratada a nivel científico desde un proceso sistemático que explore nuevos caminos que ayuden a mejorar la educación, la sociedad, y con ello, la vida de las personas.

## **Objetivos**

Estimamos necesario conocer si los docentes se encuentran formados y cuentan con la capacitación necesaria que les permita cumplir con los objetivos planteados para atender la diversidad afectivo sexual del alumnado asegurando la no discriminación, la tolerancia y la convivencia adecuada en los colegios.

Por ello el objetivo de nuestra investigación es:

- Indagar en la formación y competencias docentes en diversidad afectivo sexual del profesorado de Educación Primaria en la provincia de Valladolid.

Desde este objetivo general nos planteamos los siguientes objetivos específicos:

- Explorar el concepto de diversidad afectivo sexual y cuál es y debe ser su tratamiento educativo desde el punto de vista de docentes y agentes educativos.
- Identificar las competencias docentes en diversidad y educación afectivo sexual en la práctica educativa.
- Evaluar la percepción del profesorado sobre la formación inicial y la formación continua en el campo de la atención a la diversidad afectivo sexual.
- Analizar las opciones formativas dedicadas a la formación del profesorado para el abordaje de la atención a la diversidad afectivo sexual.

## Capítulo I. Fundamentación teórica

Necesitamos conocer los fundamentos del estudio para lograr tener una visión general del proyecto que nos ayude a comprenderlo en su conjunto. Comenzaremos delimitando conceptualmente la diversidad afectivo sexual y la propia sexualidad. Analizaremos posteriormente el marco legislativo educativo en materia de diversidad y educación sexual, contemplando el modo en el que se incluye en las leyes nacionales y, también, en el ámbito normativo de la comunidad donde llevamos a cabo la investigación, Castilla y León.

Concluiremos el apartado observando el marco referido de manera específica a la formación y las competencias docentes profesiones del profesorado.

### 1.1 La diversidad afectivo sexual

La sociedad apuesta desde el ámbito educativo por “el reconocimiento de la persona como ser individual y único con un ritmo de progreso y evolución propio, anulando por abogar la comparación entre discentes y admitiendo la existencia de una diversidad tan numerosa como seres existen” (Puig *et al.*, 2021, p. 6).

La comunidad escolar es diversa y por ello la escuela debe garantizar la igualdad de oportunidades de todo el alumnado. Además, los centros educativos son espacios en los que aprender a vivir construyendo contextos de aprendizaje que garanticen la equidad y la eliminación de cualquier tipo de discriminación y segregación. Los colegios necesitan contemplar la inclusión con el objetivo de lograr el máximo desarrollo personal de cada escolar.

Los avances sociales de los últimos años han puesto de manifiesto la necesidad de trabajar la sexualidad procurando lograr la igualdad y teniendo en cuenta, además, que “los estereotipos forman una imagen simplificada de la realidad al mismo tiempo que limitan el conocimiento de otras personas y de nosotros mismos” (Larralde, 2019, p.27).

Para entender el momento actual referido a la diversidad afectivo sexual es necesario contemplar con perspectiva histórica, cuál ha sido su trayectoria a lo largo del tiempo y cómo ha sido tratada dependiendo del momento social concreto en el que nos centremos. Además, es importante conocer qué sucede en el contexto internacional y cómo es la situación actual en nuestro país<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Por cuestiones de espacio esta información ha pasado a incluirse en el anexo 1. En él ofrecemos de manera resumida una visión global a través de un breve repaso a los hitos históricos más relevantes que nos permitirá conocer el momento presente en el que nos encontramos y con ello nos ayudará a entender y situar de manera concreta y real nuestro proyecto de investigación.



A continuación, destacaremos el significado de múltiples términos relacionados con la diversidad afectivo sexual ya que hemos considerado necesario incluirlos en el trabajo debido a su desconocimiento o por la confusión que puede existir en algunos de ellos. Muchas expresiones son de reciente creación y otros términos tienen un carácter muy específico por lo que creemos imprescindible clarificar todos los conceptos partiendo de diferentes autores que estimamos relevantes en nuestro campo de estudio.

Acompañando a la evolución de la sociedad surge un desarrollo del análisis de la propia sexualidad. De este modo comenzaremos desde la globalidad que representa la sexualidad en términos generales; analizaremos los conceptos imprescindibles para su comprensión ligados a ella observando la clasificación en cuanto a sus formas y representaciones y finalizaremos con la descripción de los acrónimos utilizados usualmente y los términos que de ellos se derivan.

La sexualidad humana supone un continuo en el que los conceptos establecidos para etiquetar a las personas en relación con esta dimensión del desarrollo son solamente extremos para intentar entender que la propia sexualidad tiene un carácter más fluido y cambiante y demuestra que lo natural no refiere solamente a la heterosexualidad, sino que abarca a una gran diversidad de sexualidades (Pichardo *et al.*, 2015). El autor incide en que el concepto de sexualidad ha ido cambiando a lo largo del tiempo y justifica cómo el desarrollo afectivo sexual determina que cada uno pueda identificarse de forma diferente con su propia sexualidad sin atender a patrones establecidos dada la subjetividad del concepto, derivando por todo ello en la premisa de que puedan existir tantas sexualidades como individuos y personas hay.

El término diversidad amplía el concepto de sexualidad matizando sus características. El Glosario de Términos sobre Diversidad Afectivo Sexual (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2018) se refiere a la diversidad afectivo sexual definiéndola como:

La gama completa de la sexualidad, la cual incluye todos los aspectos de la atracción, el comportamiento, la identidad, la expresión, la orientación, las relaciones y las relaciones sexuales. Se refiere a todos los aspectos de los seres humanos como seres sexuados. (p.13)

La diversidad afectivo sexual pertenece a cada uno de nosotros formando parte del desarrollo integral de cada persona, e incluye componentes de varias dimensiones influenciadas por una serie de factores de carácter biológico, sociales, culturales y de otros tipos. Asilo-CEAR (s.f.) señala la multiplicidad de posibilidades y opciones que la diversidad sexual integra al tener en cuenta de manera libre nuestros propios deseos y afectividades, permitiendo, además, esta diversidad crear posibilidades diferentes a la heterosexual. La organización Colectivo de Lesbianas, Gais, Transexuales y Bisexuales de Madrid (COGAM, 2020) diferencia entre la

diversidad afectivo sexual y la identidad de género. La primera refiere a orientaciones de carácter afectivo sexual y la segunda incluye aspectos relacionados con identidades propias de personas trans, intersexuales o expresiones de género que tengan un carácter no normativo y cuya conceptualización veremos a continuación. La Organización estima en alrededor del 15% las personas incluidas en este colectivo.

Son muchos los aspectos derivados del binomio género-sexo y los matices que caracterizan a cada uno de ellos, destacamos una aproximación conceptual que incluye las consideraciones más significativas en cuanto a terminología se refiere. De este modo, Castillo (2019) entiende el género como “conjunto de ideas, normas, comportamientos, atributos y funciones sociales que cada sociedad considera apropiados para los hombres y las mujeres” (p.2). Carmona y Garrido (2017) inciden en el concepto de estereotipo de género refiriéndose a los ideales esperados en cuanto a las características que se atribuyen a las mujeres y a los hombres en la sociedad y que etiquetan a cada uno de ellos en un rol previamente establecido. Por otra parte, y tomando como referencia a Mercado (2018) observamos que destacan la existencia de diferentes percepciones en cuanto a la definición de sexo, si bien, la más avalada estima de manera concreta que el sexo biológico se define como “la condición física y corpórea de una persona” (p. 166). Esto va a determinar, por lo tanto, las características biológicas y las diferencias desde la perspectiva del propio organismo físico de cada uno.

Siguiendo en la conceptualización de la terminología relacionada con la diversidad afectivo sexual y llegados a este punto incluimos el concepto de identidad de género en el que Molina y Antiquino (2017) indican para tratar de definirlo que supone la forma en la que se atiende a cómo nos vemos y nos identificamos a nosotros mismos con respecto a nuestro sexo biológico de nacimiento. La identidad de género aparece en edades tempranas del desarrollo; se estima que, sobre los tres años, momento en el que las personas comienzan a reconocerse a ellas mismas, aunque cabe destacar que algunos expertos como la socióloga Gaitán (2016) apuntan que no existe una edad determinada para la construcción de la identidad y que contribuyen en el proceso de una manera determinante diferentes aspectos sociales y culturales. Podemos señalar, además, que en la actualidad existe un debate en la sociedad sobre el binarismo o no binarismo como identidad propia de las personas.

Otro concepto para destacar es la orientación sexual, la American Psychological Association (APA, 2013) la define como “una atracción emocional, romántica, sexual o afectiva duradera hacia otros y que se distingue fácilmente de otros componentes de la sexualidad que incluyen sexo biológico o identidad sexual” (p.1). Supone la atracción que sienten las personas

hacia los demás en términos de sexualidad o de afectividad y entiende que los individuos tienen diferentes orientaciones a la hora de sentir y ejercer su propia sexualidad.

Avanzando en la clarificación terminológica destacamos un concepto más; se trata de la expresión de género. Rosales (2017) manifiesta que la expresión de género es la manera en la que las personas van a expresar su género socialmente atendiendo a aspectos de relación; la actitud, la forma de comportarse con los demás, las características en la forma de vestir, hablar, y otros aspectos relacionados con las relaciones sociales establecidas entre las personas.

Además de la terminología anterior y teniendo en cuenta al propio individuo, señalamos a continuación tomando como referencia a Suarez *et al.* (2016) términos destacados con su conceptualización correspondiente atendiendo a la forma en la que las personas se relacionan desde el ámbito del desarrollo afectivo sexual; de este modo y como ejemplo, ya que, tal y como hemos indicado habría tantas posibilidades de diversidad sexual como individuos, proponemos las siguientes opciones por su representatividad más común:

Así, entendemos que el término asexualidad corresponde a la situación en la que la persona no siente atracción hacia los demás, aunque puede existir relación afectiva o de carácter romántico. El concepto de bisexualidad acompaña a la capacidad de sentir atracción por un género diferente al suyo, además del propio. Al hablar de heterosexualidad entendemos que se trata de la capacidad de un individuo de sentir atracción por personas de un sexo diferente al suyo, mientras que la homosexualidad supone la capacidad de sentir atracción por personas del mismo sexo. Incorporamos el significado del concepto trans (transexual, transgénero...) indicando que se trata del término “paraguas” que incluye diferentes variantes con el rasgo común caracterizado por la peculiaridad referida especialmente a que el sexo asignado en el momento del nacimiento no concuerda con la identidad de la persona y/o con su expresión de género. Por otra parte, destacamos el término intersexualidad indicando que refiere al individuo en el que la anatomía sexual no se ajusta completamente a los estándares definidos para los dos sexos culturalmente entendidos como masculino o femenino. Para finalizar esta clasificación referida a las formas incluimos el concepto de pansexualidad señalando que supone la atracción de un individuo hacia otras personas independientemente del sexo, la identidad del género u orientación sexual.

Un paso más en la comprensión de la conceptualización de la terminología referida a la diversidad afectivo sexual nos lleva a destacar el acrónimo LGBTI, que en ocasiones varía la posición de alguna de sus siglas pudiéndose encontrar como LGTBI o contemplándose en otros momentos con añadidos como en el caso de LGBTI+.

La Organización de las Naciones Unidas (s.f.) indica que las siglas representan a las personas lesbianas, gays, bisexuales, transgénero e intersex puntualizando que “si bien esos

términos tienen una resonancia mundial cada vez mayor, en diferentes culturas pueden utilizarse otros para describir a las personas del mismo sexo que tienen relaciones sexuales y a las que exhiben identidades de género no binarias” (p.1). El acrónimo “+” amplía la definición incluyendo a cualquier otra diversidad no contemplada en estas siglas.

Derivado de la nomenclatura anterior y atendiendo a cuestiones discriminatorias destacamos el término homofobia; es un concepto genérico que refiere al conjunto de discriminaciones, componentes de odio o aversión hacia personas lesbianas, gais o bisexuales; lesfobia, cuando refiere de manera específica a personas lesbianas, bifobia si se trata de discriminación hacia personas bisexuales o transfobia cuando hablamos de personas incluidas dentro del término genérico trans.

En los últimos años ha proliferado en los medios la palabra LGBTIfobia, término que ha recogido el Diccionario Panhispánico del Español Jurídico y que define como “Rechazo, miedo, repudio, prejuicio o discriminación hacia mujeres u hombres que se reconocen a sí mismos como LGTBI”.

Para finalizar el apartado hacemos referencia a la importancia de la intervención educativa en los centros escolares ya que las implicaciones derivadas del insuficiente tratamiento en cuanto a la diversidad afectivo sexual se refiere, puede conllevar la aparición de situaciones de discriminación por este motivo que afecten al alumnado y a la convivencia de los colegios <sup>3</sup>.

## **1.2 Legislación y políticas educativas en diversidad afectivo sexual**

Damos un paso más en la concreción dentro de la fundamentación teórica centrándonos de manera especial en el marco educativo desde el ámbito de la legislación. De este modo analizaremos tanto a nivel nacional como en el caso de Castilla y León la normativa que existe sobre diversidad afectivo sexual y su tratamiento. Este apartado es clave en el desarrollo de la propuesta investigadora, ya que nos permitirá justificar el proyecto desde la propia normativa y abordar el tratamiento de la diversidad afectivo sexual a través de las directrices prescriptivas incluidas en la propia legislación.

### **1.2.1 Normativa nacional**

La normativa en materia de educación en la actualidad persigue fines que apuestan por el abordaje integral en todas las áreas del desarrollo del alumnado, pero no siempre ha sido así. Es a partir de los años 80 cuando de una manera explícita se muestran referencias en el campo del

---

<sup>3</sup> Por razones de espacio dedicamos el anexo 2 del presente trabajo a la profundización sobre dichas implicaciones educativas derivadas de esta situación incidiendo sobre todo en la tipología más común que suele darse en los contextos escolares: el bullying LGBTIfóbico.

reconocimiento de las necesidades personales del alumnado. Esta consideración viene de la mano del avance del ámbito de la Psicopedagogía y el derecho a la Orientación Educativa tal y como queda reflejado en el artículo 6.3 de la Ley Orgánica 8/1985 que regula el Derecho a la Educación.

Observaremos a continuación, la trayectoria que ha tenido el ámbito referido a la diversidad afectivo sexual y la propia educación afectivo sexual dentro de la legislación educativa en los últimos años y nos centraremos posteriormente en la posición normativa en la Ley actual de Educación a través del articulado más representativo de ello.

Es en 1990 con la aparición de la Ley Orgánica 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo cuando se incluyen aspectos relativos a educación afectivo sexual dentro de los llamados temas transversales incorporándose, además, la igualdad entre sexos y proponiendo la utilización de un lenguaje inclusivo.

Podemos ver que el objetivo de la educación integral continúa dentro de la trayectoria legislativa destacándose la forma en la que lo hace en la Ley Orgánica 2/2006 de Educación en la que a través del Título II refiere a la equidad en educación incluyendo como una de las finalidades más relevantes compensar desigualdades de cualquier tipo que pudieran ocurrir por diferentes causas o motivos en el alumnado. Queda patente de este modo el enfoque de la inclusión y la atención de las necesidades personales derivadas de la situación individual de cada alumno, entre las que se encuentran las necesidades relacionadas con el desarrollo afectivo sexual. La igualdad de oportunidades supone vencer las diferencias independientemente de la causa que las produzca, dejando fuera todos los aspectos vulnerables que puedan manifestarse en grupos minoritarios de cualquier tipo.

La Ley Orgánica 8/2013 para la Mejora de la Calidad Educativa destacaba dentro del apartado b de su artículo único entre sus principios la igualdad de oportunidades y la equidad con objeto de garantizar la inclusión de todo el alumnado, eliminando cualquier tipo de discriminación. El artículo 80 señalaba la necesidad de desarrollar actuaciones en los contextos de situaciones desfavorables con el objetivo de compensar y solucionar todas las dificultades derivadas de cualquier tipo de discriminación que el alumnado pudiera sufrir.

Por otra parte, contemplamos el Real Decreto 1105/2014 por el que se establecía el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato y también el Real Decreto 126/2014, por el que igualmente se delimitaba el Currículo Básico de la Educación Primaria. En estas disposiciones legales se continúa desgranando y profundizando en cuanto a la necesidad de contemplar el desarrollo integral del alumnado integrando el aspecto socioemocional y la construcción de la persona, así como el impulso a la convivencia escolar como elementos clave para su desarrollo dentro de un contexto de aprendizaje seguro.

Se hacen patentes las referencias que estiman la dimensión afectivo sexual como parte necesaria dentro del desarrollo global del alumnado y contemplándose además la necesidad de que no exista ningún tipo de discriminación por ello.

La reciente aprobada Ley Orgánica 3/2020, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación destaca en su preámbulo que “se fomentarán de manera transversal la educación para la salud, incluida la afectivo-sexual, la igualdad entre hombres y mujeres, la formación estética y el respeto mutuo y la cooperación entre iguales” (p. 122874).

De un modo explícito incluye dentro de su artículo único la educación afectivo sexual, proponiendo además en el apartado a) bis, que:

La calidad de la educación sea para todo el alumnado, sin que exista discriminación alguna por razón de nacimiento, sexo, origen racial, étnico o geográfico, discapacidad, edad, enfermedad, religión o creencias, orientación sexual o identidad sexual o cualquier otra condición o circunstancia personal o social.  
(p. 122880)

La ley deja patente la necesidad de trabajar contra la discriminación por motivos de orientación sexual e identidad de género y además destaca aspectos como el observado en el apartado I que establece:

El desarrollo de la igualdad de derechos, deberes y oportunidades, el respeto a la diversidad afectivo-sexual y familiar, el fomento de la igualdad efectiva de mujeres y hombres a través de la consideración del régimen de la coeducación de niños y niñas, la educación afectivo-sexual, adaptada al nivel madurativo, y la prevención de la violencia de género, así como el fomento del espíritu crítico y la ciudadanía activa. (p. 122881)

Y que, además, complementa incidiendo en la necesidad de compensar las desigualdades señalando de un modo específico en su apartado uno bis b) lo siguiente:

La educación en el respeto a los derechos y libertades fundamentales, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas por razón de nacimiento, origen racial o étnico, religión, convicción, edad, de discapacidad, orientación o identidad sexual, enfermedad, o cualquier otra condición o circunstancia. (p. 122881)

La ley apuesta por la igualdad a través de la coeducación, y propone dentro de sus principios otorgar un desarrollo relevante al ámbito de la educación afectivo sexual y la no discriminación a través del currículo.

El artículo 18 refiere a la Organización de las enseñanzas; en él se determinan los ciclos académicos y las áreas de aprendizaje señalando en el apartado 3 con referencia a estas, la incorporación en el tercer ciclo el área de Educación en Valores Cívicos y Éticos atendiendo de modo específico a contenidos:

Referidos a la Constitución española, al conocimiento y respeto de los Derechos Humanos y de la Infancia, a la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial, a la igualdad entre hombres y mujeres, al valor del respeto a la diversidad y al valor social de los impuestos, fomentando el espíritu crítico y la cultura de paz y no violencia. (p. 122887)

La ley educativa se encuentra jalonada de referencias constantes a la igualdad efectiva, al respeto por la diversidad, y a la necesidad de incluir el ámbito de la educación afectivo sexual y con ello contribuir al desarrollo integral del alumnado de un modo global y desde todos los ámbitos educativos.

En el momento en que se está realizando el presente trabajo se ha comenzado el desarrollo legislativo de la ley por lo que podemos incluir la referencia al Real Decreto 157/2022 de 1 de marzo por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria a través del cual se incluye entre sus principios el número 5 en el que se indica que “se promoverá la igualdad entre hombres y mujeres, la educación para la paz, la educación para el consumo responsable y el desarrollo sostenible y la educación para la salud, incluida la afectivo-sexual” (p.7).

Señalamos, además, el artículo 7 apartado d, referido a los objetivos, en el que se propone:

Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas por motivos de etnia, orientación o identidad sexual, religión o creencias, discapacidad u otras condiciones. (p.7)

Hemos observado en este apartado las referencias a la diversidad afectivo sexual desde la década de los 80 y la forma en la que se incluye en la trayectoria legislativa de los últimos años hasta el momento actual poniéndose de manifiesto el respeto a la diversidad y el impulso de los valores de igualdad y no discriminación para todas las personas.

### ***1.2.2 Marco en Castilla y León***

Tomamos como referencia Castilla y León al tratarse de la comunidad en la que se desarrolla el estudio. Analizamos, por ello, el marco legislativo existente en cuanto al abordaje de la diversidad afectivo sexual se refiere.

La Comunidad tiene transferidas las competencias en materia educativa desde el año 1999, señalando en el artículo 73.1 de su Estatuto de Autonomía la atribución para ello.

Castilla y León, además, se rige por la Ley Orgánica 14/2007, de 30 de noviembre, de reforma del Estatuto de Autonomía incluyendo en su artículo 14, tal y como hemos apuntado en la justificación del trabajo una especificación directa sobre la diversidad sexual, determinando la prohibición de cualquier tipo de discriminación por razón de género o de orientación sexual.

Además, se garantiza desde la norma el principio de igualdad de un modo transversal impulsando actuaciones positivas contra la discriminación y a favor de la igualdad de oportunidades en los diferentes ámbitos de la vida y la sociedad.

En la actualidad, tal y cómo hemos observado en el apartado referido a la situación actual en nuestro país, la comunidad castellana y leonesa no tiene una ley específica en materia de igualdad LGBTI, en espera de lo que pueda suceder en los próximos años. No obstante, abordaremos desde el punto de vista educativo la forma en la que se contempla la atención a la diversidad del alumnado tomando como referencia el marco normativo específico ligado a la educación y desarrollado en los últimos años en Castilla y León.

Destacamos la Resolución de 17 de mayo de 2010, de la Dirección General de Planificación, Ordenación e Inspección Educativa, por la que se organiza la atención educativa al alumnado con integración tardía en el sistema educativo y al alumnado en situación de desventaja socioeducativa, escolarizado en el segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria a través de la cual se establecen objetivos garantistas de una formación de calidad para todo el alumnado con una posible desventaja social debida a situaciones de discriminación, personales o derivadas de ámbitos familiares y sociales. En el articulado aparece el factor referido a la discriminación y la necesidad de asegurar la igualdad de oportunidades en todos los casos en las distintas etapas educativas contemplando con ello el alumnado en todas sus diversidades.

De modo similar al anterior, debemos tener en cuenta la Orden EDU/987/2012, por la que se regula la organización y funcionamiento de los Equipos de Orientación Educativa de la Comunidad de Castilla y León que señala entre sus funciones y de manera específica a través del artículo 3 la necesidad de asesorar a los docentes en cuanto a la atención a la diversidad de todo el alumnado y de detectar las posibles necesidades de origen personal y social que puedan afectar a su desarrollo integral.

Siguiendo con el análisis legislativo destacamos el Decreto 5/2018, de 8 de marzo, por el que se establece el modelo de Orientación Educativa, Vocacional y Profesional en la Comunidad



de Castilla y León que señala entre sus finalidades y específicamente dentro del artículo 6 los principios de equidad, de prevención, igualdad y no discriminación por razón de género.

Entre los objetivos propuestos, en el artículo 7 incide en la necesidad de “impulsar las actuaciones del centro dirigidas al pleno desarrollo de la personalidad del alumnado, y en especial, aquellas relacionadas con el desarrollo socioemocional y el de las inteligencias múltiples” (p.9597), y por otra parte establece que es necesario “contribuir al equilibrio personal del alumnado y al desarrollo saludable de todas sus capacidades como persona, atendiendo a los aspectos cognitivos, emocionales y de interacción social” (p.9598).

Continuando con el análisis veremos a continuación de un modo pormenorizado algunos aspectos de especial relevancia para el campo de trabajo que nos ocupa incluidos en el Acuerdo 29/2017, de 15 de junio, de la Junta de Castilla y León, por el que se aprueba el II Plan de Atención a la Diversidad en la Educación de Castilla y León 2017-2022. Se pretende conseguir una mejora en la calidad educativa persiguiendo la inclusión educativa desde la perspectiva de los Objetivos de Desarrollo Sostenible y la Agenda 20-30.

