



FANNY

Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SEGOVIA

PROGRAMACIÓN CONJUNTA DE EDUCACIÓN PRIMARIA E INFANTIL

TRABAJO FIN DE GRADO 2022/2023

¿QUÉ SABEN LOS DOCENTES SOBRE DIVERSIDAD AFECTIVO-SEXUAL?

*UN ANÁLISIS DE LA FORMACIÓN Y LA PRÁCTICA A
TRAVÉS DE UN ESTUDIO DE CASO EN BARCELONA*



Autora: FANNY ALBA RODRÍGUEZ
Tutor académico: MIRIAM SONLLEVA VELASCO

RESUMEN

La diversidad sexual y de género constituye una realidad social que rara vez es objeto de debate en los contextos educativos. El presente estudio tiene como finalidad examinar la forma en que esta realidad se enseña y visibiliza en las aulas, a partir de los testimonios de docentes de Educación Primaria en Barcelona. Este enfoque de investigación se fundamenta en un modelo cualitativo, basado en entrevistas, que nos permite indagar acerca de la formación recibida por el profesorado de Primaria, la formación inicial y permanente que están recibiendo y el abordaje de la diversidad afectivo-sexual en los centros educativos. Los resultados obtenidos revelan deficiencias en la formación del profesorado en relación con la diversidad sexual y afectiva, las cuales inciden en la capacidad de proporcionar una respuesta educativa de calidad en las aulas, fundamentada en la no discriminación y orientada a la naturalización de la pluralidad, con el propósito de generar una sociedad tolerante y adaptada a la diversidad.

Palabras claves: diversidad afectivo sexual, formación docente, Educación Primaria, Educación afectivo-sexual.

ABSTRACT

Sexual and gender diversity constitutes a social reality that is seldom discussed in educational contexts. The purpose of this study is to examine how this reality is taught and made visible in classrooms, based on the testimonies of primary education teachers in Barcelona. This research approach is grounded in a qualitative model, utilizing interviews, which allows us to explore the training received by primary education teachers, both initial and ongoing, as well as the approach to addressing affective-sexual diversity in educational institutions. The results obtained reveal deficiencies in the training of teachers regarding sexual and affective diversity, which impact their ability to provide a high-quality educational response in the classroom, based on non-discrimination and aimed at normalizing plurality, with the aim of creating a tolerant society that is responsive to diversity.

Keywords: affective sexual diversity, teacher training, Primary Education, affective-sexual education.

ÍNDICE DE CONTENIDO

CAPÍTULO INTRODUCTORIO	4
1. BREVE INTRODUCCIÓN.....	4
2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS Y GENERALES	4
3. JUSTIFICACIÓN	5
CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO	6
1. LA DIVERSIDAD AFECTIVO-SEXUAL	7
2. FORMACIÓN DOCENTE	10
2.1. Formación docente desde el modelo de escuelas inclusivas.....	10
2.2. Formación docente para la atención a la diversidad afectivo-sexual	11
3. LEGISLACIÓN Y POLÍTICAS EDUCATIVAS EN DIVERSIDAD AFECTIVO SEXUAL	13
3.1. Normativa nacional.....	13
3.2. Marco en Cataluña	17
CAPÍTULO II. ESTADO DE LA CUESTIÓN	18
1. FASES SEGUIDAS PARA REALIZAR EL ESTADO DE LA CUESTIÓN	19
1.1. Búsqueda.....	19
1.2. Evaluación.....	19
1.3. Análisis.....	20
CAPÍTULO III. METODOLOGÍA	22
1. APROXIMACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA	23
2. ¿QUÉ ES EL ESTUDIO DE CASO?	23
3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	25
5. CONSIDERACIONES ÉTICAS Y CRITERIOS DE RIGOR.....	28
4.1. Consideraciones éticas	28
4.2. Criterios de rigor	29
CAPÍTULO IV. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS	30
1. CONOCIMIENTO SOBRE CONCEPTOS NUCLEARES DE LAS DIVERSAS FORMAS DE EXPRESAR AMOR, CARÍÑO Y SEXO	30
1.1. IDENTIDAD DE GÉNERO	30
1.2. Orientación sexual	32
1.3. DIVERSIDAD AFECTIVO SEXUAL	34
2. FORMACIÓN INICIAL Y PERMANENTE DEL PROFESORADO SOBRE DIVERSIDAD AFECTIVO-SEXUAL.....	35
2.1. Formación inicial	35
2.2. Formación permanente fuera del centro	37
2.3. Formación permanente dentro del centro educativo	38
CAPÍTULO V. DISCUSIÓN DE DATOS	40
1. CONCEPTO DE DIVERSIDAD AFECTIVO-SEXUAL QUE POSEE EL PROFESORADO.....	40
2. PRÁCTICA PROFESIONAL SOBRE DIVERSIDAD AFECTIVO-SEXUAL QUE POSEE EL PROFESORADO Y CONEXIÓN CON LA FORMACIÓN RECIBIDA ...	41
2.1. FORMACIÓN PERMANENTE.....	42

<i>CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA</i>	42
1. CONCLUSIONES OBJETIVO PREGUNTAS Y RESPUESTAS	42
2. PROPUESTAS DE MEJORA	45
3. LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN	45
<i>ÚLTIMAS PALABRAS</i>	46
<i>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</i>	47

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.....	19
Tabla 2.....	27

CAPÍTULO INTRODUCTORIO

1. BREVE INTRODUCCIÓN

A pesar de que el contexto sociocultural está en constante evolución, la heterosexualidad es considerada la opción sexual dominante en muchas sociedades como la nuestra. La comunidad educativa no está exenta de esta visión. A través de discursos hegemónicos, se reproducen y naturalizan los patrones heteronormativos del sistema sexo-género y las categorías binarias generalizadas. Esto genera un entorno escolar inseguro y desalentador para los estudiantes que se identifican LGTBI+, y que encuentran dificultades y problemas al desenvolverse en el sistema educativo (Fernández et al., 2022). Sin embargo, es posible transformar las escuelas en espacios más inclusivos, eliminando los comportamientos negativos y promoviendo una sociedad más igualitaria a través de una educación inclusiva que combata la homofobia y tenga en cuenta la diversidad del alumnado. Para lograrlo, es fundamental que las escuelas se conviertan en lugares inclusivos que reconozcan las necesidades educativas de cada estudiante, atiendan a sus diferencias y prevengan cualquier forma de discriminación por identidad y orientación sexual en su entorno (Echeita, 2006; Salas y Salas, 2016).

En este sentido, la formación del profesorado en educación afectiva-sexual desempeña un papel crucial (Leiva, 2015). Como hemos podido comprobar, la formación en educación afectivo-sexual sigue siendo un desafío pendiente en todos los países del mundo (Penna, 2017). Este problema requiere una solución que debe comenzar desde los centros de formación inicial del profesorado (Penna y Casado, 2014).

Si aceptamos que la sexualidad debe ser comprendida más allá de su función reproductiva, resulta necesario impartir formación al profesorado acerca de estas cuestiones. Para lograrlo, se requiere introducir contenidos que capaciten al futuro personal docente para enseñar sobre la diversidad afectivo-sexual y prevenir la discriminación basada en cuestiones de género, identidad y orientación sexual (Domingo, 2022). Es imprescindible que en la ley educativa se incorporen contenidos para tratar estos temas en el aula y conseguir una educación inclusiva que fomente la aceptación, el respeto y la igualdad de todas las personas, independientemente de su orientación sexual o identidad de género (Casanova y Rodríguez, 2009). De esta manera, se contribuirá a la creación de entornos escolares más seguros y acogedores, donde los estudiantes puedan desarrollarse plenamente y alcanzar su máximo potencial.

Con esta investigación, pretendemos analizar, a través de diversas entrevistas, la formación del profesorado en activo de Educación Primaria en diversidad afectivo-sexual, en el contexto de Barcelona.

2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS Y GENERALES

El objetivo principal que pretendemos conseguir con el presente Trabajo de Fin de Grado es el siguiente:

Analizar la formación del profesorado en activo de Educación Primaria en diversidad afectivo sexual, en el contexto de Barcelona.

Para lograr este objetivo general, nos hemos planteado los siguientes objetivos específicos:

- Conocer qué sabe el profesorado sobre diversidad afectivo sexual.
- Valorar cómo enfrentan su práctica profesional atendiendo a la diversidad afectivo sexual, en función de la formación que han recibido.
- Analizar qué formación permanente están recibiendo sobre esta temática y si esta formación responde al modelo de inclusión educativa.

3. JUSTIFICACIÓN

Nací en Barcelona, pero a los once años me mudé a un pueblo del interior de León que tiene unos 700 habitantes. Allí me crié, estudié y viví hasta los diecinueve años. Una parte de mí se siente de allí, pero la otra siempre ha querido huir y volver a un lugar con más habitantes. Como en la mayoría de los lugares pequeños, todos nos conocemos y todos hablamos de todo. Recuerdo que en el pueblo se hablaba de “el niño que andaba y hablaba como una niña”, se decía también que “cada vez había más gais, que esto antes no pasaba”. Por eso, cuando tienes doce años y sabes que te gustan las mujeres, no quieres que en el instituto hablen de ti. No quieres ser la *comidilla* del pueblo. Ni quieres que tu familia te rechace. Así que, consecuentemente, asumes que tienes un problema y empiezas a almacenar una vergüenza que te perseguirá toda la vida.

La única clase de educación afectivo sexual que tuve en mi infancia fue en el instituto. En aquella charla, dirigida por una profesora externa al centro, nos enseñaron a cómo poner un preservativo, cómo evitar un embarazo no deseado y las enfermedades de transmisión sexual. Parecía que solo nos querían transmitir los peligros de la sexualidad. Sin mencionar o reflexionar sobre las identidades de género, orientaciones sexuales, desigualdades o las relaciones entre iguales. Esta falta de información sobre la diversidad sexual en mi entorno educativo y familiar me llevó a creer que algo estaba mal en mí y que era necesario ocultar una parte esencial de mi identidad.

Durante mi etapa en la universidad fue cuando me acepté y fui consciente de que la sociedad es diversa. Fui consciente de que esta diversidad es un valor positivo que se debe aprender a valorar desde la primera etapa del sistema educativo. Para mí, la inclusión es un tema fundamental en la educación, algo que me hace sentir la profesión docente como una herramienta de cambio y me impulsa a formar parte de ella de manera comprometida.

En ese momento, me planteé si la educación afectivo-sexual se está abordando adecuadamente en las escuelas en la actualidad, si los estudiantes de hoy en día perciben las aulas como espacios seguros donde pueden ser ellos mismos, y si el profesorado de Educación Primaria está debidamente preparado para tratar estos temas.

Por ello, con la elección de este tema vi la oportunidad de responder a todas esas preguntas. Aprender sobre si se trata la educación afectivo-sexual en las escuelas, sobre cómo lo hacen y sobre cómo conciben la inclusión de la diversidad sexual otros profesionales.

Tener la oportunidad de realizar este trabajo me ha permitido tomar conciencia de la formación que posee el profesorado en cuanto a educación afectivo-sexual. Me he sumergido en la investigación con la determinación de descubrir si se están abordando adecuadamente estos temas en las escuelas, si se están creando entornos seguros y si se está fomentando la inclusión de la diversidad sexual en la educación primaria.

Mi objetivo es arrojar un arrojar luz sobre la realidad actual y brindar información valiosa sobre las prácticas educativas en relación con la diversidad afectivo-sexual. Espero contribuir a mejorar la formación docente y promover entornos educativos seguros e inclusivos, donde cada estudiante pueda ser aceptado y respetado en su identidad y orientación sexual. Creo firmemente que la educación tiene el poder de transformar vidas y construir una sociedad más justa y equitativa, y estoy comprometida a ser parte de ese cambio.

Por otro lado, el trabajo presente viene regulado por el Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, establece que en los planes de estudios de Grado se requiere la realización de un trabajo final y su correspondiente defensa como parte integral del programa. En concordancia con esto, la ORDEN ECI/3854/2007 del 27 de diciembre, enumera las competencias del título, las cuales reflejan las capacidades que los profesionales deben adquirir, y consideramos que este proyecto cumple con las siguientes:

1. Demostración de conocimientos en el ámbito de estudio abordado en el trabajo: A través de este estudio, he podido mostrar mi profundo entendimiento y dominio de los conceptos y teorías relacionadas.
2. Aplicación correcta de los conocimientos adquiridos en el desarrollo del trabajo: he aplicado de manera precisa y acertada los conocimientos adquiridos a lo largo de mi programa de estudios. He utilizado herramientas y metodologías apropiadas para abordar el problema planteado y he logrado aplicar eficientemente los conceptos teóricos en la práctica.
3. Interpretación de los contenidos e información del proyecto, tanto para audiencias especializadas como no especializadas: He sido capaz de comprender y explicar los resultados obtenidos, tanto para un público especializado en el tema como para personas sin conocimientos previos en el área. He trabajado para asegurarme de que mi interpretación sea clara, precisa y comprensible para diferentes tipos de audiencias
4. Comunicación efectiva de los argumentos presentados en el estudio: He sido capaz de presentar mis argumentos y conclusiones de manera coherente, persuasiva y clara.

CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO

En el siguiente epígrafe contextualizaremos el tema en el que se basa nuestra investigación, la diversidad afectivo-sexual y de género. Para ello, comenzaremos delimitando conceptualmente algunos términos básicos para comprender el tema en

cuestión, como diversidad, sexualidad y género. Posteriormente, analizaremos la formación docente sobre educación inclusiva que se está proporcionando en la formación inicial de educación Primaria y resaltaremos la necesidad de que el profesorado adquiera una formación en atención a la diversidad afectivo-sexual. Finalmente, abordaremos el recorrido de la educación afectivo-sexual tanto en la legislación educativa española como en el ámbito normativo de la comunidad donde llevamos a cabo la investigación, en Cataluña.

1. LA DIVERSIDAD AFECTIVO-SEXUAL

El silencio habla. En la sociedad en general y, en las escuelas en particular, se guarda silencio acerca de la diversidad afectivo sexual. Socialmente, se invisibiliza la sexualidad y este silencio es suplido por un discurso heteronormativo (Aristizábal y Zuluaga, 2020).

Como se expone en el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), la educación es un derecho fundamental. Esto quiere decir que toda persona sin tener en cuenta su origen étnico, su orientación sexual, su identidad de género o sus características individuales tiene derecho a una educación igualitaria. Por ello, la escuela debe garantizar la igualdad de oportunidades de todo el alumnado, eliminando cualquier tipo de discriminación y segregación Y contemplando la inclusión como el objetivo para lograr el máximo desarrollo personal de cada escolar (Domingo, 2023).

Uno de los criterios para promover climas escolares seguros, libres de cualquier conducta homófoba o tránsfoba, es educar en la diversidad afectivo sexual. Para ello, es imprescindible conocer previamente el significado de algunos términos relacionados con la diversidad afectivo sexual. De este modo, desde la globalidad que representa la sexualidad en términos generales, analizaremos conceptos imprescindibles para su comprensión ligados a ella.

El Glosario de Términos sobre Diversidad Afectivo Sexual (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2018) determina que la sexualidad es un aspecto central del ser humano presente a lo largo de su vida. Abarca el sexo, las identidades y los roles de género, el erotismo, el placer, la intimidad, la reproducción y la orientación sexual. La sexualidad puede incluir todas esas dimensiones, no obstante, no todas ellas se vivencian o se expresan siempre. La sexualidad está influida por la interacción de factores biológicos, sociales, económicos, políticos, culturales, éticos, legales, históricos, religiosos y espirituales (p. 24).

Además, Pichardo et al. (2015) añaden que “la sexualidad humana es, sobre todo, fluida y cambiante” (p. 9) y que este concepto ha ido cambiando a lo largo del tiempo.

En el mundo occidental, a lo largo de los siglos se ha asumido un modelo de sexualidad caracterizado por cuatro primicias: la heterosexualidad, la monogamia, el matrimonio y la reproducción (Collignon, 2011). Esto significa que, en el mundo occidental, la sexualidad está exclusivamente orientada a una relación sexo/afectiva entre un hombre y una mujer, comprometidos a través de un contrato social (matrimonio) con el fin de reproducirse. Sin embargo, como afirman Pichardo et al. (2015) pueden existir tantas sexualidades como individuos y personas hay y, cada uno puede identificarse de forma diferente con su propia sexualidad sin atender a patrones establecidos por la sociedad.