Se basa en principios que integran la equidad, la inclusión, la normalización, la participación y la sensibilización, para lo que propone entre otros:

Sensibilizar a toda la Comunidad Educativa en la cultura inclusiva a través de distintas líneas de formación, dirigidas a prevenir, detectar e intervenir en las diferentes problemáticas que pueda presentar el alumnado, su familia y entorno a lo largo de su escolarización y potenciar la igualdad de género, la cultura de la no violencia y el respeto a las diferencias en el marco de la inclusión educativa. (p.23143)

La propuesta que plantea se organiza a través de líneas de actuación que contemplan diferentes ámbitos. Así, podemos destacar que la Línea Estratégica 5 impulsa prácticas inclusivas desde la innovación y de manera especial en la Línea 6 se señala la necesidad de igualdad, la cultura de la no violencia y el respeto a todo el alumnado. Para lo anterior se definen objetivos específicos dentro de las actuaciones concretas. Destacamos algunos de ellos rescatando los más relevantes de cara a nuestro estudio de interés.

- Objetivo 1: pretende “promover el conocimiento sobre igualdad de género, racismo, xenofobia, homofobia, transfobia” (p.23111). Observamos que se establece la necesidad de realizar estudios sobre las diferentes formas de discriminación en cuanto a igualdad.
- Objetivo 2: trata de “impulsar medidas y programas de educación en igualdad y contra el racismo, la xenofobia, la homofobia, la transfobia” (p.23111). Se incide en la necesidad de desarrollar protocolos de actuación, trabajar desde contextos de prevención e impulsar la

sensibilización en cuanto a la diversidad afectivo sexual e identidad de género, así como cualquier otro tipo de discriminación que pudiera existir.

- Objetivo 3: incorpora de manera específica la necesidad de “promover la formación de los agentes clave de la Comunidad Educativa en materia de igualdad, la lucha contra el racismo, la xenofobia, la homofobia, y transfobia” (p.23111).
- Objetivo 4: complementa la propuesta indicando la necesidad de “favorecer una mayor sensibilidad e implicación de otras entidades e instituciones para trabajar la igualdad y combatir la intolerancia y la discriminación” (p.23111), aspecto que tendremos en cuenta de una manera particular en nuestro estudio específico.

El análisis del marco teórico nos lleva a entender que la diversidad aparece de modo explícito en el marco legislativo nacional y de Castilla y León contemplando entre sus finalidades el desarrollo íntegro del alumnado en todas sus dimensiones incluyendo la afectivo sexual, desde la educación específica y la eliminación de cualquier causa de discriminación derivada por este motivo.

### **1.3 Formación y competencias docentes**

La formación y las competencias profesionales del profesorado son consideradas piezas claves en el desarrollo de la función docente. Ambas constituyen pilares básicos sobre los que asentar la práctica educativa en todos los procesos de enseñanza desde la atención a la diversidad incluyendo la perspectiva afectivo sexual. Una formación completa y actualizada del docente será imprescindible para atender las necesidades que se presenten en los contextos escolares dando respuestas a cada situación individual y mejorando la calidad educativa.

Analizaremos a continuación los conceptos más relevantes con respecto a la formación y las competencias profesionales, veremos posteriormente las características y estructuras de los ámbitos de la formación inicial y la formación continua del profesorado y concluiremos observando los aspectos más reseñables referidos a las competencias docentes de manera particular.

#### **1.3.1 Consideraciones generales**

Necesitamos tener en consideración la formación y las competencias docentes que el profesorado debe poseer en el desarrollo de su práctica profesional diaria, entendiendo estos elementos como imprescindibles dentro del ámbito educativo.

Imbernón (2016) defiende la formación específica del profesorado, así como las diferentes capacidades que el docente debe adquirir para el desarrollo del trabajo en los centros escolares.

Desde el marco legislativo se contempla la protección de todo el alumnado a través de las

intervenciones necesarias por parte de un profesorado competente que acompañará su formación mediante programas de actualización que incluyan educación en materia de diversidad afectivo sexual.

Por otra parte, y de un modo específico, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación de 29 de diciembre de 2020, contempla la necesidad de formación permanente del docente incluyendo el ámbito de la igualdad, el acoso escolar y la protección de los derechos de la infancia entre otras, para lo cual modifica el contenido del apartado 2 del artículo 102 en el que se indica que:

Los programas de formación permanente deberán contemplar la adecuación de los conocimientos y métodos a la evolución de las ciencias y de las didácticas específicas, así como todos aquellos aspectos de coordinación, orientación, tutoría, educación inclusiva, atención a la diversidad y organización encaminados a mejorar la calidad de la enseñanza y el funcionamiento de los centros. Asimismo, deberán incluir formación específica en materia de igualdad en los términos establecidos en el artículo siete de la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, así como formación específica en materia de acoso y malos tratos en el ámbito de los centros docentes. Del mismo modo deberán incluir formación específica en prevención, detección y actuación frente a la violencia contra la infancia. (p. 122917)

Complementando a lo anterior, además, indica en el apartado 5 que “las Administraciones educativas impulsarán acuerdos con los Colegios Profesionales u otras instituciones que contribuyan a mejorar la calidad de la formación permanente del profesorado” (p. 122918) poniendo de manifiesto la apertura de la formación a ámbitos externos impulsando relaciones con entidades sociales diversas que ayuden a mejorar las competencias docentes en materias específicas.

### **1.3.2. Formación inicial y formación continua**

La formación del docente podemos dividirla para su análisis en dos tipos: formación inicial y formación continua o también llamada permanente del profesorado.

La primera de ellas alude a la formación inicial concretada en el periodo referido al ámbito universitario<sup>4</sup> pudiendo señalar que dentro de esta formación inicial del profesorado existen

---

<sup>4</sup> Grado de Educación Infantil y Educación Primaria o, complementando el estudio de Grado de la especialización correspondiente con el Máster de Formación de Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.

contenidos referidos a la atención a la diversidad del alumnado, contenidos legislativos y contenidos destacados en cuanto a los derechos de la infancia.

Una prueba de ello, como ejemplo destacable, es la asignatura estudiada en la Universidad de Valladolid llamada Educación para la Paz y la Igualdad, siendo la única con esta terminología en las universidades del país y pretendiendo objetivos ambiciosos con la intención de formar al profesorado incidiendo en su formación crítica y también ética (Torrego *et al.*, 2018). En ella se abordan contenidos transversales estableciendo:

un compromiso ético del alumnado en su configuración como profesional de la educación, compromiso que debe potenciar la idea de educación integral, con actitudes críticas y responsables; garantizando la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la igualdad de oportunidades, la accesibilidad universal de las personas con discapacidad y los valores propios de una cultura de la paz y de los valores democráticos. (p. 2)

Es importante señalar que la posible insuficiente formación que recibe el futuro docente en torno a la diversidad afectivo sexual tiene consecuencias que constituyen un problema que se refleja en la práctica educativa de los centros escolares tal y como hemos señalado anteriormente.

La formación continua o también llamada permanente del profesorado pretende una actualización de las competencias en todos los contenidos con la mirada puesta en las necesidades derivadas de los cambios que surgen a nivel educativo y social.

Además del ámbito privado, y otras entidades como ONGD, asociaciones, universidades o sindicatos, son las administraciones públicas; Ministerio de Educación a través del INTEF (Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado) con formación docente a nivel nacional, Ministerio de Igualdad y otros organismos como la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León, las encargadas de ofertar la formación permanente del profesorado, teniendo en cuenta la materia que nos ocupa.

De un modo específico podemos señalar que en nuestra Comunidad Autónoma la formación institucionalizada dentro de la Consejería de Educación se concreta a través de centros como el CRFPTIC (Centro de Recursos y Formación del Profesorado en TIC) a través de formación online, el CSFP (Centro Superior de Formación del Profesorado) con formación presencial y online pudiéndose complementar con el Centro de recursos online (CROL) y el Equipo de Orientación Educativa y Multiprofesional para la Equidad Educativa de Castilla y León (CREECYL) que ofrecen contenidos y recursos referidos a diferentes temáticas educativas.

A nivel provincial cabe destacar la existencia de los centros llamados CFIE (Centro de Formación e Innovación Educativa) jalonados en las nueve provincias y que suponen el eje

dinamizador más cercano al profesorado. Ofrecen formación presencial en sus sedes con atención directa a los centros educativos para atender las demandas correspondientes, impulsan la actualización didáctica en sus planes y apuestan por la formación en los propios centros educativos.

En el Decreto 51/2014, por el que se regula la formación del profesorado permanente del profesorado de enseñanzas no universitarias que presta sus servicios en centros docentes sostenidos con fondos públicos en la Comunidad de Castilla y León se señalan las especificaciones que la formación debe tener para alcanzar la mayor calidad educativa poniendo de manifiesto el objetivo de la mejora de la educación en la práctica diaria de los centros educativos. Existe una apuesta por el reciclaje profesional que contemple las demandas sociales para cubrir las necesidades y para abordar los nuevos retos y la actualización curricular. Se le va a dar protagonismo dentro de la formación al propio centro educativo contemplándolo como eje de las acciones a desarrollar para que atienda a las necesidades específicas e inquietudes que le sean más cercanas a través de planes propios contextualizados en proyectos de centros.

De manera general se contemplan diferentes modalidades en cuanto a la formación continua del profesorado estableciendo los siguientes cauces para llevarla a cabo:

- ✓ Formación en los centros docentes con itinerarios en el centro y con una implementación de varios años.
- ✓ Formación organizada en equipo de profesorado en las modalidades de: Grupo de Trabajo y Seminario.
- ✓ Proyectos concretos de Formación en los propios centros como los proyectos de Innovación Educativa.
- ✓ Participación individual del docente en cursos y jornadas de formación.

### **1.3.3 Competencias docentes**

Desde un punto de vista complementario y conformando la propia formación podemos incluir, además, las llamadas competencias docentes teniendo en cuenta que se trata de un aspecto que va a reconocer al docente como un profesional capaz de abordar de una forma efectiva las situaciones y los problemas que puedan presentarse en los contextos educativos. Las competencias docentes integran proyectos referidos a los objetivos planteados por el docente, las propias acciones desarrolladas por el profesorado, las competencias que incluyen los conocimientos, los condicionantes docentes personales y diferentes esquemas de acción para el desarrollo profesional en la práctica educativa (Charlier, 2005).

Fue el Ministerio de Educación y Ciencia en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación quien definió por primera vez el término competencia estableciendo que se trata de “una combinación de conocimientos, habilidades actitudes y valores” (p.6).

Las competencias docentes son consideradas como “aquel grupo de conocimientos, estrategias, técnicas de enseñanza y rasgos personales que, mediante su planificación, aplicación y transferencia oportuna, le permite al profesor mejorar la calidad de los aprendizajes de sus alumnos en un ámbito específico del saber” (Pavié, 2012, p. 255).

Circunscribiéndonos a nuestra CCAA, El Centro Superior de Formación del Profesorado de Castilla y León (CSFP, 2011) elaboró el Modelo de Competencias Profesionales del Profesorado a través de un amplio grupo de trabajo que contó con todas las entidades relacionadas con la formación docente en su conjunto. Observamos a continuación y a modo de ejemplo algunas de ellas relacionadas con nuestro proyecto de investigación:

Destacamos la competencia intra e interpersonal dentro del ámbito relativo al “saber ser” que incluye aspectos tales como la orientación, la acción tutorial o la promoción de valores.

Por otra parte, y dentro de la competencia didáctica y de gestión, “saber hacer que”, incluye la atención a la diversidad o la calidad educativa, por ejemplo.

En la competencia de gestión de la convivencia incorpora todos los aspectos referidos a conflictos y mediación.

Otra competencia a destacar es la relativa a la innovación y mejora, “saber hacer como” que incluye de manera explícita el abordaje de los procesos de cambio social.

Son múltiples y variados los canales para la formación del docente y el reciclaje profesional. A modo de conclusión podemos destacar cómo la importancia de la formación del profesorado y la puesta en valor de las competencias docentes queda patente desde los diferentes organismos a través de los cuales se observan instrumentos de formación que contribuyen a la mejora y puesta al día del profesorado en distintos campos que le permitirán afrontar los nuevos retos que se presentan en el ámbito educativo y la sociedad en general.

## Capítulo II. Estado de la cuestión

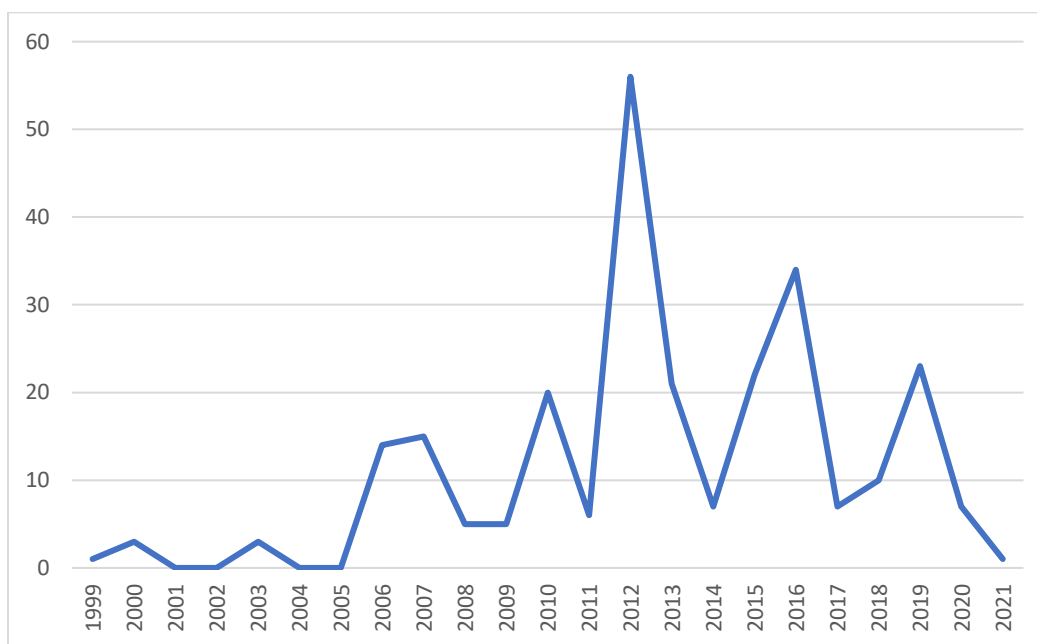
Destacaremos en este segundo bloque el interés que ha suscitado el estudio científico de la formación del profesorado en materia afectivo sexual y cómo ha sido su evolución en los últimos años. En las siguientes líneas analizaremos de un modo pormenorizado los estudios que versan sobre nuestra temática.

El análisis del estado de la cuestión nos va a permitir descubrir los trabajos y ampliar el conocimiento sobre el tema de investigación (Salas, 2019). Esto nos servirá como punto de partida para conocer las temáticas en las que se ha trabajado hasta el momento actual. Observaremos la evolución del tema de estudio a través de una profundización en la búsqueda bibliográfica tomando en consideración diferentes bases de datos científicas que nos acercarán a los trabajos realizados con anterioridad.

A continuación, mostramos la evolución de los estudios desarrollados en los años señalados utilizándose para la búsqueda el descriptor “formación docente en diversidad sexual” en el catálogo WordCat:

**Figura 1**

*Evolución del estudio en formación docente en diversidad sexual*



*Fuente:* Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en WordCat

Como se puede ver en la figura, la producción de publicaciones sobre nuestra línea de investigación ha ido creciendo en mayor o menor medida dependiendo del año, siendo especialmente prolífica a partir del año 2005.

Para comprender las posibles causas y a modo de ejemplo señalamos algunos hitos y acontecimientos que pudieron contribuir en parte en el aumento del interés en nuestro ámbito de estudio.

En el año 2005 surge el primer impulso siendo este año en el que aparece la Ley 13/2005, por la que se modifica el Código Civil en materia de derecho a contraer matrimonio y se legaliza el matrimonio homosexual en igualdad de derechos y obligaciones que las parejas heterosexuales, que supuso un gran avance en nuestro país en materia de igualdad y que estimamos pudo ser un momento de especial importancia.

Además, podemos ver que la Ley Orgánica 2/2006 de Educación supone el sustento de muchas investigaciones debido al reconocimiento expreso de la diversidad sexual en su preámbulo. Entre sus finalidades destaca la necesidad de eliminar cualquier tipo de discriminación a través de atención educativa a la diversidad en los centros escolares. La apuesta que realiza por la diversidad afectivo sexual se concreta posteriormente en el desarrollo curricular impulsando con ello el interés por su estudio.

Podemos señalar que el año 2011, momento en el que observamos el mayor pico en la gráfica coincide con la aprobación histórica del Consejo de Derechos Humanos de Naciones Unidas de la primera resolución que reconoce explícitamente los derechos de las personas LGBTI y que pudo contribuir al aumento del interés. Este hito fue acompañado por el primer informe documentado en cuanto a la violación de los derechos humanos por causa de diversidad afectivo sexual suponiendo por ello un momento de gran relevancia histórica en materia de igualdad y de diversidad.

Por otra parte, y a partir de esta misma fecha comienza un desarrollo legislativo autonómico en nuestro país que puede acompañar este interés por la diversidad afectivo sexual; así, comunidades como País Vasco creó su Ley de Igualdad y no discriminación en el año 2012, Madrid en el 2016, o la Comunidad Valenciana en 2018, momentos en los que podemos observar en la gráfica picos de actividad en cuanto a publicaciones y estudios se refiere.

Siguiendo con la producción científica destacamos a continuación, teniendo en cuenta el tipo de estudio, año e interés para nosotros los resultados obtenidos en búsquedas realizadas en distintas bases de datos de interés científico desde nuestro campo investigador tanto en el ámbito nacional e internacional.

Presentamos la siguiente tabla de resultados.



**Tabla 1***Búsquedas con el descriptor formación docente en diversidad Sexual*

<b>Base de datos</b>	<b>Periodo</b>	<b>Artículos</b>	<b>Libros</b>	<b>Capítulos</b>	<b>Tesis</b>	<b>Total</b>	<b>Relevantes para el estudio</b>
<b>SciELO</b>	2018- 2022	9	-	-	-	9	2
<b>Web of Sciences</b>	-	-	-	-	-	-	-
<b>Scopus</b>	2016- 2022	12	1	1	-	14	4
<b>ÍndICES CSIC</b>	1998- 2022	8	-	-	-	8	1
<b>ScienceDirect</b>	2001- 2022	12		2	-	14	5
<b>TESEO</b>	-	-	-	-	-	-	-
<b>Dialnet</b>	2000- 2022	44	1	16	20	81	25

*Fuente:* Elaboración propia a partir de los resultados encontrados en las bases de datos citadas.

Tal y como hemos señalado, la mayor parte de los trabajos existentes son de origen reciente especialmente circunscritos a los últimos 20 años siendo destacable, además, la escasa producción científica encontrada al respecto de nuestro tema. Se trata de una línea de investigación reciente, en la que las primeras publicaciones aparecen a finales del siglo XX.

A pesar de ser un tema que ha tenido impulso con publicaciones en los últimos años, aún se perciben lagunas de conocimiento, como veremos a continuación.

Los contenidos incluyen temas relacionados con la formación en diversidad afectivo sexual sobre todo desde el ámbito de la Educación Secundaria y Universitaria integrándose y complementándose con contenidos relacionados con sexualidad, homofobia en las aulas, así como programas de educación sexual en contexto educativos.

Destacamos a través de ejemplos concretos los trabajos encontrados más significativos.

Para su análisis, agrupamos en cuatro ejes temáticos la producción científica relevante y analizamos de manera general cada uno de ellos atendiendo al contenido presentado.

### ***Género, diversidad y sexualidad en la escuela***

Este bloque de trabajos nos ofrece una perspectiva conceptual de la sexualidad y su relación con el género. La diversidad afectivo sexual se contempla desde contextos comprensivos que incluyen paradigmas basados en la igualdad y que afrontan los nuevos retos desde el respeto individual a cada persona.

Las revisiones teóricas sobre sexualidad y género en contextos educativos analizan las dimensiones de la identidad que incluyen reflexiones sobre el binomio sexo/género impulsando, además en los últimos años, el reconocimiento de la diversidad sexual a través de un conjunto de estudios que desde distintas perspectivas teóricas abordan la sexualidad mostrando la necesidad de sensibilizar a los docentes dentro de los escenarios educativos (Gil *et al.*, 2019; Heras-Sevilla *et al.* 2021; Ramírez y Cardona 2021).

Por otra parte, tenemos en cuenta la implementación de proyectos, estudios e investigaciones en centros escolares que abordan la igualdad de género y los distintos ámbitos de la diversidad afectivo sexual entre los que se encontraría por ejemplo el abordaje de la transexualidad (Díaz *et al.*, 2013; Kornblit, *et al.*; 2013; Sonllewa *et al.*, 2021)

### ***Convivencia escolar y LGBTIfobia***

Encontramos a este respecto trabajos sobre las implicaciones educativas derivadas de situaciones por bullying LGBTIfóbico que afectan al alumnado y a la propia convivencia en el centro escolar. La discriminación continúa siendo el caballo de batalla en el ámbito educativo constituyendo el acoso por diversidad sexual una de las causas de mayor frecuencia y gravedad con estudios que aportan visiones de la trascendencia de la homofobia en la escuela y la necesidad de erradicar cualquier tipo de discriminación por orientación, identidad y expresión de género desde un modelo inclusivo (Amigo, 2020; Fumero, 2016; Gelpi, 2021; Penna y Mateos, 2014).

### ***Educación afectivo sexual***

Las producciones científicas destacan la educación afectivo sexual observando su encaje educativo en el currículum y contemplando la necesidad de incluirla en los programas escolares para formar al alumnado en todos sus ámbitos atendiendo a cuestiones preventivas de salud sexual, necesidades psicológicas, relacionales y de otros tipos (Cejudo y Corchuleo, 2019).

Los estudios señalan la importancia de la educación sexual en el desarrollo integral del alumnado e impulsan la necesidad de contemplarla como un ámbito imprescindible analizando aspectos tan relevantes como la legislación que sobre ella existe para su inclusión en el currículum o la valoración que los docentes tienen al respecto en la práctica educativa (Ahogado *et al.*, 2018; Bejarano y García, 2016).

### ***Formación específica del profesorado***

La mayor parte de la producción científica encontrada destaca la necesidad de educar a los docentes desde la formación inicial del profesorado reflejando la importancia del ámbito universitario incidiendo en la recomendación de incluir objetivos para la adquisición de competencias relacionadas con la diversidad afectivo sexual (Bejarano *et al.*, 2021; Paz, 2018; Salas y Salas, 2016).

Los trabajos que encontramos destacan la importancia de los conocimientos docentes argumentando que constituyen el eje principal de la intervención educativa y contemplan para ello la formación como pieza clave de todo el proceso de atención a la diversidad afectivo sexual (Castro *et al.*, 2021; Martínez, 2013; Penna, 2012).

Como conclusión a este apartado debemos señalar las lagunas encontradas en relación con nuestra línea de investigación. La mayoría de la producción científica está dirigida a la necesidad de impulsar la atención a la diversidad afectivo sexual en los centros escolares, la relevancia que debe tener la formación inicial del profesorado, la asunción de los nuevos retos y la sensibilización que debe existir en los contextos educativos, pero no hemos encontrado investigaciones cuyo objeto de estudio refiera a la formación y las competencias docentes del profesorado en la Educación Primaria de un modo explícito.

Además, debemos tener en cuenta las limitaciones relacionadas con las bases de datos con las que hemos trabajado y nuestro descriptor pudiendo haber otros estudios a los que puede que no hayamos accedido y por lo tanto no hemos podido conocer.

La formación docente en diversidad afectivo sexual sigue siendo hoy en día una apuesta pendiente en la investigación educativa. Valladolid se convierte en el foco del trabajo que presentamos desde un contexto de especial relevancia al advertir que se trata de la provincia con mayor número de habitantes en la CCAA, tal y como hemos comentado anteriormente..

Creemos necesario avanzar en esta línea de investigación entendiendo que ello contribuye en la mejora de los procesos educativos en los centros escolares y la atención integral del alumnado.

### **Capítulo III. Metodología**

El presente capítulo tiene como principal objetivo presentar el diseño de investigación sobre el que se vertebra nuestro estudio. En el mismo observaremos el enfoque investigador elegido y el diseño a implementar. Determinaremos el contexto, los participantes, la temporalización, así como las técnicas e instrumentos de investigación utilizados, y las consideraciones de carácter ético y los criterios de rigor, finalizando posteriormente con el procedimiento para llevar a cabo el análisis de datos; la categorización y la codificación utilizada.

#### **3.1 Diseño del estudio**

El diseño de las investigaciones necesita integrar una organización conceptual con estructuras cognitivas que guíen el proceso incluyendo entre ellas las preguntas de investigación (Stake, 2005). Recordemos que nuestro objetivo general propone indagar en la formación y competencias docentes en diversidad afectivo sexual del profesorado de Educación Primaria en la provincia de Valladolid. Para ello partimos de nuestro cuestionamiento inicial que planteaba interrogantes sobre cómo es el abordaje del tratamiento educativo de la diversidad afectivo sexual, cómo son las competencias docentes, cuál es la formación del profesorado de Educación Primaria, o qué propuestas formativas existen al respecto.

El enfoque elegido es el paradigma cualitativo utilizando de manera particular el método del estudio de caso.

##### **3.1.1 La investigación cualitativa**

Es a principios del siglo XX cuando surgen las metodologías cualitativas de la mano de la antropología y posteriormente de la sociología, orientadas a la comprensión y con el fin de interpretar los fenómenos humanos (Meneses *et al.*, 2019).

A la hora de determinar el método para llevar a cabo el desarrollo de la investigación que se plantea se han tenido en cuenta diversas cuestiones esenciales que han sido claves. De este modo, hemos reflexionado sobre la naturaleza social que vamos a investigar o los motivos que nos han guiado en la decisión de la elección del tema en concreto.

Ha sido importante valorar los porqués de todo ello y observar los caminos que pudieran ser más idóneos para llegar a conocer las respuestas a los interrogantes presentados.

Una vez llevado a cabo el análisis personal de lo anterior decidimos enmarcar la investigación en el enfoque cualitativo estimando su idoneidad en el desarrollo de nuestra propuesta por su carácter interpretativo que nos ayudará a entender la realidad de nuestro planteamiento.

La investigación cualitativa supone un enfoque adoptado por el propio investigador que tiene en cuenta la problemática y las particularidades de su estudio considerándose a él mismo como instrumento para el trabajo profesional (Novoa *et al.*, 2014). De este modo, nosotros, como investigadores cualitativos, contemplamos el contexto de estudio obteniendo el conocimiento de la realidad que se persigue desde la visión de los participantes (Cano-Muñoz *et al.*, 2020).

Autores como Taylor y Bogdan (2010) refieren al hablar de investigación cualitativa a la “que produce resultados descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas y la conducta observable” (p.19), componentes que serán clave en nuestro trabajo y que tienen en consideración, además, aspectos como el carácter inductivo, la visión holística, la comprensión de las actuaciones o, también, el humanismo centrado en dar voz a las personas que en nuestro estudio está constituido por los propios docentes y agentes educativos.

El enfoque elegido nos aporta una mirada comprensiva del contexto escolar seleccionado ayudándonos a entender el momento actual en el que nos encontramos y acotando el campo de acción que queda delimitado al ámbito del profesorado de Educación Primaria en la provincia de Valladolid. Todo ello desde un escenario real que nos permite hacer visible lo estudiado a través de los hallazgos encontrados (Denzin y Lincoln, 2013).

Nuestra investigación pretende comprender la realidad que se sucede en la práctica diaria de los centros educativos y observar las competencias docentes en materia de diversidad afectivo sexual. González (2003) incide en este argumento mostrando la necesidad de concentrarse en lo particular y específico de cada individuo para triangular con posterioridad a través del conjunto de datos recogidos.

El objeto de la investigación cualitativa incluye la necesidad de captar la realidad y sus significados de un modo inductivo, desde una visión holística, y teniendo en cuenta que como investigadores necesitamos ser conscientes de la vinculación del estudio con el propio contexto, no pudiéndose entender de forma aislada (Ruiz, 2009). Por todo ello, abordaremos la problemática de un modo integral y desde diferentes perspectivas que nos proporcionen la comprensión de la situación de una manera global.

En el estudio que se presenta desde el prisma educativo, enmarcado dentro del contexto de la formación del profesorado y la atención a la diversidad afectiva sexual, se pone de manifiesto la necesidad del conocimiento del fenómeno y la posibilidad de podernos situar en un plano más profundo y preciso para poder intervenir posteriormente si se estimara necesario desde la justificación derivada de los resultados obtenidos.

### **3.1.2 El estudio de caso**

La elección del estudio de caso en nuestra investigación nos va a permitir realizar un trabajo en profundidad con un carácter sistemático desde la interacción (Jacob, 1987).

El caso debe tratar la especificidad y no una funcionalidad, contemplándose una línea que puede abarcar desde situaciones simples a otras complejas siendo lo importante el carácter único, lo que va a determinar la indagación (Laboratorio para el Análisis del Cambio Educativo, 1999).

Además, podremos observar la realidad partiendo de situaciones particulares y de singularidades para posteriormente llegar a conocerla y entenderla. La toma de decisiones puede derivar en cambios que permiten cierta flexibilidad pudiendo adaptar el método de manera natural a cada una de las investigaciones (Stake, 2005) y teniendo en cuenta los escenarios que nos vayamos encontrando.

Álvarez y San Fabian (2012) constatan el incremento de la utilización del estudio de caso en diversos ámbitos relacionados con las Ciencias Sociales incidiendo en que no se trata de un método reciente en investigación y poniendo de manifiesto el interés que los investigadores tienen por el mismo en el desarrollo de sus trabajos debido a todas sus potencialidades que van a permitir el estudio de realidades complejas múltiples.

La elección de este método de investigación nos va a dar la oportunidad de utilizar diferentes fuentes en la recogida de información, y ello nos permitirá alcanzar una comprensión holística de la problemática planteada. Nuestro objeto de estudio puede llegar a ser controvertido o difuso, motivo por los que el estudio de caso es un método ideal para poderlo abordar.

Además, podemos señalar elementos característicos en cuanto a su metodología que la van a hacer diferente de otros métodos y que ponen de manifiesto aspectos de especial interés para nosotros como la utilización de descripciones contextualizadas que ofrezcan información entre el objeto investigado y su contexto, el carácter de una visión profunda, la comprensión de la realidad social, la importancia de la interacción o el propio interés que suscita contemplar fenómenos contemporáneos como en nuestro caso, desde un razonamiento inductivo que nos ayude finalmente a definir unas conclusiones que deriven en orientaciones de mejora de la situación. Ruiz-Requies, *et al.*, (2021) indican que:

el estudio de caso es un proceso de investigación sobre un determinado problema o fenómeno dentro de su contexto. El uso de este método en el campo que nos ocupa está condicionado a la necesidad de entender un caso particular, proveer detalles sobre un tópico, (re) diseñar una generalización analítica o estudiar un conjunto de casos relacionados con el mundo de la educación”. (p.134)

En nuestro trabajo contemplaremos diferentes experiencias personales a través de distintos hilos conductores temáticos que nos permitirán indagar de modo particular en cada uno de ellos analizando las aportaciones e interpretación los datos de los que posteriormente extraeremos las conclusiones de la investigación. “Desde múltiples casos a menudo la evidencia se considera más convincente, y el estudio global se considera, por tanto, más robusto” (Yin, 2009, p.53).

Martínez (1990) señala el objetivo principal desde la *fase preactiva* en la que se determina el problema, las preguntas de investigación, los objetivos específicos y las técnicas concretas a utilizar.

Posteriormente en la que llama *fase interactiva* destaca la necesidad de llevar a cabo el estudio mediante el trabajo de campo utilizando los procedimientos seleccionados para ello e incluyendo las informaciones recogidas.

La última *fase, postactiva*, nos sirve para realizar un informe de conclusiones pertinente con los resultados y las reflexiones desde una perspectiva crítica del caso estudiado.

Además, en el estudio de caso se establece que debemos asegurar la ética y el rigor, para lo que aspectos tales como la contextualización, la saturación, los participantes y la triangulación deben estar garantizadas; buscamos conocer el relato global desde aproximaciones parciales utilizando la investigación narrativa para construir una historia única (Moen, 2006).

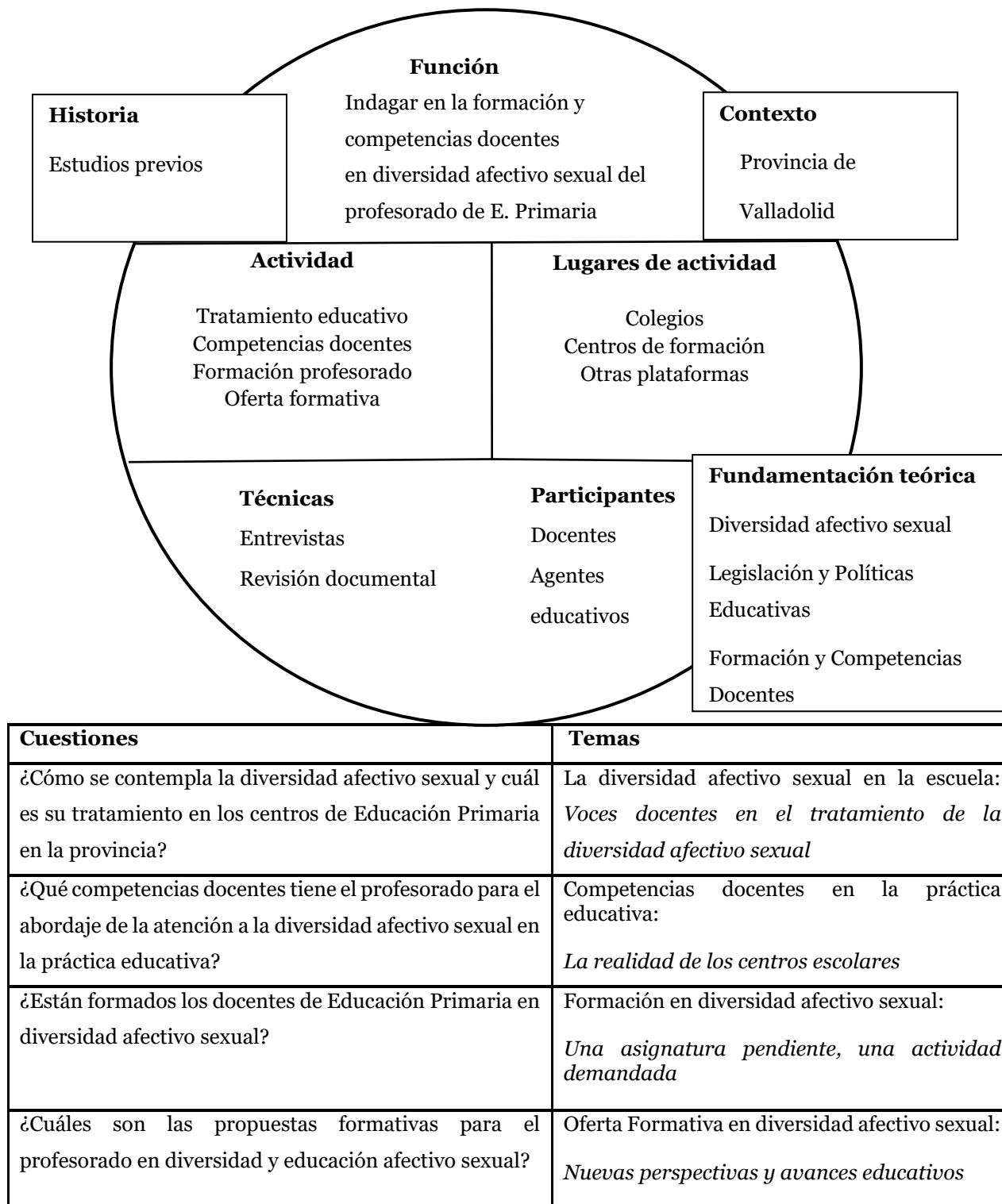
Nuestro estudio de caso nos permitirá desarrollar los objetivos planteados en la forma del diseño de investigación elegido ajustándonos a las directrices y características señaladas anteriormente utilizando para ello, además, el enfoque reflexivo y holístico (Simons, 2011) que pondrá el énfasis en un análisis profundo acerca de la formación y las competencias docentes del profesorado de Valladolid en la materia que nos ocupa.

Con la finalidad de explicar el proceso del estudio de caso se ha realizado un mapa descriptivo que incluye los principales elementos de los que consta y entre los que incluimos; la función y fin, la fundamentación teórica, el contexto elegido, la historia, la actividad, los lugares en los que se desarrolla la investigación, las técnicas utilizadas para la recogida de datos, y los participantes seleccionados. Concretamos, además, las cuestiones planteadas en el inicio de la investigación y los temas que acompañan a cada una de ellas.

Presentamos a continuación el gráfico expositivo de nuestro estudio de caso con todos los ingredientes que lo componen.

**Figura 2***Estudio de Caso presentado*

**Formación y competencias docentes en diversidad  
afectivo sexual del profesorado de Educación Primaria**





## **3.2 Contexto y temporalización**

Delimitaremos a continuación el contexto en el que se centra el estudio y la temporalización de la investigación.

### **3.2.1 Contexto**

En la investigación debemos ofrecer contextos bien definidos ya que esto comportará la validez de lo estudiado al incorporar características generales de las organizaciones incluidas en el estudio, ayudando de este modo, a comprender al lector la realidad y pudiéndose implicar en el proceso de una manera mayor permitiéndole profundizar en la interpretación de los resultados (Smith y Wood, 2018).

La investigación está contextualizada en Valladolid, provincia de Castilla y León, en el curso académico 2021/22. El interés que suscita como profesional docente investigar en un contexto relativamente conocido y teniendo en cuenta los pocos estudios al respecto de nuestro tema de investigación sugiere que el trabajo tenga especial relevancia por dicha cercanía que lo hace peculiar y atrayente por la curiosidad que puede suscitar.

Valladolid cuenta con 225 municipios y una población de 520.000 personas aproximadamente. Tal y como indicamos en capítulos anteriores, se trata de la provincia más habitada de Castilla y León y con mayor número de servicios por lo que hemos decidido centrar el caso en ella. Observamos que la provincia tiene centros educativos dispersos repartidos en la capital, existe un gran número de colegios en el alfoz y comprende también los colegios en zonas rurales.

Podemos estimar de manera aproximada que el número de centros educativos que imparten Educación Primaria es de 120 aproximadamente (Colegios de Valladolid, 2022). Por otra parte, y en términos generales, teniendo en cuenta los datos ofrecidos por la Dirección Provincial de Educación a comienzos del curso académico, el número de alumnos es de alrededor de 80.000, siendo los docentes de la provincia 5.210. Estas cifras engloban a la Educación Infantil, Primaria, ESO, Bachillerato y Formación Profesional.

### **3.2.2 Temporalización**

La temporalización del estudio se propone acorde a un calendario de actuaciones en las que se desarrollan las tareas que incluyen todos los procesos de construcción del proyecto investigador realizándose durante el presente curso académico 2021/22.

Presentamos el siguiente cronograma con las intervenciones específicas señaladas para cada momento del curso.

**Tabla 2***Cronograma de planificación de actuaciones concretas*

<b>ACTUACIONES</b>	<b>PERIODO DE TIEMPO</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaboración de la propuesta de investigación</li> <li>• Objetivos</li> <li>• Fundamentación teórica</li> <li>• Estado de la cuestión</li> <li>• Metodología</li> <li>• Revisión bibliográfica</li> </ul>	<b>Primer cuatrimestre</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diseño de instrumentos para la recogida de datos:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- entrevistas/revisión documental</li> </ul> </li> <li>• Revisión bibliográfica</li> </ul>	<b>Enero</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elección, toma de contacto y negociación con los informantes</li> <li>• Revisión bibliográfica</li> </ul>	<b>Febrero</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplicación de instrumentos:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Entrevistas</li> <li>- búsqueda de información</li> </ul> </li> <li>• Revisión bibliográfica</li> </ul>	<b>Febrero/Marzo</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Transcripciones de entrevistas</li> <li>• Revisión documental</li> <li>• Revisión bibliográfica</li> </ul>	<b>Marzo</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análisis de datos</li> <li>• Interpretación</li> <li>• Revisión bibliográfica</li> </ul>	<b>Abril</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discusión de datos</li> <li>• Conclusiones, recomendaciones, límites y futuros desarrollos</li> <li>• Revisión bibliográfica</li> </ul>	<b>Mayo</b>

### **3.3 Participantes**

La elección de los participantes ha sido una tarea ardua, ya que queríamos recoger la voz de diversos perfiles profesionales vinculados directa o indirectamente con el campo de la

educación. Distinguimos por una parte docentes de Educación Primaria y por otra, los profesionales a los que hemos llamado agentes educativos; representantes de entidades directamente relacionadas con la formación y competencias del profesorado en materia de diversidad afectivo sexual y otros profesionales directamente relacionados con la docencia. Todos ellos siempre del ámbito de Valladolid y su provincia.

Dentro del colectivo docente, contamos con siete profesores seleccionados teniendo en cuenta una serie de aspectos concretos para favorecer la variedad:

- Docentes de Educación Primaria de la provincia de Valladolid en activo.
- Solamente un docente por cada uno de los siete centros educativos.
- Docentes que, además de ser profesores de Educación Primaria, pudieran pertenecer a equipos directivos.
- Docentes que trabajen en centros de la capital de la provincia, en el alfoz y en zonas rurales.
- Profesores de diferentes especialidades y con docencia en distintos ciclos.
- Docentes de distintos tipos de centros en cuanto a diversidad socioeconómica del alumnado y sus familias.
- Docentes de distintos géneros, edades y experiencias laborales.

Por otra parte, concretamos a continuación los agentes educativos elegidos. Son profesionales relacionados con el ámbito escolar y que, del mismo modo que en la selección anterior, participan en el estudio con sus visiones particulares en la materia que nos ocupa.

- Orientadora perteneciente a un Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica de Valladolid y su provincia
- Delegado de educación del Sindicato CCOO Valladolid
- Asesora responsable de Formación de CFIE Valladolid
- Técnica de Fundación Triángulo Castilla y León en Valladolid
- Inspector educativo (Dirección Provincial de Valladolid)

Una vez delimitados los participantes, pasamos a realizar una presentación breve de cada uno de ellos que nos permitirá conocer algunos rasgos generales atendiendo a sus perfiles de cara al análisis de los datos. Comenzamos con los docentes y posteriormente pasamos al resto de profesionales.

**Docente 1:** Maestra diplomada en Magisterio (profesora de Educación General Básica) con más de 30 años de experiencia laboral en EGB/Primaria y ESO. En la actualidad es la directora de un colegio en una zona cercana al centro de Valladolid.

**Docente 2:** Profesora diplomada en Magisterio y licenciada en Pedagogía con 15 años de experiencia docente en los niveles de Primaria, Infantil y en alguna ocasión Secundaria.

Actualmente ejerce de jefa de estudios en un colegio del centro de la ciudad de Valladolid, es coordinadora TIC y representante en el Consejo de Convivencia, además de atender sus labores docentes.

**Docente 3:** Maestro diplomado en Educación Primaria con 17 años de experiencia en Educación Infantil y Primaria como tutor y profesor de Lengua Extranjera. Actualmente trabaja en un colegio del barrio de la Victoria de Valladolid como tutor de Educación Primaria.

**Docente 4:** Maestra de Educación Infantil y Primaria, licenciada en Psicopedagogía y doctora en Psicología con 22 años de experiencia docente. En la actualidad trabaja como tutora en un colegio situado en un barrio periférico de la ciudad de Valladolid. Es coordinadora de un proyecto de innovación en el área de Matemáticas.

**Docente 5:** Maestro diplomado de Magisterio con 21 años de experiencia docente en Educación Primaria trabajando actualmente en una localidad de la provincia de Valladolid. Es tutor y además Coordinador Inter-nivel y Coordinador de Informática del centro.

**Docente 6:** Maestra diplomada en Audición y Lenguaje con 17 años de experiencia docente en Infantil y Primaria como especialista en Audición y lenguaje. Actualmente desempeña su labor docente en un barrio periférico de Valladolid atendiendo a alumnado con necesidades educativas especiales para abordar dificultades del Lenguaje y la Comunicación.

**Docente 7:** Maestra diplomada en Educación Especial, con 17 años como docente en distintos centros educativos en Primaria y en Educación Especial. Actualmente es directora de un colegio en un pueblo de una zona rural de la provincia de Valladolid y da clases en quinto de Primaria.

**Orientadora:** la orientadora seleccionada para participar en el estudio es diplomada en Magisterio y licenciada en Psicología y Psicopedagogía, además tiene un máster en Terapia Sistémica. Cuenta con 27 años de experiencia laboral como orientadora en IES y Equipos y actualmente trabaja en el Equipo número X de Valladolid desempeñando además la función de directora de este.

**Representante sindical:** es maestro en un CEIP de zona rural estando liberado en la actualidad como delegado sindical del sindicato CCOO en el que es responsable de educación en el Área de Enseñanza de Valladolid.

**Asesora de formación:** es la responsable del área de Convivencia del CFIE de Valladolid. Es diplomada en Educación Infantil y Primaria y también licenciada en Pedagogía con 19 años de experiencia en la práctica educativa en centros escolares y 6 como asesora de formación en el Centro de formación e Innovación del Profesorado.

**Técnica de la Fundación Triángulo:** es la técnica responsable de la Fundación. Triángulo es una organización sin ánimo de lucro y ONGD que promueve la integración y la igualdad en la

sociedad de lesbianas, gays, bisexuales y transexuales. La Fundación fue creada en 1996 siendo el Área de Educación una de las más importante de la organización.

**Inspector:** docente que pertenece al área de Inspección Educativa de la Delegación Provincial de Educación de Valladolid con formación de Maestro en varias especialidades, licenciatura en Psicopedagogía, Psicología y doctorado en Psicología y con experiencia como profesor de Primaria y Secundaria desde hace 20 años.

### **3.4 Técnicas e instrumentos de investigación**

Las herramientas a utilizar en la investigación vienen determinadas por las indagaciones que queremos realizar y la forma en la que vamos a acceder a los datos que necesitamos buscando la forma más eficaz para ello. Pérez (1992) considera al investigador como el instrumento más relevante de la propia investigación, quien debe trabajar en aras de la observación, la reflexión y la captación de significados que ayuden a comprender el objeto investigado, todo esto desde contextos naturales. Finalmente, y después de valorar diferentes técnicas, para nuestra investigación nos hemos decantado por la utilización de la entrevista semiestructurada y la revisión documental, al estimarlos como idóneas en nuestro planteamiento de recogida de datos, instrumentos que pasamos a describir a continuación.

#### **3.4.1 Entrevista**

El concepto de entrevista viene dado por un “intercambio oral entre dos o más personas con el propósito de alcanzar una mayor comprensión del objeto de estudio, desde la perspectiva de la/s persona/as entrevistada/s” (Fábregues *et al.*, 2016, p.99).

Alonso (1998) habla de la entrevista en el campo de la investigación como una relación entre dos personas que conversan y que dirige el entrevistador utilizando para ello un cuestionario que ha preparado con anterioridad que trata un tema específico sobre el que se quiere indagar. Se produce de este modo una interrelación entre ambos sujetos. El autor analiza y profundiza sobre la técnica de la entrevista, sus características y aspectos relevantes sosteniendo que:

La entrevista es, pues, una forma de diálogo social que, como tal, se ve sometido a la regla de la pertinencia. Cuando las partes desconocen los retos y los objetivos de su diálogo, el discurso que producen carece de sentido. Por eso es imprescindible y absolutamente reflexiva la labor del investigador. (p.14)

Por otra parte, Kvale (2014) valora la entrevista dentro del enfoque de la investigación cualitativa como una de las principales herramientas para la recogida de los datos. Incide en que las entrevistas presentan ventajas a la hora de trabajar y podemos desarrollarlas en diferentes

planos desde el ámbito más teórico al más práctico. Establece una secuencia a seguir una vez realizada a través de la transcripción y el análisis posterior.

Dependiendo del grado de estructuración que tenga una entrevista, podemos observar diferencias. En nuestro caso optamos por la utilización de entrevistas semiestructuradas que nos va a permitir, por una parte, tener creado un guion de trabajo con preguntas diferenciadas en distintos bloques, y por otra, poder eliminar e incorporar cuestiones que atendiendo a la relevancia y conveniencia del tema y del momento concreto podamos variar; el entrevistador es el encargado de planificar los ámbitos sobre el que versan las preguntas a realizar (LACE, 1999).

Las grabaciones se realizan mediante dos instrumentos concretos para prevenir tener que repetirlas en caso de un posible fallo tecnológico. Se utilizan, por lo tanto:

- Grabadora iOS: Grabadora de voz para iPhone (Hiev Nguyen, 2016) y
- Grabadora VoiceTracer (Speech Processing Solutions, s.f.).