La diversidad es una de las principales características del ser humano y de su sexualidad (Pichardo, et al., 2015). Según Collignon (2011), la diversidad es un concepto que plantea “variedad”, lo que implica que hay un referente sobre el cual se marca la variación y la diferencia. Cuando hablamos entonces de diversidad sexual, estamos hablando de variedad sexual, de diferencia sexual, de lo que es distinto y variado con relación a algo establecido como natural, normal o común. Es decir, la diversidad sexual “se refiere a la gama completa de la sexualidad, la cual incluye todos los aspectos de la atracción, el comportamiento, la identidad, la expresión, la orientación, y las relaciones sexuales” (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2018, p. 13).

Llegados a este punto podemos llegar a plantearnos qué son estos aspectos que se engloban en la diversidad sexual; ¿Qué es la identidad de género?, ¿Cuál es la diferencia entre el binomio sexo/género?, ¿está relacionada la identidad de género con la orientación sexual? Para responder a todas estas preguntas comenzaremos conceptualizando y relacionando algunos términos.

En el momento en el que nacemos, la sociedad nos asigna un sexo (hombre o mujer) con su correspondiente identidad de género y unas conductas o características determinadas (Pichardo et al., 2015). Siguiendo con la misma idea, Simone Beauvoir expone que “no se nace mujer: se llega a serlo” (1949, p. 87), dando a entender que en el momento en que nacemos no tenemos una identidad de género definida, pero, poco a poco, vamos construyendo nuestro género en base a las expectativas, normas, valores y creencias que transmiten la cultura y la sociedad.

Es decir, el género es un conjunto de expectativas y comportamientos que la sociedad asigna y espera en función de su pertenencia al sexo masculino o femenino mientras que el sexo se refiere a las características biológicas y físicas diferenciales entre hombres y mujeres como cromosomas, genitales, hormonas, etc. (Colás, 2007, p. 152). Por este motivo, diversos autores (Collignon, 2011; APA, 2011) señalan que el género es una construcción social.

Pero entonces, si decimos que el género es una construcción social, ¿por qué decimos que la identidad de género es una construcción individual? La identidad de género es una construcción individual porque con toda la información y estímulos que recibimos del medio, cada persona construye su propia identidad de género, la cual es única y distinta del resto (Brofenbrenner, 2002).

En la actualidad, encontramos personas cisgénero, que construyen su identidad dentro del género que les asignaron al nacer. También hay personas que construyen su identidad desafiando a esos moldes, personas que solo pueden sentirse cómodas con una identidad opuesta al que le asignaron al nacer, eso se conoce como transexualidad. En ocasiones, estas personas transexuales realizan modificaciones de su cuerpo, apariencia y/o forma de comunicarse para que se adecúe lo más posible al aspecto que en la sociedad se entiende que deben tener los hombres o las mujeres (Pichardo et al., 2015).

Así como muchas personas se sienten identificadas con el género asignado al nacer y otras se sienten cómodas identificándose con el género opuesto, algunas personas no se sienten identificadas con ninguno de estos moldes y construyen su identidad escapando del binarismo femenino y masculino. Podemos encontrar personas bigénero, que tienen una identidad o expresión de género que es tanto masculina como femenina,

ya sea de forma simultánea o alternadas personas no binarias, que asumen una identidad de género contraria al binarismo y personas con género fluido, las cuales “no se identifican con una sola identidad de género, sino que pueden cambiar entre masculino y femenino u otro” (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2018, pp. 10-16).

A la construcción externa de la identidad de género se le conoce como expresión de género, que es la manera que tenemos de expresar nuestro género al mundo; por ejemplo, a través de la vestimenta, del nombre, del modo de hablar, etc. (Ramírez y Cardona, 2020). Pichardo et al. (2015) exponen que existen personas que sí se sienten cómodas en su identidad de género (en su identidad de hombre o mujeres) y no quieren cambiarla, pero que no siguen las normas de masculinidad o feminidad hegemónicas. Es decir, personas que no se consideran transexuales, pero su expresión de género va a ser diferente de lo que socialmente se espera de ellos a partir de su sexo.

Otro concepto por destacar es la orientación sexual. Independientemente de la identidad y la expresión de género que se tenga, cada individuo sentirá una atracción emocional, romántica o erótica hacia otras personas (Barragán, 2017). La orientación sexual es diversa, ya que, tal y como señalan Suárez et al. (2016), el deseo sexual y afectivo se puede sentir por personas de un género distinto al suyo (heterosexual), de su mismo género (homosexualidad y lesbianas), de ambos géneros (bisexualidad). También hay personas que sienten atracción sexual y afectiva por personas independientemente de la identidad o expresión del género u orientación sexual (pansexualidad). Además de estas orientaciones sexuales, también encontramos personas asexuales, que no sienten una atracción erótica, pero pueden tener relaciones afectivas y románticas hacia los demás. Finalmente, cabe destacar también, el término intersexualidad indicando que se refiere al individuo cuya anatomía o fisiología sexual no se ajusta completamente a los estándares definidos para los dos sexos culturalmente entendidos como masculino o femenino.

La suma de todas las características mencionadas anteriormente (el sexo, el género, la orientación sexual, la identidad de género y la expresión de género) conforman lo que denominamos identidad sexual, la cual es una construcción que “[...] se desarrolla a lo largo de los años y permite que la persona haga una integración de su sexo, género, identidad de género y orientación sexual” (Barragán, 2017, p. 4).

Todos estos conceptos vinculados a la terminología de la diversidad sexual han ido evolucionando y adaptándose a los cambios producidos en la sociedad. Junto a ellos, faltaría mencionar el acrónimo LGTB, el cual surgió en la década de los 90 para englobar a las personas lesbianas, gays, transexuales y bisexuales. (González, 2017). A veces el orden de sus siglas puede variar, encontrándolo escrito como LGBT y, además, a medida que el colectivo LGTB ha avanzado y progresado, se han ido añadiendo siglas, hasta formar hoy en día el acrónimo LGTBIQ+, ampliando la definición e incluyendo a cualquier otra diversidad no contemplada en estas siglas (Domingo, 2022), como por ejemplos, las personas intersexuales y las queer.

Por otro lado, en 2017, en España, Díaz y Anguita realizaron una investigación cualitativa que concluyó con la existencia de una visión restringida de la sexualidad, que reproduce estereotipos referidos al género y a la orientación sexual. Las sociedades construyen un conjunto de estereotipos sobre cómo es una mujer o un hombre y cómo debe comportarse (Larralde, 2019). Esto también ocurre, con las personas que no

obedecen la norma sexual o de género, estableciendo prejuicios, mitos y falsas creencias sobre su modo de ser. De esta manera, la sociedad “no solo determina cómo deben ser varones o mujeres, sino que deja fuera a otras identidades de género u orientaciones sexuales, que fueron históricamente silenciadas y discriminadas por no tener como fin primario la reproducción humana” (Larralde, 2019, p. 29).

La discriminación hacia las personas que rompen con las normas de la heterosexualidad y/o la cissexualidad constituye una de las principales formas de acoso y violencia que se están produciendo actualmente en los espacios educativos (Cáceres et al., 2020). Según la investigación realizada por la asociación COGAM en centros educativos de la Comunidad de Madrid en 2019, el 37% de estudiantes LGBT presenciaron insultos por ser o parecer homosexual, bisexual o trans y el 12% los ha sufrido en primera persona. Entre el alumnado trans, el porcentaje de quienes han sufrido estos insultos se dobla hasta el 24%. Entre el 1 de octubre de 2021 y el 30 de septiembre de 2022 fueron asesinadas 327 personas trans y género-diversas en todo el mundo (TMM, 2022).

Con todo esto, y debido a que, en la escuela, como institución inmersa en el tejido sociocultural, también se encuentran presentes estas discriminaciones y exclusiones, como docentes debemos reflexionar sobre los estereotipos y prejuicios que todavía persisten sobre la diversidad sexual y sensibilizar sobre la importancia de la visibilidad, el respeto y el derecho a una educación libre de violencia para las infancias y juventudes cuya sexualidad transgrede la cisheteronormatividad (Cáceres et al., 2020), garantizando y proporcionando un entorno seguro en el que no se sufra discriminación, intimidación ni exclusión.

2. FORMACIÓN DOCENTE

2.1. Formación docente desde el modelo de escuelas inclusivas

En los últimos años, estamos presenciando un cambio sustancial en la forma de entender la atención a todo el alumnado escolarizados en el actual sistema (Sánchez-Serrano et al., 2021). En la actual legislación en vigor, la LOMLOE, la educación inclusiva se ha convertido en un principio fundamental de la enseñanza básica. La CDPD (Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad) ha establecido la educación inclusiva como un derecho para todas las personas (ONU, 2016). Asimismo, la Agenda 2030 para cumplir este derecho ha concretado el objetivo 4 de desarrollo sostenible, desde el que se pretende garantizar y asegurar una educación inclusiva, siendo especialmente importante en el caso de aquellos colectivos más vulnerables por motivos de género, discapacidad, nivel económico, cultura, identidad u orientación sexual, entre otros (UNESCO, 2020).

La inclusión educativa es una forma de vida, una actitud, un sistema de valores y creencias que incluye y responde a las necesidades de cada estudiante, otorgándoles una sensación de pertenencia, aceptación y apoyo por parte de sus iguales y otros miembros de la comunidad escolar, al tiempo que se satisfacen sus necesidades educativas (Arnaiz, 1996).

Para conseguir que esta utopía sea una realidad en todos los centros de enseñanza, debemos “emprender la enorme tarea de transformar la escuela que trata de homogeneizar a los ciudadanos” (Torrego, 1997, p. 1). Para ello, es preciso la implicación del profesorado. Este compromiso personal y profesional del profesorado requiere de una formación de actitudes y valores, así como de una reflexión de la acción (Torrego, 1997). Las maestras y maestros son un factor clave para avanzar hacia la educación inclusiva (Sánchez-Serrano et al., 2021; Arnaiz, 1996; UNESCO, 2020) y la formación inicial y permanente constituyen un elemento clave para alcanzar esta transformación (Sánchez et al., 2022; Barba, 2019; Torrego, 1997).

La formación docente está orientada a la mejora de la enseñanza y suele dividirse en dos fases: la formación inicial y la formación permanente. La formación inicial corresponde a la educación adquirida en el ámbito universitario y constituye el punto de partida para transformar la escuela tradicional en una escuela para todos y todas (Domingo 2022).

Por otro lado, la formación permanente se puede entender como un proceso por el que el docente trata de suplir el déficit de su formación inicial (Avalos, 2008). Los cambios sociales y educativos originan una modificación de las necesidades sociales. Por ello, como expone Barba (2019), la formación inicial es insuficiente y es necesaria una formación continua donde el profesorado se actualice para adecuarse a las necesidades y cambios educativos y sociales. Solo de esta forma las y los maestros serán capaces de enseñar a su alumnado a enfrentarse a los retos sociales actuales (Salazar y Tobón, 2018).

En definitiva, la inclusión educativa es un reto fundamental para ofrecer una educación de calidad para todo el alumnado, dando respuesta a sus necesidades. El docente debe ser consciente de las desigualdades e injusticias sociales y actuar para que la escuela sea un factor de compensación social, originando cambios educativos que modifiquen las necesidades sociales. De esta forma, si relacionamos el modelo de escuela inclusiva con la inclusión de la diversidad afectivo-sexual, los centros educativos deberán “incluir la diversidad afectivo sexual como parte del proceso de enseñanza aprendizaje, procurando no dejar al alumnado LGBT fuera de las aulas y siendo capaces de satisfacer las necesidades de los mismos desde el propio centro de enseñanza” (Penna, 2012, p.376).

2.2. Formación docente para la atención a la diversidad afectivo-sexual

España se ha convertido en un referente internacional de reconocimiento, respeto y valoración de la diversidad afectivo sexual (FELGTB, 2019). Legalmente en nuestro país se ha avanzado en lo referente a esta cuestión. Existe una ley estatal que garantiza el matrimonio y la adopción de parejas homosexuales; una ley estatal de identidad de género y diferentes leyes LGTBI+ y trans autonómicas que amplían la protección del colectivo. Sin embargo, este avance legal no ha ido acompañado de un avance en el marco social (Serrano, 2020). Las personas LGBTI+ y todas aquellas que cuestionan el sistema sexo/género continúan encontrándose en riesgo de exclusión, discriminación y, en casos extremos, de sufrir agresiones y diferentes formas de violencia (Pichardo et al., 2020).

La educación desempeña un papel clave en los cambios sociales, ya que a través de ella podemos desarrollar el pensamiento crítico, favoreciendo la toma de responsabilidad de la ciudadanía en las desigualdades y opresiones sociales (Torrego et al., 2020). Para

ello, es imprescindible la implicación directa de las familias y la sociedad en general y de la institución educativa en particular. El papel del profesorado es de suma importancia en la construcción de los valores sobre la inclusión de la diversidad sexo-genérica en las aulas. La escuela tiene que ser capaz de empoderar al alumnado y dotarle de información, habilidades y valores positivos para entender y disfrutar de su sexualidad, para tener relaciones satisfactorias, plenas y sanas, y para asumir la responsabilidad de su propio bienestar y el de los otros (Martínez et al., 2011).

Para las personas LGBTI+, los centros educativos pueden convertirse en espacios de riesgo de exclusión, discriminación e incluso de violencia en distintas formas y niveles. Algunos estudios señalan que los obstáculos y dificultades más relevantes para implementar planes de diversidad afectivo-sexual en los centros educativos se encuentra la falta de formación del profesorado (Martínez et al., 2011; Díaz et al., 2013). Esta falta de formación origina que los y las docentes no sepan cómo actuar o no se sientan con la seguridad suficiente para intervenir ante situaciones de acoso o violencia por cuestiones de género o sexualidad. Tratar las necesidades educativas en la escuela supone mucho más que abrir las puertas del centro y admitir a todo el alumnado. Nuestra responsabilidad como profesionales de la educación implica mucho más que la mera transmisión de contenidos curriculares; nuestro papel es determinante para dar visibilidad a las sexualidades no normativas de la sociedad y transmitir valores como el respeto y la tolerancia. Para conseguirlo, Elsbree (2002) propone formar al profesorado en la atención a la diversidad afectivo-sexual desde la perspectiva de una escuela inclusiva que haga de la diversidad un factor de enriquecimiento y de no discriminación (Penna, 2012).

Siguiendo también en esta línea, Pichardo et al. (2015) declaran que se deben elaborar planes específicos de formación inicial (especialmente en Grados de Magisterio de Infantil o Primaria y Másteres de Formación de Profesorado de Secundaria) y continua sobre el respeto a todas las diversidades, contra el acoso por homofobia y transfobia y de las leyes que reconocen la diversidad sexual, familiar y de identidad de género. Una formación en la que el profesorado pueda adquirir la seguridad y las herramientas necesarias para intervenir cuando se da alguna situación de discriminación (Torrejón et al., 2022); en la que pueda adquirir conocimientos sobre orientaciones sexuales, identidades y expresiones de género no hegemónicas y, de esta forma visibilizarlas y para que sepa ofrecer herramientas y recursos que logren acompañar al alumnado a la construcción de un autoconcepto y autopercepción positiva de sí mismo o de sí misma (Torrejón et al., 2022).

Además, Penna (2012) plantea la necesidad de que quienes se vayan a dedicar a la educación conozcan una serie de recursos materiales para trabajar en el aula con el alumnado los aspectos relacionados con la diversidad afectivo-sexual. En este sentido, Pichardo et al. (2020) han elaborado una “caja de herramientas” con recursos y actividades didácticas relacionadas con la diversidad afectivo-sexual y dirigidas a profesionales de las comunidades educativas.

Así, vemos que la gran mayoría de autores hacen hincapié en la importancia de formar al profesorado a nivel conceptual, pero también, a nivel actitudinal, trabajando los prejuicios y actitudes de discriminación mediante metodologías participativas y reflexivas como un primer paso necesario para que, posteriormente, estos futuros docentes puedan educar a su alumnado en la diversidad afectivo-sexual.

3. LEGISLACIÓN Y POLÍTICAS EDUCATIVAS EN DIVERSIDAD AFECTIVO SEXUAL

En este apartado nos centraremos en el marco educativo desde el ámbito de la legislación. De este modo, analizaremos tanto a nivel nacional como en el caso de Cataluña la normativa que existe sobre diversidad afectivo sexual y su tratamiento.

3.1. Normativa nacional

En España, los intentos para la inclusión de pedagogías que desarrollen la educación afectiva sexual han tenido resultados desfavorables. En cuanto a la educación formal, los cambios constantes de leyes educativas no han ayudado a que la educación en diversidad afectivo sexual se consolide en el sistema educativo (Díaz, 2020).