Otro factor que tenemos en cuenta es la situación derivada de la pandemia por COVID-19 por lo que se proponen diversos lugares para realizar la grabación teniendo en cuenta en todo momento las medidas de seguridad sanitarias recomendadas en cada caso. El calendario de entrevistas realizadas se presenta en la siguiente tabla:

**Tabla 3**

*Entrevistas, fecha y contexto*

<b>Participante</b>	<b>Fecha de entrevista</b>	<b>Lugar de realización</b>
<b>Docente 1</b>	7/03/2022	Centro educativo
<b>Docente 2</b>	17/02/2022	Vivienda del investigador
<b>Docente 3</b>	1/03/2022	Vivienda del participante
<b>Docente 4</b>	8/03/2022	Centro educativo
<b>Docente 5</b>	6/02/2022	Vivienda del investigador
<b>Docente 6</b>	16/02/ 2022	Centro educativo
<b>Docente 7</b>	17/02/2022	Vivienda del investigador
<b>orientadora</b>	9/02/2022	Sede EOEP
<b>Representante sindical</b>	2/02/2022	Sindicato
<b>Asesora de formación</b>	3/02/2022	CFIE
<b>Técnico de F. Triángulo</b>	7/02/2022	Fundación ONGD
<b>Inspector</b>	15/03/2022	Universidad

Las entrevistas a los participantes citados anteriormente quedan recogidas en el anexo 3 del presente trabajo para su consulta.

Señalamos a continuación los aspectos y bloques temáticos más significativos de cada una de ellas diferenciando entre docentes y agentes educativos.

En la entrevista realizada a docentes podemos distinguir diferentes apartados con cuestiones agrupadas en cuatro bloques de contenidos específicos; así, la entrevista comienza con un bloque introductorio de matices sociodemográficos y personales en el que obtenemos información sobre la formación inicial del participante, su experiencia profesional, el CEIP, los niveles y ámbitos del desempeño laboral, su especialización y posibles responsabilidades dentro del centro educativo.

El primer bloque viene determinado por cuestiones generales sobre la conceptualización de la propia educación, la diversidad sexo-genérica y la formación específica universitaria inicial en la que se solicita una reflexión sobre el abordaje del tratamiento de la diversidad afectivo sexual en los centros educativos.

En el segundo bloque las cuestiones giran en torno a la atención a la diversidad y la educación afectivo sexual en el propio centro escolar donde desempeña su labor docente. Incluimos preguntas que invitan a la reflexión sobre la consideración y el trabajo realizado a nivel de centro y a nivel del área particular de cada profesor en la materia que nos ocupa, enlazándola, además, con cuestionamientos referentes a posibles discriminaciones que pudiera existir por razón de orientación sexual, expresión e identidad de género. Las preguntas refieren también cuestiones relativas a la valoración de las competencias docentes y herramientas de las que dispone cada profesor para el abordaje de las diferentes situaciones que puedan sucederse.

El tercer bloque está dedicado exclusivamente al ámbito de la formación permanente del docente. Partimos de un cuestionamiento general sobre la formación continua del profesorado y concretamos posteriormente el contenido delimitando el campo formativo en el ámbito de la diversidad afectivo sexual o similares. En esta ocasión observamos la valoración que el profesorado hace sobre la importancia y necesidad de esta formación de manera concreta, así como el análisis que realiza en cuanto a las formaciones, seminarios, talleres, charlas...que haya podido recibir al respecto.

La entrevista finaliza con un bloque final en el que se solicita al entrevistado que aporte de manera libre lo que desee antes de terminar para que pueda completar la narración con información que considere oportuna.

En el caso de los docentes que ocupan puestos en cargos directivos, además de los bloques anteriores, incluimos uno específico que contiene interrogantes relacionados con la visión general del colegio; se valora si se contempla la diversidad afectivo sexual en los planes del centro como en el Proyecto Educativo, Convivencia, etc. Se observa si existen actuaciones concretas en la

Programación General Anual, formaciones generales del centro a través de grupos de trabajo o también sobre cuestiones como las interrelaciones del profesorado y las familias.

Continuando con el resto de las entrevistas dirigidas a los agentes educativos destacamos los siguientes aspectos:

En las entrevistas realizadas a la orientadora y al inspector, además de los planteamientos generales similares a las entrevistas para docentes, se incorporan cuestiones específicas sobre sus especialidades y cargos de responsabilidad de manera concreta.

En la entrevista realizada a la asesora del CFIE, además del bloque introductorio general, se plantean cuestionamientos directos sobre cómo se contempla la formación de los docentes desde el centro de formación en la materia que nos ocupa; se pretende conocer las modalidades utilizadas, los contenidos, la demanda, la duración de las formaciones, la valoración por parte del profesorado o las líneas estratégicas futuras.

En cuanto a la entrevista realizada en el Área de Enseñanza de CCOO en Valladolid se concretan cuestiones relacionadas con las directrices del tratamiento de la diversidad afectivo sexual en los centros educativos desde el ámbito laboral del profesional y desde el ámbito formativo. Pretendemos observar cuál es el planteamiento de la entidad en este sentido, las experiencias formativas y la valoración que se hace de ellas, así como la percepción sobre las competencias y herramientas docentes al respecto del tema tratado. Se destacan además cuestiones referidas a posible acoso laboral en el profesorado por razón de diversidad sexual y también sobre expectativas futuras.

Por último, en la entrevista a la entidad LGBTI Fundación Triángulo Castilla y León llevada a cabo en la sede de Valladolid se concretan cuestiones referidas a la propia organización para conocer sus fines y ámbitos de trabajo, se plantean las relaciones que tiene la entidad con los centros educativos y con los docentes en el ámbito competencial y formativo del profesorado y las percepciones que tienen sobre la necesidad de formación en diversidad afectivo sexual en los contextos educativos.

### **3.4.2 Revisión documental**

El término *documentum* proviene del latín del verbo *doceo* (docer) que significa enseñar.

Con carácter general los documentos suelen contener información sobre un cierto ámbito de contenido, se trata de “material informativo sobre un fenómeno social que es elaborado por un individuo o institución” (Rodríguez, 2007, p.73) recogiendo, además, la técnica, dentro del método de estudio de caso como un instrumento de gran valía y utilidad.

Consideramos necesario en nuestra investigación contemplar la adquisición de información a través de diferente documentación que se encuentra registrada de un modo



individual o a través de una forma colectiva que previamente se ha elaborado y posteriormente archivado (LACE, 1999), por lo que la segunda técnica que vamos a tomar en consideración en la recogida de datos es la revisión de documentos. De este modo, encontraremos toda la información que pueda ser interesante y aporte datos de especial valía para nuestro trabajo. En este sentido destacamos; Proyectos Educativos de Centro, Programaciones, Cursos, Seminarios, Talleres y otros (Leal y Torrego, 2009), en cualquiera de los formatos que se presenten.

Tenemos en cuenta la documentación relacionada con el ámbito de diversidad afectivo sexual que pudiera existir en los centros educativos a través de los profesionales que participan en la investigación y además buscaremos todo el contenido en cuanto a la formación permanente del profesorado se refiere a través de las entidades encargadas de ello.

Revisaremos, también, las propuestas que desde las instituciones y entidades relacionadas con la formación continua pudiera existir en cuanto a la oferta educativa se refiere y con respecto al tema que nos ocupa. Presentamos a continuación la revisión que llevamos a cabo, en este sentido, teniendo en cuenta diferentes entidades e instituciones relacionadas con la materia de nuestro interés.

**Tabla 4**

*Entidades de formación docente*

<b>Organismo</b>	<b>Institución</b>	<b>Revisión</b>
<b>Dirección Provincial de Educación de Valladolid</b>	CFIE VALLADOLID	Formación
<b>Consejería de Educación de Castilla y León</b>	CRFPTIC	Formación
	CSFP	Recursos
	CROL	Otros
	CREECYL	
<b>Ministerio de Educación y Formación Profesional</b>	INTEF	Formación
<b>Ministerio de Igualdad</b>	Dirección General de Diversidad Sexual y Derechos LGTBI	Formación
<b>Otros organismos</b>	Área sindical	Planes
	F. Triángulo	Formación
	Universidad	Otros

Todo lo anterior supone desarrollar un conjunto de operaciones intelectuales que tienen como fin recopilar y formalizar la información que existe sobre el tema concreto con el objetivo posterior de conocer y organizar dicha información para finalmente realizar su análisis (Dulzaides

y Molina, 2004). Una vez recopilados todos los aspectos de interés de nuestro campo de investigación analizaremos el contenido de los documentos observando “el significado de las palabras, los temas o las frases” (Ruiz-Requies *et al.*, 2021, p. 155) pudiendo interpretar y extraer conclusiones de todo ello.

### **3.5 Consideraciones éticas y criterios de rigor**

Observaremos en este apartado aspectos fundamentales en la investigación cualitativa poniendo de manifiesto la necesidad de contemplar en nuestro estudio las consideraciones éticas y los criterios de rigor como pilares sustanciales del proceso investigador.

#### **3.5.1 Consideraciones éticas**

El término *ético* proviene del griego *ethos* haciendo referencia al modo de ser que las personas tenemos en cuanto a nuestro comportamiento en relación con los demás y la sociedad.

Esto deriva en la representación de un marco de convención y una serie de normas que afectan a la persona o una profesión que desde esta perspectiva ética va a contemplar la necesidad de actuar desde un compromiso que le llevará a evitar lo incorrecto.

El desarrollo de una investigación de corte cualitativo con la elección del estudio de caso como método, lleva implícito una serie de implicaciones de carácter ético que debemos tener en cuenta para abordar el correcto desarrollo de todo el proceso. Además, “no es posible separar los *objetos* de la investigación (contenido, forma y desarrollo) de la estructura de la misma; la *relacionalidad* del proceso y las cuestiones éticas impregnan el quehacer de los investigadores educativos” (Sandín, 2010, p. 185).

Rubia *et al.* (2021) proponen una serie de principios entre los que se encuentra el valor social como factor que va a contribuir en la mejora del avance del campo estudiado, la utilización de un enfoque comprensivo que comporta la obtención de beneficios potenciales al propio sistema educativo y la necesidad de informar a los participantes sobre el propósito de la investigación, y la utilización que haremos de ella.

Deseamos asegurar la entereza de todo el proceso garantizando la fiabilidad de los resultados del fenómeno que investigamos. Es importante reflejar la libertad en la participación del estudio tras la solicitud por nuestra parte de la implicación en él, el conocimiento previo sobre la investigación, sus características y pretensiones, aspectos tales como los objetivos, las técnicas, el procedimiento, el tratamiento de los datos y también el uso de los resultados al finalizarla.

Además, el compromiso ético va a exigir que la confidencialidad de todos los datos sea tratada de manera escrupulosa por lo que aspectos tales como cautela y discreción cobran especial significación, garantizándose el derecho a la intimidad y privacidad de los participantes en el

trabajo (Santos, 1990); para ello vamos a proporcionar a todos un consentimiento informado elaborado expresamente para el estudio (anexo 4).

Otro aspecto que tenemos en cuenta es la necesidad del acuerdo con el informante sobre la información recogida, por lo que cotejaremos con ellos al término de las entrevistas el contenido para que puedan complementarlo con los aspectos que estimen necesarios. También compartiremos las transcripciones y el trabajo final.

Los principios éticos profesionales contribuirán en el desarrollo de una responsabilidad social que otorgue a la investigación un valor de calidad construyendo un conocimiento desde el compromiso con los cambios y necesidades socioeducativas (Tójar, 2006).

### **3.5.2 Criterios de rigor**

En el paradigma cualitativo es necesario garantizar la credibilidad a través de unos criterios de rigor que aseguren la integralidad del proceso y con ello avalen la investigación, para lo cual existen varias estrategias a tener en cuenta (Álvarez y Fabián, 212).

Guba (1989) fue uno de los autores que primero desarrollaron criterios propios con el fin de crear las condiciones de credibilidad que se le van a exigir a las investigaciones cualitativas con el objeto de ser aceptadas en la comunidad científica. Erazo (2011) y Flick (2004) avalan además estos criterios que resultan fundamentales tener en cuenta en nuestro trabajo. Comentamos a continuación los aspectos más relevantes de cada uno de ellos y la forma en la que los observamos en el estudio de caso que se presenta.

El primero de los criterios destacados es la credibilidad a través de la cual confiamos en la veracidad de los resultados obtenidos asegurando que estos datos son reales y que nos ofrecen hallazgos desde la mayor de las aproximaciones a los participantes en el estudio (Castillo y Vázquez, 2003). La veracidad de la información se comprueba con procesos de triangulación que nos permiten llevar a cabo una comparación contrastando los puntos de vista de la comunidad estudiada con las aportaciones recogidas, en nuestro caso, de docentes y agentes educativos acompañándose además del análisis documental.

El segundo de los criterios tenidos en cuenta es la transferibilidad observando que la información y resultados obtenidos son relevantes en el contexto para el que se ha llevado a cabo la investigación; en este caso, para Valladolid y su provincia pudiendo servir de orientación para otros estudios de contextos similares.

Un criterio de rigor más en nuestro trabajo ha sido la dependencia a través de la cual se asegura la consistencia y estabilidad de la información, teniendo en cuenta que “Los procedimientos para asegurar la consistencia ayudarían en cualquier caso a conseguir una menor inestabilidad de los datos” (Plaza et al., 2017, p. 348). Para ello comprobamos la dependencia de

los datos que provienen de distintos docentes en diferentes contextos escolares y agentes educativos a través de una selección de participantes premeditada, acompañándose, además, de técnicas complementarias como la revisión documental.

El último criterio de rigor contemplado refiere a la confirmabilidad en el que se destaca que todos los datos obtenidos pueden ser comprobados por otras vías, para lo que se ofrecen las transcripciones de las entrevistas realizadas o los enlaces a los documentos analizados.

### **3.6 Proceso de análisis, categorías y codificación.**

Observamos a continuación los aspectos referidos a la forma en la que vamos a analizar e interpretar los datos definiendo los rasgos generales de todo el proceso y destacando un sistema de categorías y codificación que nos ayude a encontrar las respuestas a los cuestionamientos planteados y con ello cumplir con los objetivos de la investigación.

Para el desarrollo del proceso de análisis e interpretación de datos seguiremos un esquema de temas propuestos teniendo en cuenta que “analizar consiste en dar sentido a las primeras impresiones, así como a los resúmenes finales” (Stake, 2005, p. 67). Observaremos de manera pormenorizada los contenidos mediante una estructura definida para ello conforme a nuestros intereses desde los temas elegidos de una forma concreta y planificada previamente.

El proceso de análisis contempla cuatro bloques temáticos a través de categorías y subcategorías propuestas que nos van a permitir tener una visión completa ayudándonos a comprender nuestro objeto de estudio y ofreciendo respuestas a las preguntas de nuestra investigación.

Los datos obtenidos en la revisión documental son de especial relevancia en el estudio y por otra parte las aportaciones de los participantes constituyen la pieza clave de todo el procedimiento; “utilizar las voces de las personas entrevistadas permite presentar a quien participa en su contexto, aclarar sus intenciones, ponerse mejor en su lugar, hacer historias vivas y reales y volver a sentir las experiencias del participante” (Jiménez, 2020, p.174)

Organizamos un sistema de categorías a través de un proceso general estructurado que nos posibilitará desarrollar el análisis siguiendo una serie de tareas que comienzan con una reducción de datos, continúa con una disposición y transformación de estos datos y deriva finalmente en la obtención de resultados y las conclusiones (García *et al.*, 1994).

Para todo ello llevaremos a cabo el análisis de datos ordenando contenidos, categorizando, y codificando los conceptos que han sido relevantes en el estudio dando, de este modo, sentido a las evidencias que han quedado recogidas en las informaciones (Meneses *et al.*, 2019).

Hemos seleccionado cuatro temas de interés en nuestra investigación y recogido las categorías pertenecientes en cada uno de estos. El estudio de todas las categorías nos

proporcionará la información necesaria llevando a cabo el análisis de un modo estructurado y profundo.

Presentamos los temas y las categorías en la siguiente tabla:

**Tabla 5**

*Temas y categorías de análisis*

<b>Temas</b>	<b>Categorías</b>
<b>La diversidad afectivo sexual en la escuela:</b> <i>Voces docentes en el tratamiento de la diversidad afectivo sexual</i>	Perspectiva sobre educación
	Concepción de diversidad sexo genérica
	Reflexiones en Educación Primaria
<b>Competencias docentes en la práctica educativa:</b> <i>La realidad de los centros escolares</i>	Experiencias en el centro educativo
	Herramientas y estrategias docentes
	Asesoramiento y orientación profesional
<b>Formación en diversidad afectivo sexual:</b> <i>Una asignatura pendiente, una actividad demandada</i>	Formación inicial
	Formación continua
	Percepción sobre la formación
<b>Oferta Formativa en diversidad afectivo sexual:</b> <i>Nuevas perspectivas y avances educativos</i>	Formación institucional provincial
	Formación institucional CCAA
	Formación institucional nacional
	Otras ofertas formativas

De un modo pormenorizado destacamos a continuación el contenido de cada uno de los temas y su relación con las categorías.

### **La diversidad afectivo sexual en la escuela: voces docentes en el tratamiento de la diversidad afectivo sexual.**

El primer tema seleccionado explora el concepto de diversidad afectivo sexual partiendo de la perspectiva que los docentes tienen de la propia educación y la consideración de la diversidad afectiva sexual. Destacamos las reflexiones que tanto el profesorado como los agentes educativos plantean sobre la necesidad de atender a la diversidad del alumnado desde la dimensión afectivo sexual y su tratamiento en los centros educativos. Comenzamos analizando de una manera genérica la propia educación, continuamos con la concepción de diversidad sexo genérica y

terminamos describiendo e interpretando las reflexiones que manifiestan al respecto en la etapa de Educación Primaria.

### **Competencias docentes en la práctica educativa: la realidad de los centros escolares**

Nuestro segundo bloque está orientado a identificar las competencias que los docentes tienen en diversidad y educación afectivo sexual. Para ello observaremos las experiencias que existen en los centros escolares constatando la forma en la que integran la atención a la diversidad afectivo sexual. Además, analizamos las herramientas del profesorado observando cómo abordan ellos la diversidad afectivo sexual en la práctica educativa y qué competencias profesionales tienen para ello. Concluiremos el bloque observando las fórmulas de asesoramiento y orientación estimadas en la intervención educativa.

### **Formación en diversidad afectivo sexual: una asignatura pendiente, una actividad demandada**

Trataremos de analizar en este tema cuál es la formación del profesorado en diversidad afectivo sexual. Para llevarlo a cabo tendremos en cuenta el ámbito de la formación inicial universitaria recibida en la materia que nos ocupa y posteriormente la formación permanente que los docentes realizan de modo habitual para su reciclaje profesional. Terminaremos analizando, además, la valoración que tanto docentes como el resto de los agentes educativos tienen sobre la propia formación específica en diversidad y educación afectivo sexual.

### **Oferta Formativa en diversidad afectivo sexual: nuevas perspectivas y avances educativos**

En el último de los temas atenderemos al análisis de las opciones formativas dedicadas a la formación continua del profesorado para el abordaje de la atención a la diversidad afectivo sexual. Observaremos diferentes ámbitos de formación desde el plano institucional partiendo de la provincia de Valladolid, continuando con la oferta educativa de Castilla y León, y contemplando la formación en diversidad afectivo sexual a nivel nacional. Por otra parte, y para finalizar, señalaremos otras formaciones de interés desarrolladas a través de asociaciones, áreas educativas de sindicatos o la propia universidad.

Establecemos a continuación, con objeto de facilitar el análisis de los datos, la codificación referida a los participantes en el estudio y la codificación correspondiente a los contenidos de la técnica de la entrevista. Todo ello nos ayudará en la organización del proceso de análisis e interpretación.

**Tabla 6***Codificación de datos de participantes*

<b>Código</b>	<b>Fuente</b>
<b>D1</b>	Docente 1
<b>D2</b>	Docente 2
<b>D3</b>	Docente 3
<b>D4</b>	Docente 4
<b>D5</b>	Docente 5
<b>D6</b>	Docente 6
<b>D7</b>	Docente 7
<b>O</b>	Orientadora
<b>S</b>	Representante Sindical
<b>A</b>	Asesora CFIE
<b>T</b>	Técnica Fundación Triángulo
<b>I</b>	Inspector

Destacamos, ahora, los diferentes elementos utilizados para el análisis con respecto a la codificación en la técnica utilizada de entrevista:

**Tabla 7***Codificación de datos entrevista*

<b>Código</b>	<b>Fuente</b>
<b>BI</b>	Bloque Introductorio
<b>B1</b>	Bloque 1
<b>B2</b>	Bloque 2
<b>B3</b>	Bloque 3
<b>BF</b>	Bloque Final
<b>BED</b>	Bloque Específico Dirección
<b>p</b>	Pregunta (+ número)

Una vez organizado el procedimiento a través de la categorización, y teniendo en cuenta la estructura de codificación propuesta, iniciamos en el siguiente apartado el análisis e interpretación de los datos.

## **Capítulo IV. Análisis e interpretación de resultados**

En el capítulo que se presenta analizaremos e interpretaremos los datos obtenidos. Las características del análisis cualitativo implican desarrollar un proceso sistematizado y ordenado que busque regularidades realizando comparaciones sin perder la perspectiva de la globalidad a través de un sistema categorial y que tenga en cuenta al investigador como instrumento principal para llevarlo a cabo (Colas, 1992). Para todo ello, consideramos en nuestro estudio el análisis de los datos observando cómo la realización de las propias entrevistas constituye la primera tarea en el proceso, junto a la transcripción cuidadosa de todas ellas, ya que esto nos facilitará enormemente los posteriores procedimientos de codificación (Jiménez, 2020).

En el análisis de datos el investigador cualitativo se nutre de contenidos que aportan gran cantidad de información que le permitirá comprender las situaciones de una forma profunda (Rubia *et al.*, 2021). Esto nos ayudará a encontrar respuestas a las cuestiones planteadas inicialmente en el estudio. Tendremos en cuenta que los procesos de transcripción y la posterior codificación son esenciales para asegurar una interpretación válida y representativa de los datos que previamente hemos recogido (Smith y Wood, 2018).

Las transcripciones realizadas de las entrevistas se han hecho con ayuda del editor de texto Word (Microsoft Office 365, 2021).

Pasamos a continuación a realizar el análisis y la interpretación de los datos mediante las técnicas seleccionadas a través de los temas y categorías establecidos para ello.

### **4.1 La Diversidad afectivo sexual en la escuela: Voces docentes en el tratamiento de la diversidad afectivo sexual**

Explorar el concepto de diversidad afectivo sexual y su tratamiento dentro del campo educativo trae consigo la necesidad de observar qué entienden los docentes por educación y cómo interpretan el significado de la propia atención a la diversidad en nuestro caso desde el enfoque afectivo sexual. Observando las perspectivas de los docentes y los agentes educativos podremos sacar a la luz sus reflexiones sobre la situación actual del ámbito escolar en la materia que nos ocupa.

Iniciaremos el análisis contemplando la perspectiva individual que cada docente tiene sobre la propia educación, analizaremos posteriormente qué entiende el profesorado por diversidad sexo genérico y concluiremos destacando las reflexiones que sobre el tratamiento de la diversidad y educación afectiva sexual ofrecen los docentes y el resto de los agentes educativos.



#### **4.1.1 Perspectiva sobre educación**

El profesorado argumenta en sus concepciones sobre educación la necesidad de contemplar una educación integral que incluya todos los ámbitos del desarrollo del alumno y que atienda a compromisos y cambios sociales que formen ciudadanos críticos olvidando cuestiones de carácter más academicista.

Hablan de la educación como un proceso amplio, que busca la formación de ciudadanos críticos y participativos y que ayude a transformar el mundo en el que vivimos. Destacan la importancia del trabajo en valores para el desarrollo personal del alumnado. De este modo resaltamos algunas aproximaciones que nos ayudarán a entender la perspectiva educativa docente en la situación de partida dentro de este trabajo:

*Pues yo creo que educar sería formar; darle las estrategias que necesitan los niños para luego desarrollar su vida adulta. Bueno, a veces la educación formal es la que nos obliga a nivel administrativo a cumplir con protocolos y esto no siempre va de acuerdo con lo que deberíamos de hacer nosotros. Por eso sí que es importante el meter esos valores, no como tal, mediante una asignatura de Valores sino meterles en el resto de las materias.*  
(D1, B1, p.1)

*Formación de ciudadanos activos y críticos para construir una sociedad dinámica y que se perpetúe en el tiempo.* (D3, B1, p.1)

Algunos docentes van más allá en su concepto de entender la educación y contemplan la perspectiva del acompañamiento como elemento transversal de todo el proceso educativo:

*Pues creo que está relacionada con acompañamiento; creo que es un proceso en el que acompañas a la persona que quieres educar y mientras tanto desarrolla habilidades para desenvolverse la en la vida... bueno aparte de habilidades, valores, normas, comportamientos...* (D6, B1, p.1)

Los docentes sugieren una educación ligada al acompañamiento desde una formación emocional que incluya valores sociales y el desarrollo de habilidades para la vida. Al hablar de educación en general observamos cómo los participantes van avanzando en esta línea integrando las emociones, los valores y habilidades como elementos determinantes de la conceptualización de educación.