Actualmente, se detecta una necesidad creciente y un incremento de la demanda social de una educación sexual de calidad. Algunos organismos internacionales influyentes, como la UNESCO (2018), indican la necesidad de desarrollar una educación integral de las sexualidades con el objetivo de preparar a los niños, niñas y jóvenes en habilidades, actitudes y valores que los empoderen para tener una sexualidad positiva y una buena salud sexual y reproductiva.

Incluso en España, la Ley Orgánica 2/2010, de 3 de marzo, de salud sexual y reproductiva y de la interrupción voluntaria del embarazo, establece en su Artículo 5 que los poderes públicos del estado deben garantizar una educación afectivo-sexual y reproductiva en los contenidos formales del sistema educativo.

A pesar de que algunas organizaciones influyentes o el propio gobierno español exijan el desarrollo de pedagogías orientadas hacia la formación del alumnado en educación en diversidad afectiva y sexual, han sido pocos los avances de inclusión y desarrollo de una educación sexual que se han dado hasta la actualidad.

A continuación, se realiza un repaso sobre cómo se ha ido introduciendo en las sucesivas leyes educativas conceptos relacionados con la igualdad, diversidad, sexualidad y afectividad.

Desde 1990 hasta la actualidad, el sistema educativo español ha sido regulado por cinco leyes educativas diferentes. La primera ley que modifica el currículo instaurado es la Ley General de Educación (LGE) implantada en 1970. Esta ley no hace alusión explícita de términos como sexualidad o afectividad. Sin embargo, declara que vivimos en una sociedad plural, diversa, y que la educación debe fomentar la tolerancia, la libertad y la solidaridad. Textualmente la LOGSE menciona lo siguiente:

El objetivo primero y fundamental de la educación es el de proporcionar a los niños y a las niñas, a los jóvenes de uno y otro sexo, la formación plena que les permita conformar su propia y esencial identidad, así como construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma. Tal formación plena ha de ir dirigida al desarrollo de su capacidad para ejercer, de manera crítica y en una sociedad axiológicamente plural, la libertad, la tolerancia y la solidaridad (LOGSE, 1990, p. 28927).

Lo más destacable de esta ley es que dejó “definitivamente atrás las carencias lacerantes del pasado” (LOGSE, 1990, p. 28927), y dio un paso hacia discursos de igualdad no transmitidos hasta entonces, estableciendo que la educación debe estar orientada a la consecución de una sociedad más justa e igualitaria eliminando cualquier tipo de discriminación o desigualdad por razón de nacimiento, raza, sexo, religión u opinión (LOGSE, 1990). En esta ley se menciona tanto a los niños como a las niñas, visibilizando así a las niñas en el discurso legislativo. Asimismo, se establece la necesidad de promover la igualdad entre hombres y mujeres y se reconoce la importancia de emplear en el aula materiales exentos de estereotipos discriminatorios. De hecho, como bien apunta el análisis de Cruz (2021), la ley ahondó más en este aspecto y afirmaba que los fines de esta eran la superación de los estereotipos sociales a partir de la construcción y uso del lenguaje (LOGSE, 1990).

Como ya hemos comentado, a pesar de que no se aborda la educación sexual y afectiva en esta ley, en el Real Decreto 1344/1991, que concreta el currículo de Educación Primaria, en los Temas Transversales se incluyó la educación sexual dentro de la Educación para la salud. Sin embargo, a pesar de que había contenidos específicos, estos acababan estando a merced de la voluntariedad de cada docente (Frades, 1996).

Por tanto, aunque la LOGSE (1990) establece la necesidad de garantizar la igualdad de oportunidades, no se mencionan de forma explícita conceptos como sexualidad o afectividad. Sin embargo, hay que entender la realidad social y cultural del momento y considerar que fue un punto de partida hacia una educación inclusiva.

La siguiente ley que entra en vigor en España es la **Ley Orgánica de Calidad de la Educación**, conocida como LOCE, aprobada en 2002 por el gobierno del Partido Popular (PP). Esta ley, como expone en su preámbulo, busca una modificación legislativa para adaptar la educación tanto a las nuevas realidades sociales (los cambios tecnológicos producidos en los últimos años) como a las diferencias individuales de cada discente. Sin embargo, esta realidad social no está relacionada con la diversidad sexual o la afectividad, ya que no se menciona de forma directa ni indirecta aspectos relacionados con la sexualidad.

En esta ley también se expone un compromiso respecto a la igualdad de oportunidades y se hace alguna mención concreta a la igualdad entre sexos, pero se puede observar una regresión, ya que no se tratan directamente los términos tolerancia, libertad, respeto ni se menciona a las niñas en el discurso legislativo como ocurría con la ley anterior.

De nuevo, con el cambio de gobierno, se deroga la LOCE y el Partido Socialista Obrero Español (PSOE), implanta en el año 2006 la **Ley Orgánica de Educación** (LOE).

Con esta nueva ley se advierte una preocupación por el desarrollo de la afectividad de alumnos y las alumnas y se da vía libre para que las comunidades autónomas legislen al respecto. En ella se expone que la educación es el medio más adecuado para que cada estudiante construya su personalidad, conforme su propia identidad personal y configure su comprensión de la realidad, desarrollando su dimensión cognoscitiva, afectiva y axiológica. Además, uno de los aspectos más destacables de esta ley es la mención explícita de la diversidad afectivo-sexual, y la defensa de los derechos, libertades,

reconocimientos y la no discriminación hacia personas con orientaciones afectivo-sexuales diferentes.

Específicamente, el preámbulo del texto establece lo siguiente:

Entre los fines de la educación se resaltan el pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades afectivas del alumnado, la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y de la igualdad efectiva de oportunidades entre hombres y mujeres, el reconocimiento de la diversidad afectivo-sexual, así como la valoración crítica de las desigualdades, que permita superar los comportamientos sexistas. (LOE, 2006, p. 17162).

Por otro lado, se incluyó un elemento pedagógico denominado “competencias básicas”, que será el eje de toda la educación y cuya aplicación ha llegado hasta la actualidad. Con estas competencias, cada comunidad autónoma sería libre de añadir competencias adicionales a las ocho indicadas. La nueva materia Educación para Ciudadanía y los Derechos de Humanos facilitaba la inclusión de contenidos relacionados con la sexualidad y afectividad.

Todo ello hace que la LOE sea la primera ley educativa que mencione explícitamente la educación sexual-afectiva, y todo ello junto con conceptos de libertad, tolerancia, solidaridad y no discriminación.

En 2011, el Partido Popular volvió al poder y en 2013 se implanta la **Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa** (LOMCE), la cual no deroga la ley educativa anterior, sino que la modifica. Esta ley suprime la Competencia Emocional, pero, sin embargo, vuelve a incluir el uso del lenguaje inclusivo. Todas las referencias sobre la diversidad afectiva sexual mencionadas en la LOE, desaparecen. Solamente se menciona la necesidad de incluir la diversidad familiar de la sociedad en el currículo, expresando que existen más tipologías familiares a parte de la tradicional (progenitores de ambos sexos con hijos). Además, como ocurría en algunas leyes anteriores, también se hace alusión a valores como la libertad y la tolerancia para fomentar el respeto y la igualdad, además añade la palabra pluralismo, mencionando así a la diversidad existente actualmente en la sociedad.

En 2018 volvió a gobernar el PSOE, y en 2020, con la creación de un gobierno de coalición con Unidas Podemos, se aprobó la nueva ley de educación. La actual ley, es la **Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica de Educación**, conocida como LOMLOE. La LOMLOE tiene como objetivo derogar la LOMCE y modificar y actualizar Ley Orgánica de Educación (2006).

En cuanto a la educación afectivo-sexual, la LOMLOE establece que esta debe ser una parte esencial de la educación y que se debe abordar de manera transversal en todos los niveles educativos.

La LOMLOE reconoce la importancia de la educación afectivo-sexual para el desarrollo integral del alumnado y su capacidad para tomar decisiones responsables en relación con su vida sexual. Por lo tanto, la ley establece que los contenidos relacionados con la

educación afectivo-sexual deben ser abordados de manera integral y transversal en todas las áreas curriculares.

Textualmente, la actual ley de educación establece lo siguiente:

“Se fomentará de manera transversal la educación para la salud, incluida la afectivo-sexual” (LOMLOE, 2020, p. 122874).

“Se desarrollará una educación en el respeto a los derechos y libertades fundamentales, en la igualdad [...] y no discriminación por razón de nacimiento, [...] orientación o identidad sexual” [...] (LOMLOE, 2020, p. 122881).

“Se trabajará en todas las áreas [...] la educación para la salud, incluida la afectivo sexual [...]” (LOMLOE, 2020, p. 122888).

Además, la actual ley promueve la igualdad de género y la diversidad sexual como valores esenciales en la educación afectivo-sexual, y reconoce la necesidad de prevenir y combatir la violencia de género y las conductas de acoso y discriminación. Concretamente, la ley menciona lo siguiente:

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 (LOMLOE, 2020, p. 122881).

Se pondrá especial atención a la educación emocional y en valores, entre los que se incluyen la igualdad entre hombres y mujeres como pilar de la democracia (LOMLOE, 2020, p. 122873)

Además, también establece la necesidad de formar a los docentes para impartir la educación afectivo-sexual de manera efectiva y adaptada a las necesidades de los estudiantes. Para ello, se promueve la formación continua de los docentes en este ámbito. Esto se recoge tanto en la LOMLOE como en la Ley 4/2023, de 28 de febrero, para la igualdad real y efectiva de las personas trans y para la garantía de los derechos de las personas LGTBI;

“Las Administraciones públicas, en el ámbito de sus competencias, continuarán impartiendo formación inicial y continuada al personal a su servicio sobre diversidad en materia de orientación sexual, identidad sexual, expresión de género y características sexuales, sobre diversidad familiar y sobre igualdad y no discriminación de las personas LGTBI” (LOMLOE, 2020, p. 30465).

“El Gobierno y las Administraciones educativas, en el ejercicio de sus respectivas competencias en la formación inicial y continua del profesorado, incorporarán contenidos dirigidos a la formación en materia de diversidad sexual, de género y familiar” (Ley 4/2023, p. 21).

Por otro lado, la incorporación de la educación afectivo-sexual y la educación en valores como el respeto a la diversidad y la igualdad de género ha generado una gran polémica con los partidos políticos de la oposición. Estos partidos políticos y algunos grupos conservadores en España han reclamado desde hace algunos años establecer una iniciativa conocida como “pin parental”, que permitiría que las familias decidiesen si sus hijas e hijos pueden o no participar en actividades extraescolares en las que se aborden temas como la igualdad de género, la diversidad sexual o la educación afectivo-sexual, entre otros. Aunque se ha propuesto su implantación en algunas comunidades autónomas, el “Pin parental” no ha sido regulado ni establecido como medida legal en España.

La controversia llegó a tal punto, que la exministra de Educación y Formación Profesional, Isabel Celaá, tuvo que realizar una declaración pública en defensa de la educación en diversidad afectivo-sexual:

La educación integral, incluida la afectivo sexual, es un derecho fundamental de los menores. Vamos a defender ese derecho por encima de cualquier veto parental que se quiera implantar. El único interés que debe prevalecer es el interés superior del menor. (Celaá, 2020)

En resumen, la LOMLOE reconoce la importancia de la educación afectivo-sexual en la educación y establece su necesidad de abordarla de manera integral y transversal en todas las áreas curriculares. Además, la ley promueve la igualdad de género y la diversidad sexual como valores esenciales en esta educación y establece la necesidad de formar a los docentes para impartirla de manera efectiva. De este modo se pretende erradicar con la discriminación y la violencia hacia las personas LGBTI+.

3.2. Marco en Cataluña

El Decreto 175/2022 de Cataluña resalta la importancia de la educación básica para la formación integral de los alumnos y su preparación para participar activamente en la sociedad democrática. Se enfatiza el desarrollo integral de las personas en sus aspectos cognitivos, emocionales, afectivos y relacionales, con el objetivo de lograr una sociedad justa, democrática, inclusiva y con igualdad de oportunidades.

Esta legislación hace hincapié en el bienestar emocional de los niños, niñas y jóvenes, abarcando tanto la experiencia subjetiva de sentirse bien y en armonía, como la satisfacción personal consigo mismo para afrontar y superar positivamente las dificultades. Asimismo, se destaca la importancia de la educación afectivo-sexual en todos los niveles educativos, promoviendo una sexualidad basada en los derechos sexuales y reproductivos, igualitaria y saludable, respetando la diversidad y previniendo embarazos no deseados e infecciones de transmisión sexual (Decreto 175/2022).

La prevención de la violencia también es un objetivo fundamental, prestando especial atención al bienestar emocional del alumnado y a la identificación de situaciones de malestar causadas por distintos tipos de violencia, como el acoso escolar y aquellas relacionadas con la violencia de género o la LGTBI-fobia.

En el Decreto 175/2022, de 27 de septiembre, podemos observar cómo la educación afectivo sexual dentro de dos áreas de conocimiento. Por un lado, en el área de

Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, en la competencia específica 4, se indica que se debe trabajar la educación afectiva sexual en todos los niveles ya que es imprescindible para el crecimiento, desarrollo y bienestar de todas las dimensiones físicas, emocionales y sociales del alumnado. Además, en el área de educación en valores cívicos y éticos se promueve la reflexión y el análisis de la discriminación por razón de género y orientación sexual, así como el conocimiento de la interrelación entre los aspectos afectivos y el desarrollo de la sexualidad, y su influencia en el bienestar emocional individual y colectivo.

Por otro lado, en cuanto a la prevención de violencias en los centros educativos, Cataluña ha implementado el plan "Las escuelas libres de violencias" para visibilizar y abordar las violencias naturalizadas, incluyendo la LGTBI-fobia. Se han proporcionado formaciones al personal docente para detectar y abordar situaciones de violencia, y se ha creado la Unidad de Apoyo al Alumnado en Situación de Violencia (USAV) con una aplicación web UsApps para denunciar y actuar sobre las violencias en los centros educativos.

Por otro lado, el Departamento de Educación de Cataluña ha puesto a disposición de los centros educativos el Programa Coeduca't, cuyo objetivo es incorporar la coeducación, la perspectiva de género y la educación afectiva sexual al currículum desde Educación Infantil hasta Educación Secundaria Obligatoria. Este programa busca prevenir las violencias machistas y promover el desarrollo social y emocional de las personas.

El programa Coeduca't está formado por diversos capítulos que abordan diferentes ejes relacionados con una mirada integral de la educación sexual. Cada capítulo cuenta con una introducción, ideas clave, contenidos desglosados, propuestas de actividades y recursos adicionales para el personal docente. Asimismo, como se menciona, "las actividades sirven como orientación para comenzar a ejemplificar el trabajo en el aula y en la escuela, y es responsabilidad del equipo docente adaptarlas a las diferentes edades, niveles madurativos y características específicas de cada caso" (Generalitat de Catalunya, 2020).

El compromiso del Departamento de Educación es apoyar políticas, planes y contextos de aprendizaje que incorporen la perspectiva de género, así como incluirla en la formación docente, los planes y los programas de estudio. Esto se considera fundamental para eliminar cualquier forma de violencia en las escuelas.

El Departamento de educación de Cataluña resalta la pertinencia de incorporar la educación afectiva sexual como parte integral de la construcción de una sociedad más justa y sostenible, donde no haya lugar para la violencia, la discriminación y la opresión. Además, afirma que esta debe ser universal, inalienable e interdependiente con los demás derechos que reconocen y garantizan lo que es inherente a toda persona.

Por tanto, la educación sexual se presenta como el espacio desde el cual podemos comprender la sexualidad en toda su diversidad, centrándose en el placer y el bienestar, desde una perspectiva feminista y de valores.

CAPÍTULO II. ESTADO DE LA CUESTIÓN

En este bloque examinaremos de manera detallada las investigaciones que se presentan alrededor de nuestro objeto de estudio. El estado de la cuestión “es aquel que resume y organiza los resultados de la investigación reciente en una forma novedosa que integra y agrega claridad al trabajo en un campo específico.” (Corella, 2013). Mediante este proceso, se pretende obtener una comprensión completa de las investigaciones realizadas hasta el momento en relación con el tema de nuestra investigación, así como identificar las áreas en las que se puede continuar construyendo conocimiento.

Teniendo en cuenta los objetivos de nuestra investigación, analizaremos el desarrollo del tema mediante una investigación exhaustiva de la bibliografía existente. Con el propósito de llevarlo a cabo, se ha realizado una revisión sistematizada de literatura científica siguiendo las cuatro fases presentadas por Grant y Booth (2009):

1. FASES SEGUIDAS PARA REALIZAR EL ESTADO DE LA CUESTIÓN

1.1. Búsqueda

En esta fase, se establecen los criterios para la búsqueda y selección de los trabajos que conformarán el banco de documentos, siguiendo las directrices propuestas por Codina (2020). Para ello, se presentan los resultados destacados obtenidos a partir de búsquedas realizadas en bases de datos académicas y portales bibliográficos, considerando el tipo de estudio, el año de publicación y su relevancia para nuestra investigación.

Se utilizaron las siguientes bases de datos: dos bases de datos internacionales, Web of Science y Scopus, junto con una base de datos nacional, Dialnet; el buscador nacional de Tesis Doctorales, TESEO y el recurso bibliográfico multidisciplinar, ÍNDICES CSIC.

A través de estas fuentes, se realizó la búsqueda con la siguiente palabra clave: "Formación del profesorado y Educación Afectivo Sexual" y su traducción oficial al inglés en las bases de datos de Web of Science y Scopus.

1.2. Evaluación

Una vez definidas las bases de datos, las palabras clave y las ecuaciones de búsqueda, se ha generado un banco de documentos (Tabla 1). Después, se llevó a cabo la selección y evaluación de los resultados, estableciendo criterios de inclusión precisos. Estos criterios comprendieron la publicación en el ámbito de la Educación o las Ciencias Sociales, el acceso abierto del documento, publicación completa y la disponibilidad del mismo en español o inglés.

Tabla 1

Resultados de la búsqueda del descriptor “formación del profesorado y educación afectivo sexual”

Base de datos	Periodo	Artículos	Libros	Capítulos	Tesis	Total	Relevante para el estudio
----------------------	----------------	------------------	---------------	------------------	--------------	--------------	----------------------------------

Dialnet	2000- 2023	21	-	14	21	56	21
Scopus	2009- 2023	21	-	2	1	24	4
ÍnDICEs	2009- 2021	6	-	-	-	6	0
CSIC							
TESEO		-	-	-	-	-	-
Web of Sciences		-	-	-	-	-	-
Total	2000- 2023	48	0	16	22	86	25

Fuente: Elaboración propia.

1.3. Análisis

En esta fase se realizó un análisis sistematizado del banco de documentos obtenido. Para analizar los trabajos más relevantes, clasificamos las investigaciones seleccionadas en cuatro categorías distintas:

1.3.1. Formación del profesorado en sexualidad y género

La mayor parte de autores y autoras destacan la ausencia de enseñanzas básicas sobre diversidad afectivo-sexual durante la etapa universitaria, lo cual limita la capacidad de los futuros profesionales para adoptar una perspectiva inclusiva en su práctica.

Además, también destacan la importancia de incluir esta temática en los planes de estudio de formación del profesorado reconociendo que son fundamentales para abordar los desafíos presentes en el entorno educativo (Millán et al., 2023; Penna, 2012; Sánchez et al., 2021; López, 2015; Leona y Salinas-Quiroz, 2017; Rebollo et al., 2018; Martínez, 2011).

1.3.2. Educación afectiva-sexual, género y sexualidad: conceptualización y trabajo en el aula

En determinadas investigaciones científicas se nos ofrece un análisis conceptual que proporciona una comprensión de los principales conceptos y características relacionadas con la diversidad sexual, familiar e identidad de género, así como la especificidad y el impacto del acoso escolar basado en la homofobia y transfobia

(Ramírez y Cardona, 2020; Pichardo et al., 2015; López, 2003; Alcántara, 2016; Córdoba, 2020; Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, 2016).

Además, algunos estudios también ofrecen recursos, materiales y prácticas pedagógicas para abordar este tema en el aula (Pichardo et al., 2020; Hernández, 2020, Ramírez y Cardona, 2020, Martínez et al, 2017).

Por otro lado, la literatura científica destaca la importancia de la educación afectivo-sexual y la necesidad de integrarla en el currículum, debido a su escasa consideración en la legislación educativa existente (Bejarano y Mateos, 2015; Penna, 2012). Además, estas investigaciones también señalan la manera en que se aborda dicha educación en el entorno educativo, así como la opinión y el conocimiento del profesorado al respecto a este tema (Romero y Gallardo, 2019; Pichardo, 2015; Sánchez, 2012; Fallas, 2009).

1.3.3. LGTBIfobia en las aulas, un desafío en la formación del profesorado

En algunas investigaciones (Amigo, 2020; Rebollo et al., 2018; Díaz y Martínez, 2017; Penna y Mateos, 2014; Pichardo, 2014; Penna, 2013) se resaltan las actitudes de exclusión que se observan en las aulas hacia los estudiantes del colectivo LGTBIQ+. Asimismo, analizan las consecuencias educativas derivadas del bullying LGTBIfóbico, el cual afecta tanto a los estudiantes como al ambiente de convivencia en la escuela.

La discriminación continúa siendo un desafío importante en el ámbito educativo, siendo el acoso por diversidad sexual una de las causas más recurrentes y graves. Estos estudios brindan perspectivas sobre la relevancia de abordar la homofobia en las escuelas y la necesidad de eliminar cualquier forma de discriminación basada en la orientación sexual, identidad y expresión de género, promoviendo un enfoque inclusivo. Además, autores como Penna (2013) y Sánchez (2016) destacan la necesidad de brindar una formación inicial y permanente al profesorado, que les permitan tratar de forma óptima la educación afectiva-sexual en el aula.

Para concluir con el análisis, cabe mencionar que la investigación sobre nuestro tema es reciente, con la mayoría de los trabajos concentrados en los últimos 10 años. Hasta el momento, se ha observado una escasa producción científica en esta área, pues las investigaciones encontradas son menos de medio centenar. Se puede decir que es un campo de investigación relativamente nuevo, con las primeras publicaciones registradas a comienzos del siglo XXI.

Por ello, aunque ha habido un aumento en la cantidad de publicaciones en los últimos años, podemos decir que todavía hay lagunas de conocimiento que requieren atención. Los contenidos de investigación se centran en la formación en diversidad afectivo-sexual, principalmente en los niveles de Educación Secundaria y Universitaria. Estos contenidos se entrelazan y complementan con aspectos relacionados con la sexualidad, la LGTBIfobia en las aulas y las prácticas pedagógicas de educación sexual en los entornos educativos.

1.4. Síntesis

En relación al análisis realizado, es importante destacar la escasez de literatura científica disponible sobre el tema de nuestra investigación, lo cual se evidencia por la limitada cantidad de publicaciones encontradas en las bases de datos consultadas. La mayoría de la producción científica existente se enfoca en la necesidad de promover la atención a la diversidad afectivo-sexual en los centros escolares, sin embargo, la formación y las competencias docentes del profesorado en Educación Primaria no han sido abordadas suficientemente en la mayoría de los estudios.

Es relevante mencionar que, de las investigaciones encontradas, solo se han identificado seis trabajos que han indagado específicamente sobre la formación del profesorado de Educación Primaria. De estos, tres se llevaron a cabo en España, dos en Estados Unidos y uno en México. Esta escasez de estudios enfocados en la formación del docente de Primaria resalta la necesidad de investigaciones adicionales que aborden los contextos específicos de nuestro proyecto, tanto en términos geográficos como en relación a la etapa educativa objeto de estudio.

En consecuencia, es imperativo continuar avanzando en la investigación sobre la formación docente en diversidad afectivo-sexual, dado que esta área sigue requiriendo una atención significativa en el ámbito educativo. Es fundamental desarrollar estudios que exploren y comprendan las necesidades y demandas específicas del profesorado de Educación Primaria en relación a la diversidad afectivo-sexual, con el fin de promover prácticas educativas inclusivas y efectivas en este contexto.

1.5. Limitaciones y vacíos temáticos

El presente estado de la cuestión presenta dos limitaciones que es preciso señalar. La primera está relacionada con el descriptor seleccionado. Somos conscientes de que el uso de otras palabras de búsqueda podría darnos nuevos resultados acerca de nuestro objeto de estudio. La segunda estaría relacionada con las bases de datos utilizadas. A pesar de haber utilizado las más relevantes de acuerdo con Codina (2020), es necesario tener en cuenta que en ellas no se encuentra contenida toda la literatura científica publicada sobre el objetivo de nuestra investigación.

Sin embargo, la búsqueda sistematizada de literatura nos ha permitido comprobar que no son abundantes las investigaciones sobre la formación del profesorado y la diversidad afectivo-sexual y que existen pocos estudios que aborden esta problemática recurriendo al estudio del caso de un determinado contexto geográfico. Además, no se conocen antecedentes sobre la problemática en el contexto de Barcelona. Esto hace que el estudio que presentamos sea original y pertinente.

CAPÍTULO III. METODOLOGÍA

La metodología abarca el enfoque que adoptamos en nuestra investigación y cómo buscamos responder a nuestras preguntas de investigación. En ella se consideran los supuestos teóricos en los que nos fundamentamos y los propósitos que nos orientan, lo que nos lleva a elegir un enfoque específico para llevar a cabo el estudio.

En el caso de esta investigación, se parte del paradigma cualitativo y la investigación se concreta en un estudio de caso. Se emplean entrevistas como el principal instrumento para recopilar datos relevantes. Este enfoque y método se seleccionan con el objetivo de comprender en profundidad las experiencias, percepciones y significados atribuidos por los participantes en relación con la temática estudiada y contrastarlas con otros datos primarios. De esta manera, se busca obtener una visión contextualizada y comprensiva del fenómeno de investigación.

1. APROXIMACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

Tras reflexionar sobre los motivos que nos han guiado en la decisión de la elección del tema del estudio, hemos decidido enmarcar la investigación en el método cualitativo, ya que esta modalidad nos permite acercarnos a la interacción humana y comprender los procesos sociales y la subjetividad e intersubjetividad de los participantes en el proceso investigativo (Torrejón, 2021).

Basándonos en Taylor y Bogdan (1987) podemos destacar un conjunto de características básicas de la investigación cualitativa:

1. Es inductiva, ya que los investigadores e investigadoras desarrollan el conocimiento partiendo de pautas de datos. Los estudios cualitativos comienzan con interrogantes solo vagamente formulados.
2. La persona investigadora posee una perspectiva holística, pues ve a las personas y los escenarios como un todo.
3. La persona investigadora es sensible a los efectos que causan sobre las personas que son objeto de estudio.
4. Es naturalista e interpretativa, ya que permite observar y analizar la forma en que los miembros del grupo ven, sienten, experimentan y construyen su percepción del mundo (Balcázar et al., 2006).
5. Es abierta puesto que todas las perspectivas son válidas para lograr una comprensión de las mismas.
6. El personal investigador suspende o aparta las propias creencias, perspectivas y predisposiciones.
7. Es abierta puesto que todas las perspectivas son valiosas.
8. Es humanista, dado que se da gran valor a la vida privada y personal de las personas entrevistadas.

En nuestra investigación hemos considerado esta forma de acercarnos al objetivo de estudio a través del diálogo y la escucha activa. De esta forma, a través de las entrevistas, podremos comprender la perspectiva, el contexto, los pensamientos y opiniones de docentes en activo respecto a la diversidad afectivo-sexual obteniendo así, un conjunto de datos que nos permitan llegar a conclusiones adecuadas para el estudio.

2. ¿QUÉ ES EL ESTUDIO DE CASO?

Para poder realizar un análisis profundo se utilizará como método el estudio de caso ya que nos permite, entre otras muchas cosas (Yin, 2009) responder a las preguntas "cómo" o "por qué" y realizar un estudio cuando el investigador tiene poca o ninguna posibilidad

de controlar los eventos. Además, al tratarse de un “término paraguas” nos permite emplear diferentes métodos y técnicas de investigación para realizar un estudio en profundidad (Martínez, 1988) y adaptar el método de manera natural a cada escenario que nos vayamos encontrando (Stake, 2005).

Álvarez y San Fabián (2012) indican que no estamos ante un método nuevo de investigación, pero ha aumentado su utilización en diversos ámbitos relacionados con las Ciencias Sociales debido a su “capacidad para generar hipótesis y descubrimientos, en centrar su interés en un individuo o institución, y en su flexibilidad y aplicabilidad a situaciones naturales” (Arnal et al. 1994, p. 206).

El estudio de caso es “el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (Stake, 2005, pp. 11). Serrano (1994) afirma que “su objetivo básico es comprender el significado de una experiencia” (p.81) a través del “examen de un ejemplo en acción” (Walker, 1983, pp. 45).

López y Morante (2004) añaden que,

mediante este método, se recogen de forma descriptiva distintos tipos de informaciones cualitativas, que no aparecen reflejadas en números sino en palabras. Lo esencial en esta metodología es poner de relieve incidentes clave, en términos descriptivos, mediante el uso de entrevistas, notas de campo, observaciones, grabaciones de vídeo, documentos (p. 666).

Álvarez y San Fabián (2012) declaran que el estudio de caso es todo lo contrario a una metodología uniforme, se adapta a cada realidad y adquiere modalidades específicas en función de su contexto y finalidad, de aquí la importancia de encontrar la modalidad adecuada.

Atendiendo a la *finalidad del estudio de caso*, Stake (2005) plantea que hay tres tipos de estudios de caso: el *estudio de caso intrínseco*, casos con especificidades propias que pretenden alcanzar una mejor comprensión del caso concreto a estudiar; el *estudio de caso instrumental* que pretende generalizar a partir de un conjunto de situaciones específicas; y el *estudio de caso colectivo*, que se realiza cuando el interés de la investigación se centra en un fenómeno, población o condición general.

Si atendemos al *objeto del estudio*, Heras (1997) ofrece una clasificación diferente: *estudio organizativo histórico*, el cual se centra en la evolución en el tiempo de una organización con una perspectiva diacrónica; *estudio de historias de vida* que examina una persona para emplear los datos que ofrezca como vehículo para entender aspectos básicos de la conducta humana o de alguna institución actual; y el *estudio observacional* que pone el foco de estudio en una organización o un aspecto determinado de la misma tal y cómo es en su estado actual.

Pérez (1994) plantea estos tipos de estudios de caso, atendiendo al informe de investigación: el *estudio de casos descriptivos*, el cual se presenta un informe detallado del fenómeno objeto de estudio sin fundamentación teórica previa; en el *estudio de casos interpretativo*, aparece descripciones ricas y densas y los datos se utilizan para desarrollar categorías conceptuales o para ilustrar, defender o desafiar presupuestos

teóricos; el *estudio de casos evaluativo*, implica descripción y explicación para llegar a emitir juicios sobre la realidad objeto de estudio.

Por tanto, nuestro estudio de caso recoge a su vez varias modalidades: sería un estudio de caso intrínseco, observacional y evaluativo ya que el foco central de la investigación tiene valor en sí mismo y ayuda a comprender la formación que tienen los docentes sobre la educación afectiva sexual y, cómo esta formación contribuye al desarrollo de la educación afectiva sexual en su práctica profesional docente.

Además, nos gustaría señalar que nos encontramos ante una iniciación a la investigación y somos conocedoras de las limitaciones que tiene nuestro estudio dentro de este método. Sin embargo, consideramos que es positivo trabajar nuestro objeto de estudio a través de este método porque nos permite profundizar en los datos y servirnos de unos criterios específicos para analizarlos.

3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación mediante estudios de casos sigue unas fases generales ampliamente aceptadas. Tomando como referencia la clasificación de Pérez (1994) y Martínez (1990) podemos distinguir tres fases. La primera es la *fase preactiva*. Esta se llevó a cabo en las primeras fases de la investigación. En ella determinamos el problema, se realizó una estructuración del proyecto y se plantearon los objetivos a conseguir. Después, en diferentes bases de datos, realizamos una búsqueda exhaustiva de los temas relevantes de nuestra investigación para realizar el marco teórico y el estado de la cuestión. En esta etapa, se determinó que como método de recolección de datos se realizarían entrevistas. Para ello, a continuación, se planteó la metodología que se utilizaría y se desarrollaron las preguntas de la investigación, con el fin de obtener la información necesaria para cumplir con los objetivos del estudio.

Posteriormente, en la *fase interactiva*, se llevó a cabo el estudio mediante el trabajo de campo. En un primer momento, se llevó a cabo la selección de los participantes. Ha primado que estos profesionales fueran maestros de Educación de Primaria. Además, se ha realizado un exhaustivo esfuerzo para garantizar la diversidad y representatividad de la muestra. Para ello, se ha buscado incluir (1) una variabilidad entre los cursos en los que estos docentes han impartido clase a lo largo de su trayectoria profesional; (2) diversidad de género; (3) años de experiencia como docentes; y, finalmente, (4) variedad en la tipología de centros donde el profesorado imparte clase. Todo esto, con el propósito de obtener una muestra lo más heterogénea y representativa posible, que permita obtener resultados y conclusiones sólidas en el estudio.