#### **4.1.2 Concepción de diversidad sexo genérica**

Nos aproximamos ahora a la conceptualización y las impresiones del profesorado sobre el significado de diversidad sexo genérica observando la forma en la que es comprendida por el profesorado. En las entrevistas, los docentes han necesitado de un espacio de tiempo extra para poder definirnos lo que entienden por ella, constatándose, además, la dificultad para dar una respuesta en algunos casos al desconocer la terminología utilizada. Observamos que esto ha sido sobre todo en docentes de mayor edad a los que les ha costado encontrar una definición al respecto.

Por otra parte, y como aspectos a destacar señalamos que existe una gran confusión no solo sobre qué es la diversidad sexo genérica y diversidad sexual, sino lo que ello implica. También hemos visto el desconocimiento existente con respecto a los términos que en muchos casos se vinculan exclusivamente con prácticas sexuales con pocas alusiones desde una perspectiva emocional y afectiva. Destacamos las siguientes como representativas del conjunto de ellas:

*Entiendo que se refiere a las diferentes posibilidades que tiene cada persona de expresar su sexualidad. (D4, B1, p.2)*

*Bueno pues toda la amplitud de tendencias sexuales y de inclinaciones sexuales que hay dentro de nuestra sociedad. (D7, B1, p.2)*

*Sería un poco las distintas posibilidades que hay. Antes éramos “chico o chica”, y ahora hay muchas más opciones [...] todavía esa parte, y sobre todo en la parte de Primaria que es en la que yo trabajo, no está demasiado desarrollada. (D1, B1, p.2)*

Algunos protagonistas al definirnos la identidad sexo genérica destacan la poca representación y protagonismo que tiene esta temática en el aula de Educación Primaria, veremos a continuación las reflexiones que con respecto a todo ello.

#### **4.1.3 Reflexiones en Educación Primaria**

La diversidad afectivo sexual en las aulas escolares de Educación Primaria y su tratamiento educativo conforman la tercera parte del análisis de este primer bloque. Las reflexiones de los docentes y agentes educativos sobre la atención a la diversidad afectivo sexual suponen un punto de inflexión relevante que nos sitúa en la realidad de la práctica educativa y que además configura

un escenario sobre el cual poder fijar objetivos para su posterior desarrollo. Analizamos a continuación los datos estimando los aspectos más relevantes.

Los participantes en el estudio señalan la necesidad de un tratamiento educativo para evitar todo tipo de discriminación que pudiera existir. Es unánime el sentir de los entrevistados al considerar fehacientemente la posibilidad de discriminación del alumnado en la Educación Primaria por motivo de orientación sexual, identidad o expresión de género. Las palabras del inspector educativo en este aspecto aglutinan el sentir del profesorado y resto de agentes al manifestar lo siguiente:

*Hay muchas prácticas de discriminación que de forma implícita; como en el caso del currículum oculto o bien por prejuicios, o tópicos adquiridos, o de forma inconsciente en muchas ocasiones afloran en el alumnado. Además, puede darse discriminación, también, en las relaciones profesorado- alumno y dentro de toda la comunidad educativa en general. (I, B2, p.1)*

Alguno de los docentes argumenta, además, que, aunque no hayan vivido de cerca casos de bullying LGBTIfóbicos en sus tutorías, la discriminación existe manifestándose sobre todo en los cursos superiores de la etapa:

*Yo en Educación Primaria en los años que llevo de experiencia no lo he vivido de cerca... Probablemente en niveles superiores como quinto y sexto ya pueden empezar a aparecer. (D4, B2, p.1)*

Algunos profesores comparten consideraciones similares en materia de diversidad afectivo sexual relatando experiencias personales con situaciones específicas que tuvieron o tienen que afrontar y que en la mayoría de los casos abordan de una forma individual desde su experiencia vital sin otro tipo de ayuda específica alguna sobre el tratamiento educativo.

Los docentes vivencian las situaciones de diversidad afectivo sexual como un aspecto complicado y delicado que implica la necesidad de una intensa formación que elimine los miedos y prejuicios existentes.

*La primera vez que te enfrentas a una cosa de estas es complicada la situación. En un centro en que estuve era la primera vez que se enfrentaban a un niño que era transexual o que bueno, que sus padres consideraban esto así, y hubo que cambiar muchas cosas de funcionamiento como la utilización de baños, leer los protocolos que teníamos de la Junta*

*que no sabíamos ni que existían entonces... Los cambios siempre cuestan...Estaba sexto de Primaria. (D2, BF)*

Observamos, además, que el tratamiento de la diversidad afectivo sexual se realiza de manera aislada y puntual solamente cuando surge un caso concreto que requiere de necesidades particulares y no contemplando la diversidad educativa en un sentido amplio llegando incluso a privar al alumnado de una educación fuera del modelo heteronormativo.

*Tuve un caso y sí que trabajé específicamente con el aula y con actividades muy puntuales para que fuese aceptado por la clase y se sintiese y pudiese expresarse de alguna manera [...] solamente lo hice yo [...] respondió positivamente porque necesitaba como un apoyo en ese momento y yo era su tutora. (D7, B2, p.5, 6 y 7)*

*He tenido indirectamente una alumna y he considerado su educación heteronormativa sin más, o sea... (D5, B2, p.6)*

Observamos a continuación qué piensan los docentes sobre la diversidad sexual y cómo es considerada en los centros educativos. Todas las experiencias profesionales relatadas quedan contempladas por los docentes como muy importantes y de gran significatividad. Piensan que hay que reflexionar al respecto y que se trata de un tema tabú con muchos prejuicios en la comunidad educativa y sociedad observando que ya es momento de eliminarlos. Por otra parte, y a pesar de destacar la necesidad de una formación al respecto consideran que es una cuestión más propia de niveles educativos superiores constatando que en la Educación Primaria se pasa de puntillas por el asunto en cuestión:

*Pues mira, yo creo que es un tema sobre el que hay que reflexionar mucho y que lo necesitamos. Se está viendo la carencia de formación en este ámbito y sería muy importante para poder dar respuesta a todas estas necesidades que se van planteando en los colegios con respecto a todo este tipo de niños que nos podemos encontrar.*

(D7, BF)

*La verdad es que en los colegios es un poco tabú, quizá por la edad de los niños, pero yo creo que realmente sí es un tema que los niños empieza a pensarse, aunque sean pequeños. Quizás más adelante, cuando llegan al instituto es cuando se despiertan más*

*esas inquietudes y esos problemas. En Primaria la verdad es que pasamos un poco de puntillas por ella. La verdad es que es un tema curioso. (D2, BF)*

Por otra parte, apuntamos la perspectiva que los agentes educativos entrevistados tienen sobre la diversidad afectivo sexual en la Educación Primaria y que complementa la expuesta por los docentes. Todos ellos inciden en la necesidad de continuar trabajando la diversidad y la educación afectivo sexual ya que afecta a la comunidad educativa en su conjunto con unos derechos que son iguales para todos. Los participantes argumentan que en muchas no se contempla existiendo por eso muchos casos de discriminación y LGBTIfobia. Señalan la obligación que tiene la administración de impulsar el trabajo en este sentido en los centros educativos e insisten en desligarla de cuestionamientos políticos e incluirla en una línea de acción prioritaria enmarcada en el desarrollo de los Derechos Humanos y los valores sociales.

Observamos a continuación dos aportaciones que resumen muy bien el sentir de los participantes:

*Es una temática muy interesante que debería ser abordada desde un punto de vista mucho más técnico y científica. Esto se ha utilizado como propaganda electoral y a veces social para determinados sectores políticos e incluso sociales y como moneda de cambio para conseguir distintas aspiraciones a veces individualistas y partidistas. (I, BF)*

*El trabajo que nos queda por hacer es un trabajo que afecta a todo el profesorado, a todo el alumnado y a las familias [...] todos tenemos los mismos derechos y cada persona puede amar a quien quiera, querer a quien le apetezca y no tener ningún problema por ello en nuestra sociedad. (S, p.10)*

Podemos concluir este último apartado del primer bloque observando que todos los profesionales valoran la necesidad de la inclusión de la diversidad afectivo sexual en la práctica educativa. Vemos también que su tratamiento en los colegios no debería estar supeditado a cuestiones partidistas, ni la sexualidad ser entendida como un tema tabú.

Destacamos que en el análisis se señala la necesidad de impulsar propuestas que contribuyan al desarrollo de la educación afectivo sexual en las aulas de Educación Primaria a través de una práctica docente competente.

#### **4.2 Competencias docentes: La realidad de los centros educativos**

Analizaremos a continuación el ámbito competencial del profesorado en la práctica diaria de las aulas y los centros educativos. Comenzaremos observando cómo es contemplada la

diversidad afectivo sexual en los colegios a través de las experiencias de intervención educativa que se desarrollan en ellos. Observaremos posteriormente de manera directa las herramientas e instrumentos que los docentes poseen para el abordaje de la diversidad afectivo sexual en los procesos educativos y concluiremos el bloque analizando las estrategias de asesoramiento y orientación estimadas por los participantes en cuanto a diversidad afectivo sexual.

#### **4.2.1 Experiencias en el colegio**

Observamos el espacio que el centro educativo y el docente dedican a la diversidad afectivo sexual y la forma en la que lo hacen. Comenzamos analizando la consideración que desde los centros educativos se tiene con respecto al binarismo de género. En el caso de todos los entrevistados se destaca que el modelo binario continúa siendo el predominante en los colegios, aunque, de manera específica, pueden realizarse algunas actuaciones concretas al respecto:

*Yo creo que sí que se perpetúa el binarismo porque ya nuestra sociedad lo es, entonces si no haces lo contrario lo perpetúas. (D6, B2, p. 4)*

*Yo creo que está abriendo... pero mi centro tiene un claustro bastante mayor, entonces es difícil. (D2, B2, p. 4)*

Los docentes explican que es complicado enseñar desde modelos que contemplen la diversidad sexo genérica porque detrás de todo esto sigue habiendo unos prejuicios. Incluso hablan de que a muchos profesores no les resulta fácil comprender esta realidad.

Analizamos cómo son las experiencias de intervención educativa que los centros y docentes llevan a cabo y de qué manera desarrollan propuestas de diversidad y de educación afectivo sexual. Primero valoraremos actuaciones generales a nivel de centro y posteriormente veremos acciones particulares de los docentes. Tenemos en cuenta, además, las respuestas recogidas del profesorado perteneciente a equipos directivos como es el caso de las directoras o la jefa de estudios.

Todas las aportaciones destacan que no se contempla de manera explícita en ningún documento de centro la diversidad afectivo sexual, aunque puede estar incluida dentro de otros contenidos como los Derechos de la Infancia, el Día de la Paz, o dentro del Plan de Atención a la Diversidad, entre otros:

*No, de manera explícita no se contempla la atención a la diversidad afectivo sexual. Tal vez incluido en otros planes... (D2, BED, p.1)*

*Hay un Plan de Atención a la Diversidad y de Acogida a nuevos alumnos, pero así específicamente para ello no lo contemplamos. (D1, BED, p.1)*

Todo esto nos lleva a pensar que si la diversidad afectivo sexual no está contemplada en los documentos de centro es porque no se conoce la prescripción normativa y la necesidad de incorporarlo en los programas, por lo tanto, creemos que es uno de los motivos por los que tampoco se aplica en la práctica educativa.

De nuevo observamos que con carácter general y según los entrevistados en la mayoría de los centros educativos no se trabaja la diversidad afectivo sexual o si se hace es a nivel particular directamente por el propio docente si lo estima necesario y dependiendo de sus posibilidades. El profesorado indica que habitualmente dejan fuera el ámbito referido a la educación sexual y la diversidad sexual argumentando que tan solo se interviene si existe necesidad de ello por alguna cuestión especial que haya surgido en el centro o de una manera esporádica con alguna actividad concreta que pudiera ofertarse desde fuera.

*No, no, o sea, no se trabaja la diversidad afectivo sexual como ámbito educativo salvo excepcionalidad. (D5, B2, p. 3)*

*De manera específica muy poco, aunque posiblemente algo en el área de Valores de manera puntual o también con algún tipo de taller que nos ofertan. (D2, B2, p. 2)*

Es importante señalar que desde el ámbito de la Inspección Educativa se comparten estas afirmaciones incidiendo en la importancia de contemplar la diversidad afectivo sexual en los diferentes planes del centro, tal y como indica la normativa, aunque se manifiesta que la realidad es bien diferente al no llevar a cabo este trabajo y no ofreciendo la administración respuestas para poder cambiar la situación al no considerar ninguna intervención al respecto.

*De forma explícita y única la educación afectivo sexual debe estar contemplada y prescrita e incluida en todos los Planes de Orientación, en los Planes de Acción Tutorial, Reglamento Régimen Interior y Planes de Convivencia, pero si bien pues... exceptuando la efeméride de Educación para la Paz, poco más se hace en los centros educativos.*

*(I, B2, p. 2)*

Analizando las excepciones a las que nos referíamos anteriormente hemos de constatar que en algunos colegios se han realizado algunas actuaciones concretas como talleres de educación afectivo sexual realizadas por entidades externas al centro de corta de duración (suelen ser de 45 minutos o una hora) y sólo para algún grupo en concreto dependiendo del profesorado que lo solicite:

*Bueno, estos dos años con la pandemia y la falta de actividades evidentemente ha caído todo, pero yo sí que recuerdo en los años que yo llevo de directora que ha venido la asociación Triangulo a dar a distintos niveles algunas charlas [...] pero realmente tampoco se hacen luego más actividades, me refiero a que quitando esa charla no creo que estemos demasiado concienciados realmente con el tema.*

(D1, B2, p. 2)

Entendemos que la forma de enseñar la diversidad a través de una charla es poco eficaz al no existir después actividades que den continuidad a los aprendizajes teóricos. Creemos que esta formación externa puede ser un primer paso, pero si es la única actuación al respecto, tiene escasa utilidad para el aprendizaje.

En el momento de realizar la entrevista al docente, nos explica que en la actualidad están evaluando un posible caso de bullying homofóbico que les tiene muy preocupados y sobre el que están valorando diferentes formas de actuar para atajar la situación:

*Ahora, por ejemplo, sí, hay un niño, además es en mi clase, que dice que los demás se meten con él y le llaman gay, pero no tenemos muy claro si realmente el niño se siente mal porque lo es y se siente rechazado o porque no lo es y se lo llaman y no le gusta... Entonces estamos ahí y de hecho habíamos pensado en llamar a la asociación Triángulo para que a lo mejor pudieran darles una charla.* (D1, B2, p. 3)

De nuevo observamos que se vuelve a recurrir a la charla externa, lo que muestra falta de formación y cierto desinterés por parte del profesorado que delega responsabilidades en otras entidades. Piensan que el problema está en saber si el niño es gay o no y no se cuestionan la necesidad de ofrecer una formación en diversidad afectivo sexual amplia para que los escolares se respeten entre sí mismos, como en esta situación concreta descrita por el docente.

Otros profesores entrevistados nos comentan que en sus centros también han tenido alguna experiencia esporádica llevada a cabo en los últimos años mediante talleres de entidades



externas. Advertimos que estos talleres ofrecidos a los centros sólo se solicitan en contadas ocasiones previo el interés particular de algún docente o equipo directivo en cuestión, y que va dirigido específicamente a tutorías concretas generalmente de cursos superiores. Es una actividad que no está instaurada de una manera sistemática en los centros, que depende del interés personal del docente, y que además puede que no sea aceptada por la línea educativa del propio colegio por lo que quedaría fuera la posibilidad de realizar el taller en caso de que hubiera alguna solicitud.

*Para los profes no ha habido formación, pero para los alumnos sí hay posibilidades porque lo ofrece alguien del ayuntamiento... o alguna entidad que se presta a hacer una charla y alguna cosita de tercero a sexto en principio, pero depende de los tutores porque son ellos los que eligen las actividades y aunque se oferte no siempre se lleva a cabo. (D2, BED, p. 1)*

Por su parte y desde la experiencia de la orientadora participante se indica la excepcionalidad de las actuaciones a nivel de centro y refiere concretamente a una intervención concreta llevada a cabo en un colegio hace unos años que de nuevo y tal y como estamos comentando adquiere forma de charla externa ajena al propio currículum y sin continuidad en el tiempo.

*Pues por ejemplo en el X hubo un caso hace dos años [...] fue cuando justo se estaba poniendo en marcha el protocolo (de transexualidad) ... entonces hicieron cosas como baños mixtos, alguna charleta a los chicos, pero poco más. No recuerdo otros centros donde se trabajará esto. (O, B2, p. 3)*

De un modo individual, algunos docentes entrevistados refieren que ellos incorporan, a veces, en sus tiempos educativos propuestas que incluyen la diversidad y educación sexual de una manera específica centrándose sobre todo en el área de Valores, aunque también en otras asignaturas como Ciencias Naturales y siempre de forma puntual:

*De manera específica muy poco, aunque posiblemente algo en el área de Valores de manera puntual ...y en el día a día pues sí, a través de instrucciones que damos a los alumnos para que haya un poco de tolerancia y de respeto. Sobre todo, en Valores y Educación Física. (D2, B2, p. 2 y 5)*

*A ver... en mi caso, hay un tema que es el de la reproducción, tema que siempre aproveché para educación sexual en el que siempre aprovecho para hablar de la educación afectivo sexual en la que los propios alumnos plantean cuestiones sobre la diversidad.*

(D5, B2, p. 5)

Parece que las áreas elegidas para el tratamiento de la diversidad afectivo sexual están ligadas, en el caso de la Ciencias Naturales a los contenidos relacionados con la reproducción humana en la que algún docente utiliza para ampliar la educación desde un perspectiva que incluye la diversidad afectivo sexual, y por otra parte el área de Valores Sociales en la que el contenido queda circunscrito a temas curriculares concretos que dependen de la línea editorial del libro de texto en el caso de que aparezcan. De nuevo observamos que de forma puntual algún profesor puede incorporar algo al respecto del tema en cuestión utilizando otros recursos, pero siempre desde su interés y posibilidades personales.

Terminamos el análisis del primer apartado del bloque temático segundo en el que hemos observado las experiencias llevadas a cabo en los centros educativos. Pasamos a analizar a continuación las herramientas y estrategias con las que cuenta el profesorado respecto a la diversidad afectivo sexual.

#### **4.2.2 Herramientas y estrategias docentes**

En cuanto a las competencias del profesorado para abordar la diversidad afectivo sexual en general o en situaciones particulares derivadas, por ejemplo, de posibles casos de bullying LGBTIfóbico, o acompañamiento en proceso de alumnado trans o la atención curricular prestada a la propia educación afectivo sexual, los docentes manifiestan, todos ellos, su incapacidad y falta de suficiencia y estrategias en esta materia.

De manera unánime insisten en indicar que no tienen herramientas para un tratamiento adecuado en la práctica educativa. Afirman de forma muy clara que no han sido formados y que no saben cómo gestionar esta falta de formación. Creen que es importante vincularlo con la educación emocional, a pesar de que manifiestan no estar formados tampoco en ella. No obstante, algunos docentes argumentan que cuentan con experiencia personales que tal vez les ayudaría en el afrontamiento de posibles situaciones, si llegara el caso.

*Pues imagino que me siento competente desde la tolerancia que quiero haya en mi vida a nivel personal, pero profesionalmente no y no tenemos ningún apoyo en ese sentido.*

(D1, B2, p. 4)

*No me siento competente. En casos de bullying generales sí, pero hablando de casos de bullying LGTBIfóbico creo que no. (D3, B2, p. 7 y 8)*

*Lo veo muy vinculado al tema de la educación emocional. Esos dos ámbitos (diversidad afectivo sexual y emocional) creo que tienen que ir muy unidos y que son dos aspectos donde la mayoría del profesorado no estamos capacitados. (D4, BF)*

*Pues creo que no tengo la información suficiente. Lo enfocaría desde el punto de vista de la educación emocional; pero creo que no es suficiente, requeriría otro tipo de formación. Dudo que fuera capaz, creo que solicitaría ayuda. (D4, B2, p. 5 y 6)*

Observamos que los docentes pueden sentirse capaces de intervenir si existiera un caso de acoso escolar atendiendo al protocolo genérico del centro, pero sin identificar exclusivamente posibles causas derivadas de LGTBIfobia y sin herramientas para prevenir dichas situaciones.

*Considero que tengo herramientas, entre comillas, siempre entre comillas, para un posible caso de bullying. Considero que tengo herramientas para... digamos salvaguardar, aquí en este caso, a quien sería la víctima, pero no sé si tengo herramientas para trabajar lo demás. (D5, B2, p. 10)*

Tampoco desde la administración parece que se ponga remedio a la situación. La orientadora y el inspector entrevistados indican que los docentes no tienen las competencias necesarias ni las herramientas para el abordaje e la diversidad afectivo sexual de manera general. Tal y como indica el inspector, sólo si se diera el caso de docentes que:

*Sí de forma individual y voluntaria se ha formado para ello pues podría, pero de forma generalizada los centros educativos no abordan y tratan esta temática. (I, B2, p. 4)*

En este segundo apartado del segundo bloque temático hemos observado las limitaciones que los docentes tienen en cuanto a competencias para el tratamiento de la diversidad afectivo sexual siendo muy pocas las herramientas y estrategias integradas para ello.

### **4.2.3 Asesoramiento y orientación profesional**

Todos los docentes entrevistados observan la necesidad de asesoramiento para poder abordar las situaciones relacionadas con la diversidad afectivo sexual, pero no todos actuaría de la misma manera en el caso de tener que solicitar ayuda y orientación, aunque son varias las opciones que destacan o la suma de ellas.

Por una parte, algunos profesores sostienen la necesidad de contactar con asociaciones especializadas, lo que nos lleva a entender que se debe a falta de conocimientos y lejanía del tema en cuestión, a la vez que pudiera indicar que entienden que se trata de un aspecto externo al centro educativo, a sus competencias y a la propia educación:

*Acudiría a la asociación Triángulo. (D1, B2, p. 6)*

Otros buscarían ayuda a través de los servicios de orientación educativa entendiendo que se trata de una tarea del propio centro;

*Llamaría al Equipo de Orientación, quizás..., sí. (D3, B2, p. 9)*

*Probablemente al orientador del centro. (D4, B2, p. 7)*

Y un tercer grupo destacaría la necesidad de contar con el asesoramiento de ambos, orientación educativa y asociaciones;

*Pues solicitaría ayuda a orientadores especializados en este tema y algún tipo de asociación por ejemplo la asociación Triángulo. (D7, B2, p. 10)*

La orientadora entrevistada nos informa que asesora habitualmente a los docentes y en la Fundación Triángulo nos indican que, además de atender consultas personales de profesorado, el beneficio de los talleres dirigidos al alumnado en los centros educativos a los que acuden traspasa ese umbral al ser de gran utilidad para el propio profesorado que en muchas ocasiones les solicitan asesoramiento aprovechando esta propuesta educativa.

Las mismas asociaciones dan cuenta de las limitaciones y falta de competencias del profesorado al respecto, incidiendo en la necesidad de impulsar su formación global en el ámbito de la diversidad afectivo sexual.

*En algunos casos detectamos que los profesores son los que necesitarían más bien este taller de diversidad sexual más que los alumnos y también asesoramiento. En líneas generales la valoración es muy buena. (T, p. 7)*

Por otra parte, observamos que el inspector entrevistado incide en el aumento de las consultas y demandas de asesoramiento por múltiples cuestiones referidas a la diversidad afectivo sexual y que originan en múltiples ocasiones problemas administrativos, organizativos y en la convivencia de los centros educativos.