La investigación está contextualizada en la provincia de Barcelona en el curso académico 2022/2023. Tres de los centros escolares donde los entrevistados ejercen su labor docente, se encuentran en el centro de la ciudad de Barcelona, zona urbana con una alta densidad poblacional y gran diversidad cultural y social. El resto de los centros educativos se encuentran en el área metropolitana de la ciudad de Barcelona, concretamente en la ciudad de Mataró, situada en el litoral mediterráneo a unos 30 km de Barcelona, y en Santa Coloma de Gramenet, situada a 11 km de Barcelona.

Según los datos del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, en el curso escolar 2022-2023 hay un total de 1.379 centros educativos de educación infantil, primaria, secundaria y bachillerato en la provincia de Barcelona. Esta cifra incluye tanto centros públicos como privados, concertados y de educación especial. Por ello, cabe mencionar, que para realizar esta investigación hemos querido entrevistar a docentes de cada tipología de centro.

A continuación, concretamos el perfil de las personas participantes en el estudio:

Docente 1. Maestra diplomada en Magisterio, con una trayectoria laboral de 24 años en Educación Primaria. En la actualidad, desempeña sus funciones en un colegio privado ubicado en un barrio céntrico de Barcelona. Cabe destacar que el alumnado de este centro se caracteriza por un nivel socioeconómico alto.

Docente 2. Maestra graduada en Educación Primaria e Infantil, con 4 años de experiencia laboral. Actualmente ejerce como docente de 4º de Educación Primaria en un centro público ubicado en la ciudad de Mataró, que se encuentra cercano a Barcelona. Es importante mencionar que el alumnado de este centro se caracteriza por tener un nivel socioeconómico medio-bajo.

Docente 3. Maestra diplomada en Magisterio, con 25 años de experiencia laboral en Educación Primaria. Actualmente, desempeña su labor en un colegio público situado en Santa Coloma de Gramanet, ciudad cercana a Barcelona. El alumnado de este centro se caracteriza por tener un nivel socioeconómico medio-bajo.

Docente 4. Maestro con 8 años de experiencia en la docencia de Educación Primaria. Actualmente, trabaja como docente de 5º de Educación Primaria en un centro público de Mataró, ciudad cercana a Barcelona. El alumnado de este centro presenta un nivel socioeconómico medio-alto.

Docente 5. Docente diplomado en Magisterio de Lenguas Extranjeras con una experiencia de 27 años en el campo educativo. Desarrolla su labor profesional en un colegio concertado situado en el centro de Barcelona, donde el alumnado posee un nivel socioeconómico medio-bajo.

Docente 6. Docente graduada en Educación Primaria e Infantil con 7 años de experiencia. Actualmente, se encuentra trabajando en un centro público en Barcelona de máxima complejidad debido a la composición social del alumnado. El alumnado de este centro presenta un nivel socioeconómico bajo.

Para llevar a cabo las entrevistas, primeramente, se estableció una comunicación inicial y se realizó un proceso de negociación con las personas participantes. Para ello, se les dio una explicación detallada acerca del propósito de la entrevista, sus objetivos y la duración estimada del estudio. Tras el consentimiento para participar (Anexo 1), se acordó el horario convenido para llevarlas a cabo y se procedió a realizar las entrevistas a los participantes utilizando los procedimientos seleccionados. Es importante destacar que esta fase se inició en el mes de febrero y las entrevistas fueron llevadas a cabo en marzo del año 2023, mediante el uso de videollamadas (*Googlemeet*), con el propósito de proporcionar una mayor comodidad a las participantes involucradas.

La entrevista es una de las técnicas de recogida de datos más utilizada en la investigación cualitativa (Barba, 2019). Algunos autores definen la entrevista cualitativa como una conversación guiada por el investigador (Kvale, 1996), en la que se busca comprender los significados subjetivos que los participantes le atribuyen a un fenómeno (Fontana y Frey, 2005), y que permite recoger información sobre la experiencia subjetiva de los individuos, sus pensamientos, sentimientos, actitudes y percepciones (Rubin y Rubin, 2012). De esta forma, la entrevista es una técnica que permite dar voz a los participantes y conocer su historia a través del diálogo, basado en preguntas y respuestas entre investigador e investigado (Barba, 2019).

En otras palabras, el propósito de la realización de las entrevistas es recopilar datos sobre la formación inicial y continua del profesorado, así como examinar cómo se aborda la educación afectivo sexual tanto en el aula como en centro.

Las entrevistas (Anexo 2) realizadas en nuestra investigación son individuales y semiestructuradas puesto que se parten de un guion flexible y abierto de preguntas (Anexo 3) que nos permite introducir nuevos temas o modificar el orden de las mismas en función de las respuestas e intereses de la persona entrevistada (Álvarez-Gayou, 2003). Además, el entrevistador tiene cierta libertad para formular preguntas abiertas que permitan al entrevistado expresarse con libertad, lo que hace que la entrevista sea más rica y exhaustiva.

En la última fase, la *fase postactiva*, se realizó la elaboración del informe de la investigación donde se evidencia el análisis de los datos, los resultados y las reflexiones obtenidas a partir de ese análisis. Para ello, primero se transcribieron todas las entrevistas y después, se llevó a cabo una revisión minuciosa de la información recopilada, buscando patrones, tendencias y relaciones significativas entre las respuestas de las personas entrevistadas, con el fin de responder a los objetivos planteados en la investigación. Para ello hemos creado una serie de categorías y subcategorías que nos han ayudado a guiar el análisis e interpretación de los datos:

Tabla 2

Categorías y subcategorías del análisis de datos

TEMA PRINCIPAL	CATEGORÍA
1. CONOCIMIENTO SOBRE CONCEPTOS NUCLEARES DE LAS DIVERSAS FORMAS DE EXPRESAR AMOR, CARIÑO Y SEXO	IDENTIDAD DE GÉNERO
	ORIENTACIÓN SEXUAL
	DIVERSIDAD AFECTIVO SEXUAL
2. FORMACIÓN INICIAL Y PERMANENTE DEL PROFESORADO SOBRE DIVERSIDAD AFECTIVO-SEXUAL	FORMACIÓN INICIAL
	FORMACIÓN PERMANENTE FUERA DEL CENTRO

	FORMACIÓN PERMANENTE DENTRO DEL CENTRO EDUCATIVO
3. 4. PRÁCTICA PROFESIONAL SOBRE DIVERSIDAD AFECTIVO-SEXUAL QUE POSEE EL PROFESORADO Y CONEXIÓN CON LA FORMACIÓN RECIBIDA	TRATAMIENTO EN EL AULA
	TRATAMIENTO EN EL CENTRO
	LOS PROTOCOLOS DE ACTUACIÓN EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

Fuente: Elaboración propia.

5. CONSIDERACIONES ÉTICAS Y CRITERIOS DE RIGOR

4.1. Consideraciones éticas

Una condición ineludible para autorizar una investigación cualitativa con un método de estudio de casos implica que debemos tener en cuenta una serie de cuestiones éticas para garantizar el respeto por la dignidad de las personas, sus puntos de vista y su derecho a la privacidad.

Antes de la realización de la investigación, proporcionamos a cada participante un *consentimiento informado* (Anexo 3). Como señala García de Leonardo y Román, (2015) el consentimiento informado es un proceso esencial en la investigación cualitativa, que implica informar a los participantes sobre el propósito del estudio, los procedimientos involucrados y los posibles riesgos y beneficios. Este enfoque garantiza el respeto a la autonomía y la dignidad de los participantes, permitiéndoles participar de manera voluntaria y plenamente informada (Guzmán-Quintanilla y González-Álvarez, 2019).

Además, se ha tomado especial cuidado en proteger *la confidencialidad* y *el anonimato* de cada participante ya que, como sugieren Fernández-Cano y Villegas-Parrado (2017), proteger la confidencialidad y el anonimato es esencial para mantener la privacidad y la seguridad de la información recopilada en la investigación cualitativa. Por ello, se ha eliminado cualquier dato identificable para garantizar la confidencialidad, asignando a cada persona un código de docente (D) y un número.

Por otra parte, en esta investigación cualitativa, se ha dado un enfoque prioritario a la honestidad y la transparencia, siguiendo los principios establecidos por Guba (1898). La *honestidad* se ha promovido en todo el proceso de investigación, desde la selección de los participantes hasta la presentación de los hallazgos. Para garantizar la honestidad, se

ha evitado cualquier manipulación o sesgo de los datos que pudiera influir en las conclusiones. Además, se ha hecho un esfuerzo consciente por mantener una actitud reflexiva y crítica en todas las etapas del estudio.

Finalmente, la *transparencia* ha sido otro elemento clave en esta investigación. Se ha proporcionado una descripción detallada de los métodos utilizados, incluyendo los procedimientos de recolección y análisis de datos, para permitir una comprensión clara de cómo se ha llevado a cabo el estudio. Además, se han presentado los criterios y procesos utilizados para la interpretación de los hallazgos, asegurando que las conclusiones sean comprensibles y evaluables.

4.2. Criterios de rigor

Guba (1989) fue uno de los primeros autores que trataron los criterios de rigor 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. Según Guba y Lincoln (1985), los criterios fundamentales que se emplean para garantizar la calidad y confiabilidad de los resultados de un estudio cualitativo y, por ende, su rigor metodológico, son los siguientes:

El primero de los criterios destacados es la *credibilidad*, la cual se refiere a la confiabilidad, validez y autenticidad de los datos, hallazgos, interpretaciones y conclusiones alcanzados en el estudio (Pérez-Serrano, 2007). Implica demostrar la consistencia, la plausibilidad y la confianza en los resultados, asegurando que estos sean representaciones precisas y auténticas de las perspectivas y experiencias de los participantes (Font, 2007). Para lograr la credibilidad, es esencial emplear estrategias como la triangulación, utilizando múltiples fuentes de datos, con el fin de obtener una imagen más completa y precisa de los fenómenos estudiados (Ruiz Olabuénaga, 2012). En este estudio, se ha realizado una triangulación de métodos al utilizar entrevistas en profundidad y revisión documental, lo que ha permitido un enfoque más completo y una mayor confianza en los hallazgos.

El segundo de los criterios es la *transferibilidad*, la cual es la posibilidad de aplicar los resultados de una investigación cualitativa a contextos similares (Álvarez-Gayou, 2003); en el caso de este estudio, para la provincia de Barcelona puede servir de orientación para otros estudios de contextos similares.

Otro criterio de rigor más en nuestro trabajo ha sido la dependencia, Fernández-García (2007), destaca que la dependencia implica una relación de poder desigual entre el investigador y los participantes. Los investigadores deben ser conscientes de su posición de poder y cómo esta puede influir en la información que se comparte, así como en la interpretación y representación de los datos. Por ello, se tendrán en cuenta las dinámicas de poder presentes en el proceso de investigación y se han buscado formas de minimizar su impacto en los participantes, como, por ejemplo, realizar preguntas de forma objetiva, no comunicar al participante el conocimiento del investigador, etc.

El último criterio de rigor destacado es la confirmabilidad en el que se refiere a la objetividad y la verificabilidad de los resultados, asegurando que puedan ser respaldados por los datos y los procesos metodológicos utilizados, y que puedan ser replicados o

llegarse a conclusiones similares por otros investigadores. Para ello se se ofrecen las transcripciones de las entrevistas realizadas y los enlaces a los documentos analizados.

CAPÍTULO IV. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS

En el presente capítulo, llevamos a cabo un exhaustivo análisis de los datos recopilados durante las entrevistas, centrándonos en tres categorías de análisis fundamentales. Estas categorías abarcan el conocimiento del profesorado en relación con la diversidad sexual, la formación docente, así como el enfoque y la implementación de la educación afectivo-sexual en el entorno educativo.

1. CONOCIMIENTO SOBRE CONCEPTOS NUCLEARES DE LAS DIVERSAS FORMAS DE EXPRESAR AMOR, CARIÑO Y SEXO

A lo largo de este bloque temático, dirigiremos nuestra atención en el nivel de conocimiento que poseen las personas participantes acerca de la diversidad afectivo-sexual, a partir de los datos recopilados durante las entrevistas. Hemos dividido este apartado en tres subcategorías de análisis, que se relacionan directamente con el concepto de diversidad afectivo sexual. En la primera de ellas exploramos el concepto de identidad de género; la segunda está destinada a conocer qué saben los docentes sobre orientación sexual; una tercera categoría se dirige a explorar el conocimiento sobre diversidad afectivo-sexual.

1.1. IDENTIDAD DE GÉNERO

En este subapartado, se abordará la distinción entre el binomio de género y sexo. Colás (2007) afirma que el género se define como un conjunto de expectativas y comportamientos asignados y esperados por la sociedad en relación con el sexo masculino y femenino, mientras que el sexo se refiere a las características biológicas y físicas distintivas entre hombres y mujeres, como los cromosomas, los genitales o las hormonas, entre otros.

Basándonos en las respuestas proporcionadas por el personal entrevistado sobre la diferencia entre género y sexo, podemos evidenciar que, de las seis personas entrevistadas, cuatro de ellas (Docente 2, 3, 4 y 5) ofrecieron respuestas que reflejan un entendimiento adecuado de la diferencia entre género y sexo.

Las docentes 2 y 4 dieron una respuesta clara y precisa, demostrando comprender que el género se relaciona con la identificación personal, mientras que el sexo se relaciona con las características biológicas.

El género con el que te identificas y el sexo con lo que naces. (Docente 2).

Además, el docente 4 añade incluso más detalles al mencionar que el género puede abarcar diversas experiencias, como identificarse como hombre, mujer, sin género o ambos.

Sí, el sexo es la parte biológica, que serían los órganos biológicos; el pene o vagina o vulva. El género es cómo se siente uno. Si siente hombre, si siente mujer, no se siente nada o se siente los dos. (Docente 4)

Además, la docente 3, también mencionó que el género se basa en las expectativas y comportamientos asignados por la sociedad, lo cual indica una conciencia sobre el papel de la sociedad en la asignación de expectativas y comportamientos en función del sexo. Esto refuerza la idea de que el género es una construcción social y cultural que va más allá de las características biológicas.

Sí, el sexo hace referencia a algo físico y el género hace referencia a los estereotipos que se han creado en la sociedad. (Docente 3)

En cuanto, a la docente 6, a pesar de que, en un primer momento, mostró cierta confusión al invertir las definiciones, al final expresó correctamente la diferencia entre ambos conceptos.

El género es como nos identificamos, no, perdón, al revés. No, no, o sea, el género es como nos identificamos y el sexo es lo que nos identifica. (Docente 6)

Por otro lado, hubo dos docentes que presentaron dificultades para proporcionar una respuesta clara y precisa. La docente 1 admitió no saber la respuesta, lo que indica una falta de conocimiento o comprensión sobre el tema. Esta respuesta sugiere la necesidad de brindar una mayor formación sobre el tema. Por otro lado, el docente 5, en un primer momento, mostró cierta confusión y falta de claridad al intentar definir el género. Utilizó la expresión "el género entre comillas", lo que sugiere cierta ambigüedad o falta de precisión en su comprensión del concepto.

Es importante mencionar que el docente 5 utiliza un tono humorístico al mencionar que el género se puede identificar como "chiqui", lo cual puede indicar una falta de seriedad o desconocimiento sobre la diversidad de identidades de género y la importancia de respetar y reconocer dicha diversidad.

Perdona, perdona, sí, sí, sí, me refería... quería decir eso, no, que... ¿Cuándo naces tu sexo, eres masculino o femenino? Y el género es exacto del género, es con quién, con qué te estás identificando. Si te identificas como chico como chica o como dicen ahora o como "chiqui". (Docente 5)

En general, este análisis nos muestra que, aunque la mayoría de los docentes entrevistados tienen un buen entendimiento de la diferencia entre género y sexo, existen algunos que aún presentan problemas en el conocimiento sobre el tema que abordamos.

Además, podemos considerar que existe una relación entre el conocimiento y la edad de las personas entrevistadas, ya que, las dos personas que no sabían con exactitud la diferencia entre género y sexo pertenecen al grupo de docentes que tienen más edad. Es posible que las personas más jóvenes hayan sido expuestas a una educación más inclusiva y actualizada en este sentido, mientras que las generaciones más mayores pueden haber experimentado una falta de información o una formación insuficiente en relación a estos conceptos.

1.2. Orientación sexual

En este subapartado, nos adentraremos en el análisis del concepto orientación sexual. Mediante la solicitud de sus propias definiciones, buscaremos comprender sus perspectivas individuales. La orientación sexual se refiere a la atracción emocional, romántica y/o sexual que una persona experimenta hacia otras personas. A través de las opiniones de nuestros protagonistas advertimos que tienen dificultades para diferenciar la orientación sexual y la identidad de género.

El análisis de respuestas proporcionadas por el profesorado nos revela una variedad de comprensión y niveles de conocimiento sobre estos conceptos. La mayoría de ellos presentan un conocimiento parcial, mientras que una de las maestras, la docente 1, muestra no saber la respuesta a la diferencia entre orientación sexual e identidad de género. Al admitir esto, se evidencia una falta de familiaridad con estos conceptos.

Tampoco lo sé. (Docente 1)

En cuanto a la identidad de género, el resto de docentes tiene un conocimiento parcial de lo que es, ya que todos lo relacionan con aquello con lo que uno se identifica. Sin embargo, no mencionan que la identidad de género también se refiere a la experiencia personal y subjetiva de cómo cada individuo vive y experimenta su género.

Identidad de género es con qué género te identificas. (Docente 3)

La identidad de género va más allá de una simple identificación externa, y engloba cómo una persona se siente en relación a su propio género, cómo se percibe y cómo se conecta con él internamente. En relación con esta idea está la respuesta del docente 4, quien señala que la identidad de género es como uno se siente y menciona que una persona se puede sentir hombre o mujer, sin tener en cuenta las demás identidades de género.

Además, el Docente 4, a pesar de que también

La identidad es cómo te sientes tú, si me siento hombre o me siento mujer.
(Docente 4)

Por último, el docente 5 es el único que incluye la posibilidad de identidades binarias.

Identidad intuyo que va muy relacionado con cómo te identificas tú personalmente, como chica o chico. O incluso, a lo mejor binario y en cambio. (Docente 5)

En cuanto a la orientación sexual, los docentes 4 y 2 proporcionan explicaciones simplificadas y correctas sobre la orientación sexual. El Docente 4 afirma que la orientación sexual se refiere a lo que uno siente, desea y le gusta, ya sea hacia hombres o mujeres. Por su parte, el Docente 2 menciona que la orientación sexual está relacionada con aquello que a uno le gusta.

Estas explicaciones reflejan una comprensión básica de la orientación sexual como la atracción hacia personas de un género específico. Sin embargo, es importante señalar que la orientación sexual abarca una amplia gama de posibilidades, que incluyen la heterosexualidad, la homosexualidad, la bisexualidad, la pansexualidad, entre otras. Además, la orientación sexual no se limita solo a la atracción física, sino que también puede involucrar aspectos emocionales y románticos. En este sentido, el docente 5 ofrece una explicación básica y comprensión correcta de la orientación sexual al afirmar que se refiere a la atracción hacia otras personas. Además, el participante menciona un ejemplo específico en el cual una persona que se identifica como chica puede sentir atracción por chicos, lo que se conoce como homosexualidad. Esta explicación implica el entendimiento de que la orientación sexual no siempre se alinea con el género asignado al nacer, y reconoce la posibilidad de que una persona pueda identificarse de una manera y sentir atracción hacia personas del mismo género.

La orientación es, a lo mejor con quién te sientes más atraído. O sea, igual tú puedes ser un chico, te identificas como chica, y a lo mejor te gustan los chicos, porque en este caso eres homosexual. (Docente 5)

El Docente 3 muestra una percepción de dificultad al intentar explicar la orientación sexual, indicando que un concepto complicado. Luego proporciona una definición limitada al afirmar que la orientación sexual se refiere a la atracción que uno siente hacia personas del otro sexo.

[...] y la orientación sexual, uy, que difícil de explicar. Realmente la orientación sexual sería la atracción que sientes hacia la persona de otro sexo. (Docente 3)

Finalmente, el Docente 6 sostiene que la orientación está relacionada con los comportamientos en nuestras relaciones. Esta perspectiva sugiere que la orientación sexual se basa en las acciones y comportamientos que exhibimos en nuestras relaciones románticas y sexuales.

Sin embargo, es importante destacar que la orientación sexual no se limita únicamente a los comportamientos observables. La orientación sexual es una dimensión intrínseca de la identidad personal que abarca la atracción emocional, romántica y/o sexual que una persona experimenta hacia otros individuos.

[...] y nuestra orientación iría más relacionado a nuestros comportamientos y como nos comportamos en nuestras relaciones. (Docente 6)

En conclusión, al analizar las respuestas proporcionadas por los docentes, se evidencia una variedad de comprensión y niveles de conocimiento en relación con la identidad de género y la orientación sexual. Mientras que algunos docentes muestran un conocimiento parcial y otros presentan dificultades para explicar estos conceptos, es importante reconocer que existen diferentes niveles de familiaridad y comprensión en torno a estos temas. En esta subcategoría también se advierten diferencias en relación a la edad de la persona y su familiaridad con los conceptos que se abordan.

1.3. DIVERSIDAD AFECTIVO SEXUAL

Dentro de este subapartado, abordaremos el concepto de diversidad afectivo-sexual y la percepción por parte de las personas entrevistadas. Como indica el Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2018) la diversidad afectivo-sexual engloba la totalidad de la sexualidad humana, abarcando los elementos relativos a la atracción, el comportamiento, la identidad, la expresión, la orientación y las relaciones sexuales.

Basándonos en esta definición y las respuestas proporcionadas, se puede evidenciar que aproximadamente la mitad del cuerpo docente entrevistado posee un conocimiento preciso sobre la definición de la diversidad afectividad-sexual. Uno de los docentes (Docente 2) mencionó que la diversidad afectivo-sexual incluye todos los aspectos que una persona puede tener en relación a su sexualidad: “Que incluye todos los ámbitos que puede tener una persona referente a la sexualidad.” Esta respuesta indica una comprensión amplia de que la diversidad afectivo-sexual abarca diversos aspectos de la experiencia sexual y afectiva de las personas.

Otro docente (Docente 4) destacó que la diversidad afectivo-sexual se refiere a los diferentes tipos de entidades de personas que sienten de maneras diversas, expresando su sexualidad de diferentes formas. Esta respuesta resalta la importancia de reconocer y respetar la diversidad de experiencias y expresiones sexuales.

Supongo que son todos los tipos de entidades de personas que sienten de diversas maneras, que sienten, que tienen su expresión, su sexo, lo sienten de muchas maneras, ¿no? Y cada vez hay más etiquetas, pero cada uno es libre de sentir como quiera (Docente 4).

Además, otra docente (Docente 6) afirmó que la diversidad afectivo-sexual engloba todos los aspectos afines con las relaciones, el comportamiento y la identidad. Esta respuesta muestra una comprensión integral de la diversidad afectivo-sexual.

Todo, ¿no?, las relaciones, el comportamiento, la identidad, englobaría como todo (Docente 6).

En contraste, el resto de personas entrevistadas tienen una comprensión parcial de la diversidad afectivo-sexual. Es interesante destacar que estas percepciones se evidencian especialmente en las maestras 1 y 3, así como en el docente 5, quienes poseen una edad superior a las de los demás entrevistados. Estos docentes vinculan la diversidad afectivo

sexual únicamente con la libertad de elección en las relaciones sexuales, sin considerar otros aspectos relevantes:

“Pues que cada uno escoge con quien quiere tener sus relaciones, ¿no? La libertad de escoger sin estereotipos” (Docente 1).

Además, una de las docentes expresó que la diversidad afectivo-sexual se relaciona con la libertad de escoger con quién tener relaciones, sin estereotipos de por medio, reconociendo que enamorarse no está limitado por el sexo o género de una persona: Bien, para mí es entender que te enamoras de una persona, dejando al margen cualquier tipo de sexo, género, etcétera. [...] Que uno se enamora de una persona y no de un género en especial” (Docente 3).

Por otro lado, otro docente (Docente 5) asocia la diversidad con la elección de compañía y el sentirse a gusto. Para él, esta diversidad implica establecer relaciones con quien uno se siente cómodo. Además, destacó que la atracción puede desarrollarse a medida que la persona atraviesa diferentes etapas de su vida, como la infancia o la pubertad.

El concepto para mí, yo creo que está relacionado con la cuestión de qué es lo que un alumno o lo que una persona quiere o con quién quiere estar a nivel de compañía, dijéramos. Con quién te sientes a gusto, si te sientes a gusto con los hombres, con las mujeres, con ambos. A partir de la de aquí, la parte de atractivo sexual, pues ya, en la época madurativa yo creo que se va a ir formando un poco este tipo de carácter. O sea, que para mí esto sería la parte más infantil. Relacionado con qué, quién, con quién te encuentras más a gusto. Y luego, tal vez, un poquito más adelante en la época de la pubertad y posterior yo creo que es con lo que te sientes más atraído (Docente 5).

El análisis de las respuestas proporcionadas por los docentes entrevistados revela distintos niveles de comprensión y percepción de la diversidad afectivo-sexual. Aproximadamente la mitad de los docentes demuestra un conocimiento preciso y amplio sobre este tema, reconociendo que la diversidad afectivo-sexual abarca diversos aspectos de la sexualidad humana. Sin embargo, el resto de docentes muestra una comprensión parcial de la diversidad afectivo-sexual, vinculándola únicamente con la libertad de elección en las relaciones sexuales, sin considerar otros aspectos relevantes como la identidad, expresión y la orientación sexual.

2. FORMACIÓN INICIAL Y PERMANENTE DEL PROFESORADO SOBRE DIVERSIDAD AFECTIVO-SEXUAL

En esta categoría exploramos la formación que poseen los participantes sobre diversidad afectivo-sexual. Esta categoría se divide, a su vez, en tres: formación inicial; formación permanente fuera del centro; y formación permanente dentro del centro.

2.1. Formación inicial

Podemos observar que la educación que han recibido los maestros y maestras durante su formación inicial en relación con la diversidad afectivo-sexual ha sido insuficiente. Al profundizar en estos testimonios aportados, podemos constatar que los docentes más jóvenes (Docente 2, 4 y 6) mencionan haber recibido alguna formación sobre diversidad

durante su carrera universitaria, a pesar de que esta no se relaciona para nada con la diversidad afectivo-sexual. .

Bueno, sí que teníamos una asignatura que se llama sociología y aquí sí que se hablaba bastante de los temas familiares, de diversidad familiar. Pero, que yo me recuerde, porque no me acuerdo mucho, muy poco de esto. O sea, yo creo que la estará más enfocado a temas como la pobreza, no la discriminación racial, más que a este tipo de discriminación. No sé si ahora, espero que... supongo que ahora es diferente, ¿no? Pero en aquel momento yo creo que se hablaba muy poco de esto. (Docente 4)

Esta idea se refuerza con el testimonio de la Docente 2, quien está estudiando actualmente un doble Grado universitario en Educación Infantil y Pedagogía y menciona que no ha tratado el tema de la diversidad afectivo-sexual en su programa de estudios..

En el caso de los docentes más experimentados (Docente 1, 3 y 5), se observa una tendencia a recordar menos o incluso no recordar haber recibido formación específica sobre educación afectivo sexual durante su formación universitaria.

No, que yo recuerde no. En la carrera nunca. (Docente 1)

En el caso del Docente 5, podemos apreciar como en su época de estudiante los contenidos relacionados con la educación afectivo-sexual no fueron considerados prioritarios o no estuvieron ampliamente integrados en el currículo universitario.

Sí que tal vez dentro de la asignatura de Psicología Evolutiva que teníamos en segundo, sí que se hablaba un poco de la orientación sexual de los niños o niñas que nos podíamos encontrar. Entonces se hablaba de que a lo mejor había niños o niñas que habían nacido chicos o chicas pero que realmente se sentían del sexo cambiado. En plan tú has nacido chica, pero te identificas más como chico. No recuerdo mucho de esa época, en el año 93-94. (Docente 5)

Tras el análisis de estas respuestas, se puede observar que los docentes participantes han experimentado una falta de formación específica en educación afectivo-sexual durante su formación inicial. Los testimonios de los docentes más jóvenes sugieren que han recibido alguna formación en este ámbito durante su carrera universitaria, aunque con diferentes niveles de profundidad. Por otro lado, los docentes más experimentados tienen dificultad para recordar haber recibido formación en este tema durante su formación.

Sin embargo, todos los docentes reconocen que han suplido esta carencia a través de la adquisición de conocimientos de manera informal, mediante la interacción social, relaciones personales y el análisis de temas relacionados con la diversidad sexual y de género. Estos testimonios resaltan la importancia de la educación informal y el aprendizaje continuo en este ámbito.

En general, se destaca la necesidad de una formación más sólida y abarcadora en educación afectivo-sexual para los docentes, a fin de garantizar que estén preparados para abordar de manera adecuada la diversidad sexual y de género en el ámbito educativo.

2.2. Formación permanente fuera del centro

Las entrevistas realizadas revelan una carencia generalizada de formación adecuada en educación afectivo-sexual en la experiencia profesional del profesorado. Los docentes que participaron en el estudio reconocen que han suplido la carencia de formación en educación afectivo-sexual mediante la adquisición de conocimientos de manera informal.

Han obtenido información a través de la interacción social, amistades, relaciones personales y familiares. Estos testimonios reflejan la importancia de la educación informal y el aprendizaje continuo en este ámbito, especialmente cuando la formación formal ha sido insuficiente.

No, lo que sé, lo sé por la sociedad y porque te vas enterando. Hablando con la gente joven que estaba diciendo, pues es que ahora no te llaman, por interacción interurbana. Formación no he tenido ninguna. (Docente 1)

Además de esta formación, los docentes manifiestan que adquirieron formación asistiendo a cursos fuera del centro. En este sentido, es importante destacar que, en 2019, el Departamento de Educación de Cataluña impulsó el programa Coeduca't con el objetivo de fortalecer y visibilizar la perspectiva de género, la coeducación y la educación afectivo-sexual en los centros educativos. Según la Conselleria de Educación de la Generalitat de Cataluña (2019), se tenía previsto que el programa se implementara en todos los centros públicos de Cataluña durante el curso 2021-2022. No obstante, según los resultados de esta investigación, hemos constatado que el programa no ha llegado a todos los centros de Barcelona, a pesar de esta intención. De todas las personas entrevistadas, solamente el docente 4, sabe de la existencia de este programa.

Durante la entrevista, este docente menciona haberse apuntado al curso llamado "Coeduca't en el centro", que ha abordado nuevamente temas relacionados con género, transexualidad, violencias machistas y micromachismos. Aunque valora positivamente la formación, comenta que se centra en aspectos teóricos y considera que faltan recursos prácticos.

Este año, como nos interesó a mí y a la directora, nos apuntamos a un curso que ¿se llama Coeduca't en el centro y en el currículum. Y allí también nos hicieron otra vez, ¿no? Pues hablamos de los géneros, de la transexualidad, de las violencias machistas, del micromachismo. Y eso sí que estuvo muy bien. Lo que pasa es que lo enfocan muy teórico y falta un poco de recursos. Porque ahora estamos haciendo como la continuación de esta formación que se llama Coeduca't en el centro también y todo es muy teórico. (Docente 4)

El docente expresa la dificultad de llevar estos conocimientos a la práctica, especialmente al tratar con compañeros de trabajo que aún no creen mucho en estos temas. Destaca que, debido a la novedad de estos enfoques, aún es difícil encontrar experiencias y recursos específicos.

Sí, exacto. Como aún no se ha probado mucho, pues entonces los recursos que encuentras que encuentras son como muy generales. Pero me falta a mi experiencia como, si tenéis estos problemas, ¿cómo lo habéis hecho? Es un poco lo que echo en falta. (Docente 4)

Como bien menciona este docente, el Departamento de Educación de Cataluña ha ofrecido dos formaciones gratuitas del programa Coeduca't, las cuales tienen el objetivo de dar a conocer conceptos como la coeducación y la perspectiva de género en la actualidad, así como facilitar herramientas y recursos pedagógicos para trabajar la educación afectiva-sexual, la perspectiva de género y la coeducación en los centros (Generalitat de Catalunya, 2022).

El resto de los docentes afirman no haber participado en este tipo de formaciones fuera del centro, un aspecto destacable dentro de esta subcategoría de análisis.

2.3. Formación permanente dentro del centro educativo

La subcategoría que presentamos en este punto trata de conocer si esta formación permanente sobre diversidad afectivo-sexual ha sido realizada en los centros educativos.

Si relacionamos esta formación continua con la tipología de centro donde imparten sus clases, podemos destacar que los únicos profesionales (Docente 3, Docente 4) que han recibido formaciones específicas de este ámbito trabajan en centros públicos.