*Pues cada vez más son frecuentes las consultas y demandas de asesoramiento sobre situaciones de respuesta ante la diversidad sexual especialmente en aquellos casos en los que es visible en determinados atributos o características; bien por la vestimenta, bien por las conductas [...] y se están dando cada vez más conflictos en las comunidades educativas por esta temática [...] es realmente relevante aspectos como el cambio de nombre, el cambio de género y sobre todo el uso de determinadas normas de organización y funcionamiento dentro del centro educativo. (I, B2, p. 6)*

Desde el CFIE, la responsable del área también nos advierte sobre las demandas de asesoramiento que pueden tener desde diferentes centros educativos por las necesidades que se les presentan y nos pone en ejemplo de un centro que recientemente les ha solicitado ayuda de manera específica en cuestión de diversidad afectivo sexual;

*Sí, sobre todo en un Centro X, ya que querían asesoramiento de diversidad sexual... por el tipo de alumnado que tenía; entonces se les dio una formación muy concreta para ellos y también se trasladó a los padres la información, ya que la ponente lo dio gratuitamente a través de charlas informativas. Fue una experiencia muy positiva para el centro. (A, p. 8)*

El representante sindical destaca que, ante la incertidumbre creada por la posible aplicación de protocolos relacionados con la transexualidad en los centros de Castilla y León, tuvieron mucha demanda por parte de centros y docentes sin conocimientos en esta materia y con gran interés en ellos y, además, en cuestiones de diversidad sexual en general de cara al trabajo en sus colegios.

Aunque de manera experimental durante cierto tiempo se trataba la transexualidad acorde a un protocolo realizado por la Consejería de Educación, finalmente no llegó a aprobarse dentro de la normativa correspondiente, por lo que no existe la obligatoriedad de su uso en los casos existentes, al igual que tampoco existen protocolos específicos para situaciones de acoso por LGBTIfobia que quedarían al amparo de la intervención dentro del tipo de acoso general.

*Algún centro pidió asesoramiento a raíz de que la Junta de Castilla y León empezará a debatir y a discutir un protocolo para atención a los niños y niñas trans que podría haber en los centros, también ha habido demanda del profesorado para tratar de conocer qué es lo que se podía hacer legalmente o no [...] luego ese protocolo no ha tenido un desarrollo legislativo como hubiéramos querido pero la gente sí que quería conocer y saber qué es lo que se podía hacer al respecto. (S, p. 6)*

Hemos observado en este segundo bloque temático el análisis de las competencias docentes en la práctica educativa desde la realidad de los centros escolares y de las experiencias de los docentes. Partimos de las situaciones generales de los centros educativos desde el binarismo y la forma en la que se contempla a nivel administrativo la diversidad afectivo sexual analizando las propuestas que se llevan a cabo de intervención. Pasamos posteriormente a analizar de manera concreta las herramientas y capacidad del profesorado para el abordaje en conjunto de la diversidad afectivo sexual y las situaciones que se derivan de ella y concluimos examinando las propuestas de asesoramiento y orientación.

### **4.3 Formación en diversidad afectivo sexual: Una asignatura pendiente, una actividad demandada**

Examinamos en este apartado la formación inicial y continua del profesorado en la materia que nos ocupa concluyendo con la valoración que tanto docentes como agentes educativos realizan sobre ella.

#### **4.3.1 Formación inicial**

Los entrevistados indican que no recibieron ninguna formación específica en diversidad y educación afectivo sexual en la formación inicial universitaria, aunque de manera indirecta pudiera aparecer alguna referencia a ella en algún caso de modo circunstancial como en el que señala el maestro en Educación Especial entrevistado al destacar que;

*En el área de Neurología sí que recibí sobre diversidad sexual relacionada con el tema cerebral, por decirlo de alguna manera, y hago aquí el inciso, también creo que se incidió más en este tema porque el profesor era homosexual. (D5, B1, p. 3)*

En el caso de la formación universitaria recibida por el inspector y la orientadora, se constata que al tener una formación más amplia sí ha existido relación con contenidos de diversidad afectivo sexual en algunas de sus asignaturas en la universidad. El inspector recibió de forma indirecta formación:

*En alguna asignatura de carácter optativo como Educación para la Paz se establecieron algunos contenidos que de forma directa o indirecta tenían relación con ese ámbito, pero no con una formación amplia ni mucho menos aplicada. (I, B1, p. 4)*

Y la orientadora nos informa que tuvo una asignatura específica llamada Educación Sexual, además participó en la elaboración de material educativo específico de este tema:

*Afectivo sexual sí, en Psicología [...] había una asignatura que era Educación Sexual. (O, B1, p. 3)*

*Algo específico sí porque participé en la elaboración del material de “Haramiguada”, el de educación sexual de hace 30 años, participé entonces, sí. (O, B3, p. 2)*

Analizamos, además, la formación valorando si en la educación inicial universitaria se ha recibido formación desde el enfoque de valores de tolerancia, respeto y justicia ligados directamente con diversidad afectivo sexual y cuestiones como la no discriminación. En esta ocasión, continuamos observando la falta de formación en líneas generales, pero destacan algunos casos en los que aparecen algunas enseñanzas cercanas de manera indirecta:

*A nivel de valores sí, pero de este tema es que no se trataba...esto en concreto afectivo sexual nada. (D1, B1, p. 5)*

*Puedo haber recibido esa formación en una asignatura que se llamaba Educación para la Paz. (D4, B1, p. 5)*

*Sí, pero también añadiré que entiendo que fue así porque yo estudié Educación Especial y todo el profesorado era sensible a la a la diferencia, pero es verdad que nunca se habló de la diferencia... vamos a decir sexual. (D5, B1, p. 5)*

Destacamos la nula o limitada formación que los docentes han tenido en su educación inicial universitaria con acercamientos muy esporádicos y circunstanciales a la diversidad afectivo sexual de una forma muy puntual y poco sistemática siendo, tan solo, profesionales como el inspector y la orientadora los que han tenido una mayor formación debido a la amplitud de sus estudios.

#### **4.3.2 Formación continua**

En este bloque observamos cómo es la formación permanente del profesorado y de un modo específico la formación en materia de diversidad afectivo sexual. Todos los docentes entrevistados argumentan que la formación continua es algo que hacen de manera habitual cada año y señalan la importancia de ello para la práctica educativa:

*Sí, me gusta mucho reciclarme y formarme y además tengo muchas inquietudes siempre estoy en formación. (D7, B3, p. 1)*

Sin embargo, al referirnos a la formación específica en materia de diversidad afectivo sexual la mayoría de los entrevistados argumentan que no han realizado cursos de formación al respecto a través de los canales habituales de formación destacando en muchos casos la falta de cursos o de información sobre ellos, sin embargo y tal y como veremos en el siguiente bloque de análisis referido a la oferta formativa, observaremos que sí existen algunos cursos a nivel institucional como en el CFIE y otros organismos, aunque sean escasos.

El profesorado, en términos generales, argumenta que tampoco ha participado en otro tipo de actividades como jornadas, talleres o seminarios impulsadas desde los propios centros educativos:

*No, porque tampoco he encontrado mucha variedad. No he encontrado cursos de esta temática. (D7, B3, p. 2)*

*No, no, porque no se ofertan, lo único que he recibido ha sido información sobre el protocolo (de transexualidad) que se estaba llevando a cabo. (O, B3, p. 3)*



Observamos que la formación en diversidad afectivo sexual, al igual que sucede con la formación inicial es una necesidad surgida hace unos años, antes no se contemplaba como opción. De nuevo algunos profesores aluden a la modalidad de “charla” al hablar de formación del docente, algo que no parece muy ortodoxo en cuanto a profesionalidad formativa se refiere.

*Tengo que hacer memoria...creo que han sido hará 3 o 4 años o así. Esto, fue una mesa abierta porque de alguna manera creo que fue en La Casa de las Palabras y nada, fue una charla aproximadamente de 1:30 horas o algo así. (D5, B3, p. 3 y 4)*

Por otra parte, destacamos que el inspector entrevistado y como tal y como hemos comentado anteriormente, con una amplia educación en general tiene cierta formación al constatarlo del siguiente modo:

*Por mi parte tengo un curso de postgrado con Pichardo: Abrazar la diversidad, y formación por parte de Dialogasex. (I, B3, p. 1)*

A modo de conclusión en cuanto a estos dos apartados referidos a la formación podemos observar la poca, anecdótica, o ninguna formación que directamente el profesorado ha recibido tanto en la universidad como dentro de su formación continua. Vemos a continuación la valoración que realizan de todo ello.

### **4.3.3 Percepción de la formación**

Los participantes en la investigación entienden de manera unánime que los docentes no están suficientemente preparados en cuanto a diversidad ni educación afectivo sexual y piensan que es necesaria una adecuada formación ya que ello permitiría mejorar la calidad de la enseñanza contribuyendo de manera positiva al desarrollo integral del alumnado y mejorando además la convivencia del centro. Sus narratorios inciden en la demanda de formación siendo un aspecto clave que debemos destacar:

*No estamos formados, seguro, además [...] realmente creo que es necesario porque es algo que cada vez tenemos más diversidad en las aulas y muchas veces pues no sabemos cómo afrontar esos problemas [...] evidentemente sí existe este tipo de problemas en los centros, la formación es súper importante para que haya un clima de convivencia bueno para todos.*

(D2, B3, p. 2, 3 y 4)

*Es obvio que no estamos formados. Te faltan muchas estrategias para poder trabajar sobre este aspecto. Una adecuada formación la complementarías y la integrarías muchísimo más, sí. (D3, B3, p. 4 y 5)*

*Yo creo que la formación sería necesaria, es un camino que tenemos que explotar [...] contribuiría y mucho en la mejora de la calidad educativa porque atenderíamos a un sector de la población que ahora mismo no estamos atendiendo adecuadamente. (D7, B3, p. 5 y 6)*

*Estaría estupendo que pudiera haber algún tipo de programa que nos facilitase esta formación para mejorar la educación de nuestros alumnos. (D4, BF)*

Además de los docentes, el resto de los agentes educativos consultados sobre la formación estiman la falta de ella y la necesidad imperiosa de su impulso en el ámbito escolar incidiendo en la idea de que educar en la diversidad ayuda, además, a evitar situaciones de discriminación y acoso:

*Me parece básico, es un componente exactamente igual que el físico o que cualquier otro aspecto de la personalidad de los alumnos. Insisto, me parece básico. (O, B3, p. 5)*

*Es imprescindible porque realmente hay un desconocimiento grandísimo de esta temática en los profesores y no saben cómo actuar. Cada vez hay más conflictos y no hay herramientas. (A, p. 8)*

*A mí me parece más que necesario, es fundamental formar a los docentes porque en muchos casos son la primera línea de contacto con los alumnos y las alumnas y si ellos tienen formación primero tendrán mayor capacidad para poner freno a determinadas situaciones de discriminación y bullying, pero sobre todo si desde el minuto uno se educara en la diversidad se evitaría que se produjesen este tipo de situaciones de rechazo. (T, p. 10)*

A modo de conclusión con respecto al tercer bloque de análisis podemos indicar que observamos que los docentes no se encuentran formados en diversidad y educación afectivo

sexual al ser testimonial o ninguna la presencia de contenidos en la formación inicial universitaria y muy poca la formación permanente del profesorado.

Todos los participantes en el estudio argumentan la necesidad de potenciar la formación e impulsar planes que contribuyan a ello valorándola como imprescindible y necesaria para la práctica escolar.

#### **4.4 Propuestas formativas en diversidad afectivo sexual: Nuevas Perspectivas y avances educativos.**

Hemos establecido tres niveles de análisis en cuanto a las propuestas de formación en diversidad afectivo sexual atendiendo a un enfoque institucional que parte del ámbito provincial, sigue con la CCAA, y explora a nivel nacional. Recogemos toda la información encontrada en los últimos años para obtener una visión global de la evolución de la oferta y concluimos complementando lo anterior con otras propuestas diferentes de especial relevancia en el ámbito formativo docente.

##### **4.4.1 Formación institucional provincial**

A nivel provincial destacamos el Centro de Formación e Innovación Educativa (CFIE) de Valladolid. Desde este organismo nos indican que son pocos los centros educativos que solicitan seminarios específicos de diversidad afectivo sexual ya que suelen orientarse en otros temas, pero que en cualquier caso ellos ofrecen al menos un curso anual presencial de 10 horas de duración para 30 asistentes con ponentes especialistas en diversidad y educación sexual que son expertos en la materia:

*Los cursos son 8 horas de ponencia de un ponente externo más 2 horas de un trabajo que se pide práctico y los seminarios en grupos de trabajo en función de lo que el centro decida, pero no excede más de 30 horas. (A, p.5)*

La valoración que se realiza de estos cursos por parte de los docentes es muy buena soliendo demandar una continuación y profundización de la formación en el tema por parte de ellos:

*Siempre ha habido unas valoraciones muy buenas tanto de los contenidos que trabajan como de los materiales aportados por los ponentes y piden continuidad de la formación muchas veces. (A, p.7)*

Además del curso anual organizado por el CFIE, la asesora nos informa que a través de la Consejería de Educación suelen enviarles para su realización algún otro incluido dentro del campo de la diversidad afectivo sexual:

*Suele venir también algún curso por parte de la Dirección General desde el CREECYL relacionado con esta temática y viene ya orientado con los objetivos y los contenidos [...] Estos cursos incluyen también la educación afectivo sexual [...] suele incluir la educación sexual o alguno de homofobia, transfobia [...] siempre hay uno anual.*

(A, p.12 y 13)

Teniendo en cuenta estas informaciones podemos interpretar que existe cierta contradicción entre la especial demanda observada por parte de los docentes y agentes educativos de formación en necesidad afectivo sexual y la realidad presentada por el CFIE desde la que se nos incide que nuestro tema es muy poco solicitado por los colegios. Entendemos con estos datos que en realidad los docentes se inclinan hacia otros ámbitos formativos.

Es destable también con respecto a la formación que se realiza la duración de los cursos que se presentan en un formato de 10 horas en las que 2 de ellas se dedican a un trabajo personal sobre la materia. Creemos que es una formación insuficiente y muy limitada en contenido y que no cubre las lagunas encontradas en los docentes. Entendemos que se trata de una formación inicial básica.

Analizando la oferta formativa del CFIE de Valladolid destacamos que la encontrada en materia a diversidad afectivo sexual en los últimos años:

**Tabla 8**

*Formación de CFIE Valladolid en los últimos años en diversidad afectivo sexual*

<b>CURSO</b>	<b>FORMACIÓN (modalidad: curso)</b>
<b>2016/17</b>	Formación en educación sexual para profesorado de E. Secundaria
<b>2017/18</b>	Educación afectivo sexual en personas con discapacidad (Centro X)
<b>2018/19</b>	Cine y diversidad afectivo sexual
	La diversidad sexual y familiar en el aula
<b>2019/20</b>	Educación sexual en E. Infantil y Primaria
<b>2020/21</b>	-----
<b>2021/22</b>	Abordaje ante situaciones de bullying homofóbico y transfóbico

*Fuente:* Elaboración propia a partir de los datos obtenidos del CFIE

Durante el curso escolar 2020/21 no hubo formación debido a los efectos derivados de la pandemia por Covid 19 y en cuanto al resto de años desde el 2016 hasta la actualidad la oferta se sitúa en 5 formaciones de 10 horas con cursos dirigidos a las etapas de E. Infantil, Primaria y Secundaria y una más en un contexto de formación en centros para un colegio específico.

Tal y como hemos comentado anteriormente la demanda de formación en diversidad afectivo sexual es reciente produciéndose desde hace tan solo unos años, sin embargo y teniendo en cuenta que la provincia de Valladolid tiene más de 5000 docentes trabajando en las etapas no universitarias, un curso anual, o dos, en el año académico 2018/19, dirigido a 30 personas cada uno nos parece insuficiente ya que tan sólo llega a una ínfima parte del profesorado.

#### **4.4.2 Formación institucional en la CCAA**

Dentro de la Comunidad Autónoma destacamos cuatro ámbitos dependientes de la Consejería de Educación de Castilla y León que ofertan formación online o presencial dirigida al profesorado en el caso de las dos primeras, y que ofrecen recursos en el caso de las dos siguientes.

Los temas suelen ser variados y abarcan a las distintas etapas educativas y especialidades profesionales.

- CRFPTIC (Centro de Recursos y Formación del Profesorado en TIC)

Dentro de este organismo no encontramos formación en diversidad afectivo sexual de manera explícita. Observamos que tal vez pudiera existir cierto contenido relacionado en alguno de los cursos que ofertan como “Educación emocional” o “Derechos de la Infancia y Ciudadanía Global” de un modo indirecto.

- CSFP (Centro Superior de Formación del Profesorado)

En este segundo organismo dedicado a la formación del profesorado encontramos una formación mediante la fórmula de grupo de trabajo para docentes de toda la CCAA con prioridad en la inscripción a los profesores que previamente tengan realizado alguno de los cursos del CFIE destacados anteriormente. Su duración es de 20 horas extendida de octubre a mayo con 50 plazas en total. Su título es: Grupo de Trabajo; recursos para trabajar la diversidad sexual y familiar en el aula curso 2021/22.

El grupo de trabajo tiene un formato online que integra contenidos sobre el concepto de identidad sexual y orientación del deseo, el alumnado en situación de transexualidad, bullying homofóbico y transfóbico, estructuras familiares diversas y recursos para trabajar la diversidad sexual y familiar en el aula.

- CROL (Centro de Recursos Online)

Aunque no es un organismo de formación como tal, contribuye de manera relevante en el aporte de recursos docentes en los distintos ámbitos educativos pudiéndose implementar sus propuestas y sirviendo de actualización de las competencias docentes.

Con respecto a nuestra materia de estudio hemos encontrado los siguientes recursos:

### **Tabla 9**

*Recursos en CROL*

<b>CROL: RECURSOS ESPECÍFICOS</b>
<i>Cine y diversidad afectivo sexual</i>
<i>Recurso Tic para trabajar la diversidad afectivo sexual</i>
<i>Diversidad en las aulas; Evitar el bullying o acoso homofóbico</i>
<i>Día de las familias; propuestas de trabajo sobre diversidad afectivo sexual</i>
<i>Biblioteca Diversa</i>
<i>Expectativa de diversidad sexual: ideas y dinámicas</i>

*Fuente:* Elaboración propia a través de los resultados obtenidos en la búsqueda

- CREECYL (Equipo de orientación educativa y multiprofesional para la equidad educativa de Castilla y León)

En su espacio web recomienda, junto a otros, algunos recursos de educación y diversidad sexual y también de coeducación (cuentos, guías, libros de consulta y actividades para familias).

En cuanto a los recursos ofrecidos por CROL y CREECYL queremos destacar que los participantes en el estudio no han aludido a estos en ningún momento por lo que entendemos que les son desconocidos y que no han hecho uso de estos medios para el tratamiento educativo de la diversidad en las aulas o su propia autoformación.

Pasamos a continuación a analizar la oferta formativa a nivel nacional.

#### **4.4.3 Formación institucional nacional**

Desde el Ministerio de Educación y Formación Profesional a través del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado (INTEF) encontramos formación en diversidad afectivo sexual desde el año 2019 con distintas ediciones de un curso formativo hasta el momento actual cuyo título es: Educación afectivo-sexual.

El curso oferta 250 plazas para docentes interesados de todo el país con un formato y online y una duración de 70 horas. Entre sus contenidos se encuentran; la educación sexual, la evolución de la afectividad y la sexualidad, sexualidades diversas, sexualidad y sociedad, nuevas formas de violencia de género y salud sexual y reproductiva.

Sumándose al anterior, el Ministerio de Igualdad a través de la Dirección General de Diversidad Sexual y Derechos LGTBI y en colaboración con diferentes universidades convoca cada año desde hace 5 diferentes seminarios por toda España de 12 horas de duración cuyo título es: *Abrazar la diversidad: una responsabilidad educativa*, dirigido a docentes y cuyos contenidos refieren a diversidad sexual, familiar e identidad de género.

Destacamos en cuanto a los cursos de formación señalados y sus contenidos la excesiva carga teórica que observamos dejando de lado aspectos de la práctica educativa y las situaciones que encontramos en la vida real.

#### **4.4.4 Otras ofertas formativas**

Además de la oferta formativa institucional vamos a tener en cuenta en nuestra investigación otras formaciones que hemos encontrado con relación a nuestro tema de estudio entre las que se encuentran el área educativa de un sindicato docente, la Fundación Triángulo Castilla y León y la Universidad de Valladolid.

El responsable del Área educativa del sindicato CCOO nos informa que desde su entidad se ofrecen en ocasiones algunas jornadas formativas y también cursos de formación para afiliados a nivel nacional y regional a través de convenios de colaboración con algunas universidades dirigidos a todos los trabajadores entre los que se incluyen también el profesorado en cualquiera de sus niveles:

*Los cursos de formación se organizan por las universidades y suelen tener una duración de entre 30 y 40 horas... (S, p.3)*

El curso al que se refiere el representante se ha llevado a cabo en el año 2019 con el título: *Diversidad sexual e identidad y expresión de género en el ámbito educativo*.

Además de la anterior formación, el sindicato realiza diferentes actuaciones para impulsar la visibilidad de la diversidad afectivo sexual elaborando material educativo como el realizado en la campaña: *El mundo raro de Mermel* dirigido a E. Primaria y Secundaria o celebrando las efemérides más representativas como el día contra la LGBTIfobia en el mes de mayo, para lo cual realizan acciones dirigidas a todos los trabajadores incluidos los docentes:

*También damos una visibilidad a todo el colectivo que tiene una diversidad afectivo sexual diferente a la genérica [...] Hay alguna jornada de formación específica [...] esas jornadas han sido interesantes porque lo que se ha hecho es dar a conocer esa realidad [...] es necesario avanzar en esta línea formativa de cara al futuro. (S, p.7)*

Entendemos que la celebración de las efemérides desde las entidades es importante, pero si no se acompañan de otras acciones a lo largo del año no sirve de mucho al tratarse de actuaciones que pueden quedar en algo puramente anecdótico.

Desde la Fundación Triángulo Castilla y León nos indican que dentro de sus objetivos se encuentra el trabajo de sensibilización y concienciación de la igualdad de las personas LGBTI+ por lo que tienen un área específica dedicada a la educación en la que la formación a profesionales constituye un eje de trabajo de especial relevancia ofreciendo formación en la Comunidad Autónoma y la provincia de Valladolid cuando son demandados por centros escolares u otros colectivos:

*El Área de Educación es una de las áreas más importantes que tenemos en Triángulo y nos dedicamos a hacer talleres de diversidad sexual y formación al profesorado a través de demandas concretas de centros que en alguna ocasión nos solicitan. (T, p.2)*

Desde el ámbito universitario la oferta de formación se circunscribe a cada universidad de modo concreto.

Señalamos a continuación la propuesta que la Universidad de Valladolid ofrece desde el año 2017 en el campus de Valladolid, a través de la asociación Dialogasex, organizando unas jornadas formativas en la sede de la Facultad de Educación y Trabajo Social repartida en dos días con 10 horas de duración y temáticas en torno a la educación sexual y la atención a la diversidad sexual en los centros educativos. Las jornadas se dirigen no sólo a los estudiantes sino a todos los docentes en general a través de un convenio de colaboración con el CFIE de Valladolid que certifica las horas de manera oficial al profesorado.

Destacamos para finalizar que dentro de la Universidad de Valladolid existe la Oficina de Diversidad Sexual y de Género, integrada en la Delegación del Rector para la Responsabilidad Social Universitaria que tiene como misión trabajar en el ámbito universitario para ofrecer respuesta y atención al colectivo LGBTI+ de la Universidad con diferentes acciones y propuestas de sensibilización y formación en diversidad afectivo sexual.

La oferta formativa ha sufrido una evolución en los últimos años tal y como hemos visto con la aparición de cursos y opciones diversas. Observamos que, aun así, la oferta continúa siendo limitada atendiendo generalmente a demandas concretas de centros o intereses personales de algunos docentes. No obstante, y como conclusión, apreciamos que existe una implementación paulatina dentro en los canales formativos habituales de reciclado del profesorado constatando los avances educativos.



## Capítulo V. Discusión de datos

A continuación, llevaremos a cabo la discusión de datos comparando nuestros hallazgos con aportaciones que otros estudios y producciones científicas han destacado en torno al tema de investigación en cuestión.