Sí que he hecho algún curso de formación. He hecho cursos sobre diversidad, no solo sobre diversidad sexual, pero, sobre esto hay muchas cosas, pero casi siempre son más a nivel cognitivo conductual. (Docente 3)

Por otro lado, los docentes que trabajan en centros de otras tipologías (Docente 1, Docente 2, Docente 5, Docente 6) no han mencionado haber recibido formaciones específicas en educación afectivo-sexual. Esto puede indicar una brecha en la formación y actualización de conocimientos en dichos centros, lo cual podría afectar la calidad y la inclusión de la educación afectivo-sexual que se brinda a los estudiantes.

Por otra parte, el docente 4 comenta que ha participado en diferentes formaciones relacionadas con la temática de violencia machista y educación afectivo-sexual. Menciona un curso llamado “Violencias machistas en los centros” que tuvo una duración de un día y abarcó temas como los diferentes géneros, orientaciones sexuales y violencia machista en el ámbito escolar. Sin embargo, considera que en un solo día es difícil asimilar toda la información.

El año pasado pidieron aquí en Cataluña que una persona de cada centro hiciera una formación que se llamaba “violencias machistas en los centros” y nos dieron una formación de un día, pero básicamente lo que se hizo fue explicar todos los tipos de géneros, orientaciones sexuales y todo eso, así muy rápido y luego que era la violencia machista y como se hacían a la escuela. Pero es que solo se hacía en un día y en un día tampoco eras capaz de captar tanta información. (Docente 4)

Por otro lado, la docente 3 también comparte la opinión de que se necesitan más recursos y herramientas en el ámbito educativo. Esta afirmación refuerza la importancia de contar con recursos pedagógicos adecuados que apoyen la labor docente y permitan desarrollar de manera efectiva la educación en todos sus aspectos.

Nos faltan herramientas para muchas cosas. No solamente para esto. Faltan recursos, más que herramientas... (Docente 3)

Por consiguiente, el Docente 5 menciona que, a pesar de no haber tenido formación oficial sobre el tema en cuestión, ha tenido la oportunidad de asistir a charlas que tratan específicamente sobre la diversidad sexual.

Mira formación propiamente dicha no. Yo no he tenido una formación sobre este tema, pero a nivel personal en el colegio de mi hija, ha habido alguna charla organizada sobre el tema de identidad sexual en la adolescencia. Y si no recuerdo mal hace un par de años, cuando estaba en segundo, [...] volvieron a empezar a hacer este tipo de charlas y normalmente lo hacen cada año a los padres. (Docente 5)

Además, la docente 1 señala que a pesar de que no haber recibido ninguna formación por parte del centro educativo ya que “nunca es la prioridad” ni que nunca se haya planteado esta posibilidad, en una ocasión llevaron a cabo proyectos de investigación y en uno de ellos se promovió la igualdad de género en el uniforme escolar.

[...] hicimos proyectos que eran grupos de profesores que cogían un tema para investigar [...] Entonces hubo uno muy interesante que era el de no hacer diferencias entre géneros. Y de allí salió que, por ejemplo, en el uniforme escolar, era falda para niñas y pantalón para niños. [...] ¿Se puede considerar formación? No lo sé. Lo que hicieron fue explicarnos todo su proyecto. Lo que habían investigado y los resultados. (Docente 1)

Lo anteriormente mencionado nos lleva a ver que la ausencia de esta formación en los centros favorece una falta criterio para abordar la diversidad afectivo-sexual en el aula.

Yo es que siento que necesito formarme en todo, todo el rato. La verdad, no sé porque acabo de empezar y me veo súper novata, pero siempre siento que todo me viene grande. Y por eso sigo estudiando de todo. (Docente 2)

Al contrario, otras docentes expresan que se sienten preparadas para abordar la diversidad sexual en el aula.

La Docente 3, afirma que ya ha tenido muchas formaciones sobre esto, pero que siempre son a nivel cognitivo. Esto, junto con su experiencia laboral y personal, hace que se sienta preparada para abordar la diversidad sexual en el aula.

Por otro lado, la divergencia de opiniones entre la Docente 6 y la Docente 1 respecto a la necesidad de formación en educación afectivo-sexual en sus respectivos centros educativos refleja cómo la tipología del centro puede influir en dicha creencia.

Mientras la D06M se siente preparada para abordar el tema en el aula, su preocupación radica en los conflictos que podrían surgir con algunas familias debido a la complejidad de la escuela en la que trabaja.

Sí, en el aula sí, pero también pensando en el cole en el que estoy... Creo que también depende de qué temas me podría poner en algún problemilla con las familias. Entonces en el cole lo evitamos. Sí, porque bueno, sí, es que al final no tenemos formación. (Docente 6)

Asimismo, la D01M considera que para la tipología de centro donde ejerce su docencia, esta formación sería especialmente relevante en el nivel de secundaria, donde los estudiantes son más mayores y podrían beneficiarse más de una educación en este ámbito.

Necesaria... lo que pasa que para esta tipología de colegio es más necesario en secundaria. Sobre todo, en secundario, que ya son más mayores. (Docente 1)

Además, se evidencia que algunos docentes admiten tener un grado de conocimiento limitado en el área de educación afectivo-sexual.

[Creo que mi grado de conocimiento] Es muy bajo. (Docente 6)

Todas estas respuestas muestran que la mayoría del profesorado reconoce su falta de formación adecuada en educación afectivo-sexual. Asimismo, existe una necesidad de adquirir conocimientos y habilidades en este tema para abordarlo de manera efectiva en el entorno educativo.

CAPÍTULO V. DISCUSIÓN DE DATOS

En el presente estudio, se realizará un análisis de los datos recopilados, contrastándolos con los resultados obtenidos en investigaciones previas. Con el objetivo de facilitar la comprensión y la comparación, se ha estructurado este capítulo en base a los mismos puntos utilizados en el análisis, los cuales coinciden con los objetivos de la investigación. Dichos puntos se centran en el conocimiento del profesorado sobre la diversidad afectivo sexual, la formación docente en relación con esta diversidad y el enfoque y abordaje de esta diversidad en el entorno educativo y la formación permanente.

1. CONCEPTO DE DIVERSIDAD AFECTIVO-SEXUAL QUE POSEE EL PROFESORADO

En cuanto al primer bloque relacionado con el conocimiento del profesorado sobre la diversidad afectivo-sexual, se presentan similitudes de nuestros resultados con otros trabajos que inciden en que el profesorado de Educación Primaria presenta confusión en relación con los conceptos vinculados a la diversidad sexual (Torrejón, 2016). Esta falta

de claridad puede ocasionar dificultades para comprender y abordar de manera adecuada la diversidad afectivo-sexual en el entorno educativo.

Además, varios estudios han señalado que la sexualidad sigue siendo un tema tabú en la educación actual. Algunos docentes evitan tratar este tema en el aula, lo cual puede transmitir la idea de que la sexualidad es un asunto prohibido y misterioso (Torrejón, 2016; Leona y Salinas-Quiroz, 2017). Esta falta de abordaje puede limitar las oportunidades de aprendizaje y desarrollo de los estudiantes en relación a la diversidad afectivo-sexual.

En cuanto a la edad del profesorado y su conocimiento sobre diversidad sexual, como ocurre con nuestro estudio, se han encontrado hallazgos que indican que el profesorado más joven tiende a tener un mayor conocimiento en estos conceptos. No obstante, Huerta y Alfonso-Benlliure (2023) respaldan la idea de que el profesorado de mayor edad se involucra de manera más activa en la resolución de problemas relacionados con la diversidad sexual. Esto sugiere que, a pesar de las posibles diferencias generacionales en el conocimiento, el profesorado de mayor edad puede desempeñar un papel relevante en la promoción de la inclusión y la diversidad afectivo-sexual en el contexto educativo.

Aunque en el presente estudio no se encontró una relación significativa entre el conocimiento y la actitud del profesorado frente a los conflictos, se observó que aquellos con una mayor formación en educación afectivo-sexual abordaron el tema de manera más constante y sin tabúes en el aula. Esto se tradujo en una mayor capacidad para detectar y abordar una amplia gama de conductas afectivas y sexuales entre los estudiantes (López, 2015). Estos resultados sugieren que la formación y la actualización continua del profesorado en temas relacionados con la diversidad afectivo-sexual son fundamentales para fomentar una educación inclusiva y respetuosa en este ámbito.

2. PRÁCTICA PROFESIONAL SOBRE DIVERSIDAD AFECTIVO-SEXUAL QUE POSEE EL PROFESORADO Y CONEXIÓN CON LA FORMACIÓN RECIBIDA

La formación inicial del profesorado ha sido objeto de estudio en relación a la diversidad afectivo-sexual. Al igual que en nuestros hallazgos, Leño et al. (2010) encontraron que un porcentaje considerable de docentes carecían de formación en el ámbito de educación afectivo sexual. Además, como ocurre con el profesorado entrevistado de nuestro estudio, un alto porcentaje admitió no sentirse preparado para abordar temas relacionados con la diversidad sexual en el aula (López, 2015). Esto sugiere una falta de preparación y confusión por parte del profesorado en cuanto a los conceptos relacionados con la diversidad sexual.

La necesidad de incorporar la Educación Afectivo-Sexual en los planes de estudio del profesorado ha sido planteada por diversos profesionales (Barozzi, 2015). Esto permitiría una mejor respuesta a las necesidades y problemas relacionados con el desarrollo afectivo y sexual de los estudiantes.

En el tratamiento de la diversidad sexual en el aula, se ha observado que el profesorado tiende a abordar más los aspectos biológicos, de género y sociales, mientras que muestra menos énfasis en los aspectos relacionados con la sexualidad y la diversidad sexual

(López, 2015). Sin embargo, se reconoce la importancia de abordar estos temas de manera constante y sin tabúes en el aula para detectar una amplia gama de conductas afectivas y sexuales (Pichardo et al., 2015)..

Por otro lado, se ha observado que un gran porcentaje de docentes tienen temor a los retos y enfrentamientos con los padres u otros miembros de la comunidad, lo que puede dificultar el abordaje de temas relacionados con la diversidad afectivo-sexual en el aula (Page, 2017).

En cuanto a la discriminación en las aulas, algunos docentes han sido testigos de situaciones relacionadas, mientras que otros señalan la inexistencia de diversidad sexual en sus centros o la falta de abordaje de estos temas con los estudiantes de educación infantil (Fernández et al., 2022). Estas experiencias y percepciones resaltan la importancia de reconocer y abordar los casos de discriminación en el ámbito escolar.

2.1. FORMACIÓN PERMANENTE

Martxuela y Etxebarria (2015) enfatizan la falta de formación adecuada del profesorado en diversidad afectivo-sexual, tanto en el ámbito universitario como en la formación permanente. Destacan la importancia de que la Administración asuma la responsabilidad de ofrecer esta formación en lugar de derivarla a asociaciones externas. Sin embargo, nuestro estudio revela que, a pesar de que el Departamento de Educación ha ofrecido formaciones al profesorado, no toma medidas para abordar y suplir la falta de formación y el tratamiento de todos los centros educativos de Cataluña.

Por otro lado, Penna (2012) subraya la necesidad de una amplia oferta formativa que permita al profesorado adquirir conocimientos y mejorar sus competencias en relación con la diversidad afectivo-sexual. Esta demanda también es respaldada por la mayoría de personas entrevistadas en nuestro estudio.

CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA

1. CONCLUSIONES OBJETIVO PREGUNTAS Y RESPUESTAS

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

¿Qué conocimiento posee el profesorado sobre diversidad afectivo-sexual en el ámbito educativo?

El análisis de las respuestas proporcionadas por los docentes entrevistados revela distintos niveles de comprensión y percepción de la diversidad afectivo-sexual. Aproximadamente la mitad de los docentes demuestra un conocimiento sobre este tema, reconociendo que la diversidad afectivo-sexual abarca diversos aspectos de la sexualidad humana. Sin embargo, el resto de docentes muestra una comprensión parcial de la diversidad afectivo-

sexual, vinculándola únicamente con la libertad de elección en las relaciones sexuales, sin considerar otros aspectos relevantes como la identidad, expresión y la orientación sexual.

Además, se observa una relación entre el conocimiento y la edad de las personas entrevistadas. Las personas más jóvenes parecen tener un mayor nivel de comprensión y conocimiento en comparación con las generaciones más mayores. Esto sugiere que la formación y las concepciones sobre diversidad afectivo-sexual pueden variar según la generación y la época en la que se ha desarrollado la formación.

Por último, es importante destacar que a partir del cuestionamiento del conocimiento que los docentes tienen sobre diversidad afectivo-sexual, se revela que todos ellos muestran sensibilidad hacia este tema y apoyan la libertad de la persona.

¿Qué formación han recibido los docentes sobre diversidad afectivo sexual?

Basado en el análisis de las respuestas, se puede concluir que existe una carencia generalizada de formación adecuada en educación afectivo-sexual entre el cuerpo docente entrevistado. Esta carencia parte de la propia formación inicial, que no contempla este tipo de diversidad en los planes de estudios de Educación.

La formación permanente también presenta carencias, tanto en el plano formal como en el informal. Aunque algunos profesores han tenido la oportunidad de participar en charlas informativas o recibir formaciones independientes, la mayoría no ha tenido acceso a una formación específica y continua en este ámbito.

Se observa que los docentes que trabajan en centros públicos tienen más probabilidades de haber recibido formaciones específicas en educación afectivo-sexual, lo que sugiere un mayor compromiso por parte de las instituciones públicas en promover la capacitación de los profesionales en estos temas. En contraste, los docentes que trabajan en centros de otras tipologías mencionan la falta de formación específica, lo que indica una brecha en la actualización de conocimientos y la calidad de la educación afectivo-sexual proporcionada en esos centros.

En cuanto a las formaciones mencionadas por los docentes, se destaca la participación en charlas y cursos sobre diversidad sexual, violencia machista y otros temas relacionados. Sin embargo, se señala que estas formaciones suelen ser más teóricas y carecen de recursos prácticos para aplicar los conocimientos adquiridos en la práctica docente. Algunos docentes también expresan la dificultad de llevar a cabo cambios en el entorno escolar debido a la resistencia de algunos compañeros de trabajo o la falta de apoyo institucional.

Además, se menciona la existencia de programas como Coeduca't en el centro, ofrecido por el Departamento de Educación de Cataluña, que busca promover la coeducación, la perspectiva de género y la educación afectivo-sexual en los centros educativos. Sin embargo, se observa que solo un docente está familiarizado con este programa, lo que sugiere una falta de difusión y participación generalizada.

¿Cómo abordan los docentes su práctica profesional en relación a la diversidad afectivo-sexual, y en qué medida esta respuesta está influenciada por la formación recibida?

El análisis de las respuestas del cuerpo docente entrevistado revela que existe un consenso generalizado sobre la importancia de implementar la educación afectivo-sexual en el aula. Todos los docentes consideran que es fundamental proporcionar al alumnado una formación adecuada en este ámbito, para evitar que obtengan información errónea o inadecuada de fuentes no confiables.

Sin embargo, se observan diferencias en la forma en que los docentes abordan la educación afectivo-sexual en sus actividades curriculares. Aquellos que han recibido formación inicial y continua en este ámbito se sienten más seguros y capacitados para abordar el tema de manera efectiva. Planifican y realizan actividades específicas relacionadas con la educación afectivo-sexual, adoptando un enfoque proactivo al abordar conflictos y promoviendo la comprensión, el respeto y la tolerancia entre los estudiantes.

Por otro lado, hay docentes que reconocen la importancia de la educación afectivo-sexual, pero su enfoque se limita principalmente a aspectos biológicos y reproductivos. La mayoría admite la falta de formación continua en este ámbito y la necesidad de mejorar sus conocimientos y habilidades.

En cuanto al abordaje de conflictos relacionados con la diversidad y la discriminación sexual en el entorno educativo, encontramos docentes que implementan intervenciones en tutorías y trabajan en grupos de clase para abordar situaciones de discriminación y acoso verbal. Se destaca la importancia de la formación continua para los profesores, ya que les proporciona más argumentos y herramientas para enfrentar estas situaciones. También la necesidad de tener protocolos y guías para poder favorecer una buena educación afectivo-sexual.

No obstante, también se mencionan resistencias por parte de algunos profesores y la influencia del entorno familiar en el comportamiento de los estudiantes. Esto indica la necesidad de abordar no solo la formación docente, sino también el trabajo en conjunto con las familias y la comunidad educativa para promover un ambiente inclusivo y respetuoso.

En conclusión, estos hallazgos resaltan la necesidad de mejorar la formación docente en temas de diversidad afectivo-sexual, para garantizar un conocimiento sólido y actualizado que permita abordar estos temas de manera inclusiva y precisa en el ámbito educativo.

Se destaca la importancia de la formación continua del profesorado en educación afectivo-sexual y la necesidad de abordar tanto los aspectos biológicos como los aspectos emocionales y sociales de la diversidad afectivo-sexual. Asimismo, se señala la importancia de implementar estrategias y acciones concretas para abordar los conflictos relacionados con la diversidad y la discriminación sexual en el entorno educativo, involucrando a las familias y a toda la comunidad educativa en este proceso.

2. PROPUESTAS DE MEJORA

A partir del estudio de casos realizado consideramos que es fundamental presentar algunas indicaciones que podrían mejorar la educación afectivo-sexual y la inclusión educativa, a partir de los datos extraídos:

1. Mejorar la formación docente: es fundamental proporcionar al profesorado una formación inicial y continua en diversidad afectivo-sexual. Esta formación debe abarcar tanto aspectos teóricos como prácticos, proporcionándoles conocimientos, habilidades y recursos necesarios para abordar de manera inclusiva y precisa los temas relacionados con la diversidad afectivo-sexual en el aula.
2. Promover la inclusión de la diversidad afectivo-sexual en los planes de estudio: los currículos educativos deben incluir contenidos específicos sobre diversidad afectivo-sexual, que aborden tanto los aspectos biológicos como los aspectos emocionales y sociales. Esto ayudará a asegurar que todos los estudiantes reciban una educación adecuada y libre de estereotipos en relación a la diversidad sexual.
3. Fomentar la colaboración con familias y comunidad educativa: es importante involucrar a las familias y a toda la comunidad educativa en la promoción de un ambiente inclusivo y respetuoso. Se pueden organizar charlas, talleres o actividades conjuntas que aborden la diversidad afectivo-sexual y promuevan el diálogo y la comprensión mutua.
4. Desarrollar recursos y materiales educativos inclusivos: se deben desarrollar recursos y materiales educativos adecuados y accesibles que aborden la diversidad afectivo-sexual. Estos recursos deben ser utilizados por los docentes en el aula para enriquecer su práctica y facilitar el aprendizaje de los estudiantes.
5. Implementar políticas institucionales de apoyo: las instituciones educativas deben establecer políticas claras de apoyo a la diversidad afectivo-sexual, que promuevan la inclusión y combatan la discriminación y el acoso. Estas políticas deben respaldarse con medidas concretas, como la capacitación del personal, la creación de espacios seguros y el establecimiento de canales de denuncia y apoyo.
6. Fomentar la investigación y el intercambio de buenas prácticas: es necesario fomentar la investigación en el campo de la diversidad afectivo-sexual en el ámbito educativo y promover el intercambio de buenas prácticas entre los docentes. Esto permitirá generar conocimiento y experiencias que contribuyan a mejorar la educación afectivo-sexual y la inclusión educativa.
7. Sensibilizar a la sociedad sobre la diversidad afectivo-sexual: se deben realizar campañas de sensibilización y concienciación dirigidas a la sociedad en general, con el objetivo de eliminar prejuicios y estereotipos y promover una cultura de respeto y aceptación de la diversidad afectivo-sexual. Estas campañas deben realizarse también en los centros educativos, para que tanto el alumnado, como el profesorado y las familias asuman el valor de la diversidad afectivo-sexual.

3. LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

En el desarrollo de una investigación, es común encontrar circunstancias que dificultan el proceso y limitan algunas actuaciones, lo cual requiere que el investigador lashaga visibles. A continuación, se presentarán las principales limitaciones identificadas en este estudio.

En primer lugar, es importante mencionar el discreto tamaño de la muestra utilizada. Debido a restricciones de tiempo y recursos, no fue posible contar con una muestra amplia. Es necesario tener en cuenta esta limitación al interpretar las aportaciones de este estudio.

Además, se deben resaltar ciertos desequilibrios presentes en la muestra. Por ejemplo, se observó un alto porcentaje de docentes mujeres participantes, lo cual puede introducir sesgos y limitar la representatividad de los resultados. Asimismo, se registró una baja participación de centros educativos religiosos y un bajo número de docentes pertenecientes al colectivo LGTBI+. Estos desequilibrios también deben ser considerados al analizar los hallazgos.

Es relevante destacar que este estudio se llevó a cabo en Cataluña, específicamente en la provincia de Barcelona. Hasta el momento, no se han encontrado investigaciones similares en esta área geográfica, lo cual brinda la oportunidad de realizar comparaciones con otras provincias o comunidades autónomas. Sin embargo, no es posible realizar comparaciones directas dentro de nuestra misma región. Además, es importante mencionar que, a diferencia de la mayoría de los estudios existentes que se centran en la educación secundaria o universitaria, este estudio se enfocó exclusivamente en la etapa obligatoria de educación primaria. Por lo tanto, la comparación directa con esta etapa educativa en particular se vio dificultada.

Además, es pertinente señalar las limitaciones que tenemos en el campo de la investigación, producto de un plan de estudios que no nos forma para ser docentes investigadores. Asumimos cualquier error al respecto, dejando claro que este estudio es una iniciación a la investigación.

En cuanto a los futuros desarrollos, es recomendable considerar diversas propuestas para ampliar la investigación. Se destaca la posibilidad de extrapolar este estudio a otras regiones, permitiendo así analizar si los docentes están formados en diversidad afectivo-sexual y si existe un tratamiento real en el aula. Asimismo, se plantea la inclusión de otros actores relevantes en la investigación, como los estudiantes, las familias y los directivos escolares, con el fin de obtener una perspectiva más completa de las experiencias y actitudes en relación con la diversidad sexo-genérica en el ámbito educativo. También se sugiere explorar la implementación de políticas y programas educativos con relación a la diversidad afectivo-sexual, así como analizar el impacto de esta diversidad en el clima escolar y promover estrategias para crear entornos más inclusivos. Estos futuros desarrollos enriquecerán y ampliarán la comprensión del tema investigado, permitiendo así abordar de manera más completa la diversidad sexo-genérica en el ámbito educativo.

ÚLTIMAS PALABRAS

Este estudio ha brindado una valiosa perspectiva sobre la realidad de la enseñanza y visibilización de la diversidad sexual en las aulas de Educación Primaria. Como docente, ha sido un aprendizaje significativo que destaca la necesidad urgente de mejorar la formación del profesorado en este ámbito. La falta de capacitación en diversidad afectivo-sexual repercute directamente en nuestra capacidad para proporcionar una educación inclusiva y no discriminatoria, que promueva la aceptación y la valoración de la pluralidad en la sociedad.

Es fundamental reconocer que solo a través de una formación actualizada y continua, que nos permita comprender y abordar adecuadamente la diversidad sexual, podremos crear entornos educativos en los que todos los estudiantes se sientan respetados, seguros y representados. Además, es nuestra responsabilidad como educadores promover una cultura de respeto y tolerancia que prepare a los jóvenes para vivir en una sociedad diversa.

En base a los hallazgos de este estudio, recomiendo encarecidamente que se implementen programas de formación y capacitación integral para el profesorado de Educación Primaria, con el fin de dotarles de las herramientas necesarias para abordar la diversidad sexual de manera inclusiva en sus prácticas educativas.

En última instancia, espero que este trabajo contribuya al avance de la educación inclusiva y a la construcción de una sociedad más justa y respetuosa con la diversidad en todas sus manifestaciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcántara, E. (2016). ¿Niña o niño? La incertidumbre del sexo y el género en la infancia. *Revista interdisciplinaria de estudios de género de El Colegio de México*, 2(3), 3-26.
- Álvarez-Gayou Jurgenson, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa*. Paidós.
- Barozzi, S. (2016). *Teacher training on gender and sexual identities in a Spanish context* [Tesis Doctoral Internacional]. Universidad de Granada.
- Barriga Jiménez, S. (2013). La sexualidad como producto cultural. Perspectiva histórica y psicosocial. *Anduli*, 12, 91-111.
- Bernardos, A., Martínez, I., y Solbes, I. (2022). Discursos flexibles en torno a las identidades sexuales y de género en la adolescencia: “un sentimiento de cómo te vives”. *Revista de Educación de la Universidad e Málaga*, 3(2), 78-95.
- Casanova, M.A., y Rodríguez, H. (2009). *La inclusión educativa, un horizonte de posibilidades*. Madrid: La Muralla.
- Domingo, J. (2022). *Formación y competencias docentes en diversidad afectivo sexual del profesorado de Educación Primaria: estudio de caso en Valladolid* [Trabajo Fin de Máster] Universidad de Valladolid.
- Domingo, S. D., Anguita, R., y 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 la diversidad afectivo-sexual en las aulas de secundaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(1), 112-127.

- Domingo, S. D., y Martínez, R. A. (2017). Estereotipos del profesorado en torno al género ya la orientación sexual. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 20(1), 219-232.
- Echeita, G. (2016) Educación para la inclusión o educación sin exclusiones Madrid: Narcea.
- Escribano, A., y Martínez Cano, A. (2013). Inclusión educativa y profesorado inclusivo: aprender juntos para aprender a vivir juntos. Madrid: Narcea.
- FELGTB (2019). Las familias en el aula. Recuperado de:
<https://www.felgtb.com/descargas/familias/Lasfamiliasenlasaulas.pdf>
- Fernández-Cano, A., y Villegas-Parrado, L. S. (2017). Consideraciones éticas en la investigación cualitativa: una revisión bibliográfica. *Revista Electrónica Educare*, 21(1), 1-26.
- Fernández-García, T. (2007). Dependencia del entrevistador y calidad de la información en investigaciones cualitativas. *Empiria. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, (14), 71-94.
- Fernández, A. G. (2016). La educación sexual, una asignatura pendiente en España. *Biografía*, 9(16), 195-203.
- Font, A. (2007). Investigación cualitativa: Retos y dilemas. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, 17(2), 15-34.
- Fontana, A. y Frey, J. H. (2005). The interview: From structured questions to negotiated text. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 645-672). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Franco, M. B., y Jiménez, A. M. (2015). La educación afectivo-sexual en el sistema educativo español: análisis normativo y posibilidades de investigación. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 1507-1522.
- Franco, M. T. B., y Fernández, B. G. (2016). La educación afectivo-sexual en España. Análisis de las leyes educativas en el periodo 1990-2016. *Opción*, 32(13), 756-789.
- Galarza, M. L. E., y Luz, M. (2008). Identidades de género, feminismo, sexualidad y amor: Los cuerpos como agentes. *Política y sociedad*, 46(1-2), 27-41.
- García de Leonardo, C., y Román, M. A. (2015). Consentimiento informado y participación en la investigación cualitativa en enfermería. *Enfermería Clínica*, 25(6), 359-364.
- 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.
- Guzmán-Quintanilla, J. A., y González-Álvarez, D. (2019). Ética y rigor metodológico en la investigación cualitativa. *Psicología para América Latina*, 28(1), 1-15.

- Hall, W. J., y Rodgers, G. K. (2019). Teachers' attitudes toward homosexuality and the lesbian, gay, bisexual, and queer community in the United States. *Social Psychology of Education, 22*, 23-41.
- Hawrylak, M. F., Martínez, L. A., Ortega, E. S., y Ruíz, M. E. R. (2022). Inclusión de la Diversidad Sexual en los Centros Educativos desde la Perspectiva del Profesorado: Un Estudio Cualitativo. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 11(2)*, 81-97.
- Kvale, S. (1996). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- La educación afectiva y sexual en el actual y futuro profesorado. (2001). [Tesis doctoral]. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Leiva Olivencia, J.J. (2015). *Género, educación y convivencia*. Madrid: Dykinson.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), Boletín Oficial del Estado (BOE). 10 de diciembre de 2013.
- LOCE, Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. Boletín Oficial del Estado (España).
- LOE, Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado (España).
- LOGSE, Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Boletín Oficial del Estado (España).
- Márquez, Y., Gutiérrez, J., & Gómez N. (2017) Equidad, género y diversidad en educación. *European Journal of Scientific Research 13(7)*, 300-319.
- Martínez, J. F., Mengual, I., Santamaría, L., y Zanón, M. J. (2022). Identidad visual inclusiva. Taller de sensibilización en igualdad de género y diversidad sexual en contextos educativos. *Educación artística: revista de investigación, (13)*, 108-123.
- Martínez, J., Orgaz, M., Vicario, I., González, E., Garcedo, J., Fernández, A., y Fuertes Martín, A. (2011). Educación sexual y formación del profesorado en España: diferencias por sexo, edad, etapa educativa y comunidad autónoma. *Magister: revista de formación del profesorado e investigación educativa, 37-47*.
- Penna, M. (2012) *Formación del profesorado en la atención a la diversidad afectivo-sexual*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Penna, M. T. (2017). Propuestas curriculares para la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria en la atención a las diversidades sexuales y la prevención de la homofobia. *Hachetetepé. Revista científica de educación y comunicación, (15)*, 13-25.

- Pérez-Serrano, G. (2007). Investigación cualitativa: Retos e interrogantes. *Revista de Investigación Educativa*, 25(2), 351-376.
- Pichardo Galán, J. (2016). Diversidad sexual y convivencia: Una oportunidad educativa. Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades.
- Pichardo J. (2020). Somos diversidad. Actividades para la formación de profesionales de la educación formal y no formal en diversidad sexual, familiar, corporal y de expresión e identidad de género. Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades.
- Pichardo, 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.
- Pichardo, J., Setéfano, M., Faure, J., Sáenz, M., y Williams, J. (2015). *Abrazar la diversidad: propuestas para una educación libre de acoso homofóbico y transfóbico*. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Gobierno de España. Madrid.
- Quero, H. C. (2020). Hacia un breve glosario queer: algunas nociones acerca del género, la sexualidad y la teoría queer. *Análisis. Revista Colombiana de Humanidades*, 52(96), 95-121.
- Real Decreto 822/2021, de 28 d septiembre por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad. *Boletín Oficial del Estado*, 233, de 29/09/2021.
- Rosales-Mendoza, A. L., y SALINAS-QUIROZ, F. (2017). Educación sexual y género en primarias mexicanas; qué dicen los libros de texto y el profesorado?. *Educare* [online]. 2017, vol. 21, n. 2.
- Rubin, H. J. y Rubin, I. S. (2012). *Qualitative interviewing: The art of hearing data* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (2012). Teoría y práctica de la investigación cualitativa. Teoría y práctica de la investigación cualitativa, 0-0.
- Salas, D. (2019) ¿Qué es el estado de la cuestión? Investigalia. Recuperado de: <https://investigaliacr.com/investigacion/que-es-el-estado-de-la-cuestion-en-la-investigacion/>
- 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 Serrano, J. M., Alba Pastor, C., y Zubillaga del Río, A. (2021). La formación para la educación inclusiva en los títulos de maestro en educación primaria de las universidades españolas. *Revista de educación* 321-352.

Sánchez Torrejón, B., Escribano, M. y Álvarez, A. (2022). No hay dos sin tres: sexo, género y sexualidad. Conceptos claves en la formación del profesorado en educación primaria. In *Mujeres e investigación. Aportaciones interdisciplinares: VI Congreso Universitario Internacional Investigación y Género (2016)*, p 695-709. SIEMUS (Seminario Interdisciplinar de Estudios de las Mujeres de la Universidad de Sevilla).

Sánchez, B. (2016). Sexo genérica: hacia una escuela queer. *Revista del Laboratorio Iberoamericano para el Estudio Sociohistórico de las Sexualidades* 7, 19–33. <https://doi.org/10.46661/relies.6169>

Trindade, V. A. (2016). Entrevistando en investigación cualitativa y los imprevistos en el trabajo de campo: de la entrevista semiestructurada a la entrevista no estructurada. *Técnicas y estrategias en la investigación cualitativa*, 18, 34.

Zuluaga, J. A. C., y Aristizábal, F. M. R. (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*, 13(2), 65-87.



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SEGOVIA

PROGRAMACIÓN CONJUNTA DE EDUCACIÓN PRIMARIA
E INFANTIL

TRABAJO FIN DE GRADO 2022/2023

*¿QUÉ SABEN LOS DOCENTES SOBRE
DIVERSIDAD AFECTIVO-SEXUAL?*

*UN ANÁLISIS DE LA FORMACIÓN Y LA PRÁCTICA A TRAVÉS
DE UN ESTUDIO DE CASO EN BARCELONA*

ANEXOS



Autora: FANNY ALBA RODRÍGUEZ
Tutor académico: MIRIAM SONLLEVA VELASCO

3. Anexos

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

Anexo 1: Consentimiento del profesorado

Anexo 2: Transcripciones de las entrevistas

Anexo 3: Batería de preguntas

https://drive.google.com/drive/folders/12WgSVohaWpOepfZGbpFzfoBk4LsiDP3o?usp=share_link