En cuanto al primer bloque de análisis relativo a **la diversidad afectivo sexual en la escuela y su tratamiento** se presentan similitudes de nuestros resultados con otros trabajos que inciden en la necesidad de incluir las diversidades sexuales en los contextos educativos luchando contra la discriminación y eliminando los prejuicios y estereotipos de género (Moreno, 2013). Además, se incide en una visión de la educación global en la que la escuela no se circunscriba a un contexto solo de conocimientos, sino en la que predomine la enseñanza de valores que creen espacios de convivencia en los que desarrollar las relaciones sociales entre personas diversas (Peixoto *et al.*, 2012), cuestión que hemos visto en nuestros resultados manifestados de manera unánime por todos los participantes.

Al igual que en nuestros hallazgos, hay estudios que señalan que el tratamiento de la diversidad sexual no se contempla en los planes del centro ni en los distintos programas educativos en los que tan solo existen intervenciones educativas en relación con la diversidad desde posicionamientos biológicos (Sierra y Vergara, 2021). La importancia de incluir el tratamiento educativo desde la diversidad sexo genérica se constata en diferentes trabajos que argumentan la necesidad imperiosa de incorporar este ámbito de la diversidad en las diferentes etapas educativas a través de estrategias inclusivas que atiendan las realidades sociales diversas (Caldas *et al.*, 2012).

Por otra parte, y dentro del análisis de las **competencias docentes del profesorado en materia de diversidad afectivo sexual en la práctica educativa** nuestra propuesta presenta similitudes con autores que inciden en las dificultades de los docentes en cuanto a una intervención educativa acorde. Penna y Mateos (2014) señalan las limitaciones que el profesorado tiene para intervenir en el ámbito afectivo sexual debido a su falta de capacitación a pesar de que los centros educativos son contemplados como unas estructuras sociales proclives a manifestaciones de discriminación por esta causa siendo espacios de especial sensibilidad en los que se debe trabajar desde una perspectiva inclusiva

Las dificultades que encuentra el profesorado para hacer frente a la diversidad y el reconocimiento de ella suponen una encrucijada en el campo de la intervención educativa (Castelar, 2018). Además, se incide en la necesidad de que los docentes tengan competencias que les permitan atender este ámbito curricular específico y construir con ello aulas igualitarias (Sánchez y Barea, 2019) desde la conceptualización, la naturalidad, y el abordaje de procesos de

transición en el caso de alumnado transexual o posibles casos de acoso homofóbico, tal y como se muestra en nuestro trabajo.

Además, Sánchez (2021) sitúa al profesorado como protagonista indiscutible que debe tener competencias metodológicas para implementar experiencias inclusivas en las que el alumnado sea valorado y reconocido en el contexto escolar y social independientemente de su identidad de género y orientación sexual, cuestión que observamos en nuestros resultados.

Nuestro tercer bloque de análisis aborda **la formación del profesorado en diversidad afectivo sexual** siendo una constante la demanda que los docentes hacen de ella y teniendo en cuenta por otro lado la realidad que nos muestra la poca formación inicial universitaria o continua de los docentes al respecto. Pichardo *et al.* (2015) inciden en la escasa formación en diversidad afectivo sexual a pesar de ser un aspecto fundamental en el campo educativo. Un estudio sobre formación en el ámbito de la sexualidad y la educación sexual señala que solamente el 12% de docentes habría recibido en la universidad algún tipo de educación al respecto (Martínez *et al.*, 2011). Palenzuela (2006) argumenta que la falta de formación docente hace que el alumnado no recurra al profesorado para tratar temas sobre diversidad afectivo sexual buscando, por ello, otros canales diferentes. Además, Gallardo y Escolano (2009) analizaron la situación de la formación inicial en el ámbito universitario concluyendo la falta de contenidos y la insuficiencia de tratamiento en los programas formativos.

Por otra parte, Torrego *et al.* (2018) destacan la asignatura Educación para la Paz e Igualdad como instrumento imprescindible en la formación universitaria del docente al incorporar la adquisición de valores y competencias relacionadas con la diversidad dentro de sus contenidos, observando, además, que no todas las universidades tienen en sus programas esta modalidad optando en otras ocasiones por una formación en valores más transversal y menos específica.

Sonllewa *et al.* (2020) y Sánchez y Rivera (2021) inciden en el gran desconocimiento de la diversidad sexo genérica existente en los contextos escolares y la insuficiente formación del profesorado repercutiendo, por ello, en la intervención educativa respecto al alumnado alejado del modelo heteronormativo, tal y como hemos podido observar con los participantes que afirmaban que no hacían distinciones en el tratamiento educativo del alumnado a este respecto.

El último eje de análisis se encuentra muy enlazado con el anterior y refiere a las **propuestas formativas en diversidad afectivo sexual**.

Martxuela y Etxebarria (2015) insisten en la insuficiente formación del profesorado tanto en el ámbito universitario como en la formación permanente destacando la importancia de que la Administración adquiera la responsabilidad de ofertar la formación y no deriven esta

responsabilidad en las asociaciones, cuestión que como hemos observado en el estudio continua sucediendo al desempeñar la administración un papel de pasividad y no tomar medidas con respecto a la falta de formación y al tratamiento en los centros. Igualmente, Penna, (2012) destaca la necesidad de tener una oferta formativa amplia para que el profesorado pueda formarse y mejorar sus competencias en materia de diversidad afectivo sexual, algo que también reclaman los docentes entrevistados.

En definitiva, los resultados de los diferentes trabajos coinciden con nuestro análisis subrayando la necesidad de contemplar al docente como un protagonista competente y formado que incorpore el tratamiento de la diversidad afectivo sexual en su práctica educativa de una manera eficaz (Álvarez *et al.*, 2017).

Para finalizar el apartado destacamos a continuación algunas aportaciones de nuestra investigación y que complementan los estudios previos. De este modo observamos que el trabajo se ha hecho en Castilla y León en la provincia de Valladolid, desde donde no se han hallado trabajos en investigación en este campo. Esto nos puede permitir hacer comparativas con otras provincias o CCAA en esta materia. Además, se encuentra centrado en la etapa obligatoria de Educación Primaria, consideración a tener en cuenta al no haber encontrado estudios centrados en esta etapa desde el enfoque propuesto.

Los hallazgos nos han permitido conocer la pretensión y necesidad de atender a través de la escuela los cambios sociales con el objetivo de formar ciudadanos críticos y participativos desde el acompañamiento, mostrando sensibilidad hacia la diversidad afectivo sexual, pero interviniendo desde un modelo binario con escasas competencias para su abordaje y con limitada formación al respecto. Son manifiestas las dificultades en la conceptualización sobre diversidad afectivo sexual y la discriminación existente en los centros, así como la falta de impulso institucional en este tema observando cierta dejación por parte de la administración y constatando que las consideraciones partidistas deberían quedar al margen del debate educativo en este sentido. En los últimos años se ha constatado cierto avance en la formación que, aunque sea limitado supone un brote esperanzador en la mejora de la calidad educativa. La formación en diversidad afectivo sexual del profesorado contribuye en el desarrollo del alumnado a la vez que aporta beneficios sociales y comunitarios (Izquierdo, 2020).

## **Capítulo VI. Conclusiones. Propuestas de mejora. Limitaciones en el estudio y futuras líneas de investigación**

En el último capítulo del trabajo expondremos las conclusiones de la investigación en la que destacaremos los aspectos que revisten mayor significación derivados de los hallazgos encontrados en el estudio. Posteriormente señalaremos algunas recomendaciones orientadas a la mejora de la situación teniendo en cuenta los resultados obtenidos y para finalizar comentaremos las limitaciones más significativas encontradas en el desarrollo del trabajo y plantearemos algunas propuestas de futuros desarrollos investigadores.

### **6.1 Conclusiones**

Entendemos que las conclusiones finales se construyen bajo el paraguas de la fundamentación teórica aportando respuestas a las preguntas de investigación presentadas en el inicio de nuestro trabajo. Deseamos saber si los docentes de Educación Primaria de Valladolid tienen la formación y competencias necesarias para el abordaje de la diversidad afectivo sexual en la práctica educativa. Los resultados obtenidos confirman que nuestra premisa inicial que señalaba esta falta de formación y competencias docentes, están en consonancia con los estudios encontrados al respecto, tal y como hemos visto, y que argumentan en sus conclusiones esta falta de tratamiento de la diversidad afectivo sexual en los centros educativos, escasas competencias profesionales en la materia, formación muy limitada y una reducida oferta formativa.

Comenzaremos primero desgranando las conclusiones extraídas desde las cuestiones iniciales que han quedado recogidas en cada uno de los objetivos específicos planteados y posteriormente contestaremos al objetivo principal.

La primera cuestión pretendía conocer cómo se contempla la diversidad afectivo sexual y cuál es su tratamiento en los centros de Educación Primaria en la provincia, para lo cual el primer objetivo planteado deseaba:

**Explorar el concepto de diversidad afectivo sexual y cuál es y debe ser su tratamiento educativo desde el punto de vista de docentes y agentes educativos.**

Las conclusiones del estudio respecto a nuestra primera cuestión ponen de manifiesto una conceptualización de la educación por parte de docentes y agentes educativos que tiene como fin la formación de ciudadanos críticos y participativos con presencia de valores sociales al considerarlos un elemento imprescindible en la escuela. Los docentes entienden la educación desde el acompañamiento del alumnado con un desarrollo integral que incluya la formación en emociones, valores y habilidades para la vida.

Sin embargo, existen muchas dificultades en cuanto a la conceptualización de diversidad afectivo sexual con un desconocimiento profundo en esta materia y una gran confusión en cuanto a terminología se refiere observándose, de manera general, un incremento de la problemática a medida que el profesorado es de mayor edad debido, entre otros factores, a un campo de desarrollo reciente por los avances sociales sobre todo en los últimos años.

Todos los participantes en la investigación destacan el poco o nulo protagonismo que el ámbito de la diversidad afectivo sexual tiene en los centros educativos de Educación Primaria vivenciando las situaciones con miedos y tratando la diversidad afectivo sexual en muchos de los casos pasando de puntillas sobre ella observándola como un tema tabú o directamente ignorándola. Piensan que se trata de un ámbito complicado y delicado por su desconocimiento y los prejuicios existentes al respecto no sabiendo cómo abordarla, entendiéndola que se trata de un terreno pantanoso en el que se debe andar con cuidado, por lo que en la mayoría de las veces se priva al alumnado de una educación que no se encuentre inmersa en el modelo de exclusividad heteronormativo y binario.

A pesar de la obligatoriedad normativa de la implementación de la diversidad sexual en los centros, no se garantiza que esto sea así por las administraciones ya que es destacable su ausencia en los planes de los colegios a pesar de ser prescriptiva su presencia. La implicación del claustro docente y los equipos de ciclo es casi inexistente no observándose directrices de trabajo al respecto ni líneas de acción sistemáticas que desarrollen actuaciones con contenidos en diversidad afectivo sexual. Siguiendo con lo anterior, observamos que tanto docentes como agentes educativos inciden unánimemente en la necesidad de incorporar al aula el tratamiento en educación y diversidad sexual destacándose la gran importancia que de ello se deriva al considerar un problema de enormes consecuencias la discriminación por razón de orientación sexual, identidad y expresión de género y las dificultades que supone en el ámbito de la convivencia en los centros escolares, además de formar parte de un aspecto más del desarrollo del alumnado que debe trabajarse cada día.

En nuestra opinión, se trata de un tema social que engloba a toda la comunidad educativa. Es necesario impulsar su desarrollo desde las administraciones educativas, desligándolo de cualquier planteamiento partidista y contemplándolo como un factor imprescindible dentro de la escuela y los valores que representa.

Como conclusión final a este primer objetivo indicamos que el tratamiento de la diversidad afectivo sexual en los colegios de Valladolid está bastante limitado llegando a ser en algunos casos anecdótico o inexistente, tratándose solamente cuando surge una necesidad concreta derivada por una situación especial, dependiendo de la buena voluntad del profesorado desde sus

posibilidades o en alguna ocasión de manera externa a través de asociaciones que ofrecen charlas aisladas que llegan solamente a algunos grupos.

La segunda cuestión que nos planteamos partía de la necesidad de conocer qué competencias docentes tiene el profesorado para el abordaje de la atención a la diversidad afectivo sexual en la práctica educativa, por lo que el objetivo propuesto pretendía:

**Identificar las competencias docentes en diversidad y educación afectivo sexual en la práctica educativa.**

Para dar respuesta a esta pregunta hemos conocido las experiencias llevadas a cabo en los centros escolares observando las herramientas y estrategias del profesorado en la intervención educativa, así como el asesoramiento y orientación profesional.

Enlazando con las conclusiones del primer apartado destacamos las pocas experiencias educativas existentes en los centros con respecto a la diversidad afectivo sexual relegándose a un segundo plano las actuaciones al respecto que, si se dan, tienen un carácter puntual con la implicación personal del docente y desde entidades externas sin ninguna continuidad en la práctica educativa. Centrándonos en las situaciones en las que existe cierto tratamiento en diversidad afectivo sexual, observamos cómo el profesorado lo integra utilizando escasas estrategias mediante tres tipos de intervención.

La primera de ellas vendría dada, siempre que el docente lo estime, desde asignaturas escolares como el área de Ciencias Naturales a través de los temas referidos a la reproducción humana con un enfoque ligado a aspectos más biológicos que afectivos o emocionales o, también, en el área de Valores Sociales en la que de manera muy puntual pudiera incorporarse algún aspecto concreto relacionado con valores de igualdad. En el segundo caso la intervención estaría dirigida desde las ya comentadas charlas externas esporádicas en algún momento de la escolaridad en la etapa de Educación Primaria siempre que pudiera haber recibido y aceptado el centro educativo esta propuesta. La tercera opción refiere a momentos especiales en los que surge alguna situación concreta derivada de diversidad afectivo sexual; por ejemplo, en un caso de transexualidad o acoso escolar por LGBTIfobia significativo. No tratar de manera adecuada estas situaciones puede tener consecuencias de especial significación en el alumnado tal y como argumentamos en el anexo 2 del trabajo referido a las implicaciones educativas.

Todos los participantes en el estudio manifiestan la incapacidad, falta de suficiencia y competencias del profesorado de Educación Primaria en el tratamiento de la diversidad afectivo sexual. Los docentes advierten de los problemas para gestionar la intervención en este campo educativo y las dificultades en la gestión de cualquier aspecto derivado de él. Además, en la mayoría de los casos no se sienten capaces de abordar situaciones específicas en los espacios

dedicados al ámbito tutorial, teniendo que buscar ayuda externa para ello. La orientación y el asesoramiento en diversidad afectivo sexual tiene una especial relevancia para el profesorado siendo un instrumento utilizado cuando existe la necesidad específica de ello derivada de una situación concreta. En esos momentos solicitan ayuda a través del orientador del centro o a asociaciones, entre otros, lo que nos lleva a pensar que no tienen competencias para desarrollar la labor docente en esta materia de manera autónoma y suficiente.

Una vez identificadas las limitadas competencias docentes del profesorado pasamos a continuación a valorar una de las causas que incide directamente en la deficiencia de estas competencias, la formación.

La tercera pregunta estaba dirigida a saber si están formados los docentes de Educación Primaria en diversidad afectivo sexual, para lo cual presentábamos el objetivo;

**Evaluar la percepción del profesorado sobre la formación inicial y la formación continua en el campo de la atención a la diversidad afectivo sexual.**

A continuación, exponemos las conclusiones de la parte del estudio dedicada a cómo es la formación de los docentes. La hemos dividido en dos ámbitos diferentes, la formación inicial universitaria y la formación permanente del profesorado una vez que se ha incorporado profesionalmente a la vida laboral. Hemos valorado, además, la percepción que sobre su formación tienen en materia de diversidad afectivo sexual.

En cuanto a la formación inicial las conclusiones a las que llegamos indican que el profesorado recibe escasa formación en su periodo universitario siendo solamente de manera puntual aquellos casos en los que algunos profesores de edad más joven tuvieron algún contacto a través de asignaturas como Educación para la Paz e Igualdad, asignatura incluida en los planes de estudio de los Grados de Educación de la Universidad de Valladolid. Teniendo en cuenta la formación continua consideramos importante reseñar que los participantes en este trabajo constatan su participación habitual en actividades formativas de reciclaje profesional pero que, sin embargo, tan sólo de manera excepcional, algún docente ha recibido formación de manera expresa en diversidad afectivo sexual, siendo por lo tanto muy limitada la formación del profesorado al respecto. En relación con la percepción específica que los docentes tienen de la formación señalamos la valoración que hacen sobre la ínfima o nula formación recibida y la importancia de una adecuada educación en la materia. Esto supondría para el profesorado un aumento considerable de sus competencias que les permitirían incorporar en su bagaje herramientas e instrumentos de intervención para implementar en la práctica diaria mejorando la calidad de la educación.

Nuestro último interrogante pretendía conocer cuáles son las propuestas formativas para el profesorado en diversidad y educación afectivo sexual, para lo cual el objetivo dispuesto planteaba:

**Analizar las opciones formativas dedicadas a la formación del profesorado para el abordaje de la atención a la diversidad afectivo sexual.**

Hemos llevado a cabo el análisis de la oferta formativa dirigida a docentes en materia de diversidad afectiva sexual en diferentes niveles institucionales (provincial, ámbito de la CCAA y nacional) incluyendo posteriormente otras formaciones diversas.

En cuanto al ámbito institucional provincial a través del CFIE destacamos que la oferta encontrada es insuficiente con tan solo el ofrecimiento de un curso de 30 plazas a nivel provincial por año académico desde los últimos 6 años, aproximadamente, debido al escaso impulso en la materia por parte de las administraciones y la falta de demanda del profesorado.

Debemos tener en cuenta que una provincia como Valladolid en la que tal y como hemos comentado anteriormente el número de profesores supera los 5000 en las etapas no universitarias debería impulsar en mayor medida la formación docente. Además, la duración de estos cursos nos parece insuficiente. A nivel de la CCAA destacamos que dentro de las líneas formativa de los últimos años la diversidad afectivo sexual no ha tenido cabida siendo tan solo en el presente curso escolar en el que se incorpora un seminario de trabajo con formato online. En el marco nacional tal y como hemos comentado en el apartado correspondiente encontramos dos cursos, uno de ellos también en formato online. Creemos que esta modalidad de formación con respecto al tema que nos ocupa representa una opción muy limitada no llegando a alcanzar la adquisición de aprendizajes que se obtendrían y mejorarían sustancialmente con la presencialidad.

En cuanto a otras propuestas formativas como las llevadas a cabo en el ámbito universitario, sindical o a través de asociaciones, destacamos a modo de conclusión que suponen aportaciones importantes a valorar con su oferta en la contribución a la formación en diversidad afectivo sexual pero no son las responsables directas de la formación del docente, aunque algunos de ellos puedan utilizar estos canales por la falta o limitación de otras propuestas.

Una vez expuestas las conclusiones que atienden a cada uno de nuestros objetivos específicos queremos dar respuesta el objetivo general del estudio que proponía:

**Indagar en la formación y competencias docentes en diversidad afectivo sexual del profesorado de Educación Primaria en la provincia de Valladolid.**

Las conclusiones de la investigación indican que los docentes de Educación Primaria de la provincia de Valladolid no tienen la suficiente formación ni las competencias docentes necesarias para atender a la diversidad afectiva sexual en la práctica educativa, siendo muy limitado el



tratamiento que se lleva a cabo en los centros escolares a pesar de la consideración unánime de docentes y agentes educativos de la especial relevancia que reviste dicha atención.

Aspectos como un óptimo desarrollo sexual del alumnado, el ideal de la igualdad y no discriminación independientemente de la orientación, identidad y expresión de género en cada persona y una adecuada convivencia en los contextos escolares ponen de manifiesto la necesidad de incorporar, mejorar y activar la formación y competencias profesionales desde los docentes, considerados piezas claves de la transformación educativa y la mejora de la sociedad.

Los principios de universalidad, interdependencia e indivisibilidad de los derechos humanos son las herramientas de defensa y de protección que todos tenemos por el hecho de ser personas siendo por ello prescriptivo que los sistemas educativos atiendan las diversidades impulsando medidas que sepan dar respuestas a las problemáticas existentes y creando contextos normalizados desde el paradigma de la inclusión.

## **6.2 Propuestas de mejora**

Proponemos a continuación una serie de recomendaciones que tienen por objeto mejorar la formación y competencias del profesorado en materia de diversidad afectivo sexual y el tratamiento educativo en los centros escolares a tenor de los resultados obtenidos en la investigación:

- Estimamos que las administraciones deberían potenciar políticas que impulsen el tratamiento de la diversidad afectivo sexual en los centros y la incorporación de la educación afectivo sexual al ser contemplada como derecho de los niños y niñas (ONU, 1995) que entiende la sexualidad como un elemento de comunicación humana y fuente de salud, placer y afectividad.
- Es imprescindible promover la inclusión educativa en los centros y la necesidad de favorecer una educación integral del alumnado que no se centre en la especialización y que sea capaz de eliminar las desigualdades.
- Creemos necesario que el docente, desde su formación inicial universitaria, adquiera las competencias suficientes en materia de diversidad y educación afectivo sexual. Para ello estimamos la incorporación o creación de los contenidos curriculares en los programas y guías de las asignaturas universitarias formando al alumnado en la adquisición de competencias que le ayuden a desarrollarse como un profesional cualificado en el ámbito de la diversidad afectivo sexual.
- En cuanto a la formación permanente del profesorado, es precisa la sensibilización sobre la necesidad de actualización ofreciendo desde las instituciones responsables de ello cursos y seminarios de trabajo en diversidad afectivo sexual dirigidos por expertos en la

materia con un tratamiento profundo y una duración suficiente para la adquisición de aprendizajes.

- Recomendamos incluir en la formación al resto del personal auxiliar del centro educativo que cada día trabaja con el alumnado (monitores del transporte escolar, comedor...)
- Proponemos, además, la creación de un equipo especializado de apoyo a los centros educativos y docentes que proporcione recursos y oriente en situaciones que exijan un abordaje específico de la diversidad afectivo sexual.
- Creemos necesario destacar la necesidad de revisión y actualización de los planes del colegio. El Proyecto Educativo definido por cada centro desde su propia autonomía con la colaboración de toda la comunidad educativa debe contener unos valores que desde sus principios y fines sean capaces de integrar la igualdad y no discriminación por orientación, identidad y expresión de género.
- Acompañando al PEC se encuentran el resto de los planes (Plan de Atención a la Diversidad, Convivencia, Orientación y Acción Tutorial...). Todos ellos necesitan incorporar medidas que favorezcan la atención a la diversidad afectivo sexual del alumnado utilizando estrategias de prevención a través de un trabajo en igualdad con una implicación general en la que participe la comunidad educativa.
- Otra recomendación viene dada por la necesidad de adecuar los documentos administrativos del centro para que sean inclusivos y puedan atender a una ciudadanía global contemplando con ello la diversidad del alumnado y sus familias en todos los ámbitos (impresos de matriculación, hojas de registro...).
- Una recomendación más aboga por la incorporación al centro de un código de buenas prácticas con claves y pautas para el uso de un lenguaje inclusivo que elimine cualquier etiqueta de discriminación ofreciendo respeto a las diversidades afectivo-sexuales del alumnado, profesorado y familias eliminando el uso de términos denigrantes.
- Estimamos necesario contemplar a las familias desde su vinculación con el centro con actuaciones dirigidas a la formación, asesoramiento y orientación en esta materia.
- Una última medida a implementar trata de incorporar experiencias educativas de calidad en las propuestas curriculares del aula incorporando y diseñando contenidos y recursos variados, significativos y motivadores, referidos a diversidad afectivo sexual e igualdad que ayuden en la sensibilización y concienciación generando espacios seguros de aprendizaje para todo el alumnado desde la transversalidad y promoción de los Derechos Humanos.

### **6.3 Limitaciones y futuras líneas de investigación**

En el desarrollo de una investigación aparecen circunstancias que dificultan el proceso limitando en cierta medida algunas actuaciones por lo que el investigador debe observarlas buscando las mejores soluciones al respecto. Veremos a continuación las principales limitaciones encontradas:

Una limitación ha venido dada por la situación derivada de la pandemia por COVID 19 dificultando el proceso de recogida de datos en cierta medida debido a la variante OMICROM que coexistió de manera intensa durante el periodo estipulado para ello, por lo que algunas entrevistas tuvieron que ser aplazadas. Además, el tiempo para la realización del estudio ha sido un factor limitante debido a los plazos establecidos en el Máster pudiendo haber afectado a los datos recogidos y también las conclusiones.

En cuanto a los futuros desarrollos y líneas de investigación destacamos que son muchas las posibilidades encontradas como por ejemplo extrapolar este estudio al resto del profesorado de otras etapas educativas, al propio alumnado y sus familias. Pudiera ser de interés, además, conocer el tratamiento de la diversidad afectivo sexual desde la perspectiva de los recursos y materiales escolares o realizar comparaciones en materia de diversidad afectivo sexual entre distintos centros educativos.

Para concluir me gustaría destacar a nivel personal que con el trabajo que se presenta he interiorizado el proceso investigador desde el planteamiento inicial aprendiendo a tomar decisiones, intentando ser creativo, reflexionando en cada cuestión, analizando cada punto y creando estructuras que pudieran servir para comprender y entender el estudio en su conjunto.

El mayor aprendizaje que me llevo lo constituye el propio camino con cada paso dado, que, a veces, ha tenido que girar buscando otros senderos, teniendo que desandar y desaprender. No han sido pocos los miedos en la creación de este andamiaje con la elección de un tema de relevancia en la actualidad y que estimo de imprescindible tratamiento en los contextos escolares.

Todo esto nos da luz para continuar reivindicando una educación inclusiva basada en el derecho de todas las personas a recibir una formación integral impulsando un sistema educativo de calidad que sea capaz de prestar atención a los grupos más vulnerables de la sociedad en la búsqueda de la ansiada igualdad.

### Referencias bibliográficas

- Alonso, L. E. (1998) *La mirada cualitativa en sociología*. Fundamentos.
- Álvarez, A. & Escribano, M. (2022). Materiales didácticos y Diversidades Sexo-Genéricas en la etapa de Educación Infantil. *RESED: Revista de Estudios Socioeducativos*, 10, 297-309.
- Álvarez, C. & San Fabian, J.L. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28 (1),1-13. [10.30827/Digibug.20644](https://doi.org/10.30827/Digibug.20644)
- Álvarez, G., Lara, A. S. & García, A. B., (2017). Acoso escolar LGBT-Fóbico. Implicaciones y estrategias para combatirlo. *Hachetetepe*, 15, 69-82.  
<https://doi.org/10.25267/Hachetetepe.2017.v2.i15.7>
- American Psychological Association [APA]. (2013). *Orientación sexual e identidad de género*.  
<https://www.apa.org/topics/lgbtq/sexual>
- Amigo, A.M. (2020). *Cisgenderismo, homofobia y transfobia; la escuela como espacio de reproducción de discursos discriminatorios* [Tesis doctoral]. Universidad de A Coruña.
- Ariza-Sosa, G., Gaviria, S.L., Geldres-García, D. & Vargas-Romero, R. (2015). Hombres cuidadores de vida: formación en masculinidades género-sensibles para la prevención de las violencias hacia las mujeres en Medellín. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 44 (2), 106-114. <https://doi.org/10.1016/j.rcp.2015.01.005>
- Bejarano, M.T. & García, B. (2016). La educación afectivo-sexual en España. Análisis de las leyes educativas en el periodo 1990-2016. *Revista de Ciencias Humanas- Sociales*, 13, 756-789.
- Bejarano, M.T., & Marí, R.M. (2019). *Educación en sexualidad e igualdad: discursos y estrategias para la formación de docentes y educadores sociales*. Dykinson.
- Bejarano, M. T. Martínez-Martín, I. & Téllez, V. (2021). Narrativas del profesorado universitario en sexualidad e igualdad. *Athenea Digital*, 21(3), 1-21.  
<https://doi.org/10.5565/rev/athenea.3041>
- Caldas, J. M. P., Fonseca, L., & Almeida, S. (2012). Escuela y diversidad sexual: ¿qué realidad? *Educação em Revista*, 28, 143-158.
- Cano-Muñoz, M.A., Gómez-Núñez, M.I. & Torregrosa, M.S. (2020). *Manual para investigar en educación*. Narcea.
- Carmona, E. & Garrido, I. (2017). *Diversidad de Género e Igualdad de Derechos*. Tirant lo Blanch.
- Castelar, A. F. (2018) Reconocimiento de la diversidad sexual en la escuela: algunas paradojas. *Psicología, epistemología y sociedad*, 25, 51 – 79.  
<https://doi.org/10.18046/recs.i20.2220>

- Castillo, E., & Vázquez, M. (2003). El rigor metodológico en la investigación cualitativa. *Colombia Médica* 34(3), 164-167.
- Castillo, N. (30 de octubre de 2019). *Ni hombres, ni mujeres. Expresiones de la Diversidad de Género*. Ciencia UNAM. <https://cutt.ly/OAmBwvZ>
- Charlier, E. (2005). Former des enseignants-professionnels pour une formation continuée articulée à la pratique. En L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, y F. Perrenoud (Eds.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* (pp.97-117). Namur, Facultés Universitaires Notre-Dame de la Paix.
- Castro, A., Carrea, V., & Raposo, A. (2021). *Conocimientos del profesorado y orientadoras/es en relación a la diversidad afectivo-sexual*. Universidad de Santiago de Compostela.
- Cejudo, C. M. A. & Corchuelo, C. (2019). The prevention of HIV/AIDS in the university training of teachers and social educators. *Revista de Humanidades*, 37, 127-150.  
<https://doi.org/10.5944/rdh.37.2019.20060>
- Centro de Formación del Profesorado e Innovación Educativa de Valladolid [CFIE]. (8 de diciembre de 2021). *Plan provincial de formación del profesorado*. Consejería de Educación, Junta de Castilla y León. <https://cutt.ly/6GGb1NJ>
- Centro de Recursos y Formación del Profesorado en TIC [CRFPTIC]. (3 de enero de 2022). *Plan de Formación*. Consejería de Educación, Junta de Castilla y León. <https://cutt.ly/3GGnsGNh>
- Centro de Recursos OnLine [CROL]. (8 de marzo de 2022). *Diversidad sexual*. Consejería de Educación, Junta de Castilla y León. <https://cutt.ly/1GLd4li>
- Centro Superior de Formación de Profesorado [CSFP]. (6 de enero de 2022). *Plan de Formación*. Consejería de Educación, Junta de Castilla y León. <https://cutt.ly/6GGnYJKh>
- Colás, P. (1992). El análisis de datos en la metodología cualitativa. *Revista de Ciencia de la Educación*, 15(2), 521-539.
- Colegios de Valladolid. (s.f.). *Listado de colegios de Primaria e Infantil de Valladolid*. <https://cutt.ly/aGGQvNG>
- Constitución Española. *Boletín Oficial del Estado*, Núm. 311, publicado el 29 de diciembre de 1978, 29313-29424. <https://cutt.ly/RbAuhu5>
- Decreto 5/2018, de 8 de marzo, por el que se establece el modelo de orientación educativa, vocacional y profesional en la Comunidad de Castilla y León. *Boletín Oficial de Castilla y León*, Núm. 350, publicado el 12 de marzo de 2018. 9591-9605. <https://cutt.ly/XbAy5Op>

- Decreto 51/2014, de 9 de octubre, por el que se regula la formación permanente del profesorado de enseñanzas no universitarias que presta sus servicios en centros docentes sostenidos con fondos públicos en la Comunidad de Castilla y León. *Boletín Oficial de Castilla y León*, Núm.196, publicado el 10 de marzo de 2014. 69614-69626. <https://cutt.ly/OGGGONz>
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (coord.) (2013). *Manual de investigación cualitativa Volumen IV. Método de recolección y análisis de datos*. Gedisa.
- Díaz, S., Anguita, R., & Torrego, L. M. (2013) De la teoría a la práctica. Profesorado y alumnado ante el desarrollo de un proyecto de innovación sobre la igualdad de género y a diversidad afectivo-sexual en las aulas de secundaria. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17 (1), 1-17.
- Diccionario ASILO-CEAR. (s.f.). *Diversidad sexual*. <https://cutt.ly/HAmXCOX>
- Diccionario Panhispánico del Español Jurídico. (s.f.). *LGBTI-fobia*. <https://cutt.ly/oAUyLIc>
- Dulzaides, M.E. & Molina, A.M. (2004). Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso. *ACIMED*, 12 (2), 1-5.
- Educación para la Paz y la Igualdad. (s.f.) *Ficha técnica de la asignatura* [Archivo PDF]. Universidad de Valladolid. <https://cutt.ly/7AUyuMC>
- Equipo de orientación educativa y multiprofesional para la equidad educativa de Castilla y León [CREECYL]. (2 de mayo de 2022). *Recursos para la atención de la diversidad sexual y familiar en el aula*. Consejería de Educación, Junta de Castilla y León. <https://cutt.ly/8HK5E93>
- Erazo, M.S. (2011). Rigor científico en las prácticas de investigación cualitativa. *Ciencia, docencia y tecnología*, 23(42), 107-136.
- Fábregues, S., Meneses, J., Rodríguez, D. & Paré, M. H. (2016). *Técnicas de investigación social y educativas*. UOC.
- Facultad de Educación y Trabajo Social [FEyTS, UVa]. (9 de noviembre de 2021). *V Jornadas Sobre Educación Sexual: Nuevos retos*. Universidad de Valladolid. <http://www.feyts.uva.es/?q=node/3028>
- Flick, U., Kardorff, E. & Steinke, I. (2004). *A companion to qualitative Research*. SAGE.
- Fumero, K. (2016). El reto de la escuela inclusiva: una apuesta contra LGBTIFOBIA. *Revista de Orientación Educativa AOSMA*, 22, 62-79.
- Fundación Triángulo. (24 de marzo de 2022). *Fundación Triángulo ve con preocupación la llegada de Vox a la Junta, pero recalca que dará batalla ante prejuicios*. Europa Press. <https://cutt.ly/oHvOVGa>

- Gaitán, L. (26 de julio de 2016). *¿Cuándo comienzan a plantearse los niños su identidad de género?*. BBC. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-36860738>
- Gallardo, F. & Escolano, V. (2009). *Evaluación de contenido LGTB en la Universidad de Málaga*. CEDMA.
- García, E., Gil, J., & Rodríguez, G. (1994). Análisis de datos cualitativos en la investigación sobre la diferenciación educativa. *Revista de investigación educativa*, 23, 179-213. <https://hdl.handle.net/11441/77867>
- Gelpi, G. I. (2021). Convivencia escolar y estudiantes LGBT+ en enseñanza media: Un escenario de exclusión incluyente en Uruguay. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(146). <https://doi.org/10.14507/epaa.29.6115>
- Gil, C., Alcázar, A., Valcuende, J.M. & García, B. (2019). *Nuevas cartografías de la sexualidad*. EUG.
- González, A. (2003). Los paradigmas de investigación en las ciencias sociales. *Islas*, 45 (138), 125-135.
- Guba, E. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno y A. Pérez. *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 149-165). Akal.
- Heras-Sevilla, D., Ortega-Sánchez, D., & Rubia-Avi, M. (2021). Conceptualización y reflexión sobre el género y la diversidad sexual. *Perfiles Educativos*, 43(173), 148-165. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.173.59808>
- Imbernón, F. (2016). Los retos educativos del presente y del futuro. La sociedad cambia, ¿y el profesorado?. *Revista Internacional de Formación de profesores*, 1(1), 121-129.
- Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del profesorado [INTEF]. (2021). *Cursos de Formación en Red del Profesorado*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. <https://cutt.ly/YAUtU3P>
- Izquierdo, A. (2020). Diversidad sexual: percepciones en egresados y egresadas del Grado en Maestro en educación Infantil y Primaria de la Universidad de Alicante. En R. Roig-Vila (Eds.), *La docencia en la Enseñanza Superior; Nuevas aportaciones desde la investigación e innovación educativa* (pp. 234-250). Octaedro.
- Jacob, E. (1987). Qualitative Research Traditions: A Review: *Review of Educational Research*, 57 (1), 1-50. <https://doi.org/10.2307/1170355>
- Kornblit, A. L., Sustas, S., & Adaszko, D. (2013). Concepciones sobre sexualidad y género en docentes de escuelas públicas argentinas. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 23 (47), 47-78.
- Kvale, S. (2014). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.

- Laboratorio para el Análisis del Cambio Educativo [LACE]. (1999). *Introducción al estudio de caso en educación*. Universidad de Cádiz.
- Larralde, G. (2019). *Diversidad y género en la escuela: 150 libros y recursos TIC para abordar la educación sexual integral*. Paidós.
- Leal, P. & Torrego, L. (2009). Estudio evaluativo de casos sobre el ámbito científico y tecnológico de los programas de diversificación curricular. *Educación y diversidad*, 3, 195-218.
- Ley Orgánica 8/1985 de 3 de julio que regula el Derecho a la Educación. *Boletín Oficial del Estado*, Núm. 159, publicada el 4 de julio de 1985, 21025. <https://cutt.ly/ObH5wW8>
- Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, Núm. 238, publicado el 4 de octubre de 1990. <https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, Núm.106, publicado el 4 de mayo de 2006, 17158-17160. <https://cutt.ly/RbAyf9N>
- Ley Orgánica 14/2007 del Estatuto de Autonomía de Castilla y León. *Boletín Oficial del Estado*, Núm. 288, publicado el 1 de diciembre de 2007, 49490. <https://cutt.ly/BGGJkvm>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, Núm.295, publicado el 10 de diciembre de 2013, 295. <https://cutt.ly/obAykbO>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín oficial del Estado*, Núm.340, publicado el 29 de diciembre de 2020, 340-341. <https://cutt.ly/nbAyvYp>
- Martínez, J. L., González, E., Vicario-Molina, I., Fernández, A., Carcedo, R., Fuertes, A. & Orgaz, B. (2013).\_Formación del profesorado en educación sexual: pasado, presente y futuro. *Magíster*, 25 (1), 35-42. <https://doi.org/10.17811/msg.25.1.2013.%25p>
- Martínez, J. L., Orgaz, B., Vicario-Molina, I., González, E., Carcedo, R. J., Fernández-Fuertes, A. A., & Fuertes, A. (2011). Educación sexual y formación del profesorado en España: diferencias por sexo, edad, etapa educativa y comunidad 40 autónoma. *Magister: Revista Miscelánea de Investigación*, 24, 37-47.
- Martxueta, A., & Etxeberria, J. (2015). Claves para atender a la diversidad afectivo sexual en el contexto educativo desde un enfoque global escolar. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 25(3), 121-128. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.25.num.3.2014.13862>
- Meneses, J., Rodríguez-Gómez, D. & Valero, S. (2019). *Investigación educativa. Una competencia profesional para la intervención*. UOC.



- Mercado, R. (2018). Rompiendo la brecha de la heteronormatividad. Identidad de género y nuevas tendencias sexuales en educación primaria. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad Y Multiculturalidad*, 4(3), 165-173.  
<https://doi.org/10.17561/riai.v4.n3.11>
- Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. (2018). *Glosario de Términos sobre Diversidad Afectivo Sexual* [Archivo PDF]. <https://cutt.ly/6AmXv58>
- Moen, T. (2006). Reflections on the narrative research approach. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(4), 56-69. <https://doi.org/10.1177/160940690600500405>
- Molina, C. & Antiquino, L. (2017). *Sexo sentido, sexo vivido*. Planeta.
- Moreno, F.M. (2013). *La manipulación de los materiales como recurso didáctico en educación infantil: estudios sobre el mensaje periodístico*, 19, 329-337.  
[http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_ESMP.2013.v19.42040](http://dx.doi.org/10.5209/rev_ESMP.2013.v19.42040)
- Nguyen, H. (2016). *Grabadora de voz para Iphone* [software]. Apple. <https://cutt.ly/GGZhXTr>
- Novoa, E., Ñaupas, H., Mejía, E., & Villagómez, A. (2014). *Metodología de la investigación*. Ediciones de la U.
- Orden EDU/987/2012, de 14 de noviembre, por la que se regula la organización y funcionamiento de los equipos de orientación educativa de la Comunidad de Castilla y León. *Boletín Oficial de Castilla y León*, Núm. 227, publicado el 26 de noviembre de 2012, 70107-70123.  
<https://cutt.ly/nbTocp8>
- Organización Colectivo de Lesbianas, Gays, Transexuales y Bisexuales de Madrid. [COGAM]. (2020). *Diversidad afectivo sexual e Identidad de género: Prevención del acoso LGBTIfóbico*. <https://cutt.ly/NAmCRKZ>
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos [Archivo PDF]. <https://cutt.ly/tGGCPnS>
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (s.f.). *Glosario: LGBTI*. <https://cutt.ly/ZJKu7si>
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (1995). *Derechos sexuales y reproductivos*. <https://cutt.ly/kJKuPUz>
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico [OCDE]. (2018). *Educación y Competencias*. <https://cutt.ly/oATpAJG>
- Palenzuela, A. (2006). Interés, conducta sexual y comportamientos de riesgo para la salud sexual de escolares adolescentes participantes en un programa de educación sexual. *Análisis y Modificación de Conducta*, 32(144), 451-455. <http://hdl.handle.net/11162/22641>

- Pavié, A. (2012). *Las competencias profesionales del profesorado de lengua castellana y comunicaciones en Chile: aportaciones a la formación inicial* [Tesis doctoral]. Universidad de Valladolid.
- Paz, E. (2018). La formación del profesorado universitario para la atención a la diversidad en la educación superior. *IE Revista De Investigación Educativa de la Rediech*, 9 (16), 67-82.
- Peixoto, J. M., Fonseca, L., Almeida, S., & Almeida, L. (2012). *Escuela y diversidad sexual: ¿Qué realidad?. Educação em Revista*, 28(3), 143-158.
- Penna, M. (2012). *Formación del profesorado en la atención a la diversidad afectivo-sexual* [Tesis doctoral]. Universidad Complutense de Madrid.
- Penna, M. & Mateos, C. (2014). Los niveles de homofobia de los futuros docentes: una cuestión de derechos, salud mental y educación. *Revista Iberoamericana*, 66, 123-142. <https://doi.org/10.35362/rie660382>
- Pérez, A. (1992). La función y formación del profesor en la enseñanza para la comprensión. En J. Gimeno, y A. Pérez, (eds.), *Comprender y transformar la escuela* (115-136). Morata.
- Pichardo, J., Stéfano, M., Faure, J., Sáenz, M. & Williams, J. (2015). *Abrazar la diversidad: propuestas para una educación libre de acoso homofóbico y transfóbico*. Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades.
- Plan de Atención a la Diversidad en la Educación de Castilla y León 2017-2022: Acuerdo 29/2017, de 15 de junio, de la Junta de Castilla y León, *Boletín Oficial de Castilla y León*, Núm. 115, publicado en el 9 de junio de 2017, 2319-23175. <https://cutt.ly/obTi2Ji>
- Plaza, J. J., Uriguen, P. A., & Bejarano, H. F. (2017). Validez y Confiabilidad en la Investigación Cualitativa. *Revista Arjé*, 11(21), 344-349.
- Puig, J., Torres, C., & Iglesias, M. R. (2021). *Análisis y propuestas educativas sobre género y diversidad sexual: sociedades y escrituras en continuas transformaciones*. Dykinson.
- Ramírez, F. M., & Cardona, J. A. (2020). 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. *Revista Interamericana De Investigación Educación y Pedagogía RIIEP*, 13(2), 59-81. <https://doi.org/10.15332/25005421.6143>
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el Currículo Básico de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, Núm.54, publicado el 1 de marzo de 2014, 19349-19342. <https://cutt.ly/MbAu1s9>

- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *Boletín Oficial del Estado*, Núm. 260, publicado el 30 de octubre de 2007, 44037-44048. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2007/10/29/1393>
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre por el que se establece el Currículo Básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, Núm.3, publicado el de 3 de enero de 2015, 169-170. <https://cutt.ly/AbAuV1V>
- Real Decreto 157/2022 de 1 de marzo por el que se establecen la Ordenación y las Enseñanzas Mínimas de la Educación primaria. *Boletín Oficial del Estado*, Núm. 52, publicado el 2 de marzo de 2022, 4-8. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-3296>
- Resolución de 17 de mayo de 2010, de la Dirección General de Planificación, Ordenación e Inspección Educativa, por la que se organiza la atención educativa al alumnado con integración tardía en el sistema educativo y al alumnado en situación de desventaja socioeducativa, escolarizado en el segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria, *Boletín Oficial de Castilla y León*, Núm. 100, publicado el 27 de mayo de 2010, 42853-42859. <https://cutt.ly/GbAu2zS>
- Rivas, A. (2019). *LGBTI en Europa: la construcción jurídica de la diversidad*. Tirant lo Blanch.
- Rodríguez, R. (2007). *Técnicas de investigación social*. ULPGC.
- Rosales, V. (16 de noviembre de 2017). *¿Qué es la expresión de género?*. Lesbicanarias. <https://cutt.ly/IHK6hUV>
- Rubia, B. (coord.). (2021). *Investigar en educación*. Síntesis.
- Ruiz-Requies, I., Parejo, J.L., & Mottareale, D. (2021). Diseños, técnicas e instrumentos de análisis cualitativos. En J. Gil, J.L. Parejo y C. Cantillo (coords.), *Investigar en Comunicación e Investigación. Teoría y Práctica Científica* (pp. 139-165). Tirant humanidades.
- Ruiz, J.I. (2009). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Santos, M.A. (1990). *Hacer visible lo cotidiano*. Akal.
- Salas, D. (26 de febrero de 2019). *¿Qué es el estado de la cuestión?*. Investigalia. <https://cutt.ly/8GG8Rao>
- Salas, N. & Salas, M. (2016). Tizas de colores; Hacia la Enseñanza de la Inclusión en la Formación Inicial Docente. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(2), 73-91. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000200006>
- Sánchez, B., & Barea, Z. (2019). *Hacia una escuela violeta: la formación inicial del alumnado de Educación Primaria en coeducación*. *Tendencias Pedagógicas*, 34, 76-92. <https://doi.org/10.15366/tp2019.34.007>

- Sánchez, B & Rivera, C. (2021). Prevención de la LGBTIfobia; construyendo una escuela inclusiva con las diversidades sexogenéricas. *Revista INFAD de Psicología. Internacional Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(12), 355-368  
<https://doi.org/10.17060/ijodaep.2021.n2.v1.2190>
- Sánchez, B. (2021). La formación del profesorado de Educación Primaria en diversidad sexogenérica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 253-266.<https://doi.org/10.6018/reifop.393781>
- Sandín-Esteban, M.P. (2010). *Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y Tradiciones*. McGraw Hill.
- Sierra, D. & Vergara, P. (2021) *Competencias del profesorado para la disminución de la violencia escolar por diversidad sexual* [Tesis de Maestría]. Universidad de la Costa.
- Simons, H. (2019). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Morata.
- Smith, P. & Wood, J. (2018). *Investigar en educación: conceptos básicos y metodología para desarrollar proyectos de investigación*. Narcea.
- Sonllewa, M., Sanz, C. & Torrego, L. M. (2021) "Que cada persona sea lo que quiera ser". La transexualidad en el aula de infantil. *Devenir. Revista de Estudios Culturales y Regionales*, 40, 215-242.
- Speech Processing Solutions. (s.f). *Grabadora digital VoiceTracer: Audio Recorder*. Philips.  
<https://cutt.ly/TGZkHg1>
- Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Suárez, J.M., Ramírez, A.D., Ojeda, O.B., Flores, L.P., Santana, R., González, S., Ruiz, G., Rodríguez, A., Martínez, C., & Estrada, K.M. (2016). *Glosario de la diversidad sexual, de género y características sexuales* [Archivo PDF]. Instituto Mexicano de la Juventud.  
<https://cutt.ly/RGG8FOg>
- Taylor, S. J. & Bogdan, R. (2010) *Introducción a los métodos cualitativos*. Book Print.
- Tójar, J. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. La Muralla.
- Torrego, L., Martínez, S. & Sonllewa, M. (2018). ¿Es posible la formación de personas éticas y comprometidas en la universidad? La asignatura de Educación para la paz y la igualdad en los Grados de Magisterio. *Aula Abierta* 47 (4), 415-422.  
<https://doi.org/10.17811/rifie.47.4.2018.415-422>
- Vanegas, B.C., Gamboa, M. & Silva, C. (2018). The use of information and communication technologies for sex education. *Revista Cubana de Información de Ciencias de la Salud*, 29 (3), 1-14.
- Yin, R.K. (2009). *Case Study Research: design and methods*. Sage.

## **Anexos**

Los anexos de este trabajo pueden consultarse en el enlace indicado debajo:

Anexo 1: Aproximación Histórica

Anexo 2: Implicaciones Educativas; Bullying LGBTIFóbico

Anexo 3: Transcripciones de Entrevistas

Anexo 4: Consentimiento Informado

<https://drive.google.com/drive/folders/16z5sUqyP1obxAOMaS3sNC3MG2DfDKw5n?usp=sharing